

## As Competências e as Aprendizagens nos Contextos Académicos e Profissionais

*Augusto Pinheiro<sup>1</sup>*

Este é o texto em que se baseou a comunicação feita no "Seminário sobre Creditação/Validação de Competências" organizada pela ESE de Setúbal em 28 de Setembro de 2001.

### 1. Introdução

A perspectiva do movimento baseado nas competências tem influenciado diversas políticas educativas (creditação, certificação, equivalências, delineamento dos currículos, etc.

Proponho-me interrogar a pertinência das diversas conceptualizações sobre as competências e indicarei algumas das suas implicações pedagógicas. Tentarei interligar o conceito de competência com o de aprendizagem, porque é em torno deste último conceito que podemos estabelecer relações entre a formação académica e a prática profissional.

Na verdade as competências são organizadas através de processos de aprendizagem que decorrem ao longo das formações iniciais e igualmente ao longo da subserviente prática profissional, e também por vezes durante as formações complementares, isto é, nos contextos académicos e profissionais. Se as formações são supostas preparar os estudantes para o desempenho das suas futuras profissões, devemos tentar saber até que

---

<sup>1</sup> Endereço electrónico: mop33822@mail.telepac.pt

ponto as competências organizadas nas instituições acadêmicas são coincidentes com aquelas que os profissionais desenvolvem nos contextos de trabalho.

## **2. Quando Falamos de *Competência*, a que nos Estamos a Referir?**

Os autores anglófonos utilizam dois termos: "competency/competencies" e "competence/competences". O termo "competency" está relacionado com competência, mas é simultaneamente um diminutivo, na medida em que se refere a uma parte de uma dada competência considerada relevante para as situações laborais (Bowden, 1997 e Bowden e Marton, 1999). Chamemos-lhe micro-competência já que não existe termo equivalente em português, e até porque o termo "micro-competence" é utilizado por autores anglófonos (cf. Robin Smith and John Coldron, s. d.) para designar "competency".

### **2.1. Fundamentos do Movimento Baseado nas Micro-Competências**

Nas suas versões mais fundamentalistas este movimento não vai mais longe do que as velhas teorias dos objectivos educacionais de Bloom, apresentando-as sob novas roupagens; trata-se de facto de ideias datadas, depois de se lhe retirarem as rugas e os pontos negros. Relembremos que a preocupação em interligar as listas de objectivos com os resultados das intervenções educativas conduziu à sua enunciação a partir de verbos que descrevem os exactos comportamentos do sujeito (por exemplo, "declarar", "listar", "reconhecer", "comparar", "seleccionar", "calcular"). Os resultados das intervenções educativas inspiradas por tais objectivos seriam assim passíveis de uma avaliação fidedigna realizada a partir de observações que não permitiriam margens para interpretações, ou seja possibilitando uma avaliação distante de quaisquer contaminações subjectivas. Sabemos no entanto até que ponto a aplicação dessas teorias e procedimentos teve resultados inúteis e até mesmo nocivos. Os estudos que desenvolveram

críticas deste modelo são de tal forma numerosos que seria fastidioso referi-los aqui.

O movimento das micro-competências tem outro fundamento a teoria taylorista do início do século XX, o-chamado "scientific management", (cf. por exemplo, Mark Smith, 2001, e Bowden, 1997), teoria essa que, como sabemos visava a simplificação das profissões de modo a permitir uma maior divisão do trabalho. Estas ideias têm influenciado quer as terminologias empregues na educação, quer as próprias concepções da prática da formação dos profissionais: não é por acaso que no discurso oficial dos países anglófonos a expressão que designava a formação de professores "teacher education" foi progressivamente substituída por uma outra, "teacher training" (veja-se para o caso britânico Smith, R. e Coldron, s. d.). Esta mudança de terminologia traduz uma desvalorização da compreensão na medida em que treino designa geralmente a aprendizagem de alguma tarefa sem que seja necessário compreender o como e o porquê dessa tarefa (cf. Bowden, 1997). O "treino" dos professores, ou de outros profissionais, passaria assim a ser considerado como "uma forma inferior de educação", para utilizar a expressão de Bowden (*idem*). Esta perspectiva torna-se insustentável se a considerarmos do ponto de vista das aprendizagens em que as pessoas se implicam quer nos contextos académicos, quer nos contextos profissionais (cf. Bowden, *idem*). Este sentido da formação é inadmissível mesmo para profissões técnicas pois, tal como refere Bowden (*idem*), não podemos conceber seja que profissão for para o exercício da qual a compreensão seria um obstáculo, antes pelo contrário, o desempenho de todos os profissionais requer um discernimento baseado na compreensão quer do contexto em que trabalham, quer da relevância dos seus próprios conhecimentos e saberes para as actividades que desenvolvem.

## 2.2. Tipologia das Concepções das Competências

O quadro 1 apresenta a tipologia hierarquizada das diferentes concepções de competências proposta por Bowden (1997).

Quadro N.º 1: Níveis das competências

<b>Genérico</b>	Conhecimento, saberes ( <i>skills</i> ) e atitudes (contra os quais o movimento centrado nas competências reagiu).	A enunciação de conhecimentos, de saberes e de atitudes subjacentes à competência profissional é feita sem ter em consideração o que de facto fazemos profissionais nos locais em que desenvolvem as suas práticas.
<b>Behaviourista</b>	Realizações básicas nas situações profissionais.	A análise atomista das tarefas e subtarefas origina uma lista infinda e impraticável de tarefas específicas.
<b>Aditivo</b>	Realizações adicionadas ao conhecimento (em que habitualmente a avaliação do conhecimento é feita separadamente da avaliação das realizações práticas, segundo uma perspectiva aditiva, não integradora).	Tentativa de identificação: 1. das áreas da prática profissional para as quais são necessárias determinadas competências; 2. do conhecimento, dos saberes e das atitudes requeridas para a realização de actividades profissionais complexas.
<b>Integrador</b>	A realização e o conhecimento são concebidos de uma forma integrada.	Concepção mais holística do que as anteriores. O conhecimento é considerado em contexto, relacionado com as realizações e actividades e também com o modo como o sujeito se vê a si próprio como profissional.
<b>Holístico</b>	Competência holística	Integração entre os modos utilizados pelas pessoas para conceberem as suas funções profissionais, as suas capacidades para desempenharem essas funções e o seu conhecimento, com o qual se relacionam as suas identidades profissionais e os seus desempenhos. A avaliação deste produto / resultado tripartido não é simples de realizar de uma forma directa.

### **3. Quando Falamos de Aprendizagens, de Conhecimento, de Cognição o que Designamos Exactamente?**

As aprendizagens podem ser concebidas como modificações comportamentais directamente observáveis e passíveis de serem objectivadas de forma rigorosa por procedimentos de medida. Esta concepção comportamentalista evacuou quer o papel desempenhado pelos contextos em que decorrem as aprendizagens e as realizações dos sujeitos (chamemos-lhe contexto externo), quer o sentido que esses mesmos sujeitos atribuem aos conteúdos dessas mesmas aprendizagens e às situações em que eles as organizam e as tornam visíveis. Como é sabido, esta concepção minimalista das aprendizagens punha igualmente entre parêntesis a actividade cognitiva do sujeito (designemos essa significação pessoal em que decorre a actividade cognitiva por contexto interno).

A partir do final dos anos 50, a chamada revolução cognitivista colocou a actividade cognitiva do sujeito no centro das atenções. Emergiram e reinaram então as analogias e as metáforas computacionalistas explicativas da cognição e da aprendizagem: foi a era dos famosos modelos do processamento da informação e da resolução de problemas. Esses modelos interessavam-se pelo que se passava no interior das cabeças das pessoas quando pensam e aprendem, pondo quase sempre entre parêntesis os contextos externos e internos em que se decorrem os processos cognitivo e de aprendizagem. Na melhor das hipóteses, os cognitivistas consideraram as variáveis contextuais como meros moduladores da actividade do sujeito. Para os cognitivistas as aprendizagens e as realizações dos sujeitos dependiam do melhor ou pior funcionamento do sistema cognitivo, com influências mais ou menos marcantes das ditas variáveis contextuais.

Esta concepção descontextualizada que reduzia os sujeitos aos seus sistemas cognitivos foi no entanto posta em causa nos anos 80, sendo substituída pelas noções de cognição, aprendizagem e saber situados ("situated cognition", "situated learning" e "situated knowledge") expressões que designam uma concepção dos processos cognitivos e de aprendizagem tomados como objecto não unicamente da psicologia do indivíduo, mas sobretudo como um fenómeno histórico, social, cultural, comunicativo e discursivo (cf. por exem-

plo, Lave, 1988 e Brown, Collins e Duguid, 1989). O saber situado é compreendido como um produto da actividade, do contexto e da cultura em que é desenvolvido e utilizado e a aprendizagem não pode mais ser encarada como um processo independente das "situações autênticas" em que decorre (cf. Brown, Collins e Duguid, 1989, p. 33). Muito pelo contrário, este processo está relacionado com a construção de significado pessoal que envolve negociações sociais complexas. Segundo esta perspectiva, as aprendizagens da utilização de conceitos e de ferramentas, são processos similares. Tanto os conceitos como as ferramentas "só podem ser completamente compreendidos através da sua utilização [que por seu lado] inclui quer a mudança da visão do mundo do utilizador, quer a adopção do sistema de crenças da cultura em que [as ferramentas e os conceitos] são utilizados" (*idem*).

Ao longo da última década, diversos estudos desenvolvidos em diferentes linhas de investigação em psicologia (cf. por exemplo, Pereira e Quelhas, eds., 1998), assim como nas ciências cognitivas em geral (cf. Varela, 1989 e Varela *et al.*, 1993) aprofundaram esta concepção relacional, social, contextualizada do conhecimento e dos processos cognitivo e de aprendizagem. A partir de então, a cognição e as aprendizagens passaram a ser encaradas como processos situados e o contexto é concebido "não como simples modulador mas antes como um elemento constitutivo dos conhecimentos e das aprendizagens" (Bastien, 1997, p. 144 e igualmente cf. 1998). Por outro lado, as perspectivas da psicologia fenomenológica (Vermersch, P., 1997 e 1999) e da neurofenomenologia puseram em destaque no carácter incarnado/incorporado dos conhecimentos e das aprendizagens (cf., Varela *et al.*, 1993 e Varela, 1996). As aprendizagens são portanto encaradas como processos situados e incorporados.

#### **4. As Críticas às Insuficiências das Formações Académicas**

Devemos reconhecer com Bowden (1997) os méritos das concepções baseadas nas micro-competências, apesar do carácter limitado, reducionista e indigente dos seus pressupostos e procedimentos. Ao preconizarem uma aproximação entre as situações de formação académica e as situações da

prática profissional, colocaram o ênfase nos resultados (ou produtos) das formações em função dessa mesma prática. Essa aproximação e esse ênfase permitiram pôr a nu a inadequação das formações face às exigências das situações profissionais. Devido ao seu carácter academicista/teoricista muitas destas formações não souberam (ou não quiseram) fazer uma desejável ligação entre a teoria e a prática (cf. por exemplo, Louvet e Baillauquès, 1992, para o caso dos professores).

No entanto, uma crítica útil e produtiva das concepções e práticas academicistas não pode basear-se nas perspectivas do conhecimento, das aprendizagens e das competências que estão subjacentes à corrente baseada nas micro-competências. A alternativa proposta pelo movimento das micro-competências é inconsequente e irrelevante para a organização da competência profissional. De facto, descrever os resultados da formação em termos de unidades de comportamento profissional definidas de forma exígua e derivadas daquilo que os profissionais são supostos saber fazer é um procedimento não só insuficiente como também limitativo. A análise crítica das insuficiências das formações que nos deve interessar é muito mais profunda e útil.

Aliás, a preocupação em avaliar os resultados das formações assim como em ligar a teoria à prática não é exclusiva da perspectiva centrada nas micro-competências.<sup>2</sup>

A perspectiva alternativa centrara-se sobre os aspectos relacionais, interpretativos, fenomenológicos/hermenêuticos e contextuais da competência,

---

<sup>2</sup> A título de exemplo menciono o notável trabalho desenvolvido na universidade de Genève por uma equipa de docentes/investigadores (coordenada por Philippe Perrenoud), assim como (modéstia à parte) o trabalho que os docentes da ESE de Setúbal têm realizado. Nos dois casos, a preocupação com os resultados da formação e com a articulação entre a teoria e a prática esteve na base de todo o trabalho de reconstrução dos currículos e da definição dos perfis profissionais. No entanto, nestes dois casos o quadro conceptual que presidiu a este trabalho não só é bem distinto das perspectivas behavioristas sobre a aprendizagem e do movimento baseado nas micro-competências, como parte da crítica (por vezes menos explícita do que seria de desejar) dessas mesmas concepções de aprendizagem e de competência. Neste trabalho existe uma preocupação em clarificar os resultados desejados das formações, assim como em construir dispositivos para que tanto os formadores como os estudantes consigam fazer uma avaliação do progresso realizado por cada um dos participantes ao longo do percurso académico que visa os resultados desejados e previamente delineados e negociados.

situando-se numa paisagem teórica mais abrangente que é assumidamente antropológica. Na secção seguinte resumiremos as grandes linhas orientadoras dessa perspectiva expressa por John Seely Brown, Allan Collins e Paul Dugig no seu sugestivo artigo "Situated cognition and the culture of learning" (1989).

## **5. As Culturas da Aprendizagem e as Competências**

A competência de um sujeito na utilização de uma ferramenta ou de um conceito está dependente da consciência que esse sujeito desenvolve relativamente à significação social que lhes é atribuída por uma comunidade de sujeitos que constroem, reconstróem e partilham essa mesma significação. É através do uso activo dos conceitos/ferramentas que os sujeitos constroem implicitamente uma compreensão crescente do mundo em que utilizam os próprios conceitos/ferramentas e essa compreensão quer do mundo quer dos conceitos/ferramentas modifica-se de forma contínua em resultado da sua interacção (cf. Brown, Collins e Duguid, 1989). As competências são portanto saberes que se desenvolvem através da acção num contexto e a aprendizagem é um processo contínuo realizado ao longo da vida resultante da acção levada a cabo pelos sujeitos nos seus contextos de vida, ou seja, a aprendizagem e a acção não se distinguem uma da outra. Isto significa que aprender a utilizar um conceito/ferramenta, envolve muito mais coisas do que aquelas que podem ser explicadas por qualquer conjunto de regras explícitas. As ocasiões e as condições para o uso de um conceito/ferramenta emergem directamente do contexto de actividades de cada comunidade que usa esse conceito/ferramenta, e são enquadradas pelo modo como essa comunidade vê o mundo. A comunidade e o seu ponto de vista, tanto como o próprio conceito/ferramenta, determinam o modo como esse conceito/ferramenta é utilizado. Os carpinteiros utilizam o formão de maneira diferente porque as ferramentas e o modo como são utilizadas reflectem saberes e compreensões particulares acumulados pelas comunidades a que esses carpinteiros pertencem. Assim, não é possível utilizar de forma adequada uma ferramenta sem uma compreensão da comunidade ou da cultura em que ela é utilizada.

### 5.1. As Práticas Autêntica e Inautêntica

Vejamos por exemplo o modo como partindo da perspectiva da "aprendizagem situada", Seely Brown, Allan Collins e Paul Dug (1989) analisam as características da actividade dos leigos, dos estudantes e dos profissionais (quadro2).

Quadro N.º 2: A actividade dos leigos, dos estudantes e dos profissionais

	<b>Leigos (JPFs)</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Profissionais</b>
<b>Raciocinam com:</b>	histórias causais	leis	modelos causais
<b>Agem em:</b>	situações	símbolos	situações conceptuais
<b>Resolvem:</b>	problemas emergentes e dilemas	problemas bem definidos	problemas mal definidos
<b>Produzem:</b>	significações negociáveis e compreensão socialmente construída	significações fixas e conceitos imutáveis	significações negociáveis e compreensão socialmente construída

A notável semelhança entre as actividades dos leigos e dos profissionais contrasta com as marcadas dissemelhanças entre a actividade destes dois grupos e a dos estudantes. Por um lado, a actividade dos leigos e dos profissionais está situada nas culturas em que vivem e trabalham, no interior das quais negociam as significações e constroem compreensão, definindo soluções para os problemas no quadro dos constrangimentos inerentes às actividades que desenvolvem. Por seu lado, a actividade desenvolvida pelos estudantes visa aprendizagens de conceitos abstractos independentemente das situações autênticas, ignorando as complexas negociações sociais do sentido que esses conceitos têm para os profissionais de um dado domínio. Por outro lado, na maioria dos casos o discurso dos formadores tende a transmitir uma visão desses conceitos abstractos como se de entidades fixas se tratasse: eles são bem definidos, têm um sentido invariante, são tratados como unidades independentes e são explorados através de exemplos e problemas prototípicos.

No entanto os problemas com que os profissionais se deparam são mal definidos, e o seu sentido longe de ser invariante é o produto de uma negociação no seio da comunidade de uma dada profissão. Por outro lado, os problemas que os profissionais constroem em vez de serem prototípicos e lineares, são complexos, muitas vezes atípicos e quase sempre caracterizados por uma variação múltipla e simultânea. Não é pois de estranhar que frequentemente os estudantes apesar de serem bem sucedidos nas provas de avaliação académica, não sejam capazes de utilizar as ferramentas conceptuais nos contextos da prática autêntica.

Segundo o ponto de vista antropológico proposto por John Seely Brown, Allan Collins e Paul Dug, as aprendizagens realizadas num dado contexto são em grande medida o produto de um processo de aculturação, ou seja são construídas pelos sujeitos envolvidos numa actividade enquadrada por uma dada cultura profissional. Ora a cultura em que as aprendizagens académicas decorrem é a cultura das instituições académicas que tende a reproduzir-se. Assim, e se adoptarmos a definição proposta por Brown, Collins e Dug para actividades autênticas, enquanto práticas comuns de uma dada cultura, podemos dizer que as instituições académicas formam os estudantes no seio de autênticas práticas académicas<sup>3</sup>. No entanto, quando referidas às culturas profissionais em que os estudantes se irão integrar, essas práticas são de facto inautênticas práticas profissionais. Este paradoxo é difícil de superar até porque, mesmo quando alguns formadores muito louvavelmente transferem práticas autênticas profissionais de modo a organizar situações e dispositivos de aprendizagem no contexto académico, essas práticas profissionais são transformadas em actividades autênticas desse contexto académico, ficando enclausuradas nele, tornando-se na melhor das hipóteses, práticas menos autênticas, como Marton e Bowden (1999) as designam. Neste sentido, e utilizando uma expressão tão provocatória como lúcida do nosso colega Nelson Matias, as instituições académicas são menos instituições de formação, do que instituições de certificação dessa própria cultura académica. Tal como

---

<sup>3</sup> Os processos de ensino/aprendizagem e de avaliação tendem a ficar hermeticamente fechados na cultura de autoconfirmação das instituições académicas.

referem Brown, Collins e Duguid (1989), o problema é insidioso, tanto mais que as actividades propostas pelos formadores são híbridas: por um lado elas estão implicitamente enquadradas pela cultura académica, mas por outro lado são explicitamente atribuídas às culturas profissionais para que a formação é suposta apontar; no entanto essas actividades não passam muitas vezes de meros ersatz, de sucedâneos desnaturados das actividades autênticas da prática profissional.

O problema que se coloca relativamente às práticas inautênticas (ou menos autênticas) é enunciado da seguinte forma por John Bowden e Ference Marton: "Enquanto que as finalidades das chamadas práticas autênticas (no seio das quais a aprendizagem natural é suposta realizar-se) se encontram no interior dessas práticas, no caso das "práticas menos autênticas", as finalidades encontram-se no exterior dessas práticas" (Bowden e Marton, 1999, p. 25).

## 6. Para além da Competência: Acções e Modos de Ver Efectivos

A esta contingência que coloca os formadores numa situação paradoxal, soma-se uma outra que lhe é concomitante: os formadores são supostos construir situações de aprendizagem de forma a que os estudantes construam conhecimentos que lhes permitam lidar com situações laborais que são impossíveis de definir antecipadamente, ou seja, os formadores são supostos facilitar uma "aprendizagem para um futuro desconhecido" (cf. Bowden, 1997 e Bowden e Marton, 1999, pp. 25-27). Desse futuro apenas sabemos que, tudo indica, será muito variado. Os estudantes irão encontrar uma grande variedade de situações ao longo do seu percurso profissional, e os formadores não podem nem devem pensar que podem deter o conhecimento prévio de todas essas situações futuras, ou seja, utilizando a expressão de Ference Marton, os formadores não podem nem devem pensar que estão na posse de toda a **variação** antecipadamente (Bowden e Marton, 1999). A adequação das acções está relacionada com cada contexto e com cada situação profissional e só pode ser conseguida se os profissionais souberem fazer variar as suas acções consoante as características desses mes-

mos contextos e situações, isto é, as acções efectivas variam de contexto para contexto e de situação para situação, não têm um carácter definitivo, imutável e linear.

Daqui decorre a impossibilidade da competência poder ser especificada e identificada em termos do que uma dada pessoa sabe fazer<sup>4</sup> num determinado domínio, como tentam fazer todos aqueles que seguem o modelo ancorado nas competências<sup>5</sup>. É por essa razão que Marton e Bowden (1999) preferem substituir a designação "acção competente" por "acção efectiva". Como compreender esta expressão? Estes autores referem que "as acções efectivas emergem do modo como a situação é vista<sup>6</sup>, [...] em função dos aspectos da situação simultaneamente discernidos<sup>7</sup> e experienciados" (*idem*, p. 11). Por outro lado há que ter em conta que os sujeitos agem e reagem a uma dada situação consoante o modo como a vêem, e o modo como a vêem é decisivo para o modo como agem (cf. *idem*, p. 7). Assim, "acções efectivas requerem modos efectivos de ver"<sup>8</sup> (*idem*, ), os sujeitos só podendo organizar modos de ver efectivos quando discernem aspectos da situação que são críticos para os seus actos, e quando sabem tomá-los em consideração, frequentemente de forma simultânea (cf. *idem*).

Esta perspectiva é bastante útil quer para tentarmos ultrapassar as contingências paradoxais inerentes às formações, quer para compreendermos a natureza dos saberes profissionais que parecendo infindos, podem ser organizados de forma económica em torno de questões fulcrais, ou aspectos críticos. Sigamos o raciocínio de Bowden e Marton: enquanto que o conjunto das diferentes acções que um profissional precisa de levar a cabo é praticamente infinito, o conjunto de aspectos críticos a que é necessário prestar atenção não o é (cf. p. 11).

---

<sup>4</sup> Na perspectiva de Marton e Bowden a diferença importante entre sermos ou não capazes de fazer uma coisa reside na diferença existente entre sermos capazes ou não de vermos e de experienciar essa coisa de uma certa maneira.

<sup>5</sup> Que conduziu às extensas e inoperacionais listas de comportamentos observáveis...

<sup>6</sup> Um modo de ver ou ponto de vista, pode ser caracterizado em função dos aspectos discernidos e tomados em consideração, isto é em função de um determinado padrão de aspectos.

<sup>7</sup> Discernir um aspecto é diferenciá-lo de entre outros como o mais relevante de uma dada situação e concentrarmo-nos nele.

<sup>8</sup> Um sujeito vê de maneira efectiva uma situação quando é capaz de discernir e de ter em conta todos os aspectos dessa situação que são necessários para lidar com ela de maneira efectiva.

Deste raciocínio, Marton e Bowden retiram a seguinte implicação directamente útil para a prática dos formadores: "o que os estudantes precisam de aprender é a discernir e a concentrar-se nos aspectos críticos das situações profissionais" (idem). Estes autores sublinham ainda: "a capacidade de discernimento e de concentração nos aspectos críticos das situações, [assim como a capacidade] de ver os padrões que caracterizam essas situações são capacidades muito mais holísticas do que as que são comumente definidas nas abordagens fundadas nas micro-competências. Para além disso, essas capacidades holísticas constituem os elos de ligação entre o conhecimento disciplinar e os saberes profissionais. Elas resultam da transformação do olhar através do qual o mundo profissional é visto, efectuado no e pelo mundo académico" (idem, pp. 11 e 12). "Podemos preparar os estudantes para acções efectivas, acrescentam os autores, permitindo que vejam certas situações de certas maneiras" (idem, p.7) ou seja, permitindo que desenvolvam o seu olhar, através dos olhos dos profissionais que eles querem vir a ser: os olhos dos educadores, dos professores, dos técnicos de comunicação social, dos tradutores, etc. Para terem acesso a esses olhares profissionais, muitas vezes os estudantes terão de substituir os seus pontos de vista anteriores à formação por novos modos de ver.

É esta perspectiva fenomenológica que parece constituir uma alternativa pertinente às diversas concepções das competências. Por um lado possibilita-nos a organização do pensamento sobre os saberes profissionais e sobre as formações académicas, centrando-nos nos seus resultados, permitindo-nos assim uma precisão e adequação nos procedimentos de avaliação dos saberes sem que por isso fiquemos prisioneiros nas perspectivas exíguas e limitadas das correntes centradas nas micro-competências. Por outro lado, temos em conta os conhecimentos, saberes e atitudes subjacentes ao desempenho profissional sem perdermos de vista o que os profissionais fazem de facto nos seus locais de trabalho e sem ficarmos imersos nas imprecisões do modelo das competências genéricas (nível 0). Por outro lado ainda, a perspectiva fenomenológica é inclusiva e holística sem que fiquemos paralisados pelas dificuldades de avaliação para que os modelos do nível holístico (nível 4) potencialmente conduzem.

## Referências

- BASTIEN, C. (1998). Does context modulate or underlie human knowledge? in Pereira, F. e Quelhas, A. (eds). *Cognition and context*. Lisboa, ISPA
- BASTIEN, C. (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Paris, Armand Colin
- BOWDEN, J. (1997). Competency-Based Education-Neither a Panacea nor a Pariah. Fonte: <http://crm.hct.ac.ae/018bowden.html>
- BOWDEN, J. et MARTON, F. (1999). *The university of learning. Beyond quality and competence in Higher Education*. London, Kogan Page.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. e DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*; v. 18 N.º 1, pp. 32-42, Jan-Feb.
- LOUVET, A e BAILLAUQUÈS, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris, INRP.
- PEREIRA, F. e QUELHAS, A.C. (1998) (eds). *Cognition and context*. Lisboa, ISPA
- SMITH, M. (2001). Competence and competency. in "Informal Education Encyclopedia". Fonte: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>
- SMITH, R. e COLDRON, J. (s. d.) Mere competence or a personal achievement? Is the specification of competences incompatible with a view of teaching as inescapably personal? Fonte: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000108.htm>
- VARELA, F. (1989), *Connaître: les sciences cognitives*. Paris, Éditions du Seuil
- VARELA, F. J., THOMPSON E., e ROSCH E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris, Éditions du Seuil
- VARELA, F. (1996) Neurophenomenology : A Methodological Remedy for the Hard Problem, in *Journal of Consciousness Studies*, "Special Issues on the Hard Problems", J. Shear (Ed.) June
- VERMERSCH, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, N.º 1, pp. 7-18
- VERMERSCH, P. (1997). La référence à l'expérience subjective. *Revue phénoménologique Alter* N.º 5)