

Introdução à edição especial sobre competências

Competência – essência e utilização do conceito em ICVT

Martin Mulder

Universidade de Wageningen

Introdução

O conceito de competência suscitou muita atenção nas últimas décadas. Alguns estudiosos consideram que este conceito não tem qualquer utilidade, porque o vocabulário que temos para descrever, planejar, executar e avaliar a educação e a formação (profissionais) é suficiente; outros não vêem grande divulgação do conceito; outros ainda entendem que o desenvolvimento da competência é difícil de medir. Muitas destas opiniões dependem do contexto em que os cépticos trabalham. Quando nos concentramos no conceito de competência na educação e formação e na sua aplicação prática, é difícil evitá-lo, pelo menos na Europa.

Descrevo a seguir o que aconteceu durante as minhas viagens para e de Salónica quando estava a trabalhar no Cedefop, no ano académico de 2004-2005. Numa estrada de montanha, a SR 48, que atravessa os Dolomitas, próximo de Cortina d'Ampezzo, deparei com um sinal de trânsito com as palavras "tratta di competenza". Quando me deslocava em missão de Salónica para Wageningen, viajando num carro alugado no aeroporto de Colónia, a primeira coisa que vi foi um automóvel de matrícula alemã, por baixo da qual se lia o anúncio: "*Kompetenz für Volkswagen*". Um pouco mais adiante, cruzei-me com um camião que ostentava em grandes letras "*Kompetenz für Gemüse*" (competência em vegetais).

Raízes históricas

Percorrendo o Louvre, vi o Código de Hamurabi (1792-1750 AC), com o epílogo traduzido em francês: "*Telles sont les décisions de justice que Hammurabi, le roi compétent, a établie pour engager le pays conformé-*

ment à la vérité et à l'ordre équitable." ("São estas as decisões de justiça que Hamurabi, o rei competente, estabeleceu para conduzir o país conformemente à verdade e à ordem justa".) Aproveitei também a oportunidade para procurar as raízes do conceito no grego antigo, uma vez que já conhecia as raízes latina, inglesa, francesa e neerlandesa. Os dicionários dão o seguinte significado ao conceito (inglês) de competência: "Posse de suficientes meios de subsistência; qualidade ou estado de ser competente. Posse de capacidades ou qualidades necessárias ou adequadas, de qualificação jurídica e da disponibilidade e capacidade para proceder ou evoluir de uma determinada forma". Em latim, encontramos o termo "*competens*" com o significado de "capaz e autorizado por lei/regulamento", e "*competentia*", com o significado de capacidade e autorização. O uso das palavras "*competence*" e "*competency*", na Europa ocidental, data do princípio do século XVI. A sua primeira utilização em neerlandês data de 1504.

Na verdade, no grego antigo existe um equivalente para o termo "competência", que é *ikanotis* (ικανότης). Traduz-se por "qualidade de ser *ikanos* (capaz)", ou seja, ter a capacidade de fazer qualquer coisa, e por "capacidade" *epangelmatikes ikanotita* (επαγγελματικής ικανότητας), que significa capacidade ou competência profissional. Não deve ser confundido com *dexiotis* (δεξιότης), que está mais conotado com inteligência, habilidade, como na expressão "αμαθία μετά σωφροσύνης ωφελιμώτερον ή δεξιότης μετά ακολασίας" (*amathía metá sofrosóunis ofelimóteron í dexiótis metá akolasías*) (a ignorância associada ao bom senso é mais útil do que a inteligência associada à imoralidade). A primeira utilização do conceito encontra-se na obra de Platão (*Lysis* 215A. 380 AC). A raiz da palavra é *ikano* (ικανό) de *iknoumai* (ικνούμαι), que significa chegar.

Na Turquia, numa visita ao museu arqueológico de Istambul, fiquei estupefacto ao ver a mais antiga lista de profissões (que eu conheça) do mundo, esculpida numa placa de barro em forma de prisma heptagonal, pertencente ao período antigo babilónico do século XVIII AC (o período do Código de Hammurabi).

Vemos assim que o duplo significado do conceito de competência, nomeadamente "autoridade" e "capacidade", vem de muito longe na história.

O conceito de competência num contexto quotidiano

Muitos autores debateram-se com este duplo significado, o que é surpreendente, porque o conceito é difícil de traduzir e vai buscar o seu significado ao contexto e à utilização prática. Vejamos alguns exemplos do Serviço de Tradução da UE (<http://europa.eu.int/eurodicautom/Controller> [em 23.2.2006] (os textos, com ligeiras alterações, são retirados deste site). Quando se introduz o termo neerlandês equivalente de "qualificação", "autoridade", "poder", "jurisdição" ("*bevoegd*"), encontra-se a seguinte lista de equivalentes:

- órgão competente;
- médico autorizado a exercer;
- laboratório autorizado; laboratório de análises que é titular de um alvará;
- utilização autorizada;
- utilizador de dados autorizado
- mecânico certificado; pessoa que é titular de um diploma válido de mecânico;
- piloto certificado; piloto que é titular de licença para pilotar um avião;
- autoridade competente; pode tratar-se do ministro, ministros ou outras autoridades equivalentes responsáveis pelo regime de segurança social de um Estado-Membro, na totalidade ou em parte do território desse Estado-Membro;
- domínio de competência comunitária;
- instituição competente; pode tratar-se de (a) a instituição junto da qual a pessoa em questão está segurada à data do requerimento do benefício; (b) a instituição da qual a pessoa em questão tem ou teria o direito a receber benefícios se essa pessoa ou um membro da sua família fosse residente no território do Estado-Membro em que se situa a referida instituição; (c) a instituição designada pela autoridade competente do Estado-Membro em causa;
- testemunha idónea;
- o tribunal que detém a jurisdição;
- o juiz que detém a jurisdição;
- engenheiro aeronáutico autorizado; pessoa autorizada pela entidade competente para certificar a efectiva realização dos testes de inspecção estipulados pela regulamentação em vigor;
- funcionário qualificado;
- pessoa qualificada; pessoa que, cumprindo determinados requisitos e condições, foi oficialmente designada para exercer determinados deveres e responsabilidades.

Há, portanto, uma multiplicidade de significados para o conceito de “competente” relacionados com: acreditação, adequação, aprovação, autorização, certificação, titularidade, jurisdição, licença, responsabilidade, qualificação e direito. Os contextos em que o conceito é utilizado podem ser classificados em institucionais, jurisdicionais, organizacionais e pessoais.

Tudo isto pode tornar o conceito de competência bastante confuso e não é surpreendente que existam tantas diferenças de opinião sobre o seu significado. Podemos dizer que o conceito tem apenas dois significados essenciais, que são o de autoridade (na acepção de estar investido da responsabilidade, licença ou direito de decidir, produzir, servir, agir, desempenhar ou exigir) e de capacidade (na acepção de possuir os conhecimentos, as qualificações e a experiência para exercer), tal como é acima referido. Mas o significado mais concreto depende, em grande medida, do contexto.

Competência: utilização profissional na história recente

Neste capítulo, descreverei o desenvolvimento do conceito de competência tal como emergiu durante a segunda metade do século XX (baseado em Mulder, 2002).

McClelland (1973) declarou que a validade preditiva da forma clássica de testar a inteligência era limitada e afirmou perante a comunidade dos testes que testar a competência seria melhor para o sucesso da previsão. O muito citado trabalho de Boyatzis (1982) pode ser situado na mesma linha. Boyatzis desenvolveu uma lista com 10 qualificações e duas características, que poderiam diferenciar os gestores mais e menos bem sucedidos. Listas semelhantes foram elaboradas por Schroder (1989) e Spencer (1983). Estas listas são compiladas segundo um determinado método. Resumidamente, trata-se de um processo normativo por meio do qual diferentes avaliadores geram e avaliam listas de características de pessoas com excelente desempenho. Este processo conduz a uma lista de competências gerais de diferentes categorias de funções de gestão. A lista é apresentada como um modelo de competências e pode ser utilizada como um quadro de referência para avaliar e desenvolver as capacidades dos gestores. Pela aplicação desta metodologia à selecção e desenvolvimento de gestores, foi criado o método dos centros de avaliação de gestão.

O método de desenvolvimento de modelos de competências foi igualmente adaptado à utilização em organizações.

A prática de desenvolver perfis de competência para seleccionar gestores e altos dirigentes continuou a ser muito popular nas décadas de 1980 e 1990 e teve a colaboração de muitos investigadores. Finn (1993) refere o trabalho de muitos outros investigadores neste domínio, como Klemm (1980; 1981) e Cockerill et al. (1989). Refere igualmente trabalhos realizados no Reino Unido, como os de Dulewicz e Herbert (1992), de Kakabadse (1991) e de Barham e Devine (1990).

Em 1978, surgiu o influente *Human competence. Engineering worthy performance*, de Gilbert, um dos primeiros contributos em que o conceito de competência aparece ligado ao desempenho. Gilbert definiu a competência como uma função do desempenho meritório [worthy performance (W)], o qual é função do rácio entre realizações valiosas [valuable accomplishments (A)] e [conduta dispendiosa costly behaviour (B)]. Expressou isto na fórmula $W = A/B$. A partir daqui, estabeleceu que o valor do desempenho era uma função das realizações (o que foi conseguido, por exemplo, objectivos alcançados) e os custos da acção (por exemplo, custos salariais, tempo ou energia). O valor do desempenho aumenta em função do crescimento dos resultados alcançados e da diminuição dos custos da acção necessária para atingir esses resultados.

A medida de competência utilizada por Gilbert é o potencial de melhoria do desempenho. Este determina que a acção efectiva é inversamente

proporcional ao potencial para melhorar o desempenho [*“potential for improving performance”* (PIP)]. O PIP é o rácio entre o desempenho exemplar e o desempenho típico. Acrescenta que o rácio tem de ser estabelecido para um resultado identificável, pelo que não é criada uma qualidade geral de competência. Daqui resulta a seguinte fórmula: $PIP = W_{ex}/W_t$.

Gilbert desenvolveu também uma matriz de desempenho, na qual há três elementos horizontais: modelos, medidas e métodos. Há seis elementos verticais: o nível filosófico (pontos de partida, valores e normas), o nível cultural, o nível de liderança (institucional), o nível estratégico (desempenho como uma função), o nível tático (tarefas) e o nível logístico. Esta matriz permite aos utilizadores cartografar o desempenho e melhorá-lo com a ajuda de diversos modelos e técnicas.

Nas décadas de 1970 e 1980, houve um interesse considerável na formação de professores e na formação empresarial baseadas nas competências. O problema era identificar em que base os professores deviam ser formados. Pedagogos influenciados por teóricos dos sistemas orientados pelo comportamento, como Skinner (1968), e Mager (1984), eram favoráveis à perspectiva das competências. O trabalho de Maslow (1954) foi também popular no início, como foi o de Roger (1969) mais tarde. Receberam muito apoio e houve uma disputa entre adeptos da formação de professores baseada nas competências e defensores da formação de professores numa perspectiva da cultura humanista. Pouco depois, emergiu a escola socialmente crítica, com protagonistas como Beyer e Apple (1988), acusando as outras duas escolas de desinteresse pelas questões sociais subjacentes à educação. Ainda assim, uma abordagem à formação de professores baseada nas competências conduziu ao desenvolvimento de melhores perfis de competências para professores (Turner, 1973; Joyce e Weil, 1980). O comportamento dos professores constituía a base da abordagem da formação de professores assente nas competências. Investigações posteriores revelaram que o comportamento dos professores era mais fortemente influenciado pelos seus próprios pontos de vista (conceitos) e teorias pessoais do que pela formação comportamental. Os estudos de Argyris (1976) sobre o desenvolvimento da liderança e de Schön (1983) sobre o profissional reflexivo vão no mesmo sentido. Quanto à formação profissional contínua, referirei apenas, por razões de brevidade, os trabalhos de Zemke (1982), Burke (1989), Fletcher (1991) e Blank (1992). Cabe citar também o trabalho de Romiszowski (1981; 1986), tal como o de Dubois (1993). Este desenvolveu um modelo de sistemas estratégicos baseado em competências para melhorar o desempenho nas organizações e formulou muitas orientações sobre os passos necessários para chegar a uma proposta de formação baseada nas competências.

Nos Estados Unidos, foi dada muita atenção à análise das competências para ajudar ao desenvolvimento profissional autónomo em vários grupos profissionais. O trabalho de McLagan é o mais conhecido. Em 1983, surgiu o estudo pioneiro sobre a competência de formação e desenvolvimento. Este estudo incluía uma investigação aprofundada sobre as competên-

cias dos profissionais de desenvolvimento de recursos humanos (DRH). As competências de DRH identificadas em 1983 foram inteiramente actualizadas no estudo igualmente importante "*Models for HRD practice*" (Modelos para a prática de DRH), de 1989. A área do DRH é delineada e dividida em três sub-áreas: formação e desenvolvimento, desenvolvimento organizacional e desenvolvimento de carreiras (McLagan, 1989). Algumas associações profissionais usam os perfis de competência como base para a acreditação profissional. Em contrapartida, a *American Society for Training and Development* (ASTD) preferiu a utilização aberta dos perfis. Os profissionais de DRH podem fazer uso independente destes perfis para o seu desenvolvimento profissional. Shim (2006) publicou recentemente um estudo sobre outros modelos de competências, tanto em matéria de formação profissional contínua como em extensão e consultoria. A nível internacional, está em curso um trabalho sobre normas profissionais para professores. Nos Países Baixos, estas são definidas na Lei sobre as Profissões da Educação.

Embora o interesse na educação baseada nas competências tenha esmorecido (temporariamente) durante a década de 1980, a reflexão sobre as competências regressou em força na década de 1990, mas predominantemente em trabalhos sobre gestão. Desta vez, no entanto, a preocupação não era a selecção e desenvolvimento de gestores, mas a formação da estratégia. A crescente importância da reflexão sobre as competências na década de 1990 pode ser atribuída, principalmente, ao trabalho de Prahalad e Hamel (1990). Estes sustentavam que as organizações, na década de 1990, tinham de ser julgadas pela sua capacidade de identificar, cultivar e explorar as competências essenciais para conseguir o crescimento. Segundo estes autores, o sucesso de uma organização depende de competências essenciais. Em apoio às suas ideias, enunciaram exemplos convincentes colhidos na vida empresarial e apresentaram o aumento dos volumes de negócios como resultado da concentração nas competências essenciais. As organizações tinham de evoluir para o desenvolvimento de produtos que fossem "irresistivelmente funcionais" ou que respondessem a necessidades que os clientes nem sabiam que tinham. Dado que os autores apresentaram diversos exemplos convincentes centrados nas competências essenciais, referindo abundantemente o Japão como um país inventivo, de inovação rápida, de novos produtos e novos mercados, muitas organizações basearam, então, as suas estratégias em competências mais claras. As competências essenciais foram entendidas como sendo a raiz dos produtos essenciais. Uma organização sem competências essenciais não seria capaz de desenvolver e produzir produtos essenciais. Prahalad e Hamel viam também as competências essenciais como a aprendizagem colectiva numa organização, com especial relevância para a forma como as várias qualificações da produção eram integradas e as múltiplas correntes tecnológicas coordenadas.

Um prolongamento directo da reflexão em termos de competências essenciais das organizações é proporcionado por grandes empresas que,

no âmbito de reorganizações em grande escala, estimulam a política de desempenho e competência (Tjepkema et al., 2002). Traduziram a concentração das competências essenciais das organizações em gestão das competências do pessoal. Nasceu a gestão de competências, fortemente apoiada, em primeiro lugar, por consultorias internacionais e outras.

As organizações adoptaram então estratégias diferentes. Alguns exemplos: o desenvolvimento interno, o desenvolvimento interno com ajuda externa (por exemplo, consultores), soluções comerciais externas (por exemplo, adquirindo competências específicas), associações de colaboração (trabalhar em conjunto com outras organizações a fim de desenvolver competências na própria organização) e fusões e aquisições (Helleloid e Simonin, 1996).

Para sintetizar a evolução da utilização profissional do conceito de competência, McClelland (1973) assinalou o valor dos testes baseados nas competências e não na inteligência e o seu trabalho foi utilizado na prática de selecção e desenvolvimento da gestão. Gilbert (1978) colocou o conceito de competência num âmbito mais vasto de melhoria do desempenho aos níveis social, organizacional e individual. Vários autores, nomeadamente Zemke (1982) e Dubois (1993), aplicaram o conceito de competência à educação e formação. Diversas associações profissionais desenvolveram perfis de competência por motivos de acreditação profissional, assim como para auto-avaliação e desenvolvimento. As autoridades públicas também desenvolveram perfis, como os dos professores, para fins de avaliação e exame. Prahalad e Hamel (1990) foram, em grande medida, responsáveis pela introdução eficaz do conceito de competências essenciais na estratégia empresarial. Uma vez que se concentraram em competências essenciais, com as quais era possível dirigir os processos, o conceito era atractivo. Traduziu-se em sistemas de gestão de competências, que funcionavam como vocabulários nos quais as expectativas e os processos se podiam tornar transparentes. Paralelamente a esta evolução, o conceito foi utilizado intensivamente na formação profissional baseada no desenvolvimento de competências.

"Competence" e "competency"

O conceito de competência sofreu uma evolução considerável, o que se pode constatar não só em escritos académicos mas também na vida real.

No meu estudo sobre o desenvolvimento de competências nas organizações (Mulder, 2002), comparei mais de 40 definições do conceito de competência e distingi diferenças nas seguintes dimensões: trabalho versus função, ausência de contexto versus especificidade de contexto; conhecimento versus capacidade, comportamento versus qualificação, especificidade versus generalidade; capacidade de aprender versus

imutabilidade, desempenho versus orientação para o desenvolvimento; capacidades essenciais versus capacidades periféricas, e pessoa versus sistema como portador. Durante o projecto, preocupei-me com as diferenças entre *"competence"* [capacidade legal ou prática para executar] e *"competency"* [proficiência numa determinada área], mas penso que esta questão é menos complicada do que eu julgava. Num contexto educativo, *"competence"* é a capacidade geral das pessoas (ou organizações) para desempenharem uma actividade, uma tarefa ou resolverem um problema que se coloca e, se o programa é concluído com sucesso, o candidato recebe uma acreditação. Uma *"competency"* é uma parte da *"competence"*. Assim, vejo a relação entre *"competence"* e *"competency"* como uma relação integral. Alguns colegas sustentam que *"competence"* corresponde ao conceito britânico e *"competency"* ao americano, mas não tenho a certeza disso. Pelo que li, penso que os dois termos estão a ser utilizados indistintamente nas duas áreas linguísticas.

Competência no desenvolvimento do EFP

Dada a grande variedade de definições, é legítimo questionar se existe alguma coerência no conceito de competência. Weigel e eu (Weigel e Mulder, 2006) analisámos esta questão no contexto do desenvolvimento do EFP em Inglaterra, França, Alemanha e Países Baixos, recorrendo a trabalhos de, entre outros, Achtenhagen (2005), Arnold et al., (2001), Colardyn (1996), Delamare-Le Deist e Winterton (2005), Ellström (1997), Eraut (1994; 2003), Handley (2003), Mandon e Sulzer (1998), Mériot (2005), Mulder (2006), Mulder et al., (2005), Norris (1991), Rauner e Bremer (2004), Sloane e Dilger (2005), Smithers (1999), Straka (2004), Weinert (2001), e Winterton, Delamare Le-Deist e Stringfellow (2005). Foram também examinadas as análises críticas do conceito. Sintetizando a análise comparativa da utilização e crítica do conceito de competência nos Estados-Membros referidos, chegámos às seguintes conclusões:

1. **Inglaterra.** O desenvolvimento do EFP é conduzido por objectivos de melhoria da produtividade. Uma vez que a forma melhor de o fazer difere muito de sector para sector, segue-se uma estratégia sectorial de desenvolvimento de qualificações. As iniciativas são também muito orientadas para os resultados, o que está directamente ligado às possibilidades e processos de avaliação e acreditação. As competências estão integradas em normas profissionais nacionais, nas quais se distinguem cinco níveis de competências, e nas qualificações profissionais nacionais.

As críticas mais importantes são as de que a ênfase dada à avaliação de competências não é equilibrada e frustra a aprendizagem e o desenvolvimento em vez de os promover. A utilização do conceito de competência reduz-se à avaliação e à capacidade de demonstrar quali-

ficações e capacidades. Outro comentário crítico é o de que a competência é formulada em termos demasiadamente genéricos, o que significa que não têm qualquer poder discriminatório nas avaliações. A relação entre competência e desempenho também não é directa. Várias competências podem influenciar um determinado desempenho e determinadas competências podem influenciar várias áreas de desempenho.

2. **Alemanha.** Na Alemanha, o EFP caracteriza-se pelo sistema dual. Esta é a primeira observação de todos os estudos sobre o EFP na Alemanha. Não vamos discorrer sobre o sistema uma vez que este já foi descrito muitas vezes, mas apenas referir que se trata de um sistema de formação profissional fortemente regulado, com uma parte teórica e outra prática, no qual a aprendizagem no local de trabalho tem um papel importante. Com o tempo, a ênfase foi colocada nas competências gerais (qualificações-chave), com um nível mais elevado de abstracção e melhor potencial de transferência. Presentemente, distinguem-se cinco áreas de competência: de acção, temática, pessoal, social e de métodos e competência de aprendizagem. Além disso, foram introduzidas áreas de aprendizagem (Fischer e Bauer, nesta edição). O desenvolvimento de competências tem em vista a actividade laboral ou o conhecimento do processo de trabalho (Rauner, nesta edição).

As principais críticas são dirigidas ao carácter superficial das áreas de competência. Estas devem ser analisadas mais profundamente, tendo em vista os requisitos da análise de desempenho. Há também o receio de que a ordem lógica dos domínios do conhecimento (tradicionalmente conhecidos como temas) se possa perder. Na Alemanha, há ainda a questão de saber como determinar se uma competência é ou não atingida. Outro problema geral reside no facto de o desenvolvimento de competências demorar muito tempo e de algumas competências só serem aplicadas depois de concluído o curso, o que torna difícil avaliá-las durante o programa de formação. Existe uma discrepância entre os testes presentemente efectuados e os requisitos da avaliação de competências.

3. **França.** A utilização do conceito de competência é dominada pelo “bilan de compétences” (balanço de competências). Com base numa longa tradição de regulação do EFP contínuos, a França regulou igualmente este processo de gestão de competências. É dada grande importância à avaliação de competências e ao reconhecimento das competências adquiridas informalmente. O objectivo é incentivar a aprendizagem ao longo da vida e superar os défices de qualificações. A maneira como a competência é utilizada na gestão influenciou o desenvolvimento do EFP. O desenvolvimento de competências tem um enfoque duplo: o indivíduo, que procura dominar uma determinada profissão, e as características estruturais que determinam a forma como uma profissão evolui, incluindo a experiência profissional (Suleman e Paul, nesta edição). Existem métodos para estudar as profissões e para formular competências pertinentes para o EFP.

As observações mais críticas visam a forma como as avaliações são efectuadas: ao contrário das intenções do bilan de compétences, estas tendem a centrar-se mais nos diplomas do EFP do que nas competências adquiridas informalmente. A utilização de instrumentos participativos com um enfoque no desenvolvimento foi descurada. Além disso, o bilan é igualmente acessível a pessoas que não fizeram o bilan e que inicialmente não pretendiam obtê-lo. A qualidade dos avaliadores e o tempo destinado às avaliações são outros problemas, que conduzem a dificuldades na aceitação dos resultados dos candidatos.

4. **Países Baixos.** Há uma longa tradição de utilização do cumprimento de objectivos no EFP, mas entendeu-se que estes deveriam ser mais genéricos, ter maior potencial de transferência e contribuir para a flexibilidade e a mobilidade. Foi introduzida por lei uma estrutura de qualificação no EFP, a qual, quando aplicada, conduziu a muitas queixas sobre a não correspondência entre as qualificações pedidas no mercado de trabalho e as qualificações dadas pelo sistema de EFP. Por isso, presentemente, o desenvolvimento do EFP tem em vista a introdução de uma estrutura de qualificações baseada na competência (Van der Klink et al., nesta edição), a fim de preparar as novas gerações de estudantes para um desempenho mais eficaz nos seus empregos. Foi igualmente criado um sistema de reconhecimento de competências adquiridas a nível não-formal. Muitas instituições de EFP estão agora a tentar aplicar uma aprendizagem baseada nas competências e uma avaliação de competências. As experiências são diversificadas (Wesselink et al., nesta edição).

As principais críticas são as seguintes. Embora não fosse esta a intenção, o conhecimento, as qualificações e as atitudes estão divididos na estrutura de qualificação baseada na competência. As competências estão a ganhar tal preponderância que a componente do conhecimento tende a merecer pouca atenção nos programas. Os temas gerais são difíceis de integrar, segundo os respectivos professores. Há problemas resultantes de uma tendência para a diminuição do domínio das qualificações básicas, da fiabilidade e dos custos das avaliações (Roelofs et al., nesta edição), bem como da dificuldade em utilizar o conceito em níveis inferiores de EFP, do facto de os professores darem menos instrução e informação, da reorganização das escolas e das trajectórias variáveis de aprendizagem que tornam mais difícil a programação educativa.

Concluimos que tem havido e ainda há uma considerável variação no significado do conceito de competência. No entanto, não pensamos que este conceito seja inútil, embora encerre muitas armadilhas (Biemans et al., 2004). O conceito é especialmente relevante para a discussão em curso sobre as qualificações necessárias na economia do conhecimento, tanto para empregados como para trabalhadores independentes e para empregadores em pequenas e médias empresas (Lans et al., 2004). Sustentamos que o mundo do conhecimento não é suficiente. A competência é necessária.

A edição de 1994 da *Revista Europeia de Formação Profissional* dedicada às competências

Estou, portanto, encantado com a publicação desta edição especial dedicada à educação e formação profissional. Nela se dá uma visão actualizada da evolução deste importante conceito. Este é a segunda edição dedicada ao tema. Vários autores [Grootings (1994), Bunk (1994), Parkes (1994), Wolf (1994), Steedman (1994), Alaluf e Stroobants (1994), Méhaut (1994) e Oliveira Reis (1994)] contribuíram para a edição anterior. Vou referir-me a duas contribuições para mostrar como esta área evoluiu ao longo dos 13 anos que mediaram entre as edições.

Grootings (1994) fez uma análise da forma como o conceito de competência entrou no processo de desenvolvimento da formação profissional em vários países da UE. Afirmou que, no Reino Unido, o conceito entrou neste domínio pela questão da avaliação, dos resultados e das normas. Na Alemanha, segundo o autor, a discussão sobre o conceito de competência iniciou-se já na década de 1970 e estava relacionada com a falta de especialização da formação profissional, a definição das profissões e a melhoria dos processos de aprendizagem. Na Dinamarca, ocorreu a mesma evolução. Em França, o conceito de competência foi introduzido como uma crítica à pedagogia tradicional orientada para o conhecimento e tornou-se mais popular com o desenvolvimento da formação dos trabalhadores. A perspectiva da competência na formação profissional entrou em conflito com as estruturas e instituições existentes no sector. Nos Países Baixos, na mesma altura, a discussão em matéria de formação profissional ainda não visava as competências: estas eram vistas como equivalentes a qualificações, que se traduziam em diplomas e certificados. Em Espanha e Portugal, o conceito de competência foi utilizado para desenvolver um sistema de educação e formação profissionais. Houve influências do Reino Unido no desenvolvimento de padrões de formação profissional, e de França, na formação dos trabalhadores. O autor chega à conclusão de que havia, basicamente, dois usos distintos do conceito de competência: a) a utilização de uma abordagem baseada na competência para a inovação na formação profissional e b) a identificação de novas competências emergentes de novas formas de organizar o trabalho e a selecção dos trabalhadores e a integração destas em programas de formação profissional.

A utilização do conceito mudou consideravelmente desde então. Nos Países Baixos, a formação profissional inovadora utiliza uma abordagem baseada na competência. O seu enfoque não é, porém, claro (Wesselink, nesta edição). Isto tornou-se evidente numa grande escola de formação profissional (Hogeschool) nos Países Baixos (41 000 alunos). Alguns estudantes queixavam-se da qualidade de certos programas seguidos na instituição. Os meios de comunicação social deram atenção ao caso e houve várias reportagens na televisão nacional. A defesa contra as queixas era:

a escola está a praticar uma formação baseada na competência, o que significa que os alunos têm de trabalhar independentemente, em grupos, e os professores têm a função de orientadores. A adaptação a esta forma de trabalhar demora algum tempo. No entanto, havia também queixas de que se passava demasiado tempo afastado do processo primário e de que o número de horas de contacto professor-alunos diminuía drasticamente. Os comentários nos meios de comunicação social referiam que a introdução de uma formação baseada na competência demora muito tempo e que, de uma maneira geral, o conceito nem sempre é claro. Estou de acordo. Sugerir uma selecção cuidadosa de situações em que o conceito pudesse ser estudado experimentalmente, como a das doenças das crianças. Se se revelasse eficaz, o conceito poderia ser então transferido para outras situações. Porém, isto não aconteceu, e o conceito foi adoptado por praticamente todas as instituições e peritos, sem que houvesse sólidos exemplos de boas práticas.

Bunk (1994) descreveu o conceito de competência. Disse que era, originalmente, um conceito organizacional e distinguiu entre o seu uso para regular responsabilidades e poderes decisórios em organizações ou Estados e o uso para indicar as capacidades dos trabalhadores. Utilizou os termos competência formal e competência material. Competência formal é a responsabilidade integral e competência material é a capacidade adquirida. Considerou ainda que só a competência material tem significado para a discussão em matéria de formação profissional (pode discordar-se, tendo em conta os casos em que os formandos recebem diplomas que os autorizam a realizar determinadas tarefas).

Bunk também distinguiu entre capacidade profissional, qualificações profissionais e competência profissional. Nestes três conceitos, os elementos profissionais são os mesmos: o conhecimento, as qualificações e as capacidades (não as atitudes). É estranho termos o conhecimento, as qualificações e as capacidades como elementos da capacidade profissional, na medida em que os conceitos diferem quanto ao âmbito de acção, ao carácter do trabalho e ao nível organizacional. A capacidade profissional é definida e baseada em profissões individuais, é relevante para o trabalho operacional fixo e é organizada externamente. As qualificações profissionais são baseadas na flexibilidade dentro da profissão, são relevantes para trabalho operacional não fixo e são auto-organizadas. A competência profissional está associada a áreas profissionais e à organização do trabalho e é relevante para o livre planeamento do trabalho, no qual as pessoas organizam o seu próprio trabalho. A distinção entre estes conceitos é algo problemática. A capacidade e a competência profissionais são praticamente a mesma coisa. Trata-se da capacidade de exercer uma profissão. No trabalho operacional fixo, organizado externamente, para o qual existiam profissões individuais, as competências eram igualmente importantes, mais do que em áreas profissionais caracterizadas por um elevado nível de auto-gestão. O que interessa é que são necessárias competências diferentes nos dois contextos. Definir qualificações profissionais como algo entre capacidade

profissional e competência profissional também não tem qualquer utilidade. Na realidade, há contextos de trabalho e formas de organização do trabalho, mas, como se disse, em diferentes contextos de trabalho são necessárias competências diferentes. As qualificações são muito mais o reconhecimento, relacionado com os resultados, do domínio de determinadas competências, representado sobretudo por diplomas e certificados de instituições educativas.

Bunk faz também uma análise interessante das diferentes categorias de competências. Distinguiu entre “competência especializada” (continuidade), “competência metodológica” (flexibilidade), “competência social” (sociabilidade) e “competência participativa” (participação). A competência especializada consiste em conhecimentos, qualificações e capacidades: elementos interdisciplinares, específicos de cada profissão; conhecimento vertical e horizontal alargado sobre a profissão, específico de empresa e relacionado com a experiência. A competência metodológica consiste em procedimentos: métodos de trabalho variáveis, soluções situacionais, processos de resolução de problemas, pensamento e trabalho independentes, planeamento, execução e avaliação do trabalho e adaptabilidade. A competência social consiste em modos de comportamento: individuais e interpessoais. As competências individuais são a vontade de realizar, a flexibilidade e a adaptabilidade, assim como a disponibilidade para trabalhar. As competências interpessoais são a disponibilidade para cooperar, a lealdade e a honestidade, assim como a vontade de ajudar e o espírito de equipa. A competência participativa consiste em métodos de estruturação: capacidades de coordenação, de organização, de compatibilização, de persuasão, de decisão, de assumir responsabilidades e de liderança. No entanto, há também alguns pontos fracos neste raciocínio, uma vez que a adaptabilidade está inscrita como competência metodológica e social e na competência participativa só são enunciadas as capacidades. Isto conduz-nos a pensar na forma como o conceito de competência se relaciona com as capacidades. As competências podem ser domínios de capacidades separados? Sendo assim, porque seria necessário utilizar um conceito diferente para estas capacidades? Bunk afirmou que as quatro competências juntas constituem a capacidade de agir que, na sua opinião, não pode ser desagregada. Van Merriënboer (1997) mostrou que as tarefas eram melhor aprendidas se fossem percebidas numa perspectiva holística.

Sobre esta edição

Há oito artigos provenientes de diferentes regiões da UE (embora seis dos oito artigos venham da Alemanha e dos Países Baixos) e com diferentes perspectivas. Tratam o significado do conceito de competência na pedagogia da formação profissional e do desenvolvimento curricular, a

implementação da formação profissional baseada na competência, a importância da competência socioemocional na formação profissional, o papel da experiência profissional no desenvolvimento das competências e a questão-chave da avaliação de competências.

Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll e Tobias Gschwendtner descrevem e analisam criticamente, na sua contribuição, a mudança didáctica das formas de ensinar e de aprender na formação profissional desde meados da década de 1980.

Renate Wesselink, Harm Biemans, Martin Mulder e Elke van den Elsen apresentam o seu estudo sobre a formação profissional baseada nas competências vista por investigadores neerlandeses. Afirmam que não há consenso sobre um modelo de aprendizagem baseado nas competências e procuram encontrá-lo através do desenvolvimento de uma matriz para a formação profissional baseada nas competências com a qual as equipas de peritos e professores do EFP possam avaliar em que medida um programa educativo está orientado para as competências.

Felix Rauner, no seu artigo "Conhecimento prático e competência profissional", afirma que a pedagogia da formação profissional orientada para a "Gestaltung" exige uma análise diferencial do conhecimento do processo de trabalho como uma relação entre conhecimento prático e teórico. Analisa o conhecimento prático, que ganha um significado fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais. O artigo constitui uma contribuição essencial para o desenvolvimento teórico do significado e do lugar do conceito de competência na formação profissional e as suas implicações na prática.

Marcel van der Klink, Jo Boon e Kathleen Schlusmans descrevem a evolução da formação profissional superior baseada nas competências (hoger beroepsonderwijs). Apresentam o estado da arte neste domínio e analisam as questões mais importantes.

Juan Carlos Pérez-González e Elvira Repetto Talavera debruçam-se sobre a importância da competência socioemocional. A experiência prática em empresas ou instituições é um poderoso estímulo para desenvolver estas competências essenciais para a entrada no mercado de trabalho e para o desenvolvimento de carreiras.

Fátima Suleman e Jean-Jacques Paul sublinham igualmente a importância da experiência profissional na produção e destruição da competência individual.

Erik Roelofs e Piet Sanders tratam a questão da avaliação de competências, usando a avaliação da competência do professor como exemplo para definir um quadro. Ligam este quadro às normas actuais dos instrumentos de avaliação.

Por último, Martin Fischer e Waldemar Bauer apresentam um estudo de caso sobre abordagens concorrentes à orientação do processo de trabalho no desenvolvimento curricular alemão. Descrevem a aplicação na Alemanha de um novo quadro curricular para a formação profissional nas

escolas, designado por campos de aprendizagem. Esta abordagem indica a reorientação do desenvolvimento curricular para o trabalho. Neste artigo, são descritas e analisadas duas importantes perspectivas para a elaboração destes quadros curriculares.

Espero que as contribuições publicadas nesta edição vos proporcionem muitas horas de leitura agradáveis. Talvez a Revista Europeia volte ao tema da formação profissional baseada nas competências daqui a mais 13 anos, ou seja, em 2020.

Bibliografia

- Achtenhagen, F. Competence and their development: cognition, motivation, meta-cognition. In Nijhof, W. J.; Nieuwenhuis, L.F.M. (eds). *The learning potential of the workplace*. Enschede: Universidade de Twente, 2005.
- Alaluf, M.; Stroobants, M. A competência mobiliza o operário? *Revista Europeia de Formação Profissional*, N° 1, 1994, p. 46-55.
- Argyris, C. *Increasing leadership effectiveness*. Nova Iorque: Wiley, 1976.
- Arnold, R.; Schüssler, I. Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In Franke, G. (ed.). *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2001.
- Barham, K.; Devine, M. *The quest for the international manager*. Londres: Ashridge/EIU, 1990.
- Beyer, L.E.; Apple, M. W. (eds). *The curriculum. Problems, politics, and possibilities*. Albany, Nova Iorque: Universidade do Estado de Nova Iorque, 1988.
- Biemans, H. et al. Investigating competence-based VET in the Netherlands: backgrounds, pitfalls and implications. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 56, No 4, 2004, p. 523-538.
- Blank, W. E. *Handbook for developing competency-based training programs*. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- Boyatzis, R.E. *The competent manager: a model for effective performance*. Nova Iorque: Wiley, 1982.
- Bunk, G. P. Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA. *Revista Europeia de Formação Profissional*, N° 1, 1994, p. 8-14.
- Burke, J.W. *Competency-based education and training*. London: Falmer Press, 1989.
- Cockerill, T.; Hunt, J.; Schroder, H.M. Managerial competencies: fact or fiction? *Business Strategy Review*, Vol. 6, No 3, 1995, p. 1-12.
- Colardyn, D. *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

- Delamare Le Deist, F.; Winterton, J. What is competence? *Human Resource Development International*, Vol. 8, 2005, No 1, p. 27-46.
- Dubois, D.D. *Competency-based performance improvement: a strategy for organizational change*. Amherst, MA: HRD, 1993.
- Dulewicz, V.; Herbert, P. *The relationship between personality competences, leadership style and managerial effectiveness*. Henley working paper. Henley-on-Thames: Henley Management College, 1992.
- Ellström, P.-E. The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 21, No 6/7, 1997, p. 266-273.
- Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press, 1994.
- Eraut, M. National vocational qualifications in England – description and analysis of an alternative qualification system. In Straka, G. (ed.). *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann, 2003.
- Finn, R. *A synthesis of current research on management competencies*. Henley working paper. Henley-on-Thames : Henley Management College, 1993.
- Fletcher, S. *Designing competence-based training*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Gilbert, T.F. *Human competence. Engineering worthy performance*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1978.
- Grootings, P. Da qualificação à competência: de que estamos a falar? *Revista Europeia de Formação Profissional*, N.º 1, 1994, p. 5-7.
- Handley, D. Assessment of competencies in England's national vocational qualification system. In Straka, G. (ed.). *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann, 2003.
- Helleloid D.A.; Simonin, B.L. Organisatieleren en kerncompetenties. In *Opleiders in Organisaties: Capita Selecta*, Vol. 26. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1996, p. 99-110.
- Joyce, B.R.; Weil, M. *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1980.
- Kakabadse, A. *The wealth creators*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Klemp, G.O. Job competence assessment: defining the attributes of the top performer. *American Society for Training and Development Research series*, Vol. 8, 1982.
- Klemp, G.O. *The assessment of occupational competence*. Washington, DC: National Institute of Education, 1980.
- Lans, T. et al. Work-related lifelong learning for entrepreneurs in the agri-food sector. *International Journal of Training and Development*, Vol. 8, No 1, 2004, p. 73-89.
- Mager, R. F. *Goal analysis*. Belmont, CA: Pitman, 1984.

- Mandon, N.; Sulzer, E. Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs. *Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, Vol. 33, 1998, p. 1-4. Disponível na Internet: www.cereq.fr/cereq/trai33.pdf [cited 14.7.2006].
- Marsden, D. Mudanças na Indústria, competências e mercados de trabalho. *Revista Europeia de Formação Profissional*, N° 1, 1994, p. 15-23.
- Maslow, A. H. *Motivation and personality*. Nova Iorque: Harper & Row, 1954.
- McClelland, D. C. Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, Vol. 28, No 1, 1973, p. 423-447.
- McLagan, P. A. *Models for excellence. The conclusions and recommendations of the ASTD training and development competency study*. Washington, DC: American Society for Training and Development, 1983.
- McLagan, P. A. *Models for HRD practice. The models*. Washington, DC: American Society for Training and Development, 1989.
- Méhaut, Ph. Mudanças organizacionais e políticas de formação: quais as lógicas da competência? *Revista Europeia de Formação Profissional*, N° 1, 1994, p. 56-62.
- Mériot, S.-A. One or several models for competence descriptions: does it matter? *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 16, No 2, 2005, p. 285-292.
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk*. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfs Informatie. 2nd ed., 2002.
- Mulder, M. EU-level competence development projects in agri-food-environment: the involvement of sectoral social partners. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30, No 2, 2006.
- Mulder, M. et al. Job profile research for the purchasing profession. *International Journal of Training and Development*, Vol. 9, No 3, 2005, p. 185-204.
- Norris, N. The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 21, No 3, 1991, p. 331-341.
- Oliveira Reis, F. Qualificação versus competência: Debate semântico, evolução dos conceitos ou vantagens políticas? *Revista Europeia de Formação Profissional*, N° 1, 1994, p. 70-74.
- Parkes, D. "Competências" e Contexto: um esboço do panorama britânico. *Revista Europeia de Formação Profissional*, N° 1, 1994, p. 24-30.
- Prahalad, C.K.; Hamel, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, May-June 1990, p. 79-91.
- Rauner, F.; Bremer, R. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation – Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 50, No 2, 2004, p. 149-161.
- Rogers, C.R. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill, 1969.

- Romiszowski, A. J. *Designing instructional systems*. Londres: Kogan Page, 1981.
- Romiszowski, A. J. *Producing instructional systems*. Londres: Kogan Page, 1986.
- Schön, D. *The reflective practitioner*. Nova Iorque: Basic Books, 1983.
- Schroder, H. *Managerial competence: the key to excellence*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 1989.
- Shim, M. *The development of a competency model for Korean extension professionals*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade Nacional de Seul, Coreia, 2006.
- Skinner, B. F. *The technology of teaching*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.
- Sloane, P.; Dilger, B. The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Vol. 8, 2005. Disponível na Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf [cited 12.1.2006].
- Smithers, A. A critique of NVQs and GNVQs. In Flude, M.; Sieminski, S. (eds.). *Education, training and the future of work II. Developments in vocational education and training*. Londres: Routledge, 1999.
- Spencer, L. M. *Soft skill competencies*. Edimburgo: Scottish Council for Research in Education, 1983.
- Steedman, H. Avaliação, Certificação e Reconhecimento de Competências e Qualificações Profissionais. *Revista Europeia de Formação Profissional*, N° 1, 1994, p. 38-45.
- Straka, G. Measurement and evaluation of competence. In Descy, P.; Tessaring, M. (eds.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.
- Tjepkema, S. et al. (eds). *HRD and learning organisations in Europe*. Londres: Routledge, 2002.
- Turner, R. L. (ed.). *Performance education. A general catalog of teaching skills*. Syracuse: Multistate Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1973.
- Van Merriënboer, J.J.G. *Training complex cognitive skills*. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Educational Technology, 1997.
- Weigel, T.; Mulder, M. *The competence concept in the development of vocational education and training*. Universidade de Wageningen, chair group of Education and Competence Studies, the Netherlands, 2006.
- Weinert, F. E. Concept of competence: a conceptual clarification. In Rychen, D.S.; Salganik, L.H. (eds). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber, 2001.
- Winterton, J.; Delamare-Le Deist, F.; Stringfellow, E. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*.

- Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006. (Cedefop Reference series, 64).
- Wolf, A. Como avaliar a “competência”: a experiência do Reino Unido. *Revista Europeia de Formação Profissional*, N° 1, 1994, p. 31-37.
- Zemke, R. Job competencies: can they help you design better training? *Training*, Vol. 19, No 5, 1982, p. 28-31.