



NUNO CRATO
INSTITUTO SUPERIOR
DE ECONOMIA E GESTÃO, UTL

Ficamo-nos pelo «Bolonhês»?

Embora continuem a ditar programas e políticas educativas, os conceitos românticos do «eduquês» parece terem saído um pouco de moda no ensino básico e secundário. As mesmas ideias infelizes preparam-se para fazer estragos no superior. Pode falar-se de «bolonhês».

Anunciada reforma educativa parece esquecida, pois a reforma administrativa dominou recentemente o palco universitário. Parecem longínquos os tempos em que universidades e institutos politécnicos anunciavam como grande novidade os cursos no «modelo de Bolonha», falando muito de outro modelo pedagógico em que os alunos tivessem mais responsabilidades. Poucas modificações foram feitas, apesar de académicos e técnicos de educação terem falado e falarem muito do «espírito de Bolonha».

Na realidade, além da invocatória dos espíritos, a única alteração visível parece ter sido a abreviação dos cursos universitários tradicionais para três anos. Para não se chamarem «bacharelatos», que de facto são, embora poucos queiram confessá-lo, continua-se a falar em «licenciaturas» ou diz-se que se trata de formação superior de primeiro ciclo. Anos de reestruturações e rearranjos do ensino pré-universitário habituaram-nos a constantes mudanças de designações, curiosamente sempre saudadas como progressos. Vamos habituar-nos ao mesmo no ensino superior?

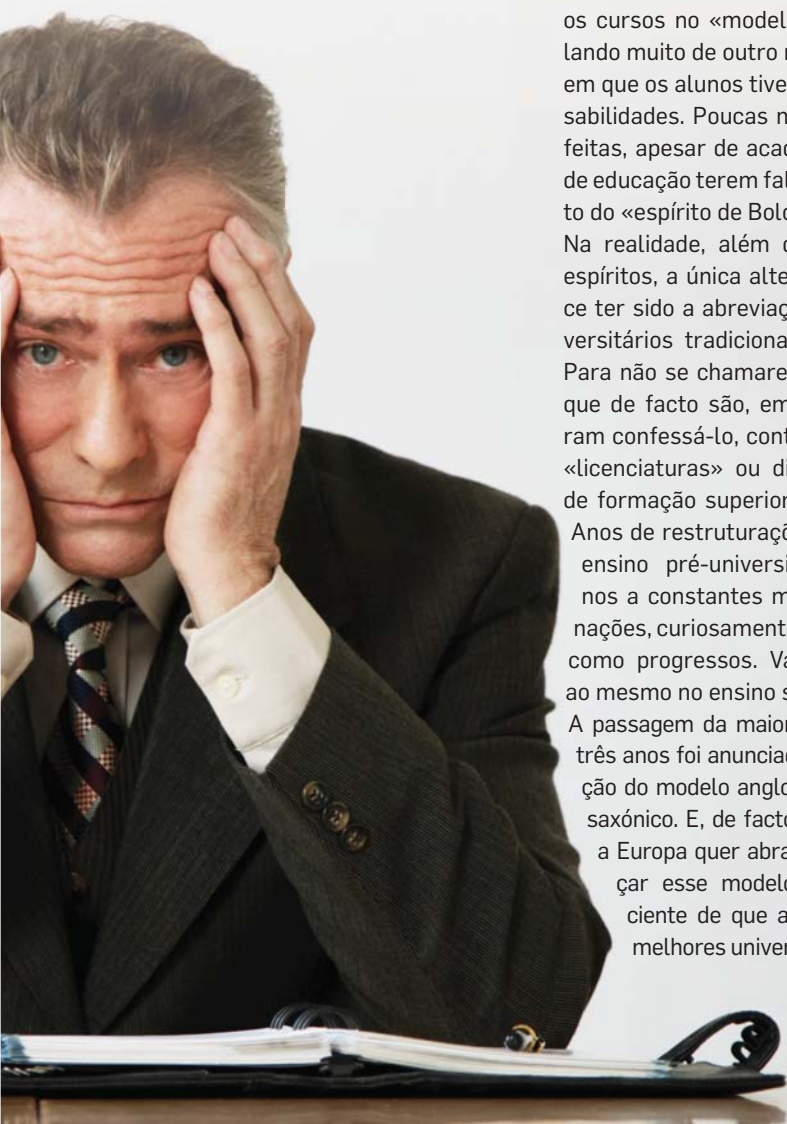
A passagem da maioria dos cursos para três anos foi anunciada como uma adoção do modelo anglo-saxónico. E, de facto, a Europa quer abraçar esse modelo, ciente de que as melhores univer-

sidades do mundo são norte-americanas, canadenses ou britânicas (juntam-se-lhes algumas asiáticas e uma ou outra germânica ou holandesa, que de facto seguem o modelo norte-americano). Na referência ao modelo anglo-saxónico há alguma imprecisão, pois as universidades inglesas seguem exemplos muito diversos. Só no caso norte-americano se pode falar de um modelo universitário relativamente uniforme, modelo que inspira também o Canadá, a Nova Zelândia e muitos países anglo-saxónicos ou de influência anglo-saxónica. O extraordinário, embora ninguém o refira, é que esta reestruturação de Bolonha nos afasta do modelo que se diz almejar. A razão é simples: o primeiro ciclo de estudos nos Estados Unidos, que aí conduz ao «bachelor's degree», não é constituído por três anos de estudo nem por quatro. É conseguido no equivalente a quatro anos e meio.

Expliquemo-nos. O modelo norte-americano não se baseia em anos nem os cursos estão estruturados em programas, como no nosso país ainda acontece, embora se diga que se adopta o modelo de créditos. Numa universidade norte-americana o estudante completa um curso se concluir um conjunto determinado de créditos em que importa o número

total e a satisfação de requisitos mínimos variáveis com as escolhas (um mínimo de créditos nas humanidades, um mínimo nas

O extraordinário, embora ninguém o refira, é que esta reestruturação de Bolonha nos afasta do modelo que se diz almejar.



ciências, etc.). No modelo norte-americano, falar de anos não tem o mesmo sentido que no europeu. As aulas estão

É precisamente isso que o «eduquês» tem conseguido no Ensino Básico e Secundário: valorizar os processos e desprezar os objectivos. É muito grave que a mesma distorção no pensamento pedagógico comece a atingir o Ensino Superior. Será este o misterioso «espírito de Bolonha»?

organizadas por semestres, mas há muitas cadeiras que se podem concluir no período especial de Janeiro ou nos períodos intercalares de Verão. Os anos de um curso são determinados pelo tempo que cada estudante demora a concluir o plano de estudos que traçou — podem ser dois anos, como alguns estudantes excepcionais conseguem, ou cinco, como acontece com muitos. As estatísticas mostram que, nos cursos mais comuns, a duração média é cerca de quatro anos e meio.

Com os nossos primeiros ciclos universitários de três anos, estaremos pois a afastar-nos do modelo norte-americano. Os estudantes portugueses e europeus que queiram, depois do seu primeiro ciclo, fazer um mestrado ou doutoramento em universidades que sigam o modelo dos Estados Unidos, vão ter dificuldades suplementares. Ser-lhes-á difícil serem admitidos ou serão obrigados a fazer uma formação complementar. Mesmo os estudantes portugueses e europeus que façam os dois primeiros ciclos, irão ter dificuldades em ter o seu mestrado reconhecido ao entrarem num programa de doutoramento dos Estados Unidos. A antiga licenciatura consistia em cinco anos de estudo. Esses cinco anos conferem agora os dois primeiros ciclos. Como pode o segundo ciclo ser equivalente a um mestrado?

O Erro Pedagógico Básico dos Ects

No palanfrório dos técnicos educativos que pululam as comissões de reajustamento e as reuniões internacionais da grande congregação burocrática bolnhesa, descobriu-se uma maneira de tornar tudo equivalente. Essa maneira são os créditos uniformizados, os chamados ECTS, ou seja, os «European Credit Transfer and Accumulation System», as novas unidades de crédito uniforme que servem de medida do progresso dos alunos. Sabendo-se o que um estudante obteve nesses créditos uniformizados,

louvável, porque se destina a facilitar a mobilidade dentro das escolas superiores europeias. Mas falta saber se irá funcionar. Algumas coisas parecem certas, contudo. Não será simplesmente por se estabelecer pelos ECTS uma medida comum que os estudantes poderão circular melhor no dito espaço universitário europeu — as universidades continuam a ser soberanas no que decidem em relação à atribuição dos graus académicos. E tais créditos comuns não são indispensáveis — basta ver o caso dos Estados Unidos e do Canadá, em que a mobilidade universitária, em geral, e a circulação de estudantes e transferência de créditos, em particular, é mais intensa. O que no sistema universitário desses países existe é o interesse das universidades em acolher alunos. A transferência de créditos faz-se por análise directa, caso a caso, e com base nos programas seguidos e nas classificações obtidas.

A existência de ECTS não garante pois a mobilidade, embora talvez a incentive. Mas o que parece mais criticável é a forma como esses créditos são medidos. Não se destacam acima de tudo os conteúdos académicos, que se revelam pelos programas de estudo cumpridos. Não se usa uma medida objectiva, como, por exemplo, o número de horas de aulas, teóricas, práticas e outras (as chamadas horas de contacto). Ao invés, usa-se uma avaliação complexa, impossível de aferir com objectividade, em que se estimam as horas de trabalho que os estudantes dedicam a uma determinada cadeira. É uma completa ficção. E é um sinal perigoso. Será que anuncia o misterioso «espírito de Bolonha»?

O que deveria contar é o conteúdo cumprido em cada cadeira. O número de horas que os estudantes dedicam, em média, a estudar para uma disciplina, além de impossível de avaliar com um mínimo

qualquer universidade poderia avaliar o seu nível e aceitar uma transferência de créditos. A ideia é certamente

de objectividade, é completamente irrelevante. No ensino, como na vida, o que finalmente importa são os resultados, não o esforço.

Imaginemos que no país A, com ensino secundário menos exigente, os estudantes universitários estão menos bem preparados e demoram, em média, duzentas horas a estudar a cadeira introdutória de Probabilidades. E imaginemos que no país B, com ensino muito mais exigente e bem organizado, bastam cem horas, em média, aos estudantes universitários para obterem os conhecimentos da mesma cadeira. Se os conteúdos forem equivalentes, não devem as cadeiras valer o mesmo crédito? Tem algum sentido que a demora em alcançar os mesmos conhecimentos seja valorizada?

É precisamente isso que o «eduquês» tem conseguido no Ensino Básico e Secundário: valorizar os processos e desprezar os objectivos. É muito grave que a mesma distorção no pensamento pedagógico comece a atingir o Ensino Superior. Será este o misterioso «espírito de Bolonha»?

A Grave Redução de Exigência

No caso português, duas peculiaridades tornam a redução do primeiro ciclo universitário ainda mais gravosa. Em primeiro lugar, os ensinos Básico e Secundário estão em profunda crise, enterrando os nossos estudantes na cauda da Europa, como todos os estudos internacionais revelaram.

Começaram por ser os estudos TIMSS a alertar-nos para o desastre educativo. No entanto, escondendo a cabeça na areia, o Ministério da Educação decidiu abandoná-los. Posteriormente, forçado pela pressão internacional, o nosso país aderiu aos estudos PISA, que têm vindo a confirmar consistentemente as gravíssimas deficiências do nosso ensino. A conclusão é unânime: não temos uma massa de finalistas do Secundário bem preparados para rapidamente progredirem em três anos universitários, como o terão a Nova Zelândia ou a Inglaterra.

A segunda peculiaridade do nosso sistema é o facto de o insucesso escolar pré-

A conclusão é unânime: não temos uma massa de finalistas do Secundário bem preparados para rapidamente progredirem em três anos universitários, como o terão a Nova Zelândia ou a Inglaterra.

universitário e a demografia nos terem empurrado para uma carência de estudantes face à capacidade instalada. As universidades têm sido obrigadas a abrir mão de critérios de maior exigência, sob o risco de ficarem vazias de alunos e de terem de proceder a despedimentos de pessoal ou ao encerramento das portas. As nuvens acumulam-se sobre o ensino superior. Por um lado, a pressão da melhoria das estatísticas, privilegiando os resultados aparentes e não a melhoria da realidade. Por outro lado, as «novas oportunidades» e o facilitismo crescente no Secundário. Tudo isto gera pressão para admitir mais estudantes e mais mal preparados e para os passar de ano e diplomar. O ensino superior está face a um desafio enorme. Será que o dito «espírito de Bolonha» nos prepara melhor para esse desafio ou será que nos prejudica?

Os sinais são mistos e muitas universidades portuguesas estão a responder da pior maneira. Noutras, tem vingado o bom senso. Mas é preciso tomar consciência que algumas recomendações pedagógicas do dito «espírito de Bolonha» podem vir a provocar um desastre quase irreparável no ensino universitário.

Os professores do ensino superior têm sido poupados aos dislates das inovações pedagógicas que de há algumas décadas têm sido propaladas no ensino Básico e Secundário. A pedagogia construtivista romântica contribuiu para desorganizar o ensino. Eliminou exames, transformou a palavra de ordem da inclusão numa bandeira pelo facilitismo, dificultou a disciplina assimilando-a ao autoritarismo, esvaziou conteúdos e propalou um palavreado «crítico» que se tornou no estrabo ideal para a formação de ignorantes fala-barato. Aliada a um construtivismo pedagógico dogmático, essa pedagogia privilegiou o ensino centrado no aluno, defendeu o primado da motivação e do ensino lúdico e repudiou a transmissão de conhecimentos. Conseguiu abolir o próprio conceito de ensinar — a palavra tem desaparecido dos documentos oficiais; foi eliminada do Estatuto da Carreira Docente não universitário e do Reajustamento dos Programas de Matemática do Ensino Básico, para dar apenas dois exemplos muito recentes.

As ideias e o estilo verboso desta corrente pedagógica têm sido pejorativamente designados como «eduquês», termo que veio para ficar. Infelizmente, a antipatia pelo «eduquês» nem sempre tem sido transformada numa crítica coerente aos fundamentos desta pedagogia romântica. Em muitos docentes universitários, a repulsa pelo «eduquês» transformou-se num pretexto para manter métodos anti-pedagógicos antiquados, para não acompanhar os estudantes e para alijar sobre os professores que os antecederam no ensino dos seus alunos, nomeadamente no Básico e no Secundário, as responsabilidades por todos os fracassos.

Noutros docentes universitários, a aversão ao «eduquês» transformou-se numa aversão a todas as «ciências da educação», ignorando que a psicologia cognitiva moderna e os estudos rigorosos

... muitos dos autoproclamados «peritos em educação» que se arrastam pelos corredores do ministério e pelas inúmeras reuniões de reflexão «eduquesa», como muitos dos «especialistas» que se barricaram em alguns lugares da academia, não conseguiram sequer perceber que o ensino está em crise.

em educação têm sido os algozes desse mesmo «eduquês». As pretensões radicais do chamado «método global» de ensino da leitura foram derrotadas pelos psicólogos e pelos estudiosos de educação. De igual maneira, as correntes de educação matemática que desprezam a memorização e o automatismo de algoritmos estão a ser derrotadas pela crítica científica da psicologia, pela neurologia cerebral, pelas ciências cognitivas e pelos estudos das práticas educativas. Este facto não deve ser confundido com um outro, que é a incapacidade de muitos dos nossos ditos «especialistas em educação» acompanharem essas novas correntes de fundamentação crítica e científica. Na realidade, tanto muitos dos autoproclamados «peritos em educação» que se arrastam pelos corredores dos ministérios e pelas inúmeras reuniões de reflexão «eduquesa», como muitos dos «especialistas» que se barricaram em alguns lugares da academia, não conseguiram sequer perceber que o

ensino está em crise. Sempre disseram que quem denunciava os males do sistema educativo estava a pôr em causa a escola democrática e sempre se refugiaram nas suas capelas estreitas ou nos seus gabinetes ministeriais para repetirem em círculo fechado o que aprenderam ou julgaram ter aprendido com Piaget, Vigotsky, Bruner ou Perrenoud.

Os Pecados Capitais do Ensino por Competências

Uma abominação cega a uma atitude ou corrente ideológica não é o equivalente a uma vacina — as pessoas mais influenciáveis pela imprensa são, muitas vezes, as que dizem nunca acreditar nas notícias. Assim, o desafecto primário ao «eduquês» por parte de docentes universitários tem levado, paradoxalmente, a uma aceitação acrítica de ideias e teorias derivadas do construtivismo pedagógico dogmático. O caso mais chocante é o transporte da moda do “ensino por competências” para a reforma de Bolonha. Expliquemo-nos. Uma das ideias que no Ensino Básico actualmente melhor substancia o «eduquês» é a ideia da organização do ensino em competências e não em conteúdos.

As competências nasceram no mundo empresarial como reacção a um ensino que não prepara directamente os jovens para a vida activa. Dizia-se que o conhecimento livresco não bastava para tornar os jovens competentes no mercado de trabalho e procurou-se então, de forma cega, prepará-los para as tarefas exigidas na vida activa.

Com um fundamento talvez generoso — ou, pelo menos, tendo receptividade em algumas mentes generosas —, a ideia é totalmente desapropriada fora do ensino profissionalizante. Aí sim, pode ter sentido preparar directamente os estudantes para usar uma broca ou para assar um pato. Mas mesmo aí o ensino não pode estar completamente limitado às competências práticas. Há aspectos de cultura geral que não podem ser desprezados, sob pena de se formarem gerações cegas à cultura e à vida e completamente incapazes de se adaptarem às transformações de um mundo do trabalho em transformação acelerada.

No ensino universitário, a teoria das competências é completamente oposta à ideia



de universidade, um local de cultura onde os jovens se preparam não por lhes ensinarem a maneira de apertar parafusos ou de redigir um relatório técnico, mas sim por adquirirem os conhecimentos e o treino necessários para poderem descobrir

como se aperta um parafuso ou quais são os pontos em causa num estudo que devam ser transportados para os relatórios técnicos. Ou seja, no ensino universitário, mais que em qualquer outro, reconhece-se o valor

especial da cultura, do estudo e do conhecimento — mesmo da cultura, do estudo e do conhecimento que, aparentemente, e apenas aparentemente, não têm qualquer aplicação prática. Como gostam de dizer os físicos, nada é mais prático do que uma boa teoria.

O Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março, que concretiza em Portugal o dito processo de Bolonha, revela um deslumbre pela teoria «educuesa» das competências. Não pode ser acaso; é alvedrio. Logo no preâmbulo, afirma visar a «passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências». E repete a mesma ideia falando

Perderam-se e perdem-se dias e dias a preencher formulários que são pura ficção, onde o palavreado «eduquês» das competências é obrigatório e onde a imaginação é imprescindível para poder mentir sobre o número de horas que os estudantes vão dedicar à cadeira e sobre o envolvimento activo dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

da «mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências». Não explica, é claro, nem poderia explicar, por que razão identifica

a «aquisição de conhecimentos» com um «modelo passivo» e por que razão as competências são implicitamente activas. Trata-se apenas de uma profissão de fé, como as que nos habituámos a ver nos teóricos dogmáticos do «eduquês». E uma profissão de fé falsa: há transmissão de conhecimentos activa e há aquisição de competências acrítica.

Nas universidades, para cumprir o «novo paradigma» do ensino activo, os professores perderam dias e dias a reformular programas e a inserir referências às «competências multiculturais» da Álgebra Linear e às «competências comunicacionais» da História da Antiguidade. Perderam-se e perdem-se dias e dias a preencher formulários que são pura ficção, onde o palavreado «eduquês» das competências é obrigatório e onde a imaginação é im-

prescindível para poder mentir sobre o número de horas que os estudantes vão dedicar à cadeira e sobre o envolvimento activo dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. Felizmente, a maioria dos docentes universitários tem o bom senso de ignorar o tremedal teórico das competências e de continuar a basear o seu ensino na louvável e imprescindível transmissão de conhecimentos.

As universidades poderiam fazer mais pelo Sucesso dos Estudantes

As Universidades Poderiam fazer mais pelo Sucesso dos Estudantes

É pena que, muitas vezes, se assista apenas a uma resistência passiva a propostas de mudança desastrosas, pois os estudos universitários necessitam de reformas — os currículos e métodos de ensino devem ser melhorados e adaptados aos novos tempos e aos novos alunos. O país não conseguiu ainda a massificação do ensino universitário, mas no que se refere à minúscula preparação média dos estudantes parece que o fez. As universidades e os politécnicos portugueses estão a receber alunos sem a preparação que deveriam ter. Em cursos científicos e técnicos, é vulgar ver estudantes do primeiro ano com dificuldades em somar fracções ou em distinguir atrito de inércia. Nas humanidades,

é fácil encontrar estudantes do primeiro ano que colocam vírgulas entre o sujeito

É evidente que há óptimos alunos. O triste é que haja tantos tão mal preparados.



e o verbo ou que hesitam quando se lhes pergunta o título de um clássico português que tenham lido. É evidente que há ótimos alunos. O triste é que haja tantos tão mal preparados.

A resposta de muitas universidades tem oscilado entre a soberba de ignorar as deficiências dos alunos que lhes chegam — de onde resulta um tremendo insucesso escolar no ensino superior — e a cedência perante as dificuldades, baixando o nível das matérias e os critérios de exigência. E continuará a oscilar entre estas duas atitudes negativas enquanto o ensino pré-universitário não aumentar o seu sucesso real ou enquanto as universidades não mudarem a sua estrutura curricular e não aumentarem o acompanhamento dos estudantes.

O que se fez em alguns países que nos precederam na generalização do ensino foi criar, nas próprias universidades, sistemas de recurso que apoiam os alunos mal preparados e desenvolver um conjunto de cadeiras que completam a sua formação em níveis pré-universitários. No mundo anglo-saxónico apareceram os «remedial courses», cadeiras de nível elementar que alguns estudantes são obrigados a frequentar e passar antes de se inscreverem nas cadeiras de nível universitário. Apareceram também os centros de apoio, uma espécie de aulas práticas voluntárias em que os estudantes podem estudar em conjunto e com

supervisão, tirando dúvidas que, colocadas nas aulas habituais, representariam um retrocesso inaceitável na matéria. Nada disso está a ser feito no nosso país. Parece ser altura de começar.

A avaliação e o acompanhamento dos estudantes é outro ponto central. Os jovens universitários saem de um mundo relativamente controlado, o do ensino secundário, para entrarem num mundo aparentemente paradisíaco, o das universidades. Aí são recebidos

como adultos que podem circular livremente nas escolas, que podem faltar às aulas sem serem notados e que podem passar meses sem qualquer acompanhamento no estudo. Em muitas faculdades são entregues a si próprios, e dedicam-se despreocupadamente a si próprios até que chega o dia dos exames. Aí é tarde para muitos. Dizem alguns que essa é a responsabilização necessária neste nível de ensino. É uma atitude cómoda. Seria menos cómodo e menos «responsabilizador» acompanhar os alunos semanalmente, introduzir avaliações frequentes e fazer maior pressão para que acompanhem a matéria. De novo, conviria ver as práticas dos países que nos precederam na massificação do ensino, conviria atentar nos sistemas que implementaram de avaliações frequentes e fragmentadas, reflectir sobre os «quizzes» anglo-saxó-

nicos, e repensar os sistemas de assistência aos estudantes.

Finalmente, conviria perceber o sistema de formação generalista seguida pelos anglo-saxónicos no equivalente ao primeiro ciclo universitário, o chamado «college». Muitas universidades portuguesas continuam competindo por candidatos oferecendo cursos cada vez mais especializados. Já não é Gestão, é Gestão do Turismo. Já não

é Gestão do Turismo, é Gestão do Turismo dos Campos de Golfe.

talvez assim se consigam momentaneamente alguns estudantes enganados, que pensam alcançar nesses cursos uma formação universitária e um emprego condicente. Mas não se consegue desenvolver o país. A teoria das competências está a fazer os seus estragos.

Bolonha poderia provocar uma lufada de ar fresco num ensino que necessita de arejamento, de cultura e de modernidade. Há erros irremediáveis. Mas há também oportunidades. Para as potenciar, um dos requisitos essenciais será esquecer o palavrorio vazio das recomendações pedagógicas românticas e repensar a transmissão organizada de conhecimentos. Não estamos, certamente, a fazer o melhor que podemos. E não conseguiremos fazer o melhor que podemos enquanto não libertarmos de algumas ideias estereis que se dizem de Bolonha. ●

A teoria das competências está a fazer os seus estragos.