

**revista  
europeia  
de formação  
profissional**

42

43

# Revista Europeia de Formação Profissional

N.º 42/43  
2007/3 • 2008/1

**Cedefop – Centro Europeu para  
o Desenvolvimento  
da Formação Profissional**

Endereço postal: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)

Homepage: [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)

Sítio web interativo:

[www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

Publicado sob a responsabilidade de  
Aviana Bulgarelli, Directora  
Christian Lettmayr, Director-adjunto

## Layout

Colibri Graphic Design Studio,

Thessaloniki, Grécia

## Produção técnica

M. Diamantidi S.A.,

Thessaloniki, Grécia

*Printed in Belgium, 2007*

N.º de catálogo: TI-AA-07-041-PT-C

Os textos originais receberam-se antes  
de Outubro de 2008.

Reprodução autorizada, salvo para fins com-  
erciais, desde que mencionada a fonte.

A presente publicação é editada três vezes  
por ano em espanhol, alemão, inglês, fran-  
cês e português.

Ao propor os seus artigos para publicação  
na *Revista Europeia de Formação Profissio-  
nal*, os autores aceitam a transferência dos  
direitos de autor para o Cedefop e para a  
Revista.

As opiniões dos autores não reflectem, nec-  
cessariamente, a posição do Cedefop. Na *Re-  
vista Europeia de Formação Profissional*, os  
autores expõem os seus próprios pontos de  
vista que poderão ser em parte contraditó-  
rios. A revista contribui assim para alargar,  
a nível europeu, um debate frutífero para o  
futuro da formação profissional.

Caso esteja interessado em escrever um  
artigo ... consulte a página 292

© Cedefop

## Comité de Redacção

---

### Presidente

Martin Mulder

Universidade de Wageningen, Países Baixos

### Membros

Steve Bainbridge

Cedefop, Grécia

Ireneusz Bialecki

Universidade de Varsóvia, Polónia

Juan José Castillo

Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Eamonn Darcy

Antigo membro da training and Employment Authority –  
FÁS, Irlanda

Jean-Raymond Masson

Fundação Europeia para a Formação, Torino, Itália

Teresa Oliveira

Universidade de Lisboa, Portugal

Kestutis Pukelis

Universidade Vytautas Magnus, Lituânia

Peter Rigney

Irish Congress of Trade Unions,  
Representante do Conselho de Direcção do Cedefop

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,  
Centre for Economic Performance, Reino Unido

Gerald Straka

ITB/ Grupo de investigação LOS,  
Universidade de Bremen, Alemanha

Ivan Svetlik

Universidade de Lubliana, Eslovénia

Manfred Tessaring

Cedefop, Grécia

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique, Aix-en-  
Provence, LEST/CNRS, França

## Secretariado de Redacção

---

Erika Ekström

Ministério do Emprego, Estocolmo, Suécia

Ana Luísa de Oliveira Pires

Escola Superior de Educação,  
Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Centro de Investigação sobre Educação e Formação  
Profissional, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas,  
Lituânia

Eveline Wuttke

Universidade Johann Wolfgang Goethe Francfort,  
Alemanha

## Chefe de Redacção

---

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grécia

O Cedefop colabora com a Comissão Europeia a fim de incentivar, a nível comunitário, a promoção e o desenvolvimento do ensino e formação profissional, através da troca de informações e da comparação de experiências relativamente a questões que sejam do interesse comum para os Estados-Membros.

O Cedefop constitui um elo de ligação entre a investigação, a política e a prática, ajudando os decisores políticos e os profissionais em questões de formação, a todos os níveis da União Europeia, a atingir um nível de compreensão mais claro sobre os desenvolvimentos ocorridos em matéria do ensino e formação profissional, permitindo-lhes assim tirar conclusões com vista a uma acção futura. Além disso, incentiva os especialistas e os investigadores a procurar saber quais as tendências e questões que se apresentarão no futuro.

A criação da *Revista Europeia de Formação Profissional* está prevista no artigo 3.º do Regulamento, de 10 de Fevereiro de 1975, que institui o Cedefop.

A revista é, contudo, independente, sendo constituída por um Comité de Redacção que avalia todos os artigos de acordo com um procedimento de dupla avaliação, em que todos os membros do Comité de Redacção, e em particular os seus redactores, não conhecem a identidade dos autores cujos trabalhos irão avaliar e os autores desconhecem a identidade de quem irá avaliar os seus trabalhos. O Comité, presidido por um investigador universitário reconhecido, é constituído por investigadores, bem como por dois especialistas do Cedefop, um especialista da Fundação Europeia para a Formação (FEF) e um representante do Conselho de Direcção do Cedefop. A *Revista Europeia* tem um secretariado de Redacção constituído por investigadores confirmados.

A Revista está incluída em bases de dados reputadas  
(ver [http://www.trainingvillage.gr/etv/projects\\_networks/EJVT/links.asp](http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/links.asp)).

Os catorze artigos que constam deste número temático sobre o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) foram redigidos entre Agosto de 2005 e Junho de 2007, ou seja, quando a recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do *quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*, proposta pela Comissão em Setembro de 2006, estava ainda em fase de elaboração e negociação. Com efeito, o Parlamento Europeu viria a aprovar esta proposta apenas em 24 de Outubro de 2007. O texto foi em seguida objecto de um acordo político no Conselho, em 15 de Novembro de 2007, que veio a concretizar mais de três anos de trabalho preliminar. Este acordo político foi simbolicamente anunciado pelo Comissário Europeu para a Educação, Formação, Cultura e Juventude, Ján Figel', na sessão de abertura da conferência "Valorizar a aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais", organizada pela Presidência da UE, em Lisboa, nos dias 26 e 27 de Novembro de 2007. Até ao fecho da edição do presente documento (07/01/2007) o QEQ não foi ainda formalmente aprovado. A sua aprovação formal está prevista para o início de 2008.

Para elaborar este número temático sobre o QEQ, o Comité de Redacção da Revista nomeou como editor convidado um dos grandes peritos europeus em matéria de transparência e de reconhecimento de qualificações na Europa, Burkart Sellin. Perito do Cedefop desde Outubro de 1976 a Outubro de 2006, Burkart Sellin foi, juntamente com Jens Bjørnåvold, um dos principais impulsionadores do projecto EQF<sup>(1)</sup>, cuja autoria pode ser legitimamente reclamada pelo Cedefop tanto ao nível conceptual como metodológico.

Burkart Sellin preparou este número temático em torno de catorze artigos que contam com a colaboração de uma grande variedade de actores no domínio da educação e da formação que: *"participaram de forma activa nos discursos e mesmo, em parte, nos trabalhos específicos que tiveram lugar nos vários Estados-Membros ou à escala europeia"*. Alguns destes actores *"estão actualmente estreitamente envolvidos nos trabalhos de desenvolvimento e de transposição do projecto nos respectivos Estados-Membros"*.

Cabe ainda notar que duas outras revistas da *Rede europeia de divulgação em matéria de educação comparada (Redcom)*<sup>(2)</sup> publicaram igualmente um dossier sobre o QEQ [EQF]:

***European Journal of Education [Revista Europeia da Educação], Volume 42, n.º 4, Dezembro de 2007***

**<http://www.blackwellpublishing.com/Journal.asp?ref=0141-8211>**

***Vocational Training: Research and Realities – Profesinis Rengimas: Tyrimal Ir Realijos, [Formação Profissional: Investigação e Realidades], n.º 12/2007***

**<http://www.vdu.lt/Leidiniai/ProfRengimas/indexen.html>**

**Éric Fries Guggenheim**  
Chefe de Redacção

---

(1) Sigla em inglês para QEQ, EQF = *European Qualification Framework*

(2) Sobre a Rede Redcom, ver o n.º 35 da Revista Europeia da Formação Profissional: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=420](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=420)

04 \_\_\_\_\_  
**A proposta de um Quadro Europeu de Qualificações: Possibilidades e limites da sua implementação prática**  
 Burkart Sellin

21 \_\_\_\_\_  
**Livre circulação de pessoas: de um direito a uma oportunidade**  
**Reconhecimento das qualificações através de disposições legislativas ou de informação**

Mette Beyer Paulsen  
 Panorâmica do desenvolvimento das iniciativas políticas em prol da promoção da livre circulação no mercado da formação e do trabalho na União Europeia.

35 \_\_\_\_\_  
**Origem e interpretação dos indicadores de definição do Quadro Europeu de Qualificações**

Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer  
 Para se compreender o Quadro Europeu de Qualificações (QE), devem considerar-se, pelo menos, três perspectivas: uma hierarquia dos sistemas de formação, uma hierarquia das tarefas e funções profissionais, e uma hierarquia de aquisição de aptidões. Em vez de uma fundamentação teórica do QE, propõe-se uma abordagem hermenêutica para uma melhor compreensão da tabela QE.

66 \_\_\_\_\_  
**O quadro escocês de créditos e qualificações: lições para o quadro europeu de qualificações (QE)**

David Raffe, Jim Gallacher, Nuala Toman  
 O presente artigo dá conta dos progressos do Quadro Escocês de Créditos e Qualificações (QECQ), um dos mais antigos quadros nacionais de qualificações exaustivos. Debate lições a retirar para o quadro europeu de qualificações e para outros países que estejam a elaborar o seu próprio quadro de qualificações.

78 \_\_\_\_\_  
**Harmonização dos descritores dos resultados da aprendizagem dos quadros de qualificações nacionais com os dos meta-quadros de qualificações – Aprender com a experiência irlandesa**

Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray  
 Investigação e análise das questões colocadas pela harmonização dos quadros de qualificações nacionais com os novos meta-quadros europeus.

94 \_\_\_\_\_  
**O sistema de qualificação profissional em Espanha e os trabalhadores pouco qualificados**

Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá

Apresentação sobre o acolhimento em Espanha da estratégia comunitária de aprendizagem ao longo da vida e sobre o papel que nela desempenham a avaliação, o reconhecimento e a acreditação das competências e conhecimentos profissionais, valorizando o seu impacto nas pessoas menos qualificadas.

107 \_\_\_\_\_  
**As competências como elemento basilar do Quadro Europeu de Qualificações**

Sandra Bohlinger  
 A autora expõe, baseando-se no exemplo dos países de língua alemã, as dificuldades emergentes no desenvolvimento de um conceito comum de competência para o Quadro Europeu de Qualificações.

125 \_\_\_\_\_  
**Quadro Europeu de Qualificações e quadro nacional de qualificações – um desafio para a formação profissional na Alemanha**

Georg Hanf, Volker Rein  
 Partindo da proposta de um Quadro Europeu de Qualificações, este trabalho propõe-se fazer um inventário do debate em curso na Alemanha sobre a situação inicial, os objectivos e os métodos de desenvolvimento de um possível Quadro Alemão de Qualificações (QAQ) na perspectiva da formação profissional.

142

### O Quadro Europeu de Qualificações: desafios e implicações para o sector da educação e formação continuas na Irlanda

Lucy Tierney, Marie Clarke

O presente documento analisa a evolução do Quadro Nacional de Qualificações irlandês em relação ao Quadro Europeu de Qualificações (QE) proposto. Explora os desafios da aplicação das novas qualificações, tanto na perspectiva da política como da prática.

159

### Influências do quadro europeu de qualificações num quadro nacional: o caso da Eslovénia

Dejan Hozjan

Com base no caso da Eslovénia, o presente artigo analisa o método de concepção do quadro nacional de qualificações e, em especial, a influência do quadro europeu de qualificações. São apresentados a possibilidade de aplicação de um método aberto de coordenação e os riscos que lhe são inerentes.

173

### Correlacionar o ensino e formação profissional com o ensino superior. Estará o QE a contribuir para este objectivo?

James Calleja

O documento concentra-se na relação entre o ensino profissional e o ensino superior no Quadro Europeu de Qualificações (QE) para a aprendizagem ao longo da vida e argumenta que o mercado de trabalho actual exige uma maior sinergia entre os dois sectores de ensino, a fim de assegurar a sustentabilidade do emprego e a coesão social.

185

### Construir o quadro nacional de qualificações lituano à imagem do quadro europeu de qualificações

Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys

O artigo analisa a construção do quadro nacional de qualificações da Lituânia e as suas relações com o quadro europeu de qualificações. Revela os principais parâmetros metodológicos e abordagens conceptuais do quadro nacional de qualificações e avalia-os à luz do quadro europeu de qualificações.

204

### Quadro de qualificações e sistemas de créditos: Um sistema modular para a educação na Europa

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour

O trabalho analisa as relações mútuas entre os instrumentos QE, ECVET e ECTS. Os processos de Bolonha e de Copenhaga, que estão a ser implementados em paralelo, estabelecem o enquadramento para os objectivos, as funções e a concepção dos três instrumentos. São identificados, analisados e debatidos os pontos comuns e as potencialidades de um Espaço Europeu de Educação.

225

### Governança nos domínios da educação e da formação: o caso dos quadros de qualificações

Jens Bjørnåvold, Mike Coles

O presente artigo avalia o impacto potencial do quadro europeu de qualificações (QE) nas políticas nacionais de educação e de formação. Descreve o rápido e amplo desenvolvimento dos quadros nacionais de qualificações (QN) na Europa e tenta explicá-lo de modo satisfatório em termos de princípios de governação.

## L E I T U R A S

262

Secção concebida por Bettina Brenner do Serviço de Documentação do Cedefop, com apoio da Rede Europeia de Referência e Especialização (ReferNet).

## Comité Consultivo da Revista Europeia de Formação Profissional

Prof. Oriol Homs, Director da Fundação para Iniciativas Europeias e Investigação no Mediterrâneo (CIREM), Espanha

Dr. Angela Ivančič, Instituto Esloveno para a Educação de Adultos, Lubliana, Eslovénia

Prof. Dr. Andris Kangro, Decano da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade da Letónia

Prof. Dr. Joseph Kessels, Consultor e Professor de Desenvolvimento dos Recursos Humanos, Universidade de Twente, Países Baixos

André Kirchberger, Antigo Chefe da Divisão "Políticas de formação" junto da Comissão Europeia – Consultor Internacional Educação/Formação/Emprego

Prof. Dr. Rimantas Laužackas, Vice-Reitor, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia

Dr. Philippe Méhaut, Director de Investigação, Centro Nacional de Investigação Científica (CNRS), LEST, Aix-en-Provence, França

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Instituto de Pedagogia e Psicologia, Estugarda, Alemanha

Prof. Dr. Antonio Novoa, Reitor e Professor de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Prof. Dr. Philip O'Connell, Instituto de Investigação Económica e Social (ESRI), Dublin, Irlanda

Prof. Dr. George Psacharopoulos, Rede Europeia de Peritos em Economia da Educação (EENEE), Atenas, Grécia

Prof. Dr. Paul Ryan, Professor de Economia do Trabalho e Formação, King's College, Universidade de Londres, Reino Unido

Dr Hanne Shapiro, Instituto Tecnológico da Dinamarca

Prof. Dr. Albert Tuijnman, Economista, Banco Europeu de Investimento, Luxemburgo

# A proposta de um Quadro Europeu de Qualificações: Possibilidades e limites da sua implementação prática

**Burkart Sellin**

Redactor convidado

Especialista sénior do Cedefop de Outubro de 1975 a Outubro de 2006 <sup>(1)</sup>

Esta edição da Revista Europeia de Formação Profissional é totalmente dedicada ao tema do Quadro Europeu de Qualificações e procura tecer uma avaliação crítica e construtiva desta iniciativa extremamente importante para a política europeia de educação e formação profissional, lançada pela Comissão Europeia, pelo Conselho e pelo Parlamento Europeu em 2006. O Cedefop contribuiu activamente para a preparação desta proposta com a encomenda de ensaios a especialistas, a realização de estudos e o acompanhamento técnico especializado das reuniões de peritos dos Estados-Membros. O tema de um quadro de qualificações como quadro geral de referência é uma constante da política europeia de educação e formação desde há muitos anos. Desde os trabalhos iniciados em Paris e em Bolonha no final do século passado com vista a criar um quadro comum para o ensino superior universitário, passando pelo conjunto de programas em matéria de política da educação e formação profissional lançados no início deste século em Lisboa e em Barcelona e, posteriormente, prosseguidos em Bruges e em Copenhaga, que a procura de uma melhor e mais eficiente coordenação da educação e formação profissional está no centro dos interesses dos actores políticos e sociais. O Quadro Europeu de Qualificações desempenha um papel destacado neste debate. Muitos objectivos foram postulados neste con-

---

<sup>(1)</sup> Ver '30 years with Cedefop in good times and bad' – Interview with Burkart Sellin, senior Cedefop VET expert. *Cedefop Info – Vocational training in Europe*, 2006, No 2/2006, pp. 1-2. [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/438/Cinfo22006EN.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/438/Cinfo22006EN.pdf)

texto. Esta edição especial é dedicada ao tema e procura analisar se esses objectivos são realistas e exequíveis.

Os trabalhos, elaborados no final de 2006 e, após avaliação, revistos e autorizados pelos próprios autores no início de 2007, reflectem a situação actualizada no princípio desse ano. Todos os autores são peritos comprovados em ciência e política e participam activamente nas discussões e, em parte, nos trabalhos especializados em curso, quer nos seus Estados-Membros, quer no plano europeu. Neste momento, alguns deles estão profundamente envolvidos no desenvolvimento e implementação da proposta nos respectivos Estados-Membros. Outros acompanham o projecto com as suas críticas construtivas. Nos seus trabalhos, fazem o balanço da reacção nos Estados-Membros, dão sugestões e tecem observações relativas à implementação das disposições gerais e especiais da proposta.

Alguns autores abordam as relações entre os diferentes subsistemas de educação e formação profissional, tais como, por exemplo, entre o ensino superior e a formação profissional. Outros analisam os conceitos subjacentes às propostas como, por exemplo, as características descritivas, orientadas para o resultado, aplicáveis ao conhecimento, capacidades, competências e resultados de aprendizagem e como as suas definições podem ser (in)compreendidas em alguns Estados-Membros. Um dos trabalhos debruça-se sobre a proposta de um Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional, desenvolvida em paralelo, e a sua articulação com o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) actualmente em debate, que foi instituído há mais tempo para o ensino superior e que, ao longo de 2007, deverá resultar numa nova proposta das instituições europeias. Por fim, um outro trabalho, que foi intencionalmente colocado no fim desta edição, analisa a questão do *governo* e da política europeia de coordenação e de articulação mútua entre os diferentes domínios políticos, como o da formação, em que as competências são meramente subsidiárias relativamente às competências dos Estados-Membros e, por conseguinte, não podem ter impacto directo. Questões como a de saber de que forma os postulados e propostas do QEQ, razoavelmente vagos e genéricos, podem ser transpostos com eficácia para a realidade dos Estados-Membros, sem suscitar novas contradições e antagonismos no plano europeu ou sem que aumente a incompatibilidade dos sistemas, são suscitadas no contexto da proposta do QEQ e das reacções dos Estados-Membros.

Os autores do trabalho de conclusão realizam ainda uma digressão pela situação mundial, uma vez que a Europa já não é o padrão de todas as coisas e tem de se afirmar igualmente no contexto internacional. Alguns países, como

a Austrália ou o Canadá e a Nova Zelândia, fizeram progressos significativos e adquiriram experiências relevantes no domínio de um quadro de qualificações abrangente para a aprendizagem ao longo da vida, com ofertas de aprendizagem orientadas para o resultado. A Europa deve e pode aprender com estes países como melhorar as ofertas e estruturas para os alunos e a aprendizagem ao longo da vida (laboral), aumentar a atractividade e a qualidade das ofertas e caminhar para uma maior integração social e económica.

## Expectativas suscitadas pelo Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

A aprendizagem ao longo da vida adquire cada vez maior importância numa Europa marcada por mudanças tecnológicas e económicas vertiginosas e pelo envelhecimento e a obsolescência. Para manter e reforçar a competitividade e a coesão social, é necessário que os cidadãos europeus actualizem continuamente os seus conhecimentos, aptidões e competências, de modo a conseguir e manter um posto de trabalho ou profissão estável, com potencial de crescimento e viver uma vida social e culturalmente satisfatória.

Não raras vezes a aprendizagem ao longo da vida é dificultada por falta de comunicação e de cooperação entre os diferentes fornecedores de formação e as instituições competentes de formação geral e profissional, bem como devido aos diferentes níveis e nacionais e transfronteiriços. Barreiras desnecessárias complicam o acesso dos cidadãos à formação inicial e contínua, que dificilmente conseguem combinar as qualificações e os cursos ou unidades de aprendizagem de diferentes instituições. Muito menos conseguem invocar as suas qualificações, quando são adquiridas fora do seu país natal. Estes contratempos dificultam a sua evolução e impedem-nos de assumir ou tomar parte activa no comando da sua vida. A ausência de disposições para a transferência de qualificações ou acções de formação de um contexto de aprendizagem para um outro são obstáculos desnecessários, que restringem a mobilidade dos trabalhadores e dos alunos dentro do mercado de trabalho europeu e dificultam a cooperação efectiva entre as instituições de formação e os organismos competentes. A cooperação internacional da Europa com outras regiões do mundo é igualmente dificultada.

São elevadas e abrangentes as expectativas que a Comissão Europeia e o Conselho dos Ministros da Educação depositam no QEQ <sup>(2)</sup> (cf. Comunicado de Helsínquia, 2006):

- a mobilidade para acções de formação (inicial) e para fins laborais... aumentará com o QEQ <sup>(3)</sup>;



- o QEQ é um instrumento destinado a aumentar a comparabilidade das qualificações: o QEQ pretende alterar os critérios de comparação das qualificações, pois deixará de se centrar nas vias de aprendizagem e dos títulos para se focar nos resultados de aprendizagem, independentemente da forma, lugar, data e duração da aprendizagem; em suma, irá descrever aquilo que cada um sabe;
- o QEQ visa uma transposição mais correcta das recomendações, decisões e directivas já adoptadas por exemplo, relativamente à transparência (Europass), à aprendizagem ao longo da vida e ao reconhecimento de qualificações profissionais (profissões regulamentadas);
- o QEQ pretende proporcionar um auxiliar de tradução para qualificações e sistemas nacionais no plano bilateral e multilateral, por exemplo, como apoio à cooperação entre instituições de educação e formação e ao intercâmbio de professores, estudantes, alunos e formandos;
- o QEQ tem por objectivo possibilitar ao Eurostat melhores estatísticas comparativas sobre educação e formação e fixar objectivos para investimentos em formação inicial e geral, por exemplo, através de intervenções com a ajuda dos Fundos Estruturais comunitários;
- por fim, o QEQ deve ser entendido como estímulo para uma maior transparência dos sistemas de educação, formação e qualificação nacionais (no plano interno e no plano externo) e para a criação ou desenvolvimento de quadros nacionais de qualificações, com a intenção de aumentar a permeabilidade entre os diferentes cursos, em especial entre a formação profissional e o ensino superior, bem como entre a formação inicial e a formação contínua.

O QEQ é considerado um passo importante na realização dos objectivos de Lisboa, designadamente no que se refere a dotar a Europa de maior competitividade e coesão social, bem como no apoio à estratégia de emprego.

Os destinatários são em primeira linha os actores políticos e administrativos em todos os níveis de decisão, mas também os cidadãos, isto é, os discentes de todas as faixas etárias que cada vez mais se perdem no disperso emaranhado de ofertas e títulos de formação.

---

(<sup>2</sup>) O Conselho debruçou-se sobre a proposta em Novembro de 2006 e aprovou-a por unanimidade. Agora é a vez do Parlamento Europeu analisar a proposta. O texto integral pode ser descarregado da Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf)

(<sup>3</sup>) Comissário para a educação Ján Figel', em Setembro de 2006 com uma citação em <http://europa.eu>

## Características descritivas comuns para qualificações

Em comparação com o documento de trabalho ou de consulta da Comissão de 2005, a proposta apresenta uma certa simplificação das características descritivas para os oito níveis de qualificação (ver Anexo). São propostos resumos das características (pessoais, profissionais e outras) em especial na terceira categoria, outras competências. Em termos substantivos, no entanto, pouco se alterou no tipo e conteúdo dos descritores: a descrição começa com qualificações que podem ser adquiridas com o nível 1 pouco depois de concluir a escolaridade obrigatória e terminam com a conclusão de uma tese de doutoramento no nível 8.

Mantém-se o princípio de restringir a descrição dos resultados de aprendizagem sob a forma de três categorias – conhecimentos, aptidões e competências. Esta opção significa que se renuncia a uma descrição do *input* sob a forma do tipo de instituição de ensino, duração e métodos da formação, restringindo-a a uma definição de *outcomes* ou resultados de aprendizagem. A atribuição dos primeiros elementos é conscientemente deixada ao critério das instituições nacionais competentes nos níveis específicos respectivamente aplicáveis. Só desta forma se pode dar uma resposta adequada às diferentes realidades actuais e futuras. A referência profissional foi tratada com maior minúcia, em particular na terceira categoria, por pressão dos parceiros sociais, embora se frise, simultaneamente, que a sua definição pormenorizada deve ficar genericamente ao critério dos actores sectoriais e das áreas profissionais. Eventualmente, esses quadros de qualificações deverão ser desenvolvidos também no plano europeu, em complemento do QEQ geral, à semelhança daquilo que o Cedefop, a Cepis <sup>(4)</sup> e o Comité Europeu de Normalização (CEN/ISS) <sup>(5)</sup> procuram concretizar actualmente na área das qualificações em Tecnologias da Informação e Comunicação. Esses quadros de referência profissionais ou sectoriais não serão vinculativos, à semelhança do QEQ, servindo apenas como auxiliar de tradução para todo o tipo de qualificações, independentemente de serem ministradas por ofertas de formação formais, não formais ou comerciais (por exemplo, específicas de cada sector).

O abandono de uma descrição das vias e conteúdos de um programa e da instituição tem consequências para todos os Estados-Membros: obriga a

---

<sup>(4)</sup> Associação Europeia das empresas informáticas nacionais

<sup>(5)</sup> Cf., também, os resultados da Conferência Europeia de e-competências, realizada em 5 e 6 de Outubro de 2006 em Salónica, em [www.e-skills-conference.org](http://www.e-skills-conference.org).

descrever com maior precisão os conhecimentos, aptidões e competências (KSC) que um curso ou um fornecedor de formação pretende transmitir, e/ou definir e acordar as respectivas normas de qualidade. Os graus académicos ou os títulos profissionais deixam de ser suficientes, porque veiculam pouca informação. A generalização do suplemento ao diploma ou do suplemento ao certificado no âmbito do Europass pode ser considerada um primeiro passo nesse sentido, mas não é suficiente quando se pretende efectuar correspondências claras entre os títulos nacionais e os definidos pelo QEQ. É necessário tornar credível, por exemplo, através dos correspondentes planos curriculares e organismos de acreditação, que estes resultados foram obtidos através da correspondente via de formação. Caso contrário, poderá não se criar a confiança mútua necessária na qualificação e na qualidade da formação do outro país. É igualmente necessário disponibilizar novas vias de validação e acreditação da aprendizagem não formal e formal para as pessoas que acedem à formação por via transversal ou lateral (incluindo com historial de migração), à semelhança do que o Conselho vem exigindo há vários anos na sequência do reconhecimento dessa aprendizagem. Instrumentos como o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional e o Sistema de Créditos para o Ensino Superior estão em consonância com esses objectivos e facilitarão os trabalhos nesse domínio (cf. o artigo publicado sobre este tema na presente edição).

## Articulação do Processo de Bolonha e de Copenhaga, apoiada pelo QEQ pelos sistemas ECTS/ECVET

À semelhança do Processo de Copenhaga, o Processo de Bolonha para a cooperação entre as escolas superiores e as universidades, iniciado com o apoio do Conselho da Europa e da Comissão Europeia no final da década de noventa, e entretanto implementado com sucesso na maior parte dos Estados-Membros, tem por objectivo a cooperação entre as instituições de educação e formação, o intercâmbio de docentes e alunos e o desenvolvimento de um espaço europeu do ensino superior e de um quadro de qualificações. As características do QEQ nos níveis 6 a 8 foram adaptadas aos descritores dos resultados de aprendizagem do Quadro Europeu do Ensino Superior, ou seja, aos designados *descritores de Dublin*. Embora mantendo um teor relativamente geral, são compatíveis entre si. No entanto, os correspondentes níveis do QEQ não pressupõem obrigatoriamente a aquisição

dos habituais graus académicos de bacharel, mestre ou doutor, nem se baseiam numa duração mínima do estudo numa escola superior reconhecida ou numa instituição equivalente. Os níveis do QEQ não correspondem directamente a determinados títulos ou graus do sistema educativo formal. Deverão ser acessíveis a pessoas que ingressam nos estudos por via lateral ou transversal, a candidatos sem qualificações formais, desde que sejam avaliadas e acreditadas formalmente pelas instituições competentes.

Desde o início de 2000, verificou-se um forte incremento de estudantes que, por exemplo, concluem os seus diplomas noutros países europeus ao abrigo do Programa Erasmus e obtêm o reconhecimento no âmbito do sistema ECTS <sup>(6)</sup>. Estes intercâmbios verificaram-se e prosseguem, de resto, não só nos Estados-Membros da UE, como também em outros países europeus, incluindo a Rússia, a Ucrânia, etc., igualmente apoiados pela União Europeia.

Os políticos do Conselho e do Parlamento Europeu, responsáveis pelo Processo de Copenhaga, pugnam desde 2002 por um desenvolvimento comparável de intercâmbios no sector da formação profissional e da aprendizagem ao longo da vida, que atinja um número de participantes semelhante ao programa Erasmus. Nos intercâmbios realizados até à data, ao abrigo, por exemplo, do programa Sócrates ou Leonardo da Vinci, verificou-se que o país de origem nem sempre capitaliza os segmentos de formação e de aprendizagem concluídos noutros Estados-Membros. Esta é uma das principais barreiras que explicam os resultados relativamente decepcionantes destas iniciativas. O sistema de créditos actualmente em estudo para a formação profissional (ECVET) <sup>(7)</sup> pretende superar esses problemas.

No final de Outubro de 2006, a Comissão Europeia apresentou um documento de trabalho que propõe para consulta nos Estados-Membros um sistema com estas características, que foi concebido no final de 2003 por um grupo de trabalho técnico instituído pela Comissão, em cooperação com peritos de formação profissional de Estados-Membros interessados. O Cedefop, que teve uma participação essencial no seu desenvolvimento, conduziu igualmente estudos sobre as abordagens dos Estados-Membros e encomendou um ensaio especializado sobre uma tipologia dos conhecimentos, aptidões e competências (cf. Cedefop, 2006). No início da actividade deste grupo de trabalho, foi realizado um outro ensaio especializado sobre o desenvolvimento

---

<sup>(6)</sup> *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência (e Acumulação) de Créditos)

<sup>(7)</sup> *European Credit System for Vocational Education and Training* (Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional)

de níveis de referência e de zonas de confiança mútua, considerados imprescindíveis para poder avançar com o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional. Este estudo, elaborado pelo departamento de investigação da autoridade inglesa *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) em estreita cooperação com peritos de um elevado número de Estados-Membros, foi desenvolvido e aprofundado pelo grupo de peritos do QEQ, que encontrou no conceito de quadro europeu de qualificações nele referido uma base que lhes permitiu progredir rapidamente. Verifica-se, por conseguinte, que o grupo de trabalho técnico do ECVET deu um impulso ao desenvolvimento do QEQ. Sem um quadro de referência da formação, de qualificações ou de níveis de aprendizagem como este, seria difícil debater e definir unidades de aprendizagem e segmentos de formação comparáveis, que permitissem a transferência e a capitalização mútua das acções de intercâmbio.

Paralelamente, o QEQ pode ser considerado um novo desenvolvimento da estrutura dos níveis de formação utilizada como quadro de referência no quadro da transposição da Decisão do Conselho de 1985 relativa à “Correspondência de qualificações de formação profissional entre Estados-Membros das Comunidades Europeias” (cf. Decisão do Conselho de 16 de Julho de 1985).

Pretende-se, num futuro mais ou menos próximo, que a proposta de um QEQ, a proposta de um ECVET e a proposta desenvolvida de um ECTS se fundamentem mutuamente e se reúnam num sistema de créditos comum. Neste momento ainda não é possível prever se os dois sistemas – ECTS e ECVET – poderão ser integrados num futuro próximo, em consonância com as pretensões políticas. Ao contrário do ECVET, o actual sistema ECTS baseia-se predominantemente em categorias de *input* e menos em resultados de aprendizagem (*outcomes*). Por outro lado, só a implementação do ECVET confirmará se este sistema pode prescindir totalmente de categorias de *input*.

## O desenvolvimento de quadros nacionais de qualificações

Alguns Estados-Membros têm uma tradição mais antiga no desenvolvimento de quadros de qualificações, outros apenas recentemente deram início ao seu estudo. Alguns quadros de qualificações dizem respeito apenas à formação inicial, com ou sem inclusão do ensino superior. Apenas um número restrito de Estados-Membros ou de países terceiros possui actualmente um quadro nacional de qualificações (QNO) abrangente. A França tem longas tradições neste domínio, que remontam à década de setenta do século passado. O quadro de qualificações, criado no âmbito da designada *planification* <sup>(8)</sup>, tinha por objectivo criar transparência, comparabilidade e a homologação <sup>(9)</sup> entre os cursos sob a responsabilidade do Ministério da Educação e aqueles que se encontravam sob a tutela do Ministério do Trabalho no âmbito do aperfeiçoamento profissional.

O Reino Unido introduziu um quadro nacional de qualificações em meados da década de oitenta do século passado, numa primeira fase para a formação profissional, que sofreu diversas revisões e aditamentos. Datam de 2003 os primeiros esforços para desenvolver um quadro de qualificações abrangente na República da Irlanda e na Escócia; na Irlanda o quadro refere-se a 10 níveis após a conclusão da escolaridade obrigatória, incluindo a aprendizagem ministrada no quadro desta (cf. os trabalhos sobre a Irlanda na presente publicação). A Escócia estabelece um vínculo mais estreito entre o quadro de qualificações e o sistema de créditos (*Scottish Credits and Qualifications Framework*). Já estão disponíveis as primeiras experiências resultantes da aplicação deste quadro de qualificações abrangente (cf. Raffe et al., nesta edição).

Outras regiões de língua oficial inglesa, como a Austrália, a Nova Zelândia e a África do Sul adoptaram quadros de qualificações abrangentes, que possuem pressupostos e objectivos diferentes e estatutos jurídicos distintos: alguns têm mera função orientadora, outros são legalmente vinculativos para as instituições de formação e para as instâncias competentes pelos exames. O trabalho de Bjørnåvold e Coles, publicado nesta edição, debruça-se sobre as tendências internacionais nesta matéria.

---

<sup>(8)</sup> Em França o conceito abrange o habitual planeamento de médio prazo e os planos de revisão anuais.

<sup>(9)</sup> Estabelecimento de uma equivalência com qualificações da formação inicial concedidas pelo Ministério da Educação.

As informações disponíveis permitem retirar desde já a seguinte conclusão: os resultados intercálculos e as propostas dos grupos de trabalho e da Comissão Europeia sobre o QEQ e sobre o sistema de créditos encontraram um eco positivo em todos os Estados-Membros, que motivou muitos deles a desenvolver quadros nacionais de qualificações. Estas propostas foram acolhidas com particular entusiasmo nos novos Estados-Membros.

A Alemanha debate as consequências destes instrumentos desde 2005. O Governo pondera dar os primeiros passos no desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações com o apoio dos agentes económicos. São objectivos prioritários manter e aprofundar os elementos apelativos de uma formação profissional que se encontra organizada principalmente em torno da empresa, salvaguardar o conceito de profissão, facilitar a permeabilidade entre os títulos académicos e profissionais e compatibilizar e entrosar a formação profissional com o ensino superior e com o aperfeiçoamento profissional: é necessário derrubar as barreiras existentes entre os diferentes sectores de educação e formação, para que os títulos conferidos não representem o epílogo dos estudos, mas sim interfaces para novas acções formativas, que não obriguem a despendar tempo de aprendizagem e de vida com conteúdos de aprendizagem já adquiridos (Storm, 2006, p. 8). A Alemanha tem todo o interesse num futuro melhor ordenamento e comparabilidade dos resultados de aprendizagem no plano europeu. Em particular as competências ministradas no quadro da formação dual poderão beneficiar de uma avaliação adequada na comparação europeia, um problema que continua por resolver a contento das autoridades alemãs. (Storm, 2006, p. 14)

## Conclusões

Durante a presidência da União Europeia no primeiro semestre de 2007, a Alemanha pretendeu adoptar a proposta de um Quadro Europeu de Qualificações e registar avanços no Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET), a que se seguirá a fase de consulta sobre o sistema de créditos para decidir a sua forma de implementação. Neste momento estão em curso diversas experiências-piloto e estudos sobre questões relacionadas com estes instrumentos. O novo programa de educação e formação da União Europeia para a aprendizagem ao longo da vida arrancará em 2007 com melhores dotações financeiras para o reforço das acções de promoção da mobilidade e da cooperação na educação e formação na Eu-

ropa. É previsível que estas duas acções destacadas beneficiem de uma ponderação especial.

Na Declaração de Helsínquia de 5 de Dezembro de 2006, os ministros da Educação sublinharam que o trabalho dos próximos anos será dedicado à implementar o QEQ e um sistema de créditos, com vista a aumentar a mobilidade dos formandos na Europa e a promover o desenvolvimento dos sistemas de formação profissional através de uma cooperação mais estreita neste sector (Schavan, 2006).

O debate em curso em muitos Estados-Membros adquiriu uma dinâmica que parece irreversível. Resta saber se estes novos instrumentos e declarações de intenções encontrarão correspondência prática, e se a dinâmica não esmorece, permitindo que as recomendações sejam efectivamente transpostas para as realidades nacionais até 2010. É necessário acompanhar de perto e avaliar o designado método aberto de coordenação, aplicado na política comunitária de educação, formação e emprego (bem como na política comunitária em matéria de juventude, assuntos sociais e emprego). Indicadores e referências por si só não bastam, é preciso retirar as necessárias consequências e empreender acções de acompanhamento sustentadas para apoiar os actores envolvidos nos Estados-Membros.

O programa de educação e formação é seguramente um meio eficaz de acompanhamento, outro é a formação contínua e o aperfeiçoamento profissional dos professores e formadores e a melhoria da qualidade e da quantidade das ofertas de formação profissional, por exemplo, mediante apoios dos Fundos Estruturais Europeus e, em particular, do Fundo Social Europeu, tornando-as compatíveis a nível europeu, e ainda a promoção do multilinguismo (não apenas do inglês) na formação profissional. Por fim, a mobilidade dos alunos só será sustentada duradouramente, se os mercados de trabalho nacionais se abrirem mais e emergir um mercado de trabalho europeu. Neste momento, ainda estamos muito longe dessa realidade. As instituições e largas faixas da população de muitos países revelam ainda determinadas tendências isolacionistas, até mesmo proteccionistas, em particular contra os nacionais da Europa Central e Oriental que procuram trabalho, apesar de não se ter verificado o afluxo de milhares de trabalhadores reiteradamente esperado após a adesão dos seus países de origem.

À semelhança da mobilidade geográfica, a mobilidade profissional é ainda insuficiente também, como o prova um estudo realizado em 2006 no âmbito do Eurobarómetro, por ocasião do Ano Europeu da Mobilidade dos Trabalhadores. Só 20 % dos trabalhadores alemães, austríacos e gregos estão dispostos a mudar de profissão ao longo da sua vida laboral, enquanto os tra-



balhadores escandinavos (dinamarqueses e suecos), checos e eslovacos mostram maior disponibilidade, com cerca de 60 %. Já os trabalhadores franceses, com 50 % de disponibilidade, situam-se acima dos 40 % de média dos países comunitários. É indispensável imprimir uma dinâmica de mudança na forma como se encara a profissão e a mobilidade, uma mudança que, felizmente, as jovens gerações parecem estar cada vez mais dispostas a aceitar. O mais recente estudo da Shell sobre a juventude na Alemanha demonstrou que a maior parte dos jovens está disponível para a mobilidade, desde que se verifiquem os pressupostos de aquisição de conhecimentos com qualidade. Em particular os jovens de minorias étnicas, com passado de migração, merecem atenção especial neste contexto, porque são na maioria dos casos bilingues e possuem a base para a aquisição do multilinguismo. As instituições de educação e formação deveriam abandonar o seu posicionamento negativo e tirar proveito destas condições, alargá-las e simultaneamente promover a língua local ou a língua do país de acolhimento. É necessário promover prioritariamente a alfabetização bilingue destes grupos-alvo, se possível desde a escola pré-primária.

A capacidade de comunicação linguística, quer na língua local, quer na língua do país de origem, quer numa língua estrangeira adquire um papel cada vez mais importante para a aquisição de qualificações profissionais de nível mais elevado. Sem esta capacidade, não existe formação contínua permanente, formal ou não formal, e reduzem-se as oportunidades de garantir a manutenção do emprego.

É imprescindível na formação profissional que, a par da transmissão de aptidões e conhecimentos técnicos especializados de excelente qualidade, se aprofundem os conhecimentos linguísticos falados e escritos ministrados em cursos de educação e formação mais avançados. Paralelamente, deverá estabelecer-se uma relação mais estreita com as necessárias capacidades de comunicação sociais, com as designadas "*soft skills*". Umhas e outras capacidades ou aptidões são uma condição prévia imprescindível para o acesso ao aperfeiçoamento profissional e à formação contínua e para a promoção da mobilidade profissional e geográfica.

## Anexo Descritores dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

Cada nível é definido por vários descritores (indicadores de definição) que descrevem os resultados de aprendizagem necessários para adquirir as qualificações correspondentes a esse nível em todos os sistemas de qualificações.

	Conhecimentos	Aptidões	Competência
	O QEQ define os conhecimentos como teóricos e/ou factuais.	O QEQ define as aptidões como cognitivas (utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).	O QEQ define a competência em termos de responsabilidade e autonomia. Nível 1 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 1 Conocimientos generales básicos
Nível 1 Resultados de aprendizagem correspondentes ao nível 1	conhecimentos gerais básicos	aptidões básicas, necessárias à realização de tarefas simples	trabalhar ou aprender sob supervisão directa num contexto estruturado
Nível 2 Resultados de aprendizagem correspondentes ao nível 2	conhecimentos factuais básicos numa área de estudo ou de trabalho	aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples	trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia
Nível 3 Resultados de aprendizagem correspondentes ao nível 3	conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho	uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas	assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas
Nível 4 Resultados de aprendizagem correspondentes ao nível 4	conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho	uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho	gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho

	Conhecimentos	Aptidões	Competência
Nível 5* Resultados de aprendizagem correspondentes ao nível 5	conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos	uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos	gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros
Nível 6** Resultados de aprendizagem correspondentes ao nível 6	conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios	aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho	gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo
Nível 7*** Resultados de aprendizagem correspondentes ao nível 7	conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas	aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas	gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas.
Nível 8**** Resultados de aprendizagem correspondentes ao nível 8	conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas	as aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, incluindo em matéria de investigação

Compatibilidade com o quadro de qualificações do espaço europeu do ensino superior

O quadro de qualificações do espaço europeu do ensino superior propõe indicadores de definição dos ciclos de estudos. Cada indicador de ciclo de estudos apresenta um enunciado genérico das expectativas em matéria dos resultados e das aptidões normalmente associados às qualificações que representam a conclusão desse ciclo.

\*O indicador de definição do ciclo mais curto do ensino superior (no âmbito do primeiro ciclo ou a ele associado), elaborado no contexto da iniciativa conjunta para a qualidade no quadro do Processo de Bolonha, corresponde aos resultados da aprendizagem no nível 5 do QEQ.

\*\* O indicador de definição do primeiro ciclo de estudos do quadro de qualificações do espaço europeu do ensino superior corresponde aos resultados da aprendizagem no nível 6 do QEQ.

\*\*\* O indicador de definição do segundo ciclo de estudos do quadro de qualificações do espaço europeu do ensino superior corresponde aos resultados da aprendizagem de nível 7 do QEQ.

\*\*\*\* O indicador de definição do terceiro ciclo de estudos do quadro de qualificações do espaço europeu do ensino superior corresponde aos resultados da aprendizagem de nível 8 do QEQ.

## Bibliografia

- Adam, S. *Qualifications structures in European Higher Education: To Consider Alternative Approaches for Clarifying the Cycles and Levels in European Higher Education Qualifications*. Estudo preparado para o Seminário realizado pela Dinamarca no âmbito do Processo de Bolonha. Copenhaga, 27 e 28 de Março de 2003.
- Cedefop; Coles, M.; Oates, T. *European Reference Levels and Zones of Mutual Trust. Study by QCA*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004. Disponível para download na Internet em: [www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=414](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=414). (Cedefop Panorama series, 109).
- Cedefop; Le Mouillour, I. *European Approaches to Credit (Transfer) Systems. An Assessment of the applicability of existing credit systems to a European Credit (Transfer) System for vocational education and training (EC-VET)*. Luxemburgo: Cedefop Dossier series, 2005, 12.
- Cedefop; Sellin, B. *European structures of qualification levels*. (Volumes 1, 2 e 3). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001.
- Cedefop; Sellin, B. *Do joint European vocational training standards stand a chance? Recognition and transparency of qualifications - Document de discussion*. Documento de trabalho, Salónica, 1996. (Cedefop Panorama, 5061). [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=199](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=199).
- Cedefop; Winterton, J. et al. *Typology of knowledge, skills and competences*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006. (Cedefop Reference series, 3048).
- Comissão Europeia. *European Credit system for Vocational Education and Training. A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe*. Documento de trabalho da Comissão (COM/0163 (COD), 2006a. (COM(2006) 479 final).
- Comunidades Europeias. *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 (apresentada pela Comissão) {SEC(2006) 1093} {SEC(2006) 1094}. Bruxelas, 5.9.2006. (COM(2006) 479 final).
- Comissão Europeia. *ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System Key features*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.

- Conselho da Europa. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Berlim, Munique: Editora Langenscheidt-Verlag, 2001. [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=424](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=424).
- Comissão Europeia. Sistema de Créditos Europeus para a Educação e Formação Profissional (ECVET). Um sistema europeu de transferência, acumulação e reconhecimento de créditos no sector da formação profissional. Documento de trabalho dos serviços da Comissão. (SEC(2006) 1431). Bruxelas, 31.10.2006.
- Comunicado de Helsínquia sobre a cooperação reforçada para o ensino e a formação profissional.* Comunicado dos ministros responsáveis pelo ensino dos Estados-Membros da União Europeia e a formação profissional, dos parceiros sociais europeus e da Comissão Europeia – Redefinição das prioridades e estratégias do Processo de Copenhaga em Helsínquia, 5 de Dezembro de 2006. (*The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European Social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process*). Em linha: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki\\_Communique\\_en.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_en.pdf) (10-12-06).
- Conselho das Comunidades Europeias. *Decisão do Conselho de 16 de Julho de 1985 relativa à correspondência de qualificações de formação profissional entre Estados-Membros das Comunidades Europeias (85/368/CEE)*. JO L 199 de 31.07.1985, pp. 0056-0059.
- Deane, C.; Watters, E. *Towards 2010 – common themes and approaches across higher education and vocational education and training in Europe*. Palestra. Dublin: Autoridade nacional de qualificações da Irlanda (*National Qualifications Authority of Ireland*), 2004.
- QCA. National qualifications frameworks: international comparison. Documento de trabalho da *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*. Londres, 2001.
- Raffe, D. 'Simplicity itself': the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. *Journal of Education and Work*, 2003, Vol. 16, N° 3, pp. 239-257.
- Schavan, A. *"Maior mobilidade para os formandos na Europa". Declaração sobre educação e formação profissional da Conferência dos Ministros da Educação*. Comunicado de imprensa do BMBF n.º 218/2006. Em linha: <http://www.bmbf.de/press/1934.php> (10-12-06).

- Scottish Qualification Framework. An Introduction to the Scottish Credit and Qualification Framework.* Edimburgo: 2003, ed. 2ª.
- Sellin, B. Zukunft der Arbeit in Europa – Ausländerbeschäftigung: Integration oder soziale Ausgrenzung? In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit*, 1996, Cd. 37, pp. 2291-2297.
- Storm, A. *Intervenção do Secretário de Estado Parlamentar no Ministério da Educação e Investigação por ocasião do Congresso da DIHK sobre o tema "Europeização da Educação e Formação Profissional" em 8.9.2006 em Dusseldorf.* Em linha: [http://www.duesseldorf.ihk.de/de/Anlagen/Sonstiges/V6\\_Europa080906RedeStorm.pdf](http://www.duesseldorf.ihk.de/de/Anlagen/Sonstiges/V6_Europa080906RedeStorm.pdf) (10-12-06).
- Young, M. et al. National Qualifications Frameworks: An International and Comparative Approach. In: *Journal of Education and Work*, 2003, Vol. 16, N.º 3.

# Livre circulação de pessoas: de um direito a uma oportunidade

## Reconhecimento das qualificações através de disposições legislativas ou de informação

**Mette Beyer Paulsen**

“Master of Arts”, com experiência no ensino;

Chefe de Sector no Ministério da Educação dinamarquês (1987-2002);

Destacada como perita nacional para o Cedefop (2002-2005),

foi representante do Governo dinamarquês no Conselho de Administração

[actualmente Conselho Directivo] do Cedefop de Outubro de 1993 a Dezembro de 2000.

### RESUMO

O presente artigo pretende descrever sucintamente, numa perspectiva política, a evolução e as diversas iniciativas que foram tomadas no sentido de facilitar o reconhecimento e a comparação das qualificações formais em toda a União Europeia. Dos instrumentos jurídicos vinculativos, como directivas e decisões aos instrumentos políticos, como recomendações e acções voluntárias, que actualmente abrangem 27 Estados-Membros com sistemas de educação e de formação muito diferentes e estruturas de mercado de trabalho distintas. O que caracteriza as várias iniciativas; em que premissas assentam; que problemas pretendem resolver; em que medida ficarão eventualmente aquém das expectativas? Qual é o potencial de desenvolvimento das iniciativas mais recentes?

### Palavras chave

Comparability,  
harmonisation,  
mobility,  
regulated  
professions,  
transparency,  
vocational education  
and training

Correspondência,  
harmonização,  
mobilidade,  
profissões  
regulamentadas,  
transparência, ensino  
e formação  
profissional

O artigo procura descrever *desenvolvimentos políticos* recentes: as iniciativas que *foram* tomadas; as que estão a ser conduzidas; os problemas que resolvem; e o que permanece por fazer?

A “liberdade de circulação dos trabalhadores” num mercado livre europeu de mercadorias, de pessoas, de serviços e de capitais constitui um dos direitos fundamentais previstos no Tratado de Roma. Na verdade, parece fácil! Especialmente, tendo em conta o forte impacto que teve na vida dos cidadãos a livre circulação de bens numa Europa sem fronteiras internas: é possível comprar queijo da Dinamarca na Grécia, tostas suecas em Espanha, azeite italiano na Irlanda e os vinhos da região mediterrânica passaram a ser um prazer quase diário em países onde as videiras nem sequer vingam. Viaja-se de férias para outros países europeus com relativa facilidade e, quando se adoce no caminho, facilmente se obtém tratamento no país anfitrião.

Então, por que motivo a mobilidade intereuropeia no mercado de trabalho é ainda relativamente insuficiente (Vandenbrande, 2006) (1)? É evidente que há muitas razões para isso, nomeadamente questões que se prendem com a oferta e a procura de trabalho, a habitação, a segurança social, o emprego para os cônjuges, as escolas para as crianças, os salários, os impostos, para não falar das línguas, questões que, na sua maioria, não são abrangidas pelo âmbito do presente artigo. A questão que aqui interessa é o reconhecimento das qualificações num contexto diferente daquele em que foram inicialmente adquiridas. E um dos problemas é o facto de nos depararmos com vários âmbitos convergentes – a educação e o mercado de trabalho; as normas jurídicas (legislação), os acordos colectivos e a livre concorrência; a oferta e a procura; a cultura do ensino e da formação e a do trabalho – ou seja, várias forças diferentes, cada uma a puxar na sua direcção. Para um empregador, não é fácil determinar o valor real que tem para si um diploma estrangeiro ou um diploma desconhecido. Apesar da quantidade de energia dispendida na resolução dos problemas, os resultados práticos são escassos, embora esforços contribuíssem, pelo menos, para aumentar a mobilidade dos funcionários públicos.

---

(1) Cf. Tom Vandenbrande (ed.). *Mobility in Europe – Analysis of the 2005 Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility*. (Mobilidade na Europa – Análise da sondagem Eurobarómetro de 2005 sobre mobilidade geográfica e no mercado de trabalho). Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de vida e de Trabalho/ Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006, p 71. Disponível na Internet <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/59/en/1/ef0659en.pdf> [Consulta em: 31.08.2007]



## Regulamentação: directivas e legislação

Para se obter uma panorâmica geral, é preciso simplificar as questões. Em primeiro lugar, deve analisar-se a base jurídica e considerar separadamente o ensino pós-secundário e o ensino e formação profissional. O Tratado de Roma, em princípio, não prevê uma base jurídica para a cooperação em matéria de educação e formação, mas trata da liberdade de estabelecimento e, por conseguinte, no artigo 47.º da versão consolidada <sup>(2)</sup> estabelece que o Conselho [...]adopta directivas que visem o reconhecimento mútuo de diplomas, certificados e outros títulos – contudo, está implícito na questão que isso só é possível nos casos em que os Estados-Membros já regulam o exercício da profissão mediante legislação adequada.

Já nos anos 60 esta matéria produziu uma vasta gama de *directivas destinadas a assegurar a liberalização e a transição de actividades de natureza comercial, industrial e artesanal* (que abrangem várias centenas de profissões) <sup>(3)</sup>. São por natureza “directivas de harmonização”, o que significa que estabelecem requisitos mínimos comuns em matéria de educação e formação (principalmente no domínio do ensino e formação profissional) e níveis e/ou documentação comprovativa da experiência profissional das pessoas que exercem uma profissão regulamentada. Hoje em dia, provavelmente, as directivas em questão raramente se utilizam na prática.

Os requisitos mínimos comuns referidos também estão previstos – e, como tal, despertam maior interesse no presente – nas directivas relativas ao reconhecimento dos diplomas (nomeadamente no Ensino Superior) que foram publicadas (com alterações subsequentes) a partir de 1975. Abrangem uma vasta gama de profissões médicas e paramédicas (médicos, dentistas, veterinários, enfermeiros, parteiras, farmacêuticos e outras) assim como os arquitectos. São as chamadas “*directivas sectoriais*”. Neste contexto, estas profissões são específicas, uma vez que implicam a saúde e a segurança, domínios em relação aos quais os Estados-Membros têm um interesse particularmente justificado em estabelecer um instrumento jurídico que contemple requisitos específicos para o exercício da profissão. Os dois principais ti-

---

<sup>(2)</sup> Versão consolidada do Tratado que institui a Comunidade Europeia, *Jornal Oficial da União Europeia*, C 321 de 29 de Dezembro de 2006, p. 37-186, disponível na Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:EN:pdf> [Consulta em: 30.08.2007]

<sup>(3)</sup> Ver 3.2.3. Liberdade de estabelecimento e de prestação de serviços e o reconhecimento mútuo dos diplomas, *Parlamento Europeu: Fichas técnicas*, disponível na Internet: [http://www.europarl.europa.eu/factsheets/3\\_2\\_3\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/factsheets/3_2_3_en.htm) [Consulta em: 30.08.2007]

pos de directivas anteriormente referidos (“directivas de primeira geração”), sobretudo (mas não exclusivamente), dizem respeito ao direito de estabelecimento e ao livre intercâmbio de serviços, pelo que em larga medida se destinam a profissões liberais e actividades por conta própria, apesar de as profissões em questão poderem ser exercidas por conta de outrem. A directiva dos arquitectos, em especial, aguardava a conclusão há um tempo excessivamente longo (18 anos, segundo os rumores), já que todos os Estados-Membros deviam chegar a acordo antes de a directiva poder ser adoptada. Esta situação era completamente insustentável, pelo que requeria um procedimento mais racional que o processo moroso de convergência dos programas de formação dos Estados-Membros.

Em seguida, surgiram as “directivas de segunda geração”, ou seja, as “directivas gerais”, que não se referem à avaliação profissional directa, mas determinam um método geral para tratar de casos que implicam o reconhecimento mútuo de qualificações que dão acesso à profissão regulamentada noutra Estado-Membro que não aquele onde é obtido o grau de qualificação. Em 1989, assistiu-se à adopção da primeira *directiva do Conselho relativa ao sistema geral de reconhecimento dos diplomas de ensino superior que sancionam formações profissionais com uma duração mínima de três anos* (4) que garante o acesso a uma profissão regulamentada e, em 1992, foi concluída a “segunda directiva”, a *directiva do Conselho relativa a um segundo sistema geral de reconhecimento das formações profissionais, que completa a Directiva 89/48/CEE* (5). Ambas estabelecem, como regra principal, a duração mínima da formação de nível pós-secundário (com duração superior ou inferior a três anos, respectivamente) susceptível de assegurar o acesso à profissão regulamentada, além de medidas compensatórias: em primeiro lugar, a formação com duração inferior pode ser substituída por um emprego conveniente durante um determinado número de anos, numa actividade assalariada ou não assalariada; em segundo lugar, um Estado-Membro de acolhimento, que não reconheça imediatamente um determinado diploma de ensino ou formação estrangeiro (duração, conteúdo profissional) como um condição para o exercício de uma profissão regulamentada, deve dar oportunidade ao requerente de ser submetido a testes de competências ou de cumprir um período de formação (prática) ou de adaptação, nos casos em que o Estado em causa

---

(4) Directiva 89/48/CEE do Conselho, *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* L 019 de 24 de Janeiro de 1989, disponível na Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0048:EN:HTML> [Consulta em: 30.08.2007]

(5) Directiva 92/51/CEE do Conselho, *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* L 209 de 24 de Julho de 1992, disponível na Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31992L0051:EN:HTML> [Consulta em: 30.08.2007]

determine a existência de insuficiências *substanciais* em relação ao nível de formação do requerente em comparação com os requisitos vigentes no próprio Estado. Além disso, estabelecem-se quadros durante o tempo necessário para o tratamento do processo, organizam-se comités e outras questões práticas.

As directivas sectoriais e as duas directivas gerais foram consolidadas em 2005 numa directiva, de 7 de Setembro de 2005 <sup>(6)</sup>, cujos extensos anexos descrevem pormenorizadamente os requisitos (mínimos comuns) de qualificação para os programas de formação individuais (dos Estados-Membros). Todos se referem a requisitos de qualificação (*educação e formação + experiência profissional comprovada, se aplicável*) que dão acesso ao *exercício* de uma profissão regulamentada num Estado-Membro. Neste contexto, considera-se que a formação é *orientada para os recursos utilizados*, ou seja, é baseada em parâmetros como a duração e o nível de formação, o tipo de instituição, etc.

Em geral, as directivas constituem um instrumento jurídico que pressupõe uma base jurídica no Tratado e uma base jurídica para o exercício de uma profissão no Estado-Membro em questão. Trata-se de um instrumento formal descendente que, para ser administrado correctamente, exige o cumprimento de uma série de requisitos prévios, incluindo algo aparentemente tão simples como informação prontamente disponível sobre a finalidade, os objectivos específicos e o conteúdo do programa de educação e formação, o sistema de classificação, etc., numa língua compreendida no Estado-Membro de acolhimento. Um entrave ao tratamento administrativo do processo prendia-se com o facto de as informações em questão apenas raramente estarem totalmente disponíveis num único lugar ou serem facilmente acessíveis, e de só excepcionalmente estarem disponíveis numa língua estrangeira, ou nem isso, no caso de a formação ter sido concluída há vários anos. Significa isto que o Estado-Membro destinatário tem frequentemente dificuldade em adquirir uma perspectiva global das qualificações do candidato em matéria de educação e formação e que a obtenção de documentação pertinente traduzida por um intérprete acreditado pode tornar-se um processo moroso e oneroso para o requerente.

---

<sup>(6)</sup> Directiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de Setembro de 2005 relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais, *Jornal Oficial da União Europeia* L 255 de 30 de Setembro de 2005, p. 22 -68 disponível na Internet: [http://www.cplol.org/files/official%20journal\\_25520050930en00220142\\_pp1-47.pdf](http://www.cplol.org/files/official%20journal_25520050930en00220142_pp1-47.pdf) [Consulta em: 30.08.2007]

No que diz respeito às directivas gerais, verificam-se também problemas de “*assimetria*”. Significa isto, nomeadamente, que alguns Estados-Membros têm uma política de regulamentação estatal estrita no que diz respeito ao acesso ao exercício de uma profissão, enquanto outros Estados geralmente deixam esta questão entregue aos parceiros sociais ou aos organismos profissionais (e, nesse caso, são abrangidos pela directiva ou não?), e ainda noutros Estados-Membros não existe, em regra, regulamentação nessa matéria. Além disso, certas profissões (por exemplo, a educação e formação de oculistas) exigem o grau de ensino pós-secundário em alguns Estados-Membros, enquanto noutros a mesma profissão exige formação profissional. Alguns Estados-Membros têm profissões regulamentadas que não o são noutros Estados (por exemplo, a profissão de cabeleireiro) e nos casos em que a directiva trata da regulamentação do ensino e formação, que conduziu às profissões regulamentadas, alguns Estados-Membros optaram por deixar que grande parte dos seus programas de ensino e formação profissional fossem abrangidos pelo âmbito de aplicação da directiva (a Alemanha, por exemplo) enquanto outros Estados que dispõem de um sistema de ensino e formação profissional idêntico optaram por não o fazer (a Dinamarca, por exemplo). Poder-se-ia dizer que as principais dificuldades na execução da(s) directiva(s) são a ausência de informação adequada sobre as qualificações noutras línguas, a “*assimetria*” das profissões abrangidas, e o carácter estático do próprio instrumento (num mundo em evolução permanente).

## Informação e correspondência do ensino e formação profissional

No que diz respeito ao ensino e formação profissional, um caso bastante mais complexo que o ensino superior, devido à vasta gama (sempre em evolução) de qualificações abrangidas e aos diversos sistemas nacionais de ensino e formação e às estruturas do mercado de trabalho em que vigora, foi igualmente adoptada outra abordagem que, em parte, complementa as directivas. Desde a sua criação em 1975, uma das prioridades máximas do Cedefop tem sido fornecer *informação*: descrições estruturadas dos *sistemas* de ensino e formação dos Estados-Membros. Este propósito tem sido assegurado quer mediante a publicação e a actualização regular de uma série de monografias dos Estados-Membros, quer através de um “Guia” com apontamentos gráficos sucintos de todos os Estados-Membros (de então) (actualmente interrompido) e ainda, nos últimos anos, por meio de “Breves des-

crições” conjuntamente com cada nova Presidência. Mas, como é evidente, todo este material descreve *sistemas* e não *programas*. Manter estas publicações impressas actualizadas com a constante evolução e adaptação dos sistemas de ensino e formação profissional é um processo extremamente moroso e laborioso, pelo que o Cedefop criou recentemente uma base de dados na Internet: “eKnowVET”, um sistema de gestão do conhecimento susceptível de ser actualizado e no qual é possível executar praticamente todo o tipo de pesquisas. Enquanto o ensino universitário, apesar de todas as diferenças a nível de Estados, tem muitas semelhanças em comum a nível europeu, quer em termos de estruturas quer em relação aos conteúdos, o ensino e formação profissional é uma questão extremamente complexa que abrange muitos agentes e partes interessadas diferentes e, por vezes, implica até diversos sistemas diferentes no mesmo Estado-Membro. Neste contexto, não é possível comparar de imediato os programas de ensino e formação profissional além das fronteiras nacionais, em especial pela diversidade peculiar dos contextos em que funcionam.

Outra iniciativa, no âmbito da qual o Cedefop desempenhou um papel fundamental <sup>(7)</sup>, é a aplicação, a partir de 1985, da decisão do Conselho relativa à *correspondência de qualificações de formação profissional entre Estados-Membros das Comunidades Europeias* <sup>(8)</sup> (a nível especializado). A decisão concentra-se não na estrutura dos sistemas de formação, mas nas *competências-chave* profissionais necessárias para exercer uma profissão específica. Durante os seis anos de vida do projecto, foram identificadas e descritas 209 actividades profissionais em 19 profissões em colaboração com os parceiros sociais e as autoridades competentes a nível nacional. O resultado foi publicado no Jornal Oficial <sup>(9)</sup> nas nove línguas dos doze Estados-Membros de então. A fim de facilitar a comparação, dividiram-se os programas de ensino e formação profissional em cinco níveis operacionais, e indicaram-se para referência os estabelecimentos de ensino (escola/centros de estágio)

---

(7) Projecto “Comparability of vocational training qualifications” (Correspondência das qualificações em matéria de formação profissional), gerido por Burkart Sellin, ver *Certification in the EU Member States* (Certificação nos Estados-Membros da UE *European Training Village* (Aldeia Europeia de Formação) do Cedefop no endereço: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/library/certification/main.asp> [Consulta em: 30.08.2007]

(8) Decisão 85/368/CEE do Conselho, *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, L199 de 31 de Julho de 1985, p. 56-59, disponível na Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31985D0368:EN:HTML> [Consulta em: 30.08.2007]

(9) Ver, por exemplo, a página “EU statutory instruments on the recognition and comparability of qualifications” (Instrumentos jurídicos da UE relativos ao reconhecimento e à correspondência das qualificações) na *European Training Village* do Cedefop no endereço: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/library/certification/bibl.asp> [Consulta em: 30.08.2007]

e as autoridades que emitem diplomas, certificados e outros elementos de prova das qualificações formais (para o exame das estruturas dos cinco níveis de formação e de qualificações das Comunidades Europeias, de 1985, ver Anneke Westerhuis, Burkart Sellin, 2001) <sup>(10)</sup>.

Alguns Estados-Membros facultam programas de formação integral de âmbito bastante lato, enquanto noutros Estados os programas são restritos e, talvez, altamente especializados. Um canalizador num Estado-Membro trata de tudo, desde telhados a sistemas de aquecimento, instalação de água e esgotos, enquanto um canalizador de outro Estado-Membro, provavelmente, se ocupa apenas de uma dessas especialidades. Alguns Estados-Membros não proporcionam mais do que a formação escolar de base, enquanto outros complementam a formação com uma série de trabalhos práticos/formação no local de trabalho, o que significa que um trabalhador especializado, recentemente qualificado, pode exercer de imediato a sua actividade independentemente do local de trabalho. O trabalho no projecto de correspondência revelou uma série de conhecimentos úteis, mas algumas partes interessadas consideraram a categorização dos programas de ensino e formação profissional uma redução ao menor denominador comum, descurando parcialmente as suas características específicas. Apesar do enorme esforço dedicado a este trabalho de descrição exaustiva, este nunca foi realmente aplicado a nível nacional, e, em muitos aspectos, lamenta-se não ter sido possível manter as redes sectoriais internacionais, uma vez que o trabalho estava concluído.

## Problemas administrativos

Os programas de formação têm lugar e são descritos (se é que o são) num contexto (nacional) específico. O método funciona desde que um determinado programa seja apenas utilizado no contexto a que pertence. Existe legislação de âmbito geral a nível nacional, existem regulamentos de exames es-

---

<sup>(10)</sup> Cedefop; Anneke Westerhuis, Burkart Sellin (eds.), *European Structures of Qualification Levels – Reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and in the United Kingdom (England and Wales)* Estruturas Europeias dos Níveis de Qualificações – Relatórios sobre os Desenvolvimentos Recentes na Alemanha, Espanha, França, Países Baixos e Reino Unido [Inglaterra e País de Gales]. Volume 1. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001. Série de referência CEDEFOP, 3016EN Volume 2. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001. Série Panorama 5116EN disponível na Internet [http://trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/186/5116en.pdf](http://trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/186/5116en.pdf) [Consulta em: 31.08.2007]

peciais, existem planos de formação, a nível nacional, local ou até talvez criados por parceiros sociais – e tudo na língua(s) nacional de forma a inserirem-se no contexto. Para complementar toda esta situação, pode acrescentar-se o “saber silencioso” promovido por empregadores, estabelecimentos de ensino e outras partes interessadas. O tratamento específico de processos relativos ao reconhecimento ou à avaliação da educação e formação no estrangeiro, seja em relação a um programa de formação destinado à obtenção de emprego ou de formação complementar, ou apenas a partes de programas de formação (transferência de créditos), pressupõe a disponibilidade de informações pertinentes para que os terceiros possam formar uma opinião não apenas sobre a duração e os conteúdos, mas também sobre a “qualidade” de um programa de ensino e formação. Isto não se faz facilmente, nem sequer com a ajuda dos guias publicados pelo Eurydice <sup>(11)</sup> e pelo Cedefop <sup>(12)</sup>. Face à “explosão do conhecimento”, ao crescimento considerável em termos de desenvolvimento e diversificação dos programas de ensino e formação, e ao surgimento de novas profissões (nomeadamente no domínio da electrónica, das TI e da biotecnologia) – para não referir o aumento substancial do número de Estados-Membros – a abordagem anteriormente referida já não era adequada nem suficientemente dinâmica ou progressista para poder contribuir para a promoção da mobilidade no domínio da educação e formação e no mercado de trabalho. Para serem competitivas, as empresas devem actualizar-se constantemente e, para tal, é necessário promover o desenvolvimento dos programas de educação e formação. A comparação estática das qualificações “matéria a matéria” já não é suficiente. Em 1992 e 1996, a noção de “transparência” (ou seja, o fornecimento de informações adequadas para melhor compreensão das qualificações formais noutro Estado-Membro) começou a surgir nas resoluções do Conselho decorrentes das reuniões dos Ministros da Educação e, em 1993, o Comité Consultivo da Comissão para a formação profissional (ACVT) adoptou uma resolução em matéria de transparência. Neste contexto, foram criados pequenos grupos de trabalho e foram lançados projectos-piloto individuais nos anos seguintes.

---

<sup>(11)</sup> Ver [http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB\\_Eurybase\\_Home](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Home)

<sup>(12)</sup> Ver [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/NationalVet/](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/)

## Nova abordagem, uma mudança de paradigma

As iniciativas anteriormente referidas, as directivas e o “projecto de correspondência”, conferiam ao “destinatário” a responsabilidade de “reconhecer” as qualificações em matéria de ensino e formação *de jure* – ou seja, autorizando o exercício da profissão (no caso das profissões regulamentadas) ou a admissão num estabelecimento de ensino, ou *de facto* – ou seja, através da obtenção de emprego por parte do requerente com ou sem acordo colectivo ou da sua inscrição como membro de um sindicato. Contudo, o Estado-Membro destinatário ou a “autoridade de reconhecimento” geralmente não é incentivada a reconhecer e, além disso, as informações necessárias não se encontram frequentemente disponíveis nem acessíveis em grau suficiente. Um diploma, que pode inclusivamente estar redigido numa língua estrangeira, não constitui uma base suficiente para avaliar as qualificações de um requerente.

A partir de 1992, com o Tratado de Maastricht <sup>(13)</sup>, a formação geral passou a ser também abrangida pelo Tratado (artigo 126.º) <sup>(14)</sup> e, gradualmente, os esforços para prosseguir o trabalho sobre o reconhecimento académico do ensino superior, que o Conselho da Europa assumiu desde a sua criação logo após a Segunda Guerra Mundial, começou a tomar forma no contexto da UE. Primeiro, com a Convenção de Lisboa e, posteriormente, com as Declarações de Sorbonne, Bolonha e Berlim, foi estabelecida a estrutura tripartida para o ensino pós-secundário. Com a Cimeira de Lisboa em 2000, os objectivos ambiciosos em matéria de educação e formação e o “método aberto de coordenação” (MAC), as coisas começaram a avançar.

Actualmente, já não é preciso discutir se há uma base jurídica no Tratado para aplicar uma ou outra medida e, com o orçamento garantido através de programas de formação, existem fundos disponíveis para impulsionar o processo, com os grupos de trabalho e através de projectos-piloto. Com o “processo Copenhaga-Maastricht-Helsínquia”, e o programa de trabalho “Educação e Formação para 2010”, foi introduzida uma nova abordagem dinâmica. Em vez de instrumentos jurídicos formais “descendentes”, a abordagem mudou e assumiu um cariz político: os ministros aprovam objectivos e parâmetros de referência comuns que, por um lado, respeitam a autonomia nacional em

---

<sup>(13)</sup> Tratado da União Europeia assinado em Maastricht, em 7 de Fevereiro de 1992, Jornal Oficial da União Europeia, C 191 de 29 de Julho de 1992, p. 1 disponível na Internet: <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001> [Consulta em: 31.08.2007]

<sup>(14)</sup> O artigo 126.º é actualmente o artigo 150.º na versão consolidada do Tratado.



matéria de educação e, por outro, permitem o desenvolvimento e o dinamismo dos mercados da educação e do trabalho, voluntariamente. Foram criados grupos de trabalho temáticos, realizam-se actividades de aprendizagem similares e o processo é apoiado e monitorizado por agregados temáticos. Esta mudança mostrou igualmente resultados no domínio do reconhecimento das qualificações formais e informais, e mais: no processo revelou-se que os instrumentos de reconhecimento têm um papel importante, não só na mobilidade transnacional o mercado de trabalho, mas constituem uma condição prévia para a formação contínua, na medida em que abrangem a transferência de créditos, o reconhecimento académico e profissional, permitindo assim a mobilidade geográfica, sectorial, vertical e horizontal dentro e entre os Estados-Membros, por outras palavras: os instrumentos considerados úteis para efeitos de garantia de transparência a nível internacional revelaram-se igualmente úteis na promoção da mobilidade regional ou sectorial.

## O indivíduo como “portador de informação sobre as suas qualificações”

O cariz inovador da abordagem da transparência prende-se com o facto de o ónus da prova ser transferido do destinatário para o remetente. O princípio geral é a “*transparência*”, ou seja, a informação. Os programas de educação e formação devem ser descritos de modo a permitirem a sua compreensão rápida e a comparação com programas idênticos noutros Estados-Membros ou com os perfis profissionais ou as competências exigidas, dando assim ao destinatário (autoridade competente, empregador) oportunidade de avaliar de imediato se o candidato cumpre os requisitos necessários, se algumas insuficiências detectadas são imateriais ou tão substanciais que exijam educação e/ou formação complementar, ou ainda se o candidato não tem condições para obter o benefício solicitado.

## Fórum para a transparência a partir de 1998

Em 1998, a Comissão e o Cedefop criaram conjuntamente um grupo de trabalho constituído por representantes do Governo e representantes dos parceiros sociais a nível europeu. Em breve, se tornou evidente que havia necessidade de dispor de informações claras e compreensíveis sobre os programas individuais de ensino e formação, bem como de uma rede de centros de informação nacionais a partir dos quais se pudesse obter informações adicionais assim como estabelecimentos de ensino e outros. Esta medida foi aplicada e posteriormente mais desenvolvida na decisão de 2004 <sup>(15)</sup> de instituir o “*Europass*”, o que implica, nomeadamente, que os licenciados, após conclusão de um programa de educação e formação, têm direito a um suplemento explicativo, multilingue emitido conjuntamente com o diploma, a *Suplemento ao Diploma* (para o ensino pós-secundário) e um “*Suplemento ao Certificado*” para os programas de ensino e formação profissional, uma espécie de “rótulo informativo” dos programas de ensino e formação. A isto, pode acrescentar-se o “CV *Europass*”, o modelo comum europeu para os currícula vitae. Para que as informações sejam compreendidas e “descodificadas” num contexto diferente, é preciso adoptar critérios comuns, tal como no caso de qualquer outro tipo de rotulagem informativa. Em conformidade, foram lançadas algumas iniciativas de acompanhamento para apoiar o processo: medidas de garantia de qualidade, parâmetros de referência e de interesse no momento: EQF, o *Quadro Europeu de Qualificações* (QEQ). A proposta relativa ao QEQ divide as competências de educação e de formação em oito “caixas” amplas, níveis, orientados para os resultados, susceptíveis de constituir uma base de comparação e reconhecimento, ao contrário da abordagem convencional orientada para os recursos utilizados (neste contexto, a duração da educação e da formação é um parâmetro importante). Os oito níveis são, por assim dizer, um apuramento, um maior desenvolvimento e uma combinação dos cinco níveis de ensino e formação profissional do *projecto de correspondência* com os três níveis de ensino pós-secundário da Declaração de Bolonha. Além disso, os *centros Europass* nacionais foram criados para se ocuparem das tarefas ligadas à informação e à criação de redes. O

---

<sup>(15)</sup> Decisão n.º 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Dezembro de 2004, que institui um quadro comunitário único para a transparência das qualificações e competências (*Europass*), *Jornal Oficial da União Europeia*, L 390 de 31 de Dezembro de 2004, p. 6 a 20 disponível na Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:EN:PDF> [Consultada em: 30.8.2007]

objectivo, como é evidente, consiste em facilitar a mobilidade horizontal e vertical, bem como a avaliação das competências formais e não formais, e actuar como um quadro de referência, ou uma solução de tradução, entre sistemas diferentes.

## Conclusão e perspectiva

O mais interessante sob o ponto de vista político em todo este processo, que durante mais de trinta anos procurou transformar na prática a livre circulação de trabalhadores numa realidade, em vez de um percurso burocrático marcado pelos obstáculos impostos ao cidadão individual, é o facto de ter mudado a orientação. De um processo jurídico descendente incómodo, com directivas, legislação nacional e burocracia aliado a um sistema estático de actualização difícil passou a um processo ascendente baseado em "regulamentação flexível", um acordo comum (não vinculativo) entre ministros que os Estados-Membros podem executar a título voluntário. São disponibilizadas algumas ferramentas comuns reconhecíveis que facilitam o trabalho e o procedimento: pontos de medição (os oito níveis), instrumentos de informação (os instrumentos do Europass <sup>(16)</sup>, CV, Suplemento ao Diploma e Suplemento ao Certificado) e os centros de informação nacionais que oferecem assistência e informação adicional se a informação "independente" for insuficiente, bem como um interesse geral na gestão da qualidade dos sistemas educativos. A intenção não é assegurar a comparação numa base paritária – há sempre espaço para uma avaliação individual em casos individuais. Nos contextos em que anteriormente, na época das primeiras directivas, talvez houvesse um certo grau de protecção – os Estados-Membros não se sentiam muito animados a reconhecer certificados e diplomas de ensino e formação no estrangeiro e preferiam a solução mais simples: "a própria" mão-de-obra conhecida – o princípio da acção voluntária permite uma dinâmica muito maior.

Há quem argumente que a mobilidade do mercado educativo e de trabalho na UE até agora não tem sido relevante, então porquê esta agitação? A situação pode ter mudado nos últimos anos e talvez tenha mais a ver com condições do mercado do que com requisitos formais de reconhecimento. Por outro lado, apenas se dispõe de dados sobre as pessoas que se deslocaram de facto, cujos casos foram tratados e registados em conformidade nas es-

---

<sup>(16)</sup> cf. [http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale\\_id=1](http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=1)

tatísticas. Não se sabe nada sobre os que não se deslocaram, por ser demasiado complicado, por não terem obtido o lugar (ou o salário) para o qual estavam qualificados, ou que tiveram de se submeter a formação complementar porque as suas qualificações não foram devidamente reconhecidas. Com a nova abordagem e os novos instrumentos, pelo menos, há oportunidade de deixar as pessoas utilizar o seu potencial se quiserem deslocar-se para outro país, mudar para outro campo profissional ou valorizar as suas qualificações.

A nova abordagem não confere direitos a cidadãos individuais (da mesma forma que as directivas num número reduzido de profissões), mas o Estado-Membro, os sistemas educativos e os estabelecimentos de ensino que compreendam a importância de criarem e promoverem rápida e eficientemente programas de educação e formação adaptados aos requisitos do mercado de trabalho destinados a mão-de-obra actualizada com bom nível de educação e formação sem demasiados procedimentos de consulta formais, irão adquirir uma vantagem competitiva. Mediante a utilização dos instrumentos de transparência como se fossem um tipo de “rotulagem informativa”, podem comercializar os seus serviços e os seus candidatos no mercado de trabalho internacional.

O princípio da acção voluntária não conduz necessariamente a uma atitude de “laissez-faire” (passividade e indiferença). Quem perceber que agora há livre concorrência num mercado livre, o primeiro fornecedor a oferecer o melhor produto de vanguarda e for capaz de o “comercializar” e descrever em relação ao “número de clientes” – e vendê-lo – conquistou “quota de mercado”, precisamente como os outros bens de consumo. Transformar a educação e a formação num produto de mercado deste género é operar uma viragem total no ensino pós-secundário. Muitas universidades estrangeiras (e algumas europeias) estão a promover-se no Leste – e até na Europa – estando a ser criadas muitas universidades satélites em alguns dos novos Estados-Membros (conforme negociações da OMC).

Tal como sucede com outros bens de consumo, a educação e a formação também precisam de ser comercializadas e fornecidas com rotulagem informativa, e as empresas devem cumprir as normas e os padrões de qualidade susceptíveis de ser declarados (conforme Organização Internacional de normalização).

O QEQ faz parte deste processo. Não resolve o problema do reconhecimento mútuo, uma condição prévia para a livre circulação, mas facilita – com a ajuda das tecnologias de informação modernas – a busca e a verificação de informações, e a sua compreensão e interpretação, e melhor ainda: permite o desenvolvimento e o dinamismo, é “proactivo” em vez de “reactivo”,

como se poderia dizer das abordagens anteriores. Resta saber se o QEQ e outros instrumentos recentes serão aplicados em grande escala a nível nacional e se terão um impacto positivo substancial na mobilidade em todos os sentidos do termo.

Cai como uma mosca no mel ... Os empregadores pretendem contratar candidatos em condições de exercer a actividade o mais rapidamente possível, de preferência a partir do *primeiro dia*. Estima-se que o mercado de trabalho académico esteja mais internacionalizado do que muitas (mas não todas) as empresas dos sectores transformador, comercial e de serviços, não apenas no que diz respeito a competências mas também no que se refere à cultura das empresas. Após muitos anos de “coexistência” com o reconhecimento e a transparência num contexto comunitário, poderíamos ser tentados a perguntar se as iniciativas comunitárias em matéria de educação e formação não estão, afinal, encerradas numa “torre de marfim”, muito distantes da vida real. Geralmente, os programas de ensino e formação profissional são planeados e executados em estreita colaboração com os parceiros sociais para garantir que possam reflectir as necessidades de competências do sector empresarial. No âmbito do programa Leonardo, foram lançadas iniciativas relativas à correspondência entre profissões; não são aplicáveis “a nível global”, mas representam uma tentativa de “harmonização” entre as partes participantes. Será que isso lhes confere flexibilidade e dinamismo suficientes para acompanhar a rápida evolução do mercado de trabalho? É evidente que o princípio do “remetente” ou “fabricante” de qualificações que faculta informações num rótulo informativo relativas ao seu “produto” é bastante flexível e mune os estabelecimentos de ensino, os trabalhadores e os empregadores de uma base sólida para avaliação, tomada de decisões e, eventualmente, para exigirem educação e formação complementar.

Assistimos à evolução de um sistema muito regulamentado caracterizado por uma abordagem descendente trabalhosa que abrange um número reduzido de profissões e confere aos indivíduos o *direito* a um procedimento de reconhecimento formalizado para um abordagem a título voluntário, flexível, aberta, ascendente baseada em diversos *instrumentos de informação* normalizados. Se o sistema funcionar de acordo com as intenções, ajudará os cidadãos que o pretendam a utilizar e a desenvolver o seu potencial nos domínios da educação e do trabalho no seu próprio país ou transfronteiras. No entanto, não lhes confere quaisquer direitos e depende da vontade dos sistemas nacionais fornecer as infra-estruturas necessárias e da Comissão assegurar o financiamento. Resta saber se o quadro voluntário será preenchido e utilizado globalmente.

Mas e se outro factor crucial que determina se um candidato com um diploma “estrangeiro” funciona num local de trabalho for não apenas a sua competência “instrumental” ou os seus conhecimentos profissionais? E se o convívio no local de trabalho, a cultura da empresa, a organização do trabalho, o grau de independência na resolução das tarefas, a hierarquia ou a autonomia, e outras normas tácitas não relacionadas com a educação forem tão cruciais para a satisfação profissional do empregado e para os lucros da empresa? O que sabemos realmente sobre isso? Que fazem as multinacionais quando recrutam pessoal em todo o mundo? Será que obteríamos bons conselhos dos seus gestores de pessoal ou directores de recursos humanos? Já alguém os questionou sobre a sua experiência?

E uma vez mais, para concluir: provavelmente isso não interessa, desde que o mercado funcione. Sempre que há falta de médicos ou de canalizadores (dois exemplos de profissões regulamentadas), o número dos reconhecimentos formais de diplomas estrangeiros tende fatalmente a aumentar!

# Origem e interpretação dos indicadores de definição do Quadro Europeu de Qualificações

**Jörg Markowitsch**

Director-Geral da empresa de consultoria “3s Unternehmensberatung” e do laboratório de investigação “3s research laboratory”, Viena, Áustria

**Karin Luomi-Messerer**

Gestora de projecto e investigadora no “3s research laboratory”, Viena, Áustria

## RESUMO

A tabela do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) com os indicadores de definição para os níveis de referência é seguramente a tabela mais comentada na Europa. As críticas que lhe são feitas têm, no entanto, a tendência de interpretar o QEQ incorrectamente, analisando-o apenas a partir de um ponto de vista ou, na melhor das hipóteses, de dois. No presente artigo pretende-se demonstrar que o QEQ apenas poderá ser compreendido se forem consideradas, pelo menos, três perspectivas: a hierarquia dos sistemas de formação, a hierarquia das tarefas e funções profissionais, e a hierarquia de aquisição de aptidões. Além desta perspectiva sincrónica sobre os indicadores de definição, o desenvolvimento destes é analisado detalhadamente e é esclarecido o enquadramento e as causas das suas alterações. Ambas as perspectivas – sincrónica e diacrónica – demonstram que uma fundamentação teórica do QEQ não parece ser possível, e não nos propomos fazê-la. Sugerimos antes uma abordagem hermenêutica para uma melhor compreensão do significado da tabela QEQ.

## Palavras chave

Lifelong learning, learning outcomes, transparency, comparability, reference levels, qualification frameworks

Aprendizagem ao longo da vida, resultados da aprendizagem, transparência, comparabilidade, níveis de referência, quadros de qualificação

## 1. Introdução

Este artigo é dedicado à origem e interpretação dos indicadores de definição do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), o qual é descrito na proposta da Comissão Europeia (de 5 de Setembro de 2006) para uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Referimo-nos, em particular, ao elemento-chave do presente texto e do QEQ: uma tabela com critérios de descrição para oito níveis de referência. O QEQ deve apresentar um tipo de “linguagem comum” para a descrição dos níveis dos diferentes sistemas de qualificações na União Europeia. Justificadamente se pode assumir que se trata de um texto fundamental para o domínio da formação na Europa. Em consequência, depreendemos também que os leitores conhecem o texto em causa. Tal conhecimento prévio é, em todo o caso, necessário para compreender a argumentação do presente artigo.

O nosso artigo refere-se a uma interpretação crítica que recorre, acima de tudo, a abordagens histórico-analíticas. Assim, assume-se uma determinada perspectiva, sendo, no entanto, possíveis outras interpretações não aqui consideradas. Pretendemos submeter o texto tanto a uma análise sincrónica como diacrónica. Relativamente à perspectiva diacrónica, referir-nos-emos às discussões e aos documentos do contexto do grupo de peritos e do grupo de trabalho técnico para o desenvolvimento de indicadores de definição para os níveis de referência (2006), bem como às actividades de consultoria em curso para a Comissão Europeia com vista a um subsequente desenvolvimento do QEQ (2007). Em relação à perspectiva sincrónica, são considerados os estudos e os trabalhos práticos para a classificação de aptidões e competências.

Ambas as perspectivas – sincrónica e diacrónica – demonstram que uma fundamentação teórica do QEQ não parece ser possível e não nos propomos fazê-la. Sugerimos antes uma abordagem hermenêutica para uma melhor compreensão do significado da tabela QEQ.



## 2. Uma breve visão sobre a história do QEQ (1)

O desenvolvimento e a introdução do QEQ devem ser analisados em estreita relação com a concretização dos objectivos da UE fixados em Lisboa, nomeadamente, reforçar a Europa como espaço político e económico comum e, desse modo, aumentar a sua competitividade sob a garantia da coesão social. A área da formação desempenha aí um papel central. O melhoramento da transparência das qualificações e a aprendizagem ao longo da vida são considerados como duas peças essenciais dos esforços de ajustar os sistemas de formação e formação contínua na UE, tanto em termos das necessidades da sociedade do conhecimento como da necessidade de mais e melhor emprego. No Comunicado de Maastricht de 2004 decidiu-se, por fim, que deveria ser prioritário o desenvolvimento de um QEQ que englobe a formação geral e profissional e promova a transparência e a mobilidade dentro e entre os sistemas nacionais de formação e de emprego (Comunicado de Maastricht, 2004).

No desenvolvimento do QEQ participaram numerosos peritos em matéria de qualificações, sistemas de qualificação e quadros de qualificações. Em Julho de 2005, foi apresentado um projecto de QEQ, tendo a Comissão Europeia iniciado um amplo processo de consulta a nível da UE para a discussão do mesmo (Comissão Europeia, 2005). O resultado desta consulta foi apresentado e debatido, em Fevereiro de 2006, numa conferência em Budapeste no âmbito da Presidência austríaca do Conselho. Em seguida, uma pequena equipa de peritos foi incumbida da revisão dos indicadores de definição dos níveis de referência, que foi finalizada por um denominado "Grupo de trabalho técnico", composto por representantes dos Estados-Membros e dos parceiros sociais europeus, no Verão de 2006. Em Setembro de 2006, ficou concluída a versão revista da proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida.

O elemento fundamental do QEQ é constituído pela descrição já referida de oito níveis de referência que expressam, em geral, o que os formandos com uma qualificação de um determinado nível devem saber e dominar, independentemente de onde ou como este conhecimento foi adquirido. Com o QEQ, as qualificações deixam de ser comparáveis em termos de meios e conteúdos de aprendizagem, mas antes relativamente a resultados de formação. Assim, pelo menos teoricamente, são resolvidos alguns dos maiores desafios da política europeia de formação: os oito níveis abrangem o es-

---

(1) Ver também a este respeito Comissão Europeia, 2006a.

pectro completo de qualificações possíveis desde a conclusão da escolaridade obrigatória até ao nível mais elevado de formação académica e profissional. O enfoque nos resultados da formação – independentemente dos meios de aprendizagem – proporciona oportunidades de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal e, por fim, o QEQ apoia a transferência de qualificações entre os países e, por conseguinte, a mobilidade de formandos e trabalhadores (cf. também sobre este tema Markowitsch, 2007).

### 3. O desenvolvimento dos indicadores de definição do QEQ – perspectiva diacrónica

Nesta secção traça-se, de forma breve, o percurso da primeira proposta de QEQ, enviada no processo de consulta. A análise mais específica concentra-se, no entanto, no período desde a primeira proposta de Julho de 2005 até à versão de Setembro de 2006.

#### 3.1. Origem da proposta de QEQ para o processo de consulta

Os estudos levados a cabo pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop) e pelo Grupo de Acompanhamento de Bolonha (BFUG) constituíram um contributo fundamental para o desenvolvimento da primeira proposta de QEQ.

Com o estudo *European reference levels for education and training* [Níveis de referência europeus para a educação e formação] (Cedefop, 2004), apresenta-se um primeiro projecto de um quadro abrangente de todos os níveis de qualificações. Este projecto sintetiza a análise das experiências de todos os países que já desenvolveram um quadro nacional de qualificações (QNQ) ou que se encontram no processo de um desenvolvimento desse tipo. Assim, foram incluídos os trabalhos de investigação internacional relativamente ao tema dos diferentes níveis de desenvolvimento de competências nos quais se faz referência, por exemplo, aos trabalhos de Dreyfus e Dreyfus (1986) <sup>(2)</sup>.

Em Março de 2004 foi constituído pelo BFUG um grupo de trabalho para a coordenação do desenvolvimento de um quadro de qualificações para o espaço europeu do ensino superior (*European Higher Education Area*, EHEA). O relatório deste grupo de trabalho (*Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*, 2004) prestou um importante contributo para determinar as fun-

---

<sup>(2)</sup> Voltaremos a abordar os trabalhos de Dreyfus e Dreyfus no capítulo 4.

ções do futuro QEQ, em particular, relativamente à relação entre os níveis europeus e nacionais.

O primeiro projecto do QEQ foi apresentado em Julho de 2005 com base nestes trabalhos de um grupo de peritos. <sup>(3)</sup> Em sete encontros entre o Outono de 2004 e a Primavera de 2005 foram desenvolvidos os objectivos e as funções do QEQ, bem como uma proposta para os níveis de referência do QEQ baseados nos resultados da aprendizagem. Este projecto continha uma tabela de indicadores de definição já com oito níveis no total, mas com seis dimensões: as três principais dimensões “conhecimentos”, “aptidões” e “competência pessoal e técnica”; a dimensão “competência pessoal e técnica” foi desdobrada nas subdimensões (i) autonomia e responsabilidade, (ii) competência de aprendizagem, (iii) competência de comunicação e competência social, (iv) competência técnica e profissional.

O documento apresentado pelo grupo de trabalho estabeleceu a base para um processo de consulta na Europa, que foi lançado pela Comissão Europeia e realizado entre Julho e Dezembro de 2005. <sup>(4)</sup> Realizou-se um primeiro grande debate internacional acerca deste tema em Setembro de 2005, em Glasgow. <sup>(5)</sup> Neste debate já se reclamou, nomeadamente, um modelo europeu de quadro de qualificações simples, suficientemente generalista para que os Estados-Membros o pudessem relacionar com os seus sistemas ou QNQ, o qual devia abranger todas as formas de aprendizagem (formal, não formal e informal). Foi também acentuada a necessidade de uma abordagem pragmática no desenvolvimento do QEQ: o QEQ não tinha de ser perfeito para cumprir a sua função!

---

<sup>(3)</sup> Comissão Europeia, 2005. Neste grupo estiveram representados peritos de todas as áreas da educação e formação (formação geral, formação de adultos, formação profissional, ensino superior), de diferentes sectores e organizações de parceiros sociais. O Cedefop e a Fundação Europeia para a Formação (ETF) apoiam este grupo.

<sup>(4)</sup> Estiveram envolvidos no processo de consulta os 32 países que participaram no programa de trabalho *Allgemeine und beruflich Bildung 2010* [Educação e Formação 2010], organizações de parceiros sociais, associações europeias relevantes, ONG e redes, bem como associações europeias de variados sectores da indústria (por exemplo tecnologia da informação e da comunicação, construção, marketing).

<sup>(5)</sup> Os resultados fundamentais podem ser consultados no relatório da conferência (Raffe, 2005).

### 3.2. Conclusão do processo de consulta – a Conferência de Budapeste

O processo de consulta europeu, que, em suma, considerou a proposta do QEQ bastante positiva, levantou, por um lado, uma série de questões, pontos críticos e propostas de melhoramento e, por outro, centrou-se pouco na formulação concreta dos indicadores de definição <sup>(6)</sup>. No entanto, os comentários diziam essencialmente respeito a uma simplificação da descrição dos níveis de referência (a seguir designada “tabela de indicadores de definição” ou simplesmente “tabela”). Em particular, o número de dimensões (colunas da tabela) parecia demasiado elevado e as delimitações entre as dimensões ou as respectivas designações davam azo a interpretações incorrectas. Identificaram-se como sendo especialmente problemáticas a terceira dimensão principal e as suas quatro subdimensões. No âmbito da conferência de encerramento do processo de consulta sobre o quadro de qualificações (*The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference*), em 27 e 28 de Fevereiro de 2006, em Budapeste, <sup>(7)</sup> um *workshop* (com cerca de 100 participantes) dedicou-se especialmente a esta tarefa. A discussão conduzida neste *workshop* deu origem a poucos resultados que não fossem contraditórios. Estes resultados revestiram-se de importância decisiva e formularam também o subsequente requerimento de alterações:

A tabela do QEQ devia ser novamente concebida, por exemplo através de uma reorganização ou consolidação de colunas, bem como de uma alteração da designação das colunas. Deviam encontrar-se na tabela apenas os indicadores de definição necessários para agregar qualificações nacionais ou quadros nacionais de qualificações.

Os resultados de aprendizagem deviam ser definidos como competências, no sentido de capacidade, para actuar em contextos profissionais ou sociais. “Competências = resultados de aprendizagem em contextos” foi utilizado como definição de apoio. Por último, também as actuais definições deviam ser melhoradas.

A equivalência entre competências profissionais e académicas devia ser melhor assegurada. Para tal, deviam ser adaptados os indicadores de definição dos níveis 6 a 8, que se consideraram demasiado académicos, sem perder de vista a ligação aos ciclos de Bolonha.

---

<sup>(6)</sup> Informações pormenorizadas sobre as reacções podem ser consultadas aqui: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf)

<sup>(7)</sup> Um resumo dos resultados da conferência pode ser consultado aqui: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf)

Em relação à simplificação da tabela, foram também já discutidas duas possibilidades de resolução. Uma proposta previa a representação dos indicadores de definição apenas numa única coluna central, ou seja, enquanto lista, sob o título "*Competence*", e a identificação das diferentes subdimensões simplesmente através de texto. A segunda proposta previa a identificação apenas das três principais dimensões e a dissolução das subdimensões da terceira dimensão principal. Em ambas as propostas, o conceito de competência foi mais acentuado do que na versão original. Por exemplo, o segundo modo de resolução previa também uma nova designação das dimensões em "*Cognitive competence*", "*Functional competence*", e "*Professional and vocational competence*", enquanto que o primeiro modo de resolução pretendia precisamente incluir todos os indicadores de definição num único conceito geral de competência. Este foi um debate que, de resto, acompanhou o desenvolvimento subsequente até à versão final.

### 3.3. O grupo de peritos

No seguimento da conferência, a Comissão Europeia convidou um pequeno círculo de peritos a debater e executar estas alterações aos indicadores de definição. <sup>(8)</sup> Em três reuniões, nos meses de Março a Maio de 2006, este grupo desenvolveu uma nova proposta conjunta para a tabela de indicadores de definição e as respectivas definições dos principais conceitos. Aí foram de novo debatidas questões fundamentais, como por exemplo, o que se deveria entender por competência. Apenas a questão relativa ao número dos níveis não foi novamente retomada pois, apesar de ter sido posta em causa no quadro do processo de consulta e da Conferência de Budapeste, os argumentos não parecem ter sido apresentados de forma suficientemente convincente e insistente.

Enquanto as questões gerais foram tratadas nos encontros, o trabalho concreto de reformulação ocorreu, numa primeira fase, de forma independente, coluna a coluna, ou seja, a revisão de cada coluna foi efectuada por dois peritos. Com vista a assegurar a coerência deste trabalho, foram estabelecidos pressupostos gerais para a revisão. Os indicadores de definição devem ser redigidos de modo a que <sup>(9)</sup>

---

<sup>(8)</sup> A este grupo pertenciam, além dos responsáveis da Comissão e Jens Bjørnåvold do Cedefop, peritos dos "grandes países" – Mike Coles (Reino Unido), Richard Maniak (França), Georg Hanf (Alemanha) –, bem como Edwin Mernagh (Irlanda), na qualidade de colaborador na elaboração de um Quadro Nacional de Qualificações, e Jörg Markowitsch (Áustria), devido à sua função de relator no *workshop* acima referido.

<sup>(9)</sup> Ver também a este respeito a exposição de motivos, 2007.

- todas as formas de resultados de aprendizagem sejam abrangidas, independentemente do contexto de aprendizagem ou do contexto institucional, desde a formação de base, passando pelos níveis de formação escolar ou de pessoal não qualificado, até ao nível de doutoramento ou ao nível dos quadros superiores (*senior professionals*);
- sejam bem diferenciados os indicadores de definição dos níveis mais baixos e dos níveis mais elevados, e que seja expressa de forma clara a dimensão da progressão relativamente aos níveis anteriores;
- se evitem as repetições, ou seja, cada nível deverá progredir de um outro inferior e todos se devem delimitar a partir do nível anterior;
- ocorram apenas afirmações positivas e se evitem afirmações acerca de qualificações que não sejam abrangidas pelo respectivo nível;
- se evite a utilização de gíria, para que os indicadores de definição possam também ser lidos por outras pessoas que não sejam peritos;
- as afirmações sejam claras e concretas (por exemplo, não utilizar conceitos como “adequado”, “limitado”, “bom” ou expressões como “mais limitado” ou “mais alargado”), sendo simultaneamente tão simples e generalistas quanto possível.

A forma como estes princípios deviam ser aplicados na prática da revisão é clarificada em exemplos seleccionados no Quadro 1.

**Quadro 1:** Exemplo para a aplicação dos princípios de revisão acima descritos

Exemplo da coluna “Conhecimentos” (o número indica o respectivo nível)	Motivos da alteração
2. Demonstra conhecimento geral e compreende os conhecimentos básicos de uma área, <del>a amplitude de conhecimentos envolvidos é limitada a acções e ideias centrais</del>	Supressão devido à formulação em termos de delimitação (negativa); noutra sequência foi também eliminada a distinção entre “demonstra” e “compreende”
3. Aplica o conhecimento de uma área <del>que inclui processos, técnicas, materiais, instrumentos, equipamento, terminologia</del> e algumas ideias teóricas	Supressão devido à utilização de termos demasiado técnicos, que foram, por fim, substituídos por “conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais”
4. <del>Utiliza uma gama alargada de conhecimentos práticos e teóricos específicos de uma área</del>	A frase foi suprimida na íntegra devido ao seu teor demasiado generalista e aplicável a todos os níveis, o que não permitia uma clara delimitação face a níveis inferiores e superiores

Fonte: Acta interna e correspondência por e-mail entre os peritos atrás mencionados

Existiu, sem dúvida, um desafio especial na exigência de tornar claras as dimensões da progressão, assim como a correspondente classificação entre os níveis. A existência destas “dimensões de progressão” manteve-se implícita na revisão, sendo no entanto possível identificar, pelo menos, as seguintes dimensões: <sup>(10)</sup>

- a complexidade e a profundidade dos conhecimentos e da compreensão;
- o grau do apoio ou orientação necessários;
- o grau da integração, independência e criatividade necessárias;
- a amplitude e complexidade da utilização ou da prática;
- o grau de transparência ou dinâmica de situações.

Tentou-se atingir o objectivo de estabelecer uma classificação através da introdução ou identificação de palavras-chave (ex.: “*factual and theoretical knowledge*” (conhecimento factual e teórico), em comparação com “*basic knowledge*” (conhecimento de base) em níveis inferiores, ou “*specialised knowledge*” (conhecimento especializado) em níveis superiores; a partir dos níveis 4 e 5 inclui-se “*supervision*” (supervisão) das actividades profissionais ou de aprendizagem de outros, o que não é relevante em níveis inferiores). Estas palavras-chave podem também ser entendidas como indicadores de “*threshold levels*” (níveis-limiar). Além destas formas de simplificação e clarificação, algumas alterações fundamentais relacionavam-se com a eliminação mais ou menos completa das subdimensões originais “*Learning competence*” (competência de aprendizagem) e “*Communication and social competence*” (competência de comunicação e social), bem como com a integração da subdimensão “*Professional and vocational competence*” (competência profissional e vocacional) na dimensão “*Skills*” (aptidões). Tal é facilmente verificável no quadro exemplificativo 2, por meio da comparação das versões de 8 de Julho de 2005 e de 25 de Abril de 2006.

O debate geral desenrolou-se à volta das seguintes questões principais: será “competência” o termo geral adequado? O que se entende por competência? E ainda, como devem ser designadas as colunas?

Com base nos resultados da Conferência de Budapeste, tornou-se claro que “competência” ou “competências” é o conceito central. Assim, tornaram-se novamente dominantes as diversas definições e tipologias de competência, sendo evidente que uma divisão em três categorias seria particularmente atractiva. A título de exemplo, a divisão apresentada por Katz (1974) em “*Technical, human and conceptual skills*” (aptidões técnicas, humanas e concep-

---

<sup>(10)</sup> Ver também a este respeito a exposição de motivos, 2007, e Luomi-Messerer e Markowitsch, 2006.

tuais) ou a divisão comum em França em "*savoir*" (saber), "*savoir-faire*" (saber-fazer) e "*savoir-être*" (saber-ser) (ver também a este respeito Winterton et al. 2006). O perito alemão era, compreensivelmente, apologista da diferenciação generalizada na Alemanha entre "competência técnica" (*Fachkompetenz*), "competência de métodos" (*Methodenkompetenz*), "competência pessoal" (*Personalkompetenz*) e "competência social" (*Sozialkompetenz*), enquanto que os representantes dos países anglófonos defendiam a categorização comum no seu contexto em "competência cognitiva" (*cognitive competence*), "competência funcional" (*functional competence*) e "competência social" (*social competence*).<sup>(11)</sup>

No decurso do debate, este forte enfoque na(s) competência(s) foi, no entanto, novamente rejeitado e o conceito de resultados de aprendizagem foi considerado mais abrangente. Tratou-se praticamente, na verdade, de uma inversão das conclusões da Conferência de Budapeste, mas permitiu, em última análise, encerrar o debate inconclusivo sobre a definição ou tipologia de competências. Em todo o caso, os resultados da aprendizagem são mais abrangentes do que as competências e, por conseguinte, o conceito de resultado de aprendizagem pode ser utilizado como termo geral para competência(s), não sendo o contrário possível. Os resultados da aprendizagem podem também ser apresentados sob a forma de conhecimento, ao qual não corresponde qualquer competência (de acção). Tal torna-se claro, por exemplo, quando se recorre à diferenciação, elaborada por Polanyi e retomada em muitos discursos posteriores da pedagogia profissional (cf. por exemplo, Rauner, 2004, Neuweg, 2006, Markowitsch e Messerer, 2006), entre conhecimento explícito, implícito e tácito. O conhecimento tácito é, assim, o conhecimento explícito ao qual não corresponde nenhuma competência (de acção – componente de conhecimento implícito). Ao conhecimento sobre a altura do Monte Evereste ou o pintor do quadro "Rapariga com brinco de pérola" não correspondem quaisquer aptidões ou competência(s). O debate sobre se o quadro de qualificações se deve basear no resultado da aprendizagem ou na competência poderia também ser, perfeitamente, interpretado como um debate sobre o valor do conhecimento tácito.

O argumento convincente não foi, no entanto, a relação dos conceitos de resultado de aprendizagem e competência(s), mas sim o facto revelador de o QEQ não ter sido idealizado para classificar competências individuais. Neste sentido, o QEQ não é um quadro de competências devido ao facto de possibilitar a classificação de níveis e sistemas de qualificação. Trata-se de um

---

(11) Ver também a este respeito a exposição de motivos do QEQ, 2007.



quadro baseado no resultado da aprendizagem, cujos indicadores de definição descrevem todas as formas de resultados de aprendizagem. A interpretação incorrecta do QEQ como quadro de competências resultou do facto de os resultados da aprendizagem – entre outros – terem sido formulados enquanto afirmações sobre aquilo que os formandos são capazes de desempenhar ao concluírem um processo de aprendizagem; desse modo ocorreu uma determinada “orientação para as competências”. Se os resultados da aprendizagem tivessem sido exclusivamente definidos, como em certa medida também foi o caso, em termos do que um formando sabe e não do que é capaz de fazer, não teria ocorrido essa “orientação para as competências”. Pode-se até ir mais longe e afirmar que o que no anterior discurso conduziu à “orientação para as competências” surge agora, com algumas variações de nuances, como “orientação para o resultado de aprendizagem”.

Assim se abriu, em última instância, o caminho para uma designação menos técnica das colunas ou uma aproximação às designações originais e, por último, foi proposta a denominação das colunas de “*knowledge*” (conhecimentos), “*skills*” (aptidões) e “*autonomy and responsibility*” (autonomia e responsabilidade). O facto de assim se excluir o conceito central original de competência(s) acabou por ser fatal, pois no desenvolvimento subsequente este conceito foi de novo reclamado para a terceira coluna, gerando constantemente interpretações incorrectas e contradições evidentes.

### 3.4 O Grupo de trabalho técnico

No desenvolvimento subsequente foi introduzida a proposta elaborada por um novo grupo de trabalho designado Grupo de trabalho técnico (*Technical Working Group, TWG*), constituído por representantes femininas dos Estados-Membros. Este grupo reuniu-se três vezes em Maio e Junho de 2006 em Bruxelas, apoiou inicialmente a nova proposta e relatou, fundamentalmente, em relação à nova tabela de indicadores de definição o seguinte (Cedefop, 2006):

- Existe, tal como anteriormente, a preocupação acerca do equilíbrio entre qualificações profissionais e académicas; conceitos como “*research*” (investigação) e “*scholarly*” (científico), que são provavelmente associados à área académica, devem ser evitados.
- Os indicadores de definição devem tornar claro que a uma exigência mais elevada não tem necessariamente de ser associada uma especialização. A obtenção de um nível superior também não significa necessariamente que as aptidões e conhecimentos necessários são mais especializados, embora esse possa ser o caso em muitos contextos académicos ou de

investigação. Um nível superior pode significar também, em alguns contextos de aprendizagem ou profissionais, uma maior generalização.

- A denominação das colunas deve ser abrangida. Enquanto as designações das primeiras duas colunas com "*Knowledge*" (conhecimentos) e "*Skills*" (aptidões) obtiveram a aprovação geral, alguns dos representantes não concordavam com "*Autonomy and responsibility*" (autonomia e responsabilidade).

A agitação provocada pelos indicadores de definição terá, talvez, afectado a indicação de esclarecimento em relação às denominadas "*Key competences*" (competências-chave) (Comissão Europeia, 2005b), à CITE (Classificação Internacional Tipo da Educação) (UNESCO, 1997) e à CIP (Classificação Internacional Tipo das Profissões) (OIT, 1988), bem como uma revisão das definições. Desse modo, não ocorreram, nesta fase, outras alterações estruturais e os primeiros dois requisitos puderam ser cumpridos através de ligeiras modificações. Por exemplo, o termo "research" (investigação) nos níveis 7 e 8 foi complementado por "*and/or innovation*" (e/ou inovação) ou a expressão "*specialist research and problem solving skills, including analysis and synthesis*" (aptidões especializadas para a resolução de problemas, incluindo capacidade de síntese e avaliação) foi alterada para "*specialised problem-solving skills required in research and/or innovation*" (aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação). A comparação da versão de 25.4.2006 (Proposta do grupo de peritos para o Grupo de trabalho técnico) com a versão de 5.9.2006 no Quadro 2 torna claro que se trata aqui de ligeiras alterações textuais.

O debate acerca da designação da terceira coluna inflamou de novo toda a discussão sobre o conceito de competência. Para assegurar a ligação à documentação existente da Comissão e à respectiva linguagem geral, bem como para consolidar o conceito central de competência(s), concordou-se na designação de "*Competence*" (no singular) em vez de "*Autonomy and Responsibility*". Até então, nos diferentes documentos da Comissão, falava-se em "*Knowledge, skills and competences*" (conhecimentos, aptidões e competências) (no plural) ou, abreviadamente, "KSC", porque aparentemente não existia concordância relativamente ao termo geral e, deste modo, enquanto novo conceito, a definição da própria expressão abrangia todas as formas de aquisição de conhecimento e de experiência (cf., por exemplo, Comissão Europeia, 2005c). Aí aludia-se, no entanto, sempre a competências no plural e no sentido de capacidades. No quadro da Recomendação do QEQ, foi utilizado, por fim, o conceito de competência (no singular) para uma dimensão que, na rea-

lidade, apenas está indirectamente relacionada com o conhecimento e o saber e que, num sentido mais limitado, se refere a responsabilidade e autonomia. Assim, foi atribuído ao conceito de competência um determinado significado, bem diferente dos conceitos anteriormente enunciados e que na verdade não coincidia com o significado na expressão KSC. O conceito “competências” ou “competência” é também utilizado de diferentes modos: na expressão “*Knowledge, skills and competences*” (KSC) refere-se a capacidades abrangentes para a utilização de conhecimentos, *know-how* e capacidades sociais, enquanto que no QEQ competência é descrita no sentido da assumpção de responsabilidade e autonomia. <sup>(12)</sup>

A contradição, que até à data está por resolver e que continua a dar azo a interpretações incorrectas, está, na realidade, imanente na própria definição seleccionada do conceito “competência”: “*‘competência’, a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as competências sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. O quadro europeu de qualificações define a competência em termos de responsabilidade e autonomia.*” (Comissão Europeia, 2006a, página 17). Isso significa que competência é definida na primeira frase como capacidade e na segunda frase como responsabilidade e autonomia. Poder-se-ia quase afirmar que daqui resulta a quadratura do círculo, dado que os dois significados clássicos de competência, nomeadamente capacidade e responsabilidade, são equiparados <sup>(13)</sup>. As constantes confusões evidentes no uso do singular e do plural, que surgem inclusivamente na Proposta da Comissão Europeia (2006a) de uma Recomendação relativa à instituição do QEQ, demonstram que esta questão não é de todo fácil. Nesse texto fala-se, em diversos momentos (Comissão Europeia, 2006, páginas 2, 3 e 11) de “*Knowledge, skills and competences*”, e nas páginas posteriores utiliza-se “*Competence*” no singular. Na versão em língua alemã encontram-se, igualmente, ambas as variantes. Assim, é utilizada no texto, por exemplo, a forma no plural (“competências”) quando se mencionam as três dimensões dos resultados de aprendizagem (por exemplo, na página 6), mas nas definições é, no entanto, utilizado o conceito de “competência” no singular (página 17).

---

<sup>(12)</sup> Consultar a secção 4.3 relativamente ao debate ulterior sobre o conceito competência(s).

<sup>(13)</sup> Também em processos etimológicos relativos ao tema da competência é visível que ambos os significados não devem ser diferenciados um do outro de forma selectiva. Deve ter-se em conta que o desenvolvimento do significado do conceito também não evoluiu do mesmo modo nas diferentes línguas europeias (cf. Ertl e Sloane, 2005, página 8f; ver também a este respeito Winterton et al., 2006, página 29ff e Mulder, 2007).

**Quadro 2:** Visão geral das três versões dos indicadores de definição do QEQ para o nível 1

Nível <sup>(1)</sup>	Versão de 8 de Julho de 2005 (primeira proposta)	Versão de 4 de Abril de 2006 (proposta para o TWG) <sup>(2)</sup>	Versão de 5 de Setembro de 2006 (versão final) <sup>(3)</sup>
<i>Knowledge</i>	<i>Recall basic general knowledge</i>	<i>Basic general knowledge Basic skills to carry out simple tasks</i>	<i>Basic general knowledge</i>
<i>Skills</i>	<i>Use basic skills to carry out simple tasks</i>		<i>Basic skills required to carry out simple tasks</i>
<i>Personal and professional competence</i>			
<i>(i) Autonomy and responsibility</i>	<i>Complete work or study tasks under direct supervision and demonstrate personal effectiveness in simple and stable contexts</i>	<i>Work and study under direct supervision in a familiar and managed context</i>	<i>Work or study under direct supervision in a structured context</i>
<i>(ii) Learning competence</i>	<i>Accept guidance on learning</i>		
<i>(iii) Communication and social competence</i>	<i>Respond to simple written and oral communication Demonstrate social role for self</i>		
<i>(iv) Professional and vocational competence</i>	<i>Demonstrate awareness of procedures for solving problems</i>		

Fonte: <sup>(1)</sup> Comissão Europeia, 2005a; <sup>(2)</sup> Comissão Europeia, 2006b; <sup>(3)</sup> Comissão Europeia, 2006a

## 4. As dimensões dos indicadores de definição do QEQ – perspectiva sincrónica

Se não considerarmos o quadro de indicadores de definição do QEQ no seu desenvolvimento, mas antes como se apresenta na sua versão final, então depreendem-se daí, pelo menos, três hierarquias implícitas:

- uma hierarquia de programas ou de ofertas de formação;
- uma hierarquia de tarefas e funções profissionais ou organizacionais, e
- uma hierarquia de aquisição individual de aptidões ou do desenvolvimento de competências.

Estas hierarquias desempenham um papel ambivalente. Por um lado, estão presentes e implicitamente incorporadas no desenvolvimento e, por outro, é explicitamente recorrente um distanciamento destas, por variados motivos. Estas hierarquias demonstram continuamente uma concordância com as três dimensões do QEQ "*Conhecimentos, aptidões e competência*", mesmo quando não se podem atribuir exclusivamente a estas. Pelo menos relativamente às duas primeiras hierarquias, existem também com o ISCO e ISCED classificações internacionais reconhecidas e vinculativas. Seguidamente pretendemos debater onde se reconhecem estas hierarquias implícitas e enunciar a relação com as classificações existentes.

### 4.1. Hierarquia de formação

A Recomendação relativa ao QEQ exclui, decididamente, na versão final a referência a qualquer forma da hierarquia de programas de formação. Na primeira versão do documento encontrava-se ainda para a explicação dos indicadores de definição um quadro suplementar (Comissão Europeia, 2005a), que fornecia indicações concretas sobre correspondências com conhecidos níveis e programas de formação. Como comentário ao nível 2, lia-se aí, por exemplo: "*Learning at this level is formally acquired during compulsory education*" (a aprendizagem neste nível é formalmente adquirida durante o ensino obrigatório); ou relativamente ao nível 6: "*Learning for level 6 qualifications usually takes place in higher education institutions*" (a aprendizagem para as qualificações do nível 6 realiza-se normalmente em instituições de ensino superior) (Comissão Europeia, 2005a, página 22). Este quadro e estas formas de comentários foram várias vezes alvo de objecção no quadro do processo de consulta e, por fim, eliminados sem grande discussão. Esta hierarquia não terá também, obviamente, este quadro suplementar e, nomeadamente em relação aos níveis 5, 6, 7 e 8 e na concordância explícita destes níveis

com os designados ciclos de Bolonha (ciclo curto, licenciatura, mestrado, doutoramento) (Comissão Europeia, 2006a, página 20). Assim, pelo menos, para estes níveis torna-se evidente uma hierarquia de formação, que pode assim ser utilizada também para os outros níveis.

Também nos próprios indicadores de definição é possível reconhecer esta relação. A primeira coluna, por exemplo, refere-se ao conhecimento que não é formulado em forma de resultados de aprendizagem (por exemplo, nenhuma afirmação com *"can do"*), remetendo notoriamente para objectivos de formação de diferentes tipos de formação (níveis de formação). São designadas, por exemplo, as ligações a "conhecimentos básicos gerais" no nível 1, que tão frequentemente são referidas nos objectivos de formação da escola pública ou do ensino básico. Ou ainda a formulação no nível 7: *"highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study"* (conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho), que é referida talvez mais frequentemente como requisito definido por lei para o grau de diploma ou de mestrado na forma de "trabalhos autónomos de investigação científica".

Com a CITE (UNESCO, 1997), dispomos de uma classificação internacional comum de programas de formação que distingue seis níveis, a começar com a escola pública (nível 1) até ao doutoramento ou programas de pós-graduação (nível 6). É interessante notar que a abordagem da CITE também pretende tentar abranger a aprendizagem na sua globalidade e se refere a *"knowledge"* (conhecimentos), *"skills"* (aptidões) e *"capabilities"* (capacidades).

---

*"Considera-se que a noção de "níveis" de educação está em grande medida relacionada com gradações de experiências de aprendizagem e as competências que o conteúdo de um programa educativo exige dos participantes para que estes tenham uma possibilidade razoável de adquirir os conhecimentos, as aptidões e as capacidades que o programa pretende transmitir. De um modo geral, o nível relaciona-se com o grau de complexidade do conteúdo do programa."* (UNESCO, 2006, página 17)

*"A noção de "níveis" de educação baseia-se, por conseguinte, essencialmente na assunção de que os programas educativos podem ser agrupados, tanto a nível nacional como transnacional, num conjunto ordenado de categorias que correspondem, de um modo geral, aos conhecimentos, aptidões e capacidades globais exigidas dos participantes para que estes tenham uma possibilidade razoável de concluir com êxito os programas nestas categorias."*

*Estas categorias representam grandes etapas de progressão educativa, das experiências mais elementares às mais complexas. Quanto mais complexo o programa, mais elevado o nível de educação.” (ibid.)*

---

Em termos de pretensões, nomeadamente na descrição de experiências de aprendizagem e aquisição de competências numa estrutura hierarquizada, a CITE e o QEQ são inteiramente comparáveis. Também o facto de a CITE se dedicar à classificação de programas de formação e de o QEQ classificar as qualificações ou os sistemas de qualificações não apresenta, à primeira vista, uma diferença muito acentuada. Todos os programas, sem excepção, que são classificados por meio da CITE, oferecem as correspondentes qualificações. De igual modo, o facto de a CITE se reportar à aprendizagem no quadro de programas de formação formal e de o QEQ incluir também outras formas de aprendizagem não constitui um argumento contra a possibilidade de comparação de ambos os instrumentos. Se considerarmos, por exemplo, os exames para alunos externos (como, por exemplo, o exame de admissão ao ensino superior para pessoas profissionalmente activas na Áustria ou a conclusão dos estudos do ensino secundário fora do sistema de ensino tradicional), os resultados correspondentes de aprendizagem continuam a ser adquiridos no domínio não formal (por exemplo, em instituições de ensino para adultos). Desde que se trate da conclusão de estudos que tenham uma correspondência no sistema formal, estes podem igualmente ser classificados na sistematização da CITE. A diferença fundamental entre a CITE e o QEQ consiste no facto deste último ser mais amplo em termos de pretensões, de também pretender incluir o domínio informal e de utilizar exclusivamente indicadores de definição relacionados com resultados gerais de aprendizagem, enquanto que a CITE utiliza os indicadores de definição como requisitos de acesso, idade mínima, qualificação dos formadores e similares.

#### **4.2. Hierarquia profissional**

A terceira coluna da tabela do QEQ descreve o grau de responsabilidade e de autonomia nos diferentes níveis. Assim, são também, fundamentalmente, abordados contextos funcionais ou organizacionais e o modo como estes podem ser identificados no mundo do trabalho. A título de exemplo, é mencionada nos níveis superiores a responsabilidade pela gestão de equipas, enquanto nos níveis inferiores o grau de autonomia é de tal modo limitado que exige a supervisão da aprendizagem ou do trabalho por parte de outros. Esta forma dos indicadores de definição é frequentemente utilizada

em classificações profissionais ou também baseada em descrições de classes salariais de contratos colectivos.

A classificação CITE (OIT, 1988) recorre também à ideia de níveis crescentes de exigência:

---

*“O quadro necessário para conceber e elaborar a CITE (ISCO-88) baseou-se em dois conceitos principais: o conceito do tipo de trabalho realizado ou de emprego, e o conceito de aptidão. [...] A aptidão – definida como a capacidade para realizar as tarefas e funções de um determinado trabalho – tem, para efeitos da CITE, as duas dimensões seguintes: (a) Nível da aptidão – que depende da complexidade e do âmbito das tarefas e funções em causa; e (b) Especialização da aptidão – definida pela área de conhecimento exigida, as ferramentas e maquinaria utilizadas, os materiais trabalhados, ou ainda os tipos de produtos ou serviços produzidos.”*

---

É interessante o facto de a CITE não recorrer, no entanto, a uma descrição autónoma de níveis de competência (*Skill levels*), mas antes utilizar os indicadores de definição da CITE baseados quase exclusivamente em indicadores de entrada (*input*) (cf. Quadro 4). Isso significa que o nível de exigência na CITE é, em última instância, definido por um programa de formação vagamente classificado. Vago, no sentido de, como a CITE afirma, este programa não necessitar de ser acedido para se obterem as competências, sendo suficiente que as competências sejam apenas consideradas equivalentes. Na transposição dos indicadores de definição da CITE para o mundo do trabalho, a CITE abriu também, por assim dizer o acesso às competências adquiridas informalmente e eliminou a relação com os programas de formação, sem no entanto prescindir do direito de comparação.

### **4.3. Hierarquia da aquisição de aptidões ou do desenvolvimento de competências**

A anterior análise da CITE e da CITE mostrou que, embora o QEQ não tenha sido concebido para a classificação de programas de formação nem para a classificação de profissões, apresenta, no entanto, muitas semelhanças com estes sistemas de classificação, e que também poderia ser utilizado para outros fins. A CITE e a CITE são sistemas de classificação que foram especialmente desenvolvidos para a classificação de programas de formação ou de profissões. Apenas uma hierarquia de formação é, parcialmente, inerente ao QEQ (por exemplo, uma qualificação a um nível superior do QEQ está, muito provavelmente, relacionada com um nível superior da CITE) ou



uma hierarquia profissional (por exemplo, uma qualificação de um nível inferior do QEQ irá, muito provavelmente, conduzir ao exercício de uma profissão relacionada com um nível de competência inferior da CITE). O QEQ debruça-se, no entanto, sobre os resultados de aprendizagem na forma de conhecimentos, aptidões e competência e, nomeadamente, de modo independente em relação a programas de formação ou profissões. O QEQ desenvolve assim um novo instrumento que oferece a possibilidade de combinar entre si taxonomias de formação e de profissões, construindo assim, de certo modo, uma ponte entre a CITE e a CITEP. <sup>(14)</sup>

Da mesma forma, o QEQ pode também ser utilizado para a descrição da aquisição individual de aptidões ou competências, embora se saliente mais uma vez que, decididamente, este não é o seu objectivo. Porém, é exactamente a frequência com que se deve apontar para este facto que explicita a proximidade do QEQ a uma hierarquia de aquisição de aptidões ou competências (*skills acquisition*) ou a uma classificação de aptidões ou competências.

Nesta fase, é necessário clarificar os conceitos-chave aqui utilizados. Apesar de até agora termos utilizado os conceitos de conhecimentos, aptidões e competência(s) fundamentalmente em relação ao respectivo contexto de utilização (Recomendações relativas ao QEQ e discussão, CITE, CITEP, etc.), parece-nos agora inevitável fornecer uma interpretação própria. Não pretendemos com tal tentar distinguir competências de aptidões, pois uma diferenciação desse tipo não tem, na prática, qualquer efeito. Trata-se de uma questão de gosto a opção de aqui debatermos competências, aptidões ou capacidade de acção. O tema central é o respectivo desenvolvimento individual dos mesmos e os conceitos são várias vezes (e justificadamente!) utilizados como sinónimos. A fim de excluir equívocos, utilizamos assim, inclusivamente no título da presente secção, "aptidões ou competências". Não obstante, para uma melhor compreensão, é talvez importante indicar que esta utilização da noção se aproxima mais da expressão KSC do que do significado específico de competência no QEQ.

Uma classificação de aptidões ou competências (*skills classification*) apresenta, de forma semelhante a uma classificação profissional (ver acima), igualmente duas dimensões principais, o nível de aptidões ou competências e a especificação de competências a nível técnico ou em termos de conteúdo. Para a determinação da primeira é digna de análise uma hierarquia, tal como o propuseram, por exemplo Dreyfus e Dreyfus (1986) – de aprendizes a pe-

---

<sup>(14)</sup> Ver a este respeito também a exposição de motivos do QEQ, 2007.

ritos. Para a especificação técnica ou de conteúdo são necessários sistemas mais abrangentes devido à amplitude do mundo do trabalho.

Para a Europa encontra-se, de momento, em desenvolvimento um sistema desse tipo com o DISCO (Dicionário Europeu de Aptidões e Competências – *Dictionary of skills and competences*, DISCO nd). Trata-se de uma colecção abrangente de conceitos (no total cerca de 7000) para competências e aptidões, tal como são mais utilizados nos *curricula vitae*, anúncios de emprego, perfis profissionais e afins que, de forma estruturada, estão acessíveis em sete línguas. Através deste tesouro, tanto podem ser traduzidas automaticamente partes de *curricula vitae*, como elaborados os próprios currículos, etc. Embora o foco central do DISCO incida em aptidões e competências (técnicas), também são abrangidos conceitos que, num sentido mais limitado, não seriam categorizados, tal como valores e posições ou características físicas.

Neste sentido, a O\*Net, que desde há alguns anos se encontra activa nos EUA (O\*Net nd), deu um passo ainda maior. A O\*Net é um sistema de informações profissionais que utiliza, nomeadamente, taxonomias evoluídas e a parametrização de competências gerais ou competências-chave. Contrariamente ao DISCO, propõe também para as capacidades e aptidões individuais níveis de exigência. No modelo da O\*Net são englobados ainda, além das *skills*, que se distinguem entre *basic skills* e *cross functional skills*, também *knowledge* e *education* como requisitos de trabalho. Quase de forma equiparada, encontram-se as características de trabalho que se diferenciam em termos de valores (*values*), estilos de trabalho (*work style*), interesses profissionais (*occupational interests*) e capacidades (*capabilities*), bem como outras características como exigências profissionais (*occupational requirements*) ou informações específicas da profissão (*occupations-specific informations*). O conceito de competências não surge no modelo e situa-se algures entre *skills*, *capabilities*, bem como exigências e informações profissionais, que são descritas como tarefas e actividades (!). A O\*Net demonstra de forma notável que para uma descrição mais precisa de profissões e posições são necessárias mais dimensões como conhecimentos, aptidões e competência e torna clara a abordagem redutora do QEQ relativamente às qualificações.

Uma especificação técnica na descrição de qualificações é adoptada, por exemplo, com o modelo VQTS (sistema de transferência de qualificações profissionais) (cf. Luomi-Messerer e Markowitsch, 2006; Markowitsch et al., 2006; Markowitsch et al., 2007). Neste modelo, desenvolvido no âmbito do projecto Leonardo da Vinci austríaco, várias vezes premiado, "*Vocational qualification*

*transfer system*" (VQTS <sup>(15)</sup>), são determinadas competências e o seu desenvolvimento com base em actividades profissionais empíricas investigadas. Estas competências e as suas fases de desenvolvimento são formuladas em relação ao processo de trabalho. Uma "matriz de competências" representa estas competências em relação às tarefas centrais ("domínios de competência"), numa área profissional especial, e a progressão do desenvolvimento das competências ("fases de desenvolvimento das competências") de forma estruturada num quadro. Com a ajuda desta "matriz de competências", as "fases de desenvolvimento das competências" a atingir, no quadro de uma formação, ou as fases já percorridas por uma pessoa num determinado momento podem ser organizadas num perfil de competências. Este instrumento pode ser utilizado, nomeadamente, para comparar as qualificações entre si e, provavelmente, também para facilitar a classificação em quadros de qualificação.

Nenhuma destas abordagens conduziu até ao momento a uma classificação internacional vinculativa. Porém, através do significado cada vez mais forte da aprendizagem informal e da orientação geral de competências, por um lado, e através da inadequação evidenciada pelo QEQ das existentes classificações em termos profissionais e de formação, por outro, coloca-se a questão de saber se não se terá tornado extremamente urgente uma classificação internacional tipo de competências ou aptidões (*International standard classification for skills*, ISCS) que, pelo menos, considere estas duas dimensões.

#### 4.4. O QEQ na sua globalidade

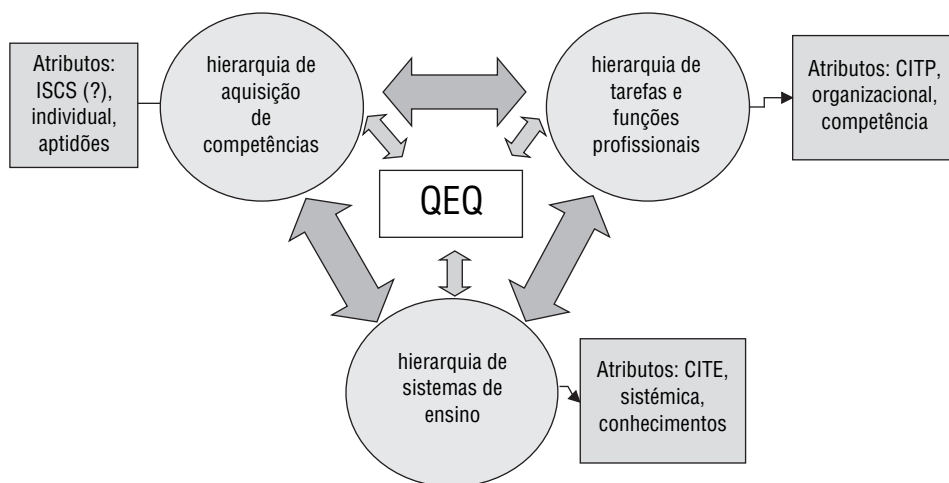
A análise sincrónica demonstrou que o QEQ contém três hierarquias implícitas, nomeadamente uma hierarquia de formação, uma hierarquia profissional e uma hierarquia de aptidões ou de competências e, assim, – mesmo que não tenha sido concebido nesse sentido – poderia, de qualquer modo, prestar um serviço prático para a classificação de programas de formação, profissões e aptidões ou competências (*skills*). Por meio da figura 2, que representa graficamente estas referências e os seus atributos, podem agora ser subsequentemente interpretadas determinadas críticas ao QEQ, e apresentadas as razões por que este, na maioria das vezes, não produz o efeito pretendido.

Ao se interligarem alternativamente as hierarquias individuais implícitas do QEQ, ocorrem sistematicamente contradições. Aqui se fixa também a crítica que surgiu, particularmente, antes e durante o processo de consulta. Por

---

<sup>(15)</sup> Encontram-se disponíveis mais informações sobre o projecto e o modelo VQTS no sítio da Internet do projecto: [www.vocational-qualification.net](http://www.vocational-qualification.net).

**Figura 1:** As três dimensões do QEQ e os possíveis atributos



Fonte: Autores

exemplo, argumenta-se frequentemente que as pessoas com diferentes qualificações (no sentido de grau de estudos concluídos), podem exercer uma e a mesma profissão ou, pelo contrário, que um e o mesmo grau de estudos concluídos não as qualifica para uma mesma profissão. Isso significa que no eixo do sistema de formação e das profissões não existe uma concordância exacta. Além disso, deve-se naturalmente reflectir – e também esta crítica é por isso justificada – sobre o facto de que os mesmos níveis de formação (por exemplo, tanto a formação profissional como a escola secundária estão classificadas no nível 3 da CITE) podem desenvolver diferentes aptidões ou competências e, nestes casos, não deve, de modo algum, existir uma equivalência. Ou seja, também entre a hierarquia do sistema de formação e a hierarquia do desenvolvimento de aptidões (graus de competências) não existe uma concordância directa. Por fim, mesmo que supostamente seja mais raro, não existe uma concordância directa entre o nível das aptidões ou competências e a profissão ou a responsabilidade e autonomia. É concebível também que pessoas, cujas aptidões ou competências num determinado domínio sejam menos dominantes, sejam incumbidas de tarefas profissionais superiores (talvez mesmo de uma função de liderança).

Como exemplo concreto desta forma de crítica, remetemos para a argumentação e os exemplos de Rauner (2006). Rauner (2006, página 47) refere correctamente que os finalistas de cursos de formação “puramente” académicos, no quadro dos trabalhos práticos, devem primeiramente adquirir uma

série de competências profissionais, ou seja, que no nosso modelo estas qualificações devem ser classificadas como superiores relativamente à hierarquia de formação, mas no que diz respeito à hierarquia do desenvolvimento de aptidões ou de competências, devem ser classificadas como inferiores. Se contemplarmos, pelo contrário, a formação profissional dualista, especialmente “no que diz respeito às actividades a exercer no processo de trabalho”, esta deveria, na verdade, ser classificada num nível superior àquele que lhe seria reconhecido com base na hierarquia do sistema de formação. É assim abordada a falta de concordância entre a hierarquia de formação e a hierarquia do desenvolvimento de aptidões (hierarquia de competências). Num outro exemplo, Rauner (ibid.) remete-nos para o facto de um técnico dispor de considerável experiência profissional devido ao seu exame técnico e de talvez até, sem substancial treino, poder assumir a direcção de uma oficina, enquanto que um finalista de um curso de licenciatura ainda precise para tal de, pelo menos, uma fase de aprendizagem de dois a três anos. O autor aborda, assim, a falta de concordância entre a conclusão da formação (hierarquia de formação) e a hierarquia de tarefas e funções profissionais (por exemplo, gestão de um negócio).

Existem exemplos sem fim, para todos os gostos. É interessante notar que, em relação ao QEQ, as críticas associadas a estes exemplos articulam-se sempre ao longo destes eixos e, assim, abrangem praticamente apenas duas dimensões. Não abrangem o QEQ, por assim dizer, na sua globalidade. É correcto afirmar que as qualificações que derivam de uma formação profissional dualista, face a qualificações adquiridas numa formação académica, relativamente à hierarquia de formação existente (por exemplo, a CITE), são classificadas num nível inferior e relativamente à aquisição de competências – devido às diferentes experiências práticas que lhe estão associadas – são classificadas num nível superior. Se incluirmos a terceira dimensão, nomeadamente uma tarefa ou função profissional comparável, este exemplo é, subitamente, exposto de modo diferente. A contradição esbate-se devido à nova dimensão ou, dito de outra forma, a probabilidade de uma classificação contraditória diminui com o envolvimento da terceira dimensão.

Devido a estas críticas, e porque o QEQ não é considerado na sua globalidade, perde-se o essencial do QEQ. De facto, o QEQ não se baseia numa destas hierarquias, nem em duas, mas engloba todas as três. Partindo desta análise, também se poderia interpretar o QEQ como uma classificação de profissões e de programas de formação, complementada por uma dimensão para aptidões (*skills*), constituindo assim uma ampliação ou consolidação da CITE e da CITP.

## Conclusões e questões em aberto

Tal como demonstrado, foi possível lançar uma visão não histórica sobre os indicadores de definição, as hierarquias implícitas do QEQ, que também estão inseridas no seu desenvolvimento e a respectiva relação com existentes sistemas de classificação, que se encontram em desenvolvimento ou ainda serão desenvolvidos. Se pudermos tirar algum partido da hipótese aqui argumentada das hierarquias implícitas e se contemplarmos o QEQ a partir do seu principal objectivo, nomeadamente a classificação de qualificações, coloca-se naturalmente a questão de saber se ele cobre, efectivamente, os elementos fundamentais das qualificações. São as qualificações suficientemente descritas através de conhecimentos, aptidões e competência, no sentido de autonomia e responsabilidade? Ou, por outras palavras: são as qualificações melhor descritas através de classificações profissionais, de formação e de competências? Seguindo a reflexão, coloca-se naturalmente outra questão: é correcta a teoria da formulação dos indicadores de definição que se poderiam atribuir ao QEQ?

Tal abordagem seria, de facto, mais adequada a uma concepção pluridimensional das qualificações do que a habitual abordagem de uma ou duas dimensões. Simultaneamente, ela tornaria claro que o conceito de qualificação não deve ser substituído pelo conceito de competência ou subordinado a este, mas que a dimensão de competência(s) serve apenas de complemento às dimensões descritivas existentes para qualificações. Se esta hipótese se verificar, o conceito de qualificação voltará ao centro do debate.

A análise histórica mostrou onde nos pode levar o a busca de esclarecimento do conceito de competência e tornou claro até que ponto o QEQ constitui um instrumento político-pragmático e não científico-empírico. A aplicação prática do QEQ permitirá em breve saber em que medida a utilidade deste instrumento é afectada pela falta de fundamentação teórica ou de base sistemática do QEQ ou, pelo contrário, pelo facto de ter sido cunhado por um grande número de pequenos compromissos políticos. A prática mostrará igualmente se os indicadores de definição na sua globalidade e de acordo com uma simplificação bem sucedida, estão, de facto, em posição de relacionar entre si os diferentes sistemas de qualificação nacionais.

Resta saber, em todo o caso, qual é a relação entre o instrumento geral de descrição das qualificações QEQ e outros instrumentos mais específicos de descrição de qualificações, como por exemplo os referidos sistemas DISCO ou O\*Net ou os sistemas desenvolvidos no quadro do ECVET, como por exemplo o modelo VQTS. Poderá o QEQ ser considerado como o "elemen-

to zero”, como o nível mais elevado da sistematização, no quadro de um novo sistema de classificação de qualificações? E, se assim for, em que consistirão as próximas etapas e quantas serão necessárias?

Para responder a estas questões serão necessários projectos que analisem as possibilidades de utilizar o DISCO, O\*Net ou o VQTS para a descrição de qualificações e a verificação de possibilidades de ligação ao QEQ. Se no final estes esforços conduzissem a uma classificação internacional tipo de aptidões e competências, não beneficiariam apenas a ciência e a política, mas o QEQ muito ganharia igualmente em eficácia e poderia propor um modelo de esclarecimento coerente.

## Bibliografia

- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. [Grupo de Trabalho de Bolonha para os Quadros de Qualificações]. *A Framework for qualifications in the European Higher Education Area* [Um quadro de qualificações no espaço europeu do ensino superior]. 2004. Disponível na Internet em: [http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft\\_report\\_qualification\\_framework\\_EHEA2.pdf](http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft_report_qualification_framework_EHEA2.pdf) (27.08.2007)
- Cedefop; Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust* [Níveis de referência europeus para o ensino e a formação: promoção da transferência de créditos e da confiança mútua]. Série *Panorama* do Cedefop, 109. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004. Disponível na Internet em: [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5146\\_en.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5146_en.pdf) (27.08.2007)
- Cedefop. *EQF Technical Working Group* [Grupo de trabalho técnico do QEQ]. Primeira reunião, em 02.05.2006, em Bruxelas, 2006.
- Cedefop; Westerhuis, Anneke. *European structures of qualification levels* [Estruturas europeias dos níveis de qualificação]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001.
- Cedefop; Winterton, Jonathan C. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. [Tipologia de conhecimentos, aptidões e competências: clarificação do conceito e protótipo] Série *Reference* do Cedefop, 64. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006.
- Comissão Europeia. *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. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_pt.pdf) (27.08.2007)

Comissão Europeia (a). *Proposal for a Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework forlifelong learning*, COM (2006) 479. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf) (27.08.2007)

Comissão Europeia (b). *Proposed revised set of EQF reference level descriptors: explanatory note for the first meeting of the Technical Working Group on 2 May 2006*. [Proposta de revisão do conjunto de indicadores de definição dos níveis de referência do QEQ: exposição de motivos referente à primeira reunião do grupo de trabalho técnico, em 2 de Maio de 2006].

Comissão Europeia (a). *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*. [Rumo a um Quadro Europeu de Qualificações para uma aprendizagem ao longo da vida. Documento de trabalho dos serviços da Comissão]. SEC(2005) 957. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf) (27.08.2007)

Comissão Europeia (b). *Implementation of 'Education and Training 2010' work programme. Focus Group on Key Competences* [Execução do programa de trabalho "Educação e Formação 2010". Grupo de reflexão sobre as competências-chave], *Relatório de Junho de 2005*. Disponível na Internet em: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2005.pdf> (27.08.2007)

Comissão Europeia (c). *European Credit System for VET (ECVET). Technical Specifications (Report of the Credit Transfer Technical Working Group)*. [Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET). Especificações técnicas (Relatório do Grupo de trabalho técnico sobre a transferência de créditos)]. Bruxelas, 28/06/2005, EAC/A3/MAR. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/ecvt/work\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_en.pdf) (27.08.2007)

DISCO. *European Dictionary of Skills and Competencies* [Dicionário Europeu de Aptidões e Competências – em linha]. Disponível na Internet em: <http://www.skills-translator.net> (27.08.2007)

Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer* [A mente sobre a máquina. O poder da intuição e especialização humanas na era da informática]. Nova Iorque: Free Press, 1986, revisão de 1988.

Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E. *Einführende und zusammenführende Bemerkungen; der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive*. [OBSER-



- vações introdutórias e integradoras; o conceito de competência na perspectiva internacional] In: Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E (eds.): *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. [Aquisição e conceito de competência na formação profissional na perspectiva internacional] Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, 2005.
- OIT. *International Standard Classification of Occupations – ISCO-88* [Classificação Internacional Tipo das Profissões – CITP]. 1988. Disponível na Internet em: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/index.htm> (27.08.2007)
- Katz, Robert L. Skills of an Effective Administrator [Aptidões de um administrador eficaz]. *Harvard Business Review* 9-10, 1974.
- Kommuniqué von Helsinki über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung*. [Comunicado de Helsinquia sobre a cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissional]. 5 de Dezembro de 2006. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_de.pdf) (27.08.2007)
- Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung* [Comunicado de Maastricht sobre as prioridades futuras da cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e na formação profissional]. Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002. 14 December 2004 [Revisão da Declaração de Copenhaga de 30 de Novembro de 2002. 14 de Dezembro de 2004]. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht\\_com\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf) (27.08.2007)
- Luomi-Messerer, Karin; Markowitsch, Jörg (Eds): *VQTS model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*. [Modelo VQTS. Proposta de descrição estruturada de competências relacionadas com o trabalho e a respectiva aquisição] Viena: 3s research laboratory, 2006.
- Markowitsch, Jörg. *How do we ensure that the EQF levels and descriptors are relevant and acceptable? Rapporteur's presentation – conclusions of workshop 1 – 'The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference', 27-28 February 2006 in Budapest*. [Como assegurar a relevância e aceitabilidade dos indicadores de definição dos níveis do QEQ? Apresentação do relator – conclusões do workshop 1 – "O Quadro Europeu de Qualificações. Consulta para a Conferência sobre a Recomendação, 27-28 de Fevereiro de 2006, em Budapeste]. Disponível na Internet em: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/budawork1.pdf>

- Markowitsch, Jörg. Reformmotor für nationale Bildungssysteme: Der Europäische Qualifikationsrahmen [Motor da reforma dos sistemas nacionais de formação: o Quadro Europeu de Qualificações], in: *Upgrade 1/07*, p. 42-45. Disponível na Internet em: [http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/upgrade/upgrade\\_1.07\\_markowitsch.pdf](http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/upgrade/upgrade_1.07_markowitsch.pdf) (27.08.2007)
- Markowitsch Jörg; Becker Matthias; Spöttl, Georg. Zur Problematik eines European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (EC-VET) [Sobre a problemática de um Sistema Europeu de Transferência de Créditos na Educação e Formação Profissional], in: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (eds.): *Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. [Europeização da formação profissional – um trabalho de configuração] Série: Bildung und Arbeitswelt Bd. 16, 2006
- Markowitsch Jörg et al. Berufliche Kompetenzen sichtbar machen – Arbeitsprozessbezogene Beschreibung von Kompetenzentwicklungen als Beitrag zur ECVET-Problematik. [Tornar visíveis as competências profissionais – descrição relativa ao processo de trabalho dos desenvolvimentos de competências como contributo para a problemática ECVET]. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 03/2007.
- Markowitsch, Jörg; Messerer, Karin. Practice-oriented methods in teaching and learning in higher education – Theory and empirical evidences. [Métodos de ensino e aprendizagem orientados para a prática no ensino superior – Teoria e evidências empíricas] – in: Tynjälä, P., Välimaa, J.; Boulton-Lewis, G. (eds.): *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges* [Ensino superior e vida profissional: colaborações, confrontos e desafios]. Pergamon Press, 2006, 177-194
- Mulder, Martin: Competência – essência e utilização do conceito em ICVT. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 2007/1, n.º 40, páginas 5-23.
- Neuweg, Hans Georg. *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. [A capacidade e o conhecimento implícito: sobre o significado teórico do ensino e da aprendizagem nas teorias epistemológica e cognitiva de Michael Polanyis] 4. Editora Münster [entre outras]: Waxmann, 2006.
- OECD. *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. An OECD activity* [O papel dos sistemas nacionais de qualificações na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Uma actividade da OCDE]. Report from Thematic Group 1: The development and use of 'Qualification Frameworks' as a means of reforming and managing qualifications systems [Relatório do Grupo temático 1: O desenvolvimento e a utilização dos "Quadros de Qualificações" como meio de reforma e gestão dos sistemas

- de qualificações], 2005. Disponível na Internet em: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/39/33977045.pdf> (19.04.2007)
- O\*Net. *Occupational Information Network*. [Rede de informação profissional – em linha] Disponível na Internet em: <http://online.onetcenter.org> (27.08.2007)
- Raffe, David. *Qualifications Frameworks in Europe: Learning across Boundaries* [Quadros de qualificações na Europa: a aprendizagem além fronteiras] Relatório da conferência de Glasgow de 22-23 de Setembro de 2005, Universidade de Edimburgo. Disponível na Internet em: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/glasgow/report.pdf> (27.08.2007)
- Rauner, Felix. *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. [Conhecimento prático e competência de gestão profissional] Relatório científico 14/2004, Janeiro de 2004, Universidade de Bremen, 2004.
- Rauner, Felix. Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. [Formação profissional europeia – condição para a livre circulação de trabalhadores estabelecida pelo direito comunitário]. In: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (eds.): *Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. [Europeização da formação profissional – um trabalho de configuração]. *Série: Bildung und Arbeitswelt*, Bd. 16, 2006, 35-52
- UNESCO. *International Standard Classification of Education – ISCED* [CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação] 1997. Disponível na Internet em: [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced\\_1997.htm](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm) (27.08.2007)
- UNESCO. *International Standard Classification of Education – CITE* 1997, 2006. Disponível na Internet em: [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_A.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf) (27.08.2007)

# O quadro escocês de créditos e qualificações: lições para o quadro europeu de qualificações (QEQ)

**David Raffe**

Professor de Sociologia da Educação e Director de Investigação na Escola de Educação, University of Edinburgh

**Jim Gallacher**

Professor de Aprendizagem ao Longo da Vida e Co-Director do Centro de Investigação em Aprendizagem ao Longo da Vida, Glasgow Caledonian University

**Nuala Toman**

Investigadora no Centro de Investigação em Aprendizagem ao Longo da Vida, Glasgow Caledonian University

## Palavras chave

Educational reform, comparability of qualifications, level of qualifications, learning outcomes, partnership, United Kingdom

Reforma educativa; comparabilidade de qualificações; nível de qualificações; resultados da aprendizagem; parceria; Reino Unido

## RESUMO

O QEQ é um dos quadros de qualificações exaustivos elaborado há mais tempo, sendo frequentemente considerado como um dos que alcançaram maior êxito. Este artigo descreve as principais características do QEQ e traça o seu progresso, com base em estudos e avaliações recentes realizados pelos autores. Retira lições para o QEQ e para o ulterior desenvolvimento de quadros nacionais elaborados em resposta a este último. Essas lições dizem respeito aos requisitos específicos de metaquadros e quadros exaustivos, à necessidade de expectativas e escalas de tempo realistas e ao valor de uma estratégia gradual e pragmática para a introdução de uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem. O artigo identifica igualmente questões relacionadas com a arquitectura de um quadro de níveis e as limitações, bem como os pontos fortes, de uma abordagem baseada na constituição de uma parceria voluntária.

## O QECQ

O Quadro Escocês de Créditos e Qualificações (QECQ) foi um dos primeiros quadros nacionais de qualificações (QNQ) exaustivos, sendo largamente considerado como um dos que maior êxito obtiveram (Young, 2005). No presente artigo, passamos em revista o QECQ e os progressos até agora registados e debatemos possíveis lições a retirar para o quadro europeu de qualificações e para os países que procuram elaborar o seu próprio quadro de qualificações em sintonia com o quadro referido.

Sob muitos aspectos, as condições na Escócia têm sido favoráveis à elaboração de um QNQ. Trata-se de um país pequeno com um sistema educativo relativamente homogéneo e coeso e com uma tradição de parceria e de definição consensual de políticas. Um único organismo, *The Scottish Qualifications Authority* [Autoridade Escocesa para as Qualificações – AEQ], confere quase todas as qualificações académicas mais frequentemente atribuídas nos “colleges” que, juntamente com instituições do ensino superior (IES), como as universidades, são os principais ministradores de aprendizagem formal para além da escolaridade obrigatória. Talvez o mais importante seja o facto de o processo se ter iniciado cedo. O QECQ tem como base uma série de reformas, que desenvolve com vista à criação de um sistema de qualificações mais coerente e unificado. Em 1984, um sistema nacional de módulos baseados em resultados substituiu grande parte da formação profissional oferecida em “colleges” e escolas. Em 1999, este sistema modular fundiu-se com qualificações académicas conferidas pelas escolas de modo a criar um sistema unificado de qualificações nacionais (QN), que abrangia a maior parte das qualificações académicas e profissionais baseadas em instituições desde o nível inferior ao ensino superior. No princípio da década de 1990, começou a desenvolver-se o sistema escocês de acumulação e transferência de créditos (*Scotcat*), um quadro para o ensino superior. Esse sistema racionalizou a atribuição de graus universitários e permitiu a associação destes graus a qualificações equivalentes a subgraus (certificados e diplomas nacionais de nível superior) conferidos pela AEQ. No princípio da década de 1990, foi introduzido um terceiro quadro – qualificações profissionais escocesas (QPE). As QPE são qualificações profissionais baseadas em competências, frequentemente obtidas no local de trabalho, concebidas com base em princípios semelhantes às qualificações profissionais nacionais (QPN) utilizadas noutras regiões do Reino Unido.

O QECQ foi formalmente lançado em 2001. Inicialmente, baseava-se nos dois primeiros subquadros (QN e *Scotcat*) e tinha por objectivo incluir o ter-

ceiro subquadro (QPE), bem como todas as outras qualificações conferidas na Escócia. A sua arquitectura formal é muito mais flexível – menos rígida – do que a dos três subquadros. A estrutura curricular e os métodos de avaliação para os QN e as QPE são rigorosamente prescritos, ao passo que, para se inscrever no QECQ, uma qualificação apenas tem de satisfazer três critérios: tem de ser baseada em créditos (cada crédito equivale a 10 horas de aquisição de conhecimentos); tem de se integrar num dos 12 níveis do quadro; e a avaliação tem de ter uma garantia de qualidade. Os 12 níveis do QECQ abrangem uma grande diversidade de aprendizagens, desde o apoio a estudantes com necessidades educativas especiais até estudos a nível de doutoramento. Os descritores de níveis publicados apresentam resultados característicos para cada nível segundo cinco rubricas: conhecimentos e compreensão; prática (aplicação de conhecimentos e compreensão); aptidões cognitivas genéricas; aptidões em matéria de comunicação, TIC e numeracia; e autonomia, responsabilidade e trabalho em grupo (QECQ, 2003). O QECQ poderá incorporar qualificações completas ou componentes ou unidades de qualificações. No entanto, só se podem atribuir créditos à aprendizagem por nível, razão pela qual uma qualificação que abranja aprendizagem a mais do que um nível tem de ter componentes identificáveis de cada nível para poder ser incluída no quadro.

A arquitectura relativamente flexível do QECQ reflecte o seu carácter de quadro descritivo ou de comunicação, e não de quadro normativo. Foi descrita como sendo uma “linguagem nacional” para descrever a aprendizagem na Escócia. Tem os seguintes objectivos formais:

- ajudar pessoas de todas as idades e condições a aceder à educação e formação adequadas ao longo da vida, a fim de realizarem o seu potencial pessoal, social e económico;
- permitir que os empregadores, os discentes e o público em geral compreendam todo o leque de qualificações escocesas, a forma como elas se relacionam entre si e o modo como diferentes tipos de qualificações podem contribuir para melhorar as aptidões da mão-de-obra.

Desenvolveu-se por meio de uma parceria entre os principais organismos que conferiam qualificações – a AEQ e as IES – e o Executivo escocês<sup>(1)</sup> (Raffe, 2003). A AEQ, o Executivo e dois organismos representativos do ensino superior passaram a ser os quatro “parceiros do desenvolvimento” que supervisionavam a concepção e a implementação do quadro. Eram apoia-

---

(<sup>1</sup>) O Governo escocês descentralizado.

dos por um influente comité consultivo conjunto que representava as principais entidades interessadas. No entanto, à medida que o quadro se desenvolveu, este modelo de parceria revelou-se inadequado. Em 2006, a organização representativa dos “colleges” escoceses passou a ser um quinto parceiro do desenvolvimento e foi tomada a decisão de substituir o modelo da parceria por uma sociedade de responsabilidade limitada por garantias, que seria controlada pelos parceiros do desenvolvimento, mas teria mais poderes para tomar decisões e agir por direito próprio. Esta transformação, ao que se espera, manterá a dinâmica de desenvolvimento do quadro.

## Progressos

Uma recente avaliação do QEQ registou progressos lentos mas constantes (Gallacher et al., 2005). Quase todas as principais qualificações conferidas pelas IES e pela AEQ fazem agora parte do quadro. As IES e os “colleges” mencionam cada vez mais o QEQ nos seus prospectos e sítios Web e o certificado escocês de qualificações, que regista todas as qualificações conferidas pela AEQ, menciona os níveis e créditos do QEQ. Estas são realizações importantes, mas representam provavelmente a parte mais fácil da implementação, uma vez que se inscrevem na esfera dos “proprietários” do QEQ, ou seja, os parceiros do desenvolvimento. O desafio consiste em alargar o quadro, de forma a incorporar outras qualificações e outros tipos de aprendizagem. Concluiu-se o trabalho com o *Police College* e com organismos profissionais como o *Institute of Bankers* e a *Scottish Childminders Association*. Está em curso outro tipo de trabalho na esfera dos serviços sociais, no Serviço Nacional de Saúde e na esfera da aprendizagem e do desenvolvimento comunitários. Está a demorar muito mais a inclusão de qualificações baseadas no trabalho e profissionais, como as QPE, em parte porque pode ser mais difícil atribuir créditos e níveis a essas qualificações baseadas em descritores actuais, e em parte porque os progressos dependem da inscrição de qualificações paralelas (tais como as QPN) noutros quadros do Reino Unido. Até agora, têm sido irregulares a sensibilização e o empenhamento registados entre a comunidade mais ampla da aprendizagem ao longo da vida e entre entidades interessadas de importância fundamental, como os empregadores.

Está a ser concedida aos “colleges” autoridade para basear as suas qualificações em créditos obtidos – uma importante função de “guardião” para o QEQ – e está em curso um projecto-piloto. Essa autoridade não foi con-

cedida a organismos profissionais e estatutários que conferem qualificações. Foram definidas orientações para o reconhecimento de aprendizagem anterior e há projectos que exploram a maneira de utilizar essas orientações.

O QECQ é um quadro de créditos e também um quadro de qualificações, sendo um dos seus objectivos a promoção da mobilidade e da transferência de créditos no seio de, e entre, sectores de aprendizagem e, em especial, entre “colleges” e IES. Diversas instituições têm utilizado o quadro para coordenar e ligar a sua oferta e para a concepção de vias de progressão. A linguagem do QECQ em matéria de créditos e níveis está a ser utilizada para localizar oportunidades de progressão em benefício dos discentes. No entanto, embora o quadro atribua valores à aprendizagem em termos de créditos, não garante que esses créditos sejam reconhecidos por outra instituição. Algumas IES manifestaram maior disponibilidade do que outras para reconhecer as qualificações dos “colleges” e para aceitar que os créditos “gerais” reconhecidos pelo QECQ contem como créditos “específicos” para as qualificações que elas próprias conferem. A nossa avaliação encontrou exemplos de ligações efectivas e de transferências de créditos, mas sugeriu que a maior parte delas poderia ter ocorrido sem o QECQ, embora o quadro proporcionasse indubitavelmente uma ferramenta e uma linguagem úteis para lhes servir de apoio (Gallacher et al., 2005).

## Outros quadros do Reino Unido e da Irlanda

Há outras regiões do Reino Unido que possuem quadros de qualificações. Esses quadros partilham características comuns e deles fazem parte uma filosofia de resultados da aprendizagem e uma definição e medida de créditos partilhadas. Entre os outros quadros do Reino Unido, o que mais se aproxima do QECQ é o quadro de créditos e qualificações para o País de Gales (QCQG); ambos são quadros exaustivos com objectivos semelhantes, embora o do País de Gales tenha apenas nove níveis, em comparação com os 12 níveis do quadro escocês (National Council – ELWa, 2003). O QCQG está a ser desenvolvido em paralelo com dois quadros parciais que abrangerão a Inglaterra, o País de Gales e a Irlanda do Norte (ou seja, a totalidade do Reino Unido com excepção da Escócia). São eles o quadro destinado a qualificações do ensino superior e o quadro nacional de qualificações revisto, um quadro normativo que abrangerá as qualificações de nível inferior ao ensino superior. Estes quadros têm como um dos seus objectivos importantes a simplificação da transferência de créditos entre os diferentes organismos que



os conferem, em especial no que respeita a qualificações de natureza profissional. Sob este aspecto, diferem do QEQ, que incide principalmente na melhoria da coerência e das ligações entre os diferentes subquadros e sectores de aprendizagem, e não entre diferentes organismos que conferem qualificações. Nos casos em que o QEQ foi utilizado para promover a transferência de créditos, essa transferência ocorreu tipicamente entre sectores como “colleges” e IES.

Os quadros do Reino Unido colaboram em áreas de interesse comum, tais como a creditação de QPN e QPE ocupacionais. É bem reconhecida a necessidade de estabelecer uma ligação entre os diferentes quadros, em especial porque muitas empresas e muitas instituições ligadas ao mercado de trabalho transpõem as fronteiras internas do Reino Unido. Os quadros do Reino Unido colaboraram com o quadro nacional de qualificações para a Irlanda com vista à elaboração de um folheto, intitulado *Qualifications can cross boundaries* [As Qualificações podem atravessar Fronteiras], que permite que os utilizadores cotejem os 10 níveis do quadro irlandês, os 12 níveis do QEQ e os nove níveis dos quadros do resto do Reino Unido.

## Lições para o QEQ

Em Setembro de 2005, a Presidência britânica da UE realizou uma conferência em Glasgow subordinada ao tema “Quadros de qualificações na Europa: a aprendizagem atravessa fronteiras” para apoiar as consultas relativas ao QEQ (Raffe, 2005). Esse evento pôs em destaque o QEQ como fonte de lições para o QEQ e para os países que estejam a elaborar QNQ em sintonia com o quadro europeu. Debateremos abaixo algumas dessas lições.

## Meta-quadros e quadros exaustivos

O QEQ, tal como o QEQ, é um metaquadro na medida em que se situa acima de outros quadros. Não é exactamente comparável ao QEQ: a sua principal função é ligar diferentes subsectores ou sectores institucionais de aprendizagem do mesmo país, ao passo que um dos principais objectivos do QEQ é ligar subsectores ou sectores de aprendizagem equivalentes de diferentes países. Ainda assim, o QEQ ilustra várias características de um metaquadro. Recordamos que um metaquadro deve ser “mais flexível” do que os quadros que se situam abaixo dele e que um quadro exaustivo tem de ser com-

patível com os diversos conteúdos e métodos de aprendizagem que abarca (poderá consegui-lo sendo “flexível”). Uma das razões para o êxito manifesto do QECQ é o facto de ter mantido o apoio de todos os sectores de aprendizagem institucionais, incluindo o ensino superior, o que contrasta com a experiência de outros países, incluindo a Nova Zelândia e a África do Sul, onde quadros exaustivos se debateram com dificuldades quando perderam o apoio do ensino superior ou de outros sectores-chave.

Alguns intervenientes na conferência de Glasgow fizeram notar que tentativas actuais para promover a transparência entre os quadros do Reino Unido e da Irlanda constituíam um microcosmo do desafio que se coloca a toda a Europa. Por exemplo, a experiência escocesa revela que os progressos podem ser afectados se for necessário inserir as qualificações em vários quadros que evoluem a diferentes velocidades. A inserção de QPE no quadro escocês foi atrasada pela necessidade de a tornar compatível com a inserção de QPN conexas noutros quadros do Reino Unido. A sequência da elaboração e do alinhamento comum do QEQ, dos quadros sectoriais (que abrangem domínios profissionais ou sectores económicos) e dos quadros nacionais exige uma reflexão cuidada. Por exemplo: os mecanismos necessários para relacionar quadros sectoriais com o QEQ deverão ser criados antes de esses quadros estarem relacionados com quadros nacionais?

## Expectativas realistas

Outra lição é a necessidade de expectativas realistas no que se refere ao impacto de um quadro e à velocidade a que o mesmo se pode tornar efectivo. Elaborar e implementar um QNQ leva tempo. O QECQ resultou de uma série de iniciativas políticas que segundo alguns remontam a 1984, data em que foi introduzido o sistema nacional de educação profissional modular. Se, passados 22 anos, a Escócia ainda não concluiu o seu QNQ, não se deverá esperar que noutros países, onde as circunstâncias poderão ser menos favoráveis, haja resultados instantâneos. O conhecimento e a compreensão do QECQ disseminaram-se lentamente e encontram-se tendencialmente limitados às pessoas que utilizam o quadro e têm necessidade de o conhecer.

Também é importante ter expectativas realistas acerca da capacidade de um QNQ para produzir mudanças. A nossa avaliação do QECQ levou-nos à conclusão de que ele podia ser um instrumento útil: um instrumento de mudança e não um agente de mudança (Gallacher et al., 2005). Por exemplo:

pode fornecer os instrumentos para a transferência de créditos, mas, por si só, não pode garantir que os créditos sejam reconhecidos e transferidos. Para conseguir exercer impacto, um quadro de qualificações precisa de "amplitude em termos de política" (Raffe, 2003); tem de ser complementado por outras políticas que motivem as pessoas para utilizar o potencial que o quadro fornece. Sob este aspecto, são fundamentais políticas e estratégias mais amplas de aprendizagem ao longo da vida, por exemplo, políticas que promovam o reconhecimento da aprendizagem não formal e ligações entre diferentes sectores e subsectores institucionais de aprendizagem.

## Estratégia gradual

O QEQ e os quadros por ele abrangidos documentam uma abordagem pragmática e gradual da elaboração de um sistema de qualificações baseado em resultados. Em vez de substituir de uma assentada um sistema baseado nos contributos por um sistema baseado nos resultados, procederam a uma evolução gradual, começando por uma compreensão convencional (com base nos contributos) dos níveis e volumes de aprendizagem e revendo e modificando progressivamente esses níveis e volumes em termos de uma filosofia baseada em resultados. Por exemplo: a curto prazo, o QEQ teve um impacto diminuto em muitos "colleges" e universidades, mas, sempre que surgiu a ocasião de reestruturar a oferta em instituições ou entre instituições, ele forneceu uma linguagem e um conjunto de ferramentas para o efeito. Desse modo, o sistema de educação e formação caminhou passo a passo para um sistema definido pelas noções de resultados, créditos e níveis do QEQ. Uma linguagem baseada em resultados foi tendo gradualmente maior aceitação e concretização na prática.

## Definição de níveis

O QEQ oferece lições para a construção de quadros noutros países, em especial para o conceito de nível. Os princípios utilizados para definir níveis de educação de adultos, em que os níveis mais baixos se aplicam tipicamente a adultos com qualificações iniciais baixas e aos que regressam à aprendizagem, poderão diferir dos princípios utilizados para definir níveis na educação de crianças, os quais tendem a reflectir a lógica do desenvolvimento infantil. Neste momento, a Escócia está a proceder à reforma do currículo esco-

lar, dos 3 aos 18 anos de idade, segundo um quadro com seis níveis, mas, desses seis, apenas os dois níveis mais elevados estão alinhados com o QECQ. É necessário que os quadros de qualificações permitam compreender de forma coerente se se referem especificamente a qualificações formais, que raramente se atingem antes dos 15 ou 16 anos de idade, ou se tentam descrever todo o tipo de aprendizagem, incluindo a aprendizagem das crianças mais pequenas.

Uma outra questão é a diferença entre o nível de uma qualificação e a aprendizagem que conduz a essa qualificação, aprendizagem essa que pode situar-se em mais do que um nível. Para as qualificações conferidas pela AEQ, a regra habitual é que pelo menos metade do valor em créditos de uma qualificação tem de corresponder ao nível da qualificação. No entanto, para qualificações de âmbito mais alargado, esta proporção pode ser menor. Por exemplo: um grau de bacharelato com distinção (*with honours*) na Escócia abrangue potencialmente uma aprendizagem em quatro níveis do QECQ; enquanto qualificação, situa-se no nível 10, mas apenas 90 do mínimo de 480 créditos têm de corresponder ao nível 10. Para fornecer um dispositivo comum de tradução entre quadros europeus diferentes, o QEQ terá de permitir a existência de diferenças entre quadros (de créditos) que reconhecem que cada qualificação poderá incluir componentes de diferentes níveis e outros quadros que atribuem níveis apenas a qualificações completas.

## Voluntarismo e parceria

O êxito relativo do quadro escocês atribui-se geralmente ao facto de se tratar de um quadro descritivo (e não normativo) que se desenvolveu através de uma parceria voluntária. No entanto, o modelo da parceria levanta questões susceptíveis de se colocarem ao QEQ. Em primeiro lugar, esse modelo enfrenta desafios que têm a ver com uma coordenação eficaz e com a manutenção do ritmo de desenvolvimento, porque cada fase exige o acordo de todos os parceiros. Tal como o QECQ teve de desenvolver uma capacidade executiva central, é importante que a "estrutura de coordenação a nível da UE" proposta para o QEQ tenha autonomia suficiente e um mandato para manter o ímpeto do desenvolvimento. Em segundo lugar, a distinção entre um quadro descritivo ou de comunicação e um quadro normativo poderá perder nitidez com a passagem do tempo. Um quadro de comunicação bem sucedido passará, por definição, a fazer parte da linguagem utilizada para descrever a aprendizagem; passará também a fazer parte da linguagem utiliza-

da para regulamentar, financiar e coordenar a aprendizagem, mesmo que o quadro não faça, em si próprio, parte do processo formal de regulamentação ou financiamento. Assim sendo, a participação dos países no QEQ poderá ser voluntária, mas os países que não participarem poderão ter mais dificuldades em beneficiar de financiamento europeu, apoio conceptual, aprendizagem e coordenação comum, na medida em que estes aspectos se apoiam na linguagem do QEQ.

## Conclusões e recomendações

A experiência escocesa sugere que os quadros europeu e nacionais de qualificações devem:

- possuir objectivos claros e realistas;
- ter uma concepção tão “flexível” quanto possível desde que seja coerente com esses objectivos;
- desenvolver-se passo a passo ao longo de um período de tempo, em especial se ainda não for amplamente aceite nem estiver ainda enraizada na prática uma abordagem baseada nos resultados;
- reconhecer as diferentes implicações, em termos de concepção, de quadros de créditos e de outros quadros de qualificações;
- estabelecer um equilíbrio entre os benefícios da parceria e do voluntarismo e a necessidade de coordenação central.

## Bibliografia

- Gallacher, J. et al. *Evaluation of the impact of the Scottish credit and qualifications framework (SCQF) [Avaliação do impacto do quadro escocês de créditos e qualificações (QECQ)]*. Edimburgo: Scottish Executive, 2005. Disponível na Internet no seguinte endereço: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/30173432/34323> [citado em 22.9.2006].
- National Council – ELWa. *Credit common accord: credit and qualifications framework for Wales [Acordo comum sobre créditos: quadro de créditos e qualificações para o País de Gales]*. Cardiff: National Council – ELWa, 2003. Disponível na Internet no seguinte endereço: [http://www.elwa.org.uk/doc\\_bin/Credit%20Framework/Credit%20Common%20Accord.pdf](http://www.elwa.org.uk/doc_bin/Credit%20Framework/Credit%20Common%20Accord.pdf). [citado em 22.9.2006].
- Raffe, D. Simplicity itself: the creation of the Scottish credit and qualifications framework [Um exemplo de simplicidade: a criação do quadro escocês de créditos e qualificações]. *Journal of Education and Work*, 2003, Vol. 16, No 3, p. 239-257.
- Raffe, D. *Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries. Report of the Glasgow conference 22-23 September, 2005. [Quadros de qualificações na Europa: a aprendizagem atravessa fronteiras. Relatório da Conferência de Glasgow de 22-23 de Setembro de 2005]*. Edimburgo: Scottish Executive, 2005. Disponível na Internet no seguinte endereço: <http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf> [citado em 22.9.2006].
- Scottish credit and qualifications framework. *An introduction to the Scottish credit and qualifications framework*. [Quadro escocês de créditos e qualificações. *Uma introdução ao quadro escocês de créditos e qualificações*]. 2nd. ed. Glasgow: SCQF, 2003. Disponível na Internet no seguinte endereço: <http://www.scqf.org.uk/downloads/IntrotoSCQF2ndEdition.pdf>. [citado em 22.9.2006].
- Young, M. *National qualifications frameworks: their feasibility and effective implementation in developing countries. [Quadros nacionais de qualificações: sua exequibilidade e aplicação efectiva nos países em desenvolvimento]* Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 2005. (Skills working paper [Documento de trabalho sobre competências], 22).

## Anexo: Alguns dados de base sobre a Escócia

A Escócia tem cinco milhões de habitantes. Foi um dos pólos industriais da Europa desde o tempo da Revolução Industrial, tendo uma das principais indústrias transformadoras e de construção naval do mundo. Tal como outras economias industrializadas avançadas, testemunhou o declínio da importância das indústrias transformadoras e extractivas do sector primário. No entanto, este declínio aparece associado a um aumento do sector dos serviços da economia, que é neste momento o maior sector da Escócia, com taxas de crescimento significativas ao longo da última década. A economia escocesa está estreitamente ligada ao resto da Europa e a Escócia possui o terceiro maior PIB *per capita* entre as regiões do Reino Unido, a seguir a Londres e ao Sudeste de Inglaterra.

A escolaridade é obrigatória até aos 16 anos e dois terços dos alunos permanecem na escola durante mais um ou dois anos depois do período de escolaridade obrigatória. Há uma vasta oferta de aprendizagem depois da escolaridade obrigatória, por parte de instituições entre as quais se encontram 20 IES (sobretudo universidades) e 43 "colleges" financiados com fundos públicos, bem como instituições do sector privado que oferecem formação, organizações de voluntários, organizações de carácter profissional e empresas. Nos 10 anos decorridos entre 1994/95 e 2004/05, o número de estudantes do ensino superior aumentou 36 %, passando de 203 000 para 277 000 <sup>(2)</sup>. Os maiores aumentos ocorreram a nível da pós-graduação (73 %) e a nível não conferente de grau (40 %). O ensino superior não conferente de grau é sobretudo ministrado por "colleges" que representam 20 % do total da oferta de ensino superior na Escócia. O índice de participação em termos de idade (IPI) – uma medida da proporção de jovens que ingressam num curso do ensino superior a tempo inteiro antes dos 21 anos de idade – elevou-se a 51,5 % entre 2000 e 2002, mas desceu posteriormente para 46,4 % (em 2004/05). Os "colleges" da Escócia oferecem uma grande diversidade de cursos a tempo inteiro e a tempo parcial, a todos os níveis, para discentes de todos os escalões etários. O número de matrículas nos "colleges" em níveis abaixo do ensino superior mais do que duplicou depois de 1994/95, atingindo o valor máximo de 450 790 em 2001/02 e registando posteriormente uma redução de 12 %. A maior parte das matrículas (86 %) destina-se a cursos de formação profissional.

---

<sup>(2)</sup> Executivo escocês (2006b) Resumo de alto nível de dados estatísticos relativos às tendências para a aprendizagem ao longo da vida. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/933/0046967.pdf>

# Harmonização dos quadros nacionais com os meta-quadros de qualificações – Aprender com a experiência irlandesa

## Bryan Maguire

Director de Assuntos Académicos. Entidade certificadora das qualificações atribuídas pelas instituições (não universitárias) de ensino e formação de nível terciário da Irlanda

## Edwin Mernagh

Responsável de Desenvolvimento. Autoridade Nacional de Qualificações da Irlanda. (Actualmente é consultor independente em sistemas de qualificações nacionais.)

## Jim Murray

Chefe de Projecto de Desenvolvimento. Autoridade Nacional de Qualificações da Irlanda

### Palavras chave

Qualification,  
level of qualification,  
comparability of  
qualifications,  
knowledge, skill,  
competence

Qualificação,  
nível de qualificação,  
comparabilidade de  
qualificações,  
conhecimento,  
habilidade,  
competência

### RESUMO

No presente artigo são investigadas e analisadas as questões colocadas pela harmonização dos quadros nacionais com os meta-quadros de qualificações. Esta investigação é oportuna, dado que estão actualmente a ser concebidos e aplicados na Europa dois meta-quadros de qualificações: a questão consiste em determinar como é que estes novos instrumentos de referência serão correlacionados com as estruturas e sistemas de qualificações nacionais. Com base em experiências recentes, efectuadas na Irlanda, de comparação do quadro nacional de qualificações com o quadro de Bolonha e o novo quadro de qualificações europeu, são abordadas algumas das questões metodológicas que se colocam no âmbito desta harmonização e é descrito um processo que poderá ser útil como ponto de partida da concepção de abordagens comuns de realização destas tarefas a adoptar noutros países.



São investigados e analisados no presente artigo os processos de harmonização dos descritores dos resultados da aprendizagem dos quadros nacionais e dos meta-quadros, com base em experiências recentes, efectuadas na Irlanda, de comparação do quadro nacional de qualificações com o quadro de qualificações no espaço europeu do ensino superior e com a nova estrutura do quadro de qualificações europeu. O artigo reporta-se a um trabalho em curso, pois os processos de concepção e harmonização destes dois meta-quadros estão ainda em curso de realização à data de elaboração do presente artigo. Se bem que a harmonização dos descritores dos resultados da aprendizagem seja a tarefa fundamental desta harmonização dos quadros de qualificações, para que a harmonização abranja todos os aspectos será necessário abordar outras questões, tais como os perfis dos tipos de qualificações atribuídas, as vias de progressão e as disposições em matéria de garantia da qualidade. Estas últimas questões não são abordadas no presente artigo.

## Contexto

O presente artigo foi elaborado inicialmente em Setembro de 2006, uma data decisiva do processo de concepção de quadros de qualificações na Europa. Tinham sido introduzidos em vários países quadros nacionais de qualificações, ao passo que noutros o processo de concepção desses quadros se encontrava em diferentes estádios de desenvolvimento. Se bem que esses quadros divergissem muito do ponto de vista das suas finalidades e concepção, tinham geralmente em comum funções e estruturas relacionadas, caracterizadas por níveis definidos por “descritores” dos resultados da aprendizagem. Entretanto foram concebidas as estruturas preliminares de dois meta-quadros a nível europeu:

- *O quadro de qualificações no espaço europeu do ensino superior* foi adoptado em Bergen, em 2005, pelos ministros do ensino superior dos países europeus. Este meta-quadro de qualificações no domínio do ensino superior foi concebido como um produto do processo de Bolonha. É uma estrutura em três ciclos, destinada a permitir que seja estabelecida a correspondência entre os quadros nacionais de qualificações no domínio do ensino superior. Os três ciclos têm descritores associados, os “descritores de Dublin”, definidos sob a forma de resultados da aprendizagem, que incluem descrições de carácter geral dos resultados obtidos pelos formandos a quem foi atribuída uma qualificação após terem completado com êxito um ciclo de ensino.

- A Comissão Europeia publicou em Julho de 2005 um documento intitulado *Towards a European qualifications framework for lifelong learning* em que eram definidos os possíveis parâmetros de um quadro europeu de qualificações (QEQ). O modelo foi aperfeiçoado na sequência de uma consulta alargada, dando origem em Setembro de 2006 a uma “Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida”. O QEQ será uma estrutura em oito níveis, definida em termos de resultados da aprendizagem, que tem por objectivo principal funcionar como instrumento de tradução e ponto de referência imparcial para efeitos da comparação das qualificações dos diversos sistemas educativos e de formação, dos mais elementares aos mais avançados. Os descritores dos níveis 5 a 8 correspondem aos descritores do ciclo de Bolonha.

Na Irlanda foi introduzido um quadro nacional de qualificações (QNO) que constitui um elemento central da vasta reforma do sistema nacional de qualificações iniciada em 2001. É uma estrutura em dez níveis, que abrangem as qualificações obtidas no ensino geral, na educação de adultos, no ensino e na formação profissional e em todos os graus do ensino superior. Os níveis do QNO baseiam-se nos resultados da aprendizagem, definidos em termos de conhecimentos, aptidões e competências normalizados, aprovados a nível nacional.

## Determinação da compatibilidade entre os meta-quadros nacionais e europeus

É já evidente que os dois meta-quadros internacionais funcionarão dentro e entre sistemas nacionais de qualificações da Europa. Como é que os sistemas nacionais se interrelacionarão com estas novas estruturas relacionais? O quadro de Bolonha estabelece disposições específicas de verificação da correspondência entre os quadros nacionais de qualificações no domínio do ensino superior e o meta-quadro. No que se refere ao QEQ, o documento de consulta de 2005 refere a necessidade de critérios e procedimentos de determinação da correspondência entre os quadros nacionais e o QEQ que não são, porém, especificados na proposta de recomendação de 2006; pressupõe-se que estas disposições serão aperfeiçoadas à medida que o processo de concepção do QEQ for avançando.

### **O quadro de Bolonha: criar confiança**

O êxito e a aceitação do quadro de Bolonha dependem da confiança que merecer a todas as partes interessadas. A melhor forma de criar e reforçar essa confiança na correspondência entre os quadros nacionais e o quadro de Bolonha consistirá em organizar um processo de “autocertificação” em todos os países participantes

As disposições que devem reger a condução do processo de autocertificação são estipuladas em pormenor no relatório do grupo de trabalho de Bolonha (2005) que elaborou o quadro. O processo previsto exige mais do que uma mera descrição de qualificações pelo organismo nacional competente. Os quadros nacionais de qualificações e as disposições de garantia de qualidade que lhes estão associadas devem satisfazer uma série de critérios e procedimentos, tais como a designação de entidades competentes responsáveis pela manutenção do quadro pelo Ministério da Educação ou por outros organismos com responsabilidades no domínio do ensino superior, uma correspondência clara e demonstrável entre as qualificações do quadro nacional e os descritores das qualificações dos vários ciclos do quadro de Bolonha, a existência de sistemas nacionais de garantia de qualidade do ensino superior compatíveis com o comunicado de Berlim e com qualquer outro comunicado posterior aprovado pelos ministros no âmbito do processo de Bolonha. O quadro nacional, bem como a correspondência com o quadro de Bolonha, devem ser referenciados em suplementos aos diplomas.

Na sequência da Conferência Ministerial de Bergen, em 2005, a Irlanda respondeu ao convite no sentido de iniciar um projecto-piloto relativo à autocertificação da compatibilidade do quadro nacional de qualificações irlandês com o quadro de Bolonha, actividade que é descrita seguidamente em mais pormenor. Foi também iniciado na Escócia um projecto-piloto paralelo.

### **Compatibilidade dos sistemas nacionais com o QEQ: princípios da autocertificação e da transparência**

A recomendação de Setembro de 2006 da Comissão Europeia e do Conselho que cria o QEQ não refere como é que os quadros nacionais de qualificações devem ser correlacionados com a meta-estrutura. Porém, esta questão foi analisada no âmbito da elaboração inicial do conceito de QEQ e no documento de consulta de 2005, em que se refere também a seguinte intenção: *“the process by which qualifications link with the QEQ would be supported by procedures, guidance and examples”* (o processo através do qual as qualificação são correlacionadas com o QEQ será apoiado por procedimentos, orientações e exemplos).

tações e exemplos). Reconhecendo que o QEQ está a ser concebido e aplicado voluntariamente, sem obrigações legais, salienta-se no documento a necessidade de *“clear commitments from national education and training authorities to a set of agreed objectives, principles and procedures”* (compromissos claros por parte das autoridades nacionais de educação e formação com um conjunto de objectivos, princípios e procedimentos aprovados de comum acordo). É sugerida uma abordagem óptima, em que cada um dos países cria o seu próprio quadro nacional único de qualificações e correlacionaria esse quadro nacional único com o QEQ. De acordo com uma outra orientação, propunha-se que cada um dos países identificasse um único organismo representativo para estabelecer a correlação com o QEQ; esta orientação reflecte-se na proposta de recomendação de 2006, em que os países são convidados a designar centros nacionais de apoio e coordenação da correlação entre os sistemas nacionais de qualificações e o QEQ.

Ao abordar a questão técnica da harmonização, o documento de consulta de 2005 identifica a autocertificação pelos vários países como o procedimento mais adequado. Nesta autocertificação, que deve ser supervisionada por um organismo nacional competente, participarão também peritos nacionais e internacionais. As provas de apoio ao processo de certificação devem satisfazer critérios preestabelecidos e devem ser publicadas juntamente com um registo formal das decisões e disposições adoptadas relativamente aos sistemas ou quadros nacionais. Um outro elemento essencial do processo de harmonização sugerido no documento consiste na elaboração de uma lista pública dos países que completaram o processo de autocertificação.

Estas sugestões relativas aos procedimentos a adoptar no âmbito do QEQ derivam claramente da base conceptual correspondente do processo de autocertificação de Bolonha.

No que se refere à abordagem de autocertificação, foram executados na Irlanda dois exercícios de comparação entre o quadro nacional de qualificações da Irlanda e o QEQ que passamos a descrever.

## Determinação da compatibilidade com os novos meta-quadros europeus – a experiência irlandesa

Uma vez que estão a surgir novos quadros europeus de qualificações, numerosos países estão a estudar como é que estas novas entidades podem ser correlacionadas com as estruturas nacionais. Foi já iniciado na Irlanda um trabalho de análise desta correlação. No entanto, este trabalho está ainda em curso: a verificação da compatibilidade do quadro nacional de qualificações da Irlanda com o quadro de Bolonha não foi ainda terminada, bem como não foi ainda concebida a estrutura pormenorizada de um quadro europeu de qualificações. Contudo, será útil analisar o trabalho efectuado até à data na Irlanda no domínio da harmonização do quadro irlandês com o quadro de Bolonha e com o QEQ e referir algumas das questões que se colocaram no âmbito dessa análise e os ensinamentos extraídos da mesma. Segue-se uma breve descrição dos dois processos de análise da correspondência entre o QNQ irlandês e os novos meta-quadros europeus de qualificações, o quadro de qualificações no espaço europeu do ensino superior (EEES) e o quadro europeu de qualificações.

Na sequência da Conferência Ministerial de Bergen, em 2005, a Irlanda respondeu ao convite para estudar a compatibilidade entre o quadro nacional de qualificações irlandês e o quadro EEES, no âmbito de um projecto-piloto. Estavam já disponíveis orientações, uma vez que os critérios e procedimentos de verificação da compatibilidade entre os quadros nacionais e o quadro EEES tinham sido já estabelecidos no relatório apresentado aos ministros em Bergen (2005). A análise técnica inicial e a comparação entre os dois quadros tinham sido já terminadas e os resultados estão na base de um documento de consulta (o projecto de “relatório de compatibilidade”<sup>(1)</sup>) publicado pela *National Qualifications Authority of Ireland* (2006). A Autoridade organizou em Outubro de 2006 um seminário de consulta sobre esta questão e completou o processo de verificação da compatibilidade em Novembro de 2006.

No “relatório de compatibilidade” é descrito o processo de análise do QNQ irlandês por referência aos critérios e procedimentos estipulados no quadro EEES para estabelecer a correlação entre os quadros de qualificações. Segue-se um exemplo deste processo de verificação da compatibilidade com esses critérios:

Critério 3 – O quadro nacional e as respectivas qualificações baseiam-se comprovadamente nos resultados da aprendizagem e as qualificações

---

(<sup>1</sup>) Disponível na Internet em: <http://www.nqai.ie/en/International/Bologna/#d.en.1664>.

estão correlacionadas com os créditos do ECTS ou compatíveis com o ECTS <sup>(2)</sup>.

Nos termos da legislação, o quadro irlandês deve basear-se nos resultados da aprendizagem (ou, como o estipula a legislação <sup>(3)</sup>, em “standards of knowledge, skill and competence” (conhecimentos, aptidões e competências normalizados)), tal como se especifica no material citado no relatório em relação com o Critério 1 do quadro EEES.

O quadro irlandês é uma estrutura de níveis e tipos de qualificações característicos. Os descritores dos principais tipos de qualificações do quadro baseiam-se em vertentes e subvertentes dos resultados da aprendizagem como:

- conhecimentos: âmbito e tipos;
- saber-fazer e aptidões: gama e selectividade;
- competências: contexto, funções, aprender a aprender e compreensão.

Os descritores dos principais tipos de qualificações constam do anexo 4 do documento da Autoridade intitulado *Determinations for the Outline National Framework of Qualifications*, disponível em: <http://www.nqai.ie/determinations.pdf>.

As qualificações no domínio do ensino superior previstas no quadro de qualificações irlandês são certificadas pelas universidades, pelo Instituto de Tecnologia de Dublin e pelo *Higher Education and Training Awards Council*. Todas estas entidades certificadoras concordaram em utilizar os descritores estabelecidos no quadro como descritores das qualificações que certificam.

Na sequência da entrada em vigor do quadro de qualificações irlandês, a Autoridade, em parceria com as partes interessadas do sector do ensino e da formação e através dos seu grupo de consultoria técnica em matéria de créditos, está a conceber uma abordagem nacional em matéria de créditos. Essa abordagem está a ser desenvolvida em duas vertentes, uma para o ensino e a formação de adultos e outra para o ensino e for-

---

<sup>(2)</sup> ECTS é a sigla do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos. Este sistema de créditos é muito utilizado no ensino superior em toda a Europa. O sistema apoia a transferência transnacional dos estudantes e é também geralmente utilizado como sistema de medida, para fazer um cálculo quantitativo dos resultados da aprendizagem necessários para adquirir uma qualificação, expressos em termos do volume de trabalho realizado pelo estudante.

<sup>(3)</sup> Governo da Irlanda, *Qualifications (Education and Training) Act, 1999*, secção 7(a).

mação superior, pois a abordagem a adoptar em matéria de créditos está mais claramente definida no contexto do ensino e da formação superior, no âmbito do processo de Bolonha e da aceitação e utilização generalizadas do ECTS. O grupo de consultoria técnica em matéria de créditos da Autoridade (vertente do ensino superior), num trabalho de concepção e consulta em que teve em conta os contextos nacional e internacional do sistema de créditos, elaborou uma série de princípios e directrizes operacionais de aplicação de uma abordagem nacional em matéria de créditos no sector do ensino e formação superior da Irlanda (*principles and operational guidelines for implementing a national approach to credit in Irish higher education and training*) que foram adoptados pela Autoridade. Nas directrizes operacionais recomenda-se que seja estabelecido um número ou um escalão de créditos para cada um dos principais tipos de qualificações certificadas dos níveis 6 a 9 do quadro, compatíveis com as convenções em vigor do sistema ECTS e com a prática actual do sistema de ensino superior da Irlanda, a saber:

Nível 6 <i>higher certificate</i> =	120 créditos
Nível 7 <i>ordinary bachelor degree</i> =	180 créditos
Nível 8 <i>honours bachelor degree</i> =	180-240 créditos
Nível 8 <i>higher diploma</i> =	60 créditos
Nível 9 <i>masters degree (taught)</i> =	60-120 créditos
Nível 9 <i>postgraduate diploma</i> =	60 créditos

(*higher certificate*: curso de dois anos; *ordinary bachelor degree*: bacharelato de três anos; *honours bachelor degree*: bacharelato avançado de três ou quatro anos; *higher diploma*: curso de um ano de reorientação profissional para diplomados; *masters degree (taught)*: grau de mestre, de um a dois anos (adquirido através do ensino); *postgraduate diploma* (pós-graduação).

Geralmente não são atribuídos créditos aos graus de doutoramento e mestrado (adquiridos através da investigação). Porém, os mestrados obtidos através da investigação têm geralmente uma duração de dois anos, que equivale a um certo número de créditos. A nova prática dos doutoramentos profissionais prevê um modelo típico de 180 créditos.

Todas as entidades certificadoras do ensino superior irlandês exercem a sua actividade em conformidade com estas disposições.

## **Análise da harmonização**

No relatório de compatibilidade é determinada a correspondência entre os quadros EEES e irlandês, através de uma análise técnica detalhada e de uma comparação entre os dois quadros. A análise é feita em duas etapas: na primeira são analisadas e comparadas as estruturas e bases técnicas dos dois quadros, na segunda é efectuada uma comparação detalhada entre os descritores que definem os ciclos/níveis de cada um dos quadros.

É efectuada uma comparação exaustiva entre os dois quadros, abordando questões como as origens e finalidades dos quadros, o âmbito, as semelhanças e as diferenças estruturais entre ambos, a arquitectura dos descritores e as metodologias de definição dos resultados da aprendizagem. Segue-se uma análise das vertentes de aprendizagem de cada uma das séries de descritores, partindo do meta-quadro (Bolonha) para o quadro nacional (Irlanda). Os dois exemplos seguintes, extraídos do relatório, ilustram a natureza do exercício técnico em causa:

“Pode dizer-se que os descritores de Dublin foram derivados por indução do processo de identificação das características comuns dos detentores de qualificações dos vários níveis nas diferentes especialidades e países. Os descritores irlandeses foram derivados essencialmente por dedução, com base na ambição global de permitir o reconhecimento de todos os tipos de aprendizagem do quadro. Partindo da expressão utilizada na legislação, que define a aprendizagem como “conhecimentos, aptidões ou competências”, a Autoridade tentou determinar como é que a aprendizagem podia ser analisada ou decomposta, primeiro nas três vertentes dos conhecimentos, das aptidões e das competências e depois em oito subvertentes. Esta análise inspirou-se em várias tradições intelectuais diferentes, antigas e modernas, formulando uma interpretação que era deliberadamente ecléctica e, portanto, o mais abrangente possível. Em consequência desta abordagem pragmática, a análise é inteligível e aceitável para uma grande variedade de interessados (o que constitui um elemento essencial de um quadro nacional), mantendo simultaneamente a coerência. Só depois de ter sido efectuada esta análise exaustiva da aprendizagem é que os responsáveis pela concepção do quadro nacional tentaram estabelecer uma diferenciação entre os níveis e definir indicadores de nível. Como é evidente, houve um certo grau de reiteração, pois a concepção das subvertentes teve de ser ajustada, na sequência da concepção dos indicadores de nível. Por outro lado, as subvertentes foram concebidas de modo a abranger todos os níveis de aprendizagem, e não só os que estão associados ao ensino e formação su-



perior. Portanto, não se centravam nas características distintivas dos detentores de qualificações conferidas pelo ensino superior, como é o caso dos descritores de Dublin.

Os descritores de Dublin dividem-se em cinco vertentes, designadas da seguinte forma: ter e compreender conhecimentos; aplicação de conhecimentos e compreensão; capacidade de emitir juízos; capacidade de comunicar; capacidade de aprendizagem. Porém, estas vertentes também não foram identificadas ou rotuladas explicitamente no decurso do processo de concepção e nem todas estão representadas no terceiro ciclo, nomeadamente. Os descritores irlandeses dividem-se em oito subvertentes: conhecimentos – âmbito; conhecimentos – tipos; saber-fazer e aptidões – gama ; saber-fazer e aptidões – selectividade; competências – contexto; competências – funções; competências – aprender a aprender; competências – compreensão. Como foi já referido mais atrás, no quadro irlandês fazem-se descrições positivas sobre como devem ser interpretadas as diferentes subvertentes, ao passo que as vertentes do quadro EEES têm de ser deduzidas dos próprios descritores”.

Na sequência desta comparação de carácter geral, o relatório de compatibilidade analisa a compatibilidade dos descritores a nível dos ciclos. As formulações dos descritores dos dois quadros são dispostas paralelamente num único quadro, para facilitar uma comparação clara. É apresentado seguidamente um exemplo dos resultados de uma destas análises:

### “Segundo ciclo – grau de mestre (nível 9)

O descritor de Dublin refere-se ao desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos no primeiro ciclo. O descritor irlandês afirma a importância do conceito dos conhecimentos de vanguarda numa determinada área que caracterizam o mestre. O descritor de Dublin introduz a expressão ‘base de desenvolvimentos e ou aplicações originais’, ao passo que o descritor irlandês fala de ‘consciência crítica de ... novas compreensões’. Os dois conceitos são perfeitamente compatíveis. Efectivamente, a experiência dos responsáveis pela elaboração dos descritores de Dublin foi que era mais fácil chegar a acordo em termos genéricos sobre o nível de mestre do que sobre o de licenciado, se bem que os participantes no projecto Tuning (*Tuning educational structures in Europe*, sintonizar as estruturas educativas na Europa, 2003) tenham concluído que acontecia exactamente o contrário quando tentavam chegar a acordo sobre os resultados em disciplinas individuais, que era a tarefa que lhes competia. O acordo a nível ge-

nérico é possível porque os países continentais tinham uma história de programas de ciclo longo com resultados que se situavam aproximadamente a este nível, já reconhecido como semelhante em termos gerais aos graus de mestre anglo-saxónicos em termos de admissão ao doutoramento, ao passo que estavam muito menos familiarizados com as qualificações a nível do bacharelato.

A aplicação dos conhecimentos e aptidões a este nível é classificada no descritor de Dublin como tendo lugar em 'situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo', ao passo que o descritor irlandês se refere a 'uma grande variedade, frequentemente imprevisível, de níveis profissionais e contextos mal definidos'.

No descritor de Dublin é exigida capacidade para emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta. No descritor irlandês, as aptidões incluem 'técnicas de inquérito ... especializadas' (provavelmente para abordar lacunas na informação). O requisito do descritor de Dublin de reflexão sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem da aplicação dos conhecimentos e juízos próprios é menos exigente do que o do descritor irlandês, que na subvertente da compreensão exige a capacidade de 'analisar e reflectir sobre as normas e relações sociais e agir para as mudar', mas pode considerar-se que o abrange.

O descritor irlandês do mestre não contém referências explícitas à comunicação, que estão incluídas no desenvolvimento de 'novas aptidões de alto nível' e que são certamente necessárias para obter os resultados referidos na subvertente da compreensão atrás referida. O descritor de Dublin, em contrapartida, aborda em pormenor o aspecto da comunicação, relacionando-o especificamente com os novos conhecimentos adquiridos ou produzidos pelo aprendente.

Ao passo que o descritor de Dublin diz muito pouco sobre o desenvolvimento da autonomia a este nível, o descritor irlandês impõe ao aprendente a obrigação de se autoavaliar e de assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem contínua.

A comparação entre os resultados do descritor do segundo ciclo de Dublin e do descritor de mestre irlandês confirma a asserção de que o grau de mestre irlandês é uma qualificação do segundo ciclo."

## O quadro irlandês e o QEQ

No âmbito da consulta sobre o QEQ realizada na Irlanda, foi elaborado um documento (Comissão Europeia, 2005) destinado a dar a conhecer o conceito do QEQ às partes interessadas da Irlanda, o que incluía uma breve comparação entre o QEQ e o novo quadro nacional de qualificações irlandês (QNQ). A Comissão solicitava também exemplos de comparações efectuadas pelos países que pudessem apoiar a elaboração de directrizes relativas à forma como os organismos nacionais e sectoriais deveriam tentar correlacionar as qualificações e quadros nacionais com os níveis e descritores do QEQ; a Irlanda correspondeu a este convite analisando dois grandes tipos de qualificações do sistema irlandês em comparação com os descritores do projecto de QEQ. Foi utilizado nos dois exercícios o mesmo processo de análise e comparação e a experiência global é sintetizada seguidamente. Ao interpretar este relatório é importante não esquecer que as actividades em causa eram experimentais, e não harmonizações definitivas. Por outro lado, o modelo do QEQ com que foi comparado o quadro irlandês estava também em processo de desenvolvimento. Os descritores de nível da versão da recomendação (Setembro de 2006) são muito diferentes, abrangendo apenas três vertentes (conhecimentos, aptidões e competências) e definindo os resultados da aprendizagem em breves formulações de carácter muito geral.

O processo de comparação começou com uma análise geral de cada um dos quadros em que eram caracterizadas e contrastadas as diferentes abordagens de descrição dos resultados da aprendizagem:

Os níveis do QEQ [tal como são estabelecidos no documento de consulta da Comissão Europeia, 2005] são definidos sob a forma de três tipos de resultados da aprendizagem:

- conhecimentos;
- aptidões;
- competências mais alargadas, descritas como resultados pessoais e profissionais:
  - autonomia e responsabilidade;
  - competências de aprendizagem;
  - competências de comunicação e sociais;
  - competências profissionais e vocacionais.

Estes níveis são paralelos sob muitos aspectos às vertentes e subvertentes irlandesas, que são as seguintes:

- conhecimentos: âmbito e tipos;
- saber-fazer e aptidões: gama e selectividade;

- competências: contexto, funções, aprender a aprender e compreensão.

Há algumas diferenças nas abordagens utilizadas nos dois quadros para descrever os resultados da aprendizagem:

- Os resultados abrangidos no QEQ pela rubrica “Competências profissionais e vocacionais” são semelhantes aos que são categorizados na subvertente “selectividade” das aptidões do quadro irlandês. A descrição irlandesa de “selectividade” contribui também para a correspondência entre as duas subvertentes das aptidões do QNQ irlandês e a descrição das aptidões do QEQ.
- Os níveis do QEQ incluem uma definição dos resultados em termos de comunicação, na rubrica “Competências de comunicação e sociais”. Nos indicadores de nível do QNQ irlandês não são feitas referências específicas à comunicação.
- Conceitos referidos em alguns dos descritores do QEQ também não são mencionados explicitamente nas descrições dos indicadores irlandeses, por exemplo, a necessidade de “ter em conta as questões éticas e sociais” referida no nível 4 do QEQ e a supervisão e formação de terceiros.

Na sequência desta análise, foi necessário comparar os indicadores/descriptores específicos aos vários níveis dos dois quadros. O quadro que se segue ilustra a comparação para o nível 4 do QEQ e para as vertentes “conhecimentos”, “aptidões” e “autonomia e responsabilidade” dos resultados da aprendizagem do QEQ:

Comparação dos descritores de nível do QEQ e do QNQ irlandês

Resultados da aprendizagem do QEQ	Descritor do nível 4 do QEQ	Vertentes dos resultados da aprendizagem no QNQ (Irlanda)	Vertentes dos resultados da aprendizagem no QNQ (Irlanda)	Observações
Conhecimentos	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Gama abrangente de conhecimentos. Alguns conceitos teóricos e pensamento abstracto, com uma profundidade significativa em algumas áreas. Demonstrar uma gama	Conhecimentos – âmbito  Conhecimentos – tipos	Correspondência forte entre as qualificações irlandesas e o descritor do QEQ.
Aptidões	Conceber abordagens estratégicas das tarefas susceptíveis de se apresentarem em situações de trabalho ou de estudo, aplicando conhecimentos especializados e utilizando fontes de informação especializadas.  Avaliar os resultados em termos da abordagem estratégica utilizada.	abrangente de aptidões e instrumentos especializados.  Avaliar e utilizar a informação para planear e aplicar estratégias de investigação e conceber soluções para problemas não familiares diversificados.	Saber-fazer e aptidões – gama  Saber-fazer e aptidões – selectividade	As qualificações irlandesas exigem que o aprendente tenha capacidade de planeamento que lhe permita abordar “problemas não familiares diversificados”, o que equivale a um grau de exigência ligeiramente superior ao do descritor do QEQ; porém, mantém-se ainda dentro da gama de resultados correspondentes às qualificações do nível 4 (QEQ).
Competências pessoais e profissionais: autonomia e responsabilidade	Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas em que intervêm numerosos factores de mudança, alguns dos quais estão interrelacionados. Formular propostas com o objectivo de melhorar os resultados. Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo alguma responsabilidade em matéria de formação daqueles que as executam.	Actuar numa série de contextos específicos e diversificados, assumindo a responsabilidade pela natureza e qualidade dos resultados; identificar e aplicar aptidões e conhecimentos em contextos muito variados. Dar provas de alguma iniciativa e independência na execução de actividades definidas; capacidade de integração e cooperação com grupos múltiplos, complexos e heterogéneos.	Competências – contexto  Competências – funções	Há uma correspondência satisfatória entre as qualificações irlandesas e este descritor do QEQ, mas a insistência na supervisão e na formação de terceiros está ausente das qualificações irlandesas. Contudo, as qualificações irlandesas exigem que o detentor das mesmas tenha capacidade para assumir a responsabilidade pela qualidade dos resultados.

## Conclusão

Atendendo à importância atribuída nas políticas da UE à concepção e aplicação de novos meta-quadros internacionais de qualificações, é essencial adoptar abordagens comuns de determinação da compatibilidade entre os quadros nacionais e estes meta-quadros. No presente artigo foram abordadas algumas das questões técnicas que se colocam no âmbito desta tarefa. Com base em experiências recentes efectuadas na Irlanda, é identificado um processo de trabalho que permite avançar da comparação geral entre as arquitecturas e metodologias dos quadros em causa para a definição de níveis e, posteriormente, para a análise dos resultados da aprendizagem associados a descritores e das formulações através das quais são expressos esses resultados. Este processo pode ser útil como ponto de partida da concepção de abordagens comuns de realização destas tarefas a adoptar noutros países. Um facto significativo é o de que os processos piloto de harmonização iniciados na Irlanda diziam respeito a um quadro nacional de qualificações que apresenta várias características comuns com os dois meta-quadros em causa. A tarefa da determinação da compatibilidade será certamente mais difícil e complexa quando o sistema de qualificações a comparar com o meta-quadro tem características muito diferentes das desse mesmo meta-quadro.

## Bibliografia

- 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*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006. (COM(2006) 479). Disponível na Internet em: [ec.europa.eu/education/policies/educ/QEQ/com\\_2006\\_0479\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/QEQ/com_2006_0479_en.pdf) [citado em 3.5.2007].
- Comissão Europeia. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning – Commission staff working document*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2005. (SEC(2005) 957). Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_QEQ\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_QEQ_en.pdf) [citado em 3.5.2007].
- Governo da Irlanda. *Qualifications (Education and Training) Act, 1999, Section 7(a)*. Dublin: Stationary Office, 1999. Disponível na Internet em:

<http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/sec0007.html> [citado em 3.5.2007].

Grupo de trabalho de Bolonha para os quadros de qualificações (Dinamarca). *A framework for qualifications of the European higher education area*. Copenhaga: Ministério das Ciências, da Tecnologia e da Inovação, 2005. Disponível na Internet em: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf) [citado em 3.5.2007].

National Qualifications Authority of Ireland. *Verification of compatibility of Irish national framework of qualifications with the framework for qualifications of the European higher education area*. [Dublin]: National Qualifications Authority of Ireland, 2006. Disponível na Internet em: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1764,en.doc> [citado em 3.5.2007].

*Tuning educational structures in Europe: Final report, Pilot project, Phase 1*. Bilbao: University of Deusto, 2003. Disponível na Internet em: [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&Itemid=59&task=view\\_category&catid=19&order=dmdate\\_published&asc\\_desc=DESC](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&asc_desc=DESC) [citado em 3.5.2007].

# O sistema de qualificação profissional em Espanha e os trabalhadores pouco qualificados

**Fernando Marhuenda Fluixá**

Doutorado, Professor Titular de Universidade, Universidade de Valência

**Joan Carles Bernad i Garcia**

Doutorado, Psicólogo, Universidade de Valência

## Palavras-chave

Recognition of competences, social inclusion, vocational guidance, accreditation of prior learning, government policy, lifelong learning

Reconhecimento de competências, inclusão social, orientação profissional, acreditação de aprendizagens anteriores, política governamental, aprendizagem ao longo da vida

## RESUMO

**Apresentação sobre o acolhimento em Espanha da estratégia comunitária de aprendizagem ao longo da vida e sobre o papel que nela desempenham a avaliação, o reconhecimento e a acreditação das competências e conhecimentos profissionais. O texto dá conta dos desenvolvimentos normativos a nível estatal no quadro do Estado autonómico. É analisada a redefinição da orientação para os trabalhadores, de modo a garantir a eficácia dos instrumentos previstos e, por último, é avaliada a capacidade destas medidas, na perspectiva dos trabalhadores menos qualificados. Para o efeito, são passadas em revista as principais normas emanadas nos últimos anos, a literatura relevante e investigações e estudos empíricos em que os autores participaram nos últimos dois anos.**



## Acolhimento em Espanha das políticas comunitárias em matéria de qualificações profissionais

Durante a década de noventa, o Governo espanhol, os representantes do patronato e os sindicatos maioritários assinaram, em Espanha, três grandes acordos para a formação contínua dos trabalhadores (1992, 1996 e 2000). No mesmo período, foram aprovados dois planos nacionais de formação profissional (1993 e 1998), que mereceram a aprovação de partidos políticos e dos sindicatos maioritários. No final do segundo plano, seria adoptada uma lei educativa sobre a formação profissional que, contrariamente às restantes leis educativas, mereceu igualmente a aprovação de partidos e sindicatos. Referimo-nos à *Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional* (Lei orgânica de qualificações e formação profissional) <sup>(1)</sup> (Lei 5/2002), que estabelece que incumbe à administração geral do Estado a regulação e a coordenação do *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* (sistema nacional de qualificações e formação profissional) <sup>(2)</sup>, sem prejuízo das competências das Comunidades Autónomas e da participação dos parceiros sociais (nº 1 do artigo 5º). Esta participação verifica-se em fóruns como o Conselho Geral da Formação Profissional, com carácter consultivo e que presta aconselhamento em matéria de formação profissional.

Inicialmente, este processo tinha por objectivo reconhecer três subsistemas de formação e responder à necessidade de estabelecer pontes de intercomunicação entre eles: ensino profissional, formação profissional e formação contínua. A valorização comunitária da noção de aprendizagem ao longo da vida suscitou a necessidade de identificar e reconhecer as aprendizagens informais resultantes da prática profissional e da experiência profissional.

### O sistema nacional de qualificações e formação profissional

O SNCFP é da competência do Ministério da Educação e da Ciência, que encarregou o Instituto Nacional das Qualificações de elaborar e regular o Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais, que constitui a referência para um Catálogo Modular de Formação. Além disso, o catálogo deve integrar os procedimentos de reconhecimento, avaliação, acreditação e registo das qualificações de qualquer pessoa, independentemente da forma como foram ob-

---

<sup>(1)</sup> A seguir denominada LOCyFP.

<sup>(2)</sup> A seguir denominado SNCFP.

tidas. Do mesmo modo, há que integrar os sistemas correspondentes de informação e registo.

Este constitui um processo complexo, que requer tempo e que presta uma atenção secundária à formação, na medida em que o fundamental é a avaliação. Trata-se de construir um sistema de avaliação externa, algo novo em Espanha, que terá de conquistar a confiança dos seus potenciais utilizadores.

A complexidade do sistema é tanto maior quanto deve ser implantado no seio do Estado autonómico. As comunidades autónomas podem reclamar mais competências neste domínio, aliás, algumas já possuíam os seus próprios institutos de qualificação anos antes da aprovação desta lei nacional, sendo actualmente onze as agências autonómicas de acreditação.

Do Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais ressaltam três aspectos: o facto de pretender identificar e descrever qualificações profissionais com uma indicação de família e nível profissional <sup>(3)</sup>; o facto de cada qualificação profissional ser composta por unidades de competência, pormenorizadas através de realizações e critérios de realização; o facto de cada unidade de competência ter associada módulos formativos.

Os módulos formativos devem especificar clara e inequivocamente a denominação da profissão a que dão acesso, o nível de qualificação da mesma, as unidades de competência a que estão associados, a duração da formação, o conteúdo da formação (expresso em termos de capacidades e conteúdos), os critérios de avaliação, bem como os requisitos a observar para ministrar os referidos módulos.

Uma vasta e complexa regulação que, apesar de baseada na evolução dos certificados de aptidão profissional aprovados por decreto real durante a última década, deve assegurar uma integração de níveis, profissões e formações que pode revelar-se muito lenta, como o demonstra o facto de, desde 2004, apenas terem sido aprovadas 162 qualificações, num universo de cerca de 600.

Os certificados de aptidão profissional incluem igualmente regulações: os requisitos de acesso a exames, as comissões de avaliação encarregadas da sua aplicação e a emissão de certificados. Esta última tarefa pretende facilitar o processo aos trabalhadores, pelo que é possível obter o certificado mediante a acumulação de "créditos profissionais" parciais que, ao longo do tem-

---

<sup>(3)</sup> Em toda a Espanha trabalhou-se com base em cinco níveis profissionais, de modo que o trabalho até agora realizado terá de se adaptar ao novo quadro europeu de qualificações.

po, permitem optar pela certificação completa. Em última análise, propõe-se um modelo inclusivo – que abarque uma grande variedade de aprendizagens obtidas por diferentes vias e a partir de diferentes fontes – e abrangente – dirigido a toda a população trabalhadora, activa ou passiva – e que reúna, além disso, as qualidades de fiabilidade, transparência e credibilidade.

Encontramo-nos perante um contexto complexo, tanto pela confluência de diferentes dimensões territoriais na sua consecução como pela participação de diferentes administrações – Educação e Trabalho – e pela necessária participação dos parceiros sociais na sua definição. O estudo realizado pelo INCUAL (2003) destaca o longo processo de gestação do modelo de formação permanente e de equivalências entre os sistemas de formação inicial, profissional e de aprendizagem em exercício no âmbito do novo sistema.

## Os parceiros sociais e a acreditação

Existe algum consenso entre os parceiros participantes (administração, patronato e sindicatos) quanto aos méritos do sistema. Esses méritos são apresentados sucintamente, de forma que reflecte a perspectiva de diversos autores (CIDEA, 2000; INCUAL, 2003; MEC, 2003; CCOO PV, 2005a; Tejada y Navío, 2005). Na perspectiva do patronato, os méritos são os seguintes: constitui uma fonte de diferenciação e competitividade; favorece o êxito na selecção de pessoal; simplifica a definição dos postos de trabalho; permite uma formação ajustada às necessidades reais; permite funcionar por “gestão de competências” gerando pessoal mais organizado, polivalente e motivado, redução do número de níveis na estrutura organizativa, rentabilização dos custos laborais, ocupação das vagas através da promoção interna e simplificação da gestão e da administração do pessoal; fornece informações básicas acerca do pessoal; favorece a mobilidade laboral.

Por seu lado, na perspectiva das centrais sindicais, os méritos são os seguintes: a possibilidade de as competências serem associadas a mecanismos de compensação, a experiência profissional adquire o mesmo estatuto do ensino, o trabalhador sabe o que a empresa espera de si, aumenta a sua empregabilidade e aumenta as possibilidades de a mobilidade laboral ser avaliada com mais ponderação, quando são conhecidas as competências requeridas noutras áreas da empresa.

Por último, na perspectiva da administração, os méritos são os seguintes: a transparência do mercado de trabalho; a melhoria das qualificações da população activa; a melhoria da qualidade e da coerência do sistema de formação

profissional; o favorecimento da mobilidade dos trabalhadores nos Estados-Membros da UE; e o fomento da formação ao longo da vida.

Todos estes méritos correspondem a potencialidades do sistema, que apenas se concretizarão quando este for desenvolvido, mas que, para se tornarem realidade, exigem igualmente a contribuição da orientação profissional, que, por seu turno, constituirá a garantia de equidade e que abordaremos em seguida.

## Impacto nas políticas de orientação profissional

A orientação profissional nunca ocupou um lugar central no domínio das políticas públicas de emprego e formação, se bem que, nos últimos anos, a sua presença tenha começado a ser habitual, pelo menos no plano normativo e no discurso institucional. Disto mesmo dá conta o estudo da OCDE (2004), que salienta o contributo da orientação para a melhoria da eficácia e da eficiência dos mercados de trabalho e dos sistemas educativos, assim como para a equidade social.

No entanto, a contribuição das políticas de orientação para cada um destes objectivos tem sido limitada (CCOO PV, 2006a). As políticas e os dispositivos de orientação existentes revelaram-se deficitários, fragmentados e conjunturais (CCOO PV, 2005b), tendo também sido classificados como excessivamente rígidos, generalistas e incoerentes (CIDEDEC, 2000, p. 13), uma vez que procuraram cumprir objectivos e funções de carácter normalmente pontual e dependentes do sistema em que se inseriam (a activação, no caso das políticas activas de emprego, e a orientação profissional e pedagógica, no caso do sistema educativo). Ao mesmo tempo, constatamos que as expectativas relativamente à orientação são cada vez maiores, esperando-se que respondam ainda a objectivos transversais derivados do seu novo papel de “mediadora”. Atribui-se à orientação a missão de desenhar o mapa de coordenadas que permita navegar na complexidade das múltiplas ligações entre os sistemas de formação e emprego. A isto devemos acrescentar a extensão da orientação ao longo da vida. Procuram-se sistemas de orientação de carácter universal dirigidos a toda a população e de carácter permanente, centrados em promover a capacidade das pessoas para gerirem a sua trajectória profissional ao longo da vida. Não há dúvida de que hoje a orientação é imprescindível, especialmente para os trabalhadores mais vulneráveis.

## Os sistemas de reconhecimento e acreditação de competências

A análise comparada dos diferentes processos de reconhecimento, avaliação e acreditação da competência no *Proyecto Experimental para la Evaluación y el Reconocimiento de las Cualificaciones Profesionales* (Projecto Experimental para a Avaliação e o Reconhecimento das Qualificações Profissionais) em diferentes Comunidades Autónomas do território espanhol evidencia como necessários determinados mecanismos de acreditação (MECD, 2003):

- informação, orientação e aconselhamento;
- planeamento da avaliação;
- provas das competências;
- certificação e registo das competências.

De entre as principais conclusões obtidas da análise dos resultados do projecto, destacamos pela sua relevância as seguintes:

- a aplicabilidade e validade do modelo em todas as comunidades autónomas participantes. Para a obtenção desta aplicabilidade contribuiu a adaptação do processo e do seu desenvolvimento às idiossincrasias dos diferentes territórios e sectores de actividade;
- a importância de se contar, nas fases de posicionamento do(a) candidato(a) e do planeamento da avaliação, com orientadores e avaliadores, respectivamente;
- a utilidade da colaboração de profissionais de diferentes âmbitos; de formação profissional e de formação regulamentada, assim como de sectores profissionais, nos processos de definição dos suportes de avaliação no próprio processo avaliativo, para aproximar esta validação da realidade profissional existente;
- a eficácia dos suportes de avaliação concebidos: referencial de competências, questionário de auto-avaliação, dossier de competências e guia de provas de competência. Indicando-se a necessidade de redefinição do dossier de competências e a importância de potenciar a recolha de provas directas no posto de trabalho;
- a necessidade de ajustar os horários estabelecidos para a orientação e avaliação com a disponibilidade de tempo dos candidatos;
- a conveniência de melhorar a qualificação dos orientadores e avaliadores através de programas de formação específica.

Até à data, no entanto, não se conseguiu ir muito mais longe do que o projecto que continua a ser a referência oficial do Estado. Perante a falta de concretização dos sistemas de acreditação por parte do Estado, algumas Comunidades Autónomas estão a desenvolver os seus próprios mecanismos, ainda que de forma experimental, e é sobre esta experimentação e simulação que se realizarão os estudos a que nos referimos no capítulo seguinte.

## A orientação de pessoas com baixas qualificações para a entrada no SNCP

### Acreditação de competências e exclusão do mercado de trabalho

Parece-nos fundamental salientar as potencialidades que um sistema como este pode ter para a população com estudos básicos – escolaridade obrigatória – e sem estudos, uma vez que a certificação das aprendizagens informais pressupõe um reconhecimento público – oficial e legal – dos conhecimentos adquiridos fora dos sistemas de educação e formação. Consideramos que os processos de acreditação de competências profissionais apresentam as seguintes potencialidades (CCOO PV, 2005a):

- são facilitadores do emprego: o reconhecimento formal das competências deve favorecer a procura de trabalho, uma vez que contém um indicador objectivo das nossas aptidões e capacidades profissionais;
- são facilitadores da promoção profissional: este sistema, por ser um mecanismo aberto, permite ir acumulando competências e ir crescendo em nível de reconhecimento de qualificações;
- promovem os processos de formação contínua: por ser um sistema que contém igualmente um sistema integral de formação, estimula, canaliza e possibilita a permanência dos trabalhadores numa situação activa de formação contínua;
- possibilitam o reconhecimento formal de aprendizagens informais: este aspecto é fundamental, sobretudo para as pessoas com baixas qualificações, que poderão ser as suas grandes beneficiárias, abrindo a porta ao reconhecimento de competências desenvolvidas no posto de trabalho e/ou através de outros canais não formais ou informais.

Apesar dos benefícios que este sistema pode trazer, devemos ser igualmente realistas em relação aos seus potenciais riscos. Assim, podem vislumbrar-se alguns possíveis aspectos obscuros (CCOO PV, 2005a):

- por um lado, temos como risco fundamental a possibilidade de empurrar

ainda mais para a exclusão pessoas que, não tendo creditações formais das suas competências, acabem por não conseguir obter esse reconhecimento, gerando assim uma nova distinção entre as pessoas com baixas qualificações;

- por outro lado, é preciso procurar que este sistema se abra realmente às pessoas que mais necessidade dele vão ter, como as pessoas com baixas qualificações, porque não se pode acabar por convertê-lo num mecanismo de “novo” reconhecimento (uma nova certificação) para pessoas com nível médio ou elevado de qualificações, transformando-se numa acreditação adicional;
- outro risco é o da burocratização do sistema. Um sistema como este precisa de ser pró-activo, de se dirigir às pessoas e de lhes estar próximo, para possibilitar a participação das mesmas num processo que se quer voluntário e com algum dispêndio de tempo e de esforço por parte da pessoa interessada.

### **Propostas para a orientação de pessoas com baixas qualificações**

Expomos em seguida um conjunto de elementos a ter em conta para estimular as potencialidades do novo sistema e para minimizar as suas ameaças em relação às pessoas com baixas qualificações, apoiando-nos no Projecto VISUAL (CCOO PV, 2006b), e que consistem na diferenciação de fases ou etapas no processo de acreditação e da orientação a ele referida, requerendo cada uma delas tratamento diferenciado.

Por um lado, destaca-se a importância do momento de captação/aproximação do sistema. As pessoas com baixas qualificações tendem a revelar maiores dificuldades em entrar em processos formais como o que implica o SNCFP. Para servir esta população, é imprescindível tornar o novo sistema próximo, “levando-o” até onde está a nossa população-alvo.

Por outro lado, salienta-se igualmente a necessidade de adaptar todo o sistema ao vasto leque de grupos com “dificuldades especiais”: pessoas com diferentes incapacidades físicas e/ou psíquicas, pessoas em situação de vulnerabilidade social, imigrantes, etc. Estes grupos podem beneficiar, na sua vida laboral, com o reconhecimento legal das suas competências e qualificações profissionais, mas vão necessitar de cuidados especiais no processo, para evitar todos os obstáculos normalmente decorrentes da normalização dos processos.

Em relação à fase de avaliação das competências, considera-se, à partida, que, sempre que possível, a melhor alternativa é a avaliação por profissionais do sector habilitados como avaliadores, realizada no próprio local

de trabalho, *in vivo*, sendo o trabalhador informado do momento ou momentos em que decorrerá a avaliação e dos conteúdos da mesma. Ainda assim, é possível que esta alternativa precise de ser combinada com a realização de provas em lugares apropriados para as mesmas, sobretudo nos casos em que os postos de trabalho ocupados não permitam pôr em prática os conteúdos específicos das competências concretas que se pretende acreditar. No mesmo sentido, é necessário avaliar em diferentes momentos, e não apenas num único, para que seja possível corrigir ou repetir operações, se necessário, e para poder recolher informação complementar que permita efectuar a avaliação mais correcta possível.

Além disso, e ainda em relação à avaliação, considera-se necessário que a pessoa a avaliar conheça em detalhe o modo como será avaliada e o que se espera dela; ou seja, que conheça as realizações profissionais a avaliar e de que maneira. Assim, melhora-se e torna-se transparente o processo de avaliação de competências.

Em relação à formação programada dentro do SNCFP, consideramos que esta deve ser um instrumento que potencie, possibilite e facilite a aprendizagem no local de trabalho, assim como o desenvolvimento e a aquisição de competências profissionais no próprio espaço formativo. Isto implica uma nova concepção do modelo de formação centrado na aquisição de competências profissionais; em suma, centrado na aquisição conjunta de “saberes” e de “saber-fazer”. Além disso, considera-se imprescindível dar atenção especial à dimensão prática e aplicada da formação, introduzindo elementos específicos que permitam organizar a experiência laboral acumulada e desenvolver novas competências profissionais.

Por outro lado, e na mesma ordem de ideias, destaca-se a necessidade de organizar a formação própria do SNCFP em termos de “itinerário formativo”. Isto é, encarar-se a formação não como um mero momento pontual no desenvolvimento profissional do trabalhador, que passa pelo processo de acreditação de competências, mas sim como um processo que permita ir acumulando paulatinamente recursos e ferramentas e que assim possibilite ascender, progressivamente, na escala de qualificações profissionais.



## Considerações finais: dificuldades e desafios do SNCFP

Começamos por destacar algumas das dificuldades que se revelaram até ao momento no desenvolvimento do SNCFP em Espanha e que, provavelmente, se acentuarão com a aprovação, em Setembro de 2006, do novo quadro europeu de qualificações. Em primeiro lugar, a Espanha trabalhou durante todos estes anos com cinco níveis de qualificação, pelo que terá de efectuar uma adaptação aos oito níveis recém-estabelecidos. Em segundo lugar, corre-se o risco de que, tal como tem acontecido até agora, sejam os níveis de qualificação superiores os que suscitem maior interesse, o que fará com que os níveis inferiores tenham um desenvolvimento mais lento e incompleto, aumentando a segmentação entre a força de trabalho. Por último, o conteúdo dos níveis de qualificação continua a manter uma orientação exclusiva para aspectos profissionais, na medida em que as competências e saberes genéricos não encontram reflexo em qualquer das qualificações aprovadas e reconhecidas, não obstante serem considerados de grande importância nas relações laborais.

Em todo o caso, e na perspectiva dos trabalhadores com baixas qualificações, o que verdadeiramente interessa no SNCFP é a sua utilidade: a certificação acabará por ser realmente útil para a procura de emprego e para a melhoria da situação laboral das pessoas que a obtenham? O SNCFP coloca os trabalhadores num processo necessariamente oneroso (em termos afectivos, de dispêndio de tempo e, muito provavelmente, em termos económicos), pelo que parece imprescindível que o seu resultado seja útil para a pessoa que nele participa, entendendo-se por "utilidade" a melhoria das condições e/ou das perspectivas de trabalho das pessoas envolvidas.

Ainda a este respeito, interrogamo-nos sobre se os empregadores reconhecerão como acreditação válida do que sabemos fazer os certificados emitidos pelo SNCFP. A experiência tida com os actuais títulos e certificados evidencia a falta de confiança do mundo produtivo nas credenciais emitidas pelo mundo educativo. O facto de as associações patronais de cada sector, assim como outros agentes do mundo do trabalho, estarem envolvidos na definição e execução do SNCFP permite entrever a possibilidade de inverter esta tendência, mas neste mesmo processo detectam-se sombras, pelo menos no que se refere à definição das competências e qualificações profissionais de nível inferior, pelo que, em grande parte dos casos, a amplitude e heterogeneidade das realizações profissionais específicas de cada unidade de competência englobadas em cada qualificação parecem inacessíveis às pes-

soas que executam trabalhos pouco qualificados, uma vez que as tarefas que lhes são atribuídas são mais homogêneas, repetitivas e limitadas.

A última reflexão refere-se ao potencial integrador do SNCFP. Interrogamo-nos sobre se o SNCFP na sua forma actual poderá reduzir ou aumentar a fractura social. Temos reservas sobre se a certificação de competências, o seu reconhecimento formal, melhorará *de facto* a empregabilidade das pessoas com baixas qualificações e a sua projecção no mundo do trabalho, ou se, pelo contrário, acabará por deslocar o limiar de entrada no mercado de trabalho “formal”, afastando ainda mais, se possível, as pessoas dos estratos sociais de níveis inferiores, com mais baixos níveis de formação e com menos credenciações formais para apresentar – os sectores mais desprotegidos da classe operária – de uma possível via de integração social através da inserção no mercado de trabalho. Este é um dos efeitos mais conhecidos do aumento do nível de formação da população em geral, que empurra para cima a pirâmide laboral, levando trabalhadores com maiores níveis de formação a assumir e ocupar postos de trabalho pensados e organizados para trabalhadores de nível inferior. A questão que este efeito nos coloca é a de saber se poderá acontecer algo semelhante nos níveis inferiores dos escalões profissionais, levando a que trabalhos para os quais não seja necessária qualquer qualificação formal sejam objecto de um processo de selecção de pessoal que exija uma credenciação formal.

## Bibliografia

- CCOO P.V. *Proyecto ACREDIT 04: Diseño de sistemas de gestión del reconocimiento de las competencias adquiridas a través de procesos formales e informales de aprendizaje. Informe de Síntesis y Conclusiones. Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación (Proyecto ACREDIT 04: Concepção de sistemas de gestão do reconhecimento das competências adquiridas através de processos formais e informais de aprendizagem. Relatório de síntese e conclusões. Acções complementares e de acompanhamento da formação) 2004 –SERVEF, 2005a.*
- CCOO P.V. *Proyecto ORIENT 04: Estudio de los mecanismos de información y orientación profesional existentes y propuestas de mejora. Informe de Síntesis y Conclusiones. Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación (Proyecto ORIENT 04: Estudo dos mecanismos de informação e orientação profissional existentes e propostas de melhora-*

- mento. *Relatório de síntese e conclusões. Acções complementares e de acompanhamento da formação*) 2004 –SERVEF, 2005b.
- CCOO P.V. *Proyecto INTEGRA 05: Diseño de metodologías de orientación profesional para trabajadores y trabajadoras en activo, como proceso educativo de toma de conciencia. Informe de Síntesis y Conclusiones. Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación (Proyecto INTEGRA 05: Conceção de metodologias de orientação profissional para trabalhadores e trabalhadoras no activo, como processo educativo de tomada de consciência. Relatório de síntese e conclusões. Acções complementares e de acompanhamento da formação)* 2005 –SERVEF, 2006a.
- CCOO P.V. *Proyecto VISUAL 05: Visualización de aprendizajes informales. Diseño de propuestas metodológicas adaptadas a los/as trabajadores/as de baja cualificación. Informe de Síntesis y Conclusiones. Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación (Proyecto VISUAL 05: Visualização de aprendizagens informais. Conceção de propostas metodológicas adaptadas aos trabalhadores com poucas qualificações. Relatório de síntese e conclusões. Acções complementares e de acompanhamento da formação)* 2005 –SERVEF-. 2006b.
- CIDEC. "Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate" ("Competências profissionais. Enfoques e modelos em debate"). *Cuadernos de Trabajo*, nº 27. Donostia: Eusko Jaurlaritza, 2000.
- Declaração de Copenhaga de 30 de Novembro de 2002. Declaração emitida pela Comissão Europeia e pelos ministros responsáveis pela formação profissional para uma cooperação reforçada em matéria de formação profissional.*
- INCUAL. *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional (Sistemas nacionais de qualificações e formação profissional)*. Madrid: INEM, 2003.
- MECD. *Proyecto ERA 03: Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales (Proyecto Experimental), volúmenes I, II y III (Proyecto ERA 03: Avaliação, reconhecimento e acreditação das competências profissionais (projecto experimental), volumes I, II e III)*. Madrid: Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junho. *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Lei orgânica das qualificações e da formação profissional)*.

OCDE. *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias (Orientação profissional e políticas públicas. Como encurtar distâncias)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004.

*Real Decreto* 1558/2005, de 23 de Dezembro, que regulamenta os requisitos básicos dos centros integrados de formação profissional.

*Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas, 5.9.2006. (COM (2006) 479 final).

*Resolução do Conselho da Europa de 19 de Dezembro de 2002 relativa ao fomento da cooperação reforçada europeia em matéria de educação e formação profissionais*.

Tejada, J.; Navio, A. El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación (O desenvolvimento e a gestão de competências profissionais: um olhar desde a formação). *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005, nº 37/2,. Em url: <http://www.rieoei.org/1089.htm>.

# 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 Schüßler (2001, p. 61 e seguintes) diferenciam seis conotações do conceito:

**Tabela 1:** conotações do conceito de competência em Arnold e Schüßler (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, N° 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, N° 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, N° 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.

# Quadro Europeu de Qualificações e quadro nacional de qualificações – um desafio para a formação profissional na Alemanha

**Georg Hanf**

Director da Unidade “Monitorização internacional e benchmarking / Política europeia de formação profissional”, Instituto Federal de Formação Profissional ((BIBB)

**Volker Rein**

Cientista afecto à Unidade “Monitorização internacional e benchmarking / Política europeia de formação profissional “ e “Questões regulamentares e estruturais da formação profissional”, Instituto Federal de Formação Profissional ((BIBB)

## RESUMO

O debate sobre o projecto de um Quadro Europeu de Qualificações e o possível desenvolvimento de um Quadro Alemão de Qualificações (QAQ) suscitou na Alemanha um interesse generalizado na criação de um quadro de qualificações que promete transparência, permeabilidade e orientação pela competência. Paralelamente, nos princípios fundamentais do sistema alemão radicam resistências arraigadas que foram transpostas para alguns dos pareceres sobre o QEQ. O debate tem por objectivo criar um QAQ compatível na Europa, que abranja todos os sectores da educação e formação e se oriente pela capacidade de actuação profissional.

Estes propósitos suscitam várias questões sobre a concepção e a operacionalização de um instrumento desta natureza. O princípio profissional e a aquisição de competência de actuação são compatíveis com um quadro de qualificações fundado sobre os resultados de aprendizagem? Que regras se devem aplicar a uma certificação normalizada de resultados de aprendizagem adquiridos por via não formal e informal? Que função podem assumir os pontos de crédito como pressuposto para processos de transferência, de reconhecimento e de creditação de competências adquiridas? E, finalmente, quais as consequências para a garantia da qualidade das ofertas de educação e formação?

## Palavras-chave

Competence, comparability of qualifications, employability, Germany, lifelong learning, training system

Competência, comparabilidade de qualificações, empregabilidade, Alemanha, aprendizagem ao longo da vida, sistema de formação profissional

## 1. Introdução

Em Novembro de 2005 a Comissão Europeia apresentou em Bruxelas dois pareceres sobre a proposta de um Quadro Europeu de Qualificações: um “primeiro parecer alemão” da autoria do Ministério Federal da Educação e Investigação (BMBF) e pela Conferência de Ministros da Educação dos Estados Federados (KMK), e um parecer subscrito por todas as federações patronais alemãs. Um mês depois, a Comissão recebeu um parecer dos sindicatos alemães e da Comissão Principal do Instituto Federal de Formação Profissional, cujos membros, em representação da Federação, dos Estados Federados, do patronato e dos sindicatos, debatem todas as questões importantes da formação profissional (não escolar). Por fim, em Fevereiro de 2006 o BMBF enviou um segundo parecer. Claramente o QEQ representou um desafio para a Alemanha, que não foi capaz de encontrar uma resposta rápida, simples e concertada. O processo de consulta na Alemanha gerou críticas acérrimas, chegando mesmo a alertar-se que o QEQ constituía uma ameaça fundamental ao trabalhador especializado, o paradigma consagrado e “gema” da formação profissional alemã (Drexel, 2005; Rauner, 2005).

O nosso trabalho começa por explicar por que existe um interesse generalizado na Alemanha por um quadro de qualificações (2). Segue-se a enumeração de reacções de oposição ao seu desenvolvimento, que se devem a uma possível mudança nos mecanismos de gestão que lhe estarão associados (3); alguns desses argumentos também foram apresentados nos pareceres alemães (4). Em seguida, são tratados os aspectos de pormenor e as possíveis consequências do desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações (5). A concluir, são enunciadas algumas das tarefas necessárias para a investigação, o desenvolvimento e o teste deste instrumento (6).

## 2. Conformidade fundamental dos objectivos europeus e nacionais

A recepção positiva ao QEQ (*Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*, 2005) está directamente ligada à convicção de que este quadro irá permitir dar um destaque mais adequado às qualificações alemãs no plano internacional. Alguns dos instrumentos de classificação/transparência desenvolvidos numa fase precoce são, do ponto de vista alemão, insatisfatórios ou insuficientes. O sistema europeu de correspondências dos certificados de aptidão profissional de 1985 definia os



níveis através de uma mistura de graus de competência e de formação, o que explica a colocação do trabalhador especializado alemão no nível 2, abaixo do titular de um diploma de acesso ao ensino superior francês. A Directiva europeia para o reconhecimento das profissões regulamentadas de 2005, que definia cinco níveis através de áreas de formação, duração da formação e tipo de diploma, também coloca no nível 2 não só o oficial ou trabalhador especializado, como também o mestre. A *International Standard Classification of Education* de 1997 (ISCED) classifica graus e participação na formação. O QEQ veio permitir pela primeira vez um posicionamento claro das qualificações profissionais face às qualificações académicas. Este aspecto é particularmente interessante no âmbito de publicações de organizações internacionais como a OCDE, que menciona regularmente a existência de uma quota comparativa baixa de académicos na Alemanha (OCDE, 2005).

Para além da transparência e da promoção da mobilidade transnacional, o QEQ promete soluções para uma série de questões que há muitos anos integram o discurso alemão sobre a educação e formação: promoção da participação na educação e formação, integração da formação geral e profissional, permeabilidade, aprendizagem ao longo da vida. Estes objectivos foram marcantes para o grande debate do início dos anos setenta, quando uma estratégia para a reforma do sistema educativo deu origem a um plano estrutural (Conselho de Educação alemão (*Deutscher Bildungsrat*) 1970) Uma geração depois, o conceito de quadro de qualificações constitui uma base simples e concludente para, finalmente, voltar a pensar em termos “globais” e reunir as diversas pontas soltas de acordo com os seus resultados. Esta tarefa afigura-se urgente numa época em que os subsistemas de educação e formação se tornaram praticamente autónomos e em que, mesmo dentro da formação profissional, os problemas do acesso e da transição para determinados grupos-alvo ou em determinadas interfaces foram tratados separadamente:

A possível creditação de qualificações ou competências profissionais para o acesso a cursos superiores está regulamentada em 16 leis estaduais com diferentes critérios.

O sistema de formação contínua em TI criou para este sector ou área profissional um quadro que abrange quatro níveis de qualificações profissionais (um nível de formação inicial e três de aperfeiçoamento), possibilita o acesso a qualificações formais através da experiência profissional e inclui a creditação de qualificações profissionais e académicas (Borch/Weißmann 2002). Está actualmente em estudo a possibilidade de transferir este modelo para outros sectores.

A lei da formação profissional de 1 de Abril de 2005 (Ministério Federal da Educação e Investigação, 2005) possibilita a admissão de diplomados de vias de aprendizagem escolar, a exames finais perante uma câmara, o que permite unir dois subsistemas de qualificações até agora estritamente separados. Para evitar compassos de espera, a nova lei da formação profissional prevê ainda a creditação de competências adquiridas na escola e outras, para uma qualificação dual. É o caso dos módulos de qualificação que podem ser adquiridos antes de uma formação.

O articulado da lei visa dar resposta a um desenvolvimento relevante, quando comparado com a situação europeia, designadamente procura inverter a quota descendente de população na faixa etária entre os 20 e os 24 anos que concluiu o grau II do ensino secundário, um indicador previsto na Estratégia de Lisboa (Objectivo 2010: 85 %). Neste momento a Alemanha situa-se abaixo da média comunitária e a tendência descendente mantém-se: 2002: UE25: 76,6 %; D: 73,3 %. 2004: UE25: 76,4 %, D: 72,5 % (Comissão Europeia, 2005). Este desenvolvimento dramático foi sublinhado pelo relatório Educação e Formação na Alemanha (*Bildung in Deutschland*), onde se afirma que, em 2004, mais de 400 000 jovens se encontravam num “sistema de transição”, entre a escola e a formação/profissão, sem adquirir qualquer qualificação profissional ou académica reconhecida (*Konsortium Bildungsberichterstattung*, 2006).

Outro indicador, a participação em acções de formação contínua – medida como participação em acções de formação contínua nas últimas quatro semanas e como horas de formação contínua por 1000 horas de trabalho – revela que a Alemanha se situa abaixo da média comunitária, bem longe, por exemplo, dos países escandinavos. O desenvolvimento democrático (envelhecimento, imigração) requer, porém, uma participação acrescida e um acesso mais fácil a qualificações, inclusive para pessoas cujo acesso se faz de forma transversal ou lateral.

Um quadro nacional de qualificações poderia talvez contribuir para simplificar e encurtar o período de aquisição de qualificações: por um lado, criando bases para descrever com precisão e interrelacionar os requisitos, o estado e as ofertas de aprendizagem e, por outro lado, dissociando gradualmente a aprendizagem de determinadas instituições e de determinados períodos biográficos. Para conseguir maior motivação e mais aprendizagem e aquisição de qualificações seguramente será necessário também maior aconselhamento e acompanhamento dos alunos.

### 3. QEQ/QAQ e a gestão de sistemas de educação e formação

Apresentam-se em seguida as razões pelas quais um quadro alemão de qualificações não pode ser implementado sem atritos, mesmo que exista um acordo de princípio. Existe o consenso generalizado de que se tratam de instrumentos para uma maior transparência das qualificações. No entanto, a mudança de paradigma na gestão do sistema, da gestão do *input* e dos processos, para a gestão do *output* e do *outcome* (Cedefop; Young, 2005; Bjørnåvold e Coles, 2007, ver pág. 225 deste número), eventualmente associada ao quadro de qualificações, constitui um desafio para o sistema alemão.

Os quadros de qualificações podem ser entendidos como parte, mesmo como elemento fundamental de uma nova forma de gestão do sistema de educação e formação. A expansão da educação e formação nos anos sessenta e setenta traduziu-se nos anos oitenta e, o mais tardar nos anos noventa, por um elevado agravamento do orçamento nacional. Na Alemanha esta evolução foi dilatada no tempo, porque a maior parte dos lugares de formação inicial era financiada pelas próprias empresas. Com a inversão da disponibilidade das empresas para financiar a formação inicial, aumentaram os custos do Estado. Esta evolução conduziu sucessivamente a uma transferência de pontos de vista de eficiência para o sector educativo. Nos anos noventa foi introduzido na Alemanha, tal como acontecera em outros países da Europa continental, o conceito de *New Public Management* (NPM), que já antes marcara a política educativa (e a política de saúde) dos Estados Unidos e do Reino Unido (Allemann-Ghionda 2004). NPM significa por outras palavras que o resultado é decisivo. As responsabilidades são redistribuídas, o Estado restringe-se à definição de directrizes estratégicas e ao seu controlo, e as instituições de educação e formação passam a deter liberdade operacional para alcançar os objectivos. Numa perspectiva quantitativa, a actuação do Estado visa a eficiência económica, as despesas (*input*) são referidas ao número de títulos/inserção profissional atingido (*output*). Numa perspectiva qualitativa, a actuação do Estado visa aplicar o novo regime de gestão aos resultados de aprendizagem (*outcomes*) referidos a padrões definidos centralmente em que as vias, definidas por locais de aprendizagem, *inputs* curriculares e didácticos, se tornam secundárias. O mandato educativo público é retirado gradualmente, à medida que cresce a livre concorrência dos fornecedores no mercado educativo.

A NPM ostenta a marca da política económica neoliberal. Neste contexto, Hall e Soskice introduziram uma distinção central (Hall und Soskice, 2001),

entre economias de mercado coordenadas e economias de mercado liberais. O Reino Unido, por exemplo, pertence a estas últimas, enquanto países como a Alemanha se enquadram nas primeiras. É possível atribuir a estes diferentes tipos de gestão económica tipos ideais de estratégias de qualificação alternativas: formação profissional versus empregabilidade (Rauner, 2006). Neste caso, as estratégias de formação profissional estão integradas em economias de mercado coordenadas, ao passo que aquelas que deixam ao critério individual a aquisição de competências num mercado de qualificações, que aumentam a empregabilidade por decisão própria, estão integradas em economias de mercado liberais.

Foi nesta questão que se instalou a crítica fundamental ao QEQ, formulada num parecer para o sindicato metalúrgico *Industriegewerkschaft Metall* e para o sindicato de serviços ver.di (Drexel, 2005): Segundo estas instituições, a abordagem do QEQ, em associação com o ECVET, seria diametralmente oposta ao sistema alemão e forçaria uma mudança sistémica: em vez de formação profissional abrangente sob a responsabilidade público-privada, instalar-se-ia a fragmentação, a individualização e a comercialização da aquisição de competências.

Que características determinantes para o sistema de formação profissional alemão são aqui questionadas? No sistema alemão a responsabilidade conjunta do Estado e da economia, amplamente consagrada em matéria de direito público, assegura a formação inicial, básica e qualificada, de todos os jovens e jovens adultos. A aquisição de qualificações, na escola, na empresa e no estabelecimento de ensino superior, a duração, o local, o conteúdo e a forma da aprendizagem estão praticamente regulamentados ao pormenor. A admissão aos exames pressupõe em regra a conclusão de um programa de aprendizagem formal, por conseguinte, a via de aprendizagem é previamente definida. A ênfase reside claramente na formação profissional inicial. Domina o conceito da qualificação de largo espectro para uma área de aplicação profissional abrangente. Os parceiros sociais, juntamente com o Estado, desempenham um papel central na normalização das qualificações. A concessão de qualificações está nas mãos de uma administração própria, descentralizada, de "instituições competentes".

As dificuldades em formular uma posição alemã sobre o QEQ residem sobretudo na escassa definição dos princípios e estruturas da formação profissional alemã. A concordância crítica à sua implementação e ao desenvolvimento de um quadro nacional é o resultado de uma miscigenação gradual entre os mecanismos de gestão tradicionais e liberais.

## 4. Pontos fulcrais dos pareceres alemães sobre o QEQ

O Ministério Federal da Educação e Investigação (BMBF), em conjunto com a Conferência de Ministros da Educação (KMK), comunicou à Comissão Europeia, por parecer de 15.11.2005, a propósito do primeiro projecto de um QEQ (<sup>1</sup>), que a Alemanha tenciona desenvolver um quadro nacional para a formação geral e a formação profissional. Este projecto está a ser concretizado no âmbito de grupos de trabalho do Ministério sobre a formação contínua/permeabilidade e a abertura europeia. Na reunião de 14.12.2005, a Comissão Principal do Instituto Federal de Formação Profissional, o “Parlamento da formação profissional na Alemanha”, também defendeu no seu parecer sobre o projecto da Comissão o desenvolvimento de um quadro de qualificações na Alemanha, transversal a todos os sectores da educação e formação, posição que reiterou na sua reunião de 09.03.2006.

Embora com ênfases distintas, a Federação, os Estados Federados, as entidades patronais e os sindicatos manifestaram ampla sintonia relativamente a um conjunto de pontos fundamentais:

- Os objectivos do QEQ de promover a transparência e a mobilidade foram genericamente saudados. Foi proposto que o quadro servisse de igual modo a educação e formação e o emprego – embora os patrões colocassem uma ênfase especial no emprego;
- Os 8 níveis foram considerados aceitáveis por princípio – embora os sindicatos preferissem menos;
- Instou-se a que a formulação dos descritores do QEQ tomasse em consideração a necessidade de harmonização de princípio com (futuras) descrições de qualificações nacionais. Nesse sentido deveriam ser envidados esforços para garantir que os descritores permitam reflectir a capacidade de actuação e para dar lugar a qualificações/competências formais/académicas e profissionais em todos os níveis;
- Em seu entender os descritores deveriam, por um lado, ser precisos, facilmente manuseáveis e aplicados na prática com critérios objectivamente verificáveis e, por outro lado, não excluir variantes nacionais;
- Defenderam ainda a implementação de uma fase de teste, avaliação e revisão em projectos sectoriais, regionais e nacionais antes da introdução definitiva do QEQ.

---

(<sup>1</sup>) Ministério Federal da Educação e Investigação / Conferência de Ministros da Educação Primeiro parecer relativo ao primeiro projecto de um QEQ, 2005.

As entidades patronais sugeriram ainda a introdução do tempo de aprendizagem médio como descritor quantitativo. Os sindicatos também gostariam de ver considerado o tempo de aprendizagem, bem como o local de aprendizagem, sob pena de se instalar uma atribuição aleatória das qualificações e a sua conseqüente fragmentação.

## 5. Aspectos e possíveis conseqüências da operacionalização

Concluído o processo de consulta, deu-se início aos trabalhos de preparação de um QAO. A implementação de um QEO e o desenvolvimento de um QAO exige a clarificação de uma série de questões de operacionalização, indispensáveis para o funcionamento deste tipo de instrumentos, que serão tratadas em futuros trabalhos de investigação e desenvolvimento e em fases de teste. O tratamento dos vários temas poderá beneficiar das abordagens no domínio da formação profissional alemã entretanto desenvolvidas em resposta a necessidades nacionais sentidas nesta matéria.

### *Dimensões das competências e capacidade de actuação profissional*

Na ordenação dos resultados de aprendizagem, a actual proposta de QEO faz a distinção entre três categorias, designadamente entre a competência, como categoria abrangente, os conhecimentos e as aptidões. Esta redacção surge também na Lei da formação profissional (BBiG) que, na sua alteração de 2005, consagra como objectivo da formação profissional a aquisição de capacidade de actuação profissional mediante a transmissão de conhecimentos, aptidões e (em aditamento) de capacidades. A lei BBiG veio dar resposta a uma evolução paradigmática da formação profissional na Alemanha, que já dera os primeiros sinais no final da década de oitenta com a nova regulamentação, orientada para a competência de actuação profissional, de grandes áreas profissionais como, por exemplo, a metalurgia e a electrotecnia. Essa legislação fundamentava-se no conceito da plena actuação laboral (cf. Rauner e Grollmann, 2006).

Com a consagração do conceito de competência criaram-se as condições para uma distinção, generalizada na Alemanha, entre as dimensões técnica, social e pessoal <sup>(2)</sup> da competência de actuação. A dimensão técnica in-

---

<sup>(2)</sup> A categoria *pessoal* é utilizada aqui como sinónimo de *competência humana*. Cf, Bader, 2000, p. 39.

clui as aptidões e os conhecimentos, enquanto que os métodos e a competência de aprendizagem são ministrados transversalmente a estas subcategorias (cf. Sloane, 2004). Na elaboração de directrizes para a concepção de um quadro nacional de qualificações, em curso na Comissão Principal do BIBB, emerge uma distinção das dimensões de competência de actuação para a atribuição dos resultados de aprendizagem (BIBB, 27.09.2006).

### *Níveis de competência e profissionalização*

Alguns dos aspectos debatidos no âmbito da questão do número de níveis de competência que devem reflectir adequadamente o sistema de educação e o sistema de emprego ainda suscitam forte controvérsia. A introdução de oito níveis, por analogia com o OEQ, poderia ter como consequência a atribuição aos níveis 3 ou 4, dos resultados de aprendizagem de títulos adquiridos por trabalhadores especializados pelo sistema dual alemão o que, no mínimo, minaria o consenso actual quanto a um nível equivalente para todos os títulos concedidos pela formação dual. (cf. BIBB, 01.12.2005)

É igualmente considerado um perigo para a profissionalização, que se esteja a prever para os níveis inferiores, a atribuição de resultados de aprendizagem de qualificação que se situam abaixo do nível da qualificação dos profissionais especializados alemães. Por fim, a atribuição de qualificações parciais ou de conteúdos de formação de capacidades relevantes para a vida laboral deixaria de poder referir-se a perfis profissionais de relativo amplo espectro, estruturados como um todo integrado, passando a aplicar-se a estreitos conjuntos de capacidades (Confederação dos Sindicatos alemães, 2005)

Isto pressupõe, todavia, que um sistema de créditos, como aquele que se encontra actualmente em debate no plano europeu, o ECVET (Comissão Europeia, 2006), é uma condição necessária para a operacionalização de um quadro de qualificações, o que não é o caso agora nem provavelmente o será no futuro. Por outro lado, também não existe na Alemanha uma base legal para a atribuição de qualificações parciais, nem está em discussão uma adaptação nesse sentido. O debate deve antes ser encarado como prosseguimento da discussão alemã em torno da profissionalização versus empregabilidade, que levou na década de noventa, por exemplo, ao desenvolvimento de perfis profissionais abertos nos sectores das TI e dos serviços de gestão para empresas industriais com qualificações opcionais (cf. Ehrke, 2006, p. 20) que permitem uma qualificação flexível e adaptada às necessidades.

### *Descritores*

No contexto do quadro de qualificações, os descritores são descrições gerais ou abstractas de resultados de aprendizagem. Servem para estabelecer relações entre qualificações nacionais e sectoriais e o quadro de qualificações.

A formação profissional alemã enfrenta o desafio de desenvolver descritores para um QAQ que não desvirtuem a competência de actuação profissional ministrada e adquirida num sistema dual e que, simultaneamente, possibilitem a comparação com os resultados de aprendizagem de, por exemplo, ofertas de formação a tempo inteiro e de ensino superior. Os intervenientes no debate actual não encaram esta solução como sendo forçosamente uma contradição insanável com a aquisição de competência de actuação específica de determinados domínios ou contextos, como é patente, em particular, nas qualificações-chave e nas qualificações transversais (cf. Ehrke, 2006). Emerge a necessidade de análises empíricas comparativas, por exemplo, em áreas de qualificação seleccionadas, como as que estão a ser discutidas actualmente no seio do BIBB. Um outro desafio que se coloca ao desenvolvimento dos descritores no âmbito da atribuição de títulos profissionais especializados prende-se, como já foi referido, com a selecção do entendimento de competência, com as dimensões dela derivadas e com o número de níveis.

### *Certificação de resultados de aprendizagem formais, não formais e informais*

O QEQ foi concebido como quadro de referência para sistemas de certificação nacionais, o que tem repercussões sobre o debate da reforma em torno da certificação de qualificações, bem como de competências não formais e informais. Por esclarecer fica que regras se devem aplicar a uma certificação normalizada de resultados de aprendizagem adquiridos por via não formal e informal.

Há algum tempo que se procura integrar nos certificados tradicionais de formação e do mercado de trabalho, para além de aspectos de *input*, competências completas (competências sociais, pessoais e de aprendizagem, bem como a capacidade para solucionar problemas) (Clement, 2006). Importa por fim encontrar forma de desenvolver regras de creditação mantendo todas as qualificações nacionais alemãs e o controlo de direito público sobre a certificação de unidades de qualificações reconhecidas (Hanf, 2006).

O desenvolvimento pelo sistema de formação contínua alemão, de sistemas de certificação permeáveis para as TI, obedeceu a princípios construtivos



que são igualmente relevantes para a criação de quadros de qualificações. O sistema está orientado para o *output* e dirigido para as competências adquiridas na empresa ou na prática (orientação para os processos de trabalho). O reconhecimento da aprendizagem, inclusive informal, processa-se no quadro de um sistema de certificação modularizado. O sistema utiliza pontos de crédito para registar os resultados de aprendizagem, o que o torna potencialmente compatível como outros sectores de formação nacionais e estrangeiros. (Tutschner e Wittig, 2006, p. 217 e seguintes)

### *Abordagem suprasectorial da educação e formação*

A formação profissional não é a única a questionar-se sobre os critérios e métodos de determinação das equivalências como condição prévia para o reconhecimento ou a creditação de competências adquiridas. A discussão está lançada nos sectores da educação e formação, que revelam tendências comuns na definição dos objectivos didácticos da formação geral, profissional e superior.

As escolas de ensino geral, por exemplo, estão a testar aplicações em conformidade com as normas educativas (Conferência dos Ministros da Educação, 2004). Similarmente, o Quadro de Qualificações do Ensino Superior (Conferência de Ministros da Cultura, 2005) refere o conhecimento, mas também o saber enquanto conhecimento aplicado, como dimensão essencial da competência. Numa outra vertente, o Ministério Federal da Educação e Investigação (BMBF) refere que a aquisição de competências profissionais é um objectivo do ensino superior e promove actualmente experiências-modelo para o desenvolvimento de abordagens instrumentais nesse sentido, no âmbito de um programa de reconhecimento de competências profissionais em cursos superiores (ANKOM, 2005-7).

### *Pontos de crédito*

Os pontos de crédito são considerados indicadores adequados para a descrição de competências e basicamente encarados como instrumentos exequíveis para o reconhecimento ou a creditação de qualificações adquiridas. O Comunicado de Maastricht do Conselho Europeu de Dezembro de 2004 prevê o desenvolvimento do QEQ, bem como de um sistema de creditação europeu para a formação profissional (Sistema Europeu de Transferência de Créditos para a Educação e Formação Profissional – ECVET). O desenvolvimento e a introdução de um sistema de pontos de crédito transversal a sectores educativos e formativos e a fronteiras nacionais promoveria com nova qualidade a permeabilidade das qualificações entre a formação profissional

e geral, incluindo o ensino superior, para além de outras vias de estabelecimento da transparência. As entidades patronais alemãs (Associação da Economia Alemã para a Formação Profissional *Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung*, 2005) propõem implementar os pontos de crédito como meio auxiliar quantitativo na descrição de resultados de aprendizagem.

Impõe-se, no entanto, que os trabalhos de desenvolvimento de um OAO clarifiquem e analisem a possibilidade de conceder pontos de crédito para os segmentos dos cursos de formação profissional a definir, que tomem plenamente em consideração a capacidade profissional adquirida de forma integrada.

A compatibilidade de um sistema de créditos para a formação profissional (ECVET) com a versão actual de um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS II) <sup>(3)</sup>, desenvolvida numa perspectiva da qualidade para o sector europeu do ensino superior, é outra questão ainda por esclarecer.

Aguardam-se novas perspectivas resultantes do programa do BMBF, que está a ser testado no âmbito de uma experiência-piloto já referida, relativo ao reconhecimento de competências profissionais em cursos superiores (ANKOM).

#### *Orientação pela competência e garantia da qualidade de qualificações*

Um parecer do BMBF (Breuer, 2005), que analisou 24 perfis profissionais alemães de todos os sectores da formação profissional dual para clarificar a situação inicial sobre o grau de orientação para as competências na formação profissional regulamentada oficialmente, teceu a seguinte avaliação: nem o entendimento de competências subjacente, nem a formulação dos objectivos de aprendizagem e dos requisitos dos exames são claros ou uniformes. Destacam-se as profissões sujeitas a nova regulamentação como, por exemplo, a de gestor industrial e as profissões metalúrgicas e electrotécnicas que, quer a nível legislativo, quer a nível dos planos de formação, foram claramente formuladas numa orientação pela competência. Nesse sentido, o parecer recomenda que futuros trabalhos de investigação e desenvolvimento relativos a normas de competência e a perfis profissionais orientados pela competência, como os do BIBB, tomem como ponto de partida a análise de profissões com nova regulamentação mais recente e exemplar.

Por conseguinte, a análise das possíveis repercussões de uma concepção das qualificações orientada pela competência, sobre a garantia da qua-

---

<sup>(3)</sup> Conselho Europeu: *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November of 2002)*, 2004.

lidade (por exemplo, métodos e procedimentos de exames), ainda se encontra num estágio bastante inicial do debate na Alemanha.

As preocupações do QEQ relativamente à garantia da qualidade centram-se apenas no output ou no *outcome* (resultados de aprendizagem, exames e potencial de valorização). Como os sistemas e instrumentos da garantia da qualidade se mantêm na esfera de responsabilidade dos Estados-Membros, a concepção de um QAQ deverá considerar de forma acrescida, para além dos resultados de aprendizagem (??), os dois sectores de qualidade input (condições-quadro) e processo (conceito e concepção de formação) (cf. Ehrke, 2006).

## 6. Sinopse

Enquanto instrumento de tradução para qualificações assentes nos resultados de aprendizagem, ordenados através de quadros e sistemas de qualificação nacionais em conjuntos de resultados de aprendizagem, o futuro QEQ contribuirá para promover a transparência, a permeabilidade e a mobilidade. Um quadro nacional de qualificações suprasectorial poderá contribuir ainda para promover os grandes objectivos da política educativa como a aprendizagem ao longo da vida e a empregabilidade dos cidadãos.

Mesmo que seja concebido na Alemanha como oferta para os grupos de utilizadores e não como norma legal, desde logo a sua abordagem supra-institucional e suprasectorial guindará o QAQ a um estatuto que transcende a sua função como instrumento de transparência. Nesse sentido, o grupo de trabalho instituído pela Comissão Principal do BIBB para o desenvolvimento de um QAQ (BIBB, 2006) também indicou a garantia e desenvolvimento da qualidade no catálogo de objectivos, com vista a uma optimização e sistematização de qualificações.

Nos futuros trabalhos de investigação e desenvolvimento e nas fases de teste será promovido um intercâmbio contínuo com peritos e agentes de países vizinhos com estruturas duais semelhantes. <sup>(4)</sup> Neste contexto, áreas profissionais seleccionadas poderão servir de exemplo para testar a descrição e a classificação de qualificações orientadas para os resultados de aprendizagem, como instrumento da comunicação entre os sistemas de educação e formação dos Estados-Membros.

---

<sup>(4)</sup> Sob a égide da Alemanha, estes países reuniram-se, com a Finlândia e a Bulgária, no quadro do Programa Leonardo, num projecto comum (TransEQRame) para a implementação e teste de um QEQ no plano dos sistemas de educação e formação nacionais.

Considerando as abordagens em diversos subsectores do sistema de educação e formação alemão aqui referidas, afiguram-se favoráveis os pressupostos para o desenvolvimento de um QAO na Alemanha, como resposta complementar a um QEQ, inclusive como evolução instrumental do debate nacional sobre a educação e formação relativamente, por exemplo, à permeabilidade das qualificações. Um QAO poderia acelerar estes desenvolvimentos no interesse de todos os grupos de utilizadores.

## Bibliografia

- Allemann-Ghionda, Ch. *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 2004
- Borch, H.; Weißmann, H. (Edit.). *IT-Weiterbildung hat Niveau(s): das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.
- Breuer, K.. *Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen: Bericht zum Projekt*. Versão revista e alargada. Bona: BMBF, 2005.
- Clement, U. *Der Europäische Qualifikationsrahmen: mögliche Konsequenzen für Deutschland*. Disponível na Internet em: [https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007021217146/4/20060309\\_clement\\_text.pdf](https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007021217146/4/20060309_clement_text.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- Comissão Europeia. *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2005. (SEC (2005) 957). Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- Comissão Europeia. *European Credit system for Vocational Education and Training A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2006. (SEC(2006) 1431). Disponível na Internet: [http://ec.europa.eu/education/ecvt/work\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_en.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- Comissão Europeia. *Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2006. (COM(2006) 479 final). Disponível na Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- Comissão Europeia. *Evolução em relação aos objectivos de Lisboa em matéria de ensino e formação: relatório de 2005*. Bruxelas: Comissão Euro-

- peia, 2005. (SEC(2005) 419). Disponível na Internet em inglês (e francês): <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [Situação em 18.4.2007].
- Confederação dos sindicatos alemães (*Deutscher Gewerkschaftsbund*). *Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument "Der Europäische Qualifikationsrahmen: ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit"*. Berlim: DGB, 2006. Disponível na Internet em: [http://www.dgb.de/themen/themen\\_a\\_z/abisz\\_doks/e/europ\\_qualifikationsrahmen.pdf](http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/e/europ_qualifikationsrahmen.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- Conferência dos Ministros da Educação *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bona: KMK, 2004 Disponível na Internet em: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> [Situação em 18.4.2007].
- Conferência dos Ministros da Educação. *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Bona: KMK, 2004.
- Conferência dos Ministros da Educação. *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Bona: KMK, 2005. Disponível na Internet em: [http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050421\\_Qualifikationsrahmen\\_AS\\_Ka.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- Conselho alemão para a educação e a formação (*Deutscher Bildungsrat*). *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Estugarda: Klett, 1970.
- Conselho Europeu. *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002)*. Bruxelas: Conselho Europeu, 2004. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht\\_com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- Drexel, I. *Das Duale System und Europa: ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall*. Berlim: ver.di, 2005. Disponível na Internet em: [http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten\\_Drexel.pdf](http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- Ehrke, M. Der Europäische Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2006, N.º 2, pp. 18-24.
- Federação central de artes e ofícios alemães. *Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*. Berlim: ZDH, 2005.

- Hall, P.; Soskice, D. *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2001
- Hanf, G. Der Europäische Qualifikationsrahmen: Ziele, Gestalt, Verfahren. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 53-64.
- Hanf, G.; Rein, V. *Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen: Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung*. Bona: BIBB, 2006  
Disponível na Internet em: <http://www.bibb.de/de/25722.htm> [Situação em 18.4.2007].
- Instituto Federal de Formação Profissional (*Bundesinstitut für Berufsbildung*). *EQR Prüfbericht für den Hauptausschuss vom 01.12.2005*. Bona: BIBB, 2005. [documento interno].
- Instituto Federal de Formação Profissional (*Bundesinstitut für Berufsbildung*). *Stellungnahme des Hauptausschusses (3/2005) vom 14.12.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bona: BIBB, 2005. [documento interno].
- Instituto Federal de Formação Profissional (*Bundesinstitut für Berufsbildung*). *Prüfbericht zu einem NQR für den Hauptausschuss (1/2006) vom 24.02.2006*. Bona: BIBB, 2006. [documento interno].
- Instituto Federal de Formação Profissional (*Bundesinstitut für Berufsbildung*)– Grupo de trabalho para a elaboração de directrizes relativas à concepção de um QAQ na perspectiva da formação profissional. *Acta da reunião de 27.09.2006*. Bona: BIBB, 2006. [documento interno].
- Konsortium Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. Disponível na Internet em: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [Situação em 18.4.2007].
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET)*. Bona: KWB, 2005. Disponível na Internet em: [http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005\\_Positionspapier\\_EQF\\_ECVET.pdf](http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- Ministério Federal da Educação e Investigação; Conferência de Ministros da Educação. *Erste Stellungnahme vom 15.11.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bona: BIBB, 2005. [documento interno].
- Ministério Federal da Educação e Investigação. Lei da formação profissional de 23.03.2005. In *Bundesgesetzblatt*, p. 931 e seguintes. Disponível na

- Internet em: [http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig\\_2005/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf) [Situação em 18.4.2007].
- OCDE. *Bildung auf einen Blick*. Paris: OCDE, 2005.
- Rauner, F. Berufliche Bildung: die europäische Perspektive. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 127-153.
- Rauner, F., Grollmann, P. Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum: Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQR. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 121-126.
- Sloane, P.F.E. Betriebspädagogik. In Gaugler, E; Weber, W. *Handwörterbuch des Personalwesens*, 2004, p. 576.
- Tutschner, R., Wittig, W. IT-Weiterbildung und Europäisierung: was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 199-221.
- Young, M. *National qualifications frameworks: their feasibility for effective implementation in developing countries*. ILO: Geneva, 2005. (Skills working paper; 22). Disponível na Internet em: <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/wp22young.pdf> [Situação em 18.4.2007].

# O Quadro Europeu de Qualificações: desafios e implicações para o sector da educação e formação contínuas na Irlanda

**Lucy Tierney**

Professora de Educação Contínua no Dún Laoghaire Vocational Education Committee [Comissão de Ensino Profissional de Dún Laoghaire], Dublin

**Marie Clarke**

Leitora de Educação na School of Education and Lifelong Learning [Escola de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida] do University College, Dublin

**Palabras clave**

Lifelong learning,  
quality assurance,  
further education,  
training

Aprendizagem ao  
longo da vida,  
garantia de qualidade,  
educação contínua,  
formação

**RESUMO**

O documento analisa as recentes reformas do sector da educação e formação contínuas (EFC) na Irlanda na sequência do compromisso do Governo de avançar rumo a uma sociedade de aprendizagem ao longo da vida. O contexto é definido pelo acompanhamento da evolução do sector da EFC irlandês. É dada uma visão das mudanças e medidas legislativas aplicadas para reformar o sistema irlandês de acordo com a evolução europeia em termos de mobilidade dos educandos. É exposta a arquitectura de base do Quadro Nacional de Qualificações irlandês tendo como referência o QEQ proposto. Apresenta-se uma síntese do processo de implementação, dando especial atenção ao desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade. Por último, o documento explora os desafios da implementação das novas estruturas de qualificações. Mais especificamente, analisa, por um lado, a política e, por outro, a prática do esforço para transformar a aprendizagem ao longo da vida numa realidade para todos.



## Introdução

O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) proposto, que associa os processos de Bolonha (1999) e de Copenhaga (2002), gerou nos países europeus muito debate sobre as políticas de ensino e formação profissional (EFP) relativas à aprendizagem ao longo da vida. Ao aplicar as políticas da UE, o Governo irlandês deu atenção especial à criação de estruturas que definem as qualificações de acordo com níveis específicos. Isto foi especialmente necessário num sistema que era complexo e difuso quanto às possibilidades de progressão que dava aos educandos. O presente estudo descreve o contexto irlandês e documenta os progressos efectuados nos sistemas de qualificação e nas abordagens em matéria de garantia de qualidade, com referência especial ao sector da educação e formação contínuas (EFC). Explora os desafios inerentes a uma aplicação efectiva das reformas num paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Sugere que a experiência irlandesa no desenvolvimento de um quadro de qualificações permite identificar vários desafios inerentes à aplicação do QEQ noutros locais.

## O contexto da República da Irlanda

A Irlanda é uma pequena economia aberta, dependente do comércio, com uma população de 4,2 milhões de habitantes (*Central Statistics Office* [Serviço Central de Estatística], 2006). Os números da população activa atingiram os dois milhões pela primeira vez na história do Estado no segundo trimestre de 2005. A população activa é agora constituída por 61,5 % de todas as pessoas com mais de 15 anos. A taxa de participação feminina aumentou de cerca de 49 % para 51 %, enquanto a participação masculina aumentou de cerca de 70 % para 72 % entre 2004 e 2005. Em 2005, a imigração foi responsável por um aumento da população activa em 36 000 indivíduos (FAS, 2005). Devido à globalização e ao facto de a Irlanda ser uma economia aberta, é geralmente aceite que serão exigidos à força de trabalho níveis mais elevados de qualificações, conhecimentos e competências. Tendo em vista o sucesso económico sustentado, deu-se ênfase à necessidade de assegurar que o sistema de ensino, em especial no sector de EFC, esteja adequadamente preparado para enfrentar desafios futuros.

Actualmente, não é inteiramente claro o que é abrangido pelo sector de EFC na Irlanda (FETAC, 2005, p. 5). São poucos os dados globais relativos às inscrições na EFC, o que se reflecte na escassez de dados internacionais

(ibid., p. 5). Do mesmo modo, é difícil definir EFC (ibid., p. 6). A Irlanda difere de muitos dos seus parceiros europeus na medida em que só formalizou uma definição de EFC com a criação, em 2001, do *Further Education and Training Awards Council* (FETAC) [Conselho de certificação da educação e formação contínuas]. O reconhecimento recente de um sector de EFC na Irlanda pode ser interpretado como um reflexo de percepções negativas do ensino profissional num sistema de ensino que, historicamente, foi orientado de forma clássica.

O ensino profissional passou a ter uma base regulamentar a partir de 1930, com o *Vocational Educational Act* [Lei do ensino profissional], que criou comissões de ensino profissional (*vocational education committees* – VEC). Desde a sua criação, as escolas profissionais do sistema VEC enfrentaram a rivalidade das escolas secundárias, de orientação mais académica. Vários analistas referem que problemas de paridade de estatuto e de prestígio afectaram os programas de formação profissional, pelo que esta passou a ser associada a trabalho manual e a emprego mal remunerado (Heraty, Morley e McCarthy, 2000). As percepções negativas do ensino profissional tiveram um impacto especial quando as mudanças demográficas da década de 1980 deram lugar a uma queda das inscrições em todo o sistema de ensino de segundo nível. Em resposta a este declínio, o sector da formação profissional desenvolveu programas de preparação e formação profissional substancialmente apoiados pelo Fundo Social Europeu (FSE). Estes cursos ficaram conhecidos como *post leaving certificate* (PLC) courses [cursos de ensino pós-secundário]. Muitas escolas profissionais dedicam-se agora a ministrar cursos PLC e passaram a designar-se escolas superiores de educação contínua (*colleges of further education*), a fim de reflectirem a mudança da natureza do ensino. De facto, um sector de formação contínua emergiu a partir do sistema de formação profissional de segundo nível.

Apesar de o sistema VEC ser um importante prestador de formação contínua, tanto em termos de cursos PLC como em termos de ensino de base comunitária a tempo parcial, várias outras organizações desenvolveram-se como prestadoras de formação. Destas, a mais significativa é a *Foras Aiseanna Saothair* (FAS), que oferece programas numa série de domínios, incluindo aprendizagem, formação para desempregados e formação no local de trabalho (FETAC, 2005, p. 9). Outras organizações activas na formação sectorial são a *Teagasc* (agricultura) especializada em formação agrícola, a *Fáilte Ireland* (turismo) e a *Bord Iascaigh Mhara* (BIM) (pescas). Há anualmente um excesso de 300 000 inscrições em programas de EFC na Irlanda. Este número inclui as inscrições em programas com financiamento público (cer-

ca de 183 000) promovidos por centros de educação contínua, FAS, *Fáilte Ireland*, *Teagasc*, e BIM, e as (cerca de 140 000) inscrições em centros de educação contínua para a formação de adultos em tempo parcial, auto-financiados (ibid., p. 26). Nestes números não se inclui a formação de financiamento privado ou no local de trabalho.

Além da variedade de organizações activas na prestação de ensino e formação, uma outra dificuldade para o desenvolvimento da EFC foi a ausência de uma estrutura de qualificações coerente. O *National Council for Vocational Awards* (NCVA) [Conselho nacional de certificação da formação profissional] apenas foi criado em 1992, ou seja, sete anos após a introdução dos cursos PLC. Na ausência de um organismo irlandês de certificação de EFC, os cursos PLC foram certificados por organismos do Reino Unido (como o *City and Guilds* do *London Institute*), por organismos profissionais irlandeses (como o *Institute of Accounting Technicians* da Irlanda) e por prestadores locais como o *City of Dublin VEC* (McIver, 2003). Ainda que, com o NCVA, tenha passado a existir um sistema de certificação irlandês, muitos prestadores de EFC continuaram a oferecer cursos conducentes a qualificações de outros organismos. Isto aconteceu principalmente porque o NCVA não desenvolveu uma gama suficientemente ampla de qualificações para corresponder à diversidade de cursos oferecidos no sector de EFC, o que causou confusão entre os educandos, pela dificuldade de comparar diferentes certificados entre si e de traçar percursos de progressão.

A descrição *supra* ilustra a falta de coesão do desenvolvimento do sector de EFC irlandês. No final do século XX, o sector estava algo enfraquecido pela grande variedade de prestadores nele empenhados e pela falta de coesão de um sistema unificado de qualificações de qualidade garantida. Foi neste contexto que as reformas introduzidas na década de 1990, em especial o *Qualifications (Education and Training) Act*, [Lei das Qualificações (Ensino e Formação)], de 1999, representaram uma evolução importante. Esta legislação permitiu a criação da *National Qualifications Authority of Ireland* (NQAI) [Autoridade Nacional das Qualificações da Irlanda], do *Higher Education and Training Awards Council* (HETAC) [Conselho para a certificação da educação e formação superiores] e do FETAC. O NQAI foi criado em 2001, com a responsabilidade de elaborar e manter um quadro de qualificações e de promover a simplificação do acesso, da transferência e da progressão (NQAI, 2003a).

## Quadro nacional de qualificações

Após consultas, o NQAI lançou o Quadro Nacional de Qualificações (QNO) em Outubro de 2003. Há muitas semelhanças entre a filosofia em que assenta o desenvolvimento do QNO e o QEQ proposto. O QNO foi desenvolvido para trazer transparência ao sistema de qualificações e assegurar que os educandos e outras partes interessadas possam comparar certificados, melhorando assim a mobilidade dos educandos a nível nacional e internacional. As consultas conducentes ao desenvolvimento do QNO realçaram a importância de um processo de admissão de educandos transparente, justo e coerente, da clareza dos processos de certificação, do reconhecimento da formação anterior, da participação na formação de diversas maneiras (acumulando créditos ao longo do tempo) e da informação e orientação (NQAI, 2003b). O QNO é definido como:

*“a única entidade reconhecida a nível nacional e internacional através da qual todos os tipos de formação podem ser medidos e comparados entre si de forma coerente e que define a relação entre todos os certificados de ensino e formação.” (ibid., p. 3)*

O quadro 1 apresenta a arquitectura de base do QNO e os organismos de certificação correspondentes. A *State Examinations Commission* (SEC) [Comissão de exames de Estado] é responsável por duas certificações em escolas de segundo nível. O certificado júnior, que se obtém ao fim de três anos, é um certificado de nível 3 no QNO, enquanto o certificado final, que se obtém ao fim de cinco anos no sistema de segundo nível, corresponde ao nível 5. O certificado final corresponde ao último exame do sistema de segundo nível irlandês. Desde a sua criação, em 2001, o HETAC passou a ser o organismo de certificação dos institutos de tecnologia do sector de terceiro nível irlandês. Existem 13 institutos, com cursos de engenharia, ciências, gestão e humanidades. O HETAC é responsável pelas certificações dos níveis 6 a 10 do QNO e pelo reconhecimento dos sistemas de garantia de qualidade dos institutos tecnológicos. A principal função dos organismos de certificação é desenvolver e aplicar os novos sistemas de certificação, enquanto a função do NQAI é desenvolver e manter a totalidade do QNO.

### Quadro 1: Arquitectura do quadro nacional de qualificações

Nível	Tipo de certificado	Organismo de certificação
Nível 1	Certificado de nível 1	FETAC
Nível 2	Certificado de nível 2	FETAC
Nível 3	Certificado de nível 3 e certificado júnior	FETAC e SEC
Nível 4	Certificado de nível 4	FETAC e SEC
Nível 4/5	Certificado de conclusão ( <i>leaving certificate</i> )	FETAC e SEC
Nível 5	Certificado de nível 5	FETAC e SEC
Nível 6	Certificado avançado ( <i>advanced certificate</i> ) e certificado superior ( <i>higher certificate</i> )	FETAC, HETAC e DIT
Nível 7	Bacharelato ( <i>ordinary bachelors degree</i> )	HETAC, DIT, universidades
Nível 8	Licenciatura ( <i>honours bachelors degree</i> ) e diploma superior ( <i>higher diploma</i> )	HETAC, DIT, universidades
Nível 9	Mestrado ( <i>masters degree</i> ) e diploma de pós-graduação ( <i>post-graduate diploma</i> )	HETAC, DIT, universidades
Nível 10	Doutoramento ( <i>doctoral degree</i> )	HETAC, DIT, universidades

Fonte: NQAI, 2003a.

O QNQ compreende, basicamente, três elementos centrais: níveis, tipos de certificados e certificados “designados” (*named awards*). No quadro existem 10 níveis e, tal como o QEQ, o QNQ baseia-se numa abordagem incidente sobre os resultados da aprendizagem e integra uma perspectiva de reconhecimento da formação baseada na concepção da aprendizagem como um processo ao longo da vida (NQAI, 2003a). Esta abordagem representa uma mudança em relação aos sistemas anteriores, que se baseavam principalmente no tempo necessário para completar um programa numa dada instituição. Em cada nível, é definido um conjunto de resultados da aprendizagem (conjunto de conhecimentos, aptidões e competências) de que o educando se deverá dotar para obter certificação no nível respectivo (*ibid.*). Os 10 níveis englobam um amplo espectro de aprendizagem, desde o nível 1, que reconhece a aptidão para realizar tarefas básicas, até ao nível 10, que reconhece a aptidão para descobrir novos conhecimentos.

As consultas efectuadas na Irlanda sobre o QEQ proposto levaram a concluir que oito era o número de níveis adequado, mas manifestaram-se algumas preocupações de que a utilização do termo “nível” no QEQ possa gerar confusão com os quadros nacionais e também de que os oito níveis possam ser entendidos como uma estrutura-modelo, quando, na realidade, al-

guns sistemas poderão exigir mais ou menos níveis. Os inquiridos irlandeses salientaram a importância de distinguir os quadros nacionais do QEQ. Foi sugerido o uso de códigos de cores em vez de números para os níveis do QEQ, para ajudar a distinguir o QEQ dos quadros nacionais (NQAI, 2005). Os inquiridos irlandeses foram, sobretudo, positivos em relação ao QEQ proposto, e em especial ao conceito do QEQ como um meta-quadro, ou uma estrutura de enquadramento, e não como um substituto dos quadros nacionais. Saudaram igualmente o facto de o QEQ ser uma entidade voluntária, sem obrigações jurídicas para os países participantes (ibid.).

Há um ou mais tipos de certificados em cada nível do QNQ e foi determinado um conjunto inicial de 15 tipos de certificação, como consta do quadro 1. Um tipo de certificação define-se como “uma classe de certificados que partilha características e níveis comuns” (NQAI, 2003b, p. 6). Cada tipo de certificação tem um descriptor que indica as características principais, o perfil e as normas de um tipo de certificação. No âmbito do quadro, foram identificadas quatro classes de tipos de certificação:

- “major” (classe principal de tipos de certificação; todos os 15 tipos de certificação iniciais são classificados como “major”);
- “minor” (atribuído quando os educandos obtêm diversos resultados de aprendizagem mas não uma combinação exigida para concluir uma certificação “major”);
- “special purpose” (certifica a obtenção de conhecimentos para fins específicos);
- “supplemental” (certifica uma aprendizagem adicional a uma certificação anterior) (ibid.).

Todos os tipos de certificação são independentes das áreas de formação.

Um certificado “designado” (*named award*) atesta que o seu titular recebeu formação numa área específica. Por exemplo, um “bacharelato” é um tipo de certificação de nível 7, enquanto um “bacharelato em Ciências” corresponde a um certificado “designado”. Estes certificados são atribuídos a níveis específicos pelos organismos de certificação, como se mostra no quadro 1. Para as instituições de EFC, o facto de haver dois tipos de certificação no nível 6 (certificado avançado atribuído pelo FETAC e certificado superior atribuído pelo HETAC/DIT) constitui uma questão não resolvida. Embora ambas sejam certificações de nível 6, considera-se que a distinção entre certificados avançados e superiores pode colocar os titulares de um certificado avançado do FETAC em desvantagem em relação a um titular de um certificado superior. Na actual situação, em que prestadores de EFC concorrem com es-

colas do ensino superior para atrair educandos, o facto de as escolas de EFC não serem autorizadas a emitir o certificado superior de nível 6 constitui uma fonte de tensão. O NQAI está empenhado em rever o funcionamento do quadro e, nomeadamente, a diferenciação entre educação e formação contínuas e ensino superior, na implementação (NQAI, 2003a).

## Implementação do quadro nacional de qualificações

O lançamento do QNQ constituiu um marco importante para as futuras qualificações irlandesas. Desde 2003, a implementação do quadro progrediu gradualmente, com papéis específicos para o NQAI e os conselhos de certificação. Muito do trabalho do NQAI centrou-se no reconhecimento/harmonização das certificações do QNQ com as de organismos de certificação profissionais, internacionais e outros. Em Setembro de 2006, o NQAI editou as *Guidelines for awarding bodies in accessing the national framework of qualifications* [Orientações para o acesso dos organismos de certificação ao quadro nacional de qualificações] (NQAI, 2006). O processo de reconhecimento/harmonização das certificações das categorias acima referidas está em curso e o seu resultado terá um significado especial para o sector da EFC irlandês, dado que, historicamente, muitos cursos eram certificados por organismos de certificação do Reino Unido e por uma grande variedade de organismos de certificação irlandeses.

A criação do FETAC constituiu uma base importante para a implementação do QNQ, na medida em que simplificou o sistema de qualificações da EFC, reduzindo o número de organizações que atribuíam certificações neste domínio. O FETAC assumiu a responsabilidade das certificações anteriormente emitidas pelo FAS, NCVA, Fáilte Ireland e Teagasc. A implementação do quadro significa que muitas das certificações existentes deixarão de ser emitidas e que os titulares de certificados dos anteriores organismos de certificação (certificados herdados) terão de ver os seus certificados colocados ou "inscritos" no novo quadro. Esta foi uma das primeiras tarefas executadas pelo FETAC, em conjugação com os anteriores organismos de certificação, e ficou concluída em 2004 (FETAC, 2005). Este processo é importante para assegurar que as qualificações anteriores dos educandos estejam em condições de progredir de acordo com o espírito da aprendizagem ao longo da vida e da mobilidade dos educandos. Na perspectiva dos empregadores, ele também é indispensável para que os empregadores possam identificar a posição das qualificações apresentadas por um candidato a emprego num dado

enquadramento. O desenvolvimento do QEQ reforçará ainda mais a mobilidade dos educandos na medida em que simplificará a comparação das qualificações nacionais com as de outros países da UE.

O FETAC é responsável pela atribuição de certificações dos níveis 1 a 6 do QNQ. É igualmente responsável pelo reconhecimento e fiscalização dos prestadores no que se refere à garantia de qualidade, pela validação de programas, por assegurar uma avaliação justa e coerente dos educandos e pela determinação das normas relativas aos certificados (NQAI, 2003b). Entre 2004 e 2005, o FETAC definiu políticas em matéria de garantia de qualidade, de reconhecimento de outras certificações, de reconhecimento da formação anterior, de normas de acesso, de transferência e de progressão, de um sistema comum de certificação e de certificados dos níveis 1 e 2. O trabalho de desenvolvimento dos certificados dos níveis 1 e 2 era imperioso, uma vez que se verificou que não havia certificados destes níveis quando o processo de fixação dos certificados ficou concluído em 2004. Este ano, o FETAC concluiu a elaboração das políticas relativas à validação, avaliação e monitorização e tem agora início um período em que a atenção vai incidir na implementação faseada de todas estas políticas (FETAC, 2006).

Em termos de implementação, foram já realizados progressos consideráveis no que toca à garantia de qualidade. Segundo o *Qualifications (Education and Training) Act* de 1999, os prestadores de programas de ensino e formação têm de definir e acordar com o FETAC procedimentos de garantia de qualidade. A política do FETAC em relação à garantia de qualidade, publicada em 2004, considera que os prestadores têm um papel fundamental na definição e aplicação da garantia de qualidade e estabelece um enquadramento comum para todos os prestadores, que inclui a auto-avaliação de programas e serviços, dando-se ênfase à sua melhoria (FETAC, 2004). Neste enquadramento comum, os prestadores devem definir políticas e procedimentos em nove domínios: comunicação, igualdade, recrutamento e desenvolvimento do pessoal, acesso, transferência e progressão, desenvolvimento, execução e revisão de programas, avaliação justa e coerente dos educandos, protecção dos educandos, subcontratação da execução dos programas e auto-avaliação dos programas e serviços. Os prestadores existentes tiveram de obter, até Dezembro de 2006, o reconhecimento das suas garantias de qualidade, para serem autorizados a oferecer programas que habilitem às certificações FETAC (FETAC, 2004). A implementação da garantia de qualidade tem sido salientada como um desafio por muitos prestadores, em especial no sistema VEC, no âmbito do qual as escolas de EFC são financiadas, essencialmente, como escolas de segundo nível. Este desafio será con-



jugado com a introdução de outras políticas do FETAC, em especial em matéria de validação e avaliação.

## Desafios da implementação do QNQ irlandês

A legislação e as iniciativas estruturais que simplificaram um sistema de qualificações complicado constituíram um importante progresso. No entanto, há ainda desafios a vencer para assegurar que a visão da aprendizagem ao longo da vida implícita no quadro se torne uma realidade. A garantia de qualidade coloca desafios significativos, especificamente, o de um apoio considerável ao conceito de aprendizagem ao longo da vida para todos os educandos inseridos no sistema, o que inclui estruturas que permitam aos educandos obter o reconhecimento de aprendizagens anteriores e que simplifiquem o reconhecimento da aprendizagem através do trabalho. Há ainda a questão do apoio a professores e formadores de EFC.

O QEQ procura promover o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas no contexto europeu ainda há desafios a enfrentar. Segundo a Comissão Europeia, ainda há um caminho a percorrer até que todos os países da UE contem com uma cultura desenvolvida de aprendizagem ao longo da vida e uma ampla aceitação e participação públicas. Parece haver pouca ou nenhuma legislação especificamente dirigida à aprendizagem ao longo da vida. São mais frequentes os documentos de orientação política e as estratégias publicadas (Comissão Europeia, 2003, p. 5). No contexto irlandês, embora o *Universities Act* [Lei das Universidades] (1997), o *Qualifications (Education and Training) Act* (1999) e o Livro Branco sobre a educação de adultos *Learning for life* ("Aprender toda a vida") (2000) façam referências específicas à aprendizagem ao longo da vida, continuam a existir obstáculos à integração do conceito de aprendizagem ao longo da vida no sistema educativo. Tradicionalmente, a atenção tem-se concentrado nas necessidades dos jovens educandos nas fases iniciais do ensino obrigatório, deixando poucas possibilidades de aprender em regime de tempo parcial e não havendo integração da aprendizagem não formal e informal no sistema de qualificações (OCDE, 2003, p. 69). A OCDE (*ibid.*, p. 67) sugeriu também que:

*"as mudanças estruturais introduzidas pela legislação de 1999 podem ser interpretadas como um compromisso entre a necessidade de criar um sistema que corresponda às necessidades futuras no contexto da aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de manter a confiança dos uti-*

*lizadores, tanto educandos como empregadores, no valor dos certificados e nas estruturas em que se baseiam no sistema existente.”*

A Irlanda está presentemente a procurar resolver as questões subjacentes à aprendizagem ao longo da vida, mas há outros desafios que têm igualmente de ser considerados.

Como já foi referido, a força de trabalho na Irlanda registou grandes alterações nos últimos anos, devido aos elevados níveis de imigração. As necessidades e diversidades culturais geradas pela presença de cidadãos estrangeiros exigem o apoio de um quadro que valorize o conceito da aprendizagem centrada no educando. As necessidades dos educandos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais devem contar com um apoio mais eficaz, por forma a que as suas experiências educativas se tornem enriquecedoras, dentro de um sistema de garantia de qualidade que promova a igualdade, o acesso, a transferência e a progressão e uma avaliação dos educandos justa e coerente. Até agora, em todos os níveis do sistema educativo irlandês, as necessidades dos que têm dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais não têm sido inteiramente satisfeitas. No sector de EFC, estas preocupações são de extrema importância. A resolução destes problemas está, em grande medida, ligada ao apoio com que contam os que trabalham no sector.

Os professores e formadores de EFC enfrentam muitos desafios e exigências, relacionados com os seus papéis enquanto tutores e mentores, no trabalho com educandos de diferentes escalões etários e diferentes origens, no trabalho administrativo, na concepção de programas e na estreita colaboração com empregadores e outras entidades. Num contexto europeu, os requisitos para a admissão de um professor de uma matéria de formação profissional inclui normalmente uma qualificação profissional, experiência de trabalho e qualificação como professor, enquanto um professor de uma matéria de carácter geral tem de ter um diploma universitário e uma qualificação como professor (Kultanen-Mahlamaki, Susimetsa e Ilsely, 2006). Os formadores da fase inicial da formação profissional não têm, geralmente, de preencher requisitos formais de qualificação, ao contrário do que acontece, por exemplo, na Áustria, na Alemanha e na Islândia. Os requisitos de admissão para a função de formador em matéria de formação profissional contínua são ainda mais variados e este sector está totalmente desregulamentado. A formação contínua de professores e formadores do ensino e formação profissional (EFP) é muito heterogénea na Europa (Baur, 2006). No contexto irlandês, já se salientou a complexidade da prestação de EFC. Esta complexidade está igual-

mente presente nas origens dos professores, formadores e tutores que trabalham no sector EFC. Incluem professores do ensino pós-primário com diploma e qualificações para o ensino, titulares de diplomas de especialistas em matérias específicas, como as TIC, profissionais qualificados e artesãos com qualificações e experiências profissionais e tutores voluntários que podem não ter experiência nem qualificações para o ensino (Magee, 2006). Para assegurar que todas estas pessoas estão em condições de implementar o quadro e desenvolver programas e serviços de qualidade garantida, é essencial o desenvolvimento profissional inicial e contínuo em áreas como o desenvolvimento, a execução e a revisão de programas, a avaliação dos educandos e a auto-avaliação dos programas.

O grupo de trabalho sobre a aprendizagem ao longo da vida (Governo da Irlanda, 2002, p. 17) assinalou a importância decisiva de uma afectação de recursos oportuna e de um funcionamento eficaz das novas estruturas de qualificação. No entanto, subsistem preocupações sobre o empenho do Governo na EFC, na medida em que as recomendações de um relatório encomendado pelo Governo e publicado em 2003 não foram ainda aplicadas. O relatório Mclver defendia que se considerasse a formação contínua como um sector distinto do ensino de segundo nível. Recomendava várias alterações que reflectissem a distinção entre as necessidades do pessoal e dos educandos da formação contínua e as dos do ensino de segundo nível. O relatório recomendava ainda um aumento do financiamento, para assegurar o tipo de recursos exigidos pela EFC. As medidas recomendadas incluíam a revisão da estrutura organizativa, a reapreciação do volume de trabalho dos professores, a melhoria dos edifícios, instalações e serviços de apoio aos educandos e a resolução de questões relativas às qualificações, admissão e desenvolvimento dos professores (Mclver, 2003). Estas questões têm de ser resolvidas, para assegurar a implementação do quadro e a prestação de um serviço de qualidade garantida a todos os educandos.

## Conclusão

A experiência irlandesa no desenvolvimento de estruturas de qualificações, na sua implementação e no apoio a mecanismos de garantia de qualidade fornece perspectivas interessantes sobre os desafios que o QEQ proposto enfrenta. Não obstante a emergência recente de um sector de EFC mais unificado, a Irlanda desenvolveu estruturas que podem promover e apoiar o QEQ proposto. Em ambos os contextos, é reconhecida a necessidade de trans-

parência e de progressão e mobilidade dos educandos, num paradigma de aprendizagem ao longo da vida. No entanto, como se assinala na prestação irlandesa sobre o QEQ proposto, existe potencial de confusão no que respeita aos níveis de certificação e, especificamente, em relação à terminologia e ao número de níveis apropriado aos contextos nacionais. O contexto irlandês ilustra igualmente a necessidade da existência de um quadro nacional estruturado, assente em mecanismos de garantia de qualidade, para se obter o máximo benefício do QEQ proposto. Do mesmo modo, existem diversos problemas a abordar na criação de condições que proporcionem aos educandos experiências educativas enriquecedoras, que dêem aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo e que assegurem sistemas de garantia de qualidade com recursos adequados.

## Acrónimos

<b>BIM</b>	<i>Bord Iascaigh Mhara</i> (Conselho das Pescas)
<b>CE</b>	Comissão Europeia
<b>DIT</b>	<i>Dublin Institute of Technology</i> (Instituto de Tecnologia de Dublin)
<b>EFC</b>	Educação e Formação Contínuas
<b>EFP</b>	Ensino e Formação Profissional
<b>FAS</b>	<i>Foras Aiseann Saothair</i> (Autoridade para a Formação e o Emprego)
<b>FETAC</b>	<i>Further Education and Training Awards Council</i> (Conselho de Certificação da Educação Formação Contínuas)
<b>FSE</b>	Fundo Social Europeu
<b>HETAC</b>	<i>Higher Education and Training Awards Council</i> (Conselho de Certificação da Educação e Formação Superiores)
<b>NCVA</b>	<i>National Council for Vocational Awards</i> (Conselho Nacional de Certificação da Formação Profissional)
<b>NQAI</b>	<i>National Qualifications Authority of Ireland</i> (Autoridade Nacional para as Qualificações da Irlanda)
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>PLC</b>	<i>Post-leaving certificate</i> (Certificado de Curso de Ensino Pós-secundário)
<b>QEQ</b>	Quadro Europeu de Qualificações
<b>QNQ</b>	Quadro Nacional de qualificações
<b>SEC</b>	<i>State Examinations Commission</i> (Comissão de Exames de Estado)
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e da Comunicação
<b>UE</b>	União Europeia
<b>VEC</b>	<i>Vocational education committee</i> (Comissão de Ensino Profissional)

## Bibliografia

- Baur, P. *Teachers and trainers in vocational education and training. Key actors to make lifelong learning a reality in Europe* [Professores e formadores do ensino e formação profissional: agentes essenciais para tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade na Europa]. Conferência de valorização Leonardo da Vinci. Helsínquia, 3-4 de Abril de 2006.
- Central Statistics Office of Ireland. *Census 2006 preliminary report* [Relatório preliminar do censo 2006]. Dublin: Stationery Office, 2006. Disponível na Internet : <http://www.cso.ie/census/documents/2006Preliminary-Report.pdf>. [citado em 16.11.2007].
- Direcção-Geral Educação e Cultura da Comissão Europeia; Cedefop. *Implementing lifelong learning strategies in Europe: progress report on the follow-up to the Council Resolution of 2002 EU and EFTA/EEA countries* [Implementação das estratégias de aprendizagem ao longo da vida na Europa: relatório de progresso sobre o seguimento da resolução de 2002 do Conselho – países da UE e da EFTA/EEE]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2003. Disponível na Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis\\_efta\\_eea\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_en.pdf). [citado em 16.11.2007].
- Foras Aiseanna Saothair. *Irish labour market review: a FAS review of Irish labour market trends and policies* [Estudo do mercado de trabalho irlandês: uma análise do FAS das tendências e políticas do mercado de trabalho irlandês]. Dublin: FAS, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. *Further education and training in Ireland: a quantitative analysis* [Educação e formação contínuas na Irlanda: uma análise quantitativa"]. Dublin: FETAC, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. *Quality assurance in further education and training: policy and guidelines for providers V1.2*. [Garantia de qualidade na educação e formação contínuas: política e orientações para prestadores V1.2.] Dublin: FETAC, 2004. Disponível na Internet: [http://www.fetac.ie/link\\_pages/Quality%20Assurance%20in%20Further%20Education%20and%20Training%20Policy%20and%20Guidelines%20for%20Providers.pdf](http://www.fetac.ie/link_pages/Quality%20Assurance%20in%20Further%20Education%20and%20Training%20Policy%20and%20Guidelines%20for%20Providers.pdf). [citado em 16.11.2007].
- Further Education and Training Awards Council. Apresentação de conferência não publicada, 26 de Setembro de 2006, em Clontarf Castle, Dublin, 2006.
- Governo da Irlanda. *Report of the task force on lifelong learning* [Relatório do grupo de trabalho sobre a aprendizagem ao longo da vida]. Dublin: Stationery Office, 2002.

- Heraty, N.; Morley, M.J.; McCarthy, A. Vocational education and training in the Republic of Ireland: institutional reform and policy developments since the 1960s [Ensino e formação profissional na República da Irlanda: reforma institucional e evolução política desde a década de 1960]. *Journal of Vocational Education and Training*, 2000, Vol. 52, p. 177-199.
- Kultanen-Mahlamaki, S.; Susimetsa, M.; Ilsely, P. *Valorisation project the changing role of VET teachers and trainers, Leonardo da Vinci projects supporting the changing role of VET teachers and trainers* [Projecto de valorização: o papel em mudança dos professores e formadores de EFP, projectos Leonardo da Vinci de apoio ao papel em mudança dos professores e formadores de EFP]. [Helsínquia]: Centre for International Mobility CIMO, 2006. Disponível na Internet: [http://www.leonardodavinci.fi/publications/TTVET-selvitys\\_pdf-julkaisu.pdf](http://www.leonardodavinci.fi/publications/TTVET-selvitys_pdf-julkaisu.pdf) [citado em 16.11.2007].
- Magee, S. Challenges for further education, Irish perspectives [Desafios da educação contínua: perspectivas irlandesas]. In *Leonardo da Vinci seminar: The changing role of VET teachers na trainers*. Documento de conferência, não publicado, apresentado em 27 de Junho de 2006, no National College of Ireland, Dublin.
- McIver Consulting. *Interim Report of the steering group to the PLC review established by the Department of Education and Science* [Relatório intercalar do grupo director da revisão dos cursos de ensino pós-secundário criado pelo Ministério da Educação e da Ciência]. Dublin: Ministério da Educação e da Ciência, 2003. Disponível na Internet: <http://www.tui.ie/Policy%20Documents/PLC%20Review.html> (citado em 16.11.2007).
- National Qualifications Authority of Ireland. *Consultations on the European Commission proposal for a European qualifications framework for lifelong learning, response from Ireland* [Consultas sobre a proposta da Comissão Europeia de um Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, resposta da Irlanda]. Dublin: NQAI, 2005. Disponível na Internet: <http://www.nqai.ie/en/International/EQFConsultation/#d.en.939> (citado em 16.11.2007).
- National Qualifications Authority of Ireland. *Guidelines for awarding bodies in accessing the national framework of qualifications* [Orientações para os organismos de certificação sobre o acesso ao quadro nacional de qualificações]. Dublin: NQAI, 2006. Disponível na Internet: <http://www.nqai.ie/en/AwardingBodiesApplications/File,1720,en.doc> (citado em 16.11.2007).
- National Qualifications Authority of Ireland. *The national framework of qualifications – an overview* [O quadro nacional de qualificações – uma pa-

norâmica]. Dublin: NQAI, 2003a. Disponível na Internet: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1268,en.pdf> (citado em 16.11.2007).

National Qualifications Authority of Ireland. *National framework of qualifications: determinations for the outline national framework of qualifications* [Quadro nacional de qualificações: determinações para a concepção do quadro nacional de qualificações]. Dublin: NQAI, 2003b. Disponível na Internet: [http://www.nfq.ie/nfq/en/frame\\_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf](http://www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf) (citado em 16.11.2007).

OCDE; National Qualifications Authority of Ireland. *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: Country background report Ireland* [O papel do sistema nacional de qualificações na promoção da aprendizagem ao longo da vida: relatório de país, Irlanda]. Dublin: NQAI, 2003. Disponível na Internet: <http://www.nqai.ie/en/International/File1,1298,en.pdf> (citado em 16.11.2007).

*Qualifications (Education and Training) Act*, Dublin: Stationery Office, 1999. Disponível na Internet: <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/index.html> (citado em 16.11.2007).



# Influências do quadro europeu de qualificações num quadro nacional: o caso da Eslovénia

Dejan Hozjan

Director, Instituto de Investigação em Educação – Eslovénia

## RESUMO

Até agora, o desenvolvimento e a avaliação de qualificações na União Europeia têm sido ditados primordialmente pelo princípio da subsidiariedade. A homogeneização da educação na União Europeia já não pode assentar numa abordagem parcial de reconhecimento e avaliação de qualificações, mas exige uma síntese da avaliação e do desenvolvimento internacionais e sectoriais de qualificações. Isto reflecte-se no desejo de elaborar um quadro europeu de qualificações. Ao mesmo tempo, a concepção de um quadro europeu de qualificações implica a criação e o desenvolvimento de quadros nacionais de qualificações. Este artigo apresenta o método de concepção esloveno, com especial referência à influência do quadro europeu de qualificações no quadro nacional de qualificações. Embora o quadro europeu de qualificações incentivasse a Eslovénia a elaborar um quadro nacional de qualificações, o lado negativo da utilização de um método aberto de coordenação na concepção do quadro europeu de qualificações levou a que se considerassem os seguintes problemas possíveis: complexidade (horizontal e vertical), imprevisibilidade, morosidade e os fenómenos “cavalo de Tróia” e “o rei vai nu”. No debate nacional sobre o projecto de quadro europeu de qualificações e a concepção do quadro esloveno de qualificações, tornou-se evidente que todos os problemas atrás referidos estão intimamente interligados e que desviar a atenção de um deles poderá conduzir à eclosão de outro, e considerou-se que a solução passaria por um aumento da transparência e da parceria.

## Palavras-chave

Certification of competences, European Union, government policy, social dialogue, Slovenia and transparency of qualifications

Certificação de competências, União Europeia, política governamental, diálogo social, Eslovénia e transparência de qualificações

## Introdução

Na sequência do documento da União Europeia intitulado *A Estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego* (Comissão Europeia, 2004), a necessidade de elaborar um quadro europeu de qualificações foi apresentada como uma importante condição prévia para a ligação dos mercados de trabalho sectoriais e nacionais. O quadro deveria permitir a comunicação a nível europeu e a nível internacional entre diferentes sistemas e segmentos de educação e formação e ligar a educação formal e não formal, considerando simultaneamente o aspecto mais amplo da aprendizagem ao longo da vida. As pessoas iam poder conjugar e acumular aprendizagem e resultados obtidos em diferentes instituições e formas de organização e estabelecer a base para a apreciação e reconhecimento dos mesmos. Iam ser eliminadas as barreiras e a falta de confiança mútua no reconhecimento de qualificações na União Europeia. Aqui surge, porém, o problema fundamental: como coordenar instrumentos de apreciação e reconhecimento de resultados da aprendizagem fortemente influenciados pelo princípio da subsidiariedade. Ao mesmo tempo, é impossível negar que no espaço europeu ainda não se fizeram tentativas suficientes para estabelecer um instrumento eficaz que permita o reconhecimento e a apreciação de qualificações ao nível de toda a Europa. Atendendo a essa situação, pareceu adequada a decisão de utilizar um método aberto de coordenação, já que esse método é suficientemente flexível para que todos os parceiros cheguem a acordo sobre um instrumento comum para apreciação e reconhecimento dos resultados da aprendizagem sem grandes preocupações em matéria de subsidiariedade.

- O método aberto de coordenação assenta em quatro princípios de base:
- (a) subsidiariedade (os objectivos comuns a atingir são determinados no processo de comunicação-negociação. O método para atingir esses objectivos é da competência dos Estados-Membros);
  - (b) convergência (o princípio da convergência coloca a ênfase na consecução de determinados resultados comuns através de um trabalho coordenado, em que cada parceiro contribui para o desenvolvimento de um desempenho conjunto);
  - (c) acompanhamento de países (a produção continuada de relatórios conduz à avaliação e comparação dos progressos realizados e à identificação de pontos fracos e de exemplos positivos em diferentes países);
  - (d) abordagem integrada (o método da abordagem integrada enfatiza o facto de se ultrapassarem interesses parciais e se considerar o número má-

ximo de diferentes dimensões e consequências possíveis) (Kohl e Vahlpahl, 2003).

A nossa atenção incide sobre o modo como o quadro europeu de qualificações influencia a elaboração de quadros nacionais de qualificações em termos de conteúdo e, em especial, de metodologia: como os responsáveis pela elaboração de quadros nacionais de qualificações lidaram e lidam com várias dificuldades decorrentes da utilização de métodos abertos de coordenação e da aplicação da abordagem do QEQ a nível nacional. Serão examinados cinco elementos importantes:

- (a) complexidade (horizontal e vertical) <sup>(1)</sup>,
- (b) imprevisibilidade <sup>(2)</sup>,
- (c) morosidade <sup>(3)</sup>,
- (d) o fenómeno “cavalo de Tróia” <sup>(4)</sup>,
- (e) o fenómeno “o rei vai nu” <sup>(5)</sup> (Kohl e Vahlpahl, 2003).

## O caminho seguido para um quadro esloveno de qualificações

Na Eslovénia, não existe nenhum quadro nacional de qualificações, mas existem alguns elementos históricos de um sistema de classificações. A evolução histórica do sistema esloveno de classificações, ligado tanto ao sistema educativo como ao sistema do mercado de trabalho, remonta a 1980, data em que a República Federal da Jugoslávia aprovou um acordo social sobre fundamentos para normas de classificação de profissões e de ensino. Na altura, o acordo social introduziu o conceito de entidades completamente har-

---

<sup>(1)</sup> Esta é uma questão de parceria que surge quando muitos actores entram no processo a níveis diferentes.

<sup>(2)</sup> Neste caso, a imprevisibilidade está ligada à aplicação do quadro europeu de qualificações, que será do domínio exclusivo dos Estados-Membros da União Europeia.

<sup>(3)</sup> Ficou demonstrado que a utilização de um “método aberto de coordenação” a nível internacional leva muito tempo, embora os resultados sejam adequados, já que são eficazes e válidos por muito tempo (Kohl e Vahlpahl, 2003).

<sup>(4)</sup> Embora o quadro europeu de qualificações seja definido como um metaquadro “voluntário” para desenvolver a confiança entre diferentes actores, continua a existir um perigo de que, apesar do princípio da subsidiariedade, ele invada domínios de política que são, primordialmente, do domínio dos Estados-Membros.

<sup>(5)</sup> A utilização do método aberto de coordenação significa que existe um sério risco de os Estados adoptarem o quadro europeu de qualificações apenas formalmente, não introduzindo, em termos práticos (no quadro dos sistemas nacionais), modificações substantivas que possibilitem a mobilidade, o reconhecimento da aprendizagem formal e não formal, etc.

monizadas – trabalho (profissão) executado por um indivíduo e formação profissional – e, consequentemente, uma classificação uniforme da complexidade do trabalho e níveis conexos de formação profissional. Em sintonia com o acordo social, dividiu-se a formação profissional e o trabalho em oito grupos e 10 categorias, uma vez que dois dos oito grupos compreendiam duas categorias (os códigos para os grupos de trabalho segundo a dificuldade e os níveis de formação profissional eram os seguintes: I.; II., III., IV., V., VI./1, VI./2; VII./1.; VII./2; VIII.).

Diferentes categorias de complexidade do trabalho eram descritas com atributos como: dificuldade – composição de tarefas e procedimentos, repetição ou variedade, previsibilidade e certeza de tarefas e procedimentos, responsabilidade, gestão, etc. Ao mesmo tempo, esses atributos faziam parte dos critérios para a classificação das profissões – o trabalho que um indivíduo tinha de realizar – em categorias de complexidade do trabalho. O segundo conjunto de critérios compreendia uma descrição dos conhecimentos, aptidões e competências necessários para a execução do trabalho. Essas descrições constituíam as características dos objectivos e do conteúdo da formação, que também eram consideradas como os critérios para a classificação da formação profissional em diferentes níveis <sup>(6)</sup>. Na altura, este instrumento era orientado para o “desenvolvimento”, uma vez que se destinava a apoiar a coordenação das necessidades tanto do trabalho como da educação e a preparar e desenvolver programas de educação e formação. Esta classificação uniforme era, no sistema socioeconómico da altura, também um instrumento estatístico-analítico para observar a estrutura educacional da população e, para os serviços de emprego, era igualmente um instrumento central de apoio para as agências de emprego e para a representação da estrutura profissional (Assembleia da República da Eslovénia, 1980).

A seguir à independência da Eslovénia em 1991, o acordo social de 1980 não foi formalmente adoptado e incluído na nova ordem jurídica; no entanto, o seu conteúdo foi preservado em acordos colectivos, em registos administrativos e outros <sup>(7)</sup> e, em parte, mesmo na nova legislação <sup>(8)</sup>. Ainda hoje, a escala de níveis de educação definida no acordo social é utilizada em im-

---

<sup>(6)</sup> No acordo social, entendia-se que o termo “formação profissional” significava os conhecimentos e aptidões gerais e profissionais essenciais para o desempenho de determinadas tarefas e para uma “autogestão” bem sucedida. Era possível obter um nível de formação profissional conseguindo frequentar com êxito programas educativos socialmente acreditados ou, ao abrigo de procedimentos especiais, demonstrando que se dominavam os conhecimentos e a formação necessários para o trabalho através de processos autodidácticos.

<sup>(7)</sup> Em registos de pessoal baseados na Lei dos Registos do Trabalho (Labour Records Act).

<sup>(8)</sup> Por exemplo, o sistema salarial na Lei do Sector Público.

pressos de registo e de anulação de registo para seguros de saúde e de pensões e em impressos para comunicação de ofertas de emprego. Para além da actual escala de "níveis de formação profissional", existem vários outros códigos e escalas de programas educativos, de formação, de escolas, etc. que estão, na sua maioria, desactualizados, são incompatíveis entre si e cobrem um leque limitado de áreas de educação e formação.

A iniciativa da concepção de um sistema que estabeleça a ligação entre todas as disposições e níveis actuais foi tomada pelo Serviço de Estatística da República da Eslovénia, que, com a ajuda de um grupo de trabalho intersectorial, começou a elaborar uma classificação tipo da educação, cujo principal objectivo consiste em "substituir a classificação e codificação desactualizadas e preparar as bases para uma maior uniformidade e conectividade de registos oficiais e/ou administrativos e outros que contenham dados sobre o nível, o tipo e a área de educação" (Governo da República da Eslovénia, 2006, p. 13). Actualmente, o principal elemento do sistema de classificação da educação e formação é "o nível de actividade educativa ou dos resultados". E isto foi descrito numa base experimental por descritores de conhecimentos, aptidões e competências. Esperava-se que este conceito permitisse classificar no mesmo nível todos os tipos de qualificações profissionais nacionais obtidas num único sistema de certificação e, quando fosse necessário, também outras actividades e resultados não pertencentes ao sistema educativo formal ou inicial.

Embora fosse claro desde o princípio que os objectivos descritos no quadro europeu de qualificações deviam simplesmente ajudar os Estados-Membros a elaborar quadros nacionais de qualificações e não eram, de forma alguma, obrigatórios, na Eslovénia, a ideia de um quadro europeu de qualificações tornou evidente a necessidade da elaboração de um quadro nacional. A concepção de um quadro nacional de qualificações esloveno saiu de debates a nível nacional sobre a proposta de um quadro europeu de qualificações e sobre um projecto de classificação tipo da educação (KLASIUS)<sup>(9)</sup>. Isto suscitou em especial a questão da relação entre a (anterior) classificação tipo e o quadro esloveno de qualificações. Surgiu um desejo de que a classificação tipo formasse a base do quadro nacional de qualificações. O decreto sobre a introdução e utilização de um sistema de classificação para a educação e a formação, aprovado em Abril de 2006, aprovou a classificação tipo da educação KLASIUS como base do quadro esloveno de qualifi-

---

(9) O termo Klasius provém da expressão eslovena *KLAsifikacijski Sistem Izobraževanja in Usposabljanja*, que significa sistema de classificação da educação.

cações (Governo da República da Eslovénia, 2006). Ainda assim, a questão de base continuou por resolver e terá de ser considerada pelo quadro esloveno de qualificações: os quadros nacionais de qualificações destinam-se a desenvolver qualificações e não apenas a classificá-las.

## O impacto do quadro europeu de qualificações no quadro esloveno de qualificações

Há duas questões que são de importância fundamental na compreensão do impacto exercido pelo quadro europeu de qualificações sobre a elaboração do quadro esloveno de qualificações: a) o debate nacional sobre a proposta do quadro europeu de qualificações; b) a elaboração da classificação tipo da educação – KLASIUS. Ambas as iniciativas decorreram directamente do quadro europeu de qualificações e exploram maneiras de o aplicar na Eslovénia.

O debate nacional e as deliberações sobre a proposta do quadro europeu de qualificações, que decorreram de Julho a Dezembro de 2005, foram controlados por três ministérios: o Ministério da Educação e do Desporto; o Ministério do Trabalho, da Família e dos Assuntos Sociais; e o Ministério do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia, que formaram em conjunto um grupo de projecto intersectorial. O grupo de projecto decidiu que a República da Eslovénia lideraria o debate nacional sobre o quadro europeu de qualificações em três fases:

- (a) preparar pontos de partida no domínio profissional para debate a nível nacional e identificar tópicos fundamentais <sup>(10)</sup>;
- (b) debates sectoriais com parceiros sociais específicos <sup>(11)</sup>;
- (c) debate público mais amplo e formulação de conclusões <sup>(12)</sup> (Ministério da Educação e do Desporto, Ministério do Trabalho, da Família e dos Assuntos Sociais, e Ministério do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia, 2006).

---

<sup>(10)</sup> A preparação de pontos de partida no domínio profissional e tópicos fundamentais implicou a participação de mais de 30 peritos dos três ministérios, de instituições públicas relevantes (Instituto Nacional para o Ensino e a Formação Profissionais, Instituto Esloveno para a Educação de Adultos, Serviço de Emprego, Serviço de Estatística da República da Eslovénia, etc.) e associações de parceiros sociais (sindicatos e câmaras de comércio).

<sup>(11)</sup> A segunda fase da implementação do debate a nível nacional, que consistiu na realização de debates sectoriais com diferentes categorias de parceiros sociais, envolveu um total de quase 200 participantes, em especial representantes de parceiros sociais e de diferentes parcelas do sistema educativo (universidades).

<sup>(12)</sup> O debate plenário, para o qual foram convidados representantes de todos os ministérios, instituições públicas e parceiros sociais, envolveu mais de 200 participantes que – com base nos resultados da segunda fase – deram respostas definitivas às perguntas iniciais.

O papel principal na implementação das primeiras fases, que consistiram na preparação de pontos de partida no domínio profissional para debate nacional e na identificação de tópicos fundamentais, foi atribuído pelo Ministro da Educação e do Desporto a um grupo de peritos <sup>(13)</sup>. Esse grupo considerou que o debate nacional tinha uma dupla finalidade. O seu objectivo deveria ser tanto a obtenção de *feedback* do público acerca dos princípios básicos do quadro europeu de qualificações como a disseminação de informação sobre o que o quadro europeu de qualificações representa, como irá funcionar e como irá afectar as realidades nacionais. Consequentemente, dividiu-se todo o debate e as questões em quatro áreas:

- (a) finalidade e objectivos do quadro europeu de qualificações;
- (b) base teórica (compreender os termos: resultados da aprendizagem, competências; qualificações);
- (c) base para um quadro nacional de qualificações;
- (d) reforço da confiança comum (op. cit.)

Claramente se depreende destas áreas que o objectivo básico do debate sobre o quadro europeu de qualificações não era simplesmente a obtenção de informações pertinentes para a preparação de relatórios, mas antes dar a conhecer melhor o quadro e procurar pontos de contacto com o futuro quadro esloveno de qualificações.

Realizaram-se vários debates sectoriais <sup>(14)</sup>. Em cada debate sectorial havia um representante de cada grupo temático, tal como definido pelo grupo de peritos. A uma breve apresentação de cada área seguiam-se sessões práticas nas quais os participantes procuravam respostas para perguntas específicas relativas às diferentes áreas temáticas atrás referidas. Uma vez realizados todos os debates sectoriais, teve lugar um debate plenário, do qual saiu uma síntese dos resultados dos diferentes debates sectoriais para se chegar a conclusões gerais; uma vez mais, os participantes, desta vez integrando grupos mistos (empregadores, parceiros sociais, professores e directores de escolas) em *workshops*, ocupavam-se de tarefas práticas de natureza semelhante anteriormente identificadas nos debates sectoriais. Assim

---

<sup>(13)</sup> O grupo de peritos encarregado da preparação de pontos de partida para o debate a nível nacional compreendia um representante de cada uma das seguintes instituições: Ministério da Educação e do Desporto, Ministério do Trabalho, da Família e dos Assuntos Sociais, Ministério do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia, Instituto Nacional para o Ensino e a Formação Profissionais, Instituto Esloveno para a Educação de Adultos, Serviço de Emprego e Serviço de Estatística da República da Eslovénia.

<sup>(14)</sup> Os debates sectoriais envolviam a participação de empregadores, sindicatos, professores e directores de escolas secundárias, colégios de formação profissional avançada, colégios do ensino superior e universidades.

se estabeleceu um sistema de procura cruzada de respostas para diferentes questões não definidas pelos debates sectoriais (op. cit. p. 2).

A principal ênfase do debate plenário demonstrou claramente que os participantes estavam de acordo com os objectivos e o raciocínio e aceitavam que era urgente criar quadros de qualificações tanto a nível europeu como a nível esloveno. Ao mesmo tempo, levantou-se a questão de o quadro europeu de qualificações ser praticamente inútil se não incorporar ou não estiver claramente relacionado com o conteúdo do quadro nacional de qualificações, o que exige um excepcional grau de compatibilidade dos dois quadros (op. cit. p. 8). Pode entender-se neste sentido a procura de possibilidades de ulterior desenvolvimento da educação não formal e formal na Eslovénia. Grande parte do debate plenário teve como objectivo encontrar soluções sistémicas para a normalização do sistema de apreciação ou avaliação e reconhecimento dos resultados da aprendizagem a nível europeu e nacional <sup>(15)</sup>. Um aspecto interessante referido é o desejo de que os conteúdos de cada um dos níveis do quadro europeu de qualificações sejam definidos com maior precisão e de que haja aconselhamento mais específico por parte da Comissão Europeia relativamente à elaboração de orientações adicionais para a preparação de quadros nacionais europeus (op. cit. p. 10). Isto confirmou igualmente o desejo de implementar o quadro europeu de qualificações na Eslovénia.

A resposta à pergunta “Como é que vê o desenvolvimento do quadro esloveno de qualificações no que respeita a reflectir os princípios de base do

---

<sup>(15)</sup> Existem actualmente na Eslovénia pelo menos quatro subsistemas ligados entre si de forma insuficiente. O primeiro é o subsistema de ensino vocacional e profissional regular, no qual são criados programas que têm por base normas vocacionais aprovadas mas não são actualizados com suficiente regularidade. Também está por resolver a questão da formação prática nas empresas – as empresas não estão particularmente interessadas em facultar essa formação, porque, em primeiro lugar, ela representa uma despesa. Depois, há o subsistema da educação geral regular, incluindo a educação académica. Todos os resultados deste sistema, que se encontram registados em documentos publicamente certificados (certificados e graus, ou perfis educacionais que o sistema fornece), não estão ainda ligados ao sistema de normas vocacionais, o que torna ainda mais difícil determinar as vocações para as quais este sistema fornece formação total e aquelas para as quais apenas fornece formação parcial (e em que medida). O terceiro subsistema é o sistema que permite determinar os conhecimentos e as competências obtidas por meio da experiência e da formação – qualificações profissionais nacionais. O reconhecimento de qualificações individuais no âmbito deste sistema encontra-se convenientemente regulamentado e normalizado; também assenta inteiramente em normas já existentes de natureza vocacional e catálogos de normas relativas a conhecimentos e aptidões profissionais. No entanto, a questão da transferibilidade deste sistema para o sistema de educação formal está indicada de forma sistémica, mas é difícil na prática. Por último, há uma grande diversidade de formação facultada em empresas que não está ligada a nenhum dos sistemas existentes e que confere certificados de qualificação de validade limitada.



quadro europeu de qualificações?” tem, sem dúvida, uma importância fundamental para compreender a influência do quadro europeu de qualificações no quadro esloveno. Um resumo das respostas dadas no debate plenário revela duas ideias chave. A primeira está intimamente ligada ao papel dos parceiros sociais na implementação dos quadros europeu e nacionais de qualificações. Aplica-se, em particular, a dois grupos:

- (a) os empregadores, enquanto utilizadores directos de tudo o que aparece na educação formal, não formal e informal, deverão participar activamente na elaboração do quadro nacional de qualificações;
- (b) o Ministério do Trabalho, da Família e dos Assuntos Sociais deverá assumir um papel de coordenação para todos os parceiros que participam na elaboração do quadro esloveno de qualificações (op. cit. p. 13).

Por outro lado, algumas respostas referiam-se directamente aos objectivos e ao conteúdo dos quadros europeu e esloveno de qualificações. “O ponto de partida para o quadro esloveno de qualificações deverá ser a ênfase nos resultados da aprendizagem tal como são entendidos no quadro europeu de qualificações, de tal forma que o quadro esloveno de qualificações venha, por sua vez, influenciar o desenvolvimento de uma política nas áreas da educação e formação” (op. cit. p. 13). Deste modo, ficou claramente definida a função distintiva do quadro esloveno de qualificações – desenvolver uma política nas áreas da educação e da formação –, o que não era o caso da classificação tipo da educação KLASIUS.

Embora o debate plenário sobre o projecto de quadro europeu de qualificações revelasse uma distinção entre o quadro esloveno de qualificações e a classificação tipo da educação KLASIUS, foi esta a primeira vez que se expressou a intenção de utilizar a classificação tipo como documento de partida para a preparação do quadro esloveno de qualificações. Tal fica demonstrado na versão final do projecto de classificação tipo, que se baseia fundamentalmente no quadro europeu de qualificações, e claramente se depreende das características dos termos e dos descritores de níveis fundamentais e, pelo menos em parte, do número de níveis. Especificamente, a classificação tipo adoptou interpretações dos termos aprendizagem, actividades de aprendizagem, resultados da aprendizagem, qualificação, competência, quadro de qualificações e nível, que são idênticas às propostas pelo quadro europeu de qualificações (Governo da República da Eslovénia, 2006). De igual modo, os diferentes níveis da classificação tipo são idênticos aos descritores do quadro europeu de qualificações apresentados nos quadros “Resultados da aprendizagem; progressão do Nível 1 ao Nível 8”

e “Informação complementar sobre níveis no QEQ” (16). As ligações indirectas entre a classificação tipo e o quadro europeu de qualificações reflectem-se sobretudo no número de níveis. Embora à primeira vista o número de níveis pareça o mesmo em ambos os casos, a classificação tipo divide os níveis 6 e 8 em dois subníveis (Governo da República da Eslovénia, 2006). Quer isto dizer que o verdadeiro número de níveis da classificação tipo da educação é 10, o que corresponde ao sistema de educação esloveno e, especificamente, ao acordo social de 1980 sobre as bases tipo da classificação de profissões e educação.

## Riscos da utilização do método aberto de coordenação na criação do quadro esloveno de qualificações

Dado que tanto o quadro europeu de qualificações como o conceito do quadro esloveno de qualificações utilizaram o método aberto de coordenação, não é possível ignorar os riscos inerentes a esse método: complexidade horizontal e vertical, imprevisibilidade, morosidade e os fenómenos “cavalos de Tróia” e “o rei vai nu”.

### **Complexidade horizontal e vertical**

A complexidade horizontal e vertical está intimamente ligada à questão da parceria e ao grande número de intervenientes envolvidos a vários níveis no processo de concepção dos quadros de qualificações a nível europeu e nacional. Devemos, no entanto, distinguir entre duas formas de complexidade. Enquanto a complexidade vertical está intimamente ligada à parceria de organizações sectoriais na elaboração de quadros de qualificações a nível europeu, a complexidade horizontal é condicionada pela parceria na concepção de quadros nacionais de qualificações.

A complexidade horizontal reveste-se de particular importância para a análise, dado que requer a inclusão de câmaras de comércio e indústria, sindicatos, faculdades, escolas, ministérios, etc. Este tipo de complexidade, precisamente, pode impedir a criação e o desenvolvimento dos quadros de qualificações a nível nacional e europeu. É essencial compreender as complexas ligações existentes entre as políticas de educação e de emprego, que promovem o acesso à progressão nos estudos e no emprego, e os quadros de qualificações. São particularmente importantes os instrumentos políticos

---

(16) Comissão Europeia, 2005, p. 12.

e os sistemas de apoio administrativo que permitem a materialização desses instrumentos, bem como o envolvimento de todos os parceiros relevantes nas decisões.

O debate plenário na Eslovénia sublinhou claramente as dificuldades que a complexidade horizontal apresenta devido a diferentes interpretações dos objectivos e da utilização do quadro europeu de qualificações, termos básicos, etc. Empregadores, trabalhadores e educadores mostraram-se, todos eles, inclinados a solucionar a questão através da adopção de normas estritas de comparação, avaliação e reconhecimento de qualificações. Colocou-se o problema da repartição de responsabilidades entre os vários intervenientes e da incompatibilidade de actos em diversas áreas sectoriais directa ou indirectamente relacionadas com as qualificações. No entanto, uma percepção mais exacta da regulamentação legal em matéria de comparação, avaliação e reconhecimento de qualificações revela uma ambiguidade de interesses decorrente da existência de diferentes papéis no processo de desenvolvimento das qualificações. Uma solução possível passa pela confiança mútua, tanto entre as instituições responsáveis pelo desenvolvimento das qualificações como entre as instituições responsáveis pela atribuição ou certificação de qualificações e pela garantia da sua credibilidade. Essa solução já se encontra contemplada no material para debate relativo ao quadro europeu de qualificações, entendido como um megaquadro que irá reforçar a confiança mútua entre os vários intervenientes envolvidos na educação e no emprego, bem como na implementação da aprendizagem ao longo da vida, quer entre os diferentes países, quer no interior destes, entre os vários organismos competentes, como o Ministério da Educação e do Desporto, o Ministério do Trabalho, da Família e dos Assuntos Sociais e o Ministério do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia, 2006.

### **Imprevisibilidade**

A imprevisibilidade constitui, indubitavelmente, um problema importante no âmbito da concepção dos quadros europeu e esloveno de qualificações. Não devemos esquecer que os quadros europeu e esloveno de qualificações são recentes, sendo praticamente impossível prever a sua sustentabilidade e eficácia futuras. Neste sentido, os criadores do quadro esloveno de qualificações estão a procurar aprender com países que apresentam exemplos de boas práticas, nomeadamente a Austrália, a Irlanda, a Dinamarca e a Escócia. No entanto, é necessário ter em conta os sistemas nacionais específicos de desenvolvimento das qualificações, assim como as atitudes cultu-

rais em relação aos mesmos, o que poderá diminuir o valor das boas práticas gerais.

### **Morosidade**

O método aberto de coordenação, embora basicamente eficaz, requer, na realidade, uma coordenação prolongada. Para o quadro europeu de qualificações, houve necessidade de realizar uma série de debates – definindo os descritores que especificam os resultados da aprendizagem, a coordenação dos conteúdos de cada um dos diferentes níveis, etc. O mesmo se pode dizer do quadro esloveno de qualificações. Embora o debate sobre a classificação tipo da educação tenha sido iniciado em 2001, esta só foi adoptada há alguns meses, sendo que a implementação do quadro esloveno de qualificações se encontra ainda um pouco distante. Este facto não deve, todavia, ser visto como algo de negativo, muito pelo contrário. A eficácia dos resultados do método aberto de coordenação depende principalmente do tempo atribuído e do tipo de coordenação: a médio ou mais longo prazo, um mandato claro para os grupos de peritos, os intervenientes, etc.

### **O fenómeno “cavalo de Tróia”**

O fenómeno “cavalo de Tróia” constitui um problema difícil de ligar directamente à concepção do quadro esloveno de qualificações, visto que se verificou principalmente em anteriores quadros nacionais de qualificações. A integração de elementos do quadro europeu de qualificações num quadro nacional específico pode começar a comprometer as especificidades nacionais dos quadros de qualificações. Dado que o “cavalo de Tróia” está intimamente ligado ao princípio da harmonização do espaço europeu, os criadores do quadro europeu de qualificações incluíram mecanismos que impedem uma homogeneização excessiva, nomeadamente, o carácter não obrigatório do quadro europeu de qualificações e a definição geral ou “vaga” dos conteúdos dos diferentes níveis das qualificações. Há, no entanto, que chamar a atenção para o “cavalo de Tróia” no que se refere ao desenvolvimento sistémico das qualificações nos vários países. Uma vez que os quadros de qualificações desempenham um papel no desenvolvimento, a integração intensiva do quadro europeu de qualificações a nível nacional pode representar uma tentativa indirecta de harmonizar as qualificações e os respectivos sistemas de desenvolvimento na Europa.

### O fenómeno “o rei vai nu”

O fenómeno “o rei vai nu” constitui um problema estreitamente ligado à aplicação dos quadros europeu e esloveno de qualificações. Não obstante a imensa energia investida na sua concepção e desenvolvimento, poderá suceder que nada mude na prática, podendo ambos os quadros tornar-se fins em si mesmos. Torna-se ainda mais importante garantir, na prática, a transparência do quadro europeu de qualificações e permitir o acesso a todas as partes interessadas, criando, ao mesmo tempo, um quadro nacional em consonância com os objectivos acordados no âmbito do quadro europeu de qualificações e utilizando os mesmos instrumentos – ou, pelo menos, instrumentos similares – para estabelecer a transparência das qualificações, para a avaliação e o reconhecimento.

### Conclusão

O quadro europeu de qualificações incentivou numerosos países europeus – incluindo a Eslovénia – a continuarem a desenvolver e a criarem os seus próprios quadros nacionais específicos de qualificações. Embora a Eslovénia possuísse um instrumento histórico de análise estatística dos níveis de educação, este já não se adequava a uma mudança de percepção da aprendizagem ao longo da vida e da mobilidade do mercado de trabalho. O debate nacional sobre o quadro europeu de qualificações incentivou diversos intervenientes, simultaneamente, a ponderarem a concepção de um quadro esloveno de qualificações. Uma vez que, durante este período, ficou concluída a concepção do sistema de classificação tipo da educação KLASIUS como instrumento estatístico, este tornou-se a base legal para o desenvolvimento do quadro nacional de qualificações. O futuro desenvolvimento deste quadro exigirá a ponderação de todos os riscos susceptíveis de pôr em causa a implementação, a utilização e a aplicação eficiente do quadro nacional de qualificações.

Embora o quadro europeu de qualificações tenha suscitado o desejo claro de elaborar um quadro nacional de qualificações na Eslovénia, a utilização do método aberto de coordenação na concepção do quadro europeu de qualificações não evita, por si só, eventuais dificuldades futuras: complexidade (horizontal e vertical), imprevisibilidade, morosidade, os fenómenos “cavalo de Tróia” e “o rei vai nu”. Todos os problemas precedentes estão intimamente interligados, e diminuir a atenção sobre um deles pode levar ao aparecimento de outro. A transparência, a confiança mútua e a parceria foram

as soluções que emergiram dos debates nacionais sobre o quadro europeu de qualificações.

## Bibliografia

- Assembleia da República da Eslovénia. *Družbeni dogovor o enotnih temeljih za klasifikacijo poklicev in strokovne izobrazbe* [Acordo social sobre bases tipo para a classificação das profissões e da educação]. Liubliana: Uradni List SFRY, 1980.
- Comissão Europeia. *“Enfrentar o Desafio: A Estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego”*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.
- Comissão Europeia. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning* [Rumo a um quadro europeu de qualificações para a formação ao longo da vida] – Documento de trabalho dos serviços da Comissão SEC(2005) 957. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2005. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf) [citado em 3.5.2007].
- Governo da República da Eslovénia. *Uredba o uvedbi in uporabi standardne klasifikacije izobraževanja* [Decreto sobre a introdução e a utilização de um sistema de classificação no domínio da educação e da formação]. Liubliana: Uradni List RS, 2006.
- Kohl, Jürgen; Vahlpahl, Tobias. *The ‘Open method of coordination’ as an instrument for implementing the principle of subsidiarity?* [O “Método aberto de coordenação” como instrumento de aplicação do princípio da subsidiariedade?] Estocolmo: Instituto Sueco dos Estudos Políticos Europeus, 2003.
- Ministério da Educação e do Desporto; Ministério do Trabalho, da Família e dos Assuntos Sociais; Ministério do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia. *Poro ilo o rezultatih nacionalne razprave o Evropskem ogrodju kvalifikacij*. [Relatório sobre os resultados do debate nacional do quadro europeu de qualificações]. Liubliana: Instituto Nacional para o Ensino e a Formação Profissional, 2006.

# Correlacionar o EFP com o ensino superior. Estará o QEQ a contribuir para este objectivo?

**James Calleja**

é actualmente Director-Geral do Conselho Maltês de Qualificações, junto do Ministério da Educação, Juventude e Emprego de Malta. Antigo Director Administrativo do Malta College of Arts, Science and Technology, foi também Administrador na Fundação Europeia para a Formação. O autor lecciona igualmente no Departamento de Relações Internacionais da Universidade de Malta.

## RESUMO

O documento concentra-se na relação entre o ensino profissional e o ensino superior no QEQ. O mercado de trabalho exige uma maior sinergia entre os dois sectores de ensino. Com base numa análise histórica, o autor examina alguns dos desafios que os indicadores dos níveis de referência do QEQ colocam aos sistemas de ensino e formação e sobre a divisão existente entre o ensino profissional e o ensino superior. O documento propõe uma qualificação combinada que alia os pontos fortes do ensino profissional aos do ensino superior. Por último, o documento apresenta o exemplo do sistema de ensino em Malta para ilustrar a importância de lançar as bases para uma ligação entre o ensino profissional e o ensino superior nos níveis 3, 4 e 5 do QEQ. Este é o passo fundamental para estabelecer vínculos entre o ensino académico e profissional, a fim de alcançar não só a paridade entre a formação profissional e a formação geral, como também a coesão social, a progressão e a transferibilidade no sistema.

## Introdução

Um dos problemas que o QEQ (1) tenta resolver é o de correlacionar de forma adequada os universos distintos do ensino e da formação profissional, por um lado, e o do ensino superior, por outro. Isto é fundamental na medida em que muitos decisores políticos e responsáveis pela elaboração dos currículos pretendem estabelecer vínculos capazes de colmatar a divisão entre estes dois sectores de ensino distintos, mas ainda assim complementares.

## Palavras-chave

Qualifications framework, vocational education, higher education, system of education in Malta, parity of esteem, social cohesion

Quadros de qualificações, ensino profissional, ensino superior, sistema de ensino em Malta, paridade entre formação profissional e formação geral, coesão social

O presente documento concentra-se na relação entre o ensino profissional e o ensino superior e postula que o mercado de trabalho actual exige uma maior sinergia entre os dois sectores de ensino. O documento começa com uma breve análise histórica do ensino numa União Europeia alargada, passando depois à análise de alguns desafios que os indicadores dos níveis de referência do QEQ colocam aos sistemas de ensino e formação e da divisão entre o ensino profissional e o ensino superior. Em seguida, o artigo propõe uma qualificação combinada que alie de forma tangível os pontos fortes do ensino profissional aos do ensino superior, e vice-versa. Para finalizar, o documento concentra-se num exemplo do sistema de ensino de Malta para ilustrar a importância de lançar as bases para criar sinergias entre o ensino profissional e o ensino superior nos níveis 3, 4 e 5 do QEQ. Este é o passo fundamental para estabelecer vínculos entre o ensino académico e o ensino profissional, a fim de alcançar não só a paridade entre a formação profissional e a formação geral, como também uma maior coesão social e a transferibilidade no interior do sistema e para além dele.

## O contexto histórico

Numa perspectiva histórica, os sistemas de ensino seguiram os modelos fisiológicos e psicológicos do desenvolvimento humano. Assim, nos primeiros anos de vida, as crianças adquirem os conhecimentos, aptidões e competências básicos de que necessitam para a sua socialização e integração inicial num mundo bastante mais amplo e complexo do que o da sua família nuclear. À medida que as crianças se integram em novos contextos sociais e culturais, a dimensão conhecimentos-aptidões-competências (CAC) desenvolve-se em áreas específicas de aprendizagem que preparam os jovens para o ingresso no mundo do trabalho. O ensino secundário era tradicionalmente considerado como a fase que prepara os estudantes para começarem a trabalhar num contexto específico e que deveria conferir aos indivíduos os conhecimentos, aptidões e competências básicos para sustentarem a sua qualidade de vida.

A evolução da ciência e da tecnologia, a mudança nos modelos ou nos métodos de preparação para a vida profissional, como a aquisição de experiência prática em postos de trabalho reais ou simulados, e os contextos

---

(<sup>1</sup>) Todas as referências ao QEQ têm origem na Comissão Europeia (2005).



culturais e sociais integrados em que as sociedades dos países desenvolvidos têm vindo a materializar a sua qualidade de vida, impuseram uma reforma global e inovadora dos sistemas de ensino e dos respectivos conteúdos. A industrialização e, mais tarde, a globalização tornaram necessário que as pessoas prolongassem tanto quanto possível a sua formação e adquirissem experiência em diferentes contextos culturais e laborais. A formação contínua proporcionou oportunidades de emprego alternativas e abriu a possibilidade de formação especializada, anunciando um novo fenómeno: actualmente, a maioria das pessoas encara o ensino e a formação contínua e, designadamente, o ensino superior como uma solução para garantir um emprego estável e evitar o desemprego. Simultaneamente, as escolas superiores e os institutos politécnicos, sobretudo no norte e no centro da Europa, começaram a ganhar a sólida reputação de ministrarem um ensino mais prático, susceptível de permitir uma ligação mais directa, pertinente e atractiva ao mercado de trabalho, em comparação com as universidades.

Rapidamente se chegou à conclusão de que a educação não era necessariamente a solução para todas as oportunidades de emprego. Assim, muitos dos actuais desempregados, designadamente na Europa, dividem-se em duas grandes categorias: os trabalhadores não especializados e os licenciados que concluíram os seus estudos após o primeiro ciclo do ensino superior no quadro do processo de Bolonha.

Tradicionalmente, as escolas de formação profissional e as universidades eram encaradas como dois universos de ensino distintos e praticamente sem relações mútuas. Aqueles que optavam pelo EFP eram pessoas com inclinação para uma aprendizagem prática, pragmática e técnica e/ou manual. A investigação académica referia-se a este grupo como o dos trabalhadores manuais, caracterizado por uma remuneração média, condições de trabalho difíceis e com preferência por empregos seguros, muitas vezes na função pública. Os estudantes que optavam pela universidade ambicionavam obter qualificações que lhes conferissem o título de médico, advogado, engenheiro, gestor, economista, etc. e o estatuto de “profissionais liberais”. Na maioria dos países, os professores, com excepção dos docentes universitários, só mais tarde adquiriam o estatuto de “quadros superiores”.

## Desafios actuais para os sistemas de ensino e formação

Ao mesmo tempo que assistia a esta evolução, a Europa vivia o sonho do alargamento, da estabilidade, da segurança e da prosperidade entre os seus Estados-Membros e países associados. A *perestroika* e a queda do Muro de Berlim em 1989, bem como o desmantelamento do Pacto de Varsóvia, puseram em marcha um vasto processo de reestruturação em toda a Europa, que permitiria ao “velho” continente reconfigurar o seu quadro institucional, social e cultural por forma a reflectir uma nova realidade política, dando continuidade a esta evolução através do ensino e da formação. Durante o período difícil da Guerra Fria e da era pós-comunista, o Conselho da Europa, a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa, as Nações Unidas e outras organizações governamentais e não governamentais mantiveram abertas as portas de uma “casa comum europeia”. O alargamento em 2003 representou um marco importante na história da União Europeia. A integração de mais 10 (agora 12) nações europeias, sobretudo das que viveram atrás da “cortina de ferro”, foi um feito notável. Esta adesão, conjugada com as perspectivas dos objectivos de Lisboa (2000) e de Barcelona (2002) e dos processos de Bolonha e de Copenhaga, obrigou inevitavelmente os Estados-Membros a abraçarem uma missão mais delicada e complexa. A ideia de um quadro europeu de qualificações (QEQ) é uma tentativa de integrar os Estados-Membros e os seus cidadãos num todo unificado, mas diversificado, que visa proporcionar os mecanismos institucionais para garantir a sustentabilidade do ensino e da formação, da empregabilidade e do investimento socioeconómico. O QEQ é sobretudo um instrumento de empregabilidade. Constitui também um padrão de referência que atravessa todos os Estados-Membros, orientando os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida, a progressão na carreira e uma qualidade de vida sustentada. É o Esperanto do ensino e da formação e uma lista de verificação que permite à indústria mensurar as competências dos seus empregados e dos candidatos a emprego. Aos governos, aos agentes da educação, aos estudantes e aos pais fornece níveis de referência com base nos quais podem planear a educação desde o nível mais baixo ao mais elevado, bem como percursos acessíveis a todos. Confere a todos os indivíduos que têm consciência da necessidade de apostar na aprendizagem ao longo da vida a oportunidade de estruturarem a sua educação e formação consoante as suas necessidades, inclinações e ambições.

## Uma nova abordagem da descrição dos níveis de aprendizagem

A leitura dos níveis de QEQ propostos <sup>(2)</sup> faz denotar uma certa progressão, flexibilidade e sentido de realização. Contrariamente aos sistemas tradicionais de qualificações, em que os pontos de entrada, a validação e a equivalência constituem aspectos problemáticos do ponto de vista académico, cultural e social, o QEQ baseia-se numa cultura de aprendizagem ao longo da vida e não é necessariamente limitado pelo tempo ou sexo, pelo grupo etário ou tipo de instituição. Em princípio, um adulto de 40 anos poderia participar no nível 1 do QEQ lado a lado com uma criança de cinco anos! Da mesma maneira, um jovem de 17 anos poderia trabalhar em grupo com uma pessoa de 50 anos num *workshop* conducente ao nível 4 do QEQ. Esta mudança de paradigmas no sistema de ensino é o resultado de uma mudança radical do contexto laboral e corresponde ao sentido essencial do ambiente de vida e do trabalho nos dias de hoje. Se o emprego já não é para toda a vida, então também os níveis de formação alcançados não são necessariamente para toda a vida. Hoje em dia, as pessoas precisam de mudar de emprego e têm cada vez mais vontade de o fazer. Precisam de mudar de emprego porque são despedidos ou porque os seus postos de trabalho deixam de existir. Podem querer mudar de emprego por motivos de progressão na carreira ou pelo desafio de outros objectivos pessoais, profissionais ou realizáveis no curto prazo. Podem querer experimentar diferentes tipos de desenvolvimento ou podem ser oferecida a oportunidade de viverem noutra país. Todos estes factores impulsionam a inovação e a mudança na forma como entendemos e ministramos o ensino e a formação.

## Colmatar a divisão entre o ensino/formação profissional e a universidade ou o ensino superior e uma defesa das qualificações combinadas

O QEQ proposto tem pela frente dois grandes desafios alternativos. Em primeiro lugar, colmatar a divisão entre o ensino profissional e o ensino superior, tornando essa divisão inteiramente obsoleta. Em segundo lugar, institucionalizar e reforçar esta divisão, por exemplo, através de um processo de duas vias orientado para os resultados, que permita aos indivíduos obter

---

<sup>(2)</sup> Ver pp. 16-17.

uma qualificação combinada, abrangendo qualificações do ensino superior e qualificações profissionais. Uma qualificação combinada é alcançada quando os organismos competentes em matéria de EFP e ensino superior decidem que um indivíduo atingiu um determinado nível de conhecimentos, aptidões e competências de estudo e competências profissionais reconhecidas. Estas qualificações são plenamente reconhecidas pelas organizações estabelecidas no mercado de trabalho e pelos respectivos padrões de referência. Não se trata necessariamente de um suplemento a um nível de QEQ existente, mas antes de um valor de qualificação adicional que os estudantes podem acrescentar a um dos níveis 5 a 8 do QEQ. O exemplo seguinte mostra as vantagens que uma tal qualificação combinada poderia proporcionar. Um casal pretende comprar uma casa nova e vender o seu actual apartamento. A diferença entre o custo da casa nova e o preço de venda do apartamento pode ser financiada através de um crédito intercalar. Uma vez acordadas as condições do crédito intercalar entre o banco e o casal, este pode comprar a casa nova e vender o apartamento. Dado que o preço de venda do antigo apartamento é inferior ao custo da casa nova, o casal terá de pagar um crédito hipotecário durante vários anos até atingirem a idade de reforma. Mas a casa pertence-lhes!

Uma qualificação combinada funciona de forma semelhante. Uma pessoa inscreve-se para obter o nível de qualificações 6 do QEQ. Simultaneamente, interessa-se pelos níveis 4 ou 5 do QEQ, os quais pode combinar com o seu programa de formação. Um sistema que permitisse às pessoas conciliarem os dois programas de modo a concluírem os estudos e, ao mesmo tempo, adquirirem capacidades profissionais reconhecidas (comprar uma casa nova e vender um apartamento antigo) proporcionar-lhes-ia uma educação mais completa e aumentaria a sua qualidade de vida. O tempo que lhes é dispensado por um dos programas para poderem participar no outro tem de ser compensado para poderem concluir com êxito o processo intercalar. Por conseguinte, o curso pode demorar mais tempo (processo hipotecário), mas o resultado final irá aumentar a empregabilidade e a qualidade da aprendizagem e a experiência de trabalho.

No sistema de QEQ, tal como é concebido actualmente, a conciliação do EFP com o ensino superior continua a ser definida em termos demasiado vagos, ainda que exista manifestamente potencial nesta matéria e que este seja várias vezes reiterado. Considerando a trajectória de uma criança que concluiu a escolaridade obrigatória, o EFP e o ensino superior deveriam ser dois percursos e opções igualmente válidos caracterizados por sinais de empregabilidade comparáveis e tangíveis. Embora as vias e os percursos sejam

diferentes, os resultados podem ser comparáveis. Isso implica que a entrada no nível 3 do QEQ (para crianças pequenas) devesse ser assinalada por um processo de avaliação contínua a iniciar o mais precocemente possível. No final da escolaridade no nível 2 do QEQ, a avaliação deverá permitir aos estudantes prosseguir para o ensino secundário ou para a educação de adultos e a formação complementar. Não deveria haver casos de insucesso na entrada no nível 3 do QEQ, quer se trate de estudantes que obtiveram qualificações ao nível do ensino secundário ou de estudantes que obtiveram qualificações de educação complementar/de adultos a um nível comparável.

Ninguém deve ser rotulado como um caso de insucesso no final do nível 2 do QEQ. Ninguém deve obter uma classificação susceptível de remeter a pessoa em questão para a categoria de insucesso "social". Cada indivíduo deve ser orientado em direcção ao passo seguinte num quadro de qualificações reconhecido. A entrada no nível 3 do QEQ também poderá implicar um reforço dos níveis 1 e 2 do QEQ para os estudantes que partem desses níveis. Neste contexto, seria importante fortalecer e melhorar a qualidade dos estabelecimentos de EFP. Estes devem dispor de professores com melhor formação e ter acesso a um financiamento adequado para que os estudantes que desejam reingressar no ensino tenham a oportunidade de o fazer. Cada indivíduo que, de livre vontade, queira permanecer no sistema depois de concluir a escolaridade obrigatória deve dispor de uma vaga, sob certas condições. Este poderá vir a ser um avanço extremamente importante resultante do QEQ proposto.

## Ligações e transferência entre os níveis de ensino profissional e superior

Depois de concluírem os níveis 4 ou 5 do QEQ, os estudantes devem ter acesso ao nível 6. Este é outro desafio para o QEQ proposto. Neste contexto, importa responder a duas questões fundamentais. Como poderá avaliar-se a aprendizagem para que a entrada no nível 6 do QEQ seja equivalente à conclusão do nível 5 do QEQ? Que conhecimentos, aptidões e competências básicos são necessários nos níveis 4 e 5 do QEQ para que sejam adquiridos CAC comuns no final deste ciclo?

As estruturas necessárias para conciliar o EFP com o ensino superior podem ser descritas como organizativas e substantivas. A criação de uma Comissão para o Ensino Profissional e Superior (VHEC) a nível nacional ou sectorial ajudará a planear as políticas em ambos os sectores de ensino, de modo a que a componente de CAC seja complementar e sensível às abordagens

da indústria/orientada para os resultados. A VHEC deve dotar-se das necessárias estruturas organizacionais para assegurar a partilha de recursos entre os dois segmentos, a correspondência entre o quadro de qualificações nacional e as necessidades económicas e sociais do país no contexto da UE e a complementaridade da aprendizagem em ambos os sectores. Os membros da VHEC deverão, preferencialmente, ter experiência em ambos os sectores de ensino e uma forte motivação para aplicar as disposições de acordo com os princípios do QEQ proposto para a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, a VHEC deve representar os interesses do sector da indústria e do comércio, tal como os do ensino geral. Se possível, esta comissão deverá ser presidida e moderada pelos ministros da educação, a fim de manter as suas deliberações em conformidade com as políticas nacionais e comunitárias e de obter meios financeiros para desenvolver os conhecimentos técnicos necessários.

Em termos substantivos, os estudantes dos níveis 4 e 5 do QEQ têm de possuir competências-chave comuns que facilitem a entrada no nível 6 do QEQ sem dificuldades de maior. Essas competências-chave poderão ser a comunicação na língua materna e noutra língua estrangeira, competências essenciais em matemática, ciências e tecnologia, competências digitais, aprender a aprender, competências interpessoais e competência cívica, espírito empresarial e “expressão” cultural, bem como os CAC essenciais e básicos referidos na recente resolução do Parlamento Europeu e do Conselho. Quer a aprendizagem se realize nas escolas do ensino secundário ou nas escolas de EFP ou em estabelecimentos de educação para adultos, estas competências devem ser sempre transmitidas e devem ser obrigatórias. Deste modo, os estudantes que avançam para o nível 6 do QEQ terão sempre uma posição de partida equivalente, quer provenham do ensino secundário, do ensino complementar ou profissional ou da educação de adultos. O nível 6 do QEQ é um limiar crucial no quadro europeu de qualificações proposto. Segundo o Cedefop (relatório de políticas e síntese de Maastricht), em 2010, 50 % dos novos empregos serão criados ao nível superior, cerca de 40 % ao nível secundário e 10 %-15 % ao nível básico (Leney *et al.*, 2004). Para a maioria dos governos, o objectivo consiste em colmatar o tradicional fosso entre a escolaridade obrigatória e o ensino pós-secundário para que todos os jovens estudantes tenham acesso a uma forma de ensino adequada de que tanto os estudantes como o país necessitam, para suportar o crescimento económico e garantir a coesão social.

Prevê-se que os agentes e os profissionais da educação, incluindo os responsáveis pela elaboração dos currículos, irão conceber os níveis 4 e 5 do

QEQ sem considerar a área de estudo, como uma espécie de processo intercalar que se realiza antes do ingresso no ensino superior, independentemente do tempo necessário para alcançar essa meta. O sistema europeu de créditos para o EFP proposto (ECVET) (Comissão Europeia, 2005), à semelhança do ECTS, é um sistema de créditos que permite aos agentes educativos transmitirem os conhecimentos, as aptidões e as competências consoante as capacidades individuais do estudante e ao ritmo deste. O processo de avaliação será, por isso, talhado à medida e individualizado para atingir os resultados pretendidos, respeitando ao mesmo tempo todas as diferentes dimensões de CAC. Quer a pessoa opte pela via do ensino secundário, do EFP ou da educação de adultos, a qualificação (o ciclo curto no primeiro ciclo de qualificações de nível superior) obtida no final do nível 5 do QEQ é equivalente e comparável.

Este seria um grande avanço na educação europeia que, a confirmar-se o seu êxito, poderia ser exportado para outros sistemas em todo o mundo. O conceito subjacente a esta reforma é que nenhum jovem que termina a escolaridade obrigatória deverá ser considerado um caso de insucesso. Na sua dimensão substantiva, a Estratégia de Lisboa implica que ninguém deve ser marginalizado no final da sua educação formal e que o objectivo concreto consiste em transformar cada indivíduo num activo e não um passivo. Existem, pelo menos, quatro pontos fundamentais na Estratégia de Lisboa que apontam para este objectivo: melhoria da educação e das competências, uma mão-de-obra adaptável, melhor regulamentação e mais e melhores postos de trabalho. O mais importante de todos é a melhoria da educação e das competências. Correlacionar o EFP e o ensino superior representa um passo no sentido de uma educação de qualidade.

## O exemplo de Malta

Considerando um exemplo geral, o sistema de ensino maltês <sup>(3)</sup>, o quadro seguinte poderá ilustrar um processo desejável de paralelismo nos níveis 3, 4 e 5 do QEQ:

---

<sup>(3)</sup> Este exemplo é retirado do sistema de ensino de Malta, onde a via de aprendizagem na única escola profissional do país ("Malta College of Arts, Science and Technology") pode ser comparada ao ensino secundário, devendo os estudantes escolher duas disciplinas de nível avançado de ensino, três disciplinas de nível intermédio e uma disciplina, também de nível intermédio, denominada "sistemas de conhecimento" (que é obrigatória). A meu conhecimento, o acesso à Universidade de Malta é concedido com base nas notas positivas obtidas nas disciplinas frequentadas no ensino secundário, através do Diploma Superior em Gestão da Hospitalidade atribuído pelo Instituto de Estudos Turísticos, através do *International Baccalaureate* e da cláusula de "maturidade".

Ensino pós-secundário	Níveis do QEQ	Ensino profissional ou educação de adultos
Qualificações de nível avançado e intermédio em:	Nível 3 do QEQ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificado de base da MCAST (60-90 pontos de crédito)</li> <li>• Primeiro diploma BTEC-MCAST (90-120 pontos de crédito)</li> <li>• Diploma nacional BTEC-MCAST (60 pontos de crédito)</li> <li>• Diploma nacional superior BTEC-MCAST (60 pontos de crédito)</li> </ul>
duas disciplinas de nível 'A'	Nível 4 do QEQ	
e	Nível 5 do QEQ	
quatro disciplinas de nível intermédio		
+ competências-chave complementares		+ competências-chave complementares
270-330 pontos de crédito	<b>Acesso ao nível 6 do QEQ</b>	270-330 pontos de crédito

O importante neste exemplo é que o processo intercalar:

- é orientado para os resultados;
- é baseado na acumulação de pontos de crédito (que poderiam ter por base 35 a 40 horas de escola/experiência de trabalho por semana) e não em tempo de serviço e/ou anos civis;
- é flexível quanto às qualificações exigidas no momento de entrada;
- é inclusivo no que respeita às competências-chave comuns;
- abrange todo o espectro da diversidade de ensino e formação e inclui um rigoroso processo de avaliação;
- é suficientemente simples, plausível e funcional;
- apresenta a progressão como uma forma de realização;
- valida todos os CAC e converte essa validação no desenvolvimento e na implementação de um mecanismo integrado de transferência e acumulação de créditos para a aprendizagem ao longo da vida.

Os níveis 3, 4 e 5 do QEQ são cruciais para a ligação e a comparabilidade entre o EFP e o ensino superior. Em vez de se concentrar em disciplinas como a língua francesa, economia, física, biologia ou estudos económicos, informática, electrónica industrial, impressão ou construção, etc., a ligação deve basear-se em:

- resultados de aprendizagem,
- pontos de crédito e prazos predefinidos,
- garantia da qualidade,



- competências-chave comuns,
- níveis profissionais específicos expressos como realizações concretas.

Um sistema de ensino (baseado no QEQ) que consiga proporcionar, no final da escolaridade obrigatória, uma nova oportunidade e acesso a todos os tipos de aprendizagem contínua será o derradeiro objectivo e terá um impacto positivo na ligação entre o ensino e formação profissional e o ensino superior, tendo em vista uma estratégia geral de aprendizagem ao longo da vida.

## Conclusão

Não existe qualquer fórmula rígida para fazer convergir o impacto do ensino profissional e superior na aprendizagem, a não ser as mudanças estruturais e substanciais na forma como os estabelecimentos de aprendizagem encararam os desafios económicos e sociais.

A Estratégia de Lisboa e os processos que transformaram Bolonha e Copenhaga em marcos na reforma da educação atingiram agora uma fase em que o ensino profissional e o ensino superior têm de reformular o sistema global de educação e formação não obrigatória. Esta reformulação tem de ser orientada por políticas combinadas e partilhadas que abordem os problemas económicos e sociais a partir de perspectivas diferentes mas igualmente importantes. A tradicional divisão entre o ensino profissional e o ensino superior será, a longo prazo, encarada como uma barreira superficial aos interesses da economia, do investimento e do crescimento económico. Através de iniciativas conjuntas de carácter oficial, os estabelecimentos de ensino profissional e de ensino superior em toda a União Europeia criarão mais e melhores estudantes, mais e melhores trabalhadores e mais e melhores postos de trabalho.

Este é um dos maiores desafios do nosso tempo que se coloca à educação na Europa nos níveis de educação e formação não obrigatória. Ditará o êxito ou o fracasso futuro de uma Europa competitiva, de uma Europa que promove a coesão social e atrai o crescimento em todos os sectores de desenvolvimento e, designadamente, nos que se baseiam nas tecnologias da informação e da comunicação, nos transportes, na produção, no desenvolvimento e nas actividades de lazer. Estas políticas têm de ser sustentadas por investigação e inovação à escala europeia. É esta plataforma de investigação e inovação que acabará por levar o EFP e o ensino superior a investirem

conjuntamente em qualificações combinadas capazes de atrair investimentos significativos da indústria (e o pleno apoio dos parceiros sociais e de outros intervenientes) em projectos concretos para o futuro.

## Bibliografia

- Comissão Europeia. Credit transfer technical working group (Grupo de Trabalho Técnico sobre a transferência de créditos), *European credit system for VET (ECVET) – Technical specifications* [Sistema europeu de créditos para o EFP (ECVET) – Especificações técnicas]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2005. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ecvt2005\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ecvt2005_en.pdf) [citado em 11.10.2007].
- Comissão Europeia. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning – Commission staff working document* [Para um quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida – Documento de trabalho da Comissão]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeia, 2005. (SEC(2005), 957) Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf) [citado em 3.5.2007].
- Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET – Final report to the European Commission* [A realização do objectivo de Lisboa: contribuição do EFP – Relatório final dirigido à Comissão Europeia]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2004. Disponível na Internet em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf) [citado em 11.10.2007].

# Construir o quadro nacional de qualificações lituano à imagem do quadro europeu de qualificações

**Rimantas Laužackas**

Professor de Ciências Pedagógicas, Vice-reitor da Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia

**Vidmantas Tūtlys**

Director do Centro de Ensino e Investigação Profissional, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia

## RESUMO

O artigo analisa a construção do quadro nacional de qualificações da Lituânia e as suas relações com o quadro europeu de qualificações. Apresenta os principais parâmetros metodológicos e abordagens conceptuais do quadro nacional de qualificações, analisa os indicadores de definição dos níveis de qualificações, compara o modelo do quadro nacional de qualificações da Lituânia com o quadro europeu de qualificações e aponta os principais desafios para a execução de ambos os quadros de qualificações na Lituânia.

## Palavras-chave

Qualification, competence, skills, national qualifications framework, European qualifications framework, qualifications levels

## Introdução

Muitos países europeus começaram recentemente a desenvolver quadros nacionais de qualificações. A sua necessidade é ditada pelas mudanças económicas e tecnológicas em curso, pela concorrência cada vez mais intensa e pela crescente globalização dos mercados de mercadorias, serviços e recursos humanos. Um factor importante que influencia os quadros nacionais de qualificações dos países da União Europeia é a crescente integração do mercado de trabalho, do ensino e formação profissional e do ensino superior. A concepção e a execução de medidas comunitárias, como o quadro eu-

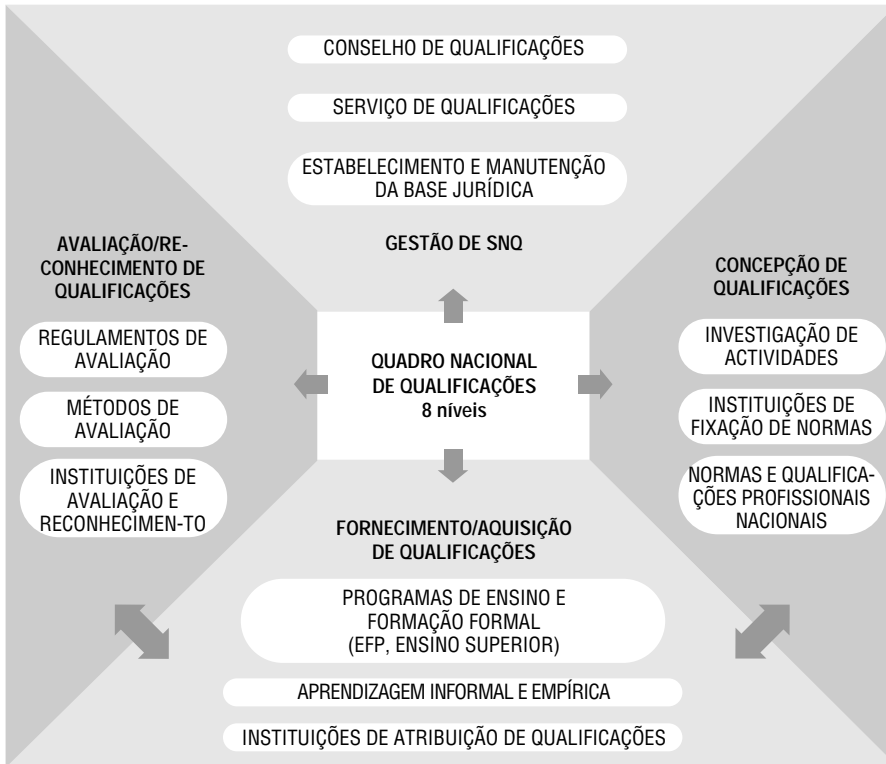
Qualificação, competência, aptidões, quadro nacional de qualificações, quadro europeu de qualificações, níveis de qualificações

ropeu de qualificações, facilita estes processos. O presente artigo pretende clarificar os principais parâmetros e características do actual quadro nacional de qualificações da Lituânia, analisando-os no contexto do quadro europeu de qualificações. Uma das questões mais importantes consiste em saber de que forma o quadro nacional de qualificações, enquanto parte integrante do sistema nacional de qualificações, pode ser conjugado com o quadro europeu de qualificações, enquanto meta-quadro e instrumento de comparação de qualificações nos diferentes Estados-Membros da UE e de definição dos principais objectivos.

## Principais parâmetros metodológicos da concepção do quadro nacional de qualificações e do sistema nacional de qualificações da Lituânia

O quadro nacional de qualificações da Lituânia é actualmente uma parte integrante e central do sistema nacional de qualificações. De acordo com o modelo concebido, o sistema nacional de qualificações é composto pelo quadro de qualificações e pelos processos de concepção, execução, avaliação e reconhecimento das qualificações. O quadro nacional de qualificações desempenha um papel estruturante no sistema nacional de qualificações devido ao facto de as qualificações serem concebidas, conferidas, avaliadas e reconhecidas de acordo com os níveis de qualificações definidos pelo quadro (Figura 1). Os conceitos do sistema nacional de qualificações e do quadro nacional de qualificações já foram elaborados. Estes documentos foram desenvolvidos conjuntamente por investigadores, instituições de ensino e de formação e parceiros sociais. Foram amplamente apresentados e debatidos pelas partes interessadas no ensino, na actividade económica e no mercado do trabalho. Actualmente, existem normas profissionais e um registo de qualificações. O sistema nacional de qualificações e o quadro nacional de qualificações começarão a ser aplicados em 2008.

**Figura 1:** Modelo do sistema nacional de qualificações (SNQ) lituano  
(*Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija, 2006*)



O conceito do sistema nacional de qualificações lituano define o quadro nacional de qualificações como um sistema de diferentes níveis de qualificações de acordo com critérios de qualificação, que indica as competências necessárias para o exercício de uma dada actividade (*Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija, 2006*). As características específicas dos níveis de qualificação são definidas pelo sistema de ensino nacional e pelo mercado de trabalho nacional. O quadro nacional de qualificações mostra o carácter e os princípios que presidem ao agrupamento de competências num dado nível de qualificações. O quadro nacional de qualificações tem por objectivo apoiar e promover o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, mediante a satisfação das necessidades dos indivíduos e dos grupos sociais, e de actividades relacionadas com o ensino, o desenvolvimento profissional e o bem-estar social.

Este objectivo é realizado através das seguintes tarefas:

(a) coordenação. O quadro nacional de qualificações cria as condições ne-

- cessárias para a compatibilização das qualificações adquiridas com as necessidades do mercado de trabalho e estabelece o sistema de referência para a parceria entre o mundo do trabalho e o do ensino e da formação. Promove o desenvolvimento dos recursos humanos e facilita a coordenação das políticas económicas, sociais e de emprego;
- (b) promoção da transparência e do acesso aos processos de concepção, fornecimento, avaliação e certificação das qualificações;
  - (c) informação e orientação para as pessoas que entram no mercado de trabalho ou mudam de actividade profissional. O quadro nacional de qualificações fornece informações sobre o conteúdo das qualificações, os requisitos para as competências e qualificações, os modos de progressão de um nível para outro, as possibilidades de aprendizagem e outras questões importantes;
  - (d) garantia de qualidade das competências e qualificações adquiridas e reconhecidas relativamente a requisitos do sistema de actividades profissionais a nível nacional e europeu;
  - (e) promoção do desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida e da formação profissional contínua, mediante o apoio a todas as formas e meios de aprendizagem, e a criação de condições para a avaliação e o reconhecimento de todos os resultados da aprendizagem, independentemente da forma como são adquiridos;
  - (f) promoção da mobilidade dos trabalhadores mediante a definição de condições de qualificação e de aprendizagem para o desenvolvimento da mobilidade profissional e geográfica da força de trabalho.

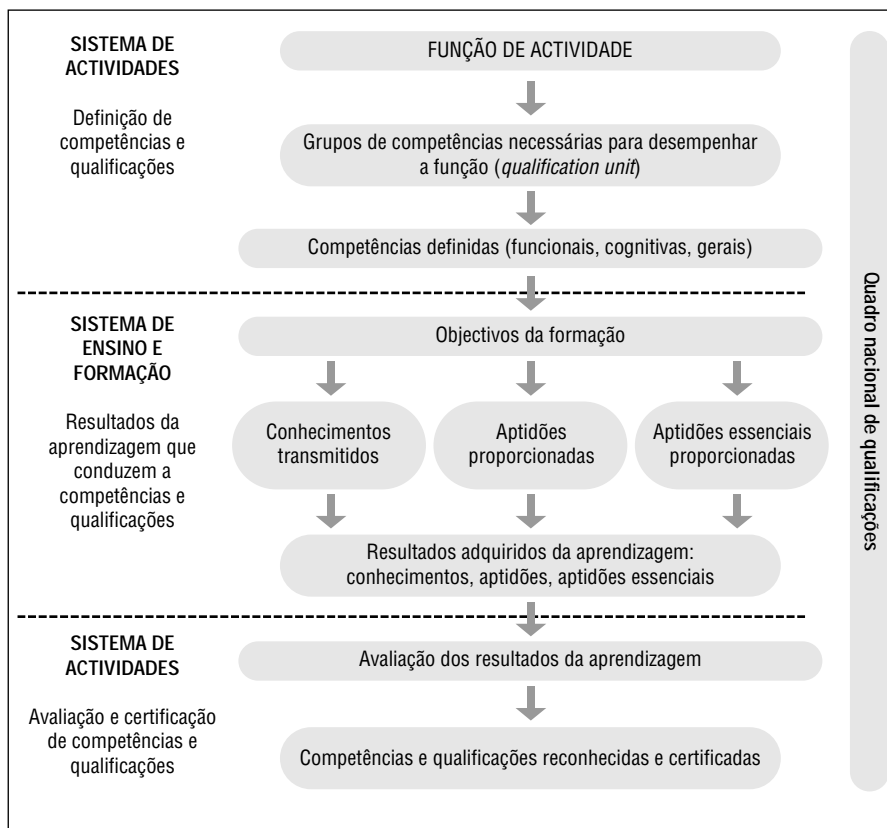
A principal abordagem da concepção do quadro nacional de qualificações e da definição dos níveis de qualificações remete para as especificações e para as necessidades do sistema de actividades (Fig. 2).

O quadro nacional de qualificações da Lituânia desempenhará um papel importante em todos os processos do sistema nacional de qualificações. Nomeadamente:

- (a) constituirá a base de referência para a definição das qualificações. Ajudará a definir o nível de qualificações para o estabelecimento de normas profissionais e a identificação das qualificações existentes e novas no registo nacional de qualificações. Estas funções confirmam a necessidade de uma abordagem baseada na competência;
- (b) ajudará a promover o equilíbrio entre as diferentes formas e meios de fornecer e adquirir as qualificações, fixando uma clara base de informação sobre os níveis de qualificações e as formas de progressão entre estes

- níveis. A aplicação e o desenvolvimento do quadro nacional de qualificações ajudarão igualmente a melhorar a continuidade e a transição entre o EFP inicial e o ensino superior, bem como entre o EFP inicial e contínuo;
- (c) servirá como instrumento de avaliação e certificação de competências e de qualificações, indicando o nível das qualificações adquiridas e os modos de progressão entre níveis. Constituirá igualmente um importante elemento de orientação para a avaliação e o reconhecimento da aprendizagem formal e informal.

**Figura 2:** Influências dos sistemas de actividades e do ensino e formação nos processos do sistema nacional de qualificações



Os indicadores de definição dos níveis de qualificações baseiam-se em dois grandes parâmetros:

- (a) As competências, enquanto capacidade para executar determinadas tarefas e operações no contexto real ou simulado da actividade. As competências são definidas pelos conhecimentos, aptidões, atitudes e abordagens adquiridas durante a aprendizagem numa instituição de formação ou no local de trabalho. O conceito de competência é derivado do mundo do trabalho ou, mais precisamente, da interface dos domínios do trabalho e da aprendizagem. As competências são entendidas como resultados de aprendizagens aplicados no desempenho de uma actividade profissional. Em consequência, as competências podem igualmente ser definidas como resultados de aprendizagens relacionados com os requisitos e as especificações do sistema de actividades. De acordo com esta definição, uma qualificação é definida como a totalidade das competências adquiridas necessárias a uma determinada actividade profissional e reconhecidas pelas instituições públicas pertinentes. O reconhecimento das qualificações é confirmado por um diploma ou certificado nacional aprovado. Ao analisarem as competências necessárias para o desempenho de actividades, os responsáveis pela elaboração do quadro de qualificações identificaram três grandes tipos de competências: funcionais, cognitivas e gerais. Nem sempre é fácil estabelecer uma distinção clara entre estes tipos de competências. A distinção mais difícil é entre as competências gerais e as cognitivas. Assim, não é muito claro, por exemplo, o tipo de competências que deve abranger os conhecimentos adquiridos no ensino geral, o conhecimento de métodos de desempenho operacional e as capacidades de aplicar na prática esses conhecimentos, etc. O conceito de competência no quadro nacional de qualificações baseia-se na abordagem funcional aplicada em muitos quadros de qualificações actuais – NVQ (*national vocational qualifications* [qualificações profissionais nacionais]) no Reino Unido, quadros de qualificações da Austrália e da Nova Zelândia e outros (Delamare Le Deist e Winterton, 2005). Contrariamente ao que acontece com o NVQ do Reino Unido, que é criticado por não valorizar devidamente a aquisição sistemática de conhecimentos e aptidões no contexto das instituições de ensino e formação profissional (Warhurst, Grugulis e Keep, 2004), o conceito de competência no sistema nacional de qualificações lituano confere um papel importante à integração sistemática dos conhecimentos e aptidões adquiridos na definição e atribuição de competências e qualificações. Por exemplo, o ensino geral desempenha um papel crucial na evolução de um nível de qualifica-



ção para outro (em especial no primeiro nível de qualificações). O papel do ensino geral na estrutura de qualificações apresentada colocou problemas significativos aos peritos do grupo de trabalho que desenvolveu o quadro nacional de qualificações. A questão consistia em saber se o ensino geral podia ser avaliado como uma qualificação e, na afirmativa, qual o lugar que esta qualificação deveria ocupar no quadro nacional de qualificações. Intensas discussões conduziram à conclusão de que o ensino geral não pode ser identificado com qualificações profissionais, embora constitua uma base importante e uma condição para a aquisição e o reforço de qualificações.

(b) As características da actividade – autonomia, complexidade e mutabilidade.

A descrição de cada nível de qualificação responde às seguintes perguntas:

- De que forma as características da actividade específicas do nível de qualificações influenciam as necessidades de competências funcionais, cognitivas e gerais requeridas para o desempenho de funções das actividades? Por outras palavras, que competências funcionais, cognitivas e gerais são necessárias para executar uma tarefa com determinadas características de autonomia, complexidade e mutabilidade?
- De que forma as características da actividade influenciam a aquisição e o desenvolvimento de competências funcionais, cognitivas e gerais? Por exemplo, a ausência de autonomia e a simplicidade de tarefas monótonas nos níveis mais baixos das qualificações não oferecem aos trabalhadores destes níveis possibilidades suficientes para desenvolverem as suas competências. Em consequência, os indicadores de definição destes níveis apontam a necessidade de medidas e iniciativas complementares por parte dos empregadores e das instituições de EFP para melhorar a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de aptidões a estes níveis.

Os níveis de qualificações no quadro nacional de qualificações lituano estão estruturados hierarquicamente e abrangem uma vasta gama de qualificações adquiridas em escolas secundárias e em estabelecimentos de ensino e de formação profissional, bem como qualificações adquiridas em centros de formação para emprego, cursos de formação profissional contínua e instituições de ensino superior. Estes níveis de qualificações abrangem igualmente qualificações adquiridas no âmbito da aprendizagem informal ou outras possibilidades facultadas pela aprendizagem ao longo da vida.

Os primeiros cinco níveis de qualificações incluem qualificações adquiridas em instituições de ensino e formação profissional inicial e formação profissional contínua ou no local de trabalho. Os níveis 6 a 8 contemplam qualificações adquiridas em instituições de ensino superior.

Uma análise das características das actividades específicas aos níveis de qualificações permite identificar três tipos de actividades:

- (a) actividades elementares, compostas por acções e operações simples. Estas actividades são, normalmente, indicadas para o primeiro nível de qualificações;
- (b) actividades características do segundo, terceiro, quarto e quinto níveis de qualificações, compostas de acções especializadas e das suas combinações. O número destas acções e combinações vai aumentando do nível inferior para o superior. Embora o conteúdo das acções e operações que compõem estas combinações seja idêntico nos três níveis de qualificações supramencionados, um número crescente destas acções, operações e respectivas combinações aumenta a complexidade da actividade e requer o domínio de um maior número de tecnologias e modos de organização do trabalho. Esta complexidade da actividade nos níveis de qualificações faculta boas condições para uma maior formação e o desenvolvimento das qualificações através da acumulação de créditos e de outros mecanismos;
- (c) actividades a partir do sexto nível de qualificações, cuja complexidade depende não só de mais acções e combinações, mas também de mudanças do conteúdo do trabalho. Essas mudanças são determinadas pela utilização de tecnologias mais sofisticadas e mais complexas, por uma maior responsabilidade pela organização do trabalho, pela responsabilidade da tomada de decisões com base na análise e na investigação.

Dados do mercado de trabalho e da análise da composição da força de trabalho indicam que a estrutura do quadro nacional de qualificações com oito níveis corresponde à actual estrutura de qualificações no mercado de trabalho (ver Quadro 1).

**Quadro 1:** Estrutura da força de trabalho lituana de acordo com o nível de qualificações

Nível de qualificações	Composição e número de trabalhadores com o nível de qualificações correspondente
Nível 1	Trabalhadores não qualificados em ocupações elementares. Os dados revelam que, entre 2001 e 2004, o número de pessoas com o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário geral sem qualificações profissionais diminuiu ligeiramente, de 897 000 para 859 000 ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). Entre 2000 e 2004, o número de trabalhadores não qualificados em ocupações elementares aumentou de 143 100, em 2000, para 154 700, em 2004 ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nível 2	Trabalhadores pouco qualificados, com diplomas de programas de formação do mercado de trabalho. Os dados revelam que o número de pessoas com poucas qualificações profissionais que não completaram o primeiro ciclo do ensino secundário geral diminuiu de 20 300 em 2001 para 14 900 em 2004 ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nível 3	Trabalhadores qualificados com qualificações profissionais e primeiro ciclo do ensino secundário geral completo. De acordo com as estatísticas, nos últimos anos, o número de pessoas com o primeiro ciclo do ensino secundário geral na vertente profissional diminuiu de 102 200 em 2001 para 77 200 em 2004 ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nível 4	Trabalhadores altamente qualificados, com o ensino secundário ou pós secundário profissional completo (operários especializados e afins, operadores de instalações e de máquinas, montadores, etc.). Os dados revelam que o número de empregados desta categoria aumentou significativamente, de 366 300 em 2000 para 394 600 em 2004 ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). Presentemente, os trabalhadores pertencentes a esta categoria e os do quinto nível de qualificações são os mais procurados no mercado de trabalho.
Nível 5	Trabalhadores qualificados e com experiência (técnicos, encarregados e afins, jovens administrativos), diplomados de escolas secundárias especiais ( <i>technikums</i> ) e de escolas superiores profissionais. Não é fácil estimar o número de pessoas que possuem estas qualificações devido à reforma do ensino superior e à transformação das antigas escolas superiores profissionais em estabelecimentos de ensino superior (instituições de ensino superior não universitário) iniciada em 2001. Existem igualmente poucos dados acerca do número de trabalhadores qualificados que participam na formação profissional contínua. Contudo, em 2001, havia 574 400 pessoas que haviam completado o ensino secundário especial (diplomados em antigos <i>technikums</i> ) que possuíam diplomas de escolas superiores profissionais ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). Esta categoria de trabalhadores altamente qualificados, tal como a dos trabalhadores do quarto nível de qualificações, é a mais procurada no mercado de trabalho.
Nível 6	Trabalhadores com licenciatura ou grau correspondente do ensino superior (diplomados de programas de licenciatura e programas profissionais em estabelecimentos de ensino superior não universitário e em universidades). Os dados revelam um substancial aumento da população com formação superior (todos os graus): de 348 400 em 2001 para 408 500 em 2004 ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). Também o número de diplomados de programas de licenciatura e profissionais em estabelecimentos de ensino superior não universitário e universidades aumentou nos últimos anos: os diplomados em estabelecimentos de ensino superior não universitário, de 4602 em 2003 para 8750 em 2004; os diplomados de programas de licenciatura e profissionais em universidades, de 14 654 em 2003 para 15 758 em 2004 ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nível 7	Trabalhadores com mestrado ou grau correspondente de ensino superior. Em 2004, havia 7435 diplomados de programas de mestrado ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nível 8	Trabalhadores com um doutoramento (investigadores, especialistas em I&D). De acordo com os dados, o número de investigadores com um título e um grau científico no sector público aumentou ligeiramente, de 5333 em 2002 para 5706 em 2004 ( <i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).

Uma análise mais aprofundada do conteúdo dos indicadores de definição de nível mostra a relação entre as características das actividades e as competências.

## **Nível 1**

### *Especificações da actividade*

Este nível de qualificações é composto por acções e operações elementares, auxiliares e simples, específicas de muitas actividades simples. As actividades são desenvolvidas sob supervisão directa. As acções e operações elementares são constantes e repetitivas.

### *Conteúdo das qualificações e modos de aquisição*

Operações e tarefas simples e continuamente repetitivas requerem competências funcionais, que são simples, estáveis e podem ser facilmente adquiridas com a prática. Por vezes, as tarefas requerem a adaptação de alguns conhecimentos adquiridos no ensino geral. A simplicidade e a estabilidade da actividade não favorecem a aquisição de novas competências cognitivas. Os requisitos mínimos são formação inicial, adquirida no âmbito do ensino formal, e competências funcionais, cognitivas e essenciais elementares, adquiridas informalmente ou através de experiência laboral (aprendizagem informal no local de trabalho). A valorização das qualificações depende da formação geral adquirida. Através da prossecução do ensino inicial e da obtenção de diplomas de programas ou módulos de formação profissional para adultos, é possível progredir para o segundo nível de qualificações. Com a conclusão do ensino básico (nove anos) e a obtenção de uma qualificação profissional numa escola de formação profissional, é possível ascender ao terceiro nível de qualificações. Com a conclusão do ensino secundário numa escola profissional, é possível ascender ao sexto nível de qualificações. O ensino secundário abre a possibilidade de ingressar num estabelecimento de ensino superior não universitário ou numa universidade e, por conseguinte, de obter qualificações ao nível do ensino superior.

## **Nível 2**

### *Especificações da actividade*

Este nível de qualificações é composto por algumas acções e operações mais especializadas. O contexto de actividade é estruturado, e a actividade é desenvolvida de acordo com instruções pormenorizadas. Em muitos casos, a actividade exige supervisão e controlo intensivos por parte de pessoas mais qualificadas.

### *Conteúdo das qualificações e modos de aquisição*

São exigidas poucas competências funcionais e simples, bem como competências cognitivas e gerais correspondentes ao nível de formação geral inicial. As competências funcionais são orientadas para tarefas pouco especializadas, que permitem executar acções e operações simples e repetitivas, num ambiente de trabalho estável. A actividade requer a aplicação de conhecimentos básicos no domínio em causa. A simplicidade e a estabilidade da actividade não favorecem a aquisição de novas competências cognitivas. Estas qualificações são adquiridas em escolas de ensino e formação profissional e em centros de formação profissional para adultos. As competências funcionais são adquiridas através de formação prática em contexto de trabalho (simulação de local de trabalho) ou no local de trabalho. As competências cognitivas são adquiridas através de aprendizagem teórica e as competências essenciais através da aprendizagem da actividade. Após a conclusão da escolaridade obrigatória, é possível aceder ao terceiro e quarto níveis de qualificações mediante o ingresso em instituições de ensino e formação profissional inicial, ou através de formação informal ou não-formal.

### **Nível 3**

#### *Especificações da actividade*

Este nível pode abranger algumas tarefas mais especializadas de actividade profissional que requeiram a tomada de decisões seguras e já experimentadas. As tarefas são executadas sob supervisão parcial de pessoal mais qualificado. O contexto de trabalho é relativamente estável, embora possam registar-se mudanças ocasionais e pouco importantes da tecnologia e da organização do trabalho. Algumas actividades estimulam a aprendizagem no local de trabalho.

### *Conteúdo das qualificações e modos de aquisição*

São necessárias competências funcionais para executar tarefas especializadas em um ou diversos domínios de actividades restritos, envolvendo a escolha de um ou vários modos e métodos de execução, a selecção de materiais ou instrumentos, etc. Novas competências funcionais podem ser adquiridas com relativa facilidade através da aprendizagem no local de trabalho, sob a supervisão de trabalhadores mais qualificados. Os trabalhadores com este nível de qualificações compreendem os conhecimentos factuais e os processos de uma actividade profissional concreta, combinando estes elementos com conhecimentos obtidos na sua formação geral, que aplicam no desempenho da sua actividade profissional. As tarefas são executadas au-

tonomamente, com controlo de qualidade externo. Os trabalhadores são capazes de tomar as decisões mais adequadas, de entre uma série de decisões normalizadas. Este nível de qualificações é adquirido em estabelecimentos de ensino secundário e formação profissional (escolas de EFP e centros de formação profissional para adultos) ou de modo informal ou não formal.

#### **Nível 4**

##### *Especificações da actividade*

Este nível é composto por acções e operações de uma gama relativamente vasta de tecnologias e modos de organização do trabalho. As actividades são executadas mediante o desempenho de diversas funções e tarefas, ou de funções e tarefas mais especializadas, que podem ser novas e nunca antes desempenhadas. São desempenhadas autonomamente, observando os trabalhadores as instruções que lhes foram transmitidas. Os trabalhadores devem garantir a qualidade do seu desempenho e dos resultados da actividade. Esta actividade caracteriza-se por mudanças relativamente rápidas, que influenciam tecnologias específicas de desempenho e a organização do trabalho.

##### *Conteúdo das qualificações e modos de aquisição*

As competências funcionais permitem executar combinações de acções e operações especializadas em campos de actividades vastos. Os conjuntos e combinações de competências funcionais e a actualização destas competências permitem a tomada de decisões simples e a adaptação à mudança de contexto das tarefas. Este nível de qualificações implica a compreensão e a aplicação de conhecimentos factuais de domínios de actividades vastos, bem como a aplicação de conhecimentos gerais na execução das tarefas. A crescente complexidade da organização do trabalho exige o desenvolvimento de aptidões de comunicação. Os trabalhadores devem ser capazes de avaliar a qualidade dos processos e dos resultados do trabalho. O nível de ensino mínimo exigido é o secundário (12 anos). Este nível de qualificações é adquirido em estabelecimentos de ensino secundário e de formação profissional (escolas de EFP e centros de formação profissional para adultos) ou de modo informal ou não-formal.

#### **Nível 5**

##### *Especificações da actividade*

A actividade é complexa e consiste numa variedade relativamente grande de acções e operações especializadas, de conteúdos e volumes diferen-

tes. Neste nível, os trabalhadores executam o seu trabalho autonomamente, e organizam e supervisionam o trabalho de colegas com qualificações dos níveis 1 a 4. As suas actividades incluem a gestão e a regulação de diferentes processos relacionados com instruções e recomendações de peritos, a organização do trabalho em grupos e a formação de outros trabalhadores. As especificações tecnológicas e organizacionais da actividade são frequentemente objecto de mudança, sendo muito difíceis de prever.

#### *Conteúdo das qualificações e modos de aquisição*

As qualificações são compostas por competências relativamente universais, que transcendem os limites de um local de trabalho específico e podem envolver a compreensão e organização eficaz de diferentes locais de trabalho. As competências funcionais permitem executar autonomamente acções e operações complexas em um ou diversos campos de actividades vastos. A complexidade e a mutabilidade da actividade requer capacidade para conceber e pôr em prática novas combinações de competências funcionais em domínios de actividade concretos. A adequada compreensão do contexto da actividade assenta num profundo conhecimento teórico. As qualificações deste nível incluem a capacidade para avaliar os limites dos conhecimentos adquiridos e para transferir estes conhecimentos para outros. Os trabalhadores são capazes de analisar tarefas e prever os problemas susceptíveis de surgir durante a sua execução, bem como de avaliar e garantir a qualidade do trabalho, em contextos sujeitos a mudanças constantes. A qualificação no quinto nível é adquirida através da formação profissional contínua após conclusão de estudos em escolas de EFP ou centros de formação profissional. Futuramente, será possível adquirir estas qualificações através de um ciclo curto de estudos (dois anos) em estabelecimentos de ensino superior não universitário.

### **Nível 6**

#### *Especificações da actividade*

A actividade é complexa e composta por acções múltiplas e diversificadas, executadas em diferentes locais de trabalho ou em diferentes contextos de trabalho. A actividade é desenvolvida autonomamente, cabendo por vezes a iniciativa ao trabalhador. A actividade inclui trabalho em equipa e a gestão e a supervisão das actividades de outros trabalhadores. Em muitos casos, a actividade requer um elevado nível de responsabilidade pela qualidade dos processos e resultados do trabalho. O contexto tecnológico e organizacional da actividade está em contínua mudança e é imprevisível.

### *Conteúdo das qualificações e modos de aquisição*

As competências funcionais incluem a capacidade para realizar investigação aplicada no domínio de actividade. A complexidade e a mutabilidade da actividade exigem capacidade para encontrar formas e métodos de desenvolver actividades, avaliar novos elementos e mudar o conteúdo das actividades. O conhecimento é a base das competências funcionais. A complexidade e a mutabilidade das actividades requerem um constante desenvolvimento e actualização das competências cognitivas (mediante a aquisição de novos conhecimentos e o aprofundamento dos conhecimentos existentes). O trabalho autónomo exige pensamento analítico e aptidão para resolver problemas e tomar decisões, bem como capacidade de concentração na essência dos problemas. Este nível de qualificações é adquirido em instituições de ensino superior: universidades e estabelecimentos de ensino superior não universitário. Os estudos universitários têm por objectivo fornecer, essencialmente, competências cognitivas, enquanto os estudos em estabelecimentos de ensino superior não universitário se concentram mais em fornecer as competências funcionais necessárias em domínios de actividade específicos. As qualificações neste nível estão divididas em dois subníveis: qualificações adquiridas numa universidade (licenciatura) e qualificações adquiridas em estabelecimentos de ensino superior não universitário (licenciatura profissional). Em caso de alunos que transitem de estabelecimentos de ensino superior não universitário para universidades, poderão ser previstos programas de estudos complementares, para que estes possam obter as competências em falta.

## **Nível 7**

### *Especificações da actividade*

A actividade é complexa e requer a aplicação de conhecimentos específicos e muito actualizados, bem como aptidões muito desenvolvidas para gestão de processos de trabalho, liderança e resolução criativa de problemas. Em muitos casos, os trabalhadores têm de utilizar resultados e dados de trabalhos de investigação científica ou levar a cabo trabalhos de investigação para obter as informações de que necessitam. É igualmente necessário estimar e analisar inúmeros e diversificados factores inter-relacionados e em rápida mudança que influenciam a actividade. A actividade é desenvolvida autonomamente e obriga a assumir responsabilidade pela gestão e pela liderança de grupos de trabalhadores de outros níveis, bem como pela sua motivação e pelo desenvolvimento das suas competências. O contexto em que a actividade é desenvolvida está em constante e rápida mudança e é pou-



co convencional. Requer aptidões bem desenvolvidas de resolução criativa de problemas.

#### *Conteúdo das qualificações e modos de aquisição*

Este nível de qualificações é dominado por competências cognitivas baseadas em investigação científica e inclui conhecimentos de vanguarda em domínios de actividade especializados. Estas competências cognitivas são combinadas com aptidões de organização e gestão de processos de trabalho sofisticados, excelentes aptidões decisórias e capacidade para analisar factores inter-relacionados e mutáveis diversificados do contexto laboral. A complexidade e a mutabilidade da actividade requerem capacidade para tomar decisões inovadoras com base em resultados de investigação aplicada e na análise de actividades. Estas características da actividade requerem igualmente elevada competência na avaliação de conhecimentos de vanguarda no domínio da actividade e na descoberta de novos factos através de investigação aplicada. São igualmente requeridas aptidões bem desenvolvidas para a organização do trabalho e a gestão, bem como a capacidade para fomentar o desenvolvimento dos recursos humanos no interior de grupos. Este nível de qualificações requer um mestrado. A qualificação é adquirida através de estudos subordinados a programas de estudos contínuos numa universidade ou informalmente, através de aprendizagem informal no local de trabalho ou num local em que é assegurada colaboração com trabalhadores com um nível de qualificações igual ou superior.

### **Nível 8**

#### *Especificações da actividade*

A actividade é sofisticada e relacionada com a criação e o desenvolvimento de novas ideias e processos, numa envolvente em constante mudança. A actividade abrange investigação científica original de fenómenos naturais e sociais, de processos e objectos, bem como o início, a gestão e a execução de projectos altamente importantes e complexos de promoção do desenvolvimento social, económico e cultural.

#### *Conteúdo das qualificações e modos de aquisição*

Este nível de qualificações é dominado por competências relacionadas com a criação e a aplicação de metodologias e métodos de investigação científica, bem como com a capacidade para descobrir novos fenómenos e gerar novas ideias. São necessárias competências de formação, consultoria e gestão estratégica. Este nível de competências requer um doutoramento, conferindo a possibilidade de conduzir uma investigação científica de modo in-

dependente e de solucionar problemas científicos, bem como de iniciar uma alteração estratégica de sistemas sociais. Este nível de qualificações é adquirido através de estudos de doutoramento numa universidade ou informais. A preparação e a defesa de uma tese de doutoramento constituem, a este nível, o elemento mais importante da aquisição e do reconhecimento da qualificação.

## Comparação do modelo do quadro nacional de qualificações lituano com o quadro europeu de qualificações

As principais similaridades são o igual número de níveis, a coerência de fundo do conteúdo das descrições dos níveis de qualificações e a utilização das características das actividades (autonomia, responsabilidade) na descrição dos níveis das qualificações.

É possível, contudo, observar as seguintes diferenças:

- (a) A referência do quadro europeu de qualificações é o sistema de ensino e formação profissional, enquanto o quadro nacional de qualificações lituano se reporta, essencialmente, às necessidades do sistema de actividades. Em consequência, o elemento fundamental da descrição dos níveis de qualificações no quadro europeu de qualificações são os resultados da aprendizagem. Na Lituânia, os níveis são descritos através da análise das competências e das características das actividades. O conceito do sistema nacional de qualificações na Lituânia considera a competência um elemento essencial para a definição das qualificações, sendo o quadro nacional de qualificações considerado um dos principais instrumentos para a sua definição. A descrição dos níveis de qualificações com base na análise das competências e das características das actividades torna o quadro nacional de qualificações mais adequado para a definição de qualificações. O quadro nacional de qualificações lituano está orientado para as necessidades do sistema de actividades e para uma abordagem baseada nas competências, devido ao facto de ser parte integrante e elemento estruturante do sistema nacional de qualificações.
- (b) Os indicadores de definição dos níveis do quadro europeu de qualificações definem resultados da aprendizagem descrevendo conhecimentos, aptidões práticas e competências relacionadas com a autonomia e a responsabilidade (Comissão Europeia, 2006). Os indicadores de definição do quadro nacional de qualificações lituano definem competências exigidas

das por actividades autónomas, complexas e em mudança, bem como o impacto positivo ou negativo destas características de actividades no desenvolvimento das competências.

- (c) O papel do ensino geral na progressão do primeiro nível de qualificações para níveis superiores é uma característica distintiva do quadro nacional de qualificações lituano. O vasto conteúdo do ensino geral no primeiro nível de qualificações é influenciado pela consideração metodológica de que apenas a qualificação profissional, e não o ensino geral, define o nível de qualificação no quadro.

## Principais desafios para a aplicação do quadro nacional de qualificações e do quadro europeu de qualificações na Lituânia

É possível identificar os seguintes desafios:

- (a) A harmonização das qualificações do ensino profissional e do ensino superior afirmou-se como o problema mais grave na elaboração no quadro nacional de qualificações lituano. A descrição das qualificações adquiridas no ensino profissional conduz a uma indicação e a uma definição muito mais simples de competências funcionais, cognitivas e gerais. Nas qualificações do ensino superior, as características de funcionamento excessivamente complexas, o predomínio de competências cognitivas e uma estreita relação entre competências funcionais e actividades intelectuais tornam as competências neste domínio muito mais abstractas e mais difíceis de concretizar e generalizar. Quanto mais elevado o nível de qualificações, mais abstractas e difíceis de definir as competências que constituem as qualificações do nível em causa.
- (b) Se estimarmos o grau de preparação do sistema de ensino para aplicar o quadro nacional de qualificações em relação com o quadro europeu de qualificações, observaremos que, presentemente, apenas o sector do ensino superior não universitário está em alguma medida preparado. Estas instituições adoptaram um sistema para avaliar os resultados da aprendizagem com base nas competências e numa abordagem ECVET (transferência de créditos no ensino e na formação profissionais) plenamente integrada. As instituições de formação profissional baseiam igualmente os seus programas e avaliações nas competências. Todavia, ainda não possuem um sistema de transferência de créditos, dado que o ECVET foi introduzido muito recentemente. O sector universitário está muito relutan-

te em relação à abordagem baseada nas competências do quadro nacional de qualificações, bem como em relação à integração dos sistemas de EFP e de ensino superior num mesmo quadro de qualificações. Em consequência, as universidades adoptaram uma atitude passiva e indiferente tanto em relação ao quadro nacional de qualificações como ao quadro europeu de qualificações.

- (c) As atitudes e a posição dos empregadores em relação ao quadro nacional de qualificações e ao quadro europeu de qualificações pode igualmente levantar dificuldades à sua aplicação. A estreita relação entre o quadro nacional de qualificações e o quadro europeu de qualificações pode ser considerada pelos empregadores como um risco, na medida em que poderá ocasionar uma fuga de mão-de-obra qualificada para outros países da UE.
- (d) As instâncias políticas não estão a dedicar grande atenção ou particular interesse ao quadro nacional de qualificações ou ao quadro europeu de qualificações.
- (e) Outro desafio importante prende-se com a necessidade de aplicar e desenvolver um sistema de avaliação e certificação de competências e qualificações informais e não-formais, bem como de assegurar a coerência entre o quadro nacional de qualificações e os quadros de qualificações sectoriais.

## Conclusões

1. A integração do quadro nacional de qualificações no sistema nacional de qualificações e o papel do quadro na estruturação dos processos de definição, atribuição e certificação das qualificações são as determinantes mais importantes para orientar o quadro nacional de qualificações para as necessidades do sistema de actividades.
2. A descrição dos níveis de qualificações e a análise dos requisitos das competências através da especificação das actividades e do impacto destas especificações na aquisição e no desenvolvimento de competências torna o quadro nacional de qualificações mais adequado para a definição de qualificações.
3. O quadro nacional de qualificações lituano está próximo do quadro europeu de qualificações no número de níveis e no conteúdo dos indicadores de definição dos níveis e diverge dele pela sua abordagem baseada nas competências e pela inclusão das inter-relações entre especificações de actividades e competências.

4. O actual quadro nacional de qualificações lituano será compatível com o quadro europeu de qualificações e, simultaneamente, corresponderá às necessidades do sistema de actividades. Os principais factores que influenciam essa compatibilidade e a flexibilidade do quadro nacional de qualificações são:
- a actual estrutura de qualificações correspondente aos oito níveis de qualificações;
  - a integração do quadro nacional de qualificações no sistema nacional de qualificações e o facto de o quadro estar orientado para as necessidades do sistema de actividades;
  - a atenção à compatibilidade do quadro nacional de qualificações com o quadro europeu de qualificações na definição e na aplicação do quadro nacional de qualificações.

## Bibliografia

- 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*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006 (COM(2006), 479 final). Disponível na Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_pt.pdf) [citado em 11.10.2207].
- Delamare Le Deist, Françoise; Winterton, Jonathan. What is competence? [O que é a competência?] *Human Resource Development International*, Março 2005, Vol. 8, n.º 1, p. 27-46.
- Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija / Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba*. Vilnius: LDRMT, 2006. Disponível na Internet: [http://www.lnks.lt/index.php?option=com\\_remository&Itemid=22&func=selectcat&cat=1](http://www.lnks.lt/index.php?option=com_remository&Itemid=22&func=selectcat&cat=1) [citado em 8.8.2006].
- Lietuvos Statistikos Metraštis 2005 / Anuário Estatístico da Lituânia 2005 / Lietuvos Statistikos departamentas*. Vilnius: Lietuvos Statistikos departamentas, 2006.
- Warhurst, Chris; Grugulis, Irena; Keep, Ewart. *Skills that matter* [Aptidões que interessam]. London: Palgrave, 2004.

# Quadro de qualificações e sistemas de créditos: Um sistema modular para a educação na Europa

**Torsten Dunkel**

Investigador sénior, Centro Internacional de Investigação do Ensino Superior de Kassel (INCHER), Universidade de Kassel, Alemanha

**Isabelle Le Mouillour**

Gestora de projectos e Investigadora sénior, Instituto Federal de Formação Profissional (BIBB), Alemanha, Monitorização internacional e benchmarking / Política europeia de formação profissional

**Palavras-chave** RESUMO

ECVET, ECTS, EQF, mobility, credits, qualification, transparency of qualifications, credit systems

**A UE deverá tornar-se até 2010 na economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo, com maior coesão social. Este objectivo é acompanhado a nível da política de educação por um programa abrangente no âmbito do Processo de Bolonha com vista à criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA) e, a nível da formação profissional, pelo designado Processo de Copenhaga. No âmbito da criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior uniforme em 2010, o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) proposto pela Comissão Europeia oferece oportunidades de reforçar a mobilidade no ensino superior, sobretudo no plano europeu, por um lado, e de mobilidade e/ou de maior permeabilidade entre as áreas de formação, por outro lado. A evolução dos sistemas de creditação ECTS e ECVET, de uma função de transferência para uma função de acumulação, bem como de uma orientação pelo volume de trabalho ou pelo esforço de aprendizagem para uma orientação pelos resultados de aprendizagem, visa incentivar a promoção da mobilidade dos estudantes, formandos, diplomados e trabalhadores mediante a creditação e o reconhecimento dos conhecimentos, aptidões e competências adquiridos, o acesso à educação e à formação profissional e o desenvolvimento de uma formação contínua abrangente ao longo de toda a vida (laboral). Perante este pano de fundo, o presente trabalho procura analisar em maior pormenor as características e interdependências destes instrumentos.**

ECVET, ECTS, QEQ, mobilidade, créditos, qualificação, transparência das qualificações, sistemas de creditação

## Introdução

As barreiras à mobilidade estão a cair na Europa. Para os estudantes, formandos, diplomados e trabalhadores que pretendem exercer uma actividade de noutro local, mas também para os seus empregadores, isso significa que as qualificações e experiências adquiridas no novo local de trabalho ou quando realizam (retomam) actividades de aprendizagem num outro sistema de formação têm de ser avaliadas correctamente. A procura de transparência e reconhecimento das competências e qualificações adquiridas insere-se nesse objectivo.

O quadro político (e económico) para a actuação da União Europeia é proporcionado pela Agenda de Lisboa de 2002, que declarou o propósito de tornar a Europa até 2010 a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo. Este objectivo será realizado, por um lado, com base nas declarações da Sorbona em 1998 e de Bolonha em 1999 e nas conferências subsequentes de Praga em 2001, Berlim em 2003, de Bergen em 2005 e de Londres em 2007 (Processo de Bolonha) e, por outro lado, no sector da formação profissional, através da Declaração de Copenhaga de 2002, do Comunicado de Maastricht de 2004 e de Helsínquia de 2006 (Processo de Copenhaga). No contexto do Processo de Copenhaga foram desenvolvidos vários instrumentos, mecanismos e princípios que promovem a aprendizagem ao longo da vida como, por exemplo, o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (*European Credit Transfer System for VET – ECVET*) ou os princípios para a garantia da qualidade na formação inicial e contínua, ou seja o Quadro Comum de Garantia da Qualidade (COAF). Em paralelo, essencialmente no contexto do Processo de Bolonha, foram publicados instrumentos e princípios que promovem a aprendizagem ao longo da vida, a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA) e a mobilidade. Entre eles contam-se a introdução de três ciclos de estudo (Bacharelato, Mestrado, Doutoramento) no ensino superior e do Sistema Europeu de Transferência (e Acumulação) de Créditos (ECTS).

Para aumentar a atractividade da formação profissional na Europa, reforçar a articulação entre a formação profissional e o mercado de trabalho e promover a permeabilidade para o ensino superior (Comunicado de Maastricht, 2004), foram introduzidos ou aperfeiçoados os seguintes instrumentos: para além dos sistemas europeus de créditos ECVET e ECTS, o Quadro Europeu de Qualificações (QE), o Europass Mobilidade e o Suplemento ao diploma. Todas as competências adquiridas formal e informalmente, bem como todos os títulos obtidos são registados no Europass, que documenta a totalidade

do percurso de formação. O Suplemento ao diploma é uma folha de aditamento ao Europass que enumera as competências associadas a um título, o que simplifica a transferência para quadros (NQF) ou sistemas nacionais de qualificações.

Ambos os processos, de Bolonha e de Copenhaga, visam garantir a permeabilidade, a transparência e a mobilidade na formação (Dunkel, 2007). Embora os dois processos se articulem entre si, a sua congruência até à data é mínima, como revela uma análise, em particular do tema da permeabilidade entre a formação profissional e o ensino superior, bem como do desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações. Quais as características dos instrumentos “ECVET”, “ECTS” e “QEQ”, e de que modo eles se articulam entre si?

Para responder a estas questões, a primeira parte do trabalho confrontará de forma sistemática os seus objectivos e funções. A segunda parte analisará os diferentes elementos e componentes, a terceira parte debaterá o papel e o significado dos créditos e a quarta e última parte será reservada às conclusões.

## Objectivos e funções

Os objectivos dos instrumentos QEQ, ECVET e ECTS conjugam argumentos da política de educação e argumentos socioeconómicos como se pode verificar na figura seguinte: Em causa está, por um lado, a promoção da competitividade do espaço europeu (o crescimento e o emprego são objectivos fixados pela UE no quadro da Estratégia de Lisboa) e, por outro lado, a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos cidadãos europeus. O ECTS, cuja concepção como instrumento europeu de reconhecimento de curtas estadias académicas no âmbito do programa ERASMUS (mobilidade estudantil) remonta ao distante ano de 1984, foi posteriormente incluído na Declaração de Bolonha como objectivo instrumental, por iniciativa dos ministérios da Educação. O ECVET só em 2002 foi acolhido favoravelmente no quadro da Declaração de Copenhaga como instrumento de reconhecimento de competências e qualificações por iniciativa dos ministérios competentes pela formação profissional e da Comissão Europeia.

O ECTS e o ECVET são mecanismos europeus de transferência e de acumulação de créditos para o ensino superior e para a formação profissional. O ECVET não define um sistema de créditos para qualificações nos planos nacional ou sectorial, servindo apenas como quadro de referência interna-



cional. Entretanto o ECTS foi introduzido nas legislações em matéria do ensino superior e nas regulamentações de quase todos os países signatários do Processo de Bolonha (Comissão Europeia 2006c). O QEQ é um quadro de referência que, entre outros, visa permitir a afectação de qualificações ou partes de qualificações semelhantes ao respectivo nível e a subsequente cooperação e comparabilidade. Uma análise dos níveis 5 a 8 do QEQ permite entender a relação entre o ECTS e o QEQ. Estes níveis obedecem aos requisitos que Bolonha define para os estabelecimentos do ensino superior no âmbito do Quadro Europeu de Qualificações para o Espaço do Ensino Superior, aos designados "Descritores de Dublin". Estes descritores foram concebidos por um grupo informal de parceiros europeus, pela chamada *Joint Quality Initiative*, com o objectivo de definir a nível europeu as competências gerais e específicas que os estudantes devem adquirir ao longo dos seus cursos de bacharelato, mestrado ou doutoramento (JQI 2007). A sua conside-

### Sinopse 1: Objectivos dos três instrumentos

Instrumentos Objectivos	QEQ	ECVET	ECTS
Transparência	Maior transparência das qualificações e aprendizagem ao longo da vida (objectivos de Lisboa)		Maior transparência dos títulos do ensino superior
Promoção do espaço europeu	Tornar a Europa até 2010 a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva (objectivos de Lisboa)		Atractividade internacional do ensino superior na Europa <sup>(2)</sup>
Mobilidade	Explicitamente sem relação directa nos documentos analisados	Promoção da mobilidade internacional dos alunos	Promoção da mobilidade estudantil <sup>(1)</sup> Desenvolvimento de currículos internacionais <sup>(1)</sup>
Comparabilidade	Comparabilidade das qualificações	Comparabilidade das qualificações	Comparabilidade dos programas de estudo
Transferibilidade (transferência, acumulação)	Transferibilidade das qualificações	Transferibilidade das qualificações ou de parte das qualificações	Transferibilidade dos pontos de crédito
Reconhecimento Validação	Reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal	Maior qualidade dos processos de reconhecimento e validação na formação profissional <sup>(4)</sup>	Facilita o reconhecimento académico <sup>(2)</sup>
Cooperação	<sup>(3)</sup> Promoção da cooperação e reforço da base de confiança entre os respectivos actores	Promoção da cooperação e da base de confiança entre os respectivos actores	Promoção da cooperação e da base de confiança entre os estabelecimentos do ensino superior

Fonte: Esta sinopse baseou-se nos documentos oficiais da Comissão Europeia, que descrevem e explicam os instrumentos QEQ, ECVET e ECTS: <sup>(1)</sup> = "Comunicado de Berlim, 2003", <sup>(2)</sup> = Comissão Europeia, 2004, p. 3, <sup>(3)</sup> = Comissão Europeia, 2006a, pp. 2-3, <sup>(4)</sup> = Comissão Europeia, 2006b.

ração no âmbito do QEQ deverá contribuir para a permeabilidade entre a formação profissional e o ensino superior.

A sinopse carece ainda de uma análise diferenciada. O Quadro Europeu de Qualificações serve de referência, para permitir a comparabilidade dos vários quadros nacionais de qualificações (QNO) e das qualificações entre si (a nível bilateral e multilateral). Os quadros nacionais de qualificações e/ou as qualificações de diferentes sistemas são confrontados entre si através do Metaquadro Europeu de Qualificações, o que facilita a sua transposição para outros sistemas, funcionando o QEQ como instrumento passivo. O papel fundamental do QEQ na transposição da estratégia global da política educativa da União Europeia decorre em particular da sua articulação com outros instrumentos de transparência (Quadro de qualificações para o Espaço Europeu do Ensino Superior, Europass, ECTS, ECVET, princípios de validação da aprendizagem não formal e informal (Schneeberger, 2006)).

Os sistemas de créditos são concebidos como mecanismos com ampla aplicação directa num contexto de mobilidade, enquanto soluções “acabadas” ou “tudo em um”, mesmo que possam evoluir ao longo dos anos, tal como aconteceu com o ECTS. Os sistemas de créditos servem diversos objectivos de carácter geral:

- transferência dos resultados de aprendizagem dentro e entre sistemas de formação ou de resultados de aprendizagem adquiridos num contexto formal e informal;
- acumulação e reconhecimento mútuo de actividades de aprendizagem ou de qualificações parciais até à aquisição de qualificações plenas;
- cooperação transfronteiriça entre fornecedores de formação profissional;
- transparência de processos de aprendizagem e de resultados de aprendizagem devido a uma referência comum ao Quadro Europeu de Qualificações;
- creditação flexível de tempos, conteúdos e programas de aprendizagem por decisão autónoma das correspondentes instituições competentes (nacionais);
- na medida do possível, simplificação e implementação de processos de certificação e reconhecimento em todos os níveis (Cedefop, 2005b).

Sendo o ECTS implementado no ensino superior e estando o ECVET destinado a ser introduzido numa primeira fase na formação profissional (em particular na formação inicial), os dois instrumentos serão previsivelmente aplicados no domínio da aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2004; Comissão Europeia, 2006b). O ECTS e o ECVET distinguem-se em

primeiro lugar pelo seu âmbito de aplicação, como revelam claramente as respectivas definições :

- O ECTS baseia-se na seguinte definição de sistema de créditos: um sistema de créditos tem por objectivo o registo sistemático de um programa de aprendizagem (ou de um curso), mediante a atribuição de créditos aos seus componentes (Comissão Europeia, 2004, p. 3);
- O ECVET é um instrumento que visa facilitar a mobilidade dos alunos através do apoio à cooperação entre organizações parceiras e possibilitar internacionalmente a transferência, a acumulação e a creditação de resultados de aprendizagem (Comissão Europeia, 2006b, p. 17).

Para além destes objectivos gerais no domínio da política da educação, os dois instrumentos têm finalidades específicas:

- o ECTS em relação aos estudantes: Os estudantes nacionais e estrangeiros podem compreender e comparar melhor os cursos ou em relação às universidades: ajuda as universidades a organizar e processar os seus cursos (Comissão Europeia, 2004, p. 4);
- o ECVET em relação aos formandos: (visa permitir-lhes), em especial no quadro de uma estadia de mobilidade, prosseguir o seu caminho de aprendizagem com base nos resultados adquiridos, quando mudam de um contexto de aprendizagem para outro. (...) melhor acesso às qualificações – para todos, ao longo da vida (Comissão Europeia, 2006b, p. 8) ou em relação às instituições competentes dos sistemas nacionais de formação profissional e contínua: (é uma) base para a descrição das qualificações e diplomas, com vista a facilitar a sua compreensão por outros sistemas, e para a descrição dos processos de validação dos resultados de aprendizagem” (Comissão Europeia, 2006b, p. 9)

Consequentemente, o ECTS e o ECVET podem ser divididos por duas áreas: pelo grupo-alvo (estudantes ou alunos) e pela funcionalidade dos créditos. Os estudantes são um grupo específico de formandos que, em determinada fase da sua biografia de aprendizagem, se encontram num estabelecimento do ensino superior e que recebem créditos no quadro do ECTS. No ECVET, o formando encontra-se na fase de formação profissional. No ECTS, os créditos são considerados um instrumento da gestão do curso (para as instituições do ensino superior e para os estudantes). Os créditos do ECTS correspondem a um determinado volume de trabalho por ano de um curso frequentado a tempo inteiro. Os estabelecimentos de ensino superior e os estudantes podem efectuar a afectação dos seus recursos nesta base. Os

créditos do ECTS servem ainda para conceber e reformular os currículos do ensino superior. No ECVET, os créditos têm por missão proporcionar a legibilidade e a transferibilidade dos resultados de aprendizagem. A dimensão básica é o perfil profissional completo do futuro diplomado. A maior parte dos sistemas de formação profissional dispõe de padrões relativos a perfis profissionais que o ECVET pode utilizar para definir os resultados de aprendizagem (Cedefop; Le Mouillour, 2005b).

Quer um quer o outro sistema de créditos atinge os seus respectivos objectivos através de “transferência” e “acumulação”. Estas duas funções distinguem-se a nível do seu objecto e das suas finalidades:

- no ECTS, os créditos são transferidos no quadro de acordos de mobilidade internacionais (cf. Comissão Europeia, 2004, p. 3). Isso significa que o esforço de aprendizagem realizado no estrangeiro pelo estudante é transferido e integrado no curso nacional;
- no ECVET, o formando é obrigado a passar no exame no estrangeiro ou a comprovar a aquisição de resultados de aprendizagem adicionais. No ECVET são transferidos os “resultados de aprendizagem” adquiridos pelo formando no estrangeiro. Tal passa-se, do mesmo modo, no quadro de acordos de mobilidade internacionais;
- a acumulação representa uma evolução do ECTS que ainda não está concluída: o ECTS tornar-se-á um sistema de acumulação aplicável nos planos institucional, regional, nacional e europeu (Comissão Europeia, 2004, p. 3);
- o ECVET considera desde o início que a acumulação é uma função importante: os resultados de aprendizagem são acumulados e esta acumulação tem por objectivo a obtenção de uma determinada qualificação pelo aluno. Em regra, a qualificação é concedida no país de origem do formando.

Segundo o relatório da Associação Europeia das Universidades (EUA) “*Trends V*”, a aplicação do ECTS como instrumento de transferência foi indicada por 75 % dos 908 estabelecimentos do ensino superior que implementaram o ECTS; a aplicação do ECTS como instrumento de acumulação foi indicada por 66 % (Purser, Crosier, 2007b). A transformação dos sistemas de créditos, de uma mera função de transferência para uma função de acumulação, ou seja, de uma abordagem orientada para o volume de trabalho ou para o esforço de aprendizagem para uma abordagem orientada para os resultados de aprendizagem, está em sintonia com o conceito da aprendizagem ao longo da vida e com a nova concepção de fases de aprendizagem

e de trabalho nas biografias individuais. Para esse efeito são necessários processos e regulamentações de creditação e reconhecimento dos resultados de aprendizagem entre subsistemas de formação (formação superior e contínua, aperfeiçoamento profissional e formação profissional) ou entre diferentes modalidades de aprendizagem. A nível da educação e formação, a análise dos resultados de aprendizagem em relação com os sistemas de crédito proporciona oportunidades de reconhecimento dos resultados de aprendizagem adquiridos por via formal, não formal e informal em cursos de formação profissional e em cursos superiores e possibilita dessa forma o acesso e a permeabilidade entre os sistemas de educação e formação.

## Dos resultados de aprendizagem às qualificações

Os resultados de aprendizagem, as competências e as qualificações constituem uma base semântica comum para os instrumentos QEQ, ECVET e ECTS. Debate-se seguidamente a sua aplicação e consagração no respectivo sistema de educação e formação. A sinopse 2 confronta as respectivas definições de "resultado da aprendizagem" e de "qualificação".

## Sinopse 2: Princípios dos instrumentos QEQ, ECVET e ECTS

Princípios	QEQ	ECVET	ECTS
Os seguintes elementos são utilizados nos instrumentos QEQ, ECVET ou ECTS	Descritores 8 níveis	–	Os três níveis do Quadro de qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior definem descritores com base nos resultados de aprendizagem e nas competências, bem como na largura de banda dos créditos no primeiro e segundo níveis (3)
	Conhecimentos, aptidões e competências		
	Métodos de aprendizagem/ensino/docência ou método de transmissão de conhecimentos		
	–	Abordagens diferentes para o cálculo dos créditos	Cálculo dos créditos com base no volume de trabalho do estudante
Resultados de aprendizagem	“Afirmações sobre aquilo que um formando sabe, compreende e pode fazer após concluir um processo de aprendizagem. São definidas como conhecimentos, aptidões e competências” (2, p. 17).		Os objectivos do programa de aprendizagem são definidos preferencialmente sob a forma de resultados de aprendizagem e de competências a adquirir (1) Os resultados de aprendizagem são um conjunto de competências que representa aquilo que os estudantes, uma vez concluído um processo de aprendizagem curto ou longo, sabem, compreendem ou podem fazer (1).
Qualificação	O resultado formal de um processo de avaliação e validação, em que uma instituição competente para o efeito verificou que os resultados de aprendizagem de uma pessoa correspondem a padrões pré-definidos (2, p. 16)		As informações relativas à qualificação são parte integrante da lista de controlo (base central no ECTS) (1)

Fonte: 1 = Comissão Europeia, 2004, S. 3, 2 = Comissão Europeia, 2006a, (3) Comunicado de Bergen, 2005

As diferenças entre o ECVET e o ECTS decorrem da impossibilidade, na formação profissional, de usar os anos de experiência de que beneficia o ECTS. O ECTS está implementado desde 1989 no quadro do programa de mobilidade europeu ERASMUS. No final de 2003 realizou-se a primeira reunião de trabalho do Grupo de Trabalho técnico criado a nível europeu com vista ao desenvolvimento de um sistema de créditos para a formação profissional na Europa. Ao longo do tempo aumentou a confiança e o entendimento dos estabelecimentos do ensino superior entre si e com outras instituições do sector terciário. As organizações não-governamentais (ONG), como a Associação Europeia das Universidades (EUA) ou a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE), promovem os objectivos comuns. Foram ainda envolvidos no plano europeu, com o estatuto de observador, o Conselho da Europa, a União das Associações de Estudantes Europeias (ESIB) e o Centro Europeu do Ensino Superior da UNESCO (UNESCO – CEPES). Enquanto instrumento-quadro, o Processo de Bolonha promove a introdução no ensino superior de um sistema que confere títulos facilmente compreensíveis e comparáveis em todos os países signatários. Entretanto, os membros do Processo de Bolonha subscreveram voluntariamente um compromisso que os obriga a exercer auto-controlo sobre a implementação das prioridades de Bolonha no quadro das actividades do Grupo de Balanço e do Grupo de Acompanhamento. A nível da formação profissional não existe até à data uma abordagem comum, nem se conhecem ONG que actuem no sector. É mais difícil desenvolver um sistema de créditos para a formação profissional, porque em alguns países, por exemplo, determinados títulos conferidos por estabelecimentos do ensino profissional superior remetem os seus diplomados para patamares de qualificação que, em outros países, são tipicamente adquiridos a nível do bacharelato.

As condições-quadro institucionais e curriculares e as disciplinas extremamente comparáveis, incluindo o tempo despendido, que tornam aparentemente mais fácil encontrar um padrão comparativo para os resultados de aprendizagem versus estabelecimentos de ensino e conteúdos de estudo, constituem uma vantagem do ECTS face ao ECVET. Em contrapartida, o sector da formação profissional apresenta um elevado número e variedade de instituições participantes, tradições, regulamentações jurídicas e reconhecimento social específico em cada um dos Estados-Membros. No entanto, o ECTS nada diz sobre o conteúdo, a concepção ou a equivalência dos estudos. Trata-se sobretudo de questões de qualidade, que os estabelecimentos do ensino superior têm de regulamentar no quadro de acordos bilaterais ou multilaterais no âmbito de uma cooperação adequada. Em contrapartida,

o ECVET aposta nas qualificações através de especificações técnicas (por exemplo para conhecimentos e capacidades) e de processos de garantia da qualidade, bem como da avaliação e do reconhecimento de resultados. Em termos práticos, o ECVET baseia-se, por um lado, na descrição das qualificações sob a forma de resultados de aprendizagem, de capacidades e de competências e, por outro lado, na concessão de créditos para qualificações e unidades ou módulos. A parte seguinte introduz o debate sobre os créditos. Os resultados de aprendizagem (ver sinopse 3) são o elemento comum essencial dos instrumentos ECVET, ECTS e QEQ. No entanto, os “resultados de aprendizagem” fundam-se nos três instrumentos em definições diferentes e num grau diferenciado de especificação:

### Sinopse 3: Resultados de aprendizagem

Instrumentos	Definição	Compreensão
QEQ	Combinação de conhecimentos, aptidões e competências (1, p. 12). As competências são definidas em paralelo com as dimensões ‘responsabilidade’ e ‘autonomia’.	Têm por objectivo comparar as qualificações segundo critérios como o perfil e o conteúdo (1, p. 11).
ECVET	Afirmarções sobre aquilo que um formando sabe, compreende e pode fazer após concluir um processo de aprendizagem. São definidas como conhecimentos, aptidões e competências” (2, p. 10).	São os elementos que, reunidos em unidades, são transferidos e acumulados. Os resultados de aprendizagem são derivados do perfil profissional/de qualificações em causa (2).
ECTS	Estes resultados são competências que esclarecem aquilo que o estudante, uma vez concluído um processo de aprendizagem curto ou longo, sabem, compreendem ou podem fazer (3)	Os objectivos do programa de aprendizagem que se pretende atingir são definidos preferencialmente sob a forma de resultados de aprendizagem e de competências a adquirir (3) Os resultados de aprendizagem são definidos exactamente para cada disciplina ou módulo com base na área científica específica.

Fonte: (1) = Comissão Europeia, 2006a; (2) = Comissão Europeia, 2006b; (3) Comissão Europeia, 2004, 4.



A implementação de um sistema de créditos exige a definição de unidades pequenas, manejáveis e transparentes, que possam ser transferidas com relativa facilidade no âmbito de um processo de mobilidade. Recomenda-se no entanto cuidado na utilização de conceitos como “unidades” e “módulos”, uma vez que ambos são traduzidos em alemão por “módulo”. No ECVET, os resultados de aprendizagem são reunidos em unidades. É possível distinguir entre unidades no sentido de *unidades de avaliação* e módulos no sentido de *módulos de aprendizagem*. As unidades são componentes de uma qualificação e baseiam-se no conjunto de conhecimentos, aptidões e competências. Os módulos são uma abordagem didáctico-pedagógica da qualificação e são definidos como parte do programa de formação (Le Mouillour, 2006; p. 26). No ECTS o módulo é definido como “componentes educativos” (Comissão Europeia, 2004, p. 4), ou seja na acepção de módulos de aprendizagem.

Perante o pano de fundo das especificidades da formação profissional na Europa, o ECVET optou pela orientação para os resultados de aprendizagem como plataforma central. Nesse sentido, os resultados de aprendizagem foram ordenados por níveis de competência profissional. Em 2004, Coles e Oates elaboraram as bases de um primeiro projecto estrutural de um quadro de referência para a formação profissional. Este estudo (Cedefop, 2005a) é considerado a matriz para o desenvolvimento do Quadro de qualificações europeu (QEQ). Entretanto, o Quadro Europeu de Qualificações proposto e os seus resultados de aprendizagem, baseados na matriz de níveis, pode ser considerado um importante apoio à introdução eficaz do sistema ECVET (Comissão Europeia, 2006b; p. 11). As diferenças na definição e o papel dos resultados de aprendizagem no ECTS e no ECVET (v. quadro supra) são fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. O contínuo da aprendizagem ao longo da vida não decorre sem quebras e perdas por atrito. Em primeiro lugar, ela diz respeito ao “primeiro limiar”, à transição da formação geral para a formação profissional. Em segundo lugar, com frequência é necessário lançar uma ponte entre o sistema de formação e o mercado de trabalho (“segundo limiar”) e, em terceiro lugar, entre a formação geral, a formação profissional e a formação superior. Este problema suscita questões de continuidade na concepção vertical dos níveis QEQ e, consequentemente, do papel dos pontos de crédito relevantes para os sistemas de créditos, as quais expressamente não surgem no quadro europeu de referência que se encontra orientado para os resultados de aprendizagem.

## Importância e papel dos créditos

Quando se debate o tema dos sistemas de créditos e do quadro de qualificações, está provado que, mais cedo ou mais tarde, a discussão recai sobre um ponto polémico, designadamente os créditos e a sua concretização em números quantificáveis, susceptíveis de permitir um cálculo. Analisemos, então, o busílis da questão, o papel dos *pontos de crédito*.

No quadro do Acordo de Bolonha celebrado entre os estabelecimentos do ensino superior, os créditos são definidos como componentes de programas de aprendizagem, sendo transferido o seu valor numérico, os designados *pontos de crédito*. Os acordos relativos ao cálculo e à afectação dos pontos de crédito do ECTS constituem um quadro comum para a concepção da mobilidade estudantil (ver sinopse 4). No ECVET, os créditos de aprendizagem são os resultados que certificam um exame rela-

### Sinopse 4: Cálculo e atribuição de créditos no ECTS e no ECVET

	ECTS	ECVET
Valor	Valor numérico	Valor numérico
Atribuição a	Todo o tipo de disciplinas	Unidades de resultados de aprendizagem
Cálculo	Deve ser descrito o volume de trabalho do estudante necessário para a respectiva disciplina ⇒ <i>Workload</i>	Aberto ou não definido
Afectação	Por disciplina em relação com o esforço total de aprendizagem para a conclusão com sucesso de um ano completo do respectivo curso	Por unidade. Se necessário, as qualificações deverão ser divididas em unidades.
Competência pela atribuição e concessão	Estabelecimentos do ensino superior	Instituição/ções competentes/s do sistema de formação profissional nacional
Avaliação	No estrangeiro: atribuição de notas local  ECTS – Atribuição de notas de acordo com uma tabela (de A a F*) das prestações dos estudantes segundo pontos de vista estatísticos	No estrangeiro: atribuição de notas local  –

Fonte: Comissão Europeia, 2006b; Comissão Europeia, 2004. \* A = excelente – os melhores 10 % do conjunto de estudantes – F = não aprovado –substancial necessidade de recuperação

tivo a uma aprendizagem realizada no estrangeiro. Os créditos do ECVET são transferidos (Comissão Europeia, 2006b). A fixação do valor numérico dos créditos do ECVET compete às instituições competentes dos respectivos países. Estas instituições competentes variam consoante os sistemas de formação profissional e podem ser, por exemplo, ministérios, câmaras de indústria e comércio, organismos sectoriais ou fornecedores de formação.

Por detrás de um sistema de créditos existe quase sempre um acordo convencional entre os principais agentes nacionais dos respectivos sectores de educação e formação. No sector do ensino superior, os aspectos institucionais e organizacionais dos programas de educação são considerados no cálculo dos créditos do ECTS. No ECTS, fixou-se por convenção europeia em 60 créditos o volume de trabalho dos estudantes a tempo inteiro durante um ano académico, assim, um crédito ECTS valeria entre 25 e 30 horas, um curso a tempo inteiro representa na maior parte dos casos 1 500 a 1 800 horas por ano, aproximadamente (Comissão Europeia, 2004). O volume de trabalho dos estudantes no ECTS inclui o tempo despendido em palestras, seminários, estudo, preparação e participação em exames, etc. (Comissão Europeia, 2004, p. 4). O ensino superior utiliza sobretudo dois princípios de medição: O volume de trabalho e o tempo de aprendizagem estimado. Entende-se por tempo de aprendizagem estimado, o tempo que um aluno necessita, "em média", para adquirir resultados de aprendizagem de uma qualificação ou de um programa de aprendizagem. Este tempo tem mero valor de orientação, não sendo adicionados nem deduzidos créditos se for despendido mais tempo (por analogia com o Quadro Escocês de Qualificações (SCQF) 2003).

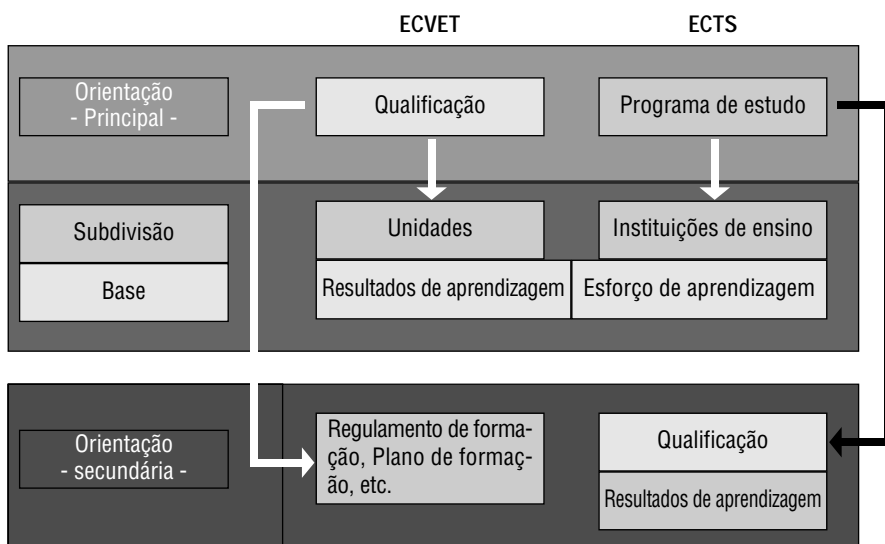
No entanto, a implementação do ECTS no ensino superior revela os problemas suscitados pela definição dos pontos de crédito. Na sua análise, Reichert e Tauch (2005) concluem que os estabelecimentos de ensino superior ainda têm problemas com o cálculo baseado no volume de trabalho. Nalguns casos, o cálculo dos créditos com base nos programas de estudo produz um número diferente de pontos de crédito na mesma disciplina.

A proposta de cálculo dos créditos no contexto do ECVET prevê que um aluno num contexto de aprendizagem formal deve receber em regra, no máximo, 120 créditos ECVET por ano (Comissão Europeia, 2006b, p. 14). No entanto, são utilizados vários métodos para a concessão de créditos no plano nacional: O número de pontos de crédito concedidos para uma qualificação e para as várias unidades pode ser fixado com a ajuda dos seguintes critérios:

- largura de banda e/ou âmbito dos conhecimentos, das aptidões e das competências gerais que devem ser adquiridos, que constituem o conteúdo de uma qualificação;
- referência à duração teórica média do programa que conduz a essa qualificação;
- âmbito projectado das actividades de aprendizagem e do volume de trabalho que os alunos têm de cumprir para alcançar os resultados de aprendizagem fixados, que correspondem a uma qualificação parcial ou plena (por exemplo, relativamente a um programa de formação típico ou a um correspondente programa de referência) (Comissão Europeia, 2005a, S. 16).

As dificuldades ficam patentes no domínio da compatibilidade de ambos os sistemas relativamente à divisão, ao cálculo e à atribuição dos créditos. A distinção fundamental entre o ECTS e o ECVET reside na sua orientação principal: O ECVET orienta-se pelas qualificações e pelos respectivos resultados de aprendizagem, para definir unidades e créditos. Em contrapartida, o ECTS orienta-se pelos cursos. A nível da orientação secundária, o ECVET inclui, por exemplo, os regulamentos de formação ou planos de formação, enquanto o ECTS associa os resultados de aprendizagem através da definição dos objectivos de aprendizagem. Esta diferença é patente na figura seguinte.

**Sinopse 5:** A localização dos diferentes elementos de cálculo



Com base na diferente localização dos resultados de aprendizagem nos dois métodos, os fornecedores de formação profissional e de ensino superior ou as respectivas instituições competentes são incumbidos de conceder e atribuir os pontos de crédito. A concessão dos créditos aos estudantes no quadro do ECTS testemunha a conclusão com sucesso do trabalho previsto e da correspondente avaliação dos resultados de aprendizagem adquiridos (Comissão Europeia, 2004, p. 4) e fornece informações sobre o volume de trabalho que lhes está associado. O vínculo à realização de determinadas prestações significa, implicitamente, que devem ser considerados factores qualitativos. No contexto da implementação entretanto realizada, de títulos académicos uniformes (bacharel/mestre), tal significa que os créditos são considerados por princípio padrões para a medição do esforço de aprendizagem académica ou do volume de trabalho e para a concessão dos diplomas (BA/MA) a nível europeu e simplificam, simultaneamente, a gestão da mobilidade. Por todas estas razões, os créditos desempenham um papel central no ECTS. No ECVET, os créditos são definidos como indicadores simples e de largo espectro. Não possuem valor autónomo ou auto-sustentado (Comissão Europeia, 2006b, p. 13). Muito há a fazer ainda, no entanto, para ter em 2010 um espaço do ensino superior europeu realmente uniforme com estruturas comparáveis, com diplomas compatíveis e com mecanismos de reconhecimento académico claramente aperfeiçoados. Por ora, é impossível saber se, e em que medida é possível a creditação e a transferência mútua de créditos ECVET e ECTS, tal como a criação, repetidamente exigida, de um sistema de créditos integrado que evitaria a existência de dois sistemas de créditos para um só quadro de qualificações.

Para além das questões técnicas da divisão e atribuição de créditos, deveria suscitar-se a questão do papel dos pontos de crédito. O ECTS não é tão coerente na prática como na teoria. Ainda não existem bases empíricas para a concessão de pontos de crédito. Apresentam-se seguidamente algumas incongruências que tornam patente as dificuldades que se colocam:

- Alguns estabelecimentos do ensino superior na Alemanha, por exemplo, ainda utilizam como base de medição dos créditos as cargas horárias semanais do semestre em vez do volume de trabalho dos estudantes; por vezes utilizam-se ainda critérios de ponderação. Outros estabelecimentos do ensino superior ainda realizam exames intermédios e finais para além dos testes de avaliação contínua (DAAD, 2004). É concedido um número maior de pontos de crédito para as disciplinas associadas a muito trabalho do que para as disciplinas meramente presenciais. Se os cálcu-

los não forem realizados pelo mesmo padrão dentro de um instituto ou área científica, surgem problemas (Rehburg, 2005);

- O ECTS, enquanto sistema totalmente estruturado por pontos de crédito, pode também implicar um maior grau de burocracia administrativa, formalização, carga laboral dos docentes em detrimento da qualidade da oferta de formação, assim como menos possibilidades de escolha e menor autonomia durante o estudo para os alunos;
- Por outro lado, os pontos de crédito não garantem o reconhecimento pleno dos estudos realizados no estrangeiro. Os estudantes não dispõem de um processo administrativo automático, cada caso é analisado individualmente (Rehburg, 2005);
- Procedimentos como o reconhecimento de créditos (em cerca de 50 % dos estudantes com mobilidade) e a verificação em duplicado dos resultados de aprendizagem (sob a forma de créditos e sob a forma dos habituais métodos de verificação) continuam envoltos em dificuldades. Devido a interpretações erróneas do esforço de aprendizagem e à utilização de diferentes definições de “módulos”, o ECTS não é implementado correctamente (Purser, Crosier, 2007b).

A implementação do ECVET, em particular no que respeita à concessão de pontos de crédito, deverá tomar em consideração as experiências e as dificuldades sentidas com o ECTS. É igualmente questionável que o sistema ECTS possa ser aplicado directamente à formação profissional e à aprendizagem ao longo da vida. Quer o volume de trabalho, quer as abordagens orientadas para os resultados de aprendizagem têm a sua justificação, no entanto, impõe-se garantir a compatibilidade dos dois subsistemas: Um crédito certifica nada mais que o cumprimento de um requisito, o qual apenas tem valor quando referido ao nível (relação com o quadro ou sistemas de qualificações) e ao tempo (pontos de crédito) dos resultados de aprendizagem esperados. Tal abona em favor de uma orientação consequente do ECVET e ECTS pelos resultados de aprendizagem (por analogia com o QEQ) e de uma interpretação dos pontos de crédito como indicadores quantitativos na aceção de tempo de aprendizagem estimado.

Impõe-se esclarecer ainda se os pontos de crédito devem ser acumulados nos vários níveis de qualificação e se os pontos ECVET devem ser equiparados ou contar para os pontos ECTS. Por esclarecer está igualmente a adequabilidade de uma largura de banda de pontos de crédito por nível de qualificação e em que plano (europeu, nacional e/ou do fornecedor) se devem celebrar acordos nesse sentido. Por último importa clarificar quem e sob

que forma verifica os resultados enquanto não existirem normas claras referidas aos resultados de aprendizagem (Sellin, 2005).

## Conclusões

Os sistemas de formação no espaço europeu estão em plena mutação. Algumas tendências gerais, condicionadas pela terciarização da economia (crescimento do emprego em profissões de serviços que requerem conhecimentos intensivos e personalização) e pelas crescentes necessidades de mobilidade, indicam uma aceitação ampla da importância, do ponto de vista social e económico, em colocar a ênfase na formação de adultos, bem como na modularização crescente da formação inicial e, sobretudo, da formação contínua.

Os sistemas de formação profissional e de ensino superior devem desenvolver-se mais rapidamente para se tornarem redes abertas e múltiplas de ofertas de formação teóricas e práticas. Transpor o fosso cultural e institucionalizado entre os sectores, vias e qualificações do ensino superior e da formação profissional é determinante para promover a necessária transformação e a mudança institucional. Uma maior permeabilidade entre os sistemas de formação significa deslocar o centro do debate dos títulos para uma clara definição dos resultados de aprendizagem e dos conteúdos das ofertas de formação que lhes estão associados, da sua organização e creditação mútua das competências existentes, ou seja, para a concessão de créditos segundo critérios geralmente aceites. Não se dispõe actualmente de conhecimentos seguros sobre qual das possibilidades de solução terá maior êxito ou se uma multiplicidade de soluções seria preferível, e em que condições, a um procedimento uniforme na Europa.

Entre o ECTS e o ECVET existe uma diferença de experiência de 18 anos, que permitiu a institucionalização do Processo de Bolonha. Que ilações se podem retirar do desenvolvimento do ECTS para a concepção de sistemas de créditos e de quadros de qualificações? O ECTS, o ECVET e o QEQ são três instrumentos com objectivos semelhantes (como a transparência e a permeabilidade, entre outros), que se caracterizam, porém, por âmbitos de aplicação diferentes. As fases de concepção ou de implementação final não estão concluídas para nenhum deles. Este aspecto é seguramente um dado novo: trata-se de elementos em evolução de um Espaço Europeu de Educação que se encontra na fase de concepção e simultaneamente tem de afirmar-se perante outros espaços de educação. A extensa estratégia de desenvolvimen-

to do Processo de Bolonha e o recrutamento de novos membros perseguem claramente o objectivo de uma convergência internacional e de um posicionamento claro no quadro das negociações do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). O Processo de Copenhaga prefere seguir uma linha de desenvolvimento intensivo: Instrumentos individuais (como o ECVET, a CQAF, o Europass e o QEQ, entre outros) continuam a ser aperfeiçoados e compatibilizados entre si,

Afigura-se razoável e necessário que o sistema ECVET se una a longo prazo ao sistema ECTS, formando um sistema global coerente integrado com clara referência ao proposto Quadro Europeu de Qualificações. O desafio actual coloca-se, não tanto no alargamento do sistema de créditos da função de transferência para a função de acumulação, nem na base de cálculo dos créditos, como pareceria à primeira vista na confrontação do ECTS com o ECVET, mas antes na questão que lhe está associada de uma possível implementação de sistemas de créditos em conjugação com processos de creditação e de reconhecimento de resultados de aprendizagem e, em particular, de competências profissionais, adquiridos por via formal, não formal ou informal. A consequente permeabilidade entre os sectores de formação exige a reformulação dos acessos e a creditação ou o reconhecimento de cursos de formação profissional e de cursos superiores. Um dos objectivos essenciais da creditação reside na implementação da aprendizagem ao longo da vida entre os mercados de formação e de trabalho nacionais, bem como no seu seio. O progresso integracional dos sistemas de créditos, de uma função de transferência para uma função de acumulação, bem como de uma orientação pelo volume de trabalho ou pelo esforço de trabalho para uma orientação pelos resultados, pode servir de apoio para lançar pontes com o objectivo de tornar o Quadro Europeu de Qualificações um meio integrador da formação geral, superior e profissional.

Para além destes objectivos de longo prazo do ECVET, ECTS e QEQ, bem como do Espaço Europeu de Educação, impõe-se dotar de maior precisão e consistência a formulação das definições no plano do discurso, uma vez que o utilizador, ou seja, o aluno, se perde um pouco no meio da confusão linguística, por vezes babilónica, dos documentos oficiais. Temos no entanto a esperança de que diferenças de formulação não se traduzam em diferenças na implementação (*"the difference in wording is not expected to lead to differences in implementation"*) (Comissão Europeia, 2006c, p. 3).



## Bibliografia

- Cedefop; Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Cedefop, Série Panorama 109, 2005a.
- Cedefop; Le Mouillour, Isabelle. *European Approaches to Credit (Transfer) Systems. An Assessment of the applicability of existing credit systems to a European Credit (Transfer) System for vocational education and training (ECVET)*. Luxemburgo: Cedefop Série Dossier; 12, 2005b.
- Comissão Europeia. *Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). Kernpunkte*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.
- Comissão Europeia. *Transpor 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* (apresentada pela Comissão) {SEC(2006) 1093} {SEC(2006) 1094}. Bruxelas, 5.9.2006. COM(2006) 479 final. 2006/0163 (COD), 2006a.
- Comissão Europeia. *Sistema de Créditos Europeus para a Educação e Formação Profissional (ECVET). Um sistema europeu de transferência, acumulação e reconhecimento de créditos no sector da formação profissional*. Documento de trabalho dos serviços da Comissão. SEC(2006) 1431. Bruxelas, 31.10.2006, 2006b.
- Comissão Europeia. *From Bergen to London. The Commission Contribution to the Bologna Process. Directorate-General for Education and Culture. Life Long Learning: Education and Training policies. School Education and Higher education*. Bruxelas, 22 de Dezembro de 2006/rev2. 2006c.
- Comunicado de Bergen. *O Espaço Europeu do Ensino Superior – concretizar os objectivos*. Comunicado da Conferência dos Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Bergen, 19-20 de Maio de 2005.
- Comunicado de Berlim. *Realizar o Espaço Europeu do Ensino Superior*. Comunicado da Conferência dos Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, de 19 de Setembro de 2003, em Berlim.
- DAAD (Edit.). *Mobilität in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 2004.
- Dunkel, Torsten. *Der europäische Qualifikationsrahmen als Integral von Hochschulbildung und beruflicher Bildung: Das Ende des klassischen Universitätsmodells (?)* In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, no prelo 2007.

- JQI. *Joint Quality Initiative*. URL da Joint Quality Initiative. (<http://www.joint-quality.nl/>), 2007. Lido 25.09.2007.
- Le Mouillour, Isabelle. Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 2006, pp. 24-29.
- Purser, Lewis; Crosier, David. *Trends V: Draft executive summary*. Apresentação na IV Convenção das Instituições Europeias do Ensino Superior. Lisboa, 29 de Março de 2007. 2007a.
- Purser, Lewis; Crosier, David. *Trends V: Key messages*. Apresentação na IV Convenção das Instituições Europeias do Ensino Superior. Lisboa, 29 de Março de 2007. 2007a.
- Rehburg, Meike. Relatório de investigação sobre o projecto de investigação com o título de trabalho "*Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland: Einschätzungen von Studierenden, Professoren und Arbeitgebern. Eine qualitative Kurzstudie*", com o apoio do Ministério Federal da Educação e Investigação com a referência M 1705 0. Kassel, 2005.
- Reichert, Sybille; Tauch, Christian. *Trends IV: European Universities implementing Bologna*. Bruxelas: Associação Europeia das Universidades, 2005.
- Schneeberger, Arthur. QEQ als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung. *bwp@* Edição N.º 11, 2006. ([http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.pdf)). Lido em 25.09.2007.
- SCQF. *An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework*. 2.ª Edição. Outubro de 2003. Código de publicação: AE1243/2. Edimburgo, 2003.
- Sellin, Burkart. Europäischer Qualifikationsrahmen (QEQ) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. *bwp@* Edição N.º 8, 2005. ([http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin_bwpat8.shtml)). Lido em 25.09.2007.

# Governança nos domínios da educação e da formação: o caso dos quadros de qualificações

**Jens Bjørnåvold**

Director de Projecto, Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop)

**Mike Coles**

Investigador Principal, Divisão de Investigação e Estatística da *Qualifications and Curriculum Authority* [Autoridade para as Qualificações e o Programa] (QCA), Reino Unido

## RESUMO

O QEQ consiste num metaquadro que funciona como um dispositivo de transposição entre diferentes sistemas nacionais de qualificação. A fim de facilitar a transposição entre todos os países, os respectivos sistemas de qualificações têm de ser correlacionados com os níveis de referência do QEQ. O movimento de adopção dos QNQ, que tem sido rápido e parece ter registado alguma aceleração na sequência da apresentação da proposta relativa ao QEQ, reflecte também a aceitação generalizada de que a aprendizagem ao longo da vida deve centrar-se nos resultados e não nos insumos formais da aprendizagem, e de que a conexão entre os vários subsistemas de educação e de formação tem de ser reforçada. Por conseguinte, o desenvolvimento dos QNQ não se deve unicamente ao QEQ. O presente artigo sublinha a distinção entre “sistema nacional de qualificações” e “quadro nacional de qualificações”, analisa a progressão dos QNQ na União Europeia, EEE e países candidatos até Abril de 2007 e aborda o presente e o futuro da cooperação europeia em matéria de educação e de formação.

## Palavras-chave

EQF, NQF, learning outcomes, governance, open method of coordination, transparency

QEQ, QNQ, resultados da aprendizagem, governação, método aberto de coordenação, transparência

O presente artigo avalia o impacto potencial do quadro europeu de qualificações (QEQ) nas políticas nacionais de educação e de formação, dando especial atenção ao rápido desenvolvimento dos quadros nacionais de qualificações (QNO) em toda a Europa. Na sequência das iniciativas pioneiras de países como a Irlanda, a França ou o Reino Unido, os QNO foram trazidos para o primeiro plano do debate sobre a concretização dos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida e a promoção do ingresso e da progressão na educação, na formação e na aprendizagem. Embora se trate de instrumentos preconizados desde há anos tanto a nível nacional como internacional (pela OCDE, nomeadamente), o interesse pelos QNO aumentou significativamente com os avanços do processo respeitante ao QEQ (a partir de Fevereiro de 2004). Quer no documento inicial da consulta sobre o QEQ (de Julho de 2005), quer na proposta de recomendação da Comissão (Comissão Europeia, 2006b), é salientada a necessidade de todos os países “falarem a uma só voz” ao correlacionarem as suas qualificações nacionais com o QEQ e sugerido que, para facilitar o processo, cada país elabore o seu QNO. O QNO é considerado o meio mais adequado para fazer face ao desafio que este processo de coordenação representa, ou talvez mesmo uma condição da referenciação a um metaquadro europeu. Finalmente, sustenta-se que os QNO são necessários para se derrubar as barreiras entre os vários subsistemas nacionais de educação e de formação, em particular entre EFP e ensino superior e entre educação e formação iniciais e contínuas.

A elaboração dos QNO tem ocupado um lugar relativamente discreto no processo de discussão e desenvolvimento do QEQ. Até ao momento, tem sido prestada mais atenção aos objectivos básicos de âmbito europeu, ou seja, fomentar a transparência, permitir a comparação e facilitar a transferência das qualificações <sup>(1)</sup> entre os diversos países. No entanto, esta função de âmbito transnacional só poderá tornar-se efectiva se os países introduzirem alterações na coordenação e na gestão dos seus sistemas de educação e de formação. O documento inicial da consulta sobre o QEQ, de 2005, incluiu entre os objectivos desse instrumento o de se constituir como “factor de mudança a nível europeu, nacional e sectorial”. Por conseguinte, poder-se-á dizer que o QEQ desempenha duas funções distintas, embora inter-relacionadas: uma a nível europeu (transposição, comparação), com grande visibilidade e larga aceitação, e outra a nível nacional (melhor coordenação

---

(1) Na acepção da proposta de recomendação relativa ao QEQ (de Setembro de 2006), uma “qualificação” é obtida “quando um órgão competente decide que uma pessoa alcançou um resultado de aprendizagem conforme a determinadas exigências”, constituindo, assim, “um resultado formal de um processo de avaliação e validação”.

e permeabilidade acrescida), com menos visibilidade e potencialmente mais controversa. Este artigo propõe-se examinar essa evolução e avançar uma primeira leitura desta conjunção das políticas de educação e de formação europeias e nacionais. Serão abordadas as seguintes questões essenciais:

- Como definir “quadro de qualificações”? Quais as principais diferenças entre um metaquadro como o QEQ e os actuais ou novos quadros nacionais de qualificações? Como distinguir “quadro de qualificações” do conceito mais amplo de “sistema de qualificações”? E por que razão é importante essa distinção?
- Qual o ponto da situação no que respeita à evolução dos quadros nacionais de qualificações na Europa? Que tipo de compromisso se verifica a nível nacional? É possível identificar objectivos, estratégias ou soluções comuns?
- Quais os principais ensinamentos a retirar da evolução do QEQ e dos QNQ, em termos de governação? A questão pode ser analisada de várias perspectivas, mormente do ponto de vista do “método aberto de coordenação” da União Europeia, que rege a elaboração e a aplicação do QEQ, ou numa perspectiva nacional, pois está em causa a internacionalização e a modernização dos sistemas de educação e de formação no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

O desenvolvimento do QEQ – e a sua correspondência com os QNQ – não pode ser analisado sem se ter em conta a reorientação para uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem <sup>(2)</sup>. Acresce que, como o recurso ao critério dos resultados da aprendizagem é considerado o único meio de assegurar a comparabilidade e a transponibilidade das qualificações nacionais, esse tipo de abordagem é também importante para a gestão futura dos sistemas nacionais de educação e de formação. A reorientação para os resultados da aprendizagem altera significativamente o modo como são formulados os objectivos, definidas as normas e descritos os programas, exercendo, portanto, uma influência directa sobre o ensino e a aprendizagem (Adam, 2004).

---

(2) No QEQ, estes “resultados da aprendizagem” são definidos como “o enunciado dos conhecimentos, do nível de compreensão e das aptidões do estudante aquando da conclusão do processo de aprendizagem”.

## Quadro de qualificações: um conceito em evolução

A ideia de um quadro de qualificações que represente o modo como essas qualificações se correlacionam entre si não é original. Na verdade, em muitos países e ao longo de vários séculos, as corporações de ofícios controlaram o acesso às várias profissões e definiram as hierarquias de aptidões no seio das mesmas. Essas hierarquias foram as precursoras dos actuais quadros nacionais e sectoriais de qualificações. Também as universidades estabeleceram modelos comuns de reconhecimento da progressão nos estudos académicos superiores, assim definindo uma outra hierarquia de qualificações. O que há de novo no caso dos modernos quadros nacionais de qualificações é o interesse dos governos na instituição de quadros amplos que agreguem as qualificações correspondentes aos resultados da aprendizagem na escola, no trabalho, no ensino superior e noutros tipos de educação de adultos. De facto, os novos quadros inserem-se muitas vezes em estratégias de promoção da aprendizagem ao longo da vida e visam, também, a possibilidade de dar expressão à aprendizagem informal – ou seja, à experiência – que o aprendente deseje ver reconhecida (Cedefop; Colardyn e Bjørnåvold, 2005).

Um quadro de qualificações consiste numa seriação de qualificações de acordo com um conjunto de critérios de definição dos níveis de aprendizagem alcançados. Esse conjunto de critérios pode ficar implícito na caracterização das próprias qualificações ou ser explicitado sob a forma de um conjunto de indicadores de níveis de referência. A proposta de recomendação de 2006 relativa ao QEQ define o conceito nos termos seguintes:

“[um] ‘quadro nacional de qualificações’ [é] um instrumento concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios para níveis específicos de aprendizagem atingidos. Visa integrar e coordenar os subsistemas nacionais de qualificações e melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade civil”.

No modelo de classificação mais simples, as qualificações são elas próprias ordenadas hierarquicamente em termos de exigência ou de nível, numa escala ascendente <sup>(3)</sup>. Por vezes, nestes casos, as qualificações são também discriminadas por tipo de aprendizagem (ensino superior, outros níveis de escolaridade, experiência profissional). O segundo modelo de classifica-

---

<sup>(3)</sup> É o caso, por exemplo, do quadro de qualificações australiano ([www.aqf.edu.au](http://www.aqf.edu.au)).

<sup>(4)</sup> Como, por exemplo, no caso do quadro de qualificações irlandês ([www.nqai.ie](http://www.nqai.ie)).

ção utiliza níveis explícitos definidos um a um por critérios próprios – frequentemente designados “indicadores (ou descritores) dos níveis de referência” (4). É este segundo modelo que está a suscitar o interesse de muitos países, pois proporciona uma integração mais fácil entre qualificações obtidas nos diversos sectores educativos e qualificações baseadas na experiência profissional. Seja como for, os quadros de qualificações apontam sempre para a criação de condições que permitam a clarificação das correlações entre qualificações e a melhoria da qualidade, da acessibilidade e do reconhecimento público (ou do mercado de trabalho) dessas mesmas qualificações num determinado país ou a nível internacional.

Os QNQ podem assumir diversas formas e prestam-se a diferentes utilizações (Coles, 2006), mas é possível identificar quatro objectivos genéricos comuns a todos eles:

- estabelecer normas de âmbito nacional para os resultados das aprendizagens (competências);
- fomentar a qualidade da educação e da formação ministradas, através da regulação;
- funcionar como matriz da correlação entre qualificações;
- promover o acesso à aprendizagem e, no âmbito desta, a transferibilidade e a progressão.

Os QNQ podem servir propósitos de natureza política que extravasam o âmbito destes quatro objectivos. Assim, a elaboração de um QNQ pode dar oportunidade a que se integrem componentes do sistema de qualificações (por exemplo, a educação profissional ministrada nos ensinamentos complementar e superior) ou se impulsione a modernização de alguns mecanismos dos sistemas de educação e de formação, como sejam a regulação da qualidade dos processos de qualificação ou o modo de utilização do financiamento público no sector. Esta utilização dos quadros nacionais de qualificações como instrumento de reforma é cada vez mais comum e poderá transformar-se num quinto objectivo genérico; mas, em alguns casos, a instituição dos quadros pressupõe um tal consenso entre as partes intervenientes que se torna difícil atribuir-lhes objectivos explícitos dessa natureza. Alguns QNQ são também utilizados como ferramenta na definição de objectivos e no planeamento do investimento público no sector e como base na medição do desempenho dos sistemas de educação e de formação.

É provável que, mesmo não sendo explicitamente assumida uma agenda reformadora mais ampla, a classificação das qualificações acarrete só por si modificações sensíveis em alguns aspectos da educação e dos proces-

sos de qualificação, devido ao efeito de simplificação que a codificação produz num quadro complexo de relações entre as qualificações atribuídas no país. A codificação, ou modelização, cria um tipo de correlação e uma linguagem a que os agentes aderem facilmente (Cowan *et al.*, 1999). Com efeito, sem essa codificação e sem o quadro dela resultante, a hierarquia das qualificações, os conhecimentos, aptidões e competências transversais que cada uma certifica e as equivalências horizontais entre elas dependem muitas vezes de um conhecimento imperfeito ou presumido do sistema de qualificações, que reduz a confiança nas políticas reformadoras e dificulta a inovação.

Importa referir uma outra consequência. Por vezes, a modernização exige intervenções conjugadas entre si em várias componentes do sistema de qualificações (acreditação, financiamento, protocolos institucionais), mas a aplicação dessas reformas articuladas representa um enorme desafio. A opção pela via das alterações pontuais e graduais diminui os riscos, os custos e a rigidez do processo. É legítimo afirmar-se que o efeito congregador dos QNQ, especialmente no que respeita à adesão dos agentes e às funções e responsabilidades das instituições, favorece as propostas de programas de reforma mais amplos e estruturados.

Os quadros de qualificações devem ser entendidos como parte de um “sistema de qualificações” (OCDE, 2007), ou seja, de um conjunto de estruturas e processos <sup>(5)</sup> orientados para a atribuição de uma qualificação. Alguns sistemas de qualificações são tão complexos e fragmentários que quase se duvida da sua coerência interna. Não obstante, os utilizadores desses sistemas estão cientes da existência de níveis de qualificação (como a escolaridade básica, a conclusão do último ciclo do ensino secundário, a aprendizagem profissional, o bacharelato ou a licença profissional). Esses níveis de qualificação implícitos assemelham-se, no seu conjunto, a um quadro de qualificações, mas não possuem a eficácia deste justamente porque se mantêm implícitos e, portanto, sujeitos a diferentes interpretações. A relação entre a obtenção de uma dada qualificação e os requisitos de candidatura a uma outra mais avançada ou a um emprego é, em muitos casos, ambígua e pouco fiável. Além disso, a responsabilidade dos diversos agentes também não

---

(5) Em *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning* [“Sistemas de Qualificações: Pontes para a Aprendizagem ao Longo da Vida”] (OCDE, 2007), consideram-se elementos de um sistema de qualificações todos os meios ao dispor do desenvolvimento e da aplicação da política nacional ou regional relativa às qualificações e dos protocolos institucionais, processos de garantia da qualidade, procedimentos de avaliação e de atribuição, reconhecimento de aptidões e outros mecanismos de articulação entre, por um lado, a educação e a formação e, por outro, o mercado de trabalho e a sociedade civil.



é clara, o que torna difícil a reformulação de vários tipos de qualificações que suscitam pouca confiança e apresentam fraca compatibilidade entre si.

A instituição do metaquadro europeu (QEQ) permitirá dar expressão formal a parte desses níveis implícitos e dessas valorizações subentendidas. O QEQ formula descrições globais dos resultados das aprendizagens e associa-os aos diferentes níveis de qualificação. Os indicadores dos níveis de referência são de facto critérios de alinhamento dos níveis de qualificação nacionais (implícitos ou explícitos) com o QEQ. Para estabelecer as correspondências, é necessário que cada nível de qualificação (e cada um dos diferentes tipos de qualificação do mesmo nível) seja aferido em função dos critérios do QEQ. A reformulação dos níveis implícitos exige receptividade e empenhamento por parte de todas as instâncias competentes. Anteriormente, a descrição desses níveis atendia em especial à duração da educação ou da formação, à entidade que a ministrava, aos requisitos de acesso académicos ou profissionais preenchidos e às licenças profissionais concedidas. Porém, de acordo com o QEQ, os principais elementos a explicitar são os conhecimentos, as aptidões e as competências transversais que cada nível de qualificações nacional garante aos aprendentes e comprova perante outros interessados. Por conseguinte, parece provável que a adaptação dos níveis de qualificação nacionais implícitos ao QEQ venha a processar-se por etapas. Numa primeira fase, as correspondências poderão ser determinadas com a intermediação de representantes dos detentores dos conhecimentos, aptidões e competências transversais; subseqüentemente, será exercida pressão no sentido de os conhecimentos, aptidões e competências realmente exigidos em cada nível de qualificações serem formalmente estabelecidos pelos próprios interessados. Assim, os níveis implícitos das qualificações nacionais tornar-se-ão níveis explícitos a partir dos quais será possível elaborar um QNQ baseado em resultados da aprendizagem.

Um metaquadro como o QEQ apresenta características distintas das dos QNQ que o tomam como referência para permitir estabelecer a correspondência entre níveis de qualificações de diferentes países. As principais disparidades entre os níveis do QEQ e os dos QNQ dependem dos objectivos atribuídos a estes últimos, do método seguido na sua elaboração, de considerações que tenham influenciado o modelo adoptado, dos níveis de qualificação incluídos, dos processos de garantia da qualidade aplicados e dos padrões de referência (*benchmarks*) utilizados na definição dos níveis. O quadro 1 esquematiza estas diferenças.

**Quadro 1:** Comparação entre os níveis de qualificação nacionais e os níveis do QEQ

Diferenças	Níveis de qualificação nacionais	Níveis do QEQ
Função principal:	padrões de referência do nível, extensão e tipo de aprendizagem	padrões de referência do nível de qualquer aprendizagem reconhecida numa qualificação ou referida num QNQ
Estabelecidos por:	organismos nacionais, regionais e sectoriais	conjunto dos Estados-Membros
Sensíveis a:	prioridades nacionais, regionais e locais (e.g. níveis de literacia, necessidades do mercado de trabalho)	prioridades comuns a todos os países (e.g. globalização do comércio)
Reconhecimento da aprendizagem a nível individual através de:	avaliação, validação e certificação	[Não reconhece directamente a aprendizagem a nível individual]
Aceitação dependente de:	fatores específicos do contexto nacional	nível de confiança entre utilizadores internacionais
Qualidade garantida por:	práticas dos organismos nacionais e das instituições de ensino	práticas nacionais e consistência do processo de alinhamento entre os níveis nacionais e os do QEQ
Definidos em função de:	padrões de referência nacionais integrados nos diversos contextos de aprendizagem específicos, como sejam o local de trabalho, o ensino superior ou outros níveis de escolaridade	progressão geral na aprendizagem em todos os contextos e em todos os países

Se se respeitarem estas distinções, a forma e a função dos níveis (ou quadros) nacionais de qualificações serão diferentes das de um metaquadro como o QEQ (Tuck *et al.*, 2006), o que deverá assegurar algum espaço de manobra para a evolução futura dos QNQ, de modo a que estes possam incorporar as diversas perspectivas nacionais a nível social e cultural. Tanto nas propostas relativas ao QEQ como no metaquadro em preparação na África Austral (SADC, 2005), é perceptível o propósito de respeitar e estimular as diferentes perspectivas nacionais. No entanto, apesar de as diferenças serem respeitadas, qualquer uma das características do metaquadro descritas na terceira coluna do quadro 1 suscita em cada um dos países questões específicas em relação ao conteúdo da segunda coluna. A semelhança do que quase sempre acontece com as classificações, também a do QEQ, que pretende ser neutra, parece ter gerado expectativas sobre a sua utilização como

padrão da concepção dos vários QNQ. É interessante notar que, como se verá a seguir, são muitos os países que tencionam utilizar oito níveis de referência nos seus novos quadros (por exemplo, a Bélgica, a República Checa, a Espanha, a Lituânia e a Eslováquia), embora o QEQ ainda não tenha sido definitivamente aprovado.

## Quadros nacionais de qualificações na Europa

É ainda reduzido o número de países europeus que já instituíram quadros nacionais de qualificações, embora sejam cada vez mais os que estão a adoptar medidas nesse sentido. O processo sofreu uma notável aceleração em 2005 e 2006, aparentemente em conexão com os progressos na elaboração do QEQ.

Esta evolução é seguidamente passada em revista <sup>(6)</sup>.

### Alemanha

A Alemanha declarou a sua intenção de instituir um QNQ que abranja todos os domínios e níveis da educação e da formação. No Outono de 2006 tiveram início os estudos e as preparações técnicas, esperando-se um primeiro esboço do QNQ alemão em 2007. Está em curso um projecto-piloto para criar uma regulamentação da formação profissional com base nas competências em algumas profissões seleccionadas. Outros projectos testam o reconhecimento dos resultados da aprendizagem da EFP no acesso ao ensino superior. A discussão alemã sobre o QEQ centrou-se explicitamente no seu possível impacto sobre o sistema nacional de educação e de formação e na sua capacidade para acomodar as reformas nacionais. Alguns intervenientes consideram o QEQ, e especialmente um QNQ alemão, uma oportunidade para diminuir as barreiras entre subsistemas de educação e de for-

---

<sup>(6)</sup> As descrições reportam-se à situação existente em Abril de 2007 nos países envolvidos no programa de trabalho "Educação e Formação 2010" e nos países em fase de pré-adesão, e são baseadas nas seguintes fontes:

- respostas nacionais à consulta sobre o QEQ realizada entre Dezembro de 2005 e Fevereiro de 2006;
- apresentação da evolução nacional na primeira reunião do grupo de implementação do QEQ, em Março de 2007;
- respostas às perguntas relativas ao QEQ apresentadas pela Comissão no final de Março de 2007 aos países envolvidos no programa de trabalho "Educação e Formação 2010" (no seguimento da reunião de 23 de Março de 2007);
- documentação coligida pela FEF acerca do desenvolvimento dos QNQ nos países candidatos à adesão.

mação e incentivar uma forma de reconhecimento mais flexível (por exemplo, aprendizagem não formal e informal). A reorientação para os resultados da aprendizagem (designados, na Alemanha, “competência”) é apoiada pelos intervenientes mais destacados (Governo Federal, associações patronais). Outras partes interessadas (alguns sindicatos) realçam a necessidade de proteger o modelo alemão de formação profissional (*Berufsmoedell*) e alertam para o risco de se comprometer o modelo dualista existente que conjuga a escola e a prática profissional. Em Maio de 2005 foi instituído um QNQ para o ensino superior (Espaço Europeu do Ensino Superior).

### **Áustria**

O objectivo assumido consiste na instituição de um único QNQ global baseado nos resultados da aprendizagem, que será correlacionado com o QEQ. Esse quadro permitirá a validação da aprendizagem não formal e informal e corresponderá mais satisfatoriamente às necessidades do mercado de trabalho do que o actual. Na resposta austríaca à consulta sobre o QEQ, ficou expressa a concordância quanto à necessidade de um QNQ, e no Verão de 2006 foram organizados vários grupos de trabalho com a missão de o prepararem, tendo por base um estudo aprofundado. Em Fevereiro de 2007 foi constituído um grupo de coordenação do desenvolvimento do QNQ austríaco a nível nacional. Todas as partes interessadas serão envolvidas num processo ascendente de consulta (a iniciar no Outono de 2007) e elaboração, coordenado pela Direcção-Geral do Ministério da Educação, Artes e Cultura austríaco. Os principais objectivos do QNQ austríaco serão a preservação da qualidade da educação e da formação, o incentivo ao acesso e à permeabilidade nesses domínios e um maior equilíbrio entre EFP e qualificações académicas. A conclusão do processo de elaboração do QNQ está prevista para 2010.

### **Bélgica (Região da Flandres)**

O QNQ é considerado um pré-requisito indispensável para se correlacionar os níveis de qualificação flamengos com o QEQ. Em 2005 e 2006, foi elaborada uma versão provisória de oito indicadores de níveis de referência, que foi sujeita a debate a partir de Outubro de 2006. Todos os ministérios e órgãos consultivos oficiais (onde se incluem os parceiros sociais) envolvidos nos domínios da educação e da formação emitiram o seu parecer sobre o documento. Aguarda-se uma decisão formal sobre a instituição de um QNQ (através de decreto) antes do Verão de 2008. A elaboração do QNQ foi mais demorada do que o previsto pelas autoridades flamengas. Foram apuradas várias consequências inesperadas, o que exigiu trabalho e esclarecimento

adicionais. Espera-se que a instituição de um QNQ melhore o acesso geral à educação, à formação e à aprendizagem, sustente o desenvolvimento da qualidade e reforce a permeabilidade global na educação e na formação. Há consenso quanto à necessidade de o QNQ se basear nos resultados da aprendizagem – o que já era perceptível na versão provisória dos indicadores de níveis de referência. Importa referir que os indicadores de níveis de referência flamengos se baseiam em “conhecimentos”, “aptidões”, “contexto” e “autonomia-responsabilidade”, dando assim uma atenção especial à importância do contexto na descrição dos níveis de qualificações. Na Primavera de 2007 foi concluída uma série de projectos-piloto que testaram a abordagem baseada nos resultados da aprendizagem e a correlação com o quadro de qualificações em vários sectores (Níveis 1 a 5 do QEQ). Projectos idênticos foram levados a cabo, em relação aos Níveis 6 a 8, pelos promotores do processo de Bolonha. A conclusão genérica destes projectos de teste é a de que os indicadores desenvolvidos para o quadro flamengo são úteis para a classificação das qualificações, sendo apenas necessárias pequenas alterações e adaptações. Foi elaborado um relatório sobre a criação de uma base de dados de qualificações centralizada, estando previsto o desenvolvimento de um protótipo para o final de 2007.

### **Bélgica (Região da Valónia)**

A decisão formal relativa à instituição de um QNQ foi tomada em Março de 2006. Na resposta à consulta sobre o QEQ, os QNQ são considerados um requisito e uma condição prévia da efectiva aplicação de um quadro europeu (“[...] *est un préalable indispensable. C’est exclusivement à travers ceux-ci que les qualifications peuvent se situer dans le QEQ [...]*”) “[...] *trata-se de uma condição prévia indispensável. Só através deles se conseguirá correlacionar as qualificações com o QEQ [...]*”. No Outono de 2006 foi constituído um grupo de especialistas com a missão de delinear as principais características do futuro QNQ. As conclusões do trabalho deverão ser apresentadas em 2007 e servirão de base ao posterior desenvolvimento. Tal como no caso da Flandres, privilegiar os resultados da aprendizagem mostra-se essencial para o trabalho em curso. Verifica-se que alguns sectores do sistema da educação e da formação (ensino de adultos, educação e formação profissionais, o novo sistema de validação da aprendizagem não formal) possuem experiência significativa na utilização da abordagem baseada nos resultados da aprendizagem, enquanto outros subsectores têm menos experiência. É provável que seja adoptada, para o quadro, uma estrutura de oito níveis.

## **Bulgária**

O Ministério da Educação e da Ciência búlgaro comprometeu-se (em 2006) a criar um QNQ, que é considerado de grande importância e se prevê que seja submetido à apreciação do Governo em 2008. Um documento de debate sobre um QNQ integrado servirá de base para a consulta às partes interessadas. O Ministério está também a trabalhar num registo completo das qualificações, e os especialistas estão a estudar as relações entre os actuais níveis de qualificação búlgaros e o QEQ. Uma área importante do desenvolvimento futuro será a redefinição e a reformulação das normas e programas da educação e da formação com base nos resultados da aprendizagem. Presentemente estão a ser discutidos o modo de integrar o quadro do ensino superior (relacionado com o Espaço Europeu do Ensino Superior) no QEQ e a forma de desenvolver um sistema único de créditos no âmbito deste quadro.

## **Chipre**

Nas discussões sobre o QEQ, Chipre mostrou algum cepticismo em relação à instituição dos QNQ. Representantes deste país defenderam que os princípios e as estruturas dos QNQ deverão ser da responsabilidade de cada Estado-Membro e manifestaram o receio de que a recomendação relativa ao QEQ vá demasiado longe ao padronizar uma solução específica de QNQ. Prevê-se que a futura elaboração de um QNQ se processe a partir do actual sistema de qualificações. Foi igualmente manifestado algum receio quanto à utilização dos resultados da aprendizagem. Considera-se que a abordagem baseada nos resultados da aprendizagem, defendida pelo QEQ, não corresponde às necessidades das instituições cipriotas de educação e de formação.

## **Croácia**

Foram dados os primeiros passos para a instituição de um quadro global (aprendizagem ao longo da vida) de qualificações croata. Em 2006, o Ministério da Ciência, da Educação e do Desporto criou um grupo paritário de especialistas em EFP e ensino superior. A proposta deste grupo foi discutida (na Primavera de 2007) com todas as instâncias competentes. O quadro terá oito níveis (e quatro subníveis adicionais que reflectem as particularidades do sistema de qualificações da Croácia). Os níveis 6, 7 e 8 correspondem aos três ciclos de "Bolonha". Os níveis são descritos através de séries de créditos, correlação com os níveis do QEQ e tipos de qualificação obtida após a conclusão dos estudos num determinado nível. Os elementos relativos às

competências-chave estão igualmente incluídos, nos primeiros quatro níveis. Em 2007 será formado um grupo de trabalho alargado de especialistas indicados pelas partes interessadas, com vista à definição de normas e descrições comuns para todos os níveis, as quais servirão de base ao desenvolvimento de descrições detalhadas de todas as qualificações com base em resultados da aprendizagem e em competências mensuráveis. A garantia da qualidade e o reconhecimento prévio da aprendizagem, incluindo a aprendizagem não formal e informal, merecem especial atenção. Prevê-se que o quadro croata esteja concluído em 2009.

### **Dinamarca**

A Dinamarca ainda não tomou uma decisão definitiva sobre a instituição de um QNQ. O quadro nacional do ensino superior (relacionado com o Espaço Europeu do Ensino Superior) está actualmente em revisão, tendo sido elaborado um quadro de qualificações de apoio à qualificação por fases nos programas de EFP. No decurso de 2007, um grupo interministerial avaliará a instituição de um QNQ coerente com base no actual sistema de qualificações. O objectivo será melhorar a transparência, a transferibilidade de créditos e a coerência global na educação e na formação que irá suportar a aprendizagem ao longo da vida, bem como criar uma base forte para a implementação do QEQ na Dinamarca. A correlação dos níveis de qualificação dinamarqueses com o QEQ começará a partir de 2008. Importa considerar, como um factor importante no contexto desta evolução, o facto de a estratégia do Governo dinamarquês para a globalização ("Progresso, inovação e coesão – estratégia da Dinamarca na economia global", de Maio de 2006) incluir objectivos e medidas que apontam para a necessidade de mais permeabilidade, permitindo aumentar a transferência e a combinação dos resultados da aprendizagem entre os subsistemas de educação e de formação e entre a educação e o trabalho e apontando também para a correspondência entre o sistema de educação e de formação dinamarquês e o QEQ.

### **Eslováquia**

Foram dados passos positivos no sentido do desenvolvimento de um QNQ. Esse quadro basear-se-á em oito níveis e será orientado para os resultados da aprendizagem. A Eslováquia prevê um período de desenvolvimento de três ou quatro anos. O processo é conduzido pelo Ministério da Educação, mas envolve outras instâncias competentes.

## Eslovénia

Existe uma atitude receptiva em relação à criação de um QNQ. Na resposta à consulta sobre o QEQ, a Eslovénia afirma que “o quadro esloveno de qualificações tem de esclarecer quais os critérios de transferência entre programas, instituições e sistemas educativos”. Existe acordo em que a abordagem baseada nos resultados da aprendizagem é importante para um futuro QNQ. A redefinição dos programas de acordo com a abordagem baseada nos resultados da aprendizagem está em curso desde 2003, mas enfrenta algum ceticismo no ensino geral. O primeiro passo concreto em direcção ao QNQ foi dado em 2006, quando se adoptou uma classificação nacional (repertório) de qualificações. Trata-se de um primeiro passo importante para o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal. Propõe-se, para o QNQ, uma estrutura com oito níveis, cobrindo os principais tipos de qualificações.

## Espanha

A Espanha iniciou a sua evolução para um QNQ global. Actualmente, o sistema nacional de qualificações e de formação profissional e o catálogo nacional das qualificações profissionais facultam instrumentos que podem ser utilizados na criação de uma base para um QNQ da EFP. Está também a ser desenvolvido um quadro de qualificações do ensino superior (de três níveis, relacionado com o Espaço Europeu do Ensino Superior), que será, logo que concluído, coordenado com as restantes categorias e níveis de qualificações, por exemplo da EFP, onde existe uma estrutura de cinco níveis. Isto resultará numa estrutura de oito níveis que abrangerá todas as qualificações existentes em Espanha. A base jurídica desta evolução é proporcionada pela Lei sobre as Qualificações e a Formação Profissional, de 2002, e pela Lei sobre a Educação, de 2006, onde é realçada a importância do reconhecimento dos resultados da aprendizagem, independentemente de se saber como, quando e onde foram adquiridos. Em consonância com esse princípio, os modelos que caracterizam os cinco níveis do EFP estão já configurados por resultados da aprendizagem e são definidos de acordo com as competências profissionais exigidas pelos sectores do mercado de trabalho que utilizam critérios como o conhecimento, a iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e a complexidade.

## Estónia

Existe na Estónia uma proposta para um QNQ de aprendizagem ao longo da vida com oito níveis. A base legal do sistema de educação e de for-



mação está a ser revista, sector a sector. Pretende-se que, a longo prazo, um novo sistema de qualificações venha a abranger todo o espectro da aprendizagem ao longo da vida. Espera-se que em 2008 entre em vigor um conjunto de novos programas de EFP baseados nos resultados da aprendizagem, a que se juntará um novo modelo de normas profissionais a desenvolver gradualmente de 2008 a 2013. No processo de consulta sobre o QEQ, a Estónia fez notar que a instituição de um QNQ exige recursos substanciais, pois implica o desenvolvimento de programas de estudo baseados nos resultados da aprendizagem. Apesar disso, foram elaboradas propostas relativas ao QNQ e estão a decorrer discussões sobre o número adequado de níveis. A experiência de cinco anos com um quadro de competências da EFP está a ser usada para se estudar o alargamento da utilização dos resultados da aprendizagem aos ensinos geral e superior.

### **Finlândia**

A Finlândia começou a trabalhar num quadro (de três ciclos) para o ensino superior (Espaço Europeu do Ensino Superior) em 2004. A proposta foi concluída em 2005 e espera-se que a decisão definitiva seja tomada em 2007. Não se prevê um desenvolvimento paralelo no sector de EFP, e a hipótese de um QNQ global que abranja todos os níveis de qualificações não está a ser considerada. Deste modo, a Finlândia fará a correlação com o QEQ sem recorrer a um quadro global, tendo constituído dois grupos de especialistas para estudar a melhor forma de o fazer. A principal reserva em relação à instituição de um QNQ global finlandês é a de o processo exigir um trabalho intenso que poderia desviar a atenção de outros desenvolvimentos necessários na educação e na formação. A Finlândia tem larga experiência na utilização da abordagem baseada nos resultados da aprendizagem no seu sistema de educação e de formação, principalmente na EFP, mas também, cada vez mais, nos ensinos geral e superior. Isto é considerado uma condição fundamental para a correlação dos níveis de qualificação finlandeses com o QEQ sem o recurso à criação de um QNQ global.

### **França**

Em França, as classificações das qualificações nacionais estão estabelecidas há 40 anos. Existe uma base legal (desde 2002) para agregar as várias classificações num QNQ francês. O QEQ de oito níveis tem influenciado positivamente este processo de integração. Porém, os indicadores dos níveis de referência do QEQ relativos ao conhecimento, às aptidões e às competências levantaram problemas à instituição de um quadro de qualificações

francês único. O elemento-chave do quadro francês é o repertório nacional de qualificações profissionais. Existem três tipos principais de qualificações: as atribuídas pelo Ministério da Educação, as atribuídas por sectores e ramos e as atribuídas por outros ministérios, pelas câmaras de comércio e por diversas instituições públicas e privadas. A finalidade deste repertório é aumentar a transparência das qualificações para os empregadores e os cidadãos em geral. Para registar uma qualificação é necessário seguir um determinado procedimento, assim se garantindo o cumprimento dos critérios de qualidade adequados. Para este efeito específico, foi criada uma comissão nacional que integra 16 representantes do Estado e 12 representantes dos parceiros sociais. Um aspecto importante da abordagem francesa consiste na aplicação de um sistema de validação da aprendizagem adquirida com a experiência (resultados da aprendizagem não formal e informal). Este sistema estabelece uma ponte importante entre diversos segmentos do sistema de educação, formação e aprendizagem e realça o facto de as qualificações poderem ser obtidas através de caminhos e percursos diferentes, quer formais, quer não formais ou informais. Deste modo, a abordagem francesa pode ser vista como a exemplificação da aplicação prática de uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem.

### **Grécia**

As reacções da Grécia ao QEQ têm sido positivas. No entanto, a Grécia reservou a sua posição nacional quanto à instituição do QNQ. As primeiras discussões sobre o tema tiveram início em Setembro de 2006. Estas discussões ocorrem a propósito de uma lei sobre a relação entre a educação e o emprego e abordam diversos aspectos, como o desenvolvimento de normas nacionais para a EFP e a validação da aprendizagem não formal e informal. Até ao momento não foi tomada qualquer decisão sobre a instituição de um QNQ. Em geral, a perspectiva dos resultados da aprendizagem não foi adoptada na Grécia (a única excepção é a de dois perfis de EFP definidos ao abrigo de uma nova decisão ministerial comum que atribuiu ao Ministério do Emprego essa responsabilidade). Regista-se alguma relutância no ensino superior, expressa no cepticismo ou oposição à transferência de créditos e aos suplementos ao diploma.

### **Hungria**

Existe um compromisso claro para a criação de um QNQ na Hungria. Conforme afirmado na resposta à consulta relativa ao QEQ, “[...] a falta de um quadro desta natureza tornou-se um dos principais factores que impossibi-

litam a aprendizagem ao longo da vida". Os trabalhos relativos ao QNQ fazem parte do plano de desenvolvimento nacional de 2007-2013. O QNQ é considerado necessário no reforço do compromisso político e para aumentar a eficácia da coordenação das políticas a nível nacional. Os intervenientes sentem a necessidade de um quadro que promova a aprendizagem ao longo da vida e de uma ferramenta de coordenação das políticas que simplifique a comunicação entre os sectores da educação e a da formação e o mercado de trabalho. A Hungria começou a reunir informação sobre as experiências de outros países que possuem QNQ. A abordagem baseada nos resultados da aprendizagem é considerada uma condição do sucesso. Foram já executadas reformas nalguns segmentos do sistema de educação e de formação, especialmente na EFP e no ensino de adultos, bem como no ensino secundário geral e no ensino superior.

### **Islândia**

A Islândia assumiu o compromisso de criar um quadro nacional de qualificações para o ensino superior (Espaço Europeu do Ensino Superior), mas tem ainda de abordar a questão do QNQ global. A Islândia avançou significativamente ao utilizar os resultados da aprendizagem na descrição dos programas. Isto aplica-se especialmente à EFP e ao ensino de adultos mas influencia também, cada vez mais, o ensino geral e o ensino superior. Está em curso a reestruturação do sistema de ensino secundário, que tem o objectivo de demonstrar que a EFP é atractiva e preencher a lacuna existente entre esta e os estudos académicos do mesmo nível. Fazem igualmente parte dos objectivos da Islândia aumentar a participação no ensino formal e criar um sistema de validação da aprendizagem não formal e informal. Está em estudo a instituição de um QNQ, mas nenhuma proposta definitiva foi apresentada até ao momento.

### **Irlanda**

A Irlanda instituiu um quadro nacional de qualificações em 2003. Os 10 níveis do quadro nacional irlandês abrangem todo o ensino, desde a primeira fase à fase mais avançada: todas as qualificações obtidas nas escolas, na educação e na formação complementares e no ensino e na formação superiores. Cada nível do quadro baseia-se em referências acordadas a nível nacional relativas aos conhecimentos, aptidões e competências, expressas em resultados da aprendizagem. Além disso, é garantida a qualidade das qualificações incluídas no quadro, bem como de todos os programas oferecidos pelos agentes que ministram a educação que leva à qualificação. O estádio

de desenvolvimento actual é descrito como de intensificação da implementação, sendo adoptadas abordagens mais consistentes aos resultados da aprendizagem, à transferência de créditos e ao reconhecimento da aprendizagem não formal. Proximamente dar-se-á início aos trabalhos de correlação do quadro irlandês com o QEQ.

### **Itália**

O QNQ é uma prioridade amplamente reconhecida, tendo-se já iniciado os respectivos trabalhos. Em Setembro de 2006, o Ministério do Trabalho apresentou uma "mesa nacional" com a missão de dar início ao processo de definição e implementação do QNQ. Para além do Ministério do trabalho, essa "mesa" incluiu agentes como o Ministério da Educação, as universidades, as regiões e os parceiros sociais. O objectivo consiste em integrar num só quadro os vários títulos, qualificações e diplomas atribuídos por estes agentes (e serviços de emprego). Este quadro conduzirá, no futuro, à definição dos critérios e metodologias nacionais, melhorando a transparência e visibilidade do conhecimento, das aptidões e das competências, independentemente do local onde foram adquiridos. Os resultados da aprendizagem desempenham uma função importante nesta evolução. A EFP e o ensino técnico superior, em particular, adoptaram esta abordagem, e outros segmentos do sistema estão igualmente a trabalhar nesse sentido.

### **Letónia**

A Letónia irá desenvolver um QNQ com base na actual estrutura de cinco níveis da EFP e na de três níveis do ensino superior. Deu-se início aos trabalhos relativos ao quadro nacional do ensino superior – no contexto do Espaço Europeu do Ensino Superior –, previsto num projecto de lei sobre o ensino superior. A expressão "resultados da aprendizagem" não é muito utilizada na Letónia. No entanto, podemos observar uma ênfase crescente nos resultados (e competências) da aprendizagem nos últimos anos, por um lado, com o desenvolvimento de um quadro para o ensino superior e, por outro, com a criação de níveis profissionais (com base no regulamento ministerial de Fevereiro de 2007). A correlação dos níveis de qualificação da Letónia com o QEQ será da responsabilidade de uma comissão tripartida que está a trabalhar numa nova lei relativa ao ensino e formação profissionais.

### **Lituânia**

A Lituânia desenvolve actualmente um quadro nacional de qualificações global com oito níveis, baseado nas competências/resultados da aprendiza-

gem. As características dos indicadores de níveis de referência seguirão o modelo do QEQ. Este quadro de qualificações é uma parte integrante do sistema nacional de qualificações que está a ser planeado. O sistema de qualificações consiste no quadro de qualificações e nos processos de concepção, atribuição, avaliação e reconhecimento das qualificações. O projecto iniciou-se em 2006, devendo os trabalhos terminar em 2009 (será publicada uma nova lei sobre as qualificações, que servirá de base ao quadro, tal como a nova lei relativa ao ensino e formação profissional). O grupo de especialistas responsável pela criação do QNQ inclui representantes de todas as instâncias competentes: instituições de ensino e de formação (EFP e ensino superior), organizações representativas dos parceiros sociais e representantes do sector da investigação. Um conjunto ainda mais alargado de agentes comentará a proposta do grupo de especialistas, envolvendo universidades, câmaras, a indústria e o comércio, organizações não-governamentais, etc. A implementação do QNQ, incluindo o estabelecimento das correlações com o QEQ, implicará a criação de um registo nacional de qualificações e de um órgão de coordenação nacional representativo. O sector universitário mostra-se bastante renitente em relação à abordagem do QNQ baseada nas competências, e os empregadores receiam que a transparência dos níveis de qualificação possa conduzir a uma maior emigração de pessoas qualificadas da Lituânia. Há ainda o desafio da implementação e desenvolvimento do sistema de avaliação e certificação de competências e qualificações adquiridas de forma informal e não formal, bem como a inclusão das qualificações sectoriais.

### **Luxemburgo**

Em 2006, foi criado um grupo de trabalho, coordenado pelo Ministério da Educação, com o objectivo de preparar uma proposta relativa ao QNQ, a submeter às instâncias competentes em 2007. Uma vez que o Luxemburgo está a preparar uma reforma do sistema de EFP centrada na orientação para os resultados da aprendizagem, o trabalho do grupo está suspenso. A discussão sobre a proposta de lei será esclarecedora quanto à relação do sistema de EFP com o mercado de trabalho e com os resultados da aprendizagem, o que influenciará os resultados da proposta relativa ao QNQ.

### **Malta**

Foram criados elementos básicos de um QNQ com a instituição do Conselho Nacional de Qualificações (publicada oficialmente em 1 de Outubro de 2005), bem como uma proposta de preparação de um quadro de oito níveis.

Esta proposta foi aceite pela generalidade dos principais agentes (empregadores, sindicatos, principais instituições públicas e privadas de ensino e de formação) num processo alargado de consulta que termina em Abril de 2007. A abordagem baseada nos resultados da aprendizagem é considerada fundamental para estes avanços. Muitos dos actuais cursos de EFP foram já concebidos com base nesta abordagem, que será alargada a outras qualificações. Em Maio de 2007 são publicados quatro documentos de trabalho sobre o QNQ de Malta, a saber: enquadramento conceptual do QNQ de Malta; estratégia de reforma de um sistema de EFP num QNQ; política de garantia da qualidade de um sistema de EFP, e indicadores dos níveis de referência das competências-chave nos Níveis 1, 2 e 3 do QNQ. O QNQ de Malta abrange todos os níveis de educação e de formação formais, informais e não formais.

### **Noruega**

Na resposta à consulta sobre o QEQ, a Noruega não se comprometeu a desenvolver um QNQ. A ênfase foi colocada no desenvolvimento e implementação de um quadro para o ensino superior (relacionado com o quadro do Espaço Europeu do Ensino Superior). No entanto, foi referido que o quadro do ensino superior terá de ser compatível com um potencial quadro global futuro. Esta posição evoluiu em 2006, com a criação (em Junho desse ano) de um grupo de trabalho de representantes de alguns dos principais sectores do ensino (EFP, ensino superior, ensino de adultos). Este grupo elaborou (em Outubro de 2006) um relatório preliminar sobre um eventual QNQ global. O grupo de trabalho sugeriu a criação de um quadro para parte do sistema de EFP e a utilização das experiências deste e de outros projectos-piloto antes de criar um quadro para a aprendizagem ao longo da vida. A abordagem baseada nos resultados da aprendizagem é fundamental para este trabalho, sendo amplamente utilizada em vários segmentos do sistema de educação e de formação, especialmente na EFP e também, crescentemente, no ensino superior.

### **Países Baixos**

Na resposta à consulta sobre o QEQ, os Países Baixos referem que vão reforçar a coordenação entre os vários subsistemas de educação e de formação e prosseguir uma política que cada vez mais estará orientada para os resultados da aprendizagem. Foi criado um comité director para ponderar o quadro de qualificações nacional, sendo esperada uma proposta dentro de um ano. Por outro lado, a Comissão de Educação dos Países Baixos,

na qual estão representadas todas as instâncias competentes, elaborou um relatório sobre o impacto do QEQ no sistema de qualificações holandês e levantou a questão do QNQ. A orientação para os resultados da aprendizagem e a validação da aprendizagem não formal e informal são aspectos relevantes nos Países Baixos e podem tornar-se importantes na instituição do QNQ. Quanto à correlação entre os níveis de qualificações neerlandeses e o QEQ, os trabalhos só terão início após a adopção formal do QEQ.

### **Polónia**

A Polónia está preparada para desenvolver um QNQ, mas reconhece tratar-se de um empreendimento considerável, pois um quadro dessa natureza terá de ser criado de raiz. O trabalho está associado ao programa operacional sobre capital humano (2007-2013), que se iniciou em 2006. No âmbito deste programa será executado um conjunto de projectos relacionados com o QNQ e o QEQ. O objectivo consiste em reunir informação sobre todas as qualificações (resultados da aprendizagem) na educação, na formação, no mercado de trabalho e noutros sectores. O próximo passo será organizar esta informação num QNQ. Prevê-se que este novo quadro tornará possível introduzir um mecanismo para validação da aprendizagem não formal e informal.

### **Portugal**

A resposta portuguesa ao QEQ reconhece a necessidade da instituição de um QNQ. Em 2006 foi decidido criar o QNQ, com o objectivo de integrar e coordenar os subsistemas nacionais de qualificações e melhorar o acesso, a progressão e a qualidade destas em relação ao mercado de trabalho e à sociedade em geral. Em Março de 2007 foi assinado um acordo entre o Governo e os parceiros sociais sobre os seguintes elementos-chave na elaboração de parte do QNQ: uma agência nacional de qualificações, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e da Segurança Social, um catálogo nacional de qualificações baseado nos resultados da aprendizagem e, ainda, a continuação do desenvolvimento de um sistema de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal (ampliando o actual sistema RVCC). O sistema de validação recorrerá às normas de qualificação do catálogo nacional. A correlação dos níveis de qualificações portuguesas com o QEQ é considerada fundamental, prevendo-se que o desenvolvimento geral do QNQ demore três a cinco anos.

## Reino Unido

Existem quatro quadros nacionais no Reino Unido: o quadro nacional de qualificações de Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte (QNQ), o quadro de créditos e qualificações da Escócia, o quadro de créditos e qualificações do País de Gales, e o quadro de qualificações do ensino superior de Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte. O QNQ de Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte existe desde 2000 e abrange todas as qualificações excepto as do ensino superior (incluídas no quadro específico que foi referido). O QNQ tem oito níveis, além de um nível inferior, o nível de entrada, destinado a facilitar o acesso ao sistema de qualificações. O País de Gales tem vindo a desenvolver, desde 2003, um quadro de qualificações próprio com capacidade para gerir a acumulação de créditos e o reconhecimento e transferência de todos os resultados de aprendizagens. Recentemente, a Inglaterra, o País de Gales e a Irlanda do Norte começaram a testar um quadro de créditos e qualificações de oito níveis (mais o nível de entrada) que deve estar totalmente operacional em 2010. Embora sob diversas formas, o quadro de créditos e qualificações da Escócia existe há 20 anos e é actualmente um quadro global de 12 níveis, administrado por uma empresa pública recentemente constituída para o efeito. Todos os quadros do Reino Unido são baseados nos resultados da aprendizagem.

## República Checa

A República Checa começou a trabalhar no quadro nacional de qualificações antes da apresentação das propostas relativas ao QEQ (2003-2004). Este trabalho enquadrava-se no programa de reforma nacional, parcialmente suportado pelos fundos sociais da União Europeia. Foi criado um esboço de um QNQ, consignado na lei de 2006 sobre o reconhecimento dos resultados da formação contínua. Esta lei entrou em vigor em Agosto de 2007. O QNQ da República Checa tem oito níveis e inclui um conjunto de indicadores de níveis de referência que reflectem os princípios defendidos pelo QEQ. O QNQ faz parte de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida e espera-se que eleve os níveis de qualificação em termos gerais e aumente o grau de sucesso das pessoas no mercado de trabalho, assim melhorando a resposta do sistema educativo às necessidades desse mercado. A abordagem baseada nos resultados da aprendizagem foi adoptada com entusiasmo e é considerada crucial para diminuir as barreiras entre os diferentes sectores da educação e da formação. Espera-se, ainda, que melhore a permeabilidade e a paridade de valorização entre EFT e educação académica. O principal objectivo do QNQ é, portanto, promover a comparabilidade, a transfe-



ribilidade e a transparência a nível nacional e num contexto europeu mais alargado através da correlação com o QEQ. O QNQ baseia-se em unidades (qualificações completas e parciais) e normas (de qualificação e avaliação). O QNQ foi elaborado em estreita cooperação com todas as instâncias competentes, incluindo parceiros sociais e instituições de educação e de formação.

### **Roménia**

Não foi ainda decidida a instituição de um QNQ global na Roménia. Se isso acontecer, terá de se basear no quadro nacional de qualificações de EFP, recentemente acordado entre o Governo e os parceiros sociais. Este quadro introduz uma estrutura de cinco níveis e dá prioridade à abordagem baseada nos resultados da aprendizagem, em desenvolvimento desde 1995. Foi já elaborada uma série de documentos sobre políticas relacionados com a natureza e o âmbito dos níveis (níveis profissionais e de formação). Em ligação com o quadro da EFP, foi desenvolvido um sistema de validação da aprendizagem não formal. O novo quadro de qualificações do ensino superior (relacionado com o Espaço Europeu do Ensino Superior), de três níveis, tem igualmente de ser integrado num QNQ global.

### **Suécia**

Na Suécia, não foi instituído um QNQ global e está ainda pendente a decisão política sobre a correlação dos níveis de qualificações com o QEQ e com um eventual QNQ. Foi criado um grupo de trabalho no Ministério da Educação e da Investigação para discutir e analisar as diferentes opções, grupo esse que pretende dar início a uma análise mais aprofundada antes do Verão de 2007. O assunto carece de clarificação política, pelo que não foram desenvolvidos quaisquer projectos até ao momento, embora esteja em curso um projecto internacional para investigar o modo como os níveis de qualificações podem ser correlacionados com o QEQ sem se recorrer a um QNQ formal. Está a ser elaborado um QNQ do ensino superior (relacionado com o Espaço Europeu do Ensino Superior).

### **Turquia**

Na Turquia, já estão em funcionamento os principais elementos do QNQ, e os próximos passos envolvem a conjugação desses elementos. O prazo previsto para a instituição do QNQ é de três a cinco anos. A orientação para os resultados da aprendizagem é considerada um elemento essencial do desenvolvimento do QNQ, tendo sido já realizado muito trabalho na EFP e no ensino superior. O desenvolvimento do QNQ está a ser suportado por um pro-

jecto nacional, que, por exemplo, introduz a avaliação e a certificação em todos os níveis com base em normas nacionais. O QNQ apresentará oito níveis de qualificações definidos com base nos resultados da aprendizagem e abrangerá o ensino e a formação gerais, profissionais e superiores. Em 21 de Setembro de 2006 foi adoptada uma nova Lei sobre um Instituto de Qualificações Profissionais, que irá simplificar a preparação do QNQ.

### **Os QNQ na Europa alargada: a evolução europeia seguida pelos países em fase de pré-adesão (7)**

Todos os países em fase de pré-adesão começaram já a trabalhar nos respectivos QNQ, e a maior parte deles tem planos de acção que visam a sua instituição, mas ainda não é possível tirar conclusões sobre o modelo de quadro que têm em vista. A evolução do mercado de trabalho, em particular, torna urgente a criação de quadros de qualificações de EFP e o reconhecimento das aptidões dos adultos sem qualificações formais. Conjuntamente com os avanços do processo de Bolonha (em que todos estes países estão envolvidos), essa circunstância tem levado, frequentemente, à elaboração de dois quadros de qualificações distintos (EFP e ensino superior) em cada país.

A validação da aprendizagem não formal e informal constitui um objectivo a longo prazo para a maior parte desses países, que, também na sua maioria, não oferecem vias alternativas para a obtenção de um mesmo nível de qualificações. Assim, o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida através do sistema de qualificações permanece um objectivo bastante longínquo.

Na maior parte desses países, tanto alguns aspectos das reformas na EFP como – por influência do QEQ – o desenvolvimento dos QNQ estão centrados nos resultados da aprendizagem. O QEQ e o processo de Bolonha têm dado origem a mudanças importantes e os QNQ estão a ser elaborados de forma a assegurar a correspondência dos sistemas de qualificações com o quadro europeu.

### **Resumo das tendências actuais**

O anteriormente exposto demonstra que os conceitos de QEQ e de QNQ influenciam o processo de definição de políticas em muitos países, mas é ainda muito cedo para avaliar as consequências que daí advirão para a educa-

---

(7) Croácia, antiga República jugoslava da Macedónia e Turquia (países candidatos); e Albânia, Bósnia e Herzegovina, Kosovo, Montenegro, e Sérvia (países pré-candidatos).

ção, a formação e a aprendizagem de cada cidadão. No entanto, pode-se des- já afirmar que a criação e a aplicação dos QNQ na Irlanda, em França e no Reino Unido tiveram como efeito o aumento da transparência e a simplificação do acesso, das transferências e da progressão.

A análise dos progressos em matéria de QNQ revela que apenas a Irlanda, a França, Malta e o Reino Unido (Inglaterra, Escócia e País de Gales) adoptaram e/ou implementaram de facto um QNQ. Todos esses quadros, à excepção do de Malta, foram elaborados antes da apresentação das propostas relativas ao QEQ, o que prova que correspondem, antes de mais, a objectivos de agendas políticas nacionais. Os restantes países podem ser divididos em três grupos principais <sup>(8)</sup>:

- o primeiro grupo (Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, República Checa, Hungria, Itália, Letónia, Portugal, Eslováquia, Eslovénia e Turquia) é constituído pelos países que se comprometeram politicamente e/ou se obrigaram legalmente a instituir um QNQ global explicitamente correlacionado com o QEQ;
- o segundo grupo (Dinamarca, Estónia, Alemanha, Lituânia, Luxemburgo, Países Baixos, Noruega, Polónia, Roménia e Suécia) é composto por países que já iniciaram a preparação dos QNQ mas ainda não se comprometeram formalmente em relação a eles. Este segundo grupo engloba países que se encontram em diferentes estádios de desenvolvimento do processo, desde alguns que apenas iniciaram a fase de estudo e debate prévios a outros que já estão próximos de um compromisso definitivo e da implementação;
- o terceiro grupo (Chipre, Finlândia, Grécia e Islândia) é formado por países que encaram com cepticismo a hipótese de instituírem um QNQ global ou que simplesmente não tomaram ainda qualquer iniciativa nesse sentido.

A abordagem baseada nos resultados da aprendizagem parece ser largamente aceite, mesmo nos casos em que a posição assumida em relação a um QNQ global revela algum cepticismo. Por conseguinte, alguns países que não consideram prioritária a elaboração de um QNQ – como, por exemplo, a Finlândia – podem, não obstante, estar bem preparados para correlacionarem as suas qualificações com os níveis do QEQ. A preferência pela abordagem baseada nos resultados da aprendizagem, também por vezes designada “abordagem baseada nas competências”, está estreitamente ligada

---

<sup>(8)</sup> Este resumo reporta-se à situação existente em Abril de 2007.

à necessidade de aumentar a transparência das qualificações e a responsabilidade que lhes está associada. Estas últimas são condições essenciais para facilitar a transferência e a unificação de resultados de aprendizagens de índole diversa e também, certamente, para permitir que a aprendizagem ao longo da vida possa expandir-se e tornar-se melhor e mais equitativamente distribuída. Importa referir que a orientação para os resultados da aprendizagem está fortemente implantada na educação e na formação profissionais, o mesmo não sucedendo nos ensinos geral e superior. Vale a pena assinalar ainda o facto de um número significativo de países pretender estruturar os seus QNQ em oito níveis, o que, pelo menos em alguns casos, parece revelar um esforço para, na medida do possível, ajustar os quadros nacionais à configuração do QEQ.

A significativa evolução dos QNQ antes descrita sugere que as propostas relativas ao QEQ contribuíram em larga medida para essa evolução.

## Pressão e incentivo – os principais ensinamentos em termos de governação

Muitas iniciativas políticas europeias nos domínios da educação e da formação – decididas no seguimento da Declaração de Lisboa de 2000 <sup>(9)</sup> – foram criticadas pelo seu fraco impacto nas políticas e nas práticas nacionais. O mesmo não se passa neste caso, já que, pelo anteriormente exposto, verifica-se que o QEQ constitui um forte incentivo à elaboração de quadros nacionais. No entanto, como foi sublinhado, o desenvolvimento dos QNQ não se deve unicamente ao QEQ. Em vários países existe uma forte pressão interna e o desenvolvimento dos quadros está estreitamente ligado a agendas nacionais de reformas. Aliás, naqueles que já possuem QNQ, é possível identificar com alguma certeza as razões que estiveram na origem destes. A combinação entre o incentivo europeu e a pressão a nível nacional dá-nos uma ideia clara de como os actuais sistemas de educação e de formação são governados.

---

<sup>(9)</sup> “[...] desenvolver a sociedade baseada no conhecimento mais competitiva do mundo”.

## Prossecução de uma agenda europeia: o método aberto de coordenação

O desenvolvimento do QEQ e dos QNQ com ele relacionados deve ser integrado no contexto das alterações políticas desencadeadas pela Declaração de Lisboa de 2000. Esta declaração representa um marco decisivo nas políticas europeias da educação e da formação. A situação anterior a 2000 pode ser descrita como de resistência à cooperação europeia. Invocando o Tratado da União Europeia<sup>(10)</sup>, os Estados-Membros opunham-se a qualquer tentativa no sentido de “harmonizar ou padronizar” a educação e a formação. Portanto, a verdadeira questão era ainda a de saber se as políticas deveriam ou não ser coordenadas – e não o modo como poderiam sê-lo. A cooperação através de programas como o Sócrates ou o Leonardo da Vinci era aceite, mas qualquer iniciativa que fosse mais além seria recebida com cepticismo. A seguir à Declaração de Lisboa, esta perspectiva mudou significativamente. Foram várias as iniciativas que se confrontaram com a necessidade de definir e prosseguir uma estratégia europeia comum para a educação e a formação – sendo as mais importantes a comunicação de 2001 sobre aprendizagem ao longo da vida, o “processo de realização dos objectivos”, também de 2001, o processo de Copenhaga, de 2002, e finalmente, a partir de 2004, o programa “Educação e Formação 2010”. Sem esta mudança de atitude e estas iniciativas, o desenvolvimento actual do QEQ e dos QNQ seria improvável.

Foram vários os autores que se debruçaram sobre esta mudança (Corbett, 2005; Laffan e Shaw, 2005). Gornitzka (2006) considera que foi criado um “novo espaço político” que torna visíveis as limitações de uma abordagem política de âmbito estritamente nacional. O nível europeu, afirma a autora, surgiu como um plano de governação separado com uma dimensão europeia cada vez mais importante. Assim é, de facto, principalmente no que respeita à educação e à formação profissionais (processo de Copenhaga) e ao ensino superior (processo de Bolonha). Uma característica importante dos processos europeus consiste na utilização do método aberto de coordenação (MAC). Desenvolvido originalmente no domínio do emprego, o método é utilizado nas iniciativas em que, por estar excluído o recurso à “*hard law*” (instrumentos legais vinculativos), tem de ser seguida a via da cooperação voluntária. O desenvolvimento do QEQ, que é uma iniciativa voluntária, assenta nesse método. Como não pode ser imposto através de instrumentos legais, o QEQ depende da confiança mútua e do reconhecimento da sua uti-

---

(10) Artigos 149.º e 150.º.

lidade e funcionalidade globais. O MAC é caracterizado por quatro traços principais (Gornitzka, *ibid.*), a saber:

- identificação e definição de objectivos comuns;
- definição de indicadores e/ou padrões de referência para avaliação dos progressos na realização dos objectivos;
- tradução dos objectivos comuns em políticas nacionais e regionais que tenham em consideração as condições especiais a estes níveis;
- monitorização periódica.

O desenvolvimento do QEQ segue este esquema. O processo político em curso centra-se na necessidade de identificar e definir objectivos e missões comuns. A reacção positiva ao processo de consultas de 2005 serviu de base a novos avanços, porquanto as respostas deram indicações claras sobre os principais objectivos a prosseguir. Um dos objectivos consiste no desenvolvimento dos QNQ (ou da correlação dos níveis de qualificações com os indicadores de níveis de referência do QEQ), e outro no reforço da concentração nos resultados da aprendizagem. Ambos proporcionam padrões de referência para a avaliação dos progressos alcançados. A secção anterior deste artigo constitui um balanço da evolução no sentido destes objectivos. A proposta de criação de centros nacionais de coordenação (cf. recomendação relativa ao QEQ), com a missão de supervisionar a correlação dos sistemas nacionais de qualificações com o QEQ, tem em vista a monitorização dos avanços em termos de transparência e de coordenação dos sistemas de qualificações europeus.

A instituição de QNQ responde à necessidade de traduzir aqueles objectivos em políticas nacionais e regionais, de acordo com o contexto de cada país. Geralmente, este é o aspecto mais decisivo dos processos políticos europeus e aquele em que a fronteira entre o sucesso e o fracasso é mais nítida. Nos pontos seguintes é proposta uma explicação para o até agora provável êxito da transposição do QEQ do processo de formulação política a nível europeu para a implementação a nível nacional.

#### *Estruturação do enfoque e fixação da agenda*

Os estudos académicos sobre o MAC consideram a estruturação do enfoque e a fixação da agenda mecanismos de coordenação potencialmente importantes, que podem ser entendidos como integrados num processo de convergência de ideias (Dehousse, 2002; Radaellei, 2004). A estruturação do enfoque pode ser realizada por vários meios, nomeadamente através da elaboração regular de relatórios, da monitorização ou da definição de tare-

fas (como a consulta sobre o QEQ) e de prazos (por exemplo, o final de 2005 no caso do QEQ).

A consulta sobre o QEQ repercutiu-se directamente nas agendas nacionais das políticas de educação e formação. A maior parte dos países identificou o QEQ como uma iniciativa política crucial e organizou processos sistemáticos de consulta a nível nacional. Dado que o QEQ foi definido como um metaquadro que abrange todos os níveis e segmentos da educação e da formação, o processo envolveu um grande número de agentes. O desafio de “falar a mesma língua” exigiu o diálogo entre agentes que, normalmente, não comunicavam entre si. Em muitos países (na Áustria, por exemplo), este facto foi reconhecido como um efeito positivo da consulta, que contribuiu para uma maior coordenação. O prazo concedido foi contestado por alguns Estados-Membros, que invocaram falta de tempo para o envolvimento adequado dos agentes. Com base nas experiências e nas respostas, poder-se-á afirmar que a fixação de um prazo (seis meses) obrigou a focar a atenção, não dando tempo a que as discussões se dispersassem, enfraquecessem e se tornassem inconclusivas.

Manter o ímpeto político ao longo do tempo é um potencial problema para o QEQ (e para outras iniciativas). Há o risco de se perder a capacidade de prender a atenção, e, portanto, de influenciar as agendas nacionais, a partir do momento em que o processo formal, de grande visibilidade, é concluído.

### *Pressão do grupo*

O método aberto de coordenação tem sido comparado a um pódio onde são entregues medalhas de honra e de infâmia (Gornitzka, *op.cit.*). A pressão que decorre do desejo de se parecer bem e do receio da vergonha pode ser considerada um potencial mecanismo de coordenação (Gornitzka, *op.cit.*). Em geral, esta função de aclamação e humilhação está ligada ao desenvolvimento e concertação de indicadores quantitativos. Não é, obviamente, o caso do QEQ, no qual o desempenho dos países tem de ser avaliado de acordo com referências mais complexas e ambíguas.

Contudo, a apresentação dos resultados do processo de consulta sobre o QEQ (Fevereiro de 2006) desencadeou alguma pressão de grupo. A publicação e a comparação das respostas tornaram claro que, embora se movam a diferentes velocidades, a maioria dos países está a favor da criação dos QNQ. Alguns deles, surpreendidos com o teor geral das respostas, modificaram as suas respostas originais para as tornar mais positivas e, em alguns casos, decidiram mudar de direcção e de velocidade a nível nacional

(por exemplo, a Noruega). Houve também quem contestasse a extensão dos progressos no desenvolvimento dos QNQ reivindicados por alguns países.

A coordenação do quadro será da responsabilidade de um órgão consultivo europeu composto por membros dos centros nacionais de coordenação, que funcionará como um grupo de pares. O sucesso do QEQ no futuro dependerá, em grande medida, da capacidade que este grupo, apoiado pela Comissão, demonstrar no exercício de pressão de grupo no sentido de ser mantida a qualidade da correspondência entre os sistemas nacionais de qualificações. Embora não constitua um objectivo explícito e oficial, a insistência na transparência e na publicação de resultados aponta nesta direcção.

### *Aprendizagem em comum*

A aprendizagem em comum ou aprendizagem entre pares é outra das principais características do MAC. O processo permite que os intervenientes de um país se mantenham informados sobre a evolução nos outros países. Assenta num discurso de aprendizagem política, um conceito prático importante que se traduz na atenção prestada ao que se passa no exterior para otimizar o contexto nacional (FEF, 2004). O MAC pode criar “capacidades de aprendizagem institucionalizadas” (Olsen e Peters, 1996, pp. 13-14). Como princípio, o MAC pressupõe a firme convicção de que, apesar das diferentes tradições e da ausência de instrumentos legais, os Estados-Membros aprendem uns com os outros e melhoram as suas políticas de modo a alcançarem objectivos comuns (Gornitzka, *op.cit.*). Esta perspectiva está solidamente implantada no programa “Educação e Formação 2010” (Comissão Europeia, 2006a) e tem sido desenvolvida através da promoção de actividades de aprendizagem em comum desde 2005.

A elaboração dos QNQ – e a adopção da abordagem baseada nos resultados da aprendizagem – pode ser considerada um exemplo de aprendizagem em comum em grande escala na Europa e para além dela. O trabalho da OCDE sobre este assunto tem desempenhado um papel importante (OCDE, 2007), principalmente por efectuar estudos comparativos sistemáticos, mas também por proporcionar encontros regulares entre alguns dos principais intervenientes de diferentes países. Em alguns casos (na República Checa, por exemplo), o trabalho da OCDE influencia directamente o desenvolvimento dos QNQ. O estudo iniciado pelo Cedefop em 2003 (Cedefop, Coles e Oates, 2004) sobre os indicadores de níveis de referência <sup>(11)</sup> disponibilizou uma base

---

(11) Em colaboração com o grupo técnico de trabalho sobre um sistema de transferência de créditos para a educação e a formação profissionais (ECVET), designado pela Comissão Europeia



consistente para a comparação entre as metodologias nacionais neste domínio. Esta compilação de informação qualitativa levada a cabo pela OCDE e pelo Cedefop, entre outros, estabeleceu uma base sólida para a aprendizagem em comum e sustentou proactivamente o desenvolvimento de políticas a nível europeu e internacional. Em Colónia, em 2004, e em Moscovo, em 2006, foram organizadas conferências sobre os quadros de qualificações no âmbito das cimeiras do G7 e do G8.

### *Limitações do MAC*

O caso do QEQ demonstra claramente que está criado um novo espaço europeu em matéria de educação e de formação. A capacidade de fixar a agenda política, o impacto da pressão do grupo e a aprendizagem em comum são factores que de algum modo explicam a rápida evolução registada nos últimos anos.

A análise revela também algumas das fraquezas e limitações desta abordagem. A ausência de sanções/recompensas legais ou económicas torna difícil manter o ímpeto político a mais longo prazo. Para influenciar as agendas nacionais, de modo a garantir a continuidade e a coesão a nível europeu, será necessário assegurar o intercâmbio de competências específicas e a investigação conjunta.

### **Prossecação de uma agenda de reformas nacional**

Do mesmo modo que o número de países que se propõem instituir um QNQ sugere que o “incentivo” do QEQ à elaboração de QNQ é forte, também o ritmo do desenvolvimento destes indicia a existência de forte “pressão” interna nos próprios países. A elaboração de um QNQ pode sustentar a introdução de uma série de reformas de âmbito nacional. Nos países onde já existem QNQ, é possível identificar as razões que estiveram na origem destes. O caso mais comum é o de um plano de modernização das qualificações, em especial das de EFP, mas também das qualificações gerais, frequentemente consideradas incapazes de satisfazer as necessidades dos utilizadores. A prioridade é a reforma institucional, facilitada pela dificuldade do sistema de educação e de formação em elaborar programas de aprendizagem adequados. As correspondências entre as qualificações de EFP e as qualificações gerais não são tão fortes quanto alguns países desejariam, e o baixo apreço do público pelas primeiras ainda agrava o problema. O distanciamento que os parceiros sociais, em particular os empregadores, mantêm em relação ao sistema de qualificações, especialmente no que se refere à análise das necessidades em matéria de aptidões, constitui outra dificuldade. Em

*A Função dos Sistemas de Qualificações na Promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida* (OCDE, 2006), são analisadas as pressões exercidas sobre os decisores políticos no sentido de serem instituídos sistemas de qualificações. Para além das pressões (ou incentivos) internacionais, são referidas, nomeadamente, as pressões demográficas decorrentes dos baixos índices de crescimento populacional e dos fluxos imigratórios e as crescentes pressões sociais e culturais no sentido do alargamento dos programas de educação a aspectos como os valores, os comportamentos e a cidadania. Existem também pressões que apontam para o desenvolvimento de sistemas de educação e de formação profissionais mais flexíveis para pessoas em situações de desvantagem, de modo a aumentar a inclusão social através da educação e, subsequentemente, do trabalho. Uma outra pressão decorre da evolução tecnológica, que impõe a melhoria da formação e da reciclagem sobre a utilização das novas tecnologias. Os sistemas de qualificações devem abrir-se a novos conhecimentos, aptidões e competências transversais. Estas pressões convergem na exigência de sistemas de qualificações mais orientados para a procura e, portanto, para o utilizador, tanto no que respeita à estrutura como no que se refere à apresentação, à gestão e ao funcionamento. Em resposta a estas pressões, os países envolvidos pretendem que o sistema de qualificações:

- aumente a flexibilidade e a reactividade;
- incentive os jovens a aprender;
- correlacione a educação e o emprego;
- promova o acesso aberto às qualificações;
- diversifique os processos de avaliação;
- assegure a progressividade das qualificações;
- torne o sistema de qualificações transparente;
- reveja o modo de financiamento e aumente a eficácia;
- melhore a sua gestão.

É óbvio que existe uma agenda de mudanças eminentemente nacional que tenta responder a pressões diferentes das que decorrem do MAC e do QEQ. Os QNQ podem ser utilizados no quadro da estratégia de reformas para resolver as pressões para a modernização tanto da educação e da formação como dos sistemas de qualificações. Numa análise aos QNQ a nível mundial (Coles, 2006), várias reformas alargadas foram associadas às políticas de desenvolvimento dos QNQ.

A introdução de QNQ orientados para os resultados da aprendizagem altera o equilíbrio da governação nos sistemas de educação e de formação.

Adicionalmente, sugerimos mudanças de posição dos principais intervenientes, podendo os consumidores das qualificações, especialmente indivíduos e empresas, ser capacitados a expensas dos fornecedores. É nítido que os programas de aprendizagem e as qualificações baseados nos insumos, como os programas de ensino e a duração dos cursos, são herméticos para os utilizadores finais. Pedem-lhes que confiem no sistema e em que as suas necessidades serão satisfeitas. Transformar uma intenção institucional/dos professores numa característica mensurável torna tudo bastante claro. O processo de transformação das especificações de ensino em resultados da aprendizagem é um processo de codificação ou de modelação, que permite a reavaliação dos programas e a revisão profunda dos processos pedagógico e de avaliação. Os agentes podem intervir e discutir finalidades, conteúdos e métodos, sendo possível a aprendizagem entre pares e a troca e o desenvolvimento de ideias sobre as melhores práticas. Alguns dos insumos provêm dos aprendentes e outros utilizadores de qualificações quando haja possibilidade de intervenção directa, embora procurando reconhecer as competências existentes. Deste modo, o “jardim secreto” dos programas de aprendizagem é exposto ao controlo externo.

Assim como os objectivos da aprendizagem se tornam mais claros com a utilização da abordagem baseada nos resultados da aprendizagem, o mesmo acontece com a declaração de necessidades das empresas e de outros empregadores. A definição sistemática dos níveis profissionais tem sido prática corrente em vários países, há vários anos, e continua a alastrar a outros países e novos sectores. Estes níveis profissionais são invariavelmente referidos como resultados da aprendizagem, embora seja possível combinar estes resultados com as definições dos programas de aprendizagem. É provável que os empregadores dêem preferência à transparência associada aos resultados da aprendizagem e que os possam utilizar na formação no meio empresarial e no recrutamento.

Com o envolvimento de aprendentes, professores e empregadores na identificação e controlo dos resultados da aprendizagem, abre-se a oportunidade para melhores ligações entre os vários sectores e pressiona-se no sentido de uma melhor coordenação e da eliminação das redundâncias. É igualmente provável que a parceria social saia reforçada.

## Conclusões

Os QNQ estão a ser instituídos num número crescente de países. São cada vez mais considerados instrumentos de reforma e mudança. A tradução dos níveis de qualificações implícitas em classificações formais e explícitas com base nos resultados da aprendizagem permite aos quadros de qualificações proporcionar poder de coordenação e planeamento aos sectores da educação e da formação e ao mercado de trabalho. O QEQ tornou-se um elemento catalisador, que oferece aos agentes a nível nacional o ponto de partida e o marco de referência para a codificação dos níveis de qualificações e dos domínios (tornando-os, assim, mais explícitos e controláveis).

Muitos países europeus já utilizam o QEQ, embora a sua adopção formal não deva ocorrer antes do final de 2007. Há várias lições a retirar deste facto:

- Podemos constatar a internacionalização das políticas de educação e de formação. A ideia de que estas políticas podem ser consideradas exclusivamente do domínio nacional colide com a realidade actual.
- A instituição de quadros nacionais de qualificações – por interacção entre as políticas europeias e as nacionais – demonstra um desenvolvimento político em múltiplas camadas, que envolve vários agentes de diversos níveis, incluindo os interesses de empresas nacionais e europeias.
- Os agentes a nível europeu estão aptos a definir o programa e a estruturar o enfoque das políticas de educação e de formação. Porém, a definição do programa implica a necessidade de estabilizar e tornar mais sustentáveis as políticas europeias. Alterações no enfoque político, quando os agentes transitam de assunto para assunto, são uma ameaça à implementação de iniciativas a longo prazo. Assim, na ausência de sanções legais e incentivos económicos, constitui um importante desafio assegurar a continuidade e a permanência. Isto será crucial para a futura implementação do QEQ.

Independentemente do QEQ, tem havido a intenção política de utilizar os resultados da aprendizagem na análise das necessidades de emprego, para definir os programas de aprendizagem e validar a aprendizagem (formal e informal). A transformação das especificações do ensino em resultados da aprendizagem é um processo de codificação ou de modelação que permite a reavaliação dos programas e a revisão profunda dos processos pedagógico e de avaliação. Os interesses do emprego dão preferência à clareza nos

resultados da aprendizagem e criam espaço para um aprofundamento do compromisso dos agentes.

O QEQ, os QNQ e os resultados da aprendizagem estão a gerar uma mudança na governação do sistema de educação e de formação a todos os níveis. Em termos gerais, saem favorecidos tanto os aprendentes e outros utilizadores dos sistemas como as reformas orientadas para a procura.

## Bibliografia

- Adam, S., *A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels* [Considerações sobre a natureza, função, aplicação e implicações do uso dos "resultados da aprendizagem" a nível local, nacional e internacional], Executivo da Escócia, 2004. Disponível em: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42704> [consultado em 30.4.2007].
- Cedefop; Bjørnåvold, J. *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning in Europe* [Tornar a aprendizagem visível: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal e informal na Europa], Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000 (Cedefop Reference series).
- Cedefop; Colardyn, D.; Bjørnåvold, J. *The learning continuity: national policies in validating non-formal and informal learning* [A continuidade na aprendizagem: políticas nacionais de validação da aprendizagem não formal e informal], Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2005 (Cedefop Panorama series, n.º 117).
- Cedefop; Coles, M.; Oates, T. *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust, study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England* [Níveis de referência europeus na educação e na formação: fomentar a transferência de créditos e a confiança mútua – Estudo encomendado à Qualifications and Curriculum Authority [Autoridade para as Qualificações e o Programa], Inglaterra], Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004 (Cedefop Panorama series, n.º 109). Disponível em: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/pan/2005\\_5146\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/pan/2005_5146_en.pdf) [consultado em 11.10.2007].

- Coles, M. *A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks* [Análise dos desenvolvimentos nacionais e internacionais na utilização dos quadros de qualificações], Turim, FEF, 2006. Disponível em: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf) [consultado em 11.10.2007].
- 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*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006b (COM(2006) 479 final). Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_pt.pdf) [consultado em 11.10.2007].
- Comissão Europeia. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training – Report 2006 – Commission staff working paper* [Progressos na realização dos objectivos de Lisboa em matéria de educação e formação – Relatório de 2006 (documento de trabalho da Comissão)], Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006a (SEC(2006) 639) [Não há versão portuguesa]. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf> [consultado em 11.10.2007].
- Comissão Europeia. *Towards a European qualifications framework for life-long learning – Commission staff working document* [Rumo a um quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (documento de trabalho da Comissão)], Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2005 (SEC(2005) 957) [Não há versão portuguesa]. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf) [consultado em 3.5.2007].
- Corbett, A. *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005* [As Universidades e a Europa do Conhecimento. Ideias, Instituições e Iniciativa na Política da União Europeia para o Ensino Superior, 1955-2005], Houndmills, Palgrave Macmillan, 2005.
- Dehousse, R. "The open method of coordination: a new policy paradigm?" ["O método aberto de coordenação: um novo paradigma político?"], in *Primeira Conferência Pan-europeia sobre as Políticas da União Europeia 'The politics of European integration: academic acquis and future challenges'* ["A política de integração europeia: acervo académico e desafios futuros"], Bordéus, 26-28 de Setembro de 2002.

- Fundação Europeia para a Formação. Chapter 9 Policy learning [Capítulo 9, Aprendizagem Política], in *Annual report [Relatório anual]*, Turim, FEF, 2004.
- Gornitzka, A. *The Open Method of Coordination as practice – a watershed in European education policy? [O Método Aberto de Coordenação como prática – um marco decisivo na política europeia de educação?]* Universidade de Oslo, 2006 (ARENA/Documento de trabalho).
- Laffan, B.; Shaw, C. *Newgov New Modes of Governance: Classifying and Mapping OMC in different policy areas [NEWGOV – Novos Estilos de Governação – Classificação e Mapeamento do MAC em diversos domínios políticos]*, Dublin, University College Dublin, 2005. Disponível em: [http://www.eu-newgov.org/database/DELIV/D02D09\\_Classifying\\_and\\_Mapping\\_OMC.pdf](http://www.eu-newgov.org/database/DELIV/D02D09_Classifying_and_Mapping_OMC.pdf) [consultado em 30.4.2007].
- OCDE. *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning [Sistemas de Qualificações: Pontes para a Aprendizagem ao Longo da Vida]*, Paris, OCDE, 2007.
- Olsen, J.P.; Peters, B.G. "Learning from experience?" ["Aprender com a experiência?"], in Olsen, J.P. e Peters, B.G., *Lessons from experience – Experiential learning in administrative reforms in eight democracies [Lições da experiência – Aprendizagem empírica nas reformas administrativas em oito democracias]*, Oslo, Scandinavian University Press, 1996
- Radaelli, C.M. *Europeanisation: Solution or problem? [Europeização: Solução ou Problema?]*, European Integration online Papers (EIoP), vol. 8, n.º 16, 2004. Disponível em: <http://eiop.or.at/eiop/texte/2004-016a.htm> [consultado em 30.4.2007].
- SADC. *Towards a Southern African development community qualifications framework – conceptual paper and implementation plan [Rumo a um quadro de qualificações da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (Documento conceptual e plano de implementação)]*, Maseru (Lesoto), Technical committee on certification and accreditation [Comissão Técnica da Certificação e da Acreditação], 2005.
- Tuck, R., Keevy, J.A., Hart, J.; Samuels, J., *The emergence of the meta-framework. A critical comparison of the development of regional qualifications frameworks in SADC and the EU [A emergência do metaquadro. Confronto crítico do desenvolvimento dos quadros regionais de qualificações na SADC e na União Europeia]* (2006, a publicar).

# Leituras

Secção concebida por Bettina Brenner do Serviço de Documentação do Cedefop, com apoio da Rede Europeia de Referência e Especialização (ReferNet)

## União Europeia: Políticas, Programas

### **Towards a European qualifications framework for lifelong learning: Commission staff working document.**

[Rumo a um quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida: Documento de trabalho da Comissão.]  
Bruxelas: Comissão Europeia, 2005, 48 p. (SEC(2005) 957 de 08.07.2005)

Este artigo destaca as principais características do possível futuro Quadro Europeu de Qualificações (OEQ). No seu encontro em Bruxelas em Março de 2005, os chefes de Governo solicitaram a criação de um OEQ, apoiando e reforçando assim anteriores recomendações (Fevereiro e Dezembro de 2004) apresentadas pelos ministros da Educação e Formação. O artigo constitui a base para a realização de uma consulta de ampla abrangência no período de Julho a Dezembro de 2005, a legisladores, parceiros sociais, intervenientes e peritos em sistemas de qualificações em toda a Europa. O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop) e a Fundação Europeia para a Formação (FEF) prestaram um importante apoio. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf)

### **Thematic group on transparency of qualifications, validation of non-formal and informal learning, credit transfer: background report.**

[Grupo temático relativo à transparência das qualificações, validação de aprendizagem não formal e informal, transferência de créditos: relatório de fundo.]  
Agência Nacional Leonardo da Vinci de Itália – ISFOL; Agence Europe Education Formation France; Comissão Europeia, Direcção-Geral da Educação e da Cultura. Bruxelas: Comissão Europeia, 2007, 31 p.

O relatório de fundo visa apresentar os membros, os objectivos, as actividades planeadas, as questões relevantes em termos de políticas do *Thematic Group on Transparency of qualifications, Validation of non-formal and*



*informal learning and Credit transfer* [Grupo Temático relativo à Transparência das Qualificações, Validação de aprendizagem não formal e informal e transferência de Créditos], no quadro do Programa Leonardo da Vinci 2000-2006 e do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013. Uma bibliografia relevante, alguns sítios de interesse na Internet, os dados de contacto dos membros do grupo temático e alguns projectos Leonardo da Vinci, relevantes sobre os temas, completam o documento.

[http://www.tg4transparency.com/Background\\_report.pdf](http://www.tg4transparency.com/Background_report.pdf)

**Proposta de recomendação do Parlamento europeu e do Conselho relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida: Aplicar o programa comunitário de Lisboa.**

Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2006, 23 p. (COM (2006) 479, 5.9.2006).

O QEQ constituirá uma referência comum para a descrição das qualificações, auxiliando assim os Estados-Membros, os empregadores e os cidadãos a comparar as qualificações dos diferentes sistemas de educação e formação da UE. O elemento central do Quadro Europeu de Qualificações consiste num conjunto de oito níveis de referência que definem os conhecimentos, o nível de compreensão e as aptidões do estudante – ou seja, os resultados da aprendizagem – independentemente do sistema em que uma determinada qualificação foi adquirida. Os níveis de referência do QEQ afastam-se, assim, da abordagem tradicional que dava ênfase aos meios de aquisição dos conhecimentos (duração do processo de aprendizagem e tipo de instituição), passando a incidir nos resultados da aprendizagem. O projecto de recomendação prevê que os Estados-Membros correlacionem os seus sistemas nacionais de qualificações com o QEQ (até 2009).

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2006/com2006\\_0479pt01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2006/com2006_0479pt01.pdf)

**Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF [European qualification framework] during the 2nd half of 2005.**

[Sumário de respostas recebidas relativamente à consulta da Comissão sobre o QEQ (Quadro Europeu de Qualificações) durante o segundo semestre de 2005.]

Comissão Europeia, Direcção-Geral para a Educação e a Cultura. Bruxelas: Comissão Europeia, 2006, 26 p.

O presente artigo, que resume as respostas ao processo de consulta do QEQ, baseia-se num relatório preliminar, preparado para a Comissão Europeia pelo *Pôle Universitaire Européen de Lorraine* [Pólo Universitário Europeu de Lorena], e numa análise do Cedefop. A Comissão consultou os 32 países que participam no programa de trabalho Educação & Formação 2010, as organizações europeias dos parceiros sociais (empregadores e sindicatos), associações europeias e ONG da área do ensino e da formação, associações europeias do sector industrial e redes e comités da DG para a Educação e a Cultura. Em geral, o QEQ é perspectivado como uma iniciativa construtiva que deverá contribuir significativamente para a transparência, a transferência e o reconhecimento das qualificações no mercado de trabalho da Europa. O QEQ também é visto como uma iniciativa que deverá estimular os processos de reforma sectorial e nacional.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006\\_0002\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0002_en.pdf)

### **A framework for qualifications of the European higher education area / Bologna Working Group on Qualifications Frameworks.**

[Um quadro para qualificações da área do ensino superior europeu / Grupo de trabalho de Bolonha relativo aos quadros de qualificações.]

Copenhaga: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2005, 197 p. ISBN 87-91469-53-8

O presente relatório diz respeito à elaboração de quadros de qualificações, tal como designado pelos ministros no comunicado de Berlim; apresenta recomendações e propostas para um quadro abrangente das qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) e oferece aconselhamento sobre as boas práticas para a elaboração de quadros de qualificações nacionais para as qualificações do ensino superior. O relatório inclui seis capítulos: O contexto – qualificações de ensino superior na Europa; Quadros nacionais de qualificações no ensino superior; O quadro para qualificações da área do Ensino Superior Europeu 4. Ligação dos quadros de qualificações no ensino superior; Quadros para o ensino superior e para outras áreas de ensino; Conclusões.

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)

### **The development of qualifications frameworks in European countries based on responses to the EQF consultation process.**

[O desenvolvimento de quadros de qualificações nos países europeus com base em respostas ao processo de consulta do QEQ.]

Comissão das Comunidades Europeias. The European Qualifications Framework: Consultation to Recommendation Conference [O Quadro Europeu de Qualificações: Consulta para a Conferência de Recomendação], Budapeste, 2006.

Esta nota informativa debate os seguintes temas: Qual a diferença entre um sistema nacional de qualificações e um quadro nacional de qualificações? Como se podem distinguir papéis e funções de sistemas/quadros a nível nacional e europeu? Principais factores a tomar em consideração no caso de um país que pretenda avançar para um QNQ? Qual a situação na Europa relativamente ao desenvolvimento de QNQs?

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/egf/develeqf.pdf>

### **Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF during the 2nd half of 2005.**

[Sumário das respostas recebidas para a consulta da Comissão relativamente ao QEQ durante o segundo semestre de 2005.]

Comissão das Comunidades Europeias. The European Qualifications Framework: Consultation to Recommendation Conference [O Quadro Europeu das Qualificações: Consulta para a Conferência de Recomendação], Budapeste, 2006.

O presente artigo resume as respostas ao processo de consulta do QEQ. Em geral, o QEQ é perspectivado como uma iniciativa construtiva que deverá contribuir significativamente para a transparência, a transferência e o reconhecimento das qualificações no mercado de trabalho da Europa. O QEQ também é visto como uma iniciativa que deverá estimular os processos de reforma sectorial e nacional.

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/summary.pdf>

### **ES politikos ir atskirų salių patirties, kuriant nacionalines kvalifikacijų sistemas, analizė.**

[Análise da política da UE e da experiência dos países no desenvolvimento de sistemas nacionais de qualificações.]

Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, 2006, 172 p.

A publicação apresenta as conclusões da investigação sobre a experiência de desenvolvimento do sistema nacional de qualificações na Irlanda, Escócia, Finlândia, Austrália, África do Sul e EUA. São sublinhados os princípios fundamentais para o desenvolvimento de sistemas de qualificação e é apresentada uma análise comparativa de sistemas nacionais de qualificações. Complementarmente, a publicação sublinha recomendações para o desenvolvimento do sistema nacional de qualificações na Lituânia.

[http://www.lnks.lt/index.php?option=com\\_remository&Itemid=22&func=download&filecatid=13&chk=41c7aa9e6bda92f5266159813b4ba240](http://www.lnks.lt/index.php?option=com_remository&Itemid=22&func=download&filecatid=13&chk=41c7aa9e6bda92f5266159813b4ba240)

### **Europäischer Qualifikationsrahmen: EQF im Kontext der tertiären Bildung: Analyse auf der Grundlage eines ausgewählten Ländervergleichs**

[Quadro Europeu de Qualificações – o QEQ no contexto do ensino superior: análise baseada numa comparação de países seleccionados.]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – BMBWK. [Ministério Federal para a Formação, Ciência e Cultura] Viena: BMBWK, 2006, 60 p.

O presente estudo analisa as implicações do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) proposto para o ensino superior. Parte-se do processo de consulta nacional relativo ao QEQ, na Áustria, através do qual se pretendia examinar as opções para a implementação e a acção por parte das instituições existentes. O processo tinha como objectivo prestar esclarecimentos, em particular, acerca das correlações entre as abordagens à introdução de quadros de qualificações no Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) e a experiência adquirida com as novas abordagens para o estabelecimento do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para a Aprendizagem ao longo da Vida.

### **Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries: report of the Glasgow Conference, 22-23 September 2005 / David Raffae.**

[Quadros de qualificações na Europa: aprendizagem além fronteiras: relatório da Conferência de Glasgow de 22-23 de Setembro de 2005.]

Quadro Escocês de Créditos e Qualificações – SCQF; Presidência Britânica da UE Edimburgo: SCQF, 2005, 70 p.

O presente relatório resume as questões levantadas na conferência *Qualifications Frameworks in Europe: Learning across boundaries* [Quadros de Qualificações na Europa: a aprendizagem além fronteiras], realizada em Glasgow em 22-23 Setembro de 2005. A conferência foi organizada com o objectivo de informar acerca da consulta relativa ao Quadro Europeu de qualificações (QEQ). Pretendeu-se debater a visão e o formato do QEQ emergente, no contexto dos quadros de qualificações propostos e existentes, para demonstrar os desafios e as oportunidades que o QEQ apresentava face aos quadros existentes, para dar a conhecer os quadros existentes e para partilhar a experiência dos desenvolvimentos de quadros. Participaram delegados de todos os Estados-Membros da EU e esteve representado um grande número de intervenientes. A conferência ofereceu amplas oportunidades de participação aos delegados, incluindo *workshops*, um painel de discussão, participações escritas e uma sessão de votação interactiva.

<http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf>

**Transparency of qualifications: a European process: a challenge for citizenship and social cohesion / Simone Barthel et al.**

[A transparência das qualificações: um processo europeu: um desafio para a cidadania e a coesão social.]

Bruxelas: Rede Europeia de Conselhos de Educação, 2005, 205 p.

A presente publicação resulta das conferências EUNEC (Rede Europeia de Conselhos de Educação) em Riga e em Bruxelas, organizadas com o apoio do programa Leonardo da Vinci. Apresenta uma panorâmica geral dos mais recentes desenvolvimentos europeus relativamente à transparência das qualificações e uma reflexão sobre o seu impacto sobre a cidadania europeia e a coesão social. Pretende-se ajudar os legisladores, professores, formadores, parceiros sociais e cidadãos a compreenderem o modo como a política da educação europeia está a evoluir.

[http://www.vlor.be/webEUNEC/10Reports%20and%20publications/A%20transparency%20of%20qualifications%20\(book\).pdf](http://www.vlor.be/webEUNEC/10Reports%20and%20publications/A%20transparency%20of%20qualifications%20(book).pdf)

**Four years on – stay focused: from Copenhagen to Helsinki: progress in modernising vocational education and training.**

[Quatro anos depois – permanecer focado: de Copenhaga a Helsínquia: o progresso na modernização da educação e da formação profissional.]

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop). Luxemburgo: EUR-OP, 2006, 8 p.

Em 2000, o Conselho Europeu de Lisboa apelou aos Estados-Membros para a modernização dos seus sistemas de ensino e de formação com vista a tornar a Europa mais competitiva e a ajudar a criar mais e melhores empregos. O esforço conjunto dos Estados-Membros, EEE, AECL e dos países candidatos à adesão, parceiros sociais europeus e da Comissão Europeia, para desenvolverem as suas políticas de educação e de formação (EFP), começou em 2002 em Copenhaga. O Comunicado de Maastricht (2004) definiu prioridades para a EFP a nível nacional e europeu. Apesar dos progressos substanciais, a visão de uma Europa com pessoas altamente qualificadas, com uma força de trabalho flexível e adaptada, com um elevado grau de inclusão social, está longe de ser concretizada. No entanto, todos se encontram, mais do que nunca, a trabalhar em estrita colaboração no sentido de uma agenda política europeia de EFP que está a inspirar políticas, reformas, abordagens estratégicas e ferramentas europeias comuns para a EFP.

[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/444/8020\\_en.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/444/8020_en.pdf)

**Fostering mobility through competence development: the role of competence and qualification development in fostering workforce mobility: Conference summary, Thessaloniki, November 2006.**

[Promoção da mobilidade através do desenvolvimento de competências: o papel das competências e do desenvolvimento de qualificações na promoção da mobilidade da força de trabalho: Sumário da Conferência, Tessalónica, Novembro de 2006.]

Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho – FEMCVT; Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional – CEDEFOP; Luxemburgo: EUROP, 2007.

O presente relatório é o resultado do primeiro Seminário de redes de empresas do EMCC (Observatório Europeu da Mudança – *European Monitoring Centre on Change*), organizado conjuntamente pela Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho e pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Este relatório do seminário resume as conclusões do seminário e destaca o modo como indivíduos, empresas e legisladores podem agir com vista a desenvolverem esquemas que promovem simultaneamente a mobilidade dos trabalhadores e o desenvolvimento das suas competências. O conteúdo inclui: Mobilidade geográfica na UE – Atitudes públicas face à mobilidade do trabalho numa Europa alargada; Iniciativas de políticas para facilitar uma maior mobilidade; Benefícios da mudança de emprego; Transferência de competências e qualificações; O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2007/13/en/1/ef0713en.pdf>

## INTERNACIONAL: informações, estudos comparativos

### **Qualifications systems: bridges to lifelong learning.**

[Sistemas de qualificações: pontes para a aprendizagem ao longo da vida.]

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE.

Paris: OCDE, 2007, 237 p. (Política da educação e formação)

Em busca de mais e melhor aprendizagem ao longo da vida, há uma crescente consciencialização de que os sistemas de qualificações devem desempenhar um papel. Alguns países começaram a perceber que os desenvolvimentos isolados em termos de padrões de qualificações conduzem a sistemas descoordenados e fragmentados. Os países estão agora interessados em desenvolver abordagens sistemáticas abrangentes às qualificações. Estas abordagens nacionais abrangentes e os seus efeitos positivos são examinados neste livro. Os autores apresentam nove respostas de políticas abrangentes à agenda política da aprendizagem ao longo da vida, que os países adoptaram e que está directamente relacionada com os seus sistemas de qualificações.

**National qualifications frameworks: an international and comparative approach.**

[Quadros nacionais de qualificações: uma abordagem internacional e comparativa].

Edição especial do *Journal of Education and Work*, Vol. 16, n.º 3, Routledge, 2003. ISSN 1363-9080

Contém oito artigos que descrevem a implementação e os resultados dos Quadros Nacionais de Qualificações (QEQ) na Escócia, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e França. Os tópicos incluem o QNQ como um fenómeno global, as influências neoliberais e questões epistemológicas.

**A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks.**

[Análise de desenvolvimentos internacionais e nacionais na utilização dos quadros de qualificações.]

Fundação Europeia para a Formação. Turim: FEF, 2006.

Os Quadros Nacionais de Qualificações (QEQ) disponibilizam conjuntos comuns de princípios e de referências. Oferecem a oportunidade de tomar decisões informadas sobre a relevância e o valor das qualificações. Tornam possível aos utilizadores decidir se uma qualificação cria oportunidades tanto no mercado de trabalho, como para a aprendizagem contínua.

As abordagens com vista a obter uma maior coerência e clareza através dos QNQ variam de país para país. Nalguns países, estes são maioritariamente quadros de formação profissional visando facilitar as ligações entre o mercado de trabalho e o ensino de formação profissional. Em outros países, são mais abrangentes e tentam fornecer um conjunto de princípios que engloba qualificações de todos os sectores do ensino.

O presente relatório analisa as mais recentes experiências internacionais com Quadros Nacionais de Qualificações em desenvolvimento. A análise mostra como este tema se generalizou em todo o mundo. Muitos países compreenderam que necessitam de fazer algo mais do que apenas trabalhar na actualização dos padrões de programas individuais ou de perfis profissionais. [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf)



**An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical issues for policy makers / Ron Tuck.**

[Um guia de introdução aos quadros nacionais de qualificações questões conceptuais e práticas para os legisladores.]

International Labour Office, Skills and Employability Department. [Gabinete Internacional para o trabalho, departamento de competências e de emprego]. Genebra: ILO, 2007. ISBN 978-92-2-118611-3

O desenvolvimento de Quadros Nacionais de Qualificações (QNO) tem constituído uma das grandes tendências internacionais da reforma dos sistemas de ensino e formação nacionais, desde o final da década de 90. Foram produzidos vários estudos e documentos de políticas sobre os QNOs, focando-se a maioria deles nos potenciais benefícios destes quadros. A singularidade deste guia reside no facto de apresentar uma perspectiva mais equilibrada acerca deste tema. Embora haja uma série de potenciais benefícios, a experiência internacional sugere que o desenvolvimento de um QNO pode também ser exigente do ponto de vista técnico, institucional e financeiro, particularmente para os países em desenvolvimento.

O guia destaca que, embora um QNO possa ser uma ferramenta útil para abordar uma série de desafios a nível de competências, não existe uma forma única ou universal do QNO que possa solucionar todos os problemas a nível de competências. A sua implementação necessita de ser adequada aos fins e de ter objectivos claros. Um QNO pode dar apoio, mas não é uma solução rápida para os muitos desafios a nível de competências com que um país se depara. Sem objectivos claros e uma boa compreensão de como um QNO pode ser desenvolvido da melhor maneira, a implementação do QNO pode tornar-se num investimento moroso e oneroso que muitos países em desenvolvimento podem não ter condições de suportar.

<http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/nqframe.pdf>

**The role of national qualification systems in promoting lifelong learning.**

[O papel dos sistemas nacionais de qualificação na promoção da aprendizagem ao longo da vida.]

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE; Department of Education, Science and Training – DEST [Departamento da Educação, Ciência e Formação]. Paris: OCDE, 2004

Durante o debate sobre o Programa de trabalho 2001-2002 pelo Comité de Educação da OCDE, 17 países expressaram inicialmente o seu interesse na actividade proposta relativamente ao Papel dos Sistemas Nacionais de Qualificações na Promoção da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida. Uma reunião de peritos, que teve lugar em Setembro de 2000, ajudou a explorar as questões subjacentes e a ter uma visão inicial das reformas e das abordagens de políticas em diferentes países. Com base nos resultados desta reunião, foi emitida uma proposta para a actividade com vista a examinar os efeitos que as qualificações e as políticas de qualificações podem ter sobre os vários aspectos da aprendizagem ao longo da vida. A proposta sugere uma abordagem de estudo, assim como uma série de reuniões internacionais subordinada ao tema dos aspectos particulares da relação entre as qualificações e a aprendizagem ao longo da vida. Consequentemente, a acção da OCDE relativamente ao Papel dos Sistemas Nacionais de Qualificações na Promoção da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida é composta por três actividades principais. Inicialmente, alguns países voluntariaram-se para elaborar um relatório de fundo baseado num conjunto de orientações preparadas pelo Secretariado da OCDE. Os relatórios de fundo não são comparativos em si mesmo, nem destinados a servir de base para comparações, uma vez que estes descrevem e analisam questões apenas de um ponto de vista nacional. Estes relatórios são compostos por quatro componentes e por um conjunto de conclusões. Para complementar os relatórios de fundo, foi também proposta a adopção de uma abordagem mais comparativa, baseada em *workshops* internacionais. Para estes *workshops* internacionais, foram identificados pelos países três tópicos. Uma actividade final consistiu na recolha de dados sobre a aprendizagem ao longo da vida, com vista a promover uma abordagem mais quantitativa da análise.

[http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en\\_2649\\_34509\\_32165840\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en_2649_34509_32165840_1_1_1_1,00.html)

**National qualifications frameworks: an international and comparative approach: special issue / Michael F.D. Young.**

[Quadros nacionais de qualificações: uma abordagem internacional e comparativa: edição especial.]

Journal of Education and Work [Jornal da Educação e do Trabalho], Vol. 16, n.º 3 (2003), p. 219-347. Oxford: Carfax Publishing Company, 2003. ISSN 1363-9080

A ideia de definir as qualificações em termos de resultados, que é discutida nos artigos nesta edição especial do *Journal of Education and Work*, tem a sua origem nos primeiros desenvolvimentos da psicologia ocupacional nos Estados Unidos e nas tentativas que se seguiram para medir a competência dos professores. No entanto, os mais recentes desenvolvimentos da concepção de um quadro nacional de qualificações (QEQ) inspiraram-se bastante no 16.º Plano de Acção, lançado em 1984 na Escócia, e no quadro das NVQ (Qualificações Nacionais Profissionais) para qualificações profissionais, que foi introduzido em todo o Reino Unido, em 1986. Foram desenvolvidos, desde os meados dos anos 80, os quadros nacionais de qualificações por um crescente número de países, o que sugere que estes constituem respostas a pressões globais e não apenas nacionais. No entanto, para além de um número de análises específicas de alguns países, houve relativamente pouco debate acerca dos quadros de qualificações como um fenómeno global tanto na documentação de políticas como de investigação. Os QNQ são um fenómeno relativamente novo que deverá ainda abranger muitos dos envolvidos no ensino e formação. Esta edição do *Journal of Education and Work* mostra que os QNQs estão longe de ser um assunto marginal. Os QNQ não são apenas impulsionados por poderosas forças políticas e económicas, estando também envolvidos em debates sobre a natureza e os propósitos do ensino e da formação.

## Publicações dos Estados-Membros

### **CZ National qualifications framework in the Czech Republic.**

[Quadro nacional de qualificações na República Checa.]

Ministério da Educação, Juventude e Desporto. Praga: National Institute of Technical and Vocational Education [Instituto Nacional do Ensino Técnico e Profissional], 2007.

Em Abril de 2005, o Ministério da Educação iniciou o projecto “O desenvolvimento do quadro nacional de qualificações como forma de apoio à ligação do ensino básico ao ensino contínuo” (QNQ), em cooperação com o *National Institute of Technical and Vocational Education* [Instituto Nacional do Ensino Técnico e Profissional]. Este projecto de sistema é co-financiado pelo orçamento de estado da República Checa e pelo Fundo Social Europeu. O quadro nacional de qualificações, cuja criação é uma das principais actividades do projecto, está

inserido num projecto de lei relativo à verificação e ao reconhecimento dos resultados da formação contínua. O ficheiro, que é aqui disponibilizado para ser descarregado, inclui informação sobre os objectivos, o actual desenvolvimento e os resultados do projecto. Todos os resultados existentes são preliminares e de natureza profissional  
<http://www.nsk.nuov.cz/index.php?r=63>

**DK The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country background report – Denmark.**

[O papel dos sistemas nacionais de qualificação na promoção da aprendizagem ao longo da vida: relatório nacional de fundo – Dinamarca.]  
Ministério da Educação Dinamarquês; Instituto Tecnológico Dinamarquês. Paris: OCDE, 2004, 90 p.

O acesso de todos à aprendizagem ao longo da vida constitui o quadro de orientação para o trabalho da OCDE no domínio da educação, formal e informal. Nas considerações sistémicas, incluem-se as bases, os resultados, as condições de acesso e de igualdade, os recursos, os percursos, a divulgação e o reconhecimento, e a coordenação das políticas. O relatório está dividido em três partes principais, no seguimento de uma orientação comum delineada pela OCDE. A Parte I descreve o sistema de qualificações dinamarquês, a participação na formação e os resultados. A Parte II debruça-se sobre o impacto dos sistemas de qualificações. A Parte III aborda as pressões actuais e das iniciativas em curso.

<http://www.oecd.org/dataoecd/33/40/34259829.pdf>

**DE Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik**

[Quadros Europeu e Alemão de Qualificações: um desafio para a política da educação e da formação profissional.]  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), N.º 3, p. 7-13. Bona, BIBB, 2007.

No debate em torno da concepção de um Quadro Europeu de Qualificações (QE) e do possível desenvolvimento de um Quadro Alemão de Qualificações (referido através da abreviatura alemã DQR), exis-

te na Alemanha um amplo consenso relativamente à estruturação do ensino de acordo com uma filosofia de aprendizagem ao longo da vida e do emprego dos cidadãos em busca dos macroobjectivos de transparência, permeabilidade e orientação das competências nas qualificações. Neste processo, o objectivo consiste em obter um DQR que abranja os sectores do ensino e que possua ligações a nível europeu e que esteja orientado para as competências e as habilitações profissionais, em vez de limitar os seus objectivos à organização do conhecimento e das qualificações do ensino. As áreas de definição de políticas, da educação e formação profissional e da investigação académica enfrentam uma série de desafios, cada um dos quais capaz de gerar diferentes respostas de acordo com a perspectiva adoptada.

**Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung / de Günter Pätzold, Anne Bussian, Julia von der Burg.**

[Potenciais e desafios europeus relativos à investigação das qualificações na formação profissional.]

Paderborn: Eusl-Verlags-Gesellschaft, 2007, 166 p. (Wirtschaftspädagogisches Forum, 35). ISBN 978-3-933436-77-1

Após o estabelecimento de objectivos da Estratégia de Lisboa, a Europa deverá tornar-se até 2010 no Espaço Económico mais competitivo e mais dinâmico do mundo a nível de conhecimentos. Neste sentido, o desenvolvimento de um quadro de qualificações uniforme da formação profissional a nível europeu (QEQ) e o seu cumprimento através de quadros nacionais de qualificações representam um importante passo, através do qual as qualificações e competências adquiridas também se tornam transparentes fora do contexto nacional e é facilitado o seu reconhecimento. Complementarmente, a ligação ao sistema de créditos para a formação profissional (ECVET) é de extrema importância. A introdução do QEQ irá alterar, de forma fundamental, o sistema nacional de formação profissional e, simultaneamente, irá torná-lo receptivo aos desenvolvimentos europeus. Deverá tomar-se aqui em consideração que em muitos países da Europa a formação profissional continua a realizar-se em escolas profissionais. Assim, há que propor soluções, através das quais a Alemanha deverá, tendo em conta os desenvolvimentos europeus, reorganizar o siste-

ma dual da formação profissional, bem como o curso de formação profissional a tempo inteiro na escola, e também a formação contínua profissional, e configurar de forma flexível a passagem da formação profissional para o ensino superior. Neste contexto, ganha importância o desenvolvimento do currículo e a investigação de diagnóstico precoce, cada vez mais estabelecidos, especialmente através da deslocação de agentes económicos, da transformação da sociedade industrial em sociedade do conhecimento, bem como das mudanças demográficas.

### **Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung.**

[Desenvolvimento e investigação de qualificações para a formação profissional.]

*bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik, N.º 11. Hamburgo: Universidade de Hamburgo, 2006.

Nesta edição n.º 11 do *bwp@* são apresentados, em várias partes diferentes, aspectos do desenvolvimento e da investigação de qualificações. Parte 1: tarefas e intervenções da investigação pedagógica de qualificações a nível económico e profissional; parte 2: Conceitos nacionais e internacionais para a estruturação de qualificações; parte 3: Aspectos e perspectivas da investigação pedagógica e do desenvolvimento de qualificações a nível económico e profissional.

<http://www.bwpat.de/ausgabe11/>

### **IE Review of qualifications frameworks – international practice.**

[Análise dos quadros de qualificações – prática internacional.]

National Qualifications Authority of Ireland [Autoridade Nacional de Qualificações da Irlanda] – NQAI. Dublin: NQAI, 2006. 34 p.

O artigo apresenta uma panorâmica geral da prática internacional relativa à análise de quadros nacionais de qualificações em cinco jurisdições, África do Sul, Nova Zelândia, Austrália, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte. Este é o primeiro passo da *National Qualifications Authority* [Autoridade Nacional de Qualificações] da Irlanda para o desenvolvimento de uma abordagem de análise do Quadro Nacio-

nal de Qualificações irlandês (QNQ). O artigo conclui que as análises são recentes e em número reduzido. As análises dizem principalmente respeito ao impacto, implementação, adequação aos propósitos e/ou aos objectivos fundamentais dos quadros. A autoridade afirma que as análises executadas levantam importantes questões e considerações que podem ter um importante papel informativo na abordagem a tomar relativamente aos QNQs.

<http://www.nqai.ie/en/LatestNews/File,1759,en.doc>

### **Policies and criteria for the establishment of the National Framework of Qualifications.**

[Políticas e critérios para o estabelecimento do Quadro Nacional de Qualificações.]

National Qualifications Authority [Autoridade Nacional de Qualificações] da Irlanda – NQAI. Dublin: NQAI, 2003. 28 p.

A presente publicação compila num único documento todas as políticas e critérios relacionados com a delineação do Quadro Nacional de Qualificações, que foram determinados pela *National Qualifications Authority* [Autoridade Nacional de Qualificações] da Irlanda na secção 8 (2)(a) da Lei relativa às Qualificações (Ensino e Formação), de 1999, durante o período de Abril de 2002 a Março de 2003.

[http://www.nfq.ie/nfq/en/public\\_resources/documents/PoliciesandCriteriafortheEstablishmentoftheNFQ.pdf](http://www.nfq.ie/nfq/en/public_resources/documents/PoliciesandCriteriafortheEstablishmentoftheNFQ.pdf)

### **ES Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.**

[Sistema Nacional de Qualificações e Formação Profissional.]

Instituto Nacional de las Cualificaciones – INCUAL. Madrid: INCUAL, 2007, CD-ROM

Este CD-ROM, produzido pelo Instituto Nacional de Qualificações, contém toda a legislação relevante, a começar pela Lei Orgânica 5/2002 de 19 de Junho relativa a Qualificações e Formação Profissional, progredindo até ao final de 2006, bem como o Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais datado de Janeiro de 2007. O CD-ROM inclui a estrutura do Catálogo organizada por famílias e níveis de qualificação, a estrutura de uma qualificação, a Unidade de Competência, o Ca-

tálogo Modular de Formação Profissional e o Módulo de Formação, etc. De seguida, concentra-se nas qualificações do Catálogo correspondentes às 26 famílias existentes.

**FR Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux / Fabienne Maillard [et al.]**

[Os diplomas nacionais no universo dos certificados profissionais: novas normas e novos riscos.]

Paris: CEREQ. Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications [Centro de estudos e de investigações sobre as qualificações], 2007, 321 p. (RELIEF; 20).

O presente estudo sintetiza o conjunto de seminários organizados entre 2004 e 2006 pela DGESCO – Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du Ministère de l'Education nationale [Direcção-Geral do Ensino Escolar do Ministério da Educação Nacional] e o CEREQ – Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications [Centro de estudos e de investigações sobre as qualificações]. Após um historial sobre a evolução dos diplomas, uma 2.<sup>a</sup> parte apresenta os diplomas do ensino nacional no novo contexto socioeconómico e legislativo de acesso aos certificados. São referidos alguns exemplos de elaboração de certificados no sector médico-social (DEAVS), a utilização dos CQP – Certificados de Qualificação Profissional, e o caso de um novo certificado europeu para os agentes da manutenção aeronáutica. A 4.<sup>a</sup> parte refere-se às estratégias dos parceiros sociais relativas aos certificados (sector do desporto e telefonia) e às reformas da formação profissional, nomeadamente a VAE – Validation des Acquis de l'Expérience [Validação das Competências Adquiridas com a Experiência]. A conclusão apresenta as perspectivas sobre um novo glossário de classificação dos certificados.

<http://www.cereq.fr/pdf/relief20.pdf>

**Construction des qualifications européennes: actes du symposium Strasbourg 30 septembre -1er octobre 2004.**

[A construção de qualificações europeias: actas do Simpósio de Estrasburgo de 30 de Setembro a 1 de Outubro de 2004.]



Paris: Haut Comité éducation-économie-emploi [Alto Comité para a educação, a economia e o emprego], 2005, 247 p.

Este simpósio foi organizado em Estrasburgo pelo HCEEE. O Haut Comité éducation-économie-emploi [Alto Comité para a educação, a economia e o emprego], em parceria com a Universidade Louis-Pasteur/BETA Céreq, ofereceu a oportunidade de confrontar os pontos de vista de mais de 220 participantes, membros do HCEEE, administradores e peritos nacionais e internacionais dos países participantes, representantes dos parceiros sociais nacionais e europeus, representantes de empresas e de áreas profissionais, universitários e investigadores, relativamente à questão central das qualificações europeias e da sua elaboração. As conclusões do simpósio, elaboradas pelo Comité científico encarregue da sua organização, foram transmitidas à Presidência neerlandesa da União Europeia. A presente publicação reúne as actas, incluindo contribuições em inglês, em alemão, em francês, com tradução ou não em inglês. Após as declarações de abertura, são apresentadas quatro intervenções sobre a elaboração de qualificações a nível europeu; na primeira foi colocada a questão da execução de um QEQ – Quadro Europeu de Qualificações, e nas outras três descreveram-se os sistemas de qualificações profissionais do Reino Unido, da Alemanha e da França. Em seguida, ilustraram-se quatro workshops. Workshop 1 – as propostas da Comissão Europeia. Workshop 2 – A identificação das necessidades de novas qualificações, uma abordagem prospectiva. Workshop 3 – Diferentes abordagens das ligações entre os sistemas nacionais e de qualificações europeias. Workshop 4 – As alternativas em matéria de certificação europeia e o rótulo da qualidade. Por último, figuram o encerramento e as conclusões do simpósio, a agenda, e a lista de participantes.

<http://cisad.adc.education.fr/hce3/HC/Symposium/default.htm>

### **Le point sur...la formation professionnelle et la mobilité en Europe: dossier / Jean-Michel Joubier [et al.]**

[Atualização da formação profissional e da mobilidade na Europa: relatório especial.]

Paris: Ministère de l'Éducation Nationale [Ministério da Educação Nacional], 2005 (Informação CPC: boletim informativo das comissões profissionais consultivas, n.º 40)

O conceito de diploma dá origem a concepções e interpretações diversas no seio da União Europeia, razão pela qual esta tenta favorecer a transparência das qualificações, para que a mobilidade se torne numa realidade, reunindo as condições necessárias. Trata-se de uma aposta difícil, em que não é fácil descobrir os pontos em comum entre os modelos de ligações entre a formação e o emprego dos diferentes Estados. O presente documento contém os seguintes contributos: O ponto de vista da CGT [Confederação Geral do Trabalho]. O ponto de vista da CGPME [Confederação geral das pequenas e médias empresas]. O ponto de vista do ensino UNSA [União nacional dos sindicatos independentes]. O ponto de vista da CGI [Confederação francesa do comércio entre empresas]. A elaboração das qualificações europeias. Diplomas e certificações profissionais. A transparência das qualificações e a sua articulação com a elaboração dos diplomas em França e na Europa. Um glossário dos níveis de certificações. Os estágios na Europa dos alunos do ensino tecnológico e profissional. O BTS [*Brevet de technicien supérieur* – Certificado de técnico superior] “responsável de alojamento” por referência comum europeia. Euroguia, a dimensão europeia da orientação.

**IT** ***L'European Qualifications Framework: una proposta per la trasparenza e la trasferibilità delle competenze in Europa / Gabriella Di Francesco.***

[O Quadro Europeu de Qualificações: uma proposta para a transparência e a transferência das competências na Europa.]

Professionalità, 26 (2006), n.º 91, p. 30-40. Florença: La Scuola, 2006

O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) é definido como uma metaestrutura que permite a interligação e a comunicação dos sistemas de ensino e de formação a vários níveis (nacional, regional e sectorial) com outros. A principal função consiste em reforçar o reconhecimento mútuo dos vários intervenientes envolvidos no ensino, na formação e na aprendizagem. De acordo com a Comissão Europeia, o QEQ abrange as seguintes funções: fornecer um quadro de referência partilhado através da simplificação das comunicações entre aqueles que prestam os seus serviços de educação e de formação e os que os recebem; fornecer uma ferramenta de “tradução” para a classificação e a comparação dos diferentes resultados da aprendizagem e como

ponto de referência para a qualidade e o desenvolvimento do ensino e da formação; fornecer um ponto de referência para o desenvolvimento qualificado a nível sectorial.

**LT Parametrisation of content of the national framework of qualifications / Vidmantas Tūtlys; Rimantas Laužackas.**

[Parametrização do conteúdo do quadro nacional de qualificações.] Vocational Education: Research and Reality [Formação Profissional: Investigação e Realidade], 2006, n.º 12, p. 10-21. Vilnius: Vytauto Didžiojo Universitetas, 2006

O artigo analisa aspectos teóricos de parâmetros que determinam o desenvolvimento do quadro de qualificações, com base no desenvolvimento do quadro nacional de qualificações da Lituânia. O propósito e os objectivos do Quadro Nacional de Qualificações estão definidos, as especificações de actividade e a sua manifestação em diferentes níveis do quadro de qualificações são descritas na distribuição de competências funcionais, cognitivas e gerais, e é analisado o significado destas competências nos níveis do quadro de qualificações.

Complementarmente, esta edição da publicação "*Vocational Education: Research and Reality*" [Formação Profissional: Investigação e Realidade] apresenta outros artigos sobre este tema, tais como: qualificações do ensino superior no quadro nacional de qualificações; concepção de carreira: importante pré-requisito para o funcionamento eficaz do sistema de qualificações; parcerias sociais no domínio do reconhecimento de qualificações; avaliação e validação do rendimento resultante de aprendizagem não formal e informal no sistema nacional de qualificações; modelos de sistemas nacionais de qualificações; impacto da estrutura de desenvolvimento dos recursos humanos sobre a criação do sistema nacional de qualificações na Lituânia.

**Analysis of the current state of qualifications in Lithuania.**

[Análise do estado actual das classificações na Lituânia.]

Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba – LDRMT; Vytauto Didžiojo Universitetas – VDU, Profesinio rengimo studiju centras. Vilnius: LDRMT, 2006, 144 p. ISBN 9955-647-22-1.

O objectivo do estudo consiste na verificação dos pré-requisitos do sistema nacional de qualificações na Lituânia. Os principais objectivos consistem na panorâmica geral do desenvolvimento de processos que influenciaram o sistema de qualificações antes de 2005; análise do desenvolvimento de processos no sistema de qualificações da Lituânia até 2005; análise de políticas que influenciaram os pré-requisitos do sistema de qualificações; análise das actividades e experiência das instituições do sistema; análise de legislação, actos legislativos e documentos estratégicos associados; preparação de esquema, reflectindo os processos do sistema de qualificações na Lituânia em 2005. O estudo foi preparado como sendo um dos resultados do projecto “Development of National System of Qualifications” [Desenvolvimento de sistema nacional de qualificações].

[http://www.lnks.lt/english/images/stories/dokumentai/dabartine\\_kvalifikacij\\_bukle\\_\\_\\_e\\_ngl\\_pask.var.\\_\[1\].doc](http://www.lnks.lt/english/images/stories/dokumentai/dabartine_kvalifikacij_bukle___e_ngl_pask.var._[1].doc)

**MT Towards a national qualifications framework for lifelong learning.**

[Rumo a um quadro nacional de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida.]

Ministry of Education, Youth and Employment [Ministério da Educação, da Juventude e do Emprego], Malta Qualifications Council [Conselho de Qualificações de Malta]. 2006. 18 p.

Esta é a primeira vez que Malta define o seu Quadro Nacional de Qualificações. Isso permitirá aos alunos terem uma ideia clara de todos os níveis disponíveis de qualificações, da forma de acesso e de conclusão em todos os níveis de qualificações, bem como de níveis de qualificações por sector e por ocupação. O Quadro Nacional de Qualificações está estruturado em oito níveis, tal como definido no diploma legal 347 de Outubro de 2005. Os oito níveis são comparáveis aos oito níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) que a Comissão Europeia adoptou em 5 de Setembro de 2006.

[http://www.mqc.gov.mt/pdfs/nqf\\_outline.pdf](http://www.mqc.gov.mt/pdfs/nqf_outline.pdf)

**NL The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country report: the Netherlands / Ben Hövels.**

[O papel dos sistemas nacionais de qualificações na promoção da aprendizagem ao longo da vida: relatório nacional: os Países Baixos.]

Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsoponderwijs Arbeidsmarkt, 2004, 64 p. ISBN 90-77202-05-6

A aprendizagem para todos ao longo da vida constitui o quadro de orientação para o trabalho da OCDE em termos do ensino formal e informal. Nas considerações sistémicas, incluem-se as bases, os resultados, as condições de acesso e de igualdade, os recursos, os percursos, a divulgação e o reconhecimento e a coordenação das políticas. O presente relatório contém o relatório nacional de fundo para os Países Baixos, como um contributo para o projecto da OCDE "O papel dos sistemas nacionais de qualificações na promoção da aprendizagem ao longo da vida". Nos capítulos seguintes deste relatório nacional de fundo estas orientações do secretariado da OCDE são tomadas em consideração, tanto quanto possível, e adaptadas à situação neerlandesa. A questão central no relatório nacional de fundo consiste em identificar os aspectos do sistema de qualificações neerlandês que tiveram impacto tanto sobre o ensino formal como sobre o ensino não formal e informal. De acordo com as orientações da OCDE e no seguimento do recente artigo de Mike Coles, os sistemas de qualificações incluem todos os aspectos da actividade de um país que resultam na prestação ou reconhecimento de ensino. Estes sistemas incluem os meios de desenvolvimento e de operacionalização da política regional ou nacional de qualificações, as disposições institucionais, os processos de garantia de qualidade, os processos de avaliação e de atribuição, o reconhecimento de competências e outros mecanismos que ligam o mercado de trabalho ao ensino e à formação. Os sistemas de qualificações podem ser mais ou menos integrados e coerentes. Uma das características de um sistema de qualificações poderá ser um quadro explícito de qualificações.

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/15/33777767.pdf>

**AT** **Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen: Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich / Jörg Markowitsch, Peter Schlögl, Arthur Schneeberger.**

[Quadro Europeu de Qualificações e Quadro Nacional de Qualificações: pareceres sobre o documento de trabalho da Comissão e primeiros resultados para a Áustria.]

Viena: 3s, 2006, 51 p.

Este relatório final, elaborado a pedido do Ministério Federal da Educação, Ciência e Cultura (BMBWK), documenta os trabalhos conduzidos relativamente ao processo de consulta austríaco sobre o documento de trabalho da Comissão Europeia referente a um eventual Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). O processo foi levado a cabo pelo BMBWK na sequência da publicação do documento de consulta.

**PT** **The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: background report for Portugal.**

[O papel dos sistemas nacionais de qualificações na promoção da aprendizagem ao longo da vida: relatório nacional de fundo para Portugal.]

Ministério da Educação; Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Paris: OCDE, 2004, 63 p.

O estudo dos sistemas de qualificações e o seu impacto sobre a aprendizagem ao longo da vida constitui uma actividade relevante desempenhada pela OCDE. Este estudo integra vários temas – sessões plenárias coordenadas pela OCDE, três *workshops* temáticos conduzidos por diferentes países, relatórios nacionais preparados por países que aderiram a esta medida e o relatório final de síntese, a ser preparado pela OCDE. O presente documento representa o contributo de Portugal, apresentado na forma de um relatório nacional, tendo em conta que Portugal é um dos países que aderiram a esta actividade da OCDE. Vários serviços do Ministério da Segurança Social e do Trabalho contribuíram para a publicação deste documento, entre eles o Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento (DEPP), a Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) e o Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR). Contou-se também com o contributo dos serviços do Ministério da Educação, nomeadamente da Direcção-Geral de Formação Vocacional, que substituiu a

ANEFA nas suas tarefas e competências. Gostaríamos de referir a participação, como Consultor Principal, do Prof. Roberto Carneiro da Universidade Católica Portuguesa.

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/21/33776801.pdf>

**RO Tripartite agreement on the national framework of qualifications.**

[Acordo tripartido relativo ao quadro nacional de qualificações.]

Bucareste: National Council for Adult Vocational Training; National Authority for Qualifications [Conselho Nacional para a Formação Profissional de Adultos; Autoridade Nacional para as Qualificações], 2007

O acordo tripartido relativo ao Quadro Nacional de Qualificações foi assinado em 23.02.2005 pelos seguintes representantes do Governo romeno, empregadores e representantes de confederações sindicais a nível nacional: primeiro-ministro do Governo da Roménia, Confederação dos Empregadores; Confederações sindicais.

[http://www.cnfpa.ro/Files\\_en/acord%20cnc.pdf](http://www.cnfpa.ro/Files_en/acord%20cnc.pdf)

**SI The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country background report – Slovenia / prepared by: Miroljub Ignjatovic, Angela Ivančič, Ivan Svetlik.**

[O papel dos sistemas nacionais de qualificações na promoção da aprendizagem ao longo da vida: relatório nacional de fundo: Eslovénia.]

Department of Education, Science and Training – DEST [Departamento de Educação, Ciência e Formação]

Paris: OCDE, 2004, 86 p.

A aprendizagem para todos ao longo da vida constitui o quadro de orientação para o trabalho da OCDE em termos do ensino formal e informal. Nas considerações sistémicas, incluem-se as bases, os resultados, as condições de acesso e de igualdade, os recursos, os percursos, a divulgação e o reconhecimento e a coordenação das políticas. O presente relatório nacional de fundo relativo à Eslovénia foi elaborado para o projecto da OCDE “O papel dos sistemas nacionais de qualificações na promoção da aprendizagem ao longo da vida”. Até ao início dos anos 80, o sistema de ensino na Eslovénia estava organizado em dois modos paralelos. Por um lado, existia um ensino baseado nos estabelecimentos de ensino, no qual a formação prática era par-

cialmente prestada nos *workshops* das escolas e parcialmente nas empresas. Por outro lado, havia um sistema de aprendizagem semelhante ao modelo dualista alemão.

<http://www.oecd.org/dataoecd/33/28/34258475.pdf>

**UK Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) / Scottish Executive – Enterprise and Lifelong Learning.**

[Avaliação do impacto do Quadro Escocês de Créditos e Qualificações (SCQF) / Executivo escocês – Empresas e Aprendizagem ao Longo da Vida.]

Executivo Escocês; Glasgow Caledonian University, Centre For Research In Lifelong Learning [Universidade Caledonian de Glasgow, Centro de investigação de aprendizagem ao longo da vida]; Universidade de Stirling; Universidade de Edimburgo, School Of Education [Escola de Educação]  
Glasgow: Scottish Executive [Executivo escocês], 2005, 101 p.

O presente estudo consiste numa avaliação do impacto inicial do Quadro Escocês de Créditos e Qualificações (SCQF). Um dos pontos-chave do projecto lançado em Dezembro de 2001 consistiu na recolha de perspectivas de uma grande número de intervenientes, grupos de interessados e profissionais. Os objectivos gerais do SCQF consistem em: prestar apoio a pessoas de todas as idades e condições no acesso ao ensino e formação adequados e permitir aos empregadores, estudantes e ao público em geral compreenderem todo o âmbito das qualificações escocesas, como estas se relacionam entre si e como diferentes tipos de qualificações podem contribuir para melhorar as competências da força de trabalho. Com o SCQF pretende-se também fornecer uma nomenclatura nacional para a descrição das oportunidades de trabalho e tornar claras as interligações entre as qualificações, prestar esclarecimentos acerca do acesso e das saídas, e percursos de progressão, maximizar as oportunidades de transferência de créditos e assistir os estudantes na planificação da sua evolução e aprendizagem. O SCQF inclui as qualificações de ensino superior e académicas, bem como de formação profissional, e pretende englobar o ensino informal.



**The National Qualifications Framework in England: a summary outline / Dave Brockington.**

[O Quadro Nacional de Qualificações na Inglaterra: a delineação de um resumo.]

Oxford: Nuffield 2005. 10 p. (Nuffield Review of 14-19 Education and Training briefing paper; [Documento informativo do estudo Nuffield relativo ao ensino e formação dos 14 aos 19 anos de idade] 6).

Tal como foi identificado no *Nuffield Review of 14-19 Education and Training briefing paper* [Documento informativo do estudo Nuffield relativo ao ensino e formação dos 14 aos 19 anos de idade], as qualificações e o quadro no qual estas se articulam, agrupam, definem e regulamentam, representam um importante papel no sistema educativo inglês. Esta é a premissa no caso de reconhecimento do desempenho escolar individual, mas também de estabelecimento de objectivos governamentais, da divulgação do desempenho das escolas e faculdades em tabelas de classificação e também do fornecimento de um veículo de medição de resultados através do qual se acciona o financiamento de escolas e faculdades, especialmente após os 16 anos de idade, pelos mecanismos de financiamento do *Learning and Skills Council* (LSC) [Conselho de Ensino e de Competências]. A seguinte imagem do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) tem origem nas interrogações formuladas pelas várias *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) [Autoridade para as Qualificações e os Currículos], nos sítios da Internet do *Department for Education and Skills* (DfES) [Departamento de Educação e de Competências] e nas publicações oficiais. Estou também grato pelo artigo [indexado em TD/TNC 88.113] de Geoff Hayward, *Vocationalism and the decline of vocational learning in England* [A profissionalização e o declínio da formação profissional em Inglaterra] (2004), pela esclarecedora descrição do actual QNQ.

<http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents110-1.pdf>

## Edições mais recentes em língua portuguesa

### N.º 39/2006

#### Análise temática

- As TIC na educação: a oportunidade para escolas democráticas? (Helen Drenoyianni)

#### Investigação

- As identidades laborais numa perspectiva comparativa: o papel das variáveis do contexto nacional e sectorial (Simone Kirpal)  
A formação comportamental dos Quadros Superiores da Administração Pública portuguesa (César Madureira)
- Método das ciências do trabalho para a identificação precoce de necessidades de qualificação (Georg Spöttl, Lars Windelband)
- Análise económica da continuação dos estudos pelos diplomados em áreas técnicas que concluíram cursos de curta duração do ensino superior francês (Bénédicte Gendron)

#### Análise das políticas de FP

- Desemprego juvenil. Contornos de uma análise psicossocial (Margrit Stamm)

#### Estudo de caso

- Desenvolvimento profissional de uma professora  
A formação para a mudança na implementação do trabalho experimental (Maria da Conceição Batista Silvestre Garcia dos Santos, Maria Teresa Morais de Oliveira)

### N.º 40/2007

- Competência – essência e utilização do conceito em ICVT (Martin Mulder)

#### Investigação

- Inovações na formação profissional e dificuldades na sua fundamentação empírica (Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll, Tobias Gschwendtner)
- Ensino e Formação Profissional (EFP) baseados nas competências, na óptica de investigadores neerlandeses (Renate Wesselink, Harm J. A. Biemans, Martin Mulder, Elke R. van den Elsen)
- Conhecimento prático e competência profissional (Felix Rauner)
- Competências e ensino superior profissional: presente e futuro (Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans)
- Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas (Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera)
- A produção e a destruição da competência individual: o papel da experiência profissional (Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul)
- Rumo a um quadro de avaliação da competência pedagógica (Erik Roelofs, Piet Sanders)

#### Análise comparativa

- Abordagens concorrentes para o desenvolvimento de currículos alemães com base no processo de trabalho (Martin Fischer, Waldemar Bauer)



# ReferNet – Rede Europeia de Referência e Especialização

## IBW

Institut für Berufsbildungsforschung der Wirtschaft. Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy

**A** Rainergasse 38  
A-1050 Viena  
Áustria  
**T** (43-1) 545 16 71-0  
**F** (43-1) 545 16 71-22  
**C** Sr. Thomas Mayr  
**E** mayr@ubw.at  
**W** <http://www.ibw.at>  
<http://www.abf-austria.at>

## VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding. Flems Unemployment Service and Vocational Training

**A** Kaizerlaan 11, B-1000 Bruxelas  
Bélgica  
**T** (32-2) 506 15 11  
**F** (32-2) 506 15 25  
**C** Sr. Reinald Van Weydeveltd  
**E** Reinald.VanWeydeveltd@vdab.be  
**W** <http://www.vdab.be>  
<http://www.refernet.be/>

## HRDC

Центърът за развитие на човешките ресурси. Human Resource Development Centre

**A** 15 Graf Ignatiev street  
BG-1000  
Bulgária  
**T** (359-2) 915 50 10  
**F** (359-2) 915 50 49  
**C** Sr. Ludmil Kovachev  
**E** hrdc@hrdc.bg  
**W** [www.hrdc.bg](http://www.hrdc.bg)

## HRDA

Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού της Κύπρου. Human Resource Development Authority of Cyprus

**A** Anavissou 2, 2025 Strovolos  
CY-1392 Nicosia  
Chipre  
**T** (357-22) 51 50 00  
**F** (357-22) 49 69 49  
**C** Sr. Yanna Korelli  
**E** y.korelli@hrdauth.org.cy  
**W** [www.hrdauth.org.cy](http://www.hrdauth.org.cy)  
<http://www.refernet.org.cy/>

## NUOV

Národní ústav odborného vzd. lávání National Institute of Technical and Vocational Education

**A** Weiłova 1271/6  
CZ-102 00 Praga 10  
República Chéca  
**T** (420-2) 74 02 21 11  
**F** (420-2) 74 86 33 80  
**C** Sr. Miloš Rathouský  
**E** milos.rathousky@nuov.cz  
**W** <http://www.nuov.cz>  
<http://www.refernet.cz/>

## BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung Federal Institute for Vocational Education and Training

**A** Robert-Schumann-Platz 3  
D-53175 Bonn  
Alemanha  
**T** (49-228) 107-0  
**F** (49-228) 107-2977  
**C** Sr.a Gisela Dybowski  
**E** dybowski@bibb.de  
**W** [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
<http://www.refernet.de/>

## INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtsutus. Foundation for Lifelong Learning Development

**A** Lõõtsa 4  
EE-11415 Tallim  
Estónia  
**T** (372) 69 98 080  
**F** (372) 69 98 081  
**C** Sr.a Evelin Silla  
**E** evelin.silla@innove.ee  
**W** [www.innove.ee](http://www.innove.ee)  
<http://www.innove.ee/refernet/>

## OPH

Opetushallitus. Finnish National Board of Education

**A** Kumpulantie 3  
FI-00520 Helsinki  
Finlândia  
**T** (358-9) 77 47 75  
**F** (358-9) 77477865  
**C** Sr. Matti Kyrö  
**E** matti.kyro@oph.fi  
**W** [www.oph.fi](http://www.oph.fi)  
<http://www.oph.fi>

## Centre INFFO

Centre de développement de l'information sur la formation permanente Centre for information development on continuing training

**A** 4, avenue du Stade de France  
FR-93218 Saint Denis de la Plaine  
França  
**T** (33-1) 93 55 91 91  
**F** (33-1) 93 55 17 25  
**C** Sr. Régis Roussel  
**E** r.roussel@centre-inffo.fr  
**W** [www.centre-inffo.fr](http://www.centre-inffo.fr)

## OEEK

Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Organisation for Vocational Education and Training

**A** Ethnikis Antistaseos 41  
GR-14234 Nea Ionia Atenas  
Grécia  
**T** (30-210) 2709002  
**F** (30-210) 2777432  
**C** Sr.a Ermioni Barkaba  
**E** tm.t-v@oEEK.gr  
**W** <http://www.oEEK.gr>

## OED, CUB

Oktatásfejlesztési Observatórium. Observatory for Educational Development – Corvinus University of Budapest

**A** Fovam ter 8, HU-1093 Budapest  
Húngria  
**T** (36-1) 3543680  
**F** (36-1) 482 70 86  
**C** Sr. Tamás Köpeczi Bócz  
**E** tamas.kopeczi.bocz@uni-corvinus.hu  
**W** [www.observatory.org.hu/](http://www.observatory.org.hu/)  
[www.refernet.hu/](http://www.refernet.hu/)

## FÁS

An Foras Áiseanna Saothair. Training and Employment Authority

**A** 27-33 Upper Baggot Street  
IE- Dublím 4  
Irlanda  
**T** (353-1) 6070500  
**F** (353-1) 607 06 34  
**C** Sr. Roger Fox  
**E** roger.fox@fas.ie  
**W** <http://www.fas.ie>  
<http://www.fas.ie/refernet/>

## RLO

Rannsóknáþjónusta Háskóla Íslands University of Iceland – Research Liaison Office

**A** Dunhagi 5  
IS-107 Reykjavík  
Islândia  
**T** (354) 5254900  
**F** (354) 552 88 01  
**C** Sr.a Dóra Stefánsdóttir  
**E** ds@hi.is  
**W** [www.rthj.hi.is](http://www.rthj.hi.is)  
<http://www.refernet.is/>

## ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori

**A** Via G. B. Morgagni 33  
I-00161 Roma  
Itália  
**T** (39-06) 44 59 01  
**F** (39-06) 44 25 16 09  
**C** Sr.a Isabella Pitoni  
**E** i.pitoni@isfol.it  
**W** [www.isfol.it](http://www.isfol.it)  
[http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/rnet\\_hom\\_pag.htm](http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/rnet_hom_pag.htm)

## AIC

Akadēmiskās Informācijas Centrs. Academic Information Centre

**A** Valnu 2  
LV-1050 Riga  
Letónia  
**T** (371-6) 722 51 55  
**F** (371-6) 722 10 06  
**C** Sr.a Baiba Rami a  
**E** baiba@aic.lv  
**W** <http://www.aic.lv>  
<http://www.aic.lv/refernet/>

## PMMC

Profesinio mokymo metodikos centras Methodological Centre for Vocational Education and Training

**A** Gelezinio Vilko g. 12  
LT-2600 Vilnius  
Lituânia  
**T** (370-5) 249 71 26  
**F** (370-5) 2 981 83  
**C** Sr.a Gierdė Beleckienė  
**E** giedre@pmmc.lt  
**W** <http://www.pmmc.lt>  
<http://www.pmmc.lt/refernet/>

## Organizações associadas

### MEYE

Ministeru ta' l-Edukazzjoni, Zghazagh u Xoghol.  
Ministry of Education, Youth and  
Employment

- A** Great Siege Road  
MT-CMR02 Floriana  
Malta  
**T** (356) 25 98 25 14  
**F** (356) 25 98 24 62  
**C** Sr.a Margaret M. Ellul  
**E** margaret.m.ellul@gov.mt  
**W** www.gov.mt

### CINOP advies BV

Expertisecentrum – Centrum voor  
Innovatie van Opleidingen. Centre for  
the Innovation of Education and  
Training

- A** Pettelaarpark 1, NL-5216 BP 's-  
Hertogenbosch. Países Baixos  
**T** (31-73) 680 07 27  
**F** (31-73) 612 34 25  
**C** Sr. Karel Visser  
**E** kvisser@cinop.nl  
**W** www.cinop.nl  
[http://www.cinop.nl/projecten/  
refernet/](http://www.cinop.nl/projecten/refernet/)

### BKKK

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr  
"Cooperation Fund" Foundation

- A** ul. Górnośląska 4A  
PL-00-444 Warszawa  
Polónia  
**T** (48-22) 450 98 57  
**F** (48-22) 450 98 56  
**C** Sr.a Kinga Motysia  
**E** kingam@cofund.org.pl  
**W** <http://www.bkkk-cofund.org.pl>  
<http://www.refernet.pl/>

### DGERT / MTSS

Direcção-Geral do Emprego e das  
Relações de Trabalho / Ministério  
do Trabalho e da Solidariedade Social

- A** Praça de Londres, 2, 5º andar  
P-1049-056 Lisboa, Portugal  
**T** (351) 21 844 14 00  
**F** (351) 21 844 14 66  
**C** Sr.a Maria da Conceição Alfonso  
**E** conceicao.alfonso@dgert.mtss.  
gov.pt  
**W** www.dgert.mtss.gov.pt  
<http://www.iqf.gov.pt/refernet/>

### Skolverket

Statens Skolverk. Swedish National  
Agency for Education

- A** Alströmergatan 12  
S-10620 Estocolmo  
Suécia  
**T** (46-8) 52 73 32 00  
**F** (46-8) 24 44 20  
**C** Sr. Shawn Mendes  
**E** shawn.mendes@skolverket.se  
**W** www.skolverket.se

### CPI

Center Republike Slovenije za poklicno  
izobraževanje. National Institute for  
Vocational Education and Training  
of the Republic of Slovenia

- A** Ob Železnici 16, SI-1000  
Ljubljana, Eslovénia  
**T** (386-1) 586 42 00  
**F** (386-1) 54 22 045  
**C** Sr.a Mojca Cek  
**E** mojca.cek@cpi.si  
**W** <http://www.cpi.si>

### ŠIOV

Štátny inštitút odborného vzdelá-  
vania. State Institute of Vocational  
Education / Slovak National Obser-  
vatory of Vocational Education

- A** Bellova 54/a  
SK-831 01 Bratislava, Eslováquia  
**T** (421-2) 54 77 67 74  
**F** (421-2) 54 77 67 74  
**C** Sr. Juraj Vantuch  
**E** sno@siov.sk  
**W** <http://www.siov.sk>  
<http://www.siov.sk/refernet/>

### QCA

Qualifications and Curriculum  
Authority. Qualifications and  
Curriculum Authority

- A** 83 Piccadilly  
UK-W1J8QA Londres  
Reino Unido  
**T** (44-20) 75 09 55 55  
**F** (44-20) 75 09 66 66  
**C** Sr.a Isabel Nisbet  
**E** nisbeti@qca.org.uk  
**W** www.qca.org.uk  
<http://www.refernet.org.uk/>

### CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de  
investigación y documentación  
sobre formación profesional

- A** Avenida Uruguay 1238  
Casilla de correo 1761  
UY-11000 Montevideo,  
Uruguay  
**T** (598-2) 92 05 57  
**F** (598-2) 92 13 05

### DG EAC

Direcção-Geral da Educação  
e da Cultura

- Comissão Europeia  
**A** Rue de la Loi 200  
B-1049 Bruxelas, Bélgica  
**T** (32-2) 29 94 208  
**F** (32-2) 29 57 830

### EFVET

European Forum of Technical  
and Vocational Education and  
Training

- A** Rue de la Concorde 60  
B-1050 Bruxelas, Bélgica  
**T** (32-2) 51 10 740  
**F** (32-2) 51 10 756

### ETF

European Training Foundation

- A** Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 Turim, Itália  
**T** (39-011) 630 22 22  
**F** (39-011) 630 22 00  
**W** www.etf.eu.int

### European Schoolnet

- A** Rue de Trèves 61  
B-1000 Bruxelas, Bélgica  
**T** (32-2) 79 07 575  
**F** (32-2) 79 07 585

### EURYDICE

The Education Information  
Network in Europe

- A** Avenue Louise 240  
B-1050 Bruxelas, Bélgica  
**T** (32-2) 600 53 53  
**F** (32-2) 600 53 63  
**W** www.eurydice.org

### EVTA / AEPF

EVTA – European Vocational  
Training Association

- A** Rue de la Loi 93-97  
B-1040 Bruxelas, Bélgica  
**T** (32-2) 64 45 891  
**F** (32-2) 64 07 139  
**W** www.evta.net

### ILO

International Labour Office

- A** 4 Route des Morillons  
CH-1211 Genebra, Suíça  
**T** (41-22) 79 96 959  
**F** (41-22) 79 97 650  
**W** www.ilo.org

### KRIVET

The Korean Research Institut  
for Vocational Education and  
Training

- A** 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong  
KR-135-102 Kangnam-gu,  
Seoul, Coreia  
**T** (82-2) 34 44 62 30  
**F** (82-2) 34 85 50 07  
**W** www.krivet.re.kr

### NCVVER

National Centre for Vocational  
Education Research Ltd.

- A** P.O. Box 8288  
AU-SA5000 Station Arcade,  
Austrália  
**T** (61-8) 82 30 84 00  
**F** (61-8) 82 12 34 36  
**W** www.ncver.edu.au

### OVTA

Overseas Vocational Training  
Association

- A** 1-1 Hibino, 1 Chome,  
Mihama-ku  
JP-261-0021 Chiba-shi  
Japão  
**T** (81-43) 87 60 211  
**F** (81-43) 27 67 280  
**W** www.ovta.or.jp

### UNEVOC

International Centre for  
Technical and Vocational  
Education and Training  
Unesco-Unevoc

- A** Görresstr. 15  
D-53113 Bonn, Alemanha  
**T** (49-228) 24 33 712  
**F** (49-228) 24 33 777  
**W** www.unevoc.unesco.org

## Revista europeia de formação profissional

Convite à apresentação de contribuições

A *Revista europeia de formação profissional* publica artigos elaborados por investigadores ou especialistas da formação profissional e do emprego. Estamos abertos a contribuições que permitam a um vasto público de decisores políticos, de investigadores e de profissionais à escala internacional estar informado sobre os resultados das investigações de elevada qualidade que são conduzidas, nomeadamente, a investigação comparativa transnacional.

A *Revista europeia* é uma publicação independente, cujos artigos são submetidos a uma crítica exigente. É publicada três vezes por ano em Espanhol, Alemão, Inglês, Francês e Português, estando largamente difundida em toda a Europa, tanto nos Estados-membros como fora da União Europeia.

A Revista é publicada pelo Cedefop (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) e visa contribuir para o debate e a reflexão sobre a evolução da formação e do ensino profissionais, nomeadamente numa perspectiva europeia. Na Revista são publicados artigos que apresentam novas ideias, que dão conta dos resultados da investigação ou expõem experiências e práticas nacionais e europeias. Inclui igualmente tomadas de posição e reacções relativamente a questões ligadas à formação e ao ensino profissionais.

Os artigos propostos para publicação devem ser precisos e acessíveis a um público vasto e variado. Devem ser suficientemente claros para serem entendidos por leitores de origens e culturas diferentes, que não estão necessariamente familiarizados com os sistemas de formação e ensino profissionais de outros países. Por outras palavras, o leitor deverá poder entender claramente o contexto e a argumentação apresentados à luz das suas próprias tradições e experiências.

Paralelamente à sua publicação, os artigos da Revista são apresentados na Internet sob a forma de extratos. É possível obter o resumo dos números anteriores no endereço seguinte:

[http://www.trainingvillage.gr/etv/projects\\_networks/EJVT/](http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/)

Os autores dos artigos podem redigi-los em nome próprio ou como representantes de uma organização. A dimensão dos artigos deverá ser entre as 2000 e as 4000 palavras. Os artigos podem ser redigidos *nas línguas oficiais da União Europeia, dos países candidatos e dos países do Espaço Económico Europeu*.

Os artigos deverão ser enviados ao Cedefop por correio electrónico (anexo ao formato word); os artigos deverão ser acompanhados de uma pequena referência biográfica sobre o autor com a indicação das suas actuais funções, um sumário para o índice (45 palavras no máximo), um resumo (entre 100 e 150 palavras) e 6 palavras chave não incluídas no título, em Inglês e na língua do artigo.

Todos os artigos propostos serão sujeitos à apreciação do Conselho Editorial que se reserva o direito de proceder ou não à sua publicação, sendo os autores informados sobre essa decisão. Os artigos publicados na Revista não reflectem necessariamente as opiniões do Cedefop. A Revista oferece, pelo contrário, a oportunidade de serem apresentadas análises distintas e pontos de vista diferentes, podendo até ser, por vezes, contraditórios.

Se desejar enviar um artigo, queira contactar  
Éric Fries Guggenheim (Chefe de Redacção) por correio electrónico para o endereço seguinte:  
eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu,  
por telefono:  
(30) 23 10 49 01 11,  
ou por fax:  
(30) 23 10 49 01 17.

O Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social através da Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (DGEEP) e do Instituto para a Qualidade na Formação (IQF) adquirem por assinatura 500 revistas ao Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias do Luxemburgo. As duas entidades acima referidas através da DGEEP continuarão a enviar as ofertas e as permutas aos utilizadores da Revista.

Quanto à venda os actuais assinantes da Revista e os que forem mostrando interessados, deverão dirigir-se à Livraria Sociedade & Trabalho onde está instalado um posto de venda da INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda que vende todas as suas publicações, incluindo as editadas pela CEE e as edições do Ministério. A Livraria funciona no edifício sede do MTSS na Av. de Roma n.º1, 1049 – 056 Lisboa, Tel.: (351) 21 840 10 23.

Para outros contactos dirija-se:

DGEEP/CID – Praça de Londres 2 - 2.º Lisboa 1049-056

Tel.: (351) 21 843 10 30 Fax: (351) 21 840 61 71

IQF – Av. Almirante Reis n.º 72 Lisboa 1150-020

Tel.: (351) 21 817 000

# 42 revista 43 de formação europeia profissional

2007/3 • 2008/1

## NÚMERO TEMÁTICO QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES

**A proposta de um Quadro Europeu de Qualificações: Possibilidades e limites da sua implementação prática**

Burkart Sellin

**Livre circulação de pessoas: de um direito a uma oportunidade**

**Reconhecimento das qualificações através de disposições legislativas ou de informação**

Mette Beyer Paulsen

**Origem e interpretação dos indicadores de definição do Quadro Europeu de Qualificações**

Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer

**O quadro escocês de créditos e qualificações: lições para o quadro europeu de qualificações (QE)**

David Raffe, Jim Gallacher, Nuala Toman

**Harmonização dos descritores dos resultados da aprendizagem dos quadros de qualificações nacionais com os dos meta-quadros de qualificações – Aprender com a experiência irlandesa**

Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray

**O sistema de qualificação profissional em Espanha e os trabalhadores pouco qualificados**

Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá

**As competências como elemento basilar do Quadro Europeu de Qualificações**

Sandra Bohlinger

**Quadro Europeu de Qualificações e quadro nacional de qualificações – um desafio para a formação profissional na Alemanha**

Georg Hanf, Volker Rein

**O Quadro Europeu de Qualificações: desafios e implicações para o sector da educação e formação contínuas na Irlanda**

Lucy Tierney, Marie Clarke

**Influências do quadro europeu de qualificações num quadro nacional: o caso da Eslovénia**

Dejan Hozjan

**Correlacionar o ensino e formação profissional com o ensino superior.**

**Estará o QE a contribuir para este objectivo?**

James Calleja

**Construir o quadro nacional de qualificações lituano à imagem do quadro europeu de qualificações**

Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys

**Quadro de qualificações e sistemas de créditos: Um sistema modular para a educação na Europa**

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour

**Governança nos domínios da educação e da formação: o caso dos quadros de qualificações**

Jens Bjørnåvold, Mike Coles



**CEDEFOP**

Centro Europeu para o Desenvolvimento  
da Formação Profissional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)  
Endereço postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki  
Tel. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 20  
Correio electrónico: info@cedefop.europa.eu  
Homepage: www.cedefop.europa.eu  
Site web interactivo: www.trainingvillage.gr



**Serviço das Publicações**

*Publications.europa.eu*

Preço no Luxemburgo (IVA excluído)

Preço por número EUR 17

Edição dobro 42/43 EUR 25

Assinatura annual EUR 35