

NA EMPRESA E NA ESCOLA NOVAS COMPETÊNCIAS EXIGEM NOVOS PARADIGMAS

José Carlos Caires¹
Elisangela da Silva Bernado²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre algumas questões relacionadas à prática pedagógica tanto no contexto contemporâneo educacional quanto no organizacional – abordando uma das atuais correntes pedagógicas – a das competências. São focadas as mudanças de paradigmas entre a educação tradicional e a sua superação. Discute-se, além da questão das competências, a possibilidade de se trabalhar por projetos para a constituição de competências no âmbito da transformação das informações produzidas pelo avanço tecnológico e conhecimento útil e contextualizado. Tanto a educação quanto a gestão são analisadas como sendo processos presentes em qualquer cenário que tenha como pilar de sustentação a inovação e a preservação das condições de sobrevivência das futuras gerações. São, ainda, discutidas oito competências facilitadoras da difusão do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Competência, educação, paradigma, projetos.

ABSTRACT

This article aims to present reflections on some issues related to teaching practice both in the contemporary context in educational and organizational - addressing one of the current pedagogical trends - the skills. The focus is on the paradigm shifts between traditional education and overcoming it. Is discussed and the issue of skills and the ability to work on projects for the establishment of competence in the processing of information produced by technological advancement and useful knowledge and contextualized. Both education and management processes are analyzed as being present in any scenario that has as a mainstay of innovation and the preservation of the living conditions of future generations. They are also discussed eight skills that facilitate the diffusion of knowledge.

KEYWORDS: competence, education, paradigm, designs.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Analista de Desenvolvimento Humano da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). E-mail: caires@cpatc.embrapa.br

² Professora Adjunta do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - Rio), Pedagoga pela Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: efelisberto@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Na busca da compreensão do significado das competências e habilidades no contexto educacional, constata-se que existe uma grande escassez de produção teórica. Poucos textos são encontrados na educação geral. Em contrapartida, nas áreas de administração de empresas e de ensino profissionalizante, a literatura se afigura mais consistente.

Outros elementos contribuem para a falta de clareza sobre o tema das competências. São eles: omissão das Diretrizes e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio quanto aos conceitos de competência e habilidade; nos PCNs do Ensino Médio, o quadro que consta ao final de cada área e disciplina traz as respectivas competências e habilidades, como se ambas fossem idênticas; e, em boa parte da literatura, o termo competência ora encampa as habilidades, ora diferencia os dois conceitos.

A noção de competência instalou-se no espaço educacional e nos discursos sociais e científicos contemporâneos. Entretanto, encontra-se na bibliografia uma dicotomia que enaltece ou critica a incorporação do modelo de competências. As competências permeiam as discussões pedagógicas – lançando os professores na busca do entendimento e dos modos de incorporá-las aos projetos educativos.

A ênfase em competências, longe de representar uma visão original do processo ensino e aprendizagem – que pressupõem o “aprender a aprender” e o “fazer” –, configura uma retomada de princípios pedagógicos que já estavam presentes na tendência educacional denominada Escola Nova ou Renovada que colocou em prática a teoria educacional de Dewey, datada do final do século XIX.

A Escola Nova tinha como propósito inverter a ação pedagógica da Escola Tradicional, enfatizando mais a ação do que a teoria – fazendo com que alunos encontrassem um significado nos conteúdos escolares. Segundo Valente (2002), a criança, mediante o aprendizado da metodologia de resolução de problemas, deveria ser preparada, para lidar com a mudança e as incertezas de um futuro imprevisível.

Para Valente (2002.), a noção de competências ganhou espaço na educação geral a partir da educação profissionalizante – inicialmente, seu *locus* privilegiado. Tendo atualmente lugar em vários espaços – economia, trabalho, educação, formação – e com diferentes sentidos. Os diversos usos da noção de competência acarretam dúvidas quanto ao seu real significado. Ela tende a substituir, na área educacional, noções de saberes e conhecimentos e, na esfera do trabalho, a noção de qualificação.

Esta perspectiva está presente no discurso pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³ ao enfatizar a necessidade da escola valorizar: (i) as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal no estabelecimento dos objetivos e das competências e habilidades; (ii) a organização e seleção dos conteúdos; e (iii) os procedimentos didáticos e avaliativos. É inegável, contudo, que as escolas, notadamente aquelas voltadas à Educação Básica, ao longo

³ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Algumas possibilidades para sua utilização são: • rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar; • refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos; • preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula; • discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares; • identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem; • subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.)

dos tempos, apresentam certa resistência em manter currículos com forte componente conteudístico – privilegiando o acúmulo de conhecimentos que raramente se traduzem em práticas.

Por outro lado, a centralização na aplicabilidade dos conhecimentos que permitam estabelecer situações avaliativas, onde o saber fazer se sobrepõe – as competências e habilidades passam a exigir uma verdadeira revolução do ambiente educacional. Cabendo, neste caso, a seguinte indagação: as atuais organizações formais e escolares encontram-se preparadas para empreendê-la?

Para Rodapé e Tanguy (1997), o fato da noção de competências e habilidades ter “caído de pára-quedas”, carregando uma forte contradição interna – claramente detectada na literatura e no cotidiano escolar –, representa um obstáculo à eclosão de tal revolução.

As várias utilizações da noção de competência neutralizam a possibilidade de uma definição conclusiva. “Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesse diverso” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16)

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA LITERATURA

Ao revisar a bibliográfica ligada ao conceito de competências Valente (2002) identificou dois eixos interpretativo-conceituais: o primeiro vinculando o significado de competência à ação que envolve uma série de atributos: conhecimentos, habilidades, aptidão. As competências, nesse caso, englobam as habilidades. O segundo diferencia competências e habilidades – conceituando-as separadamente, ou apenas mencionando-as de forma distinta. Perspectiva esta que é contemplada no SAEB, no ENEM e nas Diretrizes e PCNs do Ensino Médio.

A competência não é um conceito novo, além de figurar na pauta das discussões empresariais e acadêmicas, tem sido cada vez mais disseminado. Esse conceito, do ponto de vista histórico, teve sua origem evolutiva em dois referenciais específicos: competências da organização (HAMEL; PRAHALAD, 1995, RUAS; 2005) e competências do indivíduo (BOYALTIZ, 1982; DURAN, 1998; McCLELLAND, 1973).

Alguns autores têm analisado esses referenciais na tentativa de melhor compreendê-los. Assim, para Fleury; Fleury (2001), competência representa um tema caracterizado por instâncias de compreensão distintas: a pessoa seria o primeiro nível – a competência do indivíduo; o segundo seria o das organizações – a competência organizacional; e o terceiro representaria os países – sistemas educacionais e formação de competências.

Do ponto de vista histórico, o conceito de competência evolui referenciado por dois trabalhos acadêmicos. No tocante às competências individuais, figura o de McClelland (1973); e, voltado às competências organizacionais, o de Prahalad; Hamel (1990).

O trabalho de McClelland (1973), voltado às competências individuais, tornou-se referência quando da crítica feita ao uso de testes de quociente intelectual como instrumentos capazes de prever o sucesso dos empregados em uma organização e sinalizar a necessidade de avaliar suas competências.

No tocante às competências organizacionais, figura o conceito de competência essencial⁴ (core competence), introduzido pelo trabalho de Prahalad; Hamel (1990). Com esse conceito, os autores demonstraram que as empresas com elevado nível de competitividade e

⁴ Competências essenciais representam um aprendizado coletivo na organização, que consiste especialmente em como coordenar diversos tipos de produção e integrar múltiplas tecnologias (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

bem-sucedidas não possuíam apenas portfólios de negócios, mas, também, portfólios de competências.

O interesse significativo pelo tema, nas últimas décadas, foi despertado por esses trabalhos. Em momentos históricos diferentes, várias abordagens passaram a ter convivência simultânea; fato que, no entender de Maturo (2005), dificulta o traçar de uma janela de tempo precisa da evolução do conceito de competência.

Diferentes elementos também podem caracterizar o conceito de competência. Com esse propósito, duas frentes são articuladas por Dutra (2001). De um lado, estão as organizações consideradas como um conjunto próprio de competências que tem origem no surgimento e desenvolvimento dessas organizações, sendo anexadas ao seu patrimônio de conhecimentos. Esse patrimônio, portanto, propiciará às organizações vantagens competitivas frente ao cenário do qual fazem parte.

De outro, figuram as pessoas e seu conjunto de competências, podendo ser aproveitadas ou não pela empresa. Existe, assim, uma estreita relação entre as competências individuais e organizacionais, requerendo, todavia, o estabelecimento de uma reflexão sobre as duas abordagens, tendo em vista a existência de uma influência mútua entre elas.

No dicionário Houaiss, a palavra competência apresenta diversos significados, a exemplo dos mencionados a seguir: grande autoridade de um indivíduo num ramo do fazer ou do saber; autoridade pública de realizar certos atos; capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor; poder detido por um indivíduo de praticar atos próprios respaldados por força do seu cargo ou função; o somatório de conhecimentos ou de habilidades (HOUAISS, 2006).

Na enciclopédia livre Wikipédia, competência se refere à faculdade que a lei concede, para decidir sobre determinadas questões, a um tribunal, juiz ou funcionário. Fora da ambiência jurídica, o termo faz alusão à integração de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA); estando, portanto, a execução das atividades humanas condicionadas às ações dessas três dimensões.

Modelos de produção industrial, guiados, no início, pelos paradigmas taylorista⁵ e fordista⁶, começaram a exigir do trabalhador, no começo do século passado, o desenvolvimento de habilidades que o adaptasse às novas tecnologias; capacitando-o, também, no sentido de tomar decisões voltadas ao aprimoramento do processo produtivo sob sua responsabilidade (PERRENOUD, 1999).

No modelo toyotista a exigência voltava-se à capacidade do trabalhador desenvolver suas atividades em equipe. Segundo Perrenoud (2000), o Toyotismo⁷, consciente dessa necessidade, priorizava a capacidade coletiva de desenvolver habilidades. O suporte

⁵ Taylorismo ou Administração científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), considerado o *pai da administração científica* e um dos primeiros sistematizadores da disciplina científica da Administração de empresas. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>. Acessado em: 16/06/2012.

⁶ Fordismo, termo criado por Antonio Gramsci em 1922, refere-se aos sistemas de produção em massa e gestão idealizados em 1913 pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, em Highland Park, Detroit. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fordismo>. Acessado em: 16/06/2012.

⁷ Toyotismo é um modo de organização da produção capitalista originário do Japão, resultante da conjuntura desfavorável do país e criado na fábrica da Toyota no Japão, após a Segunda Guerra Mundial. Criado pelo japonês Taiichi Ohno, foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Toyotismo>. Acessado em: 16/06/2012.

organizacional desses modelos voltava-se tanto a uma ambiência prazerosa de trabalho, quanto à manutenção da qualidade de vida dos trabalhadores. O autor salienta, ainda, que o alto grau de tecnologia envolvido na produção industrial exigia dos trabalhadores, além de habilidades desenvolvidas, novos conhecimentos sobre processos e equipamentos inerentes à execução das atividades produtivas.

Para Brandão e Guimarães (2001), a introdução da terceira dimensão das competências (atitude) no campo de ação do trabalho teve sua origem na crescente complexidade sofrida pelas relações trabalhistas aliadas às diversas pressões sociais. A atitude, além do conhecimento e das habilidades, ganhou grande importância estratégica frente à organização, refletindo o interesse do indivíduo em agir e assumir responsabilidades diante de situações complexas na esfera do trabalho (ZARIFIAN, 2001).

Falar em competências, diante dessas abordagens, significa fazer alusão ao conjunto dos conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados pelos indivíduos ao executarem ações ligadas aos interesses organizacionais. Dessa forma, Durand (1998) define o termo competência.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E COMPETÊNCIA

A adoção de novos modelos econômicos, políticos e sociais aliada ao avanço das ideias neoliberais refletem o ajuste do País à nova ordem mundial. Os conceitos de competências e competitividade emergem vinculando o processo produtivo e educacional, fortalecendo o papel do mercado como regulador das relações sociais.

De forma contrária ao modelo fordista ou taylorista, essa nova maneira de produzir (“novo modelo de produção”) priorizou o cérebro do trabalhador em detrimento de sua participação apenas como força braçal. O trabalhador, nessa nova ótica, passa a ter mais participação no ambiente de trabalho, executando tarefas as mais diversificadas, opinando e sugerindo inovações que tragam melhorias ao processo produtivo.

A chegada de processos organizacionais mais flexíveis delineou uma realidade em que o trabalhador ficou condicionado a desenvolver competências exigidas pelo mercado de trabalho, na tentativa de manter-se em um espaço agora em constante mutação, uma vez que as empresas buscam cada vez mais produtividade e competitividade (ALVES, 1997).

No olhar de Galvanin (2005), a reforma educacional processada nos anos 90, sofreu influência dos processos de reestruturação da organização do trabalho capitalista e de novos modelos de gestão; aliando-se a estes, as ambigüidades e contradições que norteavam as políticas educacionais. Nesta visão, a força da globalização e a consolidação do sistema econômico capitalista, através das transformações nos processos produtivos, podem ser consideradas como espelhos refletindo nas várias reformas processadas no âmbito educacional.

Oliveira (2001, p. 74 *apud* GALVANIN, 2005, p. 9) alude à complexidade do termo equidade social que figura nos documentos da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, que aconteceu em 1990, em Jomtien, considerada como marco das reformas educacionais. O significado do termo está ligado à possibilidade de estender alguns benefícios obtidos por alguns grupos sociais para todas as populações; porém, não ampliando na mesma escala as despesas públicas inerentes a tal intuito. Por analogia, oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual caracteriza a educação com equidade.

Com o deslocamento do foco da educação mediante sua perspectiva de um direito de todos e mantenedora da melhoria da qualidade de vida; o eixo econômico da escolarização

passa a girar no sentido de uma concepção política centralizada na ideia de sociedade civil, cidadania e participação. Fica preservada a ideia econômica, uma vez que continua a preocupação com a educação básica mobilizadora de força de trabalho apta ao mercado. Educação esta que, por força das mudanças no processo produtivo e tecnológico, nutre a expectativa de desenvolver um novo perfil profissional desfocado dos saberes específicos e desenvolvidos com base em modelos de competências, que garanta a formação de um trabalhador mais adaptável e flexível às contingências oriundas das turbulências do mundo do trabalho globalizado (GALVANIN, 2005).

Conforme comenta Ferretti (1997), a área educacional foi uma das mais impactadas pelo debate que a partir daí se travou. Para essa área, foram propostas várias mudanças, iniciando com foco no ensino básico e, logo após, com preocupações voltadas para o ensino médio e profissional, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96), e em seus dispositivos de regulamentação, como decretos, pareceres e resoluções.

Ferretti (2004) lança seu olhar sobre os estudos das relações entre trabalho e educação no que tange à noção de qualificação profissional, no sentido de uma formação geral e específica dos jovens brasileiros, considerando, para tanto, a predominância do taylorismo-fordismo e sua transição para os modos modernos de organização e produção flexíveis. Com este lastro, o modelo de competências surge conforme a adoção de um novo paradigma produtivo, que promove a crise dos postos de trabalho e obriga a repensar a qualificação.

Machado (1989) analisa o processo de transformação da instituição escolar como parte do processo de transformação do capitalismo, dando destaque às consequências que a educação escolar promove na diferenciação social, impulsionada pelo desenvolvimento do capitalismo. Por sua vez, o capitalismo é caracterizado pelo processo simultâneo de diferenciação e significação social, processo em que uma unificação escolar só seria possível com a eliminação das condições geradoras de diferenciação e de desigualdade social.

Percebe-se, com nitidez, que algumas alternativas vêm sendo aplicadas no contexto da educação, de acordo com as novas competências exigidas do trabalhador, que, segundo Deluiz (1996), deve exercer, na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais e menos trabalho manual. Para isso, ele deve ter capacidade de fazer diagnóstico, solucionar problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e enfrentar situações em constantes mudanças.

Diferentemente da área educacional, para a organização, o alcance de objetivos e metas permite avaliar, em conformidade com sua missão e de forma competitiva, aspectos fundamentais para sua sobrevivência no mercado. Tendo que conviver, ainda, com um cenário marcado por contínuos avanços tecnológicos e guiado pela crescente demanda de produtos e serviços que possam ofertar mais qualidade e melhores preços e flexibilização (ou dissolução) dos horários e locais de trabalho, outrora fixos (FRESE, 2008).

Nas discussões empresariais e acadêmicas, o tema competência, sua gestão e seu desenvolvimento vêm consolidando um espaço de discussão focado em diferentes instâncias de compreensão, ou seja, no nível da pessoa, das organizações e dos países – sistemas educacionais e formação de competências.

Para Fleury; Fleury (2001) o conceito de competência representa um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, no qual as capacidades humanas justificam um alto desempenho, nutrido pela crença de que melhores desempenhos têm como pilar de sustentação a inteligência e personalidade dos indivíduos. De tal sorte que a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém.

Mesmo considerando que o foco de análise seja o indivíduo, “a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades

estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185). Isso significa dizer que tanto na literatura acadêmica, como nos textos que fundamentam a prática administrativa, o balizador do conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo.

Perrenoud (1999) considera que a abordagem por competência representa uma questão que ao mesmo tempo é de continuidade e de ruptura. A continuidade é configurada porque faz parte do processo de evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos modos de vida que hoje exigem criatividade e flexibilidade dos trabalhadores. Ao lançar foco nessa visão, as escolas têm como missão desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. De ruptura, com aquela pedagogia que não prepara o indivíduo para enfrentar situações reais, e sim para fazer provas; um distanciamento das rotinas pedagógicas e didáticas, das compartimentações disciplinares, da segmentação do currículo, do peso da avaliação e da seleção, das imposições da organização escolar, que nada contribuem para construir competências.

Perrenoud (2001) e Shön (2000) consideram que o profissional, por via da experiência, edifica seu conhecimento, representado pelo repertório de esquemas de pensar e agir, que se encontra nele disponível. De sorte que suas percepções e interpretações serão determinantes na tomada de decisões ligadas ao enfrentamento das questões cotidianas de trabalho.

Numa visão macro, um olhar sobre a questão da competência remete à sua transição paradigmática como categoria inerente às condições ditadas pela modernidade. A educação para o século 21 delinea novos desafios e sinaliza mudança de paradigmas. No relatório da Unesco, *Educação: um tesouro a descobrir* de Jacques Delors (1998), a noção de risco está ligada à educação. No relatório, Delors (1998) destaca que, no século 21, a educação teria de assumir uma nova missão: preparar a próxima geração para conviver com o inesperado, as incertezas, os riscos. No tocante à base organizacional da educação, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer** – indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; **aprender a fazer** – mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar, desenvolver competências amplas para o mundo do trabalho; **aprender a conviver** – traz o desafio da convivência, apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento (aprender a viver juntos e cooperar com os outros em todas as atividades humanas); **aprender a ser** – talvez seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver, integrando todos os aprenderes, permitindo ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento (DELORS, 1998, grifo nosso).

É notória a preocupação com o conhecimento em todos os seus aspectos, como aquele que transforma o indivíduo e a sociedade. Assim, para melhor arquitetar ou reestruturar a educação básica, o discurso da política pública brasileira nos últimos 20 anos orienta-se pelas recomendações de organismos internacionais, que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional. Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho.

A saída da crise, segundo essa orientação política, está em tratar, com equidade, a educação e o conhecimento, como eixos da transformação produtiva e como fator de competitividade das nações e das empresas (CEPAL; UNESCO, 1995, grifo nosso). Essa concepção, sob um olhar mais crítico, sugere que a educação deixe de ser “[...] uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos

consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social” (COELHO, 2008, p. 231).

A partir dos anos 1980 e na década seguinte, a formação com base nas competências é vista como uma nova estratégia para a formação do professor. Perrenoud (1999), na mesma linha de raciocínio de outros autores, interpretou o uso da noção de competências no currículo como uma revolução na educação escolar. Para ele, só se pode reconhecer competência mediante a observação da capacidade de relacionar conhecimentos prévios com os problemas vividos. O mesmo autor lançou-se em defesa da abordagem das competências para o trabalho do professor e do aluno na escola, sugerindo que o ensino por competências pode vir a transformar a formação e a prática do professor. Este, para Perrenoud (2000), precisa ter domínio de dez grandes famílias de competências genéricas. O Quadro 1 ilustra tais competências que são reconhecidas pelo autor como prioritárias à formação contínua dos docentes do ensino fundamental.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES ESPECÍFICAS
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Trabalhar a partir das representações dos alunos, envolvendo-os em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	Avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, bem como abrir a gestão de classe para um espaço mais vasto.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.
5. Trabalhar em equipe.	Dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões para que estas se tornem decisórias, administrar crises ou conflitos interpessoais e enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.
6. Participar da administração da escola.	Elaborar e negociar um projeto da instituição, administrar os recursos da escola e estimular, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais.	Dirigir reuniões de informação e de debate, fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino e utilizar de ferramentas de multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Prevenir a violência na escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais e desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	Saber explicitar as próprias práticas e estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua.

Quadro 1. Competências para ensinar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em PERRENOUD, 2000.

Para Bernstein (1998), o uso do conceito de competências nesse período vai buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação acadêmica como um processo de preparação para o trabalho e a vida. Nesse processo, a tônica é que o sujeito se

prepare para viver em um mundo mais competitivo, no qual o desenvolvimento da "empregabilidade" torna-se vital. Esse processo de formação deve ser construído pelo próprio sujeito e deve ter caráter constante. A formação, voltada algum tempo atrás para as potencialidades dos estudantes, na atualidade se vincula ao mercado de trabalho, em ininterrupto processo de mudança.

No mundo do trabalho, a utilização do conceito de competência e a sua configuração em modelo condicionam implicações contraditórias à classe trabalhadora. Um aspecto positivo é o da valorização do trabalho, que exige a mobilização de competências que envolvam domínios cognitivos mais complexos, extrapolando o mero enfoque tecnicista e, por consequência, facilitando a elevação da escolaridade entre os trabalhadores e condicionando um desdobramento da inteligência prática oriunda da transformação da informação em conhecimento.

A intensificação do trabalho junto com a desprofissionalização é o seu aspecto negativo, oriundo do reagrupamento de tarefas, motivado pela eliminação (enxugamento) de posições de trabalho. Como consequência direta, instala-se uma cultura de exploração do trabalhador. Essa exploração pode ser identificada na prática, no acúmulo de tarefas, similares ou não, impostas ao trabalhador. Seja como for, o trabalhador deixa de atuar na sua área específica de conhecimento; configurando-se, deste modo, sua desprofissionalização (DELUIZ, 2001).

No entender de Zarifian (2001, p. 17, grifo nosso), o papel dos professores e do sistema escolar é progredir para integrar a educação às competências essenciais em suas práticas diárias. Essa questão, contudo, passa fazer parte do debate a ser enfrentado pelos professores, como responsabilidade inerente ao próprio trabalho: “Seria absurdo, pensar que a ‘lógica competência’ concerne apenas ao mundo da empresa”. Zarifian (2001), ainda que voltado para a difusão do conhecimento (ensino), sugere o uso dos conceitos de competência⁸ em processos de pesquisa e difusão, tanto nas organizações de pesquisa quanto nas escolares.

MUDANÇA DE PARADIGMA

A questão das atuais organizações escolares encontrarem-se preparadas para empreender uma mudança norteadas pela abordagem por competência implica numa mudança de paradigma⁹ – uma vez que tanto a continuidade do novo quanto à ruptura com o ultrapassado convivem em tal abordagem.

A pedagogia do ano 2000 é considerada por Cambi (1999) como um saber em transformação, em crise e em crescimento, passando por várias tensões e desafios – evidenciados pela autocrítica e remoção da aparência “falsa ou enganadora” de muitas de suas estruturas. A pedagogia ou educação atual está revendo sua própria identidade à procura de um equilíbrio, dando, às vezes, a impressão de oscilação e, até mesmo, de confusão, enfrentando problemas de convivência social e de projeção política.

⁸ A noção de competências busca exatidão, rapidez de resposta, capacidade de lidar com novas linguagens – trazendo outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de alfabetização tecnológica. Significa buscar a competitividade, novas relações de emprego e inserção no mundo do trabalho. O nível das competências disponíveis, do ponto de vista técnico e psicológico, que entrou em pauta nesta nova década diz respeito às habilidades e às atitudes do indivíduo diante de um mercado de trabalho historicamente construído e negociado (ZARIFIAN, 2001).

⁹ “um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1962, p. 219).

Estaria tanto a pedagogia quanto a educação passando por uma transição paradigmática?

Se existe um momento, um clima, um desejo, uma necessidade urgente ou, até mesmo, uma “queda de braço” teórico-acadêmica no tocante à eclosão de uma “revolução na educação”, para esta questão, Moreira (2007) apresenta, numa janela de tempo, alguns embates e progressos.

No Brasil, a compreensão da natureza e da especificidade do campo da Educação, a partir de critérios científicos, tem ocupado educadores e cientistas sociais há pelo menos meio século. Ao longo desse período, algumas questões têm-se mostrado recorrentes. Dentre estas, a das relações da Educação com as Ciências Sociais e a da possibilidade, essa uma discussão mais recente, de reconstituir-se a Pedagogia como a Ciência da Educação. Tal reflexão implica considerar a questão metodológica e torna necessária uma discussão conceitual que possa contribuir para o estabelecimento de um diálogo entre os diversos autores que se têm ocupado do tema mais recentemente. Em que pese a contribuição dos autores que se ocuparam dessa temática em vários momentos da história recente da Educação brasileira, foi somente a partir de meados da década de 1990 que a discussão ganhou certa visibilidade.

Algumas mudanças culturais e paradigmáticas se afiguram necessárias para que se possa compreender e trabalhar a pedagogia das competências. Esse pensar é compartilhado por Mello (2003), que estabelece no Quadro 2 uma comparação entre a velha e a nova cultura – contribuindo, devido ao seu valor didático e sintético, para o entendimento da questão em tela.

VELHA CULTURA	NOVA CULTURA
Excelência, exclusiva para a elite.	Igualdade de oportunidade, diversidade de tratamento.
Currículo enciclopédico, por conteúdo, Disciplinizado.	Currículo enxuto, contextualizado, por Competências.
Ensinar para hierarquia escolar.	Ensinar para a vida.
Ensino e liberdade de ensino.	Aprendizagem e direito de aprender.
Avaliação do aprendido para selecionar poucos.	Avaliação para aprender e incluir todos.
Burocrática, cumprimento formal de obrigações.	Flexibilidade, comprometida com o resultado.
Homogeneizadora.	Acolhedora e utilizadora da diversidade.
Excludente.	Inclui pela e com a diversidade.

Quadro 2 – Comparação entre a velha e a nova cultura.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em MELLO, 2003.

Uma crise de paradigma é provocada pela mudança cultural sintetizada no quadro analisado. As antigas lacunas educacionais, que atualmente demandam novos preenchimentos, podem ser reduzidas ou extintas com os novos paradigmas que se revelam cada vez mais convincentes em sua argumentação e na solidez maleável.

Ao comparar o novo paradigma com os princípios da educação brasileira, Mello (ibid.) enfatiza que os princípios filosóficos eram baseados no direito de aprender, no novo paradigma esse direito, além de mantido, é acrescido de uma estética de sensibilidade, uma

política de igualdade e uma ética da identidade em todos os trabalhos. O conteúdo, tratado como um fim em si mesmo, no novo modelo – representa um meio para desenvolver competência.

O conhecimento, no velho paradigma, apresenta-se fragmentado, compartimentado, potencializando o ensino de regras, fatos, definições, acúmulo de informações desconectadas da vida dos alunos – privilegiando a memória e a padronização. Entretanto, a nova forma de conceber o conhecimento visa integrá-lo pelo trabalho interdisciplinar, de forma contextualizada – privilegiando a construção de conceitos. A teoria e a prática são aplicadas no cotidiano do aluno, enfatizando a produção e sistematização do sentido.

O currículo foi tratado, no velho modelo, de forma fracionada, estática e linear; processar uma mudança, contudo, requer um currículo integrado, vivo e em rede, oferecendo a oportunidade de conhecer, fazer, relacionar, aplicar e transformar. A organização curricular por disciplinas, ganha novos contornos – por áreas do conhecimento, eixo organizacional, tema gerador e conjunto de competências.

A sala de aula – considerada como um espaço de transmissão e de recepção do conhecimento –, transforma-se, no novo paradigma, num espaço privilegiado de reflexão, de situações de aprendizagem viva e enriquecedora.

No novo modelo, o papel do professor sofre várias transformações; deixando de ser um simples transmissor de conhecimento e determinador do conteúdo a ser trabalhado sem levar em conta as necessidades que surgem em sala de aula, e passando a atuar como um facilitador da aprendizagem do aluno. Sendo, ainda, um gerenciador da informação, reflexivo, aquele que avalia e re-significa sua prática pedagógica – zelando pela política da igualdade e pela ética da identidade. As mudanças afetam, também, o papel do aluno – antes passivo, receptáculo do conhecimento descontextualizado, que não sabe o porquê e para quê estuda determinados conteúdos –, passa, agora, a ser visto como um ser ativo e participativo na construção do conhecimento.

A avaliação, no velho paradigma, configura-se classificatória e excludente – possibilitando apenas avaliar a capacidade do aluno em reter informações; no novo modelo, porém, o foco volta-se à formação e ao diagnóstico das questões do ensino-aprendizagem – apontando dificuldades e facilitando intervenções pedagógicas, gerando dados que proporcionam avaliar o desenvolvimento das competências.

A questão da formação do professor para atuar sob o novo modelo aponta a seguinte indagação: “pode o professor protagonizar a transformação pedagógica necessária à melhoria da educação básica, visto que lhe foi negada uma educação prática e teórica de qualidade?”.

Para Perrenoud (1999), a formação das competências implica em transformações na identidade do professor – sua relação com o saber, seu modo de dar aulas, e no próprio desenvolvimento de suas competências. Na abordagem por competências os professores são levados a considerarem os conhecimentos como recursos a serem mobilizados. Deste modo estarão: trabalhando regularmente por problemas; criando ou utilizando meios diferenciados de ensino; negociando e conduzindo projetos com seus alunos; adotando um planejamento flexível; implementando um novo contrato didático; praticando uma avaliação formadora em situação de trabalho; e guiando-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Nessa mesma lógica se apresenta a educação corporativa, com ênfase, já evidenciadas em pesquisas acadêmicas, na formação e desenvolvimento de competências essenciais – aquelas difíceis de serem copiadas pela concorrência e extremamente necessárias à inovação organizacional e à manutenção de sua sustentabilidade.

NOVA CULTURA E AS COMPETÊNCIAS DA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Orientado pela visão da Nova Cultura e na transformação do universo informacional em conhecimento contextualizado e pertinente, este autor – via pesquisa de mestrado – identificou oito competências com alto grau de aceitação no tocante ao ensino e à difusão do conhecimento. A investigação adotou como meios a pesquisa bibliográfica e a de campo. A pesquisa de campo foi realizada, fundamentalmente, por meio de observações, questionário *on-line* e entrevistas semiestruturados, feitos com os pesquisadores difusores da Embrapa. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na utilização dos conceitos e das tipologias de competências já consagradas na literatura específica.

Após alguns ajustes, foi criado um Modelo de Competências Facilitadoras da Difusão do Conhecimento que serviu como guia no fornecimento de uma visão geral das competências que os pesquisadores difusores provavelmente estariam desenvolvendo ou construindo em suas práticas diárias, para facilitar a transformação das informações em conhecimento.

No modelo, a determinação da quantidade de competências foi importante por dois motivos. O primeiro está atrelado à ordem prática, pois quanto maior fosse o número de competências, maior seria o questionário a ser submetido à população da pesquisa. E o segundo, preso ao fato de que quanto maior o questionário, menor tenderia a ser o número de respondentes em função do tempo gasto para respondê-lo. Um número em torno de 15 competências é sugerido por alguns autores como aconselhável. A fixação de um número de competências, entretanto, não sinaliza a possibilidade de contemplar a diversidade de tarefas realizadas por um pesquisador difusor. E, por outro lado, um inventário completo de suas competências seria, além de extenso, fortemente limitador para fins de estudo (GRAMIGNA, 2007).

A escolha das competências que compõem o modelo utilizado na pesquisa teve como pressuposto a possibilidade de que elas pudessem ser avaliadas de forma específica para o papel de difusor de tecnologias que o pesquisador desempenha, além daquele voltado à pesquisa; e, também, por serem consideradas como relevantes para as atividades de difusão.

Essas competências contemplam duas dimensões: conhecimento e habilidades. O domínio da área de conhecimento representa a dimensão conhecimento. Para a dimensão habilidade, foram propostas: habilidade em usar recursos instrucionais; habilidade em ouvir e transmitir mensagens; habilidade em colocar-se no lugar do outro; habilidade em utilizar a experiência do educando; habilidade em perceber a si e aos outros; habilidade de convencer por meio de argumentos; habilidade em educar; e habilidade em perceber o todo.

No trabalho de difusão do conhecimento desenvolvido pelo pesquisador difusor da Embrapa, foi investigada, em linhas gerais, a presença, ou não, das competências contempladas no modelo, conforme ilustrado no Quadro 3.

Competências	Habilidades
<i>Ação estratégica</i>	Habilidade em usar técnicas e recursos pedagógicos
<i>Comunicação</i>	Habilidade em ouvir e transmitir mensagens
<i>Empatia</i>	Habilidade em colocar-se no lugar do outro
<i>Flexibilidade</i>	Habilidade em utilizar a experiência do educando
<i>Percepção realística</i>	Habilidade em perceber a si e aos outros
<i>Persuasão</i>	Habilidade de convencer por meio de argumentos
<i>Postura</i>	Habilidade em educar
<i>Visão global</i>	Habilidade em perceber o todo

Quadro 3. Competências e habilidades do modelo da pesquisa.

Fonte: CAIRES, 2007.

A pesquisa em tela, com previsão de término para o final de julho de 2012, já sinaliza, preliminarmente, com dados relevantes à validação do modelo de competências para facilitar a transformação da informação em conhecimento. A Tabela 1 mostra os dados estatísticos dos graus de relevância atribuídos pelos pesquisadores para duas competências facilitadoras da difusão do conhecimento: (i) Ação estratégica, definida como a habilidade em usar técnicas e recursos pedagógicos; e (ii) Comunicação, descrita como a habilidade em ouvir e transmitir mensagens. As questões numeradas de 1 a 4 estão ligadas à competência Comunicação, enquanto que as numeradas de 5 a 8 ligam-se à competência Ação estratégica.

Tabela 1. Estatística dos graus atribuídos à Ação estratégica e à Comunicação.

Dados	1. Aplicar diversas mídias para diferentes cenários de difusão de tecnologias.	2. Expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pelos seus ouvintes.	3. Ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos ouvintes nas atividades de difusão.	4. Fornecer feedback do grau de aprendizagem obtido pelos ouvintes nas atividades de difusão.	5. Possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos.	6. Criar soluções inovadoras nas atividades de difusão.	7. Saber preparar material didático de apoio às atividades de difusão.	8. Utilizar jogos e técnicas de dinâmica de grupo nas atividades de difusão.
Média	8.38	9.62	9.27	8.35	7.69	7.62	8.42	6.88
Variância	2.57	0.41	0.84	1.84	3.26	2.41	1.53	3.79
Desvio padrão	1.60	0.64	0.92	1.35	1.81	1.55	1.24	1.95
Total de respostas	26	26	26	26	26	26	26	26

Fonte: Elaborada pelo autor.

As competências Comunicação e Ação estratégica apresentam médias que confirmam seus graus de importância como facilitadoras da difusão do conhecimento. Na competência Ação estratégica, a diminuta baixa nas médias atribuídas aos indicadores: possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos e criar situações inovadoras nas atividades de difusão se prende ao fato da existência de licenciatura plena na população alvo ser pequena. Sua presença é de 27% – contra 73% de ausência.

Para o estudo em questão, este dado pode lançar luz sobre a presença, ausência ou necessidade de construção junto à população alvo da habilidade em usar técnicas e recursos pedagógicos (Competência Ação Estratégica). Portanto, o domínio da área pedagógica se apresenta essencial ao trabalho de difusão do conhecimento. Para Masseto (2003a) esse é o aspecto mais carente de quem desempenha o papel de multiplicador de conhecimentos, como é o caso de professores universitário e, no enfoque da pesquisa em tela – o pesquisador. No olhar do mesmo autor, tal dificuldade pedagógica pode estar relacionada tanto à falta de oportunidade de entrar em contato com essa área – como é o caso da Embrapa em que inexistia um grupo de apoio pedagógico –, quanto à simples representação que se possa ter de algo supérfluo ou desnecessário às atividades de multiplicação do conhecimento.

Os resultados, após validação dos dados obtidos da análise das competências facilitadoras do conhecimento e das ações desenvolvidas pelos Facilitadores do Conhecimento, serão utilizados como insumo para criação de programas de formação continuada dos educadores facilitadores do conhecimento. Há expectativas de que as ações desenvolvidas nos ambientes de difusão de conhecimento possam ser facilitadoras da interação social, permitindo uma constante contextualização e pertinência das informações

geradoras de conhecimentos – contribuindo para facilitar o processo de inovação, via transformação da informação em conhecimento, tanto nas organizações de pesquisa quanto nas escolares.

Espera-se, ainda, que ao final desse trabalho o papel do pedagogo, nas organizações, possa ser evidenciado como de suma importância no que tange à sua aceitação como facilitador e organizador do trabalho de desenvolver (construir e reconstruir) técnicas e recursos pedagógicos que facilite o trânsito na ponte que liga a informação tecnológica ao conhecimento pertinente – propiciador de crescimento organizacional, profissional, social e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que trabalhar competências envolve rompimento com os modelos tradicionais, no que concerne ao ato de aprender e de ensinar e sendo a formação, não só do pesquisador, mas também do professor, um ponto-chave de todo o processo. Afigura-se bastante complexo, mas não impossível, uma atuação norteada por esse modelo pedagógico – sobretudo na área da educação corporativa.

Neste artigo buscou-se uma aproximação com essa forma constitutiva de ensinar e aprender – desvendando-se alguns caminhos possíveis, por meio de estratégias pedagógicas para formar competências.

Quando se foca assuntos pedagógicos tão inovadores, tendo em vista que os educadores, em geral, recebem formação tradicional, enciclopédica e trazem impregnado um modelo conteudista, percebe-se como é difícil planejar e colocar em prática uma ação transformadora e inovadora capaz de responder a questão de muitos educadores – “o como fazer”.

O desafio que se apresenta está ligado à organização do trabalho pedagógico, necessidade que surge em conformidade com as críticas a elementos da educação tradicional, como: a diretividade de objetivos, a lógica classificatória das avaliações, os processos de aprendizagem individualista, os mecanismos de promoção meritocráticos, dentre outros. Conduzir um projeto, no contexto das competências, vai além do simples ato de execução de uma atividade.

Os projetos podem prever a antecipação de sonhos, vontades, desejos, ilusões e necessidades. Os educadores ao trabalharem com a pedagogia dos projetos vislumbram a possibilidade de resgatar os educandos da passividade – tornando-os atores do processo de construção do conhecimento, num contexto dinâmico e fecundo de oportunidades para que vivenciem situações nos diversos ramos do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. L. G. (Org.). **Modernização produtiva e relações de trabalho**: perspectivas de políticas públicas. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília; DF: IPEA, 1997.

BERNSTEIN, B. **La pedagogización del conocimiento**: estudios sobre la recontextualización pedagógica. In: *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*, Madri: Morata, 1998.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley&Sons, 1982.

BRANDÃO, H. P., & GUIMARÃES, T. A. (2001). **Gestão de competências e gestão de desempenho**: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? Revista de Administração de Empresas - RAE, 41 (1), 08-15.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, v.1., 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB No. 3, de 26 de junho de 1988, institui as **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Traduzido por Lorencini A. São Paulo: Ed. da UNESP; 1999.

CEPAL/UNESCO, **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.59, pp. 229-258. ISSN 0104-4036.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo. Cortez, 1998.

DELUÍZ, N. **O modelo das competências profissionais o mundo do trabalho e na educação**: implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2001.

_____. **A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional**. *Boletim Técnico do Senac*. Maio/agosto, 1996.

DURAND, T. **Forms of incompetence**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo. **Proceedings...** Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, J. S. **Gestão de Competências**. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

FERRETTI, C. J. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil**: anos 90. Revista Educação & Sociedade. No. 59, agosto/1997.

_____. **Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em: set. 2011.

FLEURY, M. T. L. e FLEURY, A. **Construindo o Conceito de Competência**. *Rev. adm. contemp.* [online]. 2001, vol.5, n.spe, pp 183-196. ISSN 1982-7849.

GALVANIN, B. **Reforma do sistema educacional dos anos 90**: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, Nº 03, 2005.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão de talentos**. 2ª ed., São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HOUAISS, A., **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2006. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>> Acessado em 13/07/2012.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003a. 194 p.

MATURO, R. C. Competência: análise dos conceitos que fundamentaram as principais propostas de gestão por competências. In: NERI, A. A. (Org) **Gestão de RH por competências e a empregabilidade**. Campinas: Papirus, 2005.

MELLO, G. N. **As necessidades básicas de aprendizagem dos professores: um enfoque útil à formulação de políticas**. In: 3º Seminário Internacional de educação; 2003 fev 21-22; São Paulo. Livro de Resumos. São Paulo; 2003. p. 29-35.

MOREIRA, L. P. **A pedagogia como disciplina científica**. Educação & Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro: v.4, n.8, p. 61-76, jul./dez, 2007

PRAHALAD, C.K. ; HAMEL, G. **The core competence of the corporation**. Harvard Business Review, Boston, v.68, n.3, p.79-91, 1990.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

RUAS, R. **Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoas**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. Anais. Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VALENTE, S. M. **Competências e Habilidades: Pilares do Paradigma Avaliativo Emergente.** Tese de Doutorado: Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola, defendida na UNESP/Marília em 20 de junho de 2002.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001. 197 p.