

PROCESO DE BOLONIA: EL NUEVO PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Fátima David, Instituto Politécnico da Guarda

Rute Abreu, Instituto Politécnico da Guarda

RESUMEN

El proceso de Boloña centrarse en la construcción de un área europea de enseñanza superior, permitiendo establecer sistemas más comparables, compatibles y coherentes de enseñanza, a través de la armonización de los grados y de la garantía de calidad en todas las instituciones europeas. En una sociedad basada en el uso intensivo de conocimiento, aumentan las exigencias de calificaciones y competencias, reflejando la formación de nivel superior una función estratégica.

Esta investigación analiza el nuevo paradigma de enseñanza superior en Europa, en general, y en Portugal, en particular. El desarrollo social, económico y tecnológico sostenible exige una constante (re)adaptación del campo conceptual. En el sistema de enseñanza superior, las instituciones a demás de la dimensión técnica y científica centran su role principal en las competencias del conocimiento para constituir la base del desarrollo económico. Así, la enseñanza superior responde al progreso científico y técnico y a los intereses individuales.

Key Words: Enseñanza Superior, Proceso de Boloña, Desarrollo Sostenible.

ABSTRACT

The Bologna process aim is to construct a European higher education area that establish more comparable, compatible and coherent education system through the harmonization of academic degrees and the guarantee of quality in all the Institutions. In a society of intensive knowledge, the demands in relation to the landing of qualifications and competences grew considerably, carrying out the formation of superior level as a strategic function.

This research discusses the new paradigm of higher education in Europe, in general, and in the context of Portugal, in particular. The social, economic and technological sustainability development demands a constant (re)adaptation of the conceptual field. In the higher education system, the institutions besides the technical and scientific dimension centre its main role in competences of the general knowledge in the core of economic growth and development. Thus, the higher education answers to the scientific and technical progress and to the individual interests.

INTRODUÇÃO

À medida que se caminha para uma sociedade de conhecimento intensivo, as exigências em relação ao patamar de qualificações e competências crescem consideravelmente, desempenhando a formação, em geral, e a formação de nível superior, em particular, uma função estratégica. De facto, o desenvolvimento social,

económico e tecnológico sustentável de uma sociedade exige uma (re)adaptação constante do campo conceptual, e, conseqüentemente, a (re)adaptação do saber geral e das aptidões técnicas ou competências, que cabem ser asseguradas pelo ensino superior, tendo em conta que se está em presença de um processo dinâmico, em que as qualificações e competências correm o risco de obsolescência rápida.

Neste contexto, a diversificação das formas de ensino superior responde, não só ao progresso científico e técnico, mas também aos interesses individuais e necessidades sociais de pessoal qualificado, nomeadamente pelo aparecimento de novas categorias de estudantes: jovens que terminam os estudos de natureza técnica ou profissional do ensino secundário e que anteriormente não tinham acesso ao ensino superior; jovens que recorrem à combinação simultânea dos estudos de nível superior com a actividade profissional; adultos que iniciam os estudos superiores, anos após terem concluído o ensino secundário (David, 1995).

Face a esta realidade, verificam-se profundas mudanças que urge repensar, para que o novo paradigma, no âmbito do ensino superior, não seja, apenas e só, mais uma reforma sem conseqüências sociais, já que a nível económico, tecnológico e científico a mesma tem sempre efeitos. Sendo Portugal um país fortemente influenciado pelo Direito Romano, a regulamentação legal neste sector ganhou uma predominância que se revela demasiado extensa, detalhada e exaustiva, deixando pouco autonomia e liberdade de actuação às instituições de ensino superior.

O novo paradigma do ensino superior por via do cumprimento do processo de Bolonha¹ apresenta seis linhas de acção: adopção de um sistema de graus comparável e legível; adopção de um sistema de ensino superior baseado essencialmente em dois ciclos; estabelecimento de um sistema de créditos acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional; promoção da mobilidade dos estudantes durante e após a formação; promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade; e promoção da dimensão europeia no Ensino Superior (MCIES, 2005a).

Esta criação de uma área europeia de ensino superior, com vista a estabelecer sistemas mais comparáveis, compatíveis e coerentes de ensino, através da harmonização de graus académicos e da garantia de padrões de qualidade em todas as instituições europeias de ensino superior, é determinante para o desenvolvimento sustentável da Europa, em geral, e de Portugal, em particular. Contudo, o processo de Bolonha está a levar a mudanças no ensino superior de um vasto número de países, que ultrapassa as fronteiras geográficas da Europa (Fonseca, 2006).

À presente introdução segue-se um primeiro ponto, no qual é comentado o normativo legal do ensino superior na Europa, para de seguida se reflectir sobre Portugal. Posteriormente, analisa-se a evolução do sistema de ensino superior, através de uma abordagem ao desenvolvimento sustentado das instituições de ensino superior, tendo

¹ Em Maio de 1998, os Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, assinaram em Paris a *Declaração da Sorbonne* onde se perspectiva já a constituição de um Espaço Europeu de Ensino Superior. Para em Junho de 1999 os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus, entre os quais Portugal, subscreverem a *Declaração de Bolonha* que têm como objectivo o estabelecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros.

subjacente a responsabilidade social das mesmas. Por último, são apresentadas as considerações finais e é lançada a discussão.

NORMATIVO LEGAL NA EUROPA

Actualmente, através do *European Credit Transfer System* (ECTS), os conhecimentos de cada estudante são comparados e certificados livremente em qualquer país aderente ao processo de Bolonha, porque se medem em unidades de crédito. O novo sistema tem como unidade de medida a quantidade de trabalho de um estudante médio, ao qual corresponde a unidade de crédito, que terá uma distribuição por diferentes tipos de horas de contacto. As horas de contacto correspondem ao tempo utilizado em sessões de ensino de natureza colectiva, de orientação pessoal de tipo tutorial, em trabalho de campo, em seminários, não dispensando o tempo dedicado ao estudo privado e a avaliação. Esta repartição de tempos está dependente da organização interna de cada instituição, mas rege-se, em geral, por critérios de harmonização do sistema educativo no espaço europeu.

Assim, verifica-se a passagem de um sistema curricular tradicional baseado na “justaposição” de conhecimentos para um sistema centrado no desenvolvimento de áreas curriculares alargadas, desenhadas em função dos objectivos de formação a prosseguir, apresentando este novo paradigma uma organização do ensino centrado no estudante e nos seus objectivos de formação (MCIES, 2005b). Esta alteração possibilita a livre circulação de estudantes dentro do espaço europeu, não podendo estar restringida às particularidades e exigências de cada país, porque o interesse Europeu sobrepõe-se ao interesse individual de cada país.

O desenvolvimento do processo de Bolonha impõe o desenvolvimento de um conjunto de medidas, das quais se destacam:

- “a. Consolidação do sistema europeu de transferência de créditos (...);*
- b. Adopção de uma estrutura de graus baseada essencialmente em dois ciclos;*
- c. Promoção da mobilidade de estudantes, de docentes e de pessoal não docente;*
- d. Adopção de medidas de promoção efectiva da dimensão europeia do ensino superior;*
- e. Adopção de medidas que fomentem a participação dos estudantes em todas as fases de implementação do Processo, incluindo a criação de condições efectivas de estudo e de vida, garantidas da possibilidade de conclusão dos cursos ou estudos em tempo razoável, sem obstáculos associados à condição económica ou social dos estudantes;*
- f. Adopção de medidas e programas necessários ao reforço da atractividade do ensino superior europeu, nomeadamente reforçando a política de concessão de bolsas de estudo a estudantes de países exteriores ao espaço europeu, sempre na observância rigorosa de qualidade e valores académicos;*
- g. Adopção de medidas que enriqueçam a contribuição do ensino superior na concretização da Aprendizagem ao Longo da Vida, nomeadamente fazendo uso do sistema europeu de transferência de créditos ECTS na valorização profissional.” (MCIES, 2005b: 20).*

Contudo, os sistemas de ensino superior nos diversos países da União Europeia não são iguais, sendo os Títulos e Graus diferentes, assim como a duração correspondente a cada um (Cabrito, 2005). Em alguns países apenas

existe o ensino universitário (por exemplo, Reino Unido), enquanto em outros países existe o ensino universitário e o ensino superior politécnico (por exemplo, Portugal); em alguns países a graduação faz-se através de percursos de 4/5 anos (ou mesmo 6 anos em domínios particulares), enquanto em outros existem graduações de curta duração (2/3 anos). A esta diversidade correspondem o modelo anglo-saxónico e o modelo continental. O modelo anglo-saxónico é caracterizado por um primeiro ciclo de 3 anos e um primeiro grau de graduação; um segundo ciclo de 2 anos, fazendo corresponder a estes 5 anos o grau de mestrado; e um terceiro ciclo de 3 anos, do qual resulta um grau de doutoramento. O modelo continental caracteriza-se por um primeiro ciclo de 4/5 anos, correspondendo-lhe um primeiro grau de licenciado; um segundo ciclo de 2/3 anos, a que corresponde o grau de mestrado; e um terceiro ciclo de 3 ou mais anos, que atribui o grau de doutorado.

Assim, uma verdadeira revolução nos sistemas de ensino superior que possibilite alguma uniformidade entre os diversos cursos ministrados nas instituições europeias é urgente e necessária, uma vez que a circulação e a equidade exigem que se adopte uma estrutura tão semelhante quanto possível (Hortale e Mora, 2004). Por conseguinte, a Europa do processo de Bolonha teve de escolher uma opção, a qual recaiu no modelo anglo-saxónico, ainda que cada país possa aplicá-lo de forma contextualizada (Cabrito, 2005). A um primeiro ciclo de 3 anos segue-se um segundo ciclo de 2 anos, que pode ser substituído por um primeiro ciclo de 4 anos e um segundo ciclo de 1 ano, ou por um único ciclo integrado de 5 anos.

Os novos objectivos de formação são dinâmicos, exigindo do docente uma maior dedicação, quer no ensino presencial, quer no ensino à distância, permitindo que a participação de cada estudante seja cada vez maior no novo processo de aprendizagem. O novo paradigma de ensino permite uma maior liberdade no percurso formativo do estudante, exigindo, contudo, maior responsabilidade ao mesmo e menor intervenção dos docentes, que passará a orientar a formação do estudante². Estas referências são as mais difíceis de implementar e efectivar, apesar de ser perceptível por todos.

Isto contribuirá para um fortalecimento do «mercado de ensino superior», quer a nível interno de cada Estado Membro da UE, quer a nível internacional (UNESCO, 2004). Nos últimos anos, o «mercado de ensino superior» sofreu profundas alterações em consequência de factores como: pressão para expandir o sistema; globalização da economia; e crescente interesse de cada indivíduo para investir na sua educação superior (Varghese, 2005). Assim, para esse fortalecimento e concretização, o poder político deve garantir a qualidade do ensino ministrado e zelar para que as instituições de ensino desempenhem um papel socialmente responsável na sociedade, em geral, em substituição de preocupações exclusivamente económicas.

Neste âmbito, a Comissão Europeia considera que, em termos económicos:

“a empregabilidade e adaptabilidade dos cidadãos são vitais para que a Europa possa prosseguir o seu escopo de se tornar a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo (...). A luta contra a desigualdade e a exclusão social inscreve-se neste processo. A melhoria dos níveis de educação e formação contínua, quando acessíveis a todos, concorre significativamente para reduzir as desigualdades e prevenir a marginalização” (CCE, 2001: 7-8).

² Sáez (2000) centra o seu estudo no papel do tutor, concretamente na realização da componente prática.

Assim, a Europa do processo de Bolonha necessita de instituições de ensino superior conscientes e consistentes, que ao primarem pela excelência concretizem o objectivo estratégico de tornar a Europa na economia, baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo, sendo capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social (CCE, 2000). A consecução deste objectivo pressupõe uma estratégia global de responsabilidade social das instituições, cujos princípios básicos passam pela sustentabilidade, materialidade e transparência das suas acções (Crowther e Rayman-Bacchus, 2004).

NORMATIVO LEGAL EM PORTUGAL

A reforma do ensino superior em Portugal, caracterizada por um plano de expansão e diversificação em 1973, correspondeu à necessidade de assegurar o desenvolvimento social e económico do País, que exigia um número cada vez mais elevado de cientistas, técnicos e administradores de formação superior, dotados de capacidade crítica inovadora (MEN, 1973). Neste sentido, o sistema de ensino superior passou a caracterizar-se por:

“uma expansão institucional através da criação de novas Universidades e de uma rede de Institutos Politécnicos e de Escolas Normais Superiores; uma diversificação das vias de ensino e das instituições, devidamente articuladas entre si; uma regionalização, pela disseminação de instituições pelo país (...); um grande incentivo à formação no exterior de docentes universitários, aumentando substancialmente o número de bolsas de estudo concedidas e promovendo o reconhecimento das respectivas habilitações obtidas no estrangeiro; e um grande aumento quantitativo da capacidade de oferta de ensino superior pelo desenvolvimento das novas instituições (...)” (Rosa, 1993: 140).

Esta nova realidade dependeu directamente da democratização do ensino em Portugal, através da aprovação da Lei nº 5/73, que sintetizou um princípio básico da política educacional, ao estabelecer na alínea a) da sua Base II que:

“o Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos (...)” (PR, 1973: 1315).

Genericamente, atribuem-se ao ensino superior os seguintes objectivos:

- a) *Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;*
- b) *Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento (...)³;*
- c) *Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica (...);*
- d) *Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;*
- e) *Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional⁴ e possibilitar a correspondente concretização (...);*

³ Sánchez (2000) defende que as instituições de ensino superior devem formar Homens em detrimento de Profissionais.

- f) *Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;*
- h) *Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;*
- i) *Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.” (AR, 2005b: 5122).*

Assim, pelo nº 1 do artigo 3º do Decreto-Lei nº 513-T/79 define-se que:

“os estabelecimentos de ensino superior politécnico e os de ensino superior universitário poderão estabelecer entre si regimes de associação (...) com objectivos de cooperação mútua, coordenação no âmbito nacional e regional e racionalização e optimização dos meios humanos e do equipamento, tanto educacional como de investigação”[ME, 1979a: 3350(63)].

Em redacção recente, os nºs 3 e 4 do artigo 11º da Lei nº 49/2005 definem, respectivamente, que:

“O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica”.

“O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais” (AR, 2005b: 5122).

No entanto, o carácter profissionalizante do ensino superior politécnico já se encontrava patente no nº 2 do artigo 5º do Decreto-Lei nº 427-B/77, ao definir que:

“os cursos conterão uma forte componente prática ou pedagógica especializada, de molde a permitir um ingresso imediato dos respectivos diplomados na actividade para que foram formados” (MEIC, 1977: 2492(6)).

Por conseguinte, pode concluir-se que:

“o ensino politécnico responde a uma lógica de diversificação do ensino superior que se orienta para (...) cursos, tendencialmente caracterizados por uma preocupação menos especulativa e mais prática, o que lhes confere características mais directamente profissionalizantes (...)” (DGES, 1993: 45).

Em termos práticos, a natureza profissionalizante dos cursos do ensino politécnico é adquirida a partir de três factores convergentes e que a própria lei expressamente consagra: i) a organização curricular, orientada para leccionar conhecimentos científicos de índole teórica e prática com vista ao exercício de actividades profissionais, promovendo o desenvolvimento das regiões em que se inserem (AR, 1986); ii) a existência do

⁴ Segundo o nº 1 da Base XIX da Lei nº 5/73, *“a educação permanente tem por objectivo garantir, de forma organizada, a possibilidade de cada indivíduo aprender ao longo da vida, tornando-o apto a acompanhar, de acordo com as suas tendências, aptidões e interesses, a evolução do saber, da cultura e das condições da vida económica, profissional e social” (PR, 1973: 1319).* Delgado *et al.* (2002) defendem que, para além da obtenção de um grau académico, existe a necessidade de formação permanente.

Conselho Consultivo em cada Escola Superior (ME, 1979b); iii) a constituição de um corpo docente, em que, a par de professores de carreira estritamente académica, coexistem outros especialmente qualificados sob o ponto de vista profissional (ME, 1979b).

Contudo, o teor binário do sistema não corresponde a uma disjunção exclusiva das suas finalidades, mas antes a uma complementaridade. Em ambos os casos, importa ter em conta o sentido e teor mais ou menos aplicado dos conhecimentos a adquirir, bem como da investigação a praticar. Esta realidade passa pela dosagem correcta das componentes curriculares. De facto, o ensino universitário não pode ignorar, no seu esforço de modernização, inovação e criação de ciência, a dimensão profissionalizante dos seus diplomados, do mesmo modo que o ensino politécnico não pode ignorar que o futuro dos seus diplomados lhes vai exigir, no seu exercício profissional, um sentido de modernidade, acção criativa e permanente esforço de pesquisa.

Em relação aos graus que conferem, se inicialmente, na Base XV da Lei nº 5/73, se define que os estabelecimentos universitários conferem os graus de bacharel, de licenciado e de doutor e que os Institutos Politécnicos conferem, unicamente, o grau de bacharel (PR, 1973). Posteriormente, relativamente aos graus conferidos pelo ensino superior, no artigo 13º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), preconiza-se que no ensino superior sejam conferidos os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor (AR, 1986), podendo no ensino superior ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração.

Mais recentemente, através da alteração introduzida na LBSE pelo nº 1 do artigo 13º-A da Lei nº 49/2005, no ensino superior são conferidos os graus académicos de Licenciado, Mestre e Doutor, integrados em ciclos (AR, 2005b). Esta alteração surge em consequência da publicação do Decreto-Lei nº 42/2005, que aprovou os princípios reguladores para a criação do espaço europeu de ensino superior até 2010, em coerência com os compromissos resultantes do processo de Bolonha (MCIES, 2005a). Por conseguinte, o processo de Bolonha torna-se incompatível com o sistema binário Universidade *versus* Politécnico. De facto, a uniformização de graus académicos aproxima os dois subsistemas de ensino, que deixaram de se distinguir pelos termos “vertente executiva” para um e “vertente conceptual” para outro, para passarem a preocupar-se ambos pela qualidade da formação que ministram e pela taxa de empregabilidade dos seus diplomados.

Na criação do sistema europeu de transferência de créditos, que substitui o sistema de créditos consignado no Decreto-Lei nº 173/80 (MEC, 1980), reside um dos instrumentos mais relevantes da política europeia de evolução do paradigma formativo. Tal como refere o Decreto-Lei nº 42/2005, o número total de horas de trabalho semanal do estudante não excede as 42 horas, sendo o total semestral de 840 horas e o total anual lectivo de 1.680 horas. Estas últimas equivalem a 60 unidades de crédito anuais. Cada ano curricular implica diferentes unidades curriculares, com um peso máximo de 17 créditos e mínimo de 2 créditos (MCIES, 2005a). Assim, o novo paradigma de ensino preconizado pelo processo de Bolonha centra-se no estudante⁵, ao qual é dada maior liberdade e exigida maior responsabilidade.

⁵ Caso (1993) considerava que o actor principal é o estudante.

Face ao exposto, a dimensão educacional, nomeadamente a de nível superior, envolve um elevado volume de legislação, quer em Portugal, quer na União Europeia, que se espera produza os seus frutos, devendo, para além da sua implementação, ocorrer a conseqüente avaliação das condições antes e após publicação, permitindo determinar o verdadeiro impacto da implementação das mesmas. Legislar, sem produzir efeitos na sociedade, apenas melhora a imagem no curto prazo, enquanto os cidadãos pretendem alterações de médio e longo prazo.

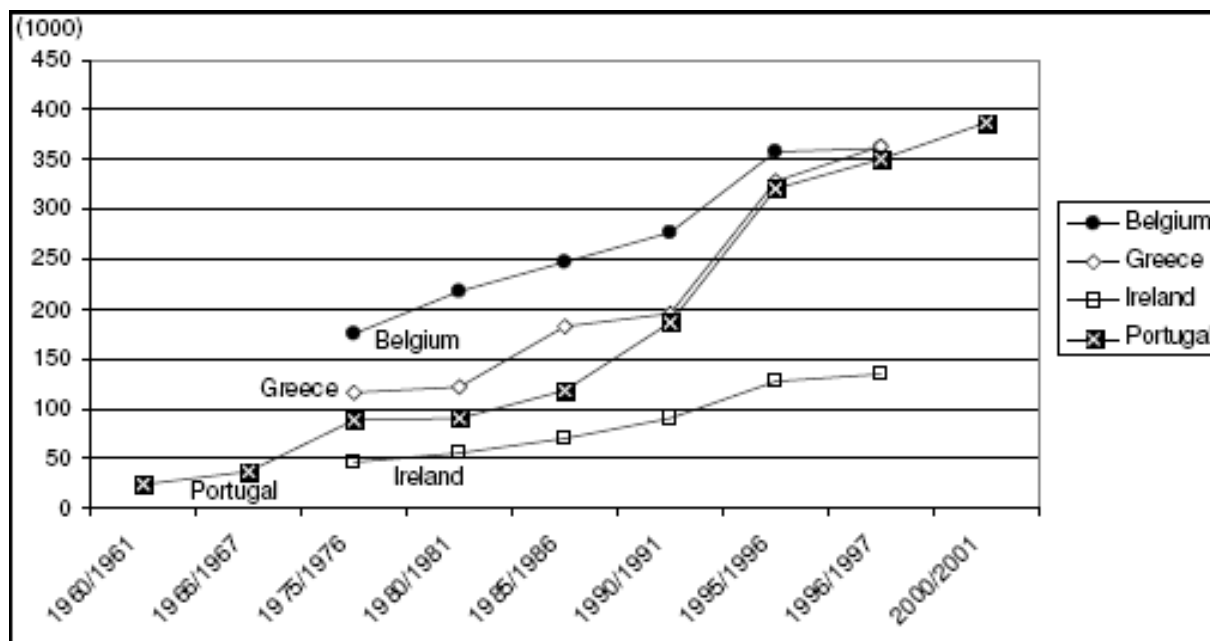
NORMATIVO LEGAL *VERSUS* DESENVOLVIMENTO SUSTENTADO DAS INSTITUIÇÕES

Com vista ao cumprimento do princípio constitucional consagrado na Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior e de êxito escolar, o Governo multiplicou o número de estabelecimentos de ensino, de investigação e de cultura, com vista a assegurar, de forma efectiva, o direito à educação. Assim, cabe ao Estado, em conformidade com a alínea d) do artigo 74º da Constituição da República Portuguesa (AR, 2005a: 4654):

“garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”.

O objectivo anterior foi amplamente conseguido, quando após um período de mais de 30 anos de progressiva evolução no ensino superior, este estagnou. O Gráfico 1 reflecte a evolução positiva do sistema de ensino superior em Portugal, tendo passado de 30.000 estudantes nos anos 60, para quase 400.000 estudantes ao final do século XX, em consequência directa do acesso, a partir dos anos 70, de jovens com menores recursos financeiros ao referido sistema.

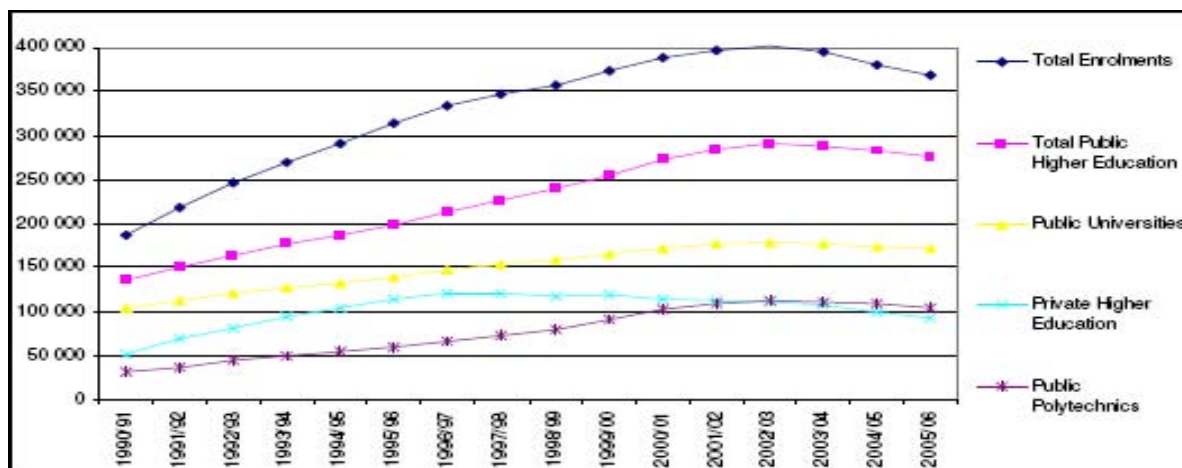
Gráfico 1. Número de estudantes no ensino superior no período 1960-2002, na Bélgica, Grécia, Irlanda e Portugal



Fonte: MCIES (2006).

Adicionalmente, da análise do Gráfico 2 pode concluir-se que, para o crescimento *explosivo* do ensino superior em Portugal contribuíram, essencialmente, o ensino politécnico público e o ensino superior privado, não sendo de menosprezar a evolução do ensino universitário público.

Gráfico 2. Evolução do número de estudantes no ensino superior em Portugal, 1990/91 – 2005/06

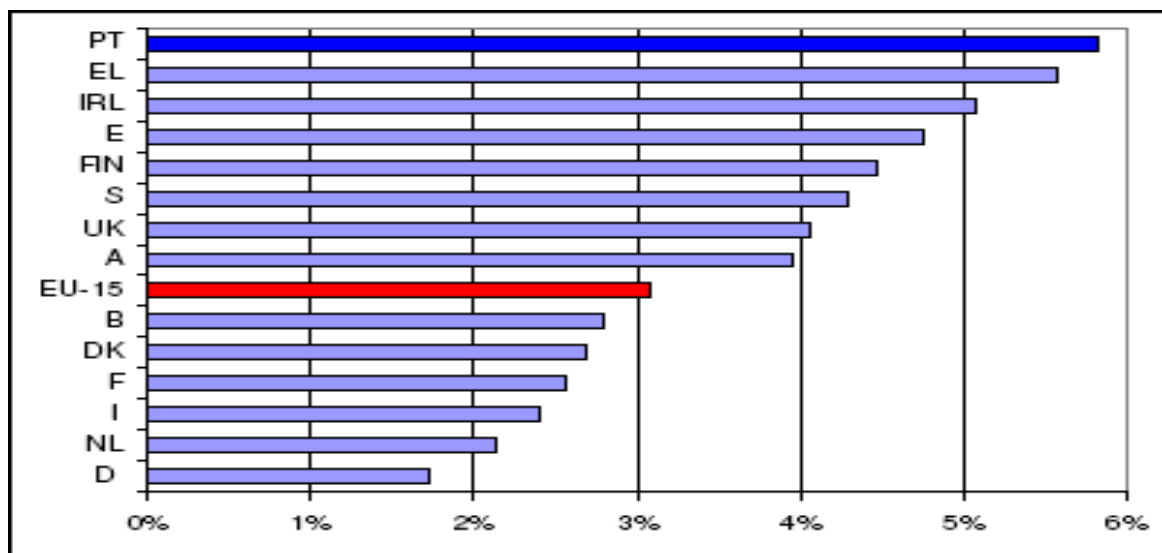


Fonte: MCIES (2006).

O crescimento a que se assistiu melhorou em termos quantitativos o sistema de ensino superior nacional, tendo acompanhado, e mesmo superado, o desenvolvimento em outros países europeus durante o mesmo período (Gráfico 3)⁶. Contudo, reconhecesse que a recente diminuição no número de estudantes a partir do ano lectivo de 2003/2003 origina uma série de novos desafios e oportunidades ao sistema de ensino superior, seja em termos da necessidade de fortalecer a sua capacidade e nível de especialização a nível nacional, seja em termos do alargamento da qualificação da população portuguesa e do seu reconhecimento no contexto internacional.

Gráfico 3. Crescimento anual do número de estudantes no ensino superior na União Europeia, 1975/76 – 2000/01

⁶ Inerente ao número de estudantes no ensino superior está a existência de uma corpo docente qualificado e empenhado na investigação, que Athans (2001) discute no seu artigo.



Fonte: MCIES (2006).

O ensino superior é constituído por um conjunto diversificado de instituições, quer de carácter público, quer privado (Quadro 1), nomeadamente 27 Universidades e 40 Escolas Universitárias (não integradas), e 17 Institutos Politécnicos e 76 Escolas Politécnicas (não integradas), num total de 160 estabelecimentos. Paralelamente, o sistema inclui uma rede de Escolas integradas em Universidades (18) e Institutos Politécnicos (79). Assim, assistiu-se à proliferação de estabelecimentos de ensino, consolidação e desenvolvimento de Universidades e implementação de Institutos Politécnicos.

Quadro 1. Número de Universidades e Politécnicos em Portugal, 2006

Instituições		Público	Privado	TOTAL
Universidades	Universidades	14*	13	27
	Escolas Politécnicas integradas em Universidades	15	3	18
	Outras Escolas (não integradas)	5	35	40
Politécnicos	Institutos Politécnicos	15	2	17
	Escolas Politécnicas integradas em Institutos Politécnicos	75	4	79
	Outras Escolas (não integradas)	16	60	76

Fonte: MCIES (2006).

*: 6 das 14 Universidades estão organizadas por Escolas, incluindo 48 unidades independentes.

Em relação aos programas curriculares, verifica-se, especificamente no ano lectivo 2005/06 (Quadro 2), que as instituições de ensino superior disponibilizaram 80 bacharelatos, 1.932 licenciaturas e 622 mestrados. Logicamente, por imposições legais, os Institutos Politécnicos não possuíam o grau de Mestre.

Quadro 2. Número de programas curriculares registados em Portugal, ano lectivo 2005/06

	Número de programas registados		
	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado

Ensino Superior Público	Universidade	5	723	528
	Politécnico	27	619	-
	Sub-total	32	1.342	528
Ensino Superior Privado	Universidade	10	308	63
	Politécnico	38	213	-
	Sub-total	48	521	63
Universidade Católica	Universidade	-	69	31
	Sub-total	-	69	31
TOTAL		80	1.932	622

Fonte: MCIES (2006).

À elevada oferta de programas curriculares está subjacente o crescimento significativo do ensino superior, o qual tem acompanhado os indicadores de progresso da população portuguesa. Portugal registou no período 1961-2001 (Quadro 3) uma diminuição importante no rácio de iletracia, confirmada pelo aumento da percentagem da população com ensino superior e do rácio de escolaridade até aos 18 anos.

Quadro 3. Indicadores de progresso da população portuguesa (%), período 1961-2001

	1961	1971	1981	1991	2001
Rácio de iletracia	33	26	19	11	9
Estudantes no ensino superior / população no escalão 18-22	4	7	11	23	53
% população com ensino superior	0.8	1.6	3.6	6.3	10
Rácio de escolaridade até aos 18 anos	-	-	30	45	62

Fonte: MCIES (2006).

Por conseguinte, a taxa de escolarização melhorou significativamente alguns aspectos quantitativos do sistema de ensino superior, tendo atenuado o problema social que poderia surgir devido ao enorme afluxo de estudantes ao ingresso neste sistema. Paralelamente a estes indicadores, o desenvolvimento sustentado de Portugal passa pelos benefícios induzidos pelas instituições de ensino superior, nomeadamente ao contribuir para: melhoria quantitativa e qualitativa da educação (não massificada), criando novas oportunidades de acesso ao ensino superior; contenção do êxodo da população jovem, candidata aos estudos superiores; fixação de um corpo científico e técnico altamente qualificado (apostado na especialização), necessário ao desenvolvimento económico, social e cultural da região em que se inserem; apoio a serviços e indústrias já implementadas e à criação de outras, quer através da colaboração do pessoal docente e técnico como da utilização da estrutura laboratorial e documental; e viabilização da implementação de equipamentos sociais como resultado do aumento demográfico.

Adicionalmente, com vista à prossecução da «sociedade do conhecimento», Portugal deve identificar e gerir de forma inteligente o conhecimento das pessoas nas organizações, uma vez que inovações tecnológicas ocorrem a um ritmo acelerado, exigindo a continuidade nos estudos para obtenção de novas competências. As instituições de ensino superior têm neste âmbito um papel importante, ao actuarem em três domínios:

“em primeiro lugar, a investigação e a exploração dos seus resultados, graças à cooperação industrial e às novas empresas nascidas da investigação (spin-offs); em segundo lugar, a educação e a formação, designadamente a formação dos investigadores; em terceiro lugar, o desenvolvimento regional e local, para o qual podem assegurar um contributo importante” (CCE, 2003: 2).

Ao nível do último domínio, o ensino politécnico apresenta algumas potencialidades, como sejam: a capacidade inovadora e dinâmica relativamente às estruturas tradicionais; a flexibilidade e capacidade de adequação ao contexto económico-social turbulento (Abreu *et al*, 2003); a íntima ligação com as entidades produtivas e sociais da região onde se localiza; a estratégia de diversificação dos cursos professados; e o ensaio de métodos pedagógicos que incentivam a criatividade, a iniciativa, o risco e a colaboração inter-especialidades.

Assim, os estabelecimentos de ensino superior politécnico, em geral, apresentam como principais características: serem instituições de âmbito regional; serem estabelecimentos destinados à formação de técnicos em vários domínios; serem centros de apoio às diversas actividades da região em que se inserem (através dos laboratório de águas, geotecnia, topográfica); serem instituições de educação recorrente, destinadas a permitir a actualização e aprofundamento de conhecimentos de índole vocacional ou profissional.

Pese embora, o ensino superior politécnico se destinasse, inicialmente, a suprir necessidades prementes de diversificação e expansão do ensino superior, satisfazendo a vocação profissional e os interesses dos estudantes. Posteriormente, procurou dar resposta a inúmeras carências do mercado de trabalho, quer a nível nacional, quer a nível regional, nomeadamente pela expansão de novos público-alvo, como sejam: jovens que terminam os estudos de natureza técnica ou profissional do ensino secundário e que anteriormente não tinham acesso ao ensino superior; jovens que recorrem à combinação simultânea dos estudos de nível superior com a actividade profissional; adultos que iniciam os estudos superiores, anos após terem concluído o ensino secundário (David, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS E DISCUSSÃO

Da análise realizada pode concluir-se que, a evolução futura do processo de Bolonha passa por assumir que o paradigma de ensino superior de nível europeu deve orientar-se por uma perspectiva de educação e formação ao longo da vida. Contudo, será que a sociedade entende que tal deve ser assim?

O processo de Bolonha permite criar um espaço europeu de ensino superior com capacidade para atrair estudantes originários de países terceiros, concorrendo directamente com as ofertas de ensino e formação existentes nesses mesmos países. Contudo, se o grau de aplicabilidade do processo de Bolonha é divergente entre os Estados Membros existirá uma efectiva mobilidade dos estudantes?

O processo de Bolonha exige a repartição de responsabilidade entre instituições de ensino superior, associações profissionais e demais interlocutores no Processo, como por exemplo, o *poder político*, ao qual compete criar as

condições legislativas necessárias ao desenvolvimento do processo. Contudo, será que estão definidos os objectivos estratégicos, a nível nacional e europeu, com vista a preconizar práticas socialmente responsáveis?

Às *instituições de ensino superior* incumbe elaborar os planos curriculares, para responderem de forma sustentável às necessidades de formação, tendo subjacente que a readaptação dos planos curriculares ao processo de Bolonha coloca em discussão se no ensino superior os objectivos, estratégias e metodologias tendem a ser convergentes ou divergentes. Contudo, será que esta questão é relevante a nível Europeu? Por outro lado, será que as *associações profissionais* podem, entre outras acções, continuar a zelar pela garantia de padrões de qualidade e pela acreditação de cursos e instituições de ensino, quer a nível nacional, quer a nível europeu?

Na generalidade, o ensino superior politécnico em Portugal aproximou-se dos números do espaço europeu, apesar dos níveis socio-económicos de cada Estado Membro serem divergentes. *Contudo, será necessária uma profunda discussão a nível nacional, europeu e internacional, sendo a mesma urgente ...*

REFERENCIAS

- Abreu, R.M., David, M.F., Silveira, M.C. e Marques, P. (2003). Contributo para a Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior. *In: Amaral, A. (ed). Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*. Matosinhos: Cipes, 46-50.
- Assembleia da República (AR, 1986). Lei nº 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Assembleia da República (AR, 2005a). Sétima revisão constitucional.
- Assembleia da República (AR, 2005b). Lei nº 49/2005 - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Athans, M. (2001). Portuguese research universities: *Why not the best [online]*. Disponível: <http://matagalatlante.org/nobre/down/MITvsIST.pdf>
- Cabrilo, B.G. (2005). *El proceso de Boloña: desarrollo de las poblaciones o la respuesta a los imperativos económicos*. Oviedo: XIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación.
- Caso, L. (1993). Aplicación de estrategias alternativas en la enseñanza de la contabilidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 45 (107/108): 87-112.
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE, 2000). Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa (23 – 24 de Março de 2000). Bruxelas: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE, 2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, COM (2001) 678 final. Bruxelas: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE, 2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*, COM (2003) 58 final. Bruxelas: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Crowther, D. e Rayman-Bacchus, L. (2004). The Future of Corporate Social Responsibility. *In: Crowther, D. e Rayman-Bacchus, L. (Ed.). Perspectives on Corporate Social Responsibility*. Aldershot: Ashgates, 229-249.
- David, M.F. (1995). *Contributos para uma Estratégia de Desenvolvimento dos Recursos Humanos visando a Inovação e a Qualidade no Distrito da Guarda – O IPG (Dissertação de Mestrado)*. Covilhã: UBI.
- Delgado, M.L., Duarte, B., Sánchez, P. e Valmayor, M.L. (2002). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia en contabilidad*. Santiago de Compostela: X Encuentro de ASEPUC.
- Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES, 1993). *Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia: Contribuição Portuguesa para o debate*. Lisboa: DGES.
- Fonseca, J.A.S. (2006). Processo de Bolonha: A terra prometida ou uma miragem?. *Cadernos de Economia*, Julho/Setembro: 12-14.

- Gray, R., Kouhy, R. e Lavers, S. (1994). Constructing research database of social and environmental reporting by UK companies. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 8 (2): 78-101.
- Hortale, V.A. e Mora, J.G. (2004). Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. *Educação e Sociedade*, 25 (88): 937-960.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES, 2005a). Decreto-Lei nº 42/2005 - Aprova os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES, 2005b). *Processo de Bolonha*. Lisboa: MCIES.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES, 2006). *Tertiary Education in Portugal. Working Document*.
- Ministério da Educação (ME, 1979a). Decreto-Lei nº 513-T/79 - Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico.
- Ministério da Educação (ME, 1979b). Decreto-Lei nº 513-L1/79 - Define o regime de instalação dos estabelecimentos do ensino superior politécnico.
- Ministério da Educação (ME, 1989). Decreto-Lei nº 271/89 - Aprova o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.
- Ministério da Educação e Ciência (MEC, 1980). Decreto-Lei nº 173/80 - Institucionaliza o regime de créditos nas Universidades.
- Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC, 1977). Decreto-Lei nº 427-B/77 - Cria o ensino superior de curta duração.
- Ministério da Educação Nacional (MEN, 1973). Decreto-Lei nº 402/73 - Cria novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores.
- Presidência da República (PR, 1973). Lei nº 5/73 - Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.
- Rahaman, A., Lawrence, S. e Roper, J. (2004). Social and environmental reporting at the VRA: institutionalised legitimacy or legitimisation crisis? *Critical Perspectives on Accounting*, 15: 35-56.
- Rosa, M.C. (1993). Apontamentos para a Evolução do Conceito de Universidade em Portugal. *Colóquio – Educação e Sociedade*, 3: 127-155.
- Sáez, J.L. (2000). Una aproximación al papel del tutor en la realización de prácticas de empresa – Análisis del proceso en la escuela de empresariales de Vigo. *Revista de Contabilidade e Comércio*, 57 (227): 115-137.
- Sánchez, J.J. (2000). Misión de la universidad: ¿Formar hombres o empleados? *Encuentros Multidisciplinares*, 2 (2): 59-65.
- Tilt, C. (1994). The influence of external pressure groups on corporate social disclosure. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 7 (4): 47-72.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2004). *Educación Superior en una sociedad mundializada*. París: UNESCO.
- Vaghese, N.V. (2005). Reestructuración institucional en los países de la CEI. *Carta Informativa del IIFE*, Julio/Septiembre: 12.