

Cristina Dimas

(Coordenadora da Unidade Inovação e Negócios - CECOIA)

Desafios colocados na operacionalização dos resultados de aprendizagem: uma reflexão

Resumo:

O presente artigo parte da experiência do CECOIA, na sua perspectiva de operador de formação fortemente orientado para a investigação aplicada, para proceder a uma reflexão em redor dos desafios colocados pela operacionalização do conceito de "resultados de aprendizagem" no desenho e descrição de qualificações, nomeadamente em contexto nacional.

Abstract:

This article is based on the experience of CECOIA, in its perspective of training provider strongly orientated to the applied research, in order to undertake a reflexion on the challenges of the implementation of the concept of "learning outcomes" in the design and description of qualifications, namely in national context.

Este artigo é sobre a experiência do Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins (CECOA), na sua perspetiva de operador de formação fortemente orientado para a investigação aplicada, nomeadamente em contexto europeu, na operacionalização do conceito “resultados de aprendizagem”.

Optámos por fazer deste artigo um relato de uma experiência prática, ao mesmo tempo que uma reflexão sobre os desafios colocados pela “lógica” dos resultados de aprendizagem que esta experiência nos proporcionou.

A experiência que trazemos – como tantas outras na nossa vida profissional e pessoal – é feita de avanços e recuos, de dúvidas angustiantes e certezas eufóricas, de sucessos e “de podia ter corrido melhor”, de consensos e de ausência deles, de discussões e de “revelações”. Na verdade, se pensarmos bem, tem sido este também, mormente a nível europeu, o caminho deste conceito sobre o qual somos agora chamados a refletir – o conceito de “resultados de aprendizagem”.

E a primeira questão que importa colocar é: será que à época do início da experiência que vos trazemos – 2005 – falávamos do mesmo conceito que hoje? Percebe-se que a experiência que vos trazemos é “madura”, ainda assim, estranhamente atual. De facto, e se quisermos, o relato e a reflexão que se seguem são uma história de amadurecimento. De amadurecimento de conceitos, de posições e de práticas.

Estávamos, pois, em 2005 e o CECOA tinha aceitado o desafio lançado pelo Ministério da Educação Francês de participar num projeto-piloto Leonardo da Vinci que visava a criação de um “Referencial Europeu de Qualificação” em Comércio Internacional, que pudesse funcionar como uma “referência partilhada” pelos operadores de formação dos países envolvidos (França, Portugal, Grécia, Itália, Holanda, Roménia e Eslovénia) e que fosse promotor de mobilidade de aprendentes, no respeito pelos princípios estabelecidos, na altura, pelo designado *Technical Working Group on credit transfer in VET*, um grupo de trabalho criado em 2002 pela Comissão Europeia para investigar e propor opções para o desenvolvimento de um sistema de transferência de créditos para a educação e formação profissional a nível europeu.

Importa, assim, recordar alguns factos do cenário europeu da altura – europeu, porque como referido, a experiência que relatamos e as reflexões que fomos produzindo foram fortemente moldadas por esse contexto europeu – que

relevam para efeitos de contextualização da nossa experiência, dos desafios que se nos colocavam e das nossas reflexões.

Os trabalhos relativos ao hoje conhecido “*Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*” (QEQ), onde o conceito de “resultados da aprendizagem” se assume enquanto conceito central na definição e descrição de qualificações no espaço europeu, estavam ainda numa fase preparatória, decorrendo, por exemplo, o processo de consulta pública nos Estados-membros, designadamente em Portugal, onde o CECOA entre cerca de uma centena de outros atores da administração central, regional, local e regiões autónomas, parceiros sociais, estabelecimentos de ensino básico, secundário e superior, entidades formadoras, entidades certificadoras, ONG e fundações, entidades consultivas e peritos, foi chamado a contribuir.

Efetivamente esta Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho aos Estados-membros – que lhes recomenda, entre outras coisas, a utilização do QEQ enquanto instrumento de referência para comparar os níveis de qualificações dos diferentes sistemas de qualificações; que correlacionem os seus sistemas nacionais de qualificações com o QEQ e que recorram a uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem para definir e descrever qualificações – só veio a ser aprovada em abril de 2008, decorrendo, ainda hoje e a diferentes ritmos nos diferentes países da UE, por exemplo, o processo de referenciação dos seus sistemas nacionais de qualificação ao QEQ bem como o processo de “operacionalização” desta abordagem centrada nos “resultados de aprendizagem” para o desenho e descrição de qualificações.

Já os trabalhos relativos a um outro instrumento europeu de referência em matéria de educação e formação profissional – “o Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais” (ECVET) sistema que visa facilitar a transferência, o reconhecimento e a acumulação de “resultados avaliados de aprendizagem” a todos os cidadãos, estavam à data, 2005, como de resto referido, num estado ainda mais embrionário, se é que tal se pode afirmar. Efetivamente o que podíamos contar enquanto “matéria-prima comum” para a nossa reflexão a nível europeu, no âmbito do projeto em causa, era o relatório preliminar dos trabalhos do *Technical Working Group on credit transfer in VET*, publicado em finais de 2003, onde este grupo de trabalho apresentava uma primeira abordagem do que poderia ser a estratégia de desenvolvimento e implementação de um sistema de

créditos ECVET, os relatórios intermédios de 2004/2005 que complementavam as opções apresentadas no relatório preliminar e um documento da Comissão Europeia com as chamadas *Technical Specifications*, um documento de carácter técnico visando servir de ferramenta base ao desenho e teste de um sistema de créditos aplicado à educação e formação profissional a nível europeu. Na verdade, a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho aos Estados-membros que lhes recomenda que promovam o sistema ECVET com vista a facilitar a mobilidade transnacional e o reconhecimento dos resultados de aprendizagem na educação e formação profissional e que criem as condições necessárias para que o sistema ECVET possa ser gradualmente utilizado para efeitos de transferência, reconhecimento e acumulação de resultados de aprendizagem alcançados em contextos formais, não formais e informais, só veria a luz do dia em junho de 2009, sendo que a criação, pelos Estados-membros, das condições para a adoção desta Recomendação decorre desde então a passos lentos e hesitantes.

Conclui-se que o cenário era, em 2005, desafiante e que, a nível europeu, pouco estava definido, não existindo consensualização de conceitos ou metodologias de trabalho para a construção de qualificações baseadas em

resultados de aprendizagem, ou sequer, de estratégias para a transferência, reconhecimento e acumulação de resultados de aprendizagem, pelo que o trabalho desta parceria que envolvia entidades com responsabilidades na definição de qualificações nos diferentes países envolvidos – seja o Ministério da Educação Francês e os parceiros sociais para o setor, seja na altura a OEEK - *Organisation for Vocational Education and Training* na Grécia, ou a Kchandel, entidade responsável pela definição das qualificações do setor do comércio na Holanda, ou o *National Center for the Development of Vocational Education and Training*, entidade responsável pelo desenho de qualificações e de programas de formação na Roménia – foi claramente um trabalho de descoberta, de avanços e recuos, de muita discussão e esforço de consensualização e, sejamos honestos, de alguma frustração, algumas vezes! Acima de tudo, foi uma aventura, uma aventura que trouxe ao CECO e à equipa envolvida a possibilidade de “refletir aplicando” e de “testar refletindo”.

Foram dois anos de muito trabalho e discussão e no final a metodologia preconizada por este grupo de entidades foi a de que na base da elaboração de um “referencial comum de competências” estava a consensualização em torno de um referencial comum de atividades profissionais (“perfil profissional”) descrito conforme figura que de seguida se apresenta:

Figura 1

Modelo – Perfil Profissional		
<ul style="list-style-type: none"> - Denominação da Qualificação - Definição da Profissão - Contexto de Trabalho - Nível de Responsabilidade - Quadro Descritivo das Atividades e Tarefas 		
Atividades	Tarefas	Resultados Esperados
A1	T1A1 T2A1 ...	
A2	T1A2 T2A2 ...	
...	...	

No que ao referencial comum de competências diz respeito importa salientar que, bastante por influência francófona – não esqueçamos que desenvolver referenciais que possam ser partilhados por vários países obriga a um esforço de consensualização difícil, em que toda a história de um país nas suas *nuances* conceptuais radicadas em convicções sociais, económicas e políticas se revelam e entram em conflito/diálogo com as concepções de vida, e de educação e formação profissional,

no caso vertente, dos outros países – a designação acolhida foi a de “referencial comum de certificação” descrevendo, no entanto, um conjunto articulado e coerente de “unidades de competência”, descritas em resultados de aprendizagem, unidades essas que são a resposta às atividades profissionais descritas como fundamentais no perfil profissional. Assim, o referencial de competências a que se chegou identificou cinco unidades de competência e 11 subunidades de competência, descritas da seguinte forma:

Figura 2

Modelo – Referencial de Competências			
Unidade de Competência (<i>Certification Unit</i>)	Competências Funcionais / Saberes-Fazer (<i>Skills</i>)	Atitudes Profissionais / Competências Sociais e Relacionais (<i>Competences</i>)	Saberes / Conhecimentos (<i>Knowledge</i>)
UC1			
UC2			
UC3			

Se, do ponto de vista conceptual, a descrição de cada unidade de competência em resultados de aprendizagem descritos em termos de *skills*, *competences* e *knowledge* parece já próxima da prática recomendada pela Comissão Europeia nos instrumentos de cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional a que aludimos anteriormente (QEQ e ECVET), a verdade é que:

- Não foi “inocente” a ordem dos fatores, tendo sido intencional a decisão da parceria de partir das atividades e tarefas exigidas pela profissão – no caso concreto a profissão de Técnico Especialista de Comércio Internacional – para as *skills*, para as aptidões da esfera do “saber fazer” apelando a capacidades mais práticas e concretas, orientadas para a conclusão de tarefas e para a solução de problemas e só depois elencar as atitudes e os saberes necessários para obter os “saber fazer” desejados. E as razões que presidiram a esta escolha foram de múltipla ordem:
 - porque pareceu uma abordagem mais natural, mais orgânica;
 - porque “falava” a linguagem do mercado de trabalho (referir a este propósito, que parceiros sociais e empresas nos diferentes países estiveram envolvidos no processo de construção deste referencial);
 - porque implicitamente correspondia à visão conceptual partilhada pelos membros do consórcio do que é a “Formação Profissional”, uma aprendizagem orientada para o desempenho profissional, para a realização, para a concretização, onde claramente os elementos-chave parecem ser as aptidões e as atitudes.
- Não resultava claro como é que estes três elementos se combinavam para alcançar resultados de aprendizagem, ou seja, como é que com estes três elementos era possível comprovar os resultados que um indivíduo tinha alcançado no final de um percurso formativo,

por exemplo? Seriam os resultados de aprendizagem uma soma destes três elementos, uma justaposição, uma combinação? Se uma combinação, como se materializava esta combinação?

- Ao longo do projeto foi-se formando a opinião de que importava ir mais longe, que não bastava descrever resultados de aprendizagem em *knowledge*, *skills and competences*, para que fossemos capazes de, com base nisso, proceder à cabal avaliação e validação das capacidades de realização de um determinado indivíduo, o que, em última instância, deveria ser a função das qualificações descritas em resultados de aprendizagem.

Imbuídos deste espírito desassossegado de quem quer ir mais além, embarcámos em nova aventura, desta feita num outro projeto-piloto Leonardo da Vinci liderado pela dupla Ministério da Educação Francês/AGEFA-PME (entidade criada pela Confederação Geral das Pequenas e Médias Empresas com o objetivo de em nome das PME e em conjunto com o Ministério da Educação, atuar em todos os domínios respeitantes ao desenvolvimento do ensino tecnológico e profissional incluindo o sistema de aprendizagem em França).

Neste projeto a finalidade do consórcio era produzir e implementar, a nível europeu, um Perfil Profissional e uma Qualificação para “Assistente/Técnico de Gestão de PME” que, mais uma vez, pudesse funcionar como uma “referência partilhada” pelos países envolvidos (França, Portugal, Grécia, Itália, Polónia, Roménia e Reino Unido), que respeitasse e aplicasse os princípios do QEQ e do ECVET, nomeadamente em matéria de desenho de qualificações, de mobilidade e de reconhecimento mútuo.

Tendo poucas mais referências metodológicas consensualizadas ao nível europeu do que aquelas que possuíamos no anterior projeto – pois este decorreu entre 2006 e 2008 – esta nova equipa trilhou o seu próprio caminho de reflexão, de descoberta e de decisão, muito embora, trazendo na bagagem a aprendizagem feita no anterior projeto.

Assim, e no âmbito deste projeto, construiu-se e testou-se uma outra metodologia de desenho de qualificações baseada na descrição de um Referencial de Competências, que partilha com a anterior metodologia, a lógica de elaboração prévia de um “Perfil Profissional comum” que, como a seguinte figura ilustra, é substancialmente mais detalhado, revelando, entre

outros aspetos, a opção da equipa de destacar o contexto profissional como elemento decisivo na definição do *core* da profissão e a importância atribuída às condições de exercício (materiais e funcionais) como elementos críticos para uma adequada realização das atividades e tarefas que integram o Perfil Profissional.

Figura 3



No que ao Referencial de Competências diz respeito, o modelo encontrado procurou responder às questões que ficaram por resolver no anterior projeto, nomeadamente à questão de como é que os *knowledge, skills and competences* se

combinavam para alcançar resultados de aprendizagem e avançar um pouco na procura de outros elementos a integrar na descrição de uma unidade de competência, para além dos acima mencionados.

Figura 4

Modelo – Referencial de Competências				
Atividade: A1				
Tarefas	Competências Funcionais <i>(Skills)</i>	Competências Sociais e Relacionais <i>(Competences)</i>	Conhecimentos <i>(Knowledge)</i>	Resultados de Aprendizagem <i>(Learning Outcomes)</i>
T1A1				
T2A2				
Recursos necessários para a execução da Atividade A1:				
-				
-				
-				
Atividade: A2				
Tarefas	Competências Funcionais <i>(Skills)</i>	Competências Sociais e Relacionais <i>(Competences)</i>	Conhecimentos <i>(Knowledge)</i>	Resultados de Aprendizagem <i>(Learning Outcomes)</i>
T1A2				
T2A2				
Recursos necessários para a execução da Atividade A2:				
-				
-				
-				

Constata-se pela visualização da figura acima que a opção metodológica residuiu, por um lado, na inclusão do elemento "recursos" como elemento adicional a considerar na descrição de uma unidade de competência e, por outro, na introdução na matriz de descrição de uma quarta coluna na qual se encontram descritos resultados de aprendizagem. Numa análise crítica é possível considerar que efetivamente o que foi nomeado como "resultados de aprendizagem" mais não é do que a descrição de, por um lado, ações através das quais é possível demonstrar a mobilização dos *knowledge, skills and competences* identificados, e por outro lado, resultados/*outputs* dessa mobilização.

Referir ainda que foi no Perfil Profissional que a metodologia adotada encontrou "o espaço adequado" para definir o nível de responsabilidade e autonomia associado à qualificação em causa. Efetivamente, o descritor de "*competência*" proposto pela Comissão Europeia nos documentos de referência mencionados no início deste artigo foi um dos aspetos que maior discussão e reflexão impôs a este projeto e à equipa do CECOA ao longo da experiência que relatamos.

Se, por um lado, a primeira parte do descritor que refere "*competência*" como "a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal" foi razoavelmente consensual entre os diferentes *stakeholders* dos diferentes países, por outro lado, a sugestão de que esta seja descrita em termos de responsabilidade e autonomia foi motivo de enormes discussões²³.

Neste, como de resto em todos os projetos e reflexões em que a equipa do CECOA esteve envolvida desde 2005 até ao presente, sempre que o assunto foi descrição de qualificações em resultados de aprendizagem usando os descritores do Quadro Europeu de Qualificações, o conceito de "*competência*" foi interpretado e descrito em termos de capacidades sociais, relacionais, pessoais e atitudes profissionais que embora reveladoras de um determinado nível de autonomia e responsabilidade, não se limitam à descrição desse nível de autonomia e responsabilidade, como parece querer sugerir o Quadro Europeu de Qualificações.

²³ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril, de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida; Jornal Oficial da União Europeia, de 6 de maio, de 2008.

Ainda não satisfeito com os resultados do caminho percorrido, o CECOIA participou ativamente em mais um projeto que tendo objetivos idênticos, se centrou numa qualificação de nível 5 do Quadro Europeu de Qualificações, como aliás as anteriores, de "Assistente de Direção", com o envolvimento de países como a França, com a liderança assumida pela AFDET – *Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique* em consórcio com o Ministério da Educação de França, Portugal, Espanha, Holanda, Polónia, Roménia e Reino Unido.

Este projeto representou, do nosso ponto de vista, um crescimento e uma importante oportunidade de maturação de conceitos e de teste da sua aplicabilidade. Efetivamente,

a metodologia seguida de construção da qualificação em resultados de aprendizagem partiu da consensualização em torno de um Perfil Profissional organizado de forma idêntica ao descrito na figura 3, no entanto, o Referencial de Competências conseguiu descolar-se da lógica "pedagógica" com que os anteriores referenciais foram concebidos, integrando também a "dimensão da certificação" ao considerar uma reorganização dos resultados de aprendizagem esperados em "unidades de resultados de aprendizagem" coerentes em si e entre si, nomeadamente para efeitos da sua validação e certificação autónoma, sem uma ligação direta absoluta com o quadro descritivo das atividades e tarefas integrado no Perfil Profissional. A figura 5 procura traduzir visualmente os diferentes modelos que foram utilizados.

Figura 5

Modelo 1 (simplificado)				
Atividade 1	Unidade de Resultados de Aprendizagem 1	Aptidões	Competência	Conhecimento
Atividade 2	Unidade de Resultados de Aprendizagem 2	Aptidões	Competência	Conhecimento
Modelo 2 (simplificado)				
Atividade 1/Tarefa 1.2	Unidade de Resultados de Aprendizagem 1	Aptidões	Competência	Conhecimento
Atividade 2/Tarefa 2.3				
Atividade 3/Tarefa 3.1				
Atividade 1/Tarefa 1.1	Unidade de Resultados de Aprendizagem 2	Aptidões	Competência	Conhecimento
Atividade 4/Tarefa 4.2				
Atividade 3/Tarefa 3.2				

Uma outra importante inovação introduzida na metodologia seguida para o desenho e descrição deste Referencial de Competências foi a introdução do elemento "critérios

de avaliação/desempenho" como elemento essencial na descrição de uma unidade de competência. Assim, o Referencial em causa seguiu o modelo seguinte:

Figura 6

Modelo – Referencial de Competências			
Unidade de Resultados de Aprendizagem 1 – URA1			
A1.T2	Competência	Aptidões	Conhecimentos
A2.T3			
A5.T1			
Contexto		Critérios de Avaliação / Desempenho	

Unidade de Resultados de Aprendizagem 2 – URA2			
A2.T1	Competência	Aptidões	Conhecimentos
A3.T1			
A4.T2			
Contexto		Critérios de Avaliação / Desempenho	

Mas as reflexões que temos vindo a partilhar não ficariam completas se não mencionássemos a questão dos referenciais de formação, dos programas de formação, dos *curricula*, dos módulos de formação (entendidos, para este efeito, como sinónimos), e de como é que a dimensão “formativa” se articula, integra, mistura ou não com a dimensão “resultados de aprendizagem”.

Todos os projetos descritos, sem exceção, dedicaram horas à reflexão sobre esta temática. Todos sem exceção, apesar de conhecedores de que, no respeito pelo princípio da subsidiariedade e à luz estrita dos princípios e especificações dos instrumentos de cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional (QEQ e ECVET), a dimensão pedagógica/formativa não integra a lógica do desenho e descrição de qualificações em resultados de aprendizagem, não resistiram à tentação de pôr em comum alguns aspetos da dimensão “referencial de formação”. As fórmulas encontradas foram diversas, desde a simples enumeração de uma listagem de unidades de formação com uma correspondência quase direta entre unidade de competência e unidade de formação, passando por soluções em que para responder a uma unidade de competência se definiram diversas unidades de formação atribuindo-lhes um tempo estimado de duração ou um peso relativo por relação à importância da unidade de competência de referência, a soluções em que se definiu um número limitado de unidades de formação em comum que pudessem ser utilizadas para efeitos de mobilidade de aprendentes, e ainda a soluções em que se definiram em comum não módulos de formação mas “unidades de certificação” apontando para a importância de definir unidades coerentes e lógicas para efeitos da validação das aprendizagens efetuadas e não tanto para a forma de aquisição das aprendizagens.

De referir que no relato da nossa experiência e dos diferentes projetos e iniciativas em que estivemos envolvidos “expurgámos” intencionalmente as questões relativas à componente mais “ECVET” por não ser o tópico central

deste artigo²⁴. Importa, contudo, referir que estes são tópicos intrinsecamente ligados e que quando se desenham e descrevem qualificações é imperativo que se considere de que forma é que o desenho e descrição de qualificações facilitam e promovem a transferência, o reconhecimento e a acumulação de “resultados de aprendizagem”, nomeadamente num contexto de mobilidade transnacional, mobilidade essa que tanto pode ser em contexto formal de aprendizagem como mobilidade profissional.

O Sistema Nacional de Qualificações de um país deve ser um agente ativo na defesa e promoção da livre circulação de pessoas no espaço europeu, uma das premissas da pertença a este espaço comum. Efetivamente, tal premissa só pode ser plenamente alcançada numa sociedade que reconhece que se aprende em diferentes contextos de aprendizagem (formais, não formais e informais) e em diferentes contextos territoriais/culturais (no próprio país ou em outro qualquer país, nomeadamente do espaço europeu) e que o direito de acesso, num outro país, a um emprego qualificado, a uma qualificação ou a uma formação numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tem de ser idêntico ao que se teria no próprio país. Nesta perspetiva, um Sistema Nacional de Qualificações capaz de reconhecer aprendizagens adquiridas em diferentes contextos de aprendizagem e em diferentes contextos territoriais/culturais é fundamental. É neste ponto de interseção que Quadro Europeu de Qualificações, Quadros Nacionais de Qualificações e Sistema de Créditos ECVET encontram a sua interligação e sentido mútuo.

Partilhámos ao longo da descrição da nossa experiência piloto algumas das nossas reflexões sobre os desafios colocados na operacionalização do conceito “resultados de aprendizagem” em contexto europeu. Em jeito de conclusão, e bebendo desta experiência e de outras que fomos tendo e que optámos por não descrever neste artigo, atrevemo-nos a elencar alguns desafios colocados pela “lógica” dos resultados de aprendizagem no desenho e descrição de qualificações, nomeadamente em contexto nacional:

²⁴ No entanto, todos estes projetos exploraram, por exemplo, alguns dos aspetos dos princípios e especificações técnicas ECVET como por exemplo: (a) os Pontos ECVET e possíveis critérios na atribuição de pontos/créditos às unidades de resultados de aprendizagem que compõem uma qualificação; (b) a abordagem modular às qualificações (*unit based approach*) como elemento facilitador da mobilidade de aprendentes; (c) os mecanismos de transferência e acumulação dos resultados de aprendizagem com a criação de Redes e parcerias ECVET - sendo que, no que à dimensão “Redes e parcerias ECVET” diz respeito, foi possível criar e colocar no terreno, graças às relações estabelecidas no contexto de projetos como estes, pelo menos duas Redes - uma formalizada sob a forma de uma Associação e outra informal - que o CECOIA integra e que se dedicam à promoção de mobilidade entre os seus membros “reconhecida” e respeitando critérios comuns de qualidade, a saber Rede NETINVET (www.netinvet.eu/) e a Rede EUMOVETRADE (www.eumovetrade.eu/).

- Absoluta necessidade de encontrar uma linguagem comum em que os conceitos-chave e seus descritores são aceites pelos *stakeholders* relevantes: a experiência relatada refere em numerosos momentos a dificuldade sentida na interpretação de designações e conceitos, em contexto europeu, seja por questões relacionadas com a tradução, seja por questões relacionadas com os referenciais culturais e “escolas de pensamento” que cada país traz e privilegia, o que faz com que uma designação como “competência” seja campo fértil para acesas discussões e difícil consenso. Em contexto nacional, a dificuldade subsiste, razão porque este é efetivamente um desafio inicial de superação essencial;
- Estruturação de uma metodologia formal de desenho e descrição de qualificações em resultados de aprendizagem que seja fruto de uma discussão alargada com os *stakeholders* relevantes e que integre e explicita os conceitos-chave e descritores a utilizar;
- Estruturação de uma metodologia formal de desenho e descrição de qualificações em resultados de aprendizagem que não seja demasiado “pesada”: um aspeto considerado crítico nos projetos em que participámos, e relativamente ao qual todos refletiram e produziram contributos foi a existência de mecanismos/ modelos de atualização dos referenciais de competências que dessem resposta adequada à rápida evolução das profissões;
- Estruturação de uma metodologia formal de desenho e descrição de qualificações em resultados de aprendizagem que estabeleça os limites do que deve ser definido a nível nacional e do que deve ser deixado à iniciativa individual dos operadores de formação. Esta questão foi, em contexto europeu, alvo de enormes discussões. A decisão de desenhar ou não referenciais de formação como parte integrante do processo de construção de qualificações, numa lógica de resultados de aprendizagem, é uma questão estrutural que qualquer sistema de qualificações deve ponderar, apresentando-se assim, como um desafio importante ao qual importa responder;
- Integração de uma lógica modular no desenho de qualificações;
- Integração de uma lógica de “outputs” em detrimento de uma lógica de “inputs”, separando o que pertence ao reino do referencial de competências do que deve ficar do lado do referencial de formação, possibilitando, desta forma, que um mesmo referencial de competências possa ser utilizado para a dinamização de percursos formativos de aprendizagem formais ou para o reconhecimento e validação de competências informais e não formais; é que se alguns dos elementos da lógica dos “inputs” pode integrar um referencial de formação (duração, conteúdos programáticos) estes elementos não devem nunca integrar um referencial de competências;
- Desenvolvimento de uma “cultura de avaliação” compatível com a lógica dos resultados de aprendizagem; o que se pretende não é avaliar conhecimentos por um lado, certas aptidões por outro, mas sim criar situações de avaliação, predominantemente práticas e orientadas para a ação, suscetíveis de avaliar a capacidade de um determinado indivíduo, no final de um processo formativo, mobilizar determinados conhecimentos, aptidões e atitudes, evidenciando o seu domínio;
- Desenvolvimento de modelos de reconhecimento e validação de competências adequados à lógica dos resultados de aprendizagem em que, mais uma vez, o que se pretende aferir num processo desta natureza é, não se um indivíduo detém um determinado conhecimento ou possui uma determinada aptidão, mas sim a sua capacidade de mobilizar recursos individuais para alcançar uma determinada ação;
- Preparação e formação das equipas que, a nível nacional e/ou setorial, desenham e descrevem qualificações em resultados de aprendizagem;
- Intencionalmente deixado para o fim, seguindo a lógica do *“the last but not the least”*, um desafio que importa absolutamente vencer: a preparação e formação das equipas pedagógicas dos operadores de formação com particular destaque para os formadores. Só com formadores conhecedores do que esta nova lógica implica e detentores de ferramentas nomeadamente metodológicas para organizar o processo de ensino aprendizagem nesta nova lógica é possível vencer este desafio. Não se conseguem recursos humanos projetados para o futuro com as ferramentas do passado. É preciso apostar em novas ferramentas e novas metodologias em que o foco deixa de ser a “transmissão”, o “ensino” e passa a ser o processo de aprendizagem e o aprendente.