

Artigo de Opinião

## Processo de Bolonha e correntes pedagógicas

Bologna process and trends in educational theory

Abílio Cardoso<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa.

O Processo de Bolonha, essencialmente político na sua origem, interfere com o ensino-aprendizagem e as relações interpessoais de professores e estudantes no contexto escolar do ensino superior. Nesta óptica, primordialmente pedagógica, confrontam-se diacronicamente a Pedagogia por Objectivos e o ensino por competências. O autor defende que, no novo ensino superior, se reflectem as aquisições herdadas do paradigma tecnológico-sistémico, agora purificadas da antiga rigidez doutrinal e formal. O intercâmbio estruturado, em que vão envolver-se dezenas de países, poderá vir a constituir um dos mais robustos alicerces duma unidade europeia assente nos mais elevados padrões de exercício democrático e de luta em prol da qualidade.

*The Bologna Process, mainly political in nature, has brought considerable changes to curriculum and instruction within European universities and other higher education institutions. Under a diachronic perspective, it is possible to relate the adopted model of competency based education with many features of the classical Instructional Design. The differences between both strategies lie mainly on conceiving the competences, now, like very comprehensive goals, and making the operationalism rules much more flexible. The author believes that the present European educational dialogue reinforces democracy and quality in higher education.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Processo de Bolonha; Pedagogia por Objectivos; objectivos comportamentais; ensino centrado no estudante; competências.*

**KEY WORDS:** *Bologna Process; Instructional Design; behavioral objectives; student centered instruction; competences.*

\* Correspondência: Abílio Cardoso. Email: [acardoso@esscvp.eu](mailto:acardoso@esscvp.eu)

## INTRODUÇÃO

O texto presente, embora se detenha em aspectos do Processo de Bolonha que o autor julga serem menos conhecidos, não tem intenções meramente descritivas. Adota o ponto de vista dos planos e métodos de ensinar, ou seja, visa situar as experiências propostas para a construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior no contexto da teoria e práticas pedagógicas dominantes no espaço português, pelo menos desde o final dos anos sessenta do século passado.

O primeiro pressuposto é que o Sistema de Bolonha não se constrói só, nem principalmente, com os “andaimes” levantados pela legislação portuguesa, com a adequação dos currículos a novos esquemas formais, ou com o uso de etiquetas mecanicamente adoptadas. Constrói-se com a conquista gradual do travejamento que constitui a sua substância e configura o seu espírito: fazer render e acumular todo o trabalho e aproveitamento que o estudante terá (ou já teve, e é verificável), planear a instrução com base na aquisição e avaliação de competências de fundamentada pertinência, promover a mobilidade e a empregabilidade, submeter a escrutínio avaliativo sistemático a globalidade do processo.

Poderá objectar-se que, no ensino superior, é relativamente restrita a investigação pedagógica na acepção aqui escolhida, ou ainda, que os académicos portugueses, em geral, não acreditam na Pedagogia como competência distinta do adequado domínio das matérias específicas que leccionam. Mesmo que tal corresponda à verdade, a adequação dos cursos ao Processo de Bolonha a todos impõe a aplicação de novos procedimentos e o profissionalismo de alcançar um nível de lucidez que lhes permita avaliar o alcance da lei portuguesa, quando proclama a entrada em vigor de um novo paradigma de ensino (1).

O ponto de partida, inspirado no que M. Helena Peralta (2005, p. 182) chamou “síntese dicotómica dos modelos de Currículo”, é o seguinte: se aceitarmos que os últimos 50 anos de produção

pedagógica em Portugal (no terreno científico e não nos *sound bites* dos jornais) oscilaram entre o pólo da “Pedagogia por Objectivos” (paradigma tecnológico-sistémico) e o pólo em que esta foi derrotada por concepções e práticas de teor construtivista, há vários sinais para admitir que o Processo de Bolonha contém ingredientes que nos reaproximam do primeiro pólo. “Bolonha” retoma, alarga ao ensino superior e resgata (agora sem polémica manifesta) a lógica de concepções e práticas que se impuseram (e então muito se discutiram) nos ensinos básico e secundário, sobretudo durante os anos 70 e 80 do séc. XX.

Nada melhor para compreender a Pedagogia por Objectivos que remontar ao princípio dos princípios, representado por Franklin Bobbitt, em particular à sua obra, *The Curriculum*, publicada em 1918. Sem ter abordado as questões da educação sob o ângulo exclusivo da filosofia (o que se faz, no Ocidente, pelo menos desde Platão e Aristóteles), ou na perspectiva dos modelos Estímulo-Resposta da Psicologia da aprendizagem (como o seu contemporâneo Thorndike, seguido de John Watson, culminando, brilhantemente, com B. Frederic Skinner, falecido em 1990), Bobbitt é o primeiro a propor o *Currículo* como ramo científico, onde ganham relevo a estrutura e método de um sistema de intervenção, com regras fundamentadas para a construção de *planos de ensinar*. Era amigo e colaborador de Frederick W. Taylor (esse mesmo, o inventor da linha de montagem...) e é considerado o criador da Tecnologia da Educação. Certo que, no seu tempo, a palavra *tecnologia*, introduzida na língua inglesa em 1859, não tinha a acutilância que hoje conserva e era substituída por outro termo, não menos aureolado e “guerreiro”: CIÊNCIA. Bobbitt erigiu em Ciência a arte de construir *planos de instrução*. Os especialistas, dizia, a quem compete fazer planos de ensinar devem passar em revista todas as profissões e actividades específicas da vida social, devem analisá-las (decompô-las) com rigor matemático (“task analysis”), e deduzir dessa operação quais as destrezas, capacidades, atitudes, hábitos e conhecimentos de que cada profissão, ou classe social, precisa para bem desempenhar o seu papel na sociedade. Isso constituirá os objectivos do *Currículo*. “Estes –

*acrescentava – serão numerosos, claros e particularizados. O currículo será a série de experiências por que as crianças e a juventude devem passar para atingirem os objectivos (...) e poderem desempenhar bem as ocupações da idade adulta” (1918, p. 142).*

Quem mais diligentemente levou a sério a técnica científica proposta por Bobbitt foi Ralf Tyler. Tal ocorreu ainda nos anos 30 mas, sobretudo, com a publicação, em 1949, do conhecido “catecismo” da minha geração intitulado: *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (1976). Colocando a ênfase na definição dos objectivos como primeiro passo de todo o sistema, Tyler erigiu o comportamento observável como o único resultado/sinal inequívoco da aquisição do objectivo. Logo, os objectivos devem ser, eles próprios, definidos em termos comportamentais, de forma a encaminhar-nos para a avaliação final, antecipando assim o critério de validade desta última. Recorde-se o velho modelo que todos aprendíamos para redigir objectivos operacionais: *No final da aprendizagem o aluno estará apto a* (verbo de acção + condições da performance + critérios de medição da performance). Com as taxonomias de B. Bloom (1956), as receitas de R. Mager (autor do modelo que acaba de se transcrever, 1962) e, neste mesmo ano, um título que vingou – *Instructional Design* – cunhado por Robert Glaser, tinha-se encontrado uma nova disciplina científica, por muitos considerada panaceia para todos os problemas da educação formal (2).

Nos EUA, a campanha dos objectivos comportamentais transformou-se num fenómeno social. Os estudantes do *Educational Department* da Universidade da Califórnia passeavam pelo campus universitário os seus carros, de pára-choques ornamentados com faixas que ostentavam o slogan: “State behavioral objectives!”. Foi então que Eliot Eisner, professor de Artes, dando-se conta das limitações evidentes dos objectivos comportamentais e da epistemologia que os sustentava, divulgou um “paper”, defendendo a necessidade de objectivos que não se apoiassem exclusivamente em resultados observáveis (1978, p. 166):

*“Num currículo eficaz que usa objectivos de instrução (ou seja, os que focam um específico leque de*

*comportamentos) o comportamento final do aluno e os objectivos são isomorfos. Os objectivos expressivos diferem consideravelmente dos objectivos de instrução. Um objectivo expressivo não especifica o comportamento que o aluno deve adquirir (...), descreve uma oportunidade (“encounter”) educacional: identifica a situação em que os alunos devem trabalhar, o problema que eles devem considerar, a tarefa em que eles se comprometem; mas não especifica o que eles vão aprender dessa oportunidade, situação, problema ou tarefa (...) Um objectivo expressivo é mais evocativo que prescritivo. (...) Com o objectivo expressivo, o que é desejado não é a homogeneidade das respostas dos alunos, mas a diversidade.”*

Com esta argumentação, Eisner abalou a exclusividade dos “objectivos operacionais” e, ainda nos anos 70, legitimou os objectivos que colocam o enfoque no *processo de aprender* e não no resultado, abrindo assim portas largas às soluções construtivistas. Mas tão forte era a pressão dos tempos, que a tese não ousava colocar em causa a viabilidade dos chamados *objectivos de instrução*.

A evolução do próprio Plano de Instrução (“*Instructional Design*”) procura mais tarde integrar as críticas de excessiva analiticidade, de fragmentação dos conteúdos, de indiferença perante estilos de aprender de cunho mais holístico e o resultante convite à passividade do estudante. Assiste-se, assim, ao abandono daquilo a que chamam 1ª geração do *Instructional Design* e à passagem anunciada para uma 2ª geração, assim caracterizada por Merrill, Li e Jones (1990):

- “- analisar, representar e guiar a instrução para ensinar conjuntos integrados de conhecimentos e destrezas;*
- produzir prescrições pedagógicas para a selecção de estratégias de instrução interactivas e para a selecção e sequenciação de conjuntos de estratégias;*
- converter o ID num sistema aberto capaz de incorporar novos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem;*
- integrar melhor as fases de construção do plano.”*

Para conhecer as práticas pedagógicas recomendadas pelo Sistema de Bolonha, não basta a leitura dos

relatórios e resoluções da responsabilidade das sucessivas Conferências Ministeriais Europeias, é necessário ter em conta o trabalho de uma ampla estrutura central, constituída pelo chamado *Bologna follow-up Group*, onde estão representados todos os países aderentes (actualmente 46), actuando como consultores o Conselho da Europa, e as organizações EUA (3), ESU (4), EURASHE (5), UNESCO-SEPES (6), ENQA (7), EIP-ES (8) e UNICE (9). Convém salientar alguns importantes contributos, divulgados sob patrocínio da *Joint Quality Initiative (JQI)*, movimento informal de especialistas, que elaborou os chamados Descritores de Dublin, adoptados desde 2005 como competências genéricas a serem gradualmente trabalhadas em cada um dos três ciclos (10) e, sobretudo, o **TUNING Educational Structures in Europe** (11), projecto financiado e plenamente apoiado pela Comissão Europeia. Tem como coordenadores principais Júlia Gonzáles (Universidade de DEUSTO, Bilbao) e Robert Wagenaar (Universidade de GRONINGEN, Holanda). Nele estão representados a maioria dos Estados Europeus, a Ucrânia e a Rússia. É um movimento de universidades, cujas propostas têm influenciado, desde 2003, todo o *Quadro Europeu de Qualificações para o Ensino Superior*. As sucessivas sínteses e glossários que vem produzindo (o último foi colocado na Internet em 16/4/2007) abrangem não só toda a informação relevante, como propõem abundantes exemplos de boas práticas. “TUNING” significa sincronizar, sintonizar, afinar. *Sintonizar* será, talvez, a tradução que exprime com mais justeza a escolha do termo em inglês. “Sintoniza-se”, por exemplo, um receptor de rádio para captar as vozes, as melodias que vêm de fora, as ondas exteriores ao próprio aparelho. De facto, a afirmação de princípio é a seguinte: com este projecto, “*as universidades não procuram a uniformidade, nem um currículo europeu unificado, prescritivo ou definitivo; procuram simplesmente pontos de referência, convergências, formas de consenso*” (Rosto da *General Brochure* colocada na Internet em 16/4/2007) (11). De facto, o Processo de Bolonha promove a comparabilidade e compatibilidade dos sistemas educativos europeus, mas com salvaguarda da diversidade e respectiva autonomia. Ainda que a concessão de graus se torne mais semelhante nos diferentes países, existe a preocupação de que cada um preserve a natureza específica do seu próprio sistema.

Defende-se, aqui, que toda a arquitectura pedagógica prescrita ou inspirada por “Bolonha” ostenta sinais, quer dos progressos indiscutíveis introduzidos pela Pedagogia por Objectivos, quer de um afastamento e superação relativos às limitações de que, desde Eisner, justamente a acusam. Vamos considerar três eixos em redor dos quais se estabelecerá o confronto: a ênfase no *social*, o papel das *competências* e o lugar central do estudante.

## A ênfase no social

É defensável afirmar que Bobbitt inaugurou uma visão utilitária da educação e o esforço de a adaptar à multiplicidade dos papéis sociais criada pela civilização industrial. Não só a sua campanha ainda hoje ostenta a designação de Movimento da Eficiência Social, como é legítima a aproximação que se faz ao pendor profissionalizante das actuais reformas. Porém, o Processo de Bolonha fez dessa semente uma revolução, com abrangência multinacional. Representa, relativamente a Bobbitt e seguidores, um gigantesco salto em frente, quanto à génese dos programas concretos e, sobretudo, quanto ao grau de excelência democrática, patente na extensão do palco europeu como geografia das movimentações e na dinâmica ascendente das profissões e qualificações (12). Bobbitt ficou sempre amarrado ao conceito de escola como meio de controlo social.

Quanto à génese dos programas não pode esquecer-se que o projecto TUNING organizou um vasto inquérito, que abrangeu estudantes graduados (5.183), empregadores (944) e professores universitários (998) pertencentes a 101 Universidades, sediadas em 19 países europeus, incluindo Portugal.

Todos os inquiridos responderam sobre *competências genéricas* julgadas de importante aquisição nos estudos superiores. Os questionários sobre essas competências foram previamente preparados pelo grupo central de especialistas do TUNING (7 países representados, Portugal incluído) com base na análise de 20 estudos publicados sobre o tema. Entre os 85 enunciados extraídos desse primeiro estudo, o grupo seleccionou 30 competências (10 *instrumentais*:

instrumentos cognitivos, metodológicos, tecnológicos e linguísticos; 8 *interpessoais*: interação e cooperação nas ópticas individual e grupal; e 12 *sistémicas*: capacidades para elaborar planos complexos e lidar com mudanças complexas).

Os 30 itens foram enviados às 19 universidades que, num primeiro momento, distribuíram a lista de 30 competências por estudantes graduados e empregadores. Estes ordenaram os enunciados segundo a importância que lhes atribuíam e segundo o que pensavam ter sido efectivamente alcançado na graduação.

O questionário distribuído aos professores universitários tinha duas partes: a primeira em que lhes era pedido que, face a uma lista das 17 competências mais votadas por graduados e empregadores (houve, entre estes, elevado grau de concordância), eles próprios exprimissem a sua opinião de forma a poder estabelecer-se a selecção e ordenação definitivas das 17 mais importantes *competências genéricas* (13). Estas competências andam associadas ao dinamismo formativo com que se intenta transformar os estudantes em profissionais, que nunca darão por concluídos o aperfeiçoamento e a actualização. É por isso que está a passar ao lado da verdadeira questão quem faz juízos radicais sobre o Processo de Bolonha, acusando-o de cair em soluções de facilidade, ou demagogia, pelo facto de as licenciaturas e os doutoramentos serem de mais curta duração que os graus de antigamente. Assemelham-se a alguém que avalia a qualidade de uma visita a Paris pelo volume ou a aparência do guia turístico que lê antes de partir. À parte alguns casos (como o da Saúde), em que o exercício profissional tem uma componente técnica muito exigente e impõe a frequência prévia de estágios longos, a maioria das formações superiores encaram, agora, a formação inicial como a primeira etapa de uma carreira de constante estudo e aprendizagem. Está encerrado o tempo em que chegar a bacharel ou doutor significava atestado de competência para a vida inteira.

A segunda parte do questionário distribuído aos professores universitários pedia-lhes que, consoante as especialidades científicas de cada um, se

pronunciassem relativamente a competências sobre conteúdos específicos das diferentes disciplinas e cursos de ensino superior, nomeadamente quanto à distribuição dessas competências pelos currículos dos 1º e 2º ciclos. Os 998 professores iniciaram a tarefa sobre elencos de competências previamente preparados por grupos de trabalho do TUNING. As 12 primeiras áreas de que já foram elaboradas relações de competências são: Gestão, Química, Educação, Geologia, História, Matemática, Física, Estudos Europeus, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Terapia Ocupacional e Música. Este trabalho está a ser realizado por 135 especialistas reconhecidos, que alcançaram *pontos de compreensão e convergência* para a concepção, produção e ensino de programas de estudo das doze referidas áreas. O trabalho prossegue nas outras grandes áreas científicas do ensino superior. Já estão anunciadas relações de competências para: Arquitectura, Artes, Informática, Engenharia Civil, Nutricionismo, Engenharia Geodésica, Geografia, Estudos Humanistas, Arquitectura Paisagística, Línguas, Direito, Medicina, Ciência Política, Radiologia, Trabalho Social e Ciências do Desporto.

Pode à primeira vista surpreender que, a nível do ensino superior, possa ser julgado útil o empreendimento de elaborar uma espécie de epítome para todas e cada uma das áreas académico-científicas. Uma bizarra originalidade da globalização? O argumento apresentado é o de que, no mundo de hoje, qualquer programa que visa promover a qualidade tem de tomar em conta pontos de referência (é essa a designação atribuída a estas sínteses), acordados a nível internacional. O tema é retomado à frente.

A flexibilização que o Processo de Bolonha representa, em confronto com a Pedagogia por Objectivos, é clara na amplitude dada à dimensão social de todo o processo. Bobbitt falava no papel decisivo dos especialistas e a sua concepção subjacente de sociedade favorece uma estratificação imobilista. Ao falar de sociedade a propósito do Sistema de Bolonha, tem que se acrescentar que o “social” é meio de aprendizagem (promoção da mobilidade), direcção da aprendizagem (impulso à empregabilidade) e meio efectivado de construção de



saberes (realização de amplas sondagens).

## O papel do conceito de competência

Contrariamente ao que muitos defendem, o primeiro aspecto que aproxima o Processo de Bolonha e a Pedagogia por Objectivos é a ênfase dada ao conceito de *competências* a adquirir pelos estudantes. Estas desempenham, na abordagem do Sistema de Bolonha, o mesmo papel que no Plano de Instrução desempenhavam os objectivos gerais (*goals*, na incontornável terminologia anglo-americana). O próprio cuidado em fazer derivar as competências dum *perfil* do curso, do grau ou do diplomado (infelizmente omitido em muitas adequações elaboradas à pressa e que ficam sem critério último de selecção de conteúdos e, até, de razoabilidade nos regulamentos e decisões curriculares) transporta-nos aos inquéritos, preconizados por Bobbitt, para reunir *“todas as ocupações da vida em sociedade”*.

Outro ponto muito importante é o da clarificação, que felizmente se acentua, relativamente à diferença, no início muito pouco vigiada, entre, por um lado, as “competências” e, por outro, os “objectivos” e “resultados de aprendizagem”. Ao longo das sínteses TUNING, verifica-se uma certa oscilação de linguagem que dificulta a compreensão da diferença entre os dois conceitos. “Resultados de aprendizagem” parece ser, agora, uma simples etiqueta, e utiliza-se quando se fala de conteúdos concretos resultantes de determinada unidade curricular, ou módulo, ou parte de um curso. A possível confusão pode ter sido definitivamente superada pelo texto assinado por todo o comité de gestão, que constitui a introdução da última *General Brochure* (Março de 2007): *“De acordo com TUNING, os resultados de aprendizagem são expressos em termos do nível da competência (em itálico no original) a ser atingido pelo aprendente”* (14). Logo, toda e qualquer expressão de *resultado de aprendizagem* pode ser interpretada como *competência*, ou qualquer nível de *subcompetência*. Reforço para o argumento de que as *competências* tendem a cobrir todo o campo antigamente reservado aos *objectivos* de aprendizagem surge nos textos sobre o 3º ciclo (doutoramento), onde Gonzáles e Wagenaar repetem: *“learning outcomes are defined*

*as levels of competence to be achieved”* (15).

Por outro lado, é necessário ainda sublinhar que, dando seguimento a preocupações que já se esboçavam no construtivismo do século passado, o Processo de Bolonha privilegia as competências amplas, complexas, de largo espectro. Nos movimentos anteriores, a tendência predominante era a de fazer derivar os saberes-fazer complexos do simples somatório de múltiplos objectivos de nível inferior. Daí a primazia atribuída aos famosos objectivos comportamentais e às exigências meticulosas para a sua formulação. O Sistema de Bolonha afasta-se, aqui, dessas concepções de inspiração behaviorista e elege, como referências centrais, as competências entendidas como entidades complexas. A definição consagrada, muito semelhante à que se adoptou nas Competências-Chave para Aprendizagem ao Longo da Vida (16) é: *“As competências representam combinações dinâmicas de destrezas cognitivas e metacognitivas, de conhecimento e compreensão, intelectuais e práticas, incluindo valores éticos”* (17). Os riscos do mecanicismo, do reducionismo e da ambição infundamentada da Pedagogia por Objectivos, no seu estado puro (18), não se colocam com a urgência do passado, embora os possamos ainda detectar nalguma linguagem de tipo empresarial e gestor que resiste, até, em documentos oficiosos do Ministério da Educação.

Ainda uma palavra, neste apartado, sobre a existência e as propostas centralizadas de competências ligadas aos conteúdos específicos das unidades curriculares, como atrás se mencionou. Ninguém imaginaria que um dia fosse aceitável a ideia de criar para o ensino superior o que, à primeira vista, surge como uma espécie de “core curriculum”, ou “summa”, para cada uma das disciplinas científicas que compõem os planos curriculares dos cursos profissionalizantes mais correntes. A própria designação escolhida – “reference points” – orienta-nos para a natureza desses enunciados: trata-se de meras sugestões orientadas para a informação e para o diálogo, de adopção livre, como quase tudo dentro do espírito da Declaração. O Processo reforça a tendência profissionalizante de todo o ensino superior. Podemos admitir que isso é consequência inelutável dos

fenómenos da globalização, standardização e avanço tecnológico de todos os saberes, mas parece avisado prevenirmo-nos contra um afunilamento que prejudique formações mais abertas à investigação fundamental ou as chamadas “Ciências da Complexidade”, que não podem deixar de figurar como encargos das Universidades e outros Institutos.

É significativo que a preparação e efectivação do 3º ciclo (doutoramento) esteja a levantar já alguns problemas quanto às matérias curriculares específicas. No relatório inserido no projecto TUNING, no Outono de 2008, alude-se a “*problemas*” e “*obstáculos*” encontrados para “*identificar as possibilidades de cooperação transnacional*” – semelhante à que se está (em parte) a conseguir, no que se refere aos 1º e 2º ciclos. Num 3º ciclo, em que a investigação ganha muito maior relevo, é perfeitamente previsível que esteja ameaçada de fracasso a tarefa de encontrar sínteses com algum interesse, mesmo não indo além de simples “reference points”... Os autores do relatório exemplificam com a diferença de planeamento de investigação, por um lado, nas ciências naturais e nas ciências da saúde (em que é mais corrente um doutorando integrar o seu contributo num projecto de grande escala) e, por outro lado, nas ciências sociais, humanidades e artes (onde, quase sempre, o doutorando tem de encontrar as suas próprias perguntas de investigação) (19).

## A centralidade do trabalho do estudante e pelo estudante

Os docentes do ensino superior não especializados em Pedagogia podem agora, com a sua inevitável integração no Sistema de Bolonha, dar-se conta do que constituiu a inovação mais valiosa da Pedagogia por Objectivos. Esta trouxe para a tarefa elementar do planeamento do ensino o cuidado, poderá dizer-se, a imposição de colocar toda a ênfase no estudante, ou seja, na aprendizagem. Daniel Hameline chamou-lhe “*reviravolta pedagógica*” (1983, p. 108). Também nos textos de TUNING se afirma com clareza algo de complementar: que existe uma ligação íntima entre competências e créditos (ECTS). Estes são uma espécie de “moeda” para medir, estimar o volume de

trabalho do estudante médio, independentemente do estatuto da unidade curricular ou do prestígio do professor. Para acentuar que os ECTS só se compreendem nessa óptica, o USERS’ GUIDE acrescenta que “*não há qualquer ligação directa entre horas de contacto e créditos*” (20). O sucesso do professor não tem outra medida diferente da aprendizagem do estudante. Para avaliar aquele é ilusório perguntar: sabe muito? Ensina bem? Mas sim: os estudantes aprendem? Os estudantes progridem? Acrescenta-se agora: os estudantes trabalham? A Pedagogia não é um estado de alma, mas enterrou-se a dialéctica do senhor e do escravo. Inculca-se a transparência.

É de recear que algumas concepções que, a pretexto de combate ao “facilitismo”, valorizam a distância e a discricionariedade dos mestres, ofereçam resistência a algumas recomendações dos textos oficialmente distribuídos. Sirva de exemplo a equiparação estabelecida, para efeitos de resultados de aprendizagem e do respectivo valor em créditos, entre aprendizagens obtidas mediante meios formais (numa instituição, facultando a obtenção dum diploma), mediante meios não formais (em que as aprendizagens não são formalmente certificadas) e mediante meios informais (quando são consequência natural da vida quotidiana) (21).

Não é fácil transpor para as práticas de organização e estruturação das exigências curriculares do ensino superior este paradigma, que retira mérito a muitos esquemas arbitrários, em que a aplicação legalista, ou nominalista, se sobrepõe à simples verificação da presença ou ausência das competências que se perseguem. “Bolonha” parece querer evitar todos os ritualismos que, de forma rotineira e acrítica, acompanham, por vezes, os regulamentos sobre progressão, precedências e retenções. Outro exemplo: “*Estudantes individuais podem completar menos créditos num ano devido a ausência, falta de aproveitamento ou a livre escolha de tempo parcial. Outros estudantes podem obter mais que 60 créditos porque completaram com sucesso maior número de unidades, ou módulos, que os normalmente requeridos*” (22). Para que haja garantias estritas de qualidade e para evitar abusos é estabelecido, por outro lado, que a alocação dos créditos, na

elaboração de planos e programas, necessita de “aprovação formal dum corpo distinto da equipa a quem cabe ensinar o programa” (23).

Consideremos, por último, a flexibilidade trazida para a área da avaliação. A avaliação global do próprio processo, quer se trate de grau, curso ou unidade curricular, é uma componente cuja importância é sempre sublinhada. Ela integra a avaliação do rendimento dos estudantes, sem nesta se poder esgotar. A Pedagogia por Objectivos não só prezava a avaliação, como era dominada pela avaliação. As regras de formulação dos objectivos constituíam já, por si só, um começo de avaliação, cuja validade era controlada por regras apertadas de quantificação, mantendo sempre no horizonte a replicabilidade dos resultados. Gimeno Sacristan (1985) chamava a isto “obsessão pela eficiência”. No Processo de Bolonha, houve o cuidado prévio de escrutinar as práticas no terreno, e de recomendar as estratégias e técnicas de avaliação que proporcionem juízos sensatos sobre o grau de presença/ausência das competências ou subcompetências. Um ensino por competências exige a aplicação de instrumentos de avaliação de resposta mais complexa, devendo considerar-se a oportunidade de recurso frequente a trabalhos de aplicação, à organização de portefólios e a estágios acompanhados.

O tema mais saliente na procura de Qualidade no ensino superior é o da avaliação global, interna e externa, de todo o processo. Entre nós, tem-se dado mais relevo à avaliação externa do que à avaliação interna, no sentido de que a estratégia seguida – que, aliás, parece difícil de suprimir – é a de a avaliação interna se realizar, quase só, como primeiro passo da avaliação externa. O que agora se requer é a existência de uma estrutura de monitorização interna que, de forma permanente e sistemática, submeta a exame as estruturas e actuações, no interior de cada instituição.

Um aspecto muito importante a ter em conta na regular avaliação interna é o de que não se deve cair na frequente tentação de apenas julgar se o nível de *realização* dos objectivos, em qualquer área ou nível, está mais ou menos de acordo com a sua formulação. A adequação e actualização dos próprios objectivos

deve merecer atenção permanente (“*fitness for purpose*” e “*fitness of purpose*”) (24). Isso implica frequentes sondagens aos estudantes, aos professores, ao meio académico, aos empregadores e outros grupos sociais. Na *General Brochure* são sugeridas perguntas de avaliação sobre concepção e execução curriculares (25).

Com as temáticas do papel dos estudantes e da avaliação global do processo está, sem dúvida, ligada a função que aqueles podem vir a desempenhar na avaliação dos professores. Não pode ser esquecido que a avaliação do ensino (portanto, também dos professores) baseada nas percepções dos respectivos estudantes, e recolhida sob anonimato, é o método que “*tem sido o que goza na actualidade de maior suporte empírico*” (Moraes, p. 24). O autor deste artigo pensa que as opiniões dos estudantes do ensino superior, embora não possam deixar de ser complementadas com os resultados obtidos por outros métodos de avaliação, têm probabilidade elevada de obter um perfil fiável dos respectivos professores, desde que se observem certas condições essenciais de validade: que as médias alcançadas representem as opiniões de um número considerável de estudantes (talvez à volta de 200), distribuídos por coortes sucessivas, ao longo de dois anos e meio ou três anos. Os leitores que conhecem as regras de validação da correspondência entre classificações finais e a escala europeia de comparabilidade (26) podem descortinar o paralelismo que, de facto, não é casual. Resta estudar, “*in loco*”, a viabilidade de tais experiências.

Em conclusão: no substrato pedagógico do Processo de Bolonha, relativamente à Pedagogia por Objectivos, houve rompimento ou continuidade? A continuidade parece flagrante, sobretudo se recuarmos, na área profissionalizante, à voga da *Competency Based Education*, nos EUA dos anos 70 e 80. Semelhantes são também os conceitos de derivação e desdobramento a que se sujeitam finalidades e objectivos gerais (competências e subcompetências). O rompimento verifica-se no abandono, tanto dos pressupostos comportamentalistas, como da rigidez no receituário de operacionalização.



## Notas

1. Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março. Introdução.
2. Registe-se como curiosidade que foram as Escolas de Saúde as primeiras que, no âmbito da formação profissional, adoptaram extensivamente as técnicas de definição dos objectivos comportamentais.
3. European University Association.
4. European Students Union.
5. European Association in Higher Education.
6. European Center for Higher Education.
7. European Association for Quality Assurance.
8. Effective Interpreting Professional Education Series.
9. Association of National Industry Associations.
10. Cf. Decreto-Lei nº 74/2006, Arts. 5º, 15º e 28º.
11. [on-line]Disponível:  
<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.
12. A prática portuguesa (apenas?) das Universidades e Institutos, embora sejam evidentes as dificuldades de concretização, ainda revela débil consciência do alcance que carrega a designação ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), nomeadamente quanto à valorização em cada estudante, e para cada momento determinado, de toda a anterior preparação *formal, informal e experiencial* (ECTS USERS' GUIDE, [on-line] Disponível: [http://aic.lv/ace/ace\\_disk/ECTS/user\\_gui.pdf](http://aic.lv/ace/ace_disk/ECTS/user_gui.pdf): edição divulgada em Junho de 2007, pág. 9).
13. Cf. *General Brochure*, 2007, pp. 38-39. Não se transcreve aqui esta lista por corresponder, no essencial, à que foi adoptada em Portugal. Para esta remete a nota nº 10.
14. Pág. 1.
15. TUNING, *Introduction to Third Cycle (Doctoral) Studies as Part of the Tuning 'Process'*. (Outono de 2008).
16. *Key Competences For Lifelong Learning*, Official Journal of the European Union, 30.12.2006. Acrescente-se que o *Quadro das Qualificações Europeias para aprendizagem ao longo da vida*, adoptado pelo Parlamento e Comissão Europeia em 23.4.2008, distingue no interior de cada um dos oito níveis de qualificações: Conhecimentos, Destrezas e Competências, incluindo nas últimas os resultados de aprendizagem de maior abrangência.
17. *General Brochure*, 2007, pág. 139.
18. Riscos brilhantemente denunciados no trabalho de Olga Pombo: *Pedagogia Por Objectivos/Pedagogia Com Objectivos* (1984). Logos. Publicação dos Professores de Filosofia.
19. Gonzales J. & Wagenaar R., *Introduction to Third Cycle (doctoral) studies as part of the Tuning 'process'*, Outono 2008.
20. ECTS USERS' GUIDE, edição de 2004, pág. 5.
21. ECTS USERS' GUIDE, 2007, pp. 5 e 12.
22. ECTS USERS' GUIDE, 2007, pág. 7. No entanto, estes casos são apresentados como excepções.
23. ECTS USERS' GUIDE, 2007, pág. 8.
24. *General Brochure*, 2007, pág.112.

25. Pp. 127-138.

26. Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro. Artº 20º, nº 1, Alínea b).

## REFERÊNCIAS

Bobbitt, F. J. (1918). *The Curriculum*. Boston: Riverside Press.

Eisner, E. (1978). Expressive objectives versus instructional objectives. In D. Orlosky & O. Smith (Eds.), *Curriculum development: Issues and insights* (pp. 164-168). Chicago: Rand McNally.

Hameline, D. (1983). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: Les Éditions ESF.

Merrill, M., Li, Z., & Jones, M. (1990). *Second generation instructional design*. Educational Technology, February.

Morais, N. F. (2005). *Percepções do ensino pelos alunos*. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade do Minho, Instituto de Psicologia e Educação, Braga.

Peralta, M. H. (2005). *Currículo: O Plano como Texto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sacristan, G. (1985). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Tyler, R. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Editora Globo