

IMPLEMENTAÇÃO DE LEARNING OUTCOMES: A EXPERIÊNCIA RECENTE EM PORTUGAL

Diana Dias (CIPES – Porto, Portugal)

diana.sil.dias@gmail.com

Claisy Maria Marinho-Araujo (Universidade de Brasília – Brasília, Brasil)

claisy@unb.br

Leandro Almeida (Universidade do Minho – Braga, Portugal)

leandro@ie.uminho.pt

Introdução

O Ensino Superior em Portugal sofreu, nos últimos anos, consideráveis transformações que emergem da resposta a desafios com os quais se deparou, sendo o mais significativo e recente, certamente, a sua adesão ao Processo de Bolonha. Com a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, todas as instituições de ensino superior portuguesas (IES) tiveram de submeter a sua oferta formativa à sua acreditação. Tudo isto converge para uma reconceptualização da oferta formativa do Ensino Superior em Portugal, aparecendo como uma oportunidade para reflectir sobre a forma como os objectivos formativos inerentes ao Ensino Superior são percebidos e conceptualizados pelas IES.

Esse estudo pretende contribuir para a avaliação e reflexão sobre o nível de implementação de *learning outcomes* pelas IES em Portugal. Para tal, analisando as políticas internacionais, com especial ênfase ao contexto europeu e tendo por referência as orientações do “National Qualification Framework” português, pretende-se proceder a uma análise de conteúdo das respostas a uma questão aberta do Guião de Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (PAPNCE) que solicita, expressamente, a enumeração das “Competências a adquirir pelos estudantes”.

Adoptando uma abordagem qualitativa, pretende-se uma análise de conteúdo que permita distinguir possíveis diferenças de conceptualização dos *learning outcomes*, em função não só dos subsistemas (Universitário versus Politécnico), mas também dos diferentes sectores (Privado versus Público), bem como do tipo de grau proposto (1º Ciclo de Estudos, Mestrado Integrado e 2º Ciclo de Estudos). As conclusões deste estudo pretendem avaliar o(s) nível(is) e método(s) de implementação dos *learning outcomes* no sistema de Ensino Superior português, enfatizando “boas práticas” e principais lacunas reconhecidas neste âmbito.

“Learning Outcomes”: A emergência de um novo conceito

A adopção do processo de Bolonha tem influenciado o desenvolvimento dos processos de garantia de qualidade em diversos países europeus. Em particular, a implementação do “Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior” tem estimulado a discussão sobre o uso de descritores genéricos para cada um dos 3 ciclos de estudo que se baseiam nos *learning outcomes*. Adoptando a definição proposta por Adams (Bologna Seminar 2008), *learning outcomes* são afirmações do que um aluno deve saber, compreender e / ou ser capaz de demonstrar no final de um dado período de aprendizagem.

Na verdade, uma das grandes finalidades do processo de Bolonha foi, exactamente, fomentar a cooperação europeia em termos da promoção da garantia da qualidade do ensino superior, tornando comparáveis não só critérios de análise mas também metodologias de implementação e subsequente avaliação. Os quadros de qualificações nacionais, na sua função de descritores das qualificações associadas a uma dado sistema de ensino, constituem-se como instrumentos incontornáveis na consecução das desejáveis comparabilidade e transparência. Pretende-se, pois, que se assumam como instrumentos fiáveis para a descrição clara e operacional, não só do que é esperado que os estudantes venham a saber, compreender e fazer, com base numa determinada qualificação (*learning outcomes*), mas também como podem transitar de uma qualificação para outra, dentro de um dado sistema de ensino e nos diversos países (mobilidade). Os quadros de qualificações devem, assim, enfatizar especialmente os resultados da aprendizagem, tanto ou mais do que os processos que a ela conduzem.

Há que notar que os *learning outcomes* não são mencionados explicitamente, nem na Declaração de Bolonha em 1999, nem no Comunicado de Praga em 2001. No entanto, a implementação das directivas europeias leva à sua emergência como instrumento fundamental para a implementação cabal dos objectivos de tais documentos. Aliás, a criação do Quadro Europeu de Qualificações (Bergen 2005) é um excelente exemplo disso. Assim, foi acordado que os sistemas de ensino superior seriam constituídos por três ciclos genéricos de qualificações (mais um ciclo curto opcional, dentro ou ligado ao primeiro ciclo). Foram também estabelecidos descritores genéricos para cada ciclo, baseados, precisamente, nos resultados da aprendizagem. No entanto, os *learning outcomes* são amplamente referidos em vários documentos relacionados com Bolonha, incluindo mais recentemente, o Comunicado de Berlim (Comunicado de Berlim 2003). Neste, os estados membros são encorajados a elaborar um quadro de qualificações comparáveis e compatíveis para os seus sistemas de ensino superior, que deve procurar descrever as qualificações, em termos de carga de trabalho, grau, resultados da aprendizagem, de competências e de perfil profissional de saída. O objectivo final seria criar um quadro abrangente das qualificações para o Espaço Europeu do Ensino Superior. Para tal, os diferentes graus devem ter diferentes resultados definidos. Os primeiro e segundo ciclos deveriam ter diferentes orientações e perfis diversos, a fim de responder a uma diversidade de necessidades do mercado, entendido este a nível individual, académico e laboral. Os *learning outcomes* assumem-se, assim, como uma

poderosa ferramenta que permite descrever e definir não só os produtos de uma aprendizagem, mas também a metodologia para a sua avaliação. Desta forma, a tónica é colocada na coerência dos objectivos da qualificação, em função do que é esperado que o estudante adquira em termos de conhecimentos e competências, o que depende em grande parte da área de estudos que frequenta e dos requisitos específicos a cada unidade curricular. Usando os *learning outcomes* para descrever o processo de aprendizagem e seus resultados, o ensino centrado no docente, um ensino *docentocêntrico*, passa a dar lugar à ênfase na aprendizagem centrada no aluno. Esta abordagem do processo ensino-aprendizagem, permite aos estudantes conhecerem, de antemão, o que é esperado que saibam, compreendam e sejam capazes, quer numa dada unidade curricular, quer num dado ciclo de estudos. Ou seja, os *learning outcomes* explicitam, não só o que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer, mas também os critérios que serão utilizados para avaliá-los. Isto significa que a descrição de o processo de aprendizagem descentralizou-se do momento de entrada, para se centralizar no momento de saída e tendo o aluno como principal protagonista. Neste sentido, Astin (1984) defende que os *learning outcomes* não podem ser concebidos como simples consequências da qualidade de uma dada instituição de ensino superior, mas sim como resultado de um activo comprometimento do estudante com as oportunidades de aprendizagem que a instituição lhe pode proporcionar.

A implementação “Learning Outcomes” ao longo da Europa

Diagnosticar o estado exacto do processo de introdução e de efectiva implementação dos *learning outcomes* ao longo dos 46 países de Bolonha assume-se como uma tarefa arriscada, pois não só a informação é escassa, como, na maior parte das vezes, pouco confiável. No entanto, é indiscutível que se nota um movimento à escala europeia com vista à efectiva implementação dos *learning outcomes*, ainda que se reconheça que a sua adopção, tanto ao nível nacional, como ao nível institucional, tem sido lenta (UK Bologna Seminar on Learning Outcomes, 2004). Apesar disso, Adam (2004) considera não se tratar de uma situação negativa, uma vez que os *learning outcomes* fazem parte de um vasto pacote de reformas que implicam enormes mudanças estruturais (dos níveis macro a micro), e que abrangem, não só quadros de qualificação, mas também os sistemas de garantia de qualidade institucional, bem como uma vasta reforma curricular. Ora, tais mudanças exigem, segundo este autor, uma implementação cuidadosa e lenta.

Apesar da definição de *learning outcomes*, proposta no âmbito de Bolonha, contar com a concordância geral dos países aderentes, a sua implementação parece não acontecer de forma tão concertada nos diferentes países. Frequentemente, se encontram diferentes entendimentos relativamente, por exemplo, ao nível da descrição dos *learning outcomes* e das competências, bem como da carga de trabalho do aluno (http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_final_report.pdf). Assim, é escassa a informação detalhada sobre o nível de implementação dos

learning outcomes, tanto ao nível nacional, como de cada instituição. Neste panorama, os sistemas escocês e irlandês parecem destacar-se positivamente, uma vez que dizem usar os *learning outcomes* como base para a construção dos seus próprios quadros de qualificações e para a conceptualização dos diferentes descritores (sejam de grau, de qualificação genérica, de temáticas e/ou unidades curriculares) (<http://www.qaa.ac.uk/scotland>). Vincent (Bologna Seminar on Learning Outcomes Based Higher Education, 2008) refere que os *learning outcomes*, desde a década de 1990, mudaram substancialmente a abordagem do sistema de ensino superior escocês do processo de aprendizagem, resultando numa maior coerência da experiência de aprendizagem, numa maior transparência, num maior diálogo com as partes interessadas e numa maior oportunidade para os estudantes gerirem a sua própria aprendizagem, através de um melhor suporte para a mobilidade intra e extra sistema de ensino, em função das necessidades dos vários intervenientes.

Para além da Escócia e da Irlanda, há a destacar a Inglaterra, o País de Gales e a Irlanda do Norte como países pioneiros no uso dos *learning outcomes* no ensino superior (Bologna Seminar on Learning Outcomes Based Higher Education, 2008). Por outro lado, países como a Bélgica, a Croácia, a Estónia, a Hungria, a Itália, a Moldávia, Portugal, a Roménia, a Espanha e a Suíça apresentam um rápido progresso em direcção a uma implementação mais abrangente dos *learning outcomes*. Aliás, a Bélgica (Comunidade Flamengo), a Hungria, a Irlanda, a Itália, a Eslováquia, a Espanha e o Reino Unido desenvolveram (ou estão em estádios avançados da execução) sistemas integrados em que os *learning outcomes* são implementados em todos os níveis dos seus sistemas de ensino. Por sua vez, a Estónia, a Grécia, a Lituânia e a Letónia apresentam um desenvolvimento pouco considerável em termos da implementação dos *learning outcomes* (Bologna Seminar on Learning Outcomes Based Higher Education, 2008).

Uma tipologia para os *learning outcomes*

Deborah Nusche (2008) propõe uma tipologia de *learning outcomes* para o ensino superior, baseada essencialmente na separação clássica entre *learning outcomes* cognitivos e não-cognitivos. Reconhece-se, no entanto, que qualquer categorização dos *learning outcomes* envolve necessariamente alguma artificialidade, uma vez que os diferentes componentes da aprendizagem são interdependentes e, muitas vezes, sobrepostos (Bowen, 1977). Assim, esta tipologia (tal como qualquer outra tipologia) deve ser simplesmente conceptualizada como um quadro heurístico, com o objectivo de identificar as diferentes dimensões da aprendizagem e respectivas metodologias de avaliação.

1. *Learning outcomes* de base cognitiva

A aprendizagem ao nível cognitivo refere-se à recuperação mnésica do conhecimento e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e competências (Posner, 1992). Definidos em termos gerais, os *learning outcomes* de base cognitiva vão desde os mais específicos domínios do conhecimento, até aos processos mais globais de raciocínio e da resolução de problemas (Shavelson & Huang, 2003, p.13). Existem várias classificações dos *learning outcomes* de base cognitiva (ver, por exemplo Eraut, 1990; Gagné, 1977; Klemp, 1977; Kolb, 1981; Marzano, 2001), muitas delas inspiradas pela taxonomia de objectivos educacionais proposta por Bloom (1956), que fornece um quadro de resultados que a educação pretende desenvolver, indo além do conhecimento factual e compreensão, para incluir competências de foro mais académico como a aplicação, a síntese, a análise e a avaliação. Embora seja ainda considerada como uma referência na área, a taxonomia de Bloom tem sofrido, ao longo do tempo, diversas críticas, tendo sido desenvolvida e alterada por diversos autores (para uma revisão, ver Anderson e Sosniak, 1994). No entanto, para os objectivos do presente trabalho, bastará focalizar a distinção entre *learning outcomes* em termos de conhecimento e *learning outcomes* em termos de competências.

1.1. Learning outcomes em termos de conhecimento

A aquisição de conhecimento envolve a lembrança, quer através de reconhecimento, quer através de recuperação, de ideias, materiais ou fenómenos (Bloom, 1956, p. 62). A avaliação de *learning outcomes* em termos de conhecimento pode focalizar-se no conhecimento de um conteúdo geral ou no conhecimento de domínio específico.

O conhecimento de um conteúdo geral refere-se ao conhecimento de um curriculum básico, considerado como “aprendizagem essencial” (Maeroff, 2006). O exame nacional brasileiro para a avaliação da performance dos estudantes (ENADE), por exemplo, apresenta uma secção de conhecimento geral, que inclui questões sobre a diversidade social e biológica, política pública e outros assuntos relativos a temáticas nacionais e internacionais (Verhine & Dantas, 2005). Aliás, diversas opiniões defendem que os estudantes de ensino superior deveriam adquirir um conjunto de conhecimentos gerais, considerados básicos em termos culturais, independentemente da sua área de estudos (AAC&U, 2004). Na verdade, esta componente geral dos *curricula* assume uma parte importante da educação superior em diversos países.

O conhecimento de um domínio específico refere-se ao conhecimento adquirido numa área em particular, tal como a Psicologia ou a Arquitectura. A avaliação deste tipo de conhecimentos pode ser particularmente útil para comparar a qualidade da aprendizagem de um determinado tema em diferentes unidades curriculares, cursos ou instituições.

1.2. *Learning outcomes* em termos de competências

As competências cognitivas são baseadas em processos complexos de pensamento, tais como os raciocínios verbal e quantitativo, o processamento de informação, a compreensão, as operações analíticas, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a avaliação de ideias novas. A característica comum entre todos os *learning outcomes* em termos de competências é que estes transcendem as áreas específicas de estudo, sendo transferíveis entre diferentes temáticas e contextos. Tais competências não estão directamente relacionadas com um curso particular, mas são transversais a toda e qualquer disciplina, permitindo aos estudantes deter ferramentas que lhe permitem estar operacionais numa série de novos contextos (Pascarella & Terenzini, 2005).

Os *learning outcomes* baseados em competências genéricas podem ser “medidos” através de instrumentos de avaliação que se foquem na capacidade do estudante resolver problemas intelectuais, ou seja, avaliam não o conhecimento, mas sim o processo de resolução de problemas. Por exemplo, uma dada resposta pode ser avaliada focalizando mais as competências de expressão escrita e menos no seu conteúdo, ou seja valorizando a forma de escrita e menos o que é escrito. As competências específicas são padrões de pensamento usados num domínio disciplinar global, tal como as Humanidades e a Biologia, por exemplo. Podem trata-se de métodos de investigação, procedimentos de trabalho ou metodologias de análise específicas a uma determinado campo de conhecimento. Este tipo de competências envolve a compreensão de como, porquê e quando se aplica um dado conhecimento (Shavelson & Huang, 2003), não sendo totalmente transferíveis, uma vez que são idiossincráticas a uma área muito concreta.

2. *Learning outcomes* de base não-cognitiva

O desenvolvimento ao nível não-cognitivo refere-se a mudanças nas crenças ou ao desenvolvimento de certos valores (Ewell, 2005). As instituições de ensino superior incluem frequentemente na sua missão referências a desenvolvimentos esperados não-cognitivos, o que se pode justificar pelo facto de pretenderem que o seu papel vá para além da promoção da aquisição de conhecimentos e competências operacionais. Os *learning outcomes* não cognitivos podem ser desenvolvidos, tanto em contexto de sala de aula, como em actividades extra-curriculares promovidas para complementar as curriculares, tais como a tutoria, o aconselhamento, o desporto escolar ou mesmo em actividades de associativismo. A simples promoção de tais actividades indica que as instituições de ensino superior valorizam a aprendizagem não-cognitiva, como forma de complementar a aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Ao longo do tempo, foram levadas a cabo inúmeras tentativas de estabelecer taxonomias, quer teóricas, quer empíricas, de *learning outcomes* não-cognitivos. Pascarella e Terenzini (2005) compilaram

mais de 2.500 estudos, no contexto americano, sobre o impacto do ensino superior nos seus alunos. Entre as variáveis mais frequentemente focadas encontram-se os *learning outcomes* relacionados com o desenvolvimento psicossocial, as atitudes e os valores. O desenvolvimento psicossocial inclui não só aspectos do auto-desenvolvimento, tais como o desenvolvimento da identidade e da auto-estima, ou o desenvolvimento relacional dos estudantes relativamente a pares, docentes, instituição e mesmo condições de vida. Os *learning outcomes* relacionais incluem competências interpessoais e interculturais, bem como a autonomia e a maturidade.

As atitudes e os valores estão intimamente relacionados e são objecto de frequentes confusões em relação ao seu âmbito. No entanto, a distinção é clara: as atitudes são crenças focadas num objecto específico, enquanto que os valores são padrões genéricos que transcendem as atitudes (Rokeach, in Pascarella & Terenzini, 2005). Os *learning outcomes* relacionados com atitudes e valores podem incluir, a título de exemplo, a responsabilidade social, a motivação para aprender e o entendimento da diversidade (Volkwein, 2003).

Metodologia

O nível de implementação de *learning outcomes* pelas instituições de ensino superior em Portugal é analisado através da utilização da análise qualitativa dos dados empíricos. Para este estudo foram compilados todos os relatórios de Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos propostos à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior relativos à área das Engenharias ditas clássicas, nomeadamente Engenharia Civil, Engenharia Electrotécnica e Engenharia Mecânica, entre outras. Adoptando uma metodologia assumidamente qualitativa, foi realizada a análise de conteúdo de uma secção de tal documento, em que era pedido explicitamente às instituições de ensino superior que referisse as “Competências a adquirir pelos estudantes”.

Foram considerados 17 relatórios de Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos propostos à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, no ano de 2010. As instituições proponentes estão distribuídas pelos vários subsistemas (Universitário e Politécnico) e sectores (público e privado). As propostas referem-se à criação de primeiros e segundos ciclos, em três modalidades distintas: 1º Ciclo (Licenciatura com 180 ECTS), Mestrado Integrado (300 ECTS) e 2º Ciclo (Mestrado com 120 ECTS).

A análise dos dados foi realizada através de análise de conteúdo, com recurso ao software MaxQDA. Esta ferramenta permite a codificação de documentos estatísticos, analisando e explorando essa codificação. A escolha deste software foi baseada na sua versatilidade e flexibilidade para abranger a orientação metodológica adoptada para esta pesquisa. Além disso, esta ferramenta de software assumiu um papel crítico na eficiência do tratamento de dados, favorecendo a gestão e comparação de uma quantidade considerável de

dados não estruturados. Esta opção metodológica surgiu a partir da consideração da linguagem enquanto portadores de significados e como uma representação da realidade. Assim, a análise de conteúdo privilegia a abordagem semântica sobre a sintáctica.

As transcrições foram codificadas de acordo com um conjunto de temas e foram analisadas utilizando uma abordagem de comparação constante (Glaser, 1992). Os dados foram codificados por parágrafo e frase, de acordo com o proposto por Strauss e Corbin (1990). Num primeiro momento, concebeu-se um conjunto de categorias e temas, baseados na tipologia de *learning outcomes* proposta por Deborah Nusche (2008) e já anteriormente referida neste trabalho. Como atributos foram consideradas variáveis relativas a: (i) subsistema de ensino (Universitário e Politécnico), sector (público e privado) e graus propostos (1º Ciclo de estudos, Mestrado Integrado e 2º Ciclo de estudos). A análise começou por codificar as transcrições, segundo as categorias e temas previamente estabelecidos. As categorias foram tabuladas com base nas sugestões de Silverman (2000).

Apresentação e análise de resultados

Num primeiro momento e numa abordagem preliminar do conteúdo dos Pedidos de Acreditação Prévia dos Novos Ciclos de Estudo analisados, procedeu-se a uma análise das maiores frequências de palavras que constam dos textos codificados. A palavra que mais vezes é referida (N=27) é “competências”, logo seguida das palavras “capacidade” (N=23) e conhecimentos (N=22). Destacam-se ainda pela sua frequência as palavras “gestão” (N=20), “engenharia” (N=17), “sistemas” (N=15), “desenvolver” (N=14) e “problemas” (N=13). Os termos referidos correspondem a 13,4% do total de palavras analisadas. Considerando que os *learning outcomes* são afirmações do que um aluno deve saber, compreender e / ou ser capaz de demonstrar no final de um dado período de aprendizagem, esta distribuição de frequências de palavras usadas parece, desde já, assumir-se como um bom indicio da implementação dos *learning outcomes* no sistema de ensino superior português.

Dos relatórios analisados, 10 referem-se a pedidos de acreditação de novos segundos ciclos de estudo, 4 dizem respeito a primeiros ciclos de estudo, e 3 a mestrados integrados. Os 17 relatórios analisados foram propostos por 10 instituições de ensino superior, das quais 7 são do sector público. A distribuição das instituições em relação ao subsistema de ensino é mais equilibrada, havendo igual número de instituições universitárias e politécnicas. Ainda numa análise meramente demográfica dos relatórios analisados, verificamos que os relatórios referentes a instituições do sector público, 61,5% correspondem a pedidos de segundos ciclos, 23,1% a pedidos de mestrados integrados, e 15,4% a pedidos de primeiros ciclos. No sector privado, os pedidos de acreditação distribuem-se por primeiros e segundos ciclos, correspondendo cada um a 50%. Assim, e numa outra perspectiva, pode notar-se que apenas as instituições de ensino superior do sector

público propõem mestrados integrados. São as mesmas instituições que mantêm preponderâncias dos pedidos de segundos ciclos, já que 80% dos primeiros ciclos são propostos por instituições do sector público. Os pedidos de novos primeiros ciclos são equitativos entre os dois sectores.

Procedendo à mesma análise, mas agora levando em linha de conta o subsistema, verifica-se que no subsistema universitário 42,9% dos novos cursos propostos para acreditação são de segundo ciclo e a mesma percentagem é constatada para mestrados integrados. Apenas 14,3% dos novos cursos propostos pelo subsistema universitário são primeiros ciclos de estudos. No caso do subsistema politécnico, 70% dos cursos propostos são de segundo ciclo, referindo-se os restantes 30% a cursos de primeiro ciclo. Assim, 50% das propostas de novos segundos ciclos são provenientes do subsistema politécnico, bem como 75% das propostas de novos primeiros ciclos. Por outro lado, todas as propostas de novos mestrados integrados são realizadas pelo subsistema universitário.

Numa análise agora focalizada no sector, verifica-se que 90% dos segundos ciclos e 50% dos primeiros ciclos são propostos por instituições de ensino público. Focalizando a análise no ensino privado, 66,7% dos cursos propostos são primeiros ciclos e 33,3 % segundos ciclos. No caso do ensino superior público, 64,3% dos cursos propostos são de segundo ciclo, restando 21,4% de mestrados integrados, e 14,3% de primeiros ciclos.

Passando à análise de conteúdo propriamente dita relativamente aos *learning outcomes*, foram codificados 140 extractos narrativos, o que em média corresponde a 8,24 referências por relatório, ou seja, em média, cada relatório de Pedido de Acreditação de Novos Ciclos de Estudo apresenta cerca de 8 referências a diferentes *learning outcomes*. Destes, 77,9% referem-se a *learning outcomes* de base cognitiva. Dentro destes, 77,98% foram codificados como competências e os restantes 22,02% como conhecimento. Dentro das competências, 56,5% foram codificadas como competências específicas, e as restantes 43,5% como competências gerais. No caso dos conhecimentos, 87,5% são codificados como específicos, e 12,5% como gerais. No caso dos *learning outcomes* de base não cognitiva, que correspondem a 22,1% do total de *learning outcomes* codificados, estão incluídos as atitudes e valores e o desenvolvimento psicossocial, a que corresponde uma distribuição respectiva de 54,8% e 45,2%.

Numa análise cruzada entre *learning outcomes* e sector de ensino superior, verifica-se que as propostas provenientes do ensino público têm, em média, 10,2 *learning outcomes* por relatório, enquanto que o sector privado tem uma média de 7. Quando analisamos apenas os *learning outcomes* de base cognitiva, também o sector público apresenta uma media superior (8,1 *learning outcomes*, em média, por processo), em relação à média de 6,7 no sector privado. Torna-se interessante notar que a média do ensino público continua superior no que diz respeito a *learning outcomes* relacionados com competências de base cognitiva (5,4 para uma média de 3,3 no sector privado), no entanto, o mesmo não se verifica no que diz respeito a *learning outcomes* referentes a conhecimentos, em que é o ensino privado que apresenta uma média superior (1,7 para 1,36 no ensino público). Ainda no que respeita a competências, verifica-se que o ensino privado tem uma

média superior de referências de competências específicas (3,33 para 2,7 do público), o que contrasta com o facto de não haver qualquer codificação de competências gerais para este sector de ensino, enquanto no ensino público há uma média de 2,6 competências gerais. O mesmo padrão pode ser verificado no que diz respeito aos conhecimentos, uma vez que as instituições de ensino privado não referem qualquer *learning outcome* relativo a conhecimentos gerais (contra uma média de 0,2 no ensino público), mas apresentam uma média superior (1,7) em relação ao ensino público (1,1) no que diz respeito a conhecimentos específicos. No que diz respeito aos *learning outcomes* de base não cognitiva é o ensino público que apresenta médias superiores quando comparado com o privado (2,14 do ensino público contra 0,33 do privado). De referir ainda que se no ensino público os *learning outcomes* associados ao desenvolvimento psicossocial são referidos, em média, uma vez por relatório, o ensino privado não lhe faz qualquer referência. No que diz respeito às atitudes e valores, é também o ensino público que apresenta médias superiores (1,14), em relação ao ensino privado (0,33).

Numa análise cruzada entre *learning outcomes* e subsistemas de ensino, verifica-se que o ensino universitário apresenta uma média ligeiramente superior (8,6), em relação ao ensino politécnico (8). No que respeita a *learning outcomes* de base cognitiva, verificamos que são as universidades que, em média, mais os referem (média de 6,9), comparativamente com a média de 6,1 do ensino superior politécnico. No entanto, dentro destes, verificamos que é o ensino politécnico que apresenta uma média superior de referência a competências (5,3 em contraste com a média de 4,6 do universitário), invertendo-se a preponderância quando analisamos os *learning outcomes* relacionados com conhecimentos, em que o ensino universitário apresenta uma média bastante superior (2,3) à do ensino politécnico (0,8). No entanto, uma análise em pormenor das competências, mostra que as competências gerais são, em média, mais referidas pelo ensino universitário (2,9 face a 1,7 no politécnico), enquanto as competências específicas são mais referidas pelo ensino politécnico (3,6) em relação ao universitário (1,7). No caso dos *learning outcomes* relacionados com conhecimentos, é sempre o ensino universitário que apresenta uma média superior, seja nos conhecimentos específicos (1,9 para 0,8), seja nos conhecimentos gerais (0,43), não havendo qualquer referência a estes no ensino politécnico. Quando analisamos os *learning outcomes* de base não cognitiva, verificamos que é o ensino politécnico que apresenta uma média ligeiramente superior (1,9 para 1,7). Esta diferença de médias fica a dever-se essencialmente aos *learning outcomes* relativos ao desenvolvimento psicossocial, em que a média do politécnico (0,9) é superior à média do universitário (0,7), uma vez que as atitudes e valores apresentam médias idênticas nos dois subsistemas.

Numa análise dos *learning outcomes* cruzados agora com o grau proposto pelos relatórios analisados verifica-se que os segundos ciclos apresentam uma média superior (8,8) de referência de *learning outcomes*, comparada com a dos mestrados integrados (8,3) e com a dos primeiros ciclos (6,75). No que diz respeito a *learning outcomes* de base cognitiva, a mesma distribuição relativa mantém-se, sendo que os segundos ciclos apresentam uma média de 6,9, os mestrados integrados de 6,7, e as licenciaturas de 5. Relativamente às

competências, a tendência mantém-se: os segundos ciclos apresentam uma média superior (5,4), seguidos dos mestrados integrados (6,7) e dos primeiros ciclos (4,25). No entanto, verifica-se que são os mestrados integrados que apresentam uma média superior relativamente a competências gerais (3,33), comparando com os primeiros e segundos ciclos de estudo (2,0 e 1,9, respectivamente). No que diz respeito a competências específicas, os segundos ciclos voltam a tomar a preponderância com uma média de 3,5, para uma média de 2,3 nos primeiros ciclos, e 1,3 nos mestrados integrados. No que se refere a *learning outcomes* relacionados com conhecimentos, são os mestrados integrados que assumem a predominância com uma média de 2 *learning outcomes* deste tipo por relatório (1,5 nos segundos ciclos e 0,75 nos primeiros ciclos). Integrados nos anteriores, os *learning outcomes* de conhecimento geral são apenas referidos nos segundos ciclos (0,3), embora os mestrados integrados apresentem uma média bastante superior (2,0) quando se referem a conhecimentos específicos, comparativamente com os segundos ciclos (1,2) e com os primeiros ciclos (0,75). No que diz respeito a *learning outcomes* de base não cognitiva, são também os segundos ciclos que apresentam uma média ligeiramente superior (1,9) aos restantes (1,8 para os primeiros ciclos e 1,7 para os mestrados integrados). Estes valores distintos devem-se essencialmente aos *learning outcomes* relacionados como desenvolvimento psicossocial (0,9 para segundos ciclos, 0,8 primeiros ciclos e 0,7 para mestrados integrados), já que cada um dos graus refere igualmente e em média 1,0 *learning outcomes* relativo a atitudes e valores.

Considerações Finais

Analisando o conteúdo dos Pedidos de Acreditação de Novos Ciclos de Estudo, no que se refere a *learning outcomes*, verifica-se já um nítido esforço das instituições de ensino superior em Portugal para operacionalizar os resultados esperados da aprendizagem da sua nova oferta formativa. No entanto, trata-se de uma descrição que, ainda que detalhada, carece de pistas que permitam conceptualizar as formas de avaliação de cada um dos *learning outcomes* referidos. Aliás, avaliar os resultados da aprendizagem assume-se como um dos principais desafios futuros para as instituições de ensino superior. No presente momento, a função principal dos *learning outcomes* parece ser meramente informativa, apresentando as competências e conhecimentos que o aluno deverá deter no final da sua formação. No entanto, e apesar desta ser uma função crítica em todo o processo, há que realçar outras funções para as quais os *learning outcomes* podem constituir ferramentas decisivas no seu sucesso. Entre elas, pode destacar-se a função de avaliação do próprio desempenho institucional, como parte dos sistemas internos de garantia da qualidade, numa comparação entre o que é esperado e o que é, de facto, alcançado. Ou seja, os *learning outcomes* poderão permitir às instituições de ensino superior apresentar o que os seus alunos são efectivamente capazes de fazer e não apenas o que sabem ou devem saber.

Em nossa opinião, os *learning outcomes* representam uma excelente oportunidade para reconceptualizar a avaliação da aprendizagem, já que permitem a avaliação dos discentes numa ampla gama de conhecimentos e competências, que abrange, não só os conhecimentos/competências gerais e específicas, mas também competências como as de comunicação, de trabalho em equipa, de pensamento crítico, etc. Através da criação de ferramentas e mecanismos de avaliação dos *learning outcomes*, as instituições podem encontrar novas formas para desenvolver métodos pedagógicos e de ensino. Para os estudantes, os *learning outcomes* podem representar uma oportunidade de ser informado, não só sobre o que é esperado deles, em termos de conhecimentos e competências, mas também como esses mesmos conhecimento e competências serão avaliados. Também à própria tutela, os *learning outcomes* podem assumir funções bastante úteis. Tendo o quadro de qualificações nacional estabelecido e os *learning outcomes* devidamente implementados, a sua análise poderá em muito contribuir para uma análise comparativa em termos de eficiência institucional, permitindo a definição de critérios/metapas de desempenho em função daqueles.

Referências

Adams, Stephen, at the Bologna seminar on learning outcomes based higher education. The Scottish experiences, 2008

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.ppt

Adams, Stephen, UK Bologna Seminar on learning outcomes, Herriot-Watt University, Edinburg, Scotland. Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels, 2004, University of Westminster. Berlin Communiqué 2003, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19. September 2003.

Bologna seminar on learning outcomes based higher education. The Scottish experiences, 2008. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Edinburgh2008.htm>

The Bologna official website: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

ENQA document "Standards and guidelines for Quality Assurance of the European Higher Education Area" published in 2005.

EUA Bologna Handbook. Dr. Josef Raabe Verlag, Berlin, 2006.