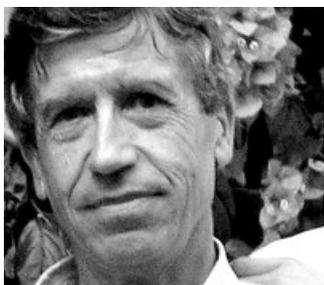


## "Processo de Bolonha": paradoxos e potencialidades



*José Rodrigues dos Santos*

### I. Os paradoxos de Bolonha: "Moeda Única" sem "Banco Central"

O Processo de Bolonha tem-nos dado, a todos, muito trabalho e algumas inquietações. Destas, algumas ter-se-ão revelado excessivas, outras justificadas. Outras inquietações, que porventura se justificam, não nos terão atingido como deviam. Parece-me útil propor à vossa consideração alguns aspectos paradoxais do processo (PB).

Em primeiro lugar, queria, contudo, sublinhar o carácter único do PB, se comparado com outras iniciativas e "declarações", de que a Comissão Europeia nos tem gratificado com abundância. O PB é um processo "epidémico", largamente espontâneo, após declarações que poderiam (lembramo-nos do lamentável destino da Estratégia de Lisboa, formalmente bem mais ambiciosa e que se foi por águas de bacalhau, sem jogo de palavras), ter passado para o registo das belas intenções, que abundam no inferno da União Europeia. Em vez disso, não só todos os países membros se apoderaram do PB, mas este contagiou mais uns vinte países fora dela.

As instituições de Ensino Superior (ES) e os governos, ora uns ora outros, levaram o PB até ao ponto de não-retorno que sabemos. A que estratégias tal adopção respondeu, nomeadamente por parte dos países exteriores ao espaço da UE, é um ponto que não desenvolvo aqui (penetração de um mercado do ES através da adopção de regras comuns, etc.). Mas este processo continha, desde o início, contradições e paradoxos que só pouco a pouco se tornaram evidentes.

#### 1. ECTS: uma "Moeda Única Universitária Europeia" (MUUE)

Entre eles, retenho essencialmente o facto que, ao assentar num sistema de "trocas e acumulação de créditos", o PB consistiu, como tenho vindo a tentar exprimir desde sempre, a criação de uma "Moeda Única Universitária Europeia" (MUUE): um sistema de unidades de valor (e de conta), destinado a criar e alimentar um espaço de trocas (um mercado). Ora, não pode existir "moeda única" (nem talvez "moeda", os nossos colegas economistas decidirão), sem Banco Central (ou entidade que detenha a autoridade para fixar os respectivos volume, valor facial, etc.). Com efeito, os ECTS só podem ser instrumento de trocas e medida de valor (e até ser acumuláveis, como reserva a utilizar em diferido...), se for fixado um sistema de "emissão" da unidade meio de trocas, aferindo o seu valor "facial" em função de critérios de valor "real" (ou oficial).

Desde o início, portanto, sabíamos que o sistema só poderia começar a funcionar a partir do momento em que houvesse instâncias de regulação; nacionais, num primeiro nível se quisermos, cuja função essencial só pode ser a de "amortecer" o choque externo e preparar o confronto com o espaço "externo". Espaço que deixa de ser externo, logo que o espaço de circulação da MUUE comece a funcionar de modo autónomo (ou seja, dando liberdade de aquisição dos créditos a todos os estudantes e da sua utilização a todos os detentores), e europeia.

O que será irónico nesta analogia é que as agências nacionais de acreditação se encontrarão na mesma situação que os bancos centrais de cada país da zona euro em relação ao BCE: não podem decidir nem emissão de moeda, nem valor fundamental, nem condições de circulação, etc. Por isso nos referimos às agências e sistemas nacionais de acreditação como simples "amortecedores" do choque: eles não poderão impor critérios de definição e acreditação que se afastem significativamente dos das instâncias centrais.

Por conseguinte, as aritméticas mais ou menos fantasistas quanto ao número de horas de trabalho necessárias para validar um crédito, o número total de horas de trabalho validadas e por consequência o número de créditos por semestre e por ano escolar, por nível de diploma, etc., essas fantasias serão "laminadas" pelo sistema de acreditação. Se este não "acreditar" no valor da unidade de troca que emite uma dada instituição (ECTS) que escolheu a opção errada, formalmente astuciosa, etc., ela poderá não ser acreditada (note-se que são as instituições que serão, ou não acreditadas, não este ou aquele crédito).

O "paradoxo" que vale a pena reter é, pois, o que opõe a abertura dos Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES, ou E3S) e a autonomia das universidades, por um lado, à instauração de sistemas de medida do valor dos créditos que serão cada vez mais rigorosos, sob pena de descredibilização não só das instituições mas do conjunto do sistema, por outro.

## **2. Empregabilidade imediata: a "politecnização" das Universidades**

O segundo paradoxo diz respeito à relação entre o perfil dos cursos de formação universitária inicial (1ºs ciclos) e a empregabilidade dos diplomados. Se lermos os documentos da Comissão Europeia, encontramos duas formulações claras, firmes... e contraditórias.

A primeira formulação concerne ao perfil de "banda larga" que devem possuir os primeiros ciclos. Banda larga significa não especialização precoce, não subordinação a lógicas de emprego imediato. Esta exigência tem vindo (correctamente) a traduzir-se nas denominações consideradas admissíveis para as licenciaturas universitárias (sem menções que indiquem especialidades estreitas), o que levou à supressão de numerosas designações de licenciaturas que mencionavam, para além do domínio disciplinar geral, especialidades ou aplicações mais estreitas. Mais que um problema de nomes, o que está em causa (podemos lê-lo em abundância nos documentos da CE) é a definição do tipo de competências que as licenciaturas (os primeiros ciclos em geral) devem permitir adquirir, desenvolver, etc., que assentam na compreensão crítica dos pressupostos e dos conceitos essenciais de um dado domínio disciplinar.

A segunda refere-se à "empregabilidade" dos diplomados do... primeiro ciclo: entenda-se que a percentagem de diplomados que encontra um emprego à saída do primeiro ciclo (e o tempo que levam, em média, a encontrá-lo) constitui um índice de qualquer coisa como a "utilidade social imediata" do Curso (para o diplomado e para a sociedade). Esta segunda exigência tem, pois, sido levada à prática através de novos meios de avaliação dos "outcomes" dos cursos (sendo o "output" o número de diplomados), medidos, como dissemos, em termos de acesso ao emprego por parte dos

licenciados de cada curso. Esta medida, quando agregada ao conjunto dos cursos de uma instituição de ESU, forneceria uma medida indirecta da eficácia da instituição. Seguindo esta lógica, a tutela deduz que o financiamento das Universidades deve premiar (integrando o critério nas fórmulas de financiamento) a "eficácia" assim definida; deste modo encoraja a subordinação do perfil dos cursos à empregabilidade dos diplomados do primeiro ciclo.

Ora, um curso de "banda larga" (em meu entender, um objectivo correcto para os primeiros ciclos do ESU) não prepara - em princípio - para o emprego imediato: direi mais, não deve preparar. Porquê? Porque a estrutura dos saberes científicos actuais é de tal modo complexa que a aquisição dos fundamentos de uma área de saber (1º ciclo) prepara - e só pode preparar - para um aprofundamento, quer este último se dê como objectivo o emprego subsequente na actividade económica geral, quer vise a formar investigadores, em níveis fundamentais ou aplicados, ou ainda técnicos de alto nível, etc.

Se, por conseguinte, excluirmos por comodidade as engenharias (que trataram do seu problema graças a poderosos *lobbies*, exemplo a acompanhar com atenção), veremos que a criação de ciclos integrados constitui a única salvaguarda da "boa ordem" da aquisição de competências de nível universitário.

Em vez disso, o que é que tem acontecido, um pouco por todo o país? Constroem-se primeiros ciclos com a preocupação, fortemente induzida pela tutela, como foi dito, da empregabilidade desses diplomados. Do ponto de vista da construção das competências, inverte-se o processo universitário, que consiste em suscitar a aquisição dos fundamentos (históricos, teóricos, metodológicos da disciplina), antes de aprofundar uma área de especialidade, de se iniciar a um tipo de aplicações, etc.

Foi o que chamei a "politecnização" (sapristi!) das Universidades. Enquanto para os politécnicos é lógico que seja visada a aplicação imediata das aquisições no âmbito de um emprego (porque a perspectiva é applicativa e não de continuação de estudos longos), para as universidades, conceber a formação de primeiro ciclo para o emprego imediato equivale ao fim da especificidade universitária (nomeadamente em relação ao ensino de carácter Politécnico).

Não deixa de ser uma curiosa inversão da tendência dominante no nosso sistema dualista, a que consiste em colocar as Universidades numa corrida atrás das formações politécnicas (empregabilidade imediata), enquanto no período que precedeu a instauração do PB eram os politécnicos que "corriam atrás" das universidades.

Num sistema de ES em que a definição da especificidade de cada uma das componentes (P / U) foi sempre uma das fraquezas principais, o ES politécnico pareceu tentar denodadamente alinhar-se pelo universitário (do alinhamento dos bacharelatos para licenciaturas, à reivindicação do direito à atribuição de todos os diplomas, mestrados e doutoramentos, e desta à "universitarização" (!) dos objectivos dos cursos e dos conteúdos programáticos).

No presente, e, penso, sem que tal tendência seja percebida como tal, são as universidades que são obrigadas a colocar-se na esteira e no terreno dos politécnicos, ao serem confrontadas com uma avaliação do desempenho institucional que integra a empregabilidade no final dos primeiros ciclos.

Como as universidades vão, apesar do paradoxo que assinalo, continuar a promover ciclos longos (ou prolongamentos dos primeiros ciclos), acabamos por inverter o processo de formação das

competências: primeiro as aplicações (sempre concretas, portanto sempre particulares), depois (eventualmente) os fundamentos teóricos.

Os engenheiros e os médicos não se enganaram: para que os primeiros não se tornem equivalentes aos técnicos superiores (seus vizinhos e irmãos inimigos), para que os médicos não sejam super-enfermeiros (ou estes incómodos parceiros se tornem quase-médicos), despacharam-se para instaurar um ciclo integrado (fundamentos 3 + aprofundamento - especialidade 2 ou 3). O que é correcto. Mas não deve ser encarado como dizendo respeito apenas àquelas formações "com tradição e práticas consolidadas a nível internacional", como pudicamente (?) refere o ante-projecto de lei (a consultar no sítio do MCES).

### **3. Que concluir (para ser útil) destes paradoxos?**

Teremos que distinguir dois níveis de intervenção: o das universidades e o do sistema de ES.

a) No que concerne às universidades as consequências que convém retirar destes dois paradoxos, para a acção, são as seguintes. Do primeiro, a integração nos nossos espíritos das normas externas, coercivas, da construção dos créditos (e das exigências absolutas e relativas desta). Em particular, os cálculos dos números de horas de trabalho (e da proporção entre aulas e outros), o peso (em termos de créditos) das disciplinas dos diversos tipos nos currículos (fundamentos, nucleares, instrumentos, aplicações), etc.

Do segundo, a implementação, sempre que possível, de ciclos integrados (3 fundamentos +2 especialização, aprofundamento, ou aplicação - note-se que são três direcções diferentes de continuação dos estudos) cujo carácter universitário seja um factor de atractividade para os melhores alunos que entram no ES (Universidades ou Politécnicos) Com efeito, a integração dos 2 ciclos garante a entrada em níveis de primeiro emprego mais elevados, e garante, para os empregadores, a solidez e o alcance a médio e longo prazo das formações adquiridas.

b) No que diz respeito ao sistema, (ES, incluindo ESU e ESP), seria correcto reflectir sobre a indispensável complementaridade das definições de objectivos entre ensino universitário e politécnico. Nem o país ganha com a deriva dos politécnicos para uma "universitarização" (porque a sua preocupação deve ser a de dispensar cursos curtos de aplicabilidade profissional imediata e eventualmente cursos de segundo ciclo solidamente articulados com os primeiros e com a experiência profissional); nem o país ganha com a "politecnização" das universidades, porque a sua missão é a produção e a transmissão de saberes e competências fundamentais, a partir das quais - e só delas - é possível aprofundar, ou aplicar conhecimentos a contextos profissionais de forte componente científica em ciclos ulteriores.

## **II. Os paradoxos de Bolonha: da noção de "curso" à noção de perfis de competências**

### **1. Créditos e diplomas**

Que o sistema de créditos ECTS se assemelha de perto a um sistema de moeda única universitária, creio tê-lo demonstrado na secção precedente: esse é o carácter principal que os conceptores lhe conferiram e que todos os que o têm vindo a adoptar e elaborar têm acentuado. A unidade "crédito" é não só o "*basic building block*" do sistema de capitalização de aquisições, como o elemento de base de organização do processo de formação.

Chamei a atenção desde a origem do processo para este facto, contra a preocupação (a meu ver mal orientada), com a denominação dos diplomas (licenciatura, bachelor, etc.), ou com a fixação a priori de uma duração obrigatória em anos (as famosas decomposições de 4 ou de 5 em factores aditivos, 3+1, 2+2, 4+1, etc., *ad libitum*). Se os pacotes reconhecidos no Espaço Europeu de Ensino Superior (3ES) são de cerca de 180 ECTS para o primeiro ciclo e de cerca de 300 para o segundo, tudo o resto são constrangimentos a mais: preocupações locais, que o futuro parece dever, e até a curto prazo, tornar inactuais.

É verdade, contudo, que o modo de construção das unidades ECTS estabelece uma certa relação (mas é uma relação estatística global e não fixa), entre volume de ECTS e "anos de estudo", por intermédio do modo de cálculo do número médio de horas de trabalho necessárias para validar uma unidade de crédito, ao determinar o valor de 60 ECTS em média como resultado de um ano de trabalho escolar. Este aspecto mais técnico poderá ser abordado noutra sítio. O que me parece interessante analisar, são as consequências de um sistema "construtivista", concebido a partir de unidades elementares equivalentes por princípio.

## **2. Dois modelos extremos de aplicação da noção de ECTS**

### **a) Liberdade de escolha**

Numa óptica radical, a acumulação de créditos ECTS de qualquer natureza que sejam (e onde quer que sejam adquiridos, desde que o sejam no interior do universo das instituições acreditadas) deveria dar lugar a um reconhecimento sob a forma de uma atestação - chamemos-lhe "diploma".

Neste formato extremo, a liberdade de escolha (a composição do "pacote" de créditos submetidos a apreciação) por parte do estudante é total. Nada impede que um estudante componha o seu menu com 1/4 de Física, e os outros 3/4 em Antropologia, Música, e Biologia, por exemplo. Obtenha ele 180 créditos reconhecidos e terá direito a um certificado do nível do Bachelor, qualquer que seja o nome vernáculo do diploma, em uso no país em que submete o pedido de certificação e também qualquer que seja a denominação que estampilha o pacote. No exemplo arbitrário acima evocado (e talvez não o melhor, mas são os "piores" exemplos que melhor confirmam o que exponho), um Bachelor em "Ciências e Humanidades" não seria absurdo. Ainda que tal combinação não figure nos catálogos das ofertas institucionais a priori.

A ideia, fecunda, que presidiu à concepção deste formato é que as instituições se encontram balcanizadas em quintinhas disciplinares que tendem a defender obrigatoriedades de perfis de composição que respondem mais a preocupações proteccionistas que a verdadeiras necessidades científicas. Se elas não são capazes de implementar verdadeiras inter- ou transdisciplinaridades, sejam os estudantes a fazê-lo. No exemplo que dei, surge uma combinação cuja estrutura me parece estar a ser trivialmente excluída dos catálogos: Artes, Ciências, Humanidades. Combinações que, em meu entender, se encontram no horizonte teórico que está na origem do sistema.

É esta a justificação principal (mas terá sido percebida como tal?) da instituição do sistema de descrição das aquisições que se chama "Suplemento ao diploma" (SD). Para que serviria tal documento num sistema de currículos pré-formatados de maneira rígida?

É a variação da composição disciplinar (em blocos de Unidades Curriculares ou, mais fina, por UC) para diplomas equivalentes ou de denominação análoga, que justifica a criação do SD, que reconhece a liberdade de composição do "menu" final: uma série de perfis personalizados em livre escolha para um "mesmo" diploma.

Devo dizer que este formato, ainda que extremo, é o que me parece mais coerente com o sistema ECTS, e a minha bola de cristal também o designa como o que terá mais probabilidades de sobrevivência (por razões que espero poder explicitar).

#### b) Percursos fixos e formatos fechados

A esta aposta na liberdade quase total de escolha, opõe-se um outro modelo extremo: o da composição obrigatória de menus pré-definidos. Neste caso, os estudantes irão acumular créditos que apenas serão reconhecidos para efeitos de diploma se forem escolhidos no seio de listas restritas definidas a priori pela instituição. No caso mais extremo, não haveria créditos optativos; na realidade, existirão alguns, mas deverão ser escolhidos, também eles, em listas restritas pré-definidas. Estamos pois perante o formato mono-disciplinar (talvez mono-departamental onde existem departamentos de carácter disciplinar).

As consequências desta orientação podem parecer benignas: cursos bem definidos, diplomas "sólidos", "bem concebidos", etc. Todavia, a abertura do E3S torna essa vantagem irrelevante. Dadas a autonomia universitária e a diversidade das instituições e dos sistemas nacionais, a formatação de cada curso em currículo fixo e fechado apenas opera em relação aos estudantes de cada instituição. Com efeito, para áreas disciplinares idênticas ou afins, haverá no espaço de acumulação e trocas de créditos E3S uma grande diversidade de perfis.

O que tem a consequência lógica que o leitor adivinhou: se considerarmos o conjunto (eminentemente variável) de todos os "formatos fixos" em competição, equivalência etc. no E3S, tudo se passa como se a composição dos "menus", para um "mesmo" curso (admitamos: "Biologia", ou "História", "Filosofia", etc.) fosse livre. A que nível é que ela o não é? Ao nível do estudante e da instituição concreta.

As instituições que optarem por cursos de formato fixo, ou quase, não só restringirão a escolha dos percursos dos seus estudantes, como se vedarão a possibilidade de integrar nos seus "cursos" estudantes oriundos de outros horizontes (tanto nos segundos como nos primeiros ciclos, por não terem as UC localmente pertinentes): dupla restrição que pode ser fatal (porque a liberdade de escolha tem valor no mercado...). A restrição à liberdade de escolha dos estudantes torna-se, por ricochete, uma restrição à margem de acção das instituições: capacidade para atrair estudantes oriundos do conjunto do espaço E3S, integrando-os a todos os níveis (independentemente de anos, ciclos, etc.).

### 3. A bifurcação invisível

Ocorre todavia lembrar que as restrições à escolha absolutamente livre não se encontram no ponto de decisão em que certas instituições têm a tentação de as colocar (que é, como disse, a escolha das áreas científicas ou disciplinares das Unidades curriculares, UC, admitidas para "diplomação").

Essas restrições intervirão sim, quanto ao nível a que pertencem as UC. Com efeito, o que logo se verificou, foi a necessidade de impor regras de composição dos pacotes (p. ex.: 180 ECTS = Bachelor) em função do nível de competências que as UC são destinadas a validar.

Admitindo que a definição da pertença das UC aos dois primeiros ciclos (ao 1º ou ao 2º), que resulta das definições a priori, legalmente impostas (cf. textos do MCES) dos objectivos e da

consistência de cada um dos ciclos tem prioridade lógica, nenhum estudante poderá pretender validar um 2º ciclo tendo acumulado apenas créditos de UC do nível do 1º.

Segue-se, no interior de cada ciclo, que o complemento da liberdade (porque não, total) de escolha interdisciplinar é a restrição quanto ao nível de competências a que pertencem os objectivos das UC.

Esta noção de nível de competências, sublinhada na declaração de Bergen - a consultar em linha no sítio da Universidade de Évora, mas reiterada e explicitada em numerosos documentos mais substanciais, implica a classificação das UC em pelo menos 3 níveis (que na prática correspondem ao percurso de acumulação "normal" ou de referência, de 60 UC/ano, em três anos): por exemplo, introdutório, nuclear, especial (termos sem valor oficializado). Embora não haja ainda uma doutrina estabilizada, não é difícil observar a tendência neste sentido.

O que este constrangimento (por níveis) suprime é a possibilidade de obter validação de diploma a nível 180 ("Bachelor") mediante a acumulação apenas de UC introdutórias de n disciplinas diferentes. É por isso imperioso que as UC sejam classificadas em função da pertença a níveis de competências a) por ciclos, b) por níveis (no mínimo e talvez no máximo três) dentro de cada ciclo. (Observe-se que as duas classificações - por anos e por ciclos - são homogéneas, porque colocadas em série numa dimensão única).

Consideremos o caso de um estudante que possuiria, por hipótese (exemplos arbitrários), 60 ECTS de nível introdutório (noção equivalente a UC de "1º ano de 1º ciclo", se quisermos), das quais 20 em Física, 20 em Biologia e 20 em Música; 60 de nível 2, das quais 20 em Matemática, 20 em História e 20 em Linguística; 60 de nível 3, das quais 20 em Antropologia, 20 em Informática e 20 em Psicologia. O caso parece estranho à primeira vista, mas é de prever que as universidades vão começar a aceitar essa combinação e outras semelhantes. Porque estão logicamente contidas na concepção de origem do sistema e corresponderão a um número crescente de casos. Aliás, apenas assim se concebe que se validem experiências profissionais que, por definição, não resultam de um ordenamento formal do tipo "currículo de curso", mas de percursos individuais, contingentes.

Os sistemas mais elaborados de validação das experiências profissionais extra-universitárias (como por exemplo o da Universidade de Genebra) incluem esta preocupação no estabelecimento de Comissões de exame dos dossiers de pedido de validação e de critérios de tipo e nível das competências informais.

Quanto à continuação dos estudos num 2º ciclo, se as UC que o compõem forem concebidas de tal modo que para se ser capaz de obter validação nesse nível é absolutamente indispensável ter adquirido competências que são próprias das UC de 1º ciclo, então a proibição administrativa é inútil, e portanto nociva.

Matemática (ou Antropologia) de 2º ciclo, sem UC de 1º ciclo nessas mesmas disciplinas parece estranho? Se os sistemas de definição de competências da UC de 2º ciclo e a respectiva avaliação forem rigorosas, o problema é do estudante (por ter que satisfazer condições exigentes, sem preparação formal). E se ele for capaz de preencher os objectivos? Melhor para todos (para ele e para a instituição): ele terá estudado "por fora", terá dons excepcionais, etc. Nada que escandalize os nossos espíritos académicos, pelo contrário.

Mais nos deveria escandalizar o que se pratica com tanta frequência, a saber encher de UC de nível introdutório (1º ano de 1º ciclo) as partes curriculares dos Mestrados em "X" para pessoas que nunca leram três linhas nesse domínio; os exemplos, infelizmente, abundam.

#### **4. Autonomia de escolha e confrontação com o mercado: da liberdade à responsabilidade**

A pergunta que logo emerge é a seguinte: para que vai servir esta miscelânea de ECTS (ou outras "piores"), quando o estudante sair para o vasto e cruel mundo do emprego? O problema é do estudante. Ele escolheu e realizou um percurso que lhe interessava; algum elemento de informação teria quanto a "nichos" de emprego possíveis e apetecíveis; é na confrontação com o mercado do trabalho (portanto a posteriori) que se avalia a justeza das suas escolhas. Sem nos apoiarmos na hipótese de racionalidade perfeita dos agentes, sabemos que é regra (fecunda!) de análise sociológica pressupor (até melhor exame) que os actores "têm boas razões para agir como agem". O que se perde em definição administrativa a priori, ganha-se em flexibilidade de adaptação a condições locais e/ou nichos inovantes e a projectos pessoais.

Mais uma acha para o debate sobre a "empregabilidade": se só a liberdade fundamenta a responsabilidade (e a fundamenta sempre que lhe correspondam os meios necessários ao seu exercício), num sistema de livre escolha, a responsabilidade da "empregabilidade" resultante de cada perfil original é transferida para o agente que decidiu do seu próprio perfil de competências.

O que não dispensa as instituições da obrigação de fornecer conselhos solidamente fundamentados (sobre perspectivas profissionais, emprego, evolução pessoal) aos estudantes que os requererem.

#### **5. Um parêntesis com um pouco de prospectiva**

Queria deixar este ponto com uma interrogação: o sistema de ECTS, levado ao extremo (previsível), não entrará em contradição com a própria noção de "curso" tal como continuamos a utilizá-la? Resposta: afirmativa. É possível, talvez provável, que a noção antiga de "curso" será a próxima vítima do sistema generalizado de aquisição e validação de créditos.

Se esta hipótese se verificar, talvez seja oportuno transferir desde já para segundo plano o objectivo de definição de "cursos" (macro unidades administrativas infelizmente ainda no centro das preocupações de uma tutela que propugna o PB sem, porventura, ter tomado a medida de todas as consequências inelutáveis a nível global e portanto local), colocando o essencial do esforço na definição das competências (áreas, tipos, níveis) que as universidades devem permitir adquirir (cf. Bergen).

Uma dúvida persiste: não estará esta lógica (de perda de importância da noção de "curso") em contradição com o que escrevi antes, sobre a tática dos engenheiros e dos médicos (e por extensão, com a tática de integração dos ciclos)? Está de facto em contradição com a criação de nichos profissionais protegidos, com sistemas de acreditação próprios, entrada restrita no mercado do trabalho mesmo para diplomados, etc.: o esquema corporativo das "ordens". A incógnita que temos pela frente é a da evolução da relação de forças (contingente e sem resultado final previsível) entre corporativismos e abertura do mercado de trabalho aos diplomados. Os primeiros tendem a alastrar para novas profissões (tentativas de proliferação das ordens), a segunda (abertura do mercado), para a sua gradual redução aos feudos mais resistentes. Bolkenstein, revisited.

Fora desses casos especiais, a tendência parece ser para uma abertura dos perfis de formação, em função da percepção pelos utentes (não digo clientes) do E3S, estudantes e famílias, das

oportunidades ou preferências locais, pessoais ou outras, acarretando a perda de pertinência da noção tradicional de "curso" (percurso tendencialmente igual para todos, com composição fixa). Mas bem disse que se trata de prospectiva. Inútil?

## **6. Definir os níveis de competências de cada tipo de UC**

O problema que surge (ou permanece), e que é ao mesmo tempo mais importante e mais incómodo, é pois o de fixar níveis de competências a adquirir no âmbito de cada UC; se um estudante que não tem UC de nível 1 em matemática (ou antropologia, linguística, etc.) for capaz de obter validação de UC de nível 2, então não é a proibição administrativa que é pertinente ("tem que ter M1 para ter o direito de fazer M2"), mas sim a definição de competências substantivas, que o estudante possui ou não.

É portanto este o fulcro do trabalho de estruturação que defrontam as instituições portuguesas e europeias de ES, e não:

- a) A composição de menus (e/ou percursos) obrigatórios de macro-unidades "cursos" (que serão subvertidos pela pressão internacional);
- b) A duração, a designação, etc. dos diplomas dispensados para validar ECTS (quadros formais contingentes);

Definir competências a adquirir; classificar estas competências de acordo com os níveis a que pertencem (repeto: pelo menos 3 para os 1º ciclos, pelo menos 2 para os 2º ciclos): tarefa de uma grande dificuldade mas indispensável, pois o que ela exige é uma reflexão sobre a estrutura e o estado dos saberes científicos, área por área, disciplina por disciplina.

Um balanço da situação dos saberes e da hierarquia (ainda que apenas aproximada) das competências que pressupõe cada um dos níveis de progressão nas aquisições, e não aritméticas simplistas, eis o que exige a situação do sistema.

Sabendo que não é possível dar-lhe desde já uma forma definitiva, mais vale preparar-se para a estruturação que nos será, mais cedo ou mais tarde, imposta pelo contexto (e não pela administração).

Que a tutela se prepare, também ela, para pôr de lado... todo o sistema de autorização dos cursos em função de estruturas curriculares predefinidas... e com ele os modos de cálculo dos estudos "financiáveis" (nem mais nem menos). Saúdo e agradeço a paciência dos Colegas que terão chegado até estas linhas finais. Críticas bem-vindas.

Cordiais saudações académicas.

2006-07-21 - José Rodrigues dos Santos

© 2006 Universidade de Évora