

# As competências como elemento basilar do Quadro Europeu de Qualificações

**Sandra Bohlinger**

Professora convidada de investigação para a formação profissional, TU Berlin (Instituto Técnico de Berlim), Instituto de Formação Profissional e Cursos Tecnológicos

## RESUMO

No decurso do seu desenvolvimento e aplicação, o QEQ enquanto meta-quadro concebido para melhorar a transparência, a garantia da qualidade, a mobilidade e o reconhecimento mútuo de qualificações tem vindo a tropeçar numa série de dificuldades. Estas dificuldades devem-se, entre outros factores, às diferentes aceções dos conceitos de competência, aptidão e conhecimento. Baseando-se no exemplo dos países de língua alemã, são esboçadas as dificuldades resultantes do desenvolvimento de uma terminologia comum como fundamento para os níveis de referência comuns e inferem-se em consequência alguns problemas possíveis na aplicação do QEQ nestes países.

## Palabras clave

Competence, knowledge, skills, EQF, mutual trust

Competência, conhecimentos, aptidões, QEQ (Quadro Europeu de Qualificações), confiança mútua

## O quadro de qualificações como motor de inovação

Os países que implementam um sistema de qualificações procuram por este meio tornar os seus sistemas educativos e de formação mais transparentes, mais inovadores e mais competitivos. Outro objectivo consiste em adaptar o melhor possível o sistema educativo e de formação ao mercado de trabalho. Neste contexto, os quadros de qualificações funcionam como motor de inovação, uma vez que a sua introdução implica activar medidas reformativas fundamentais a longo prazo. Entre estas, incluem-se o alargamento das possibilidades de acesso a percursos educativos, a oportunidade de adquirir qualificações sem ser exclusivamente através da participação em currículos académicos institucionalizados, a certificação da aprendizagem não formal e informal ou a focalização dos formandos através de uma maior par-

ticipação dos trabalhadores no processo de descrição e avaliação de competências relevantes para o mercado de trabalho.

Estes objectivos também se aplicam ao desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações. Todas as dificuldades que surgiram aquando da introdução de quadros de qualificações nacionais levam, todavia, a crer que também poderão surgir no desenvolvimento e aplicação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) (Raffe, 2003; Young 2004; 2005). Entre estas dificuldades, contam-se as seguintes:

- os sistemas de transferência de créditos introduzidos e aperfeiçoados no contexto dos quadros de qualificações baseiam-se em unidades e módulos, o que *pode* colidir com o carácter global dos processos de aprendizagem e dos conhecimentos por esse meio adquiridos;
- a certificação de conhecimentos, aptidões e competências (a seguir designados KSC) opõe-se assim à aceção de aprendizagem, por definição aberta, enquanto processo natural decorrendo ao longo da vida, se a certificação *for entendida* como uma documentação de *resultados de aprendizagem* resumidos *sob a forma de qualificações*;
- a exigência de um reconhecimento orientado para as competências poderia então entrar em conflito com a exigência de uma educação global e respectiva certificação, se as competências forem apreendidas apenas como conhecimentos, aptidões e capacidades aplicáveis a *um* tipo de tarefas *específico*;
- o desenvolvimento de indicadores comuns para a educação e a formação move-se num campo de tensão entre a arbitrariedade e a especialização: se os indicadores forem aplicáveis tanto à educação como à formação, existe o perigo de serem demasiado genéricos para serem pertinentes. Se forem suficientemente específicos, é provável que sejam aplicáveis apenas a uma das duas vertentes.

Estas dificuldades tornam-se particularmente evidentes no desenvolvimento dos níveis de referência comuns para os conhecimentos, aptidões e competências (a seguir abreviadamente designados por KSC – *knowledge, skills, competences*), que constituem a base da orientação pelos resultados da aprendizagem. Partindo desta premissa, são esboçados neste artigo, em primeiro lugar, o desenvolvimento e a estrutura do QEQ no contexto dos níveis de referência comuns. De seguida é esboçada a aceção de competência recorrendo aos documentos mais fulcrais que estão na base do QEQ. Posteriormente, com base no exemplo da aceção de competência no espaço de língua alemã, as dificuldades da elaboração de uma terminologia

européia comum ou internacionalmente aplicável para as KSC são debatidas e inferem-se possíveis consequências.

## Desenvolvimento e estrutura do QEQ

O desenvolvimento do QEQ assenta no seu carácter voluntário. É portanto interpretado como prioridade da União Europeia (e não dos Estados-Membros), em oposição aos quadros nacionais de qualificações, e não inclui mecanismos de reconhecimento vinculativos para os indivíduos. Por conseguinte, o seu desenvolvimento está alicerçado sobretudo na confiança mútua dos agentes e na sua capacidade de cooperação e é significativamente mais complexo que o desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações. A Comissão descreve o QEQ da seguinte forma: *um meta-quadro pode ser considerado um instrumento que permite a um quadro de qualificações relacionar-se com outros e, conseqüentemente, que permite a uma qualificação de um determinado quadro estabelecer uma correlação com outras qualificações habitualmente provenientes de outro quadro. Um meta-quadro tem por objectivo, ao relacionar qualificações entre países e sectores, estabelecer uma ligação de confiança e fiabilidade, definindo para o efeito princípios para a garantia da qualidade, a orientação educacional e profissional, assim como mecanismos para a transferência e acumulação dos créditos, de modo a que a transparência, necessária tanto a nível nacional como sectorial, surja a nível internacional* (Comissão Europeia, 2005, p. 16).

O desenvolvimento do QEQ foi iniciado no final de 2002. A sua orientação fundamental foi-lhe conferida através das recomendações do Grupo de Trabalho Técnico ECVET (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training – Sistema Europeu de Transferência de Créditos para a Educação e Formação Profissional) e através de uma proposta elaborada a mando do Cedefop por colaboradores do *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA), organismo competente para a Inglaterra e para o País de Gales (Cedefop, 2005).

O elemento basilar do QEQ consiste nos resultados da aprendizagem, entendidos como conjunto de KSC que podem ser agrupados em qualificações. O QEQ é estruturado em oito níveis de referência (para todas as qualificações formais) e em níveis de competência, adquiridos através da aprendizagem informal, não formal e formal. Estes níveis de referência apoiam-se em diversos princípios, directivas e instrumentos, que incluem entre outros portais de in-

formação, o Europass e elementos operativos de garantia da qualidade. A diferenciação dos níveis de referência é feita conforme o grau de complexidade das tarefas a executar, a que correspondem determinadas competências (estruturação vertical do QEQ); são completados por uma estrutura horizontal de três tipos de resultados da aprendizagem (KSC). O resultado é uma matriz 3x8 com 24 células, na descrição das quais, com a ajuda de indicadores, se coloca a seguinte pergunta: *“How big is this qualification? To reference this, we need a measurement, and “credit” is the means of measuring volume of learning. EQR therefore needs a credit metric. This is quite separate from the use of a credit system for accumulation and transfer”* (Raffe et al., 2005, p. 14).

Os níveis de referência comuns não só utilizam créditos como instrumento de tradução, como permitem simultaneamente a existência de células “vagas” dentro da matriz. A “vacância” das células designa assim a opção de não ter de dar ou de dar apenas parcialmente a descrição das células em função da qualificação. Por esta razão, não são necessárias qualificações uniformes no que respeita a padrões, percursos e conteúdos de aprendizagem ou condições de acesso para todos os Estados-Membros, mas sim o desenvolvimento de indicadores comuns e a utilização de uma terminologia comum.

## As competências como conceito basilar dos níveis de referência

As KSC constituem os conceitos basilares dos níveis de referência. Na proposta da Comissão para uma recomendação do Parlamento e do Conselho, as *competências* são concebidas como “a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões [...]”. Além disso, a competência é descrita “em termos de responsabilidade e autonomia” (Comissão Europeia, 2006, p. 18).

As *aptidões* são “a capacidade de aplicar os conhecimentos e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas” (Comissão Europeia, 2006, p. 18). Aqui é feita a distinção entre aptidões cognitivas e aptidões práticas.

Os *conhecimentos* são “o resultado da assimilação de informação através do processo de aprendizagem. [Os conhecimentos] constituem o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionado com uma área de estudo ou de trabalho” (Comissão Europeia, 2006, p. 18). Consequentemen-

te, este conceito é utilizado no QEQ para descrever conhecimentos teóricos e/ou factuais.

A focalização numa abordagem baseada nas competências para o desenvolvimento do QEQ assenta na atenção crescente relativamente a conceitos de processos de aprendizagem adaptativos e relativos ao local de trabalho, de aprendizagem ao longo da vida, de aprendizagem informal e não formal e de capacidades e conhecimentos necessários à empregabilidade numa sociedade em rápida evolução (López Baigorri *et al.*, 2006; Rigby e Sanchis, 2006; Schneeberger, 2006). Aqui são fulcrais o registo e a acreditação dos resultados da aprendizagem e dos conhecimentos implícitos. Nestas circunstâncias, o ponto de partida para a definição de uma terminologia para as KSC profissionais no QEQ foi o seguinte: *"to establish a typology of qualitative outcomes of VET in terms of knowledge, skills and competences (KSC) that will serve as conceptual underpinning for the horizontal dimension in developing a European Credit System for VET"* (Cedefop; Winterton, Delamare-Le Deist, 2004, p. 1). Esta definição conceptual inicialmente concebida para o sistema ECVET foi mais tarde utilizada pelo grupo de peritos também como fundamento para a definição das KSC no QEQ.

Winterton e Delemare-Le Deist (Cedefop, 2004) e Winterton *et al.* (Cedefop, 2005) recorrem, no seu projecto de uma tipologia de KSC, a três correntes de desenvolvimento incrementadas em diferentes culturas (EUA, Grã-Bretanha, Alemanha e França) e oriundas de diferentes áreas de prática e disciplinas científicas. As fontes em que se baseiam os seus trabalhos evidenciam a problemática do debate sobre as competências e mostram que só dificilmente se consegue atingir uma ordenação sistemática e uma compatibilidade das abordagens. Paralelamente, a elaboração simultânea de outras abordagens ao desenvolvimento e à catalogação das competências, pedidas pelo Cedefop (entre outros Rychen, 2004; Straka, 2004), exemplifica claramente a complexidade da temática, embora estas abordagens elaboradas simultaneamente tenham tido pouca aceitação nos documentos referidos. Nos documentos tenta-se afastar o conceito de KSC das correntes argumentativas identificadas pelos autores como sendo as predominantes a nível nacional. Uma vez que estes conceitos não são utilizados de forma homogénea, não se obtém uma fundamentação rigorosa para a utilização dos termos. Exemplo desta situação é a confusão entre *competences* e *competencies* na tentativa de diferenciar de forma unívoca os dois termos a nível conceptual. Para o efeito, são analisados sobretudo os conceitos de KSC de quatro países (EUA, Inglaterra, Alemanha e França) (Cedefop; Winterton *et al.*, 2005, p. 28 e seguintes). Assim, relativamente ao debate sobre as competências nos EUA,

são citadas principalmente fontes sobre a formação para a gestão e em particular abordagens para o desenvolvimento de capacidades gerais, comportamentos e aptidões ligadas às actividades desempenhadas. Entre as abordagens relativas ao desenvolvimento da tipologia das KSC, têm aceitação sobretudo aquelas que enfatizam as componentes das aptidões ligadas ao local de trabalho, enquanto que outros trabalhos sobre estes conceitos tendem a passar mais despercebidos.

No espaço de língua francesa, a acepção das competências continua a caracterizar-se principalmente pela sua globalidade: ao enfatizar simultaneamente o *savoir*, o *savoir faire* e o *savoir être*, é exprimida uma noção abrangente do conceito de competência que não é mostrada sob a forma de um modelo integrado, mas sim de uma justaposição das categorias (Cedefop; Winterton *et al.*, 2005, p. 32 e seguintes). Ao mesmo tempo, os autores chamam a atenção para o facto que considerar outras propostas de classificações nacionais poderia conduzir a alterações da tipologia das KSC, que cruzam numa matriz com a classificação de níveis anglo-saxónica: "*Knowledge (and understanding) is captured by cognitive competence; skills are captured by functional competence and "competence" (behavioural and attitudinal, including meta-competencies) is captured by social competence*" (Cedefop; Winterton, Delamare-Le Deist, 2004, p. 19).

Em Coles e Oates (Cedefop, 2005), que também elaboraram um dos documentos centrais para o desenvolvimento da matriz, encontramos outro procedimento. Coles e Oates desistem em grande medida de um discurso científico sobre as KSC, optando antes por fundamentar-se precisamente na falta de clareza e nas discrepâncias a respeito da terminologia destes conceitos para criarem um novo "conceito", nomeadamente, o conceito de *zones of mutual trust* (ZMT). Este baseia-se no facto que o QEQ na sua globalidade e portanto também as células da matriz "*is an agreement between individuals, enterprises and other organisations concerning the delivery, recognition and evaluation of vocational learning outcomes (knowledge, skills and competences)*" (Cedefop; Coles, Oates, 2005, p. 12).

Neste procedimento, um estudo aprofundado e uma definição mais exacta dos três conceitos de base (KSC) são quase inexistentes: a sua formulação explícita e a sua compreensão são deixadas ao critério dos países, que garantem depois o reconhecimento e a transparência através de uma confiança mútua.

Como se apresenta concretamente a formulação explícita e a compreensão do conceito de KSC é demonstrado com base no exemplo dos países de língua alemã, sobre o qual me debruço de seguida. Nesta área, tão pouco exis-

te um uso linguístico homogéneo como uma tradição teórica autónoma (Arnold, 1997, p. 256). Sem pretender ser exaustivo, é no entanto possível delinear algumas correntes de pensamento que podem contribuir para esta temática.

## O conceito de competência no espaço de língua alemã

A noção de competência é utilizada tanto em contextos ligados à capacidade e à actividade como em contextos ligados à autoridade e à legitimidade (Vonken, 2005, p. 16). Estes últimos parecem ser de menor importância no debate sobre as competências e relativamente ao QEQ, uma vez que este, precisamente, não se rege por um esquema definido de qualificações ou certificações mas sim por resultados da aprendizagem, sendo assim mais orientado para os resultados e menos para os conteúdos.

Os contextos ligados à capacidade e à actividade são diferenciados através de:

- abordagens em que a competência é descrita como capacidade de superar situações. São oriundas da teoria da psicologia e aplicam-se principalmente ao desenvolvimento da noção de competência de acção. A competência é então considerada por um lado como característica individual, por outro como capacidade de acção, devendo ser gerada por processos de formação e educação.
- abordagens que incluem, para além disso, a criação e o possibilitar de situações. Aqui são aplicadas sobretudo teorias com teor de crítica social, nas quais a competência funciona como um meio graças ao qual os indivíduos conseguem superar alterações sociais.

O conceito de competência nas ciências da educação tem origem na teoria da competência das áreas da linguística e filosofia da linguística de Chomsky. Chomsky faz a distinção entre a competência linguística enquanto conhecimento que o falante-ouvinte tem da sua língua e a utilização da língua (performance) enquanto “utilização actual da língua em situações concretas” (Chomsky, 1970, p. 14). A diferenciação entre competência e performance assenta no facto da performance ser um resultado da competência e do falante competente ter a capacidade de produzir um enunciado. Para além disso, o falante dispõe da criatividade que lhe permite não só aplicar as regras linguísticas (sintaxe, gramática, vocabulário, etc.) como também exprimir pen-

samentos. Esta capacidade abrange simultaneamente a correlação entre conteúdos e regras linguísticas adequada ao significado, a compreensão de outros falantes e a capacidade de reagir a outros enunciados. É assim atribuído à competência linguística um elemento interaccionista e social, uma vez que o seu desenvolvimento só ganha sentido no contexto da necessidade de comunicação com o outro. Portanto, a competência deve ser entendida na sua essência como parte do equipamento básico genético do homem enquanto ser social (Heydrich, 1995, p. 231), competência essa que fundamentalmente não deve ser “fabricada”, mas que pode ser desenvolvida.

Habermas recorre à teoria dos actos de linguagem e à problemática da intencionalidade segundo Searle (1991; 1996, p. 198 e seguintes) para aperfeiçoar a teoria de Chomsky (1990) e acrescenta o conceito de produção de situações comunicativas, isto é, na acepção de Habermas, falantes linguisticamente competentes podem construir e alterar frases. O conceito basilar desta nova teoria é a questão de saber *como* é que a construção de uma frase está ligada ao elemento comunicativo. Na sua abordagem, Baacke (1980) também evoca Chomsky, cuja teoria ele alarga para uma dimensão comportamental: *a acção é assim entendida não só como comportamento dentro de padrões de comportamento previamente existentes e assumidos no processo de socialização, como este conceito implica também, se não arbitrariedade de comportamento, certamente liberdade de comportamento. Afirma-se que o homem pode também “gerar” os seus esquemas de comportamento ao actualizar uma competência comportamental que se encontra à disposição nas motivações internas do indivíduo (Baacke, 1980, p. 261 e seguintes)*. Neste sentido, a competência é a capacidade do indivíduo para gerar situações comunicativas (Habermas) e comportamentos (Baacke) e assim criar *interacção*.

Na sua teoria da “competência crítica” na formação como pilar da actividade profissional, Geißler (1974) retoma Chomsky e relaciona a capacidade de crítica como elemento de acção interaccionista com o conhecimento de técnicas de crítica (Geißler, 1974, p. 34). Para além disso, estabelece a diferença entre:

- competência crítico-reflexiva,
- competência crítico-social,
- competência crítico-instrumental

e toma assim em consideração o conhecimento, a capacidade e a interacção, assim como uma diferenciação por diferentes tipos de competências. São também pontos fulcrais da sua abordagem a percepção de uma situação e das possibilidades de a alterar através do conhecimento e da crítica

da integração social do indivíduo. Aliás, esta interpretação aproxima-se muito da definição conceptual das KSC no QEQ, o que pode ser entendido como um indicador da influência (indirecta) das discussões relativas às competências a nível nacional sobre a elaboração do QEQ.

Na elaboração de outras abordagens ao conceito de competência, são colocadas questões pedagógicas ou psicológicas. Aqui, a competência é entendida como atribuição externa, traço de personalidade e predisposição interna juntamente com determinadas atitudes (Aebli, 1980; Wienskowski, 1980; Wollersheim, 1993). Na área da formação trata-se predominantemente do tema da relação entre competência e qualificação (Erpenbeck/ Heyse, 1996; Faulstich, 1998).

Para além disso, abordagens actuais regressam vantajosamente a definições conceptuais do conceito *competency* noutras línguas que não a alemã como *"a set of behaviour patterns that the incumbent needs to bring to a position in order to perform its tasks and functions with competence"* (Woodruffe, 1992, p. 17) ou *competence* como sendo a capacidade (*ability*) de pôr em prática e realizar algo e como a aptidão (*skill*) de desempenhar uma actividade ou uma tarefa; o conceito pode portanto significar, na mesma medida, aptidão, eficiência e capacidade. Na área das ciências da educação, *competence* é entendida principalmente como aptidão e capacidade (Roth, 1971, p. 291; White, 1965). Neste contexto, Arnold e Schübler (2001, p. 61 e seguintes) diferenciam seis conotações do conceito:

**Tabela 1:** conotações do conceito de competência em Arnold e Schübler (2001).

Conotação	Competência como
Sociológica	Autoridade
Factores humanos	Combinação de "ter autorização" e "ter a capacidade"
Psicológica	Conjunto de conhecimentos, meta-conhecimentos, "intenção" e "valores" declarativos e operativos
Economia empresarial	Competências geradoras de comportamentos
Linguística	Diferenciação entre competência linguística e performance linguística
Pedagógica	Competência para operar na área profissional

A maioria das abordagens concorda em descrever a competência no sentido de *capacidade de agir* e é consensual a interpretação de qualificação como definição de posição e de competência como definição de predisposição (Arnold, 1997, p. 269 e seguintes; Erpenpeck, Heyse, 1996, p. 36).

O critério principal de diferenciação entre qualificação e competência reside no facto das qualificações serem conhecimentos e aptidões passíveis de serem descritas, ensinadas e aprendidas de forma objectiva e no seu carácter funcional (Erpenpeck, Heyse, 1996, p. 36). O conceito de competência, pelo contrário, abrange ainda aspectos da personalidade individual adequados a uma utilização proveitosa (a nível profissional). Assim, o objectivo do desenvolvimento de competências é sobretudo formar estruturas de personalidade atendendo às exigências de alteração dentro do processo de transformação e da futura mutação económica e social (Vonken, 2005, p. 50). Portanto, diferentes tipos de competências como a competência especializada, a competência metódica ou a competência social são entendidas como um conjunto de qualidades, conhecimentos e aptidões de um indivíduo para a boa resolução de um problema relativo a um determinado tipo de actividade ou exigência e que conduzem a uma capacidade de acção específica, e num sentido mais lato, a uma personalidade capaz de agir segundo bitolas económicas na mutação social, económica e política.

Ora, a dificuldade em catalogar o conceito de competência (definição de conceitos, aperfeiçoamento, medição, avaliação) é explicada pelo facto de esta justamente não ser obrigatoriamente exprimível e/ou não ser evidente no comportamento individual: existe uma diferença ligeiramente perceptível entre, por exemplo, a demonstração de capacidade de trabalho em equipa numa situação de controlo e as atitudes pessoais inerentes a uma tal capacidade, etc. (Vonken, 2005, p. 68). Esta diferença é aliás o segundo problema essencial na configuração de conteúdos do QEQ, juntamente com a questão da definição conceptual das KSC.

Precisamente porque uma concepção das KSC que visa apenas a superação de um tipo específico de actividade ou exigência teria um alcance diminuído, o QEQ não foi alicerçado num conceito de competência tão “reduzido”. Pelo contrário, abrange, juntamente com a superação de tarefas e exigências, o conhecimento tanto em sentido lato como no sentido específico da área profissional.

## Competências versus *competences*?

O conceito de competência é sem dúvida dos mais escorregadios nas áreas do ensino e formação e da política educativa. A esse respeito, os esforços desenvolvidos na área da política educativa no sentido de definir terminologicamente o conceito de competência permanecem dispersos, embora ou precisamente porque são tratados os mais variados conjuntos de temas sob as palavras-chave de “competência” ou “desenvolvimento de competências” (Cedefop; Descy, Tessaring, 2001; 2005). Esta imprecisão conceptual é de facto apenas um dos aspectos relativos à problemática da competência, sendo no entanto central, pois nela se reflecte a falta de fundamentos teóricos com que este debate tem vindo a ser conduzido há décadas (Vonken, 2005, p. 11). Tal se deverá possivelmente ao facto de raramente se ter recorrido, até aos dias de hoje, a abordagens já existentes nas áreas da psicologia da aprendizagem e/ou da psicologia do trabalho e/ ou da neurologia em relação à problemática da competência.

As abordagens para o desenvolvimento de competências discutidas no contexto do QEQ são debatidas, na perspectiva dos países de língua alemã, atendendo sobretudo à sua compatibilidade com os seus próprios sistemas de formação profissional. As dificuldades emergentes dessa discussão resultam, juntamente com a longa tradição de formação artesanal nesses países, sobretudo da estrutura da educação, em grande parte institucionalizada e firmemente estabelecida do ponto de vista legal, assim como da identificação com a profissão (Harney, 1997; Kirpal, 2006; Lipsmeier, 1997). Por estas razões, a aplicabilidade do desenvolvimento, avaliação e verificação de competências orientados pelos resultados da aprendizagem é sempre vista com cepticismo, se não mesmo rejeitada (DGB <sup>(1)</sup>, 2005; DHKT <sup>(2)</sup>, 2006; KBW <sup>(3)</sup>, 2005).

Uma das causas para a atitude crítica relativamente à orientação por competências e pelos resultados a elas ligados – assim tentei demonstrar – prende-se com a singularidade do conceito de competência que se desenvolveu nos países de língua alemã e que em bastantes pontos, (ainda) é oposta ao conceito de *competences*:

---

(<sup>1</sup>) DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund – Federação dos Sindicatos Alemães)

(<sup>2</sup>) DHKT (Deutscher Handwerkskammertag – Câmara do Artesanato Alemão)

(<sup>3</sup>) KBW (Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung – Organização Coordenadora da Economia Alemã para a Formação Profissional)

**Tabela 2:** diferenças entre competência e competences. Em referência a Clement (2003).

<i>competences</i>	Competência
Relativo ao objecto	Relativo ao sujeito
Módulos de aprendizagem fechados com vista à certificação	Categoria para o alargamento das possibilidades para as predisposições
Relativo à qualificação	Relativo ao conteúdo
Padrões de formação e ensino baseados em tarefas e situações profissionais	Padrões de formação e ensino baseados em conhecimentos, reflexões e experiências técnico-profissionais
Os percursos para a obtenção das competências carecem de formalização	Os percursos para a obtenção das competências são altamente normalizados e formalizados
A noção essencial é a oficialização e a certificação das capacidades e aptidões pessoais => orientação pelos resultados	A noção essencial é a normalização de um processo de aprendizagem no sentido do alargamento dos conhecimentos e das possibilidades das predisposições => orientação pelos conteúdos

A diferença principal reside no facto do conceito *competences* descrever não o processo de aprendizagem, mas sim os seus resultados, sendo assim orientado para os resultados, enquanto que a acepção de língua alemã centra-se nos conteúdos. Na perspectiva dos países de língua alemã, os modelos anglo-saxónicos de desenvolvimento de competências dão assim, de facto, indicações para o desenvolvimento de competências e conseqüentemente de currículos; *no entanto, não os definem, o que acaba por conduzir a um abandono da regulamentação do próprio processo de aprendizagem e de ensino na educação, e assim à estrutura e organização da educação: se reflectirmos sobre as experiências internacionais, é flagrante que as reformas didácticas andam muitas vezes de mãos dadas com alterações a nível de política de administração: paralelamente à redefinição dos conteúdos, dá-se uma descentralização das competências* <sup>(4)</sup> *na organização processual da educação, o que nos permitiria também dizer: uma separação entre a problemática do conteúdo e a problemática dos métodos, entre processos e resultados* (Clement, 2003, p. 136).

Inversamente, uma focalização exclusiva nos conteúdos pode desviar a atenção da transmissão de competências de acção, se forem transmitidas maioritariamente ou exclusivamente capacidades e aptidões cognitivas.

Precisamente devido à sólida institucionalização, à forte implantação jurídica do sistema de exames e à formalização do sistema de ensino e formação nos países de língua alemã, sobretudo na área da formação profissional, há muito tempo que a questão dos resultados dos processos de aprendizagem

<sup>(4)</sup> No sentido de "autoridades competentes" (NdT).

tende a ser tratada como uma questão secundária. Nestes países, a confiança assenta principalmente no facto da regulamentação dos conteúdos conduzir de forma quase sistemática aos resultados desejados. Consequentemente, a discussão do conceito de competência (especialmente no sistema inicial de formação profissional) é objecto de um enorme acréscimo de atenção desde o início do processo de Bruges e Copenhaga e do debate sobre os objectivos do ensino e da educação no contexto europeu e internacional.

Apesar desta ambivalência e carácter contraditório dos debates conceptuais e semânticos a respeito dos conceitos de competência e qualificação assim como do conceito de profissão, é de salientar que os diferentes conceitos de competência no discurso internacional têm vindo a aproximar-se e deverão continuar a fazê-lo, o que deve ser atribuído a uma convergência crescente e à cooperação entre os agentes nesta área. Parece estar a emergir uma terminologia comum. Por enquanto coloca-se porém a questão de saber quais as possíveis consequências do reconhecimento efectivo dos resultados da aprendizagem e das qualificações, que assenta essencialmente na confiança mútua, para os países de língua alemã.

## Conclusões provisórias

Com o desenvolvimento do QEQ, torna-se evidente que a discussão sobre o conceito de competência enquanto importante conjunto de temas científicos serve muitos propósitos para fins sociais e económicos: aqui escolheu-se um procedimento de cariz mais pragmático do que metódico. Isto aplica-se especialmente à definição do conceito de KSC e, consequentemente, das características descritivas para os resultados da aprendizagem no QEQ. Esta forma de chegar a um consenso pretende responder tanto a interesses políticos como a interesses científicos, partindo de diversas perspectivas e disciplinas (entre outras economia, ciências da educação, sociologia). Para este efeito, deveria ainda ser possível concretizar e rever, caso se aplique, algumas características do QEQ ao longo da sua evolução e utilização. Por exemplo, ainda não existe uma utilização deste meta-quadro para a área profissional ou específica a sectores. No desenvolvimento do QEQ e na prossecução e junção dos sistemas ECVET e ECTS, assoma nestas circunstâncias o perigo, para os países que até agora não estão familiarizados com uma lógica de quadro de qualificações orientada pelos resultados da aprendizagem, que também o QEQ e os sistemas de transferência de créditos, enquanto instrumentos de apoio à confiança e ao reconhecimento mútuos, só dificilmente consigam

resolver os problemas de base já existentes: a condição prévia para o reconhecimento mútuo é a utilização voluntária dos instrumentos correspondentes e a confiança em créditos de aprendizagem ministrados num sistema de educação e formação estrangeiro e na sua equivalência com créditos de aprendizagem ministrados no seu próprio sistema de educação e formação. Para além disso, é evidente que se trata, numa classificação desta ordem – independentemente do instrumento utilizado para a mesma – apenas de um indicador para *equivalências estimativas*, não de uma *portabilidade inequívoca* de resultados e créditos de aprendizagem, até porque a confiança mútua não pode ser traduzida em pontos de créditos numa fórmula 1:1. É certo que os sistemas ECVET e ECTS facilitam o reconhecimento mútuo através de uma medição puramente quantitativa de créditos de aprendizagem, no entanto não implicam a sua equivalência qualitativa (Bohlinger, 2005). Aqui coloca-se a questão de saber até que ponto são toleradas as particularidades próprias a cada país e quem decide a esse respeito com que bitolas de avaliação, para que seja evitada uma *wording rigidity* (Le Mouillour *et al.*, 2003, p. 8), ou seja, um reconhecimento de competências <sup>(5)</sup> que se alicerce unicamente em semelhanças entre dois ou mais sistemas de formação profissional. Em segundo lugar, existe o perigo de um reconhecimento demasiado alargado e pródigo que perca credibilidade no mercado de trabalho e não reflecta o valor real dos créditos de aprendizagem. É mais provável existir este perigo se objectivos ligados à política económica, tais como o aumento da mobilidade, a competitividade e a empregabilidade tiverem prioridade sobre objectivos ligados à política educativa, apesar destes dois tipos de objectivos não serem obrigatoriamente incompatíveis. Como contraponto, poderia pensar-se num controlo dos resultados da aprendizagem de grande dimensão e extremamente formalizado, como já tem vindo a surgir em alguns países no decorrer do processo de Bolonha, na área do ensino superior, e que acarreta um acréscimo considerável de recursos humanos, financeiros e de tempo despendido.

O debate a respeito da certificação e normalização de competências, que pressupõe a sua comparabilidade, evidencia ainda claramente a heterogeneidade dos procedimentos actuais (Clemente *et al.*, 2006), que devem ser juntados e compatibilizados através do QEQ e do sistema ECVET.

Apesar do debate em torno de todas estas dificuldades, espera-se que a acção competente, enquanto categoria de objectivos da orientação do QEQ pelos resultados da aprendizagem, possa ser atingida, se não através de uma definição comum relativamente aos termos e aos procedimentos, então, em razão da complexidade da temática e dos fundamentos jurídicos na área do

---

<sup>(5)</sup> E num sentido mais lato, também de conhecimentos e aptidões.

ensino e da formação, através da confiança mútua entre os agentes e nos seus objectivos planeados em conjunto.

É perfeitamente possível que as referidas dificuldades diminuam consideravelmente ao longo do tempo, até porque nem deveriam surgir. Isto dependerá da vontade política dos agentes, da forma como decorrerá a integração europeia assim como da cooperação a nível social e da política de emprego dos agentes.

Consequentemente, podemos estipular como enunciado fundamental que o reposicionamento dos conceitos de competência e de acção competente no QEQ requer sobretudo tempo, nomeadamente o tempo que é necessário para concretizar os objectivos do QEQ, estabelecer a confiança entre os agentes e entre os países e para aprender mais sobre as diversas abordagens nacionais, que têm vindo a acumular há muito tempo experiências com quadros de qualificações e meta-quadros.

## Bibliografia

- Achtenhagen, Frank; Baethge, Martin. Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Ansätze. In: Gonon, Philipp; Klauser, Fritz; Nickolaus, Reinhold; Huisinga, Richard (ed.). *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Estugarda, 2005, p. 25-54.
- Aebli, Hans. *Denken, das Ordnen des Tuns*. Estugarda, 1980.
- Arnold, Rolf. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (ed.). *Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation*. Münster, 1997, p. 253-307.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg. Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (ed.). *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld, 2001, p. 52-74.
- Baacke, Dieter. *Kommunikation und Kompetenz*. Munique, 1980.
- Bohlinger, Sandra. ECTS und ECVET: Kredittransfersysteme als Beitrag zur europäischen Integration im Bildungsbereich. In: *Berufsbildung*, 2005, Vol. 59, p. 16-18.
- Cedefop; Coles, Mike; Oates Tim. *European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust*. (Study commissioned to the QCA-London). Luxemburgo: Ser-

- viço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004. (Cedefop Panorama series, 109).
- Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001. (Cedefop Reference series, 31).
- Cedefop; Descy, Pascaline, Tessaring, Manfred. *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2005. (Cedefop Reference series, 61).
- Cedefop; Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise. *Extended outline of the study on the developings Typology for knowledge, skills and competences*. Working document, Thessaloniki, 21 June 2004.
- Cedefop; Winterton, Jonathan et al. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006. (Cedefop Reference series).
- Chomsky, Noam. *Current Issues in Linguistic Theory*. Londres, 1964.
- Clement, Ute. Competency Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? In: Arnold, Rolf (ed.). *Berufsbildung ohne Beruf? Hohengehren*, 2003, p. 129-156.
- Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias. *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa*. Bielefeld, 2006.
- DGB. Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Konsultationsdokument 'Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit'. Berlim, 2005.
- DHKT – Deutscher Handwerkskammertag. *Herausforderungen für die berufliche Bildung – Zukunft der Bildungszentren im Handwerk*. Berlim, 2006.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker. Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. Arbeitsgemeinschaft QUEM (ed.). *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, 1996, p. 15-152.
- EuroComissão Europeia. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Documento de Trabalho da Comissão. Bruxelas, 2005.
- Comissão Europeia. *Aplicar o programa comunitário de Lisboa. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. (COM(2006) 479 final). Bruxelas, 2006.

- Faulstich, Peter. *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. Munique, 1998.
- Geißler, Karlheinz A. *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik*. Munique, 1974.
- Habermas, Jürgen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen, Luhmann, Niklas (ed.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main, 1990, p. 101-141.
- Harney, Klaus. Geschichte der Berufsbildung. In: Harney, Klaus; Krüger, Heinz-Hermann (ed.). *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen, 1997, p. 209-245.
- Heydrich, Wolfgang. Nachträgliches zur Kompetenz. In: Lauffer, Jürgen; Volkmer, Ingrid (ed.). *Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt*. Opladen, 1995, p. 223-234.
- Kirpal, Simone. As identidades laborais numa perspectiva comparativa : o papel das variáveis do contexto nacional e sectorial. In: *Revista Europeia de Formação Profissional*, 2006, Nº 39, p. 24.
- KWB – Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Vocational Training for Europe: EQR and ECVET*. Bona, 2005.
- Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkhardt; Jones, Simon. *First report on the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*. Bruxelas, Outubro 2003.
- Lipsmeier, Antonius. Berufsbildung. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (ed.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Munique, 1997, p. 447-489.
- Lopez Baigorri, Javier; Martinez Cia, Patxi; Monterrubio Ariznabarreta, Esther. O reconhecimento oficial dos conhecimentos profissionais obtidos através da experiência : rumo à convergência de políticas sociais na Europa. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 2006, Nº 37, p. 37-56.
- Raffe, David. National Qualifications Frameworks as integrated qualifications frameworks. *SAQA Bulletin*, 2005, Vol. 8, p. 24-36.
- Raffe, David; Howieson, Cathy; Tinklin, Teresa. The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland. In: *Scottish Educational Review*, 2005, Vol. 37, p. 46-57.
- Rigby, Mike; Sanchis, Enric. O conceito de qualificação e a sua construção social. *Revista Europeia Formação Profissional* , 2006, Nº 37 p. 24-36.
- Roth, Heinrich. *Pädagogische Anthropologie*. Hanover, 1971.
- Rychen, Dominique Simone. An overarching conceptual framework for assessing key competences. In: Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (ed.). *The foundations of evaluation and impact research. Third re-*

- port on vocational training research in Europe*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004, p. 313-331.
- Schneeberger, Arthur. Trabalhadores qualificados para a sociedade do conhecimento e dos serviços. Incurções pelas tendências que determinam as futuras necessidades de formação inicial e contínua. In: *Revista Europeia de Formação Profissional*, 2006, N.º 38, p. 7-27.
- Searle, John R. *Intencionalidade. Um ensaio de filosofia da mente*, Lisboa, 1999 [1983].
- Searle, John R. *A Redescoberta da Mente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- Straka, Gerald A. Measurement and evaluation of competence. In: Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred) (ed.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004, p. 263-311.
- Vonken, Matthias. *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden, 2005.
- White, Robert W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: Gordon, Ivan J. (ed.). *Human Development. Readings in Research*. Chicago, 1965, p. 10-23.
- Wienskowski, Peter. *Die Theorie der sozial-kognitiven Entwicklung*. Dortmund, 1980.
- Wollersheim, Heinz-Werner. *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt am Main, 1993.
- Woodruffe, Charles. What is meant by competency? In: Boam, Rosemary; Sparrow, Paul (ed.). *Designing and achieving competency?* Londres, 1992, p. 16-30.
- Young, Michael. *Towards a European Qualifications framework: Some cautionary observations*. Paper presented to the Symposium on European Qualifications, Strasbourg, 30.09.-01.10.2004.
- Young, Michael. *National Qualifications Frameworks, their feasibility and effective implementation in developing countries*. Report prepared for the International Labour Organisation. Institute of Education, University of London, 2005.