

## O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS NO ALCANCE DO CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO

José Carlos Caires<sup>1</sup>  
Elisangela da Silva Bernado<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como mira de seu foco a organização formal e educacional – apresentando o duplo papel desempenhado tanto pelo gestor quanto pelo professor. Essa duplicidade de ações está ligada por um lado ao desenvolvimento de ações de gestão e por outro à atuação dos gestores como difusores do conhecimento organizacional. Gestão e educação são analisadas como processos presentes em cenários que tenham como pilar de sustentação a inovação e a preservação das condições de sobrevivência das futuras gerações. As competências são conceituadas tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como na esfera escolar. São discutidas oito competências facilitadoras da transformação da informação em conhecimento contextualizado. São apresentadas, ainda, algumas estratégias pedagógicas voltadas à contextualização, pertinência e socialização de conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** competência; formação; conhecimento; multiplicadores.

### ABSTRACT

This work has focused his sights with the formal organization and educational - featuring the dual role of both the manager and the teacher. This duplication of efforts is on one hand the development of management actions and the actions of other managers as disseminators of organizational knowledge. Management and educational processes are analyzed as present in scenarios that have as a mainstay of innovation and the preservation of the living conditions of future generations. Skills are highly regarded both in work and training as the school ball. It discusses the eight skills that facilitate transformation of information into contextualized knowledge. Are also presented, some teaching strategies geared to the context, relevance and sharing of knowledge.

**KEYWORDS:** competence, training, knowledge, multipliers.

---

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

<sup>2</sup> 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

A função de desenvolver o capital intelectual dos indivíduos numa organização compete a todos os colaboradores, e está condicionada ao desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao papel de multiplicador. Seja qual for a organização, os Multiplicadores do Conhecimento (MC) desempenham vários cargos: pesquisador, professor, técnico, gerente, supervisor, chefe e muitos outros. Não importa sua posição na hierarquia, qualquer um, desde que tenha o perfil de MC desenvolvido, poderá facilitar o acesso às novas informações tecnológicas.

A multiplicação do conhecimento para alunos, subordinados ou de qualquer pessoa, deve acontecer de forma planejada e levar em conta os mais diversos ambientes de relacionamento interpessoal. A assimilação do conhecimento – aprendizagem – se dá em pequenas doses, ou seja, as informações precisam ser passadas aos poucos e associadas ao conjunto de orientações que o indivíduo já dispõe no seu dia-a-dia. O problema central de qualquer da aprendizagem é fazer com que o conhecimento faça parte da conduta diária de quem aprende – implicando em mudança de comportamento.

A aprendizagem é um processo condicionado pelas interações do indivíduo com o meio e que sofre influência de algumas características individuais específicas como o envolvimento, o interesse e a motivação. Para Pozo (2002) a condição básica do aprendiz é a disposição instalada no indivíduo para processar mudança.

O desenvolvimento da aprendizagem – numa visão interacionista – não depende apenas do indivíduo, mas também das trocas sociais com outros indivíduos que dividem um mesmo espaço social e histórico. No entender de Vygotsky (1991) o indivíduo processa seu desenvolvimento em dois níveis: o potencial e o real. O primeiro indica a capacidade que o indivíduo tem de produzir sozinho e o segundo corresponde àquilo que o indivíduo é capaz de fazer utilizando os conhecimentos já adquiridos, aumentando gradualmente à medida que novos aprendizados vão sendo incorporados.

Nessa ótica, duas constatações merecem atenção: a primeira está relacionada ao fato de que é muito difícil para o quem aprendi separar o puro conhecimento teórico daquilo que é eminentemente prático e utilizável. Existe uma tendência universal de se considerar que a teoria na prática é diferente. O fato é que nem sempre o aluno ou aprendiz consegue entender o que está aprendendo nem ligar o novo conhecimento às necessidades de crescimento e atingimento de suas metas pessoais e organizacionais. Portanto, ensinar uma tarefa para alguém exige a decodificação e adaptação do conjunto de conhecimentos a ser multiplicado à realidade social de quem está aprendendo.

Outra constatação é a de que quando o indivíduo não tem interesse numa informação, sua atitude é rejeitá-la de imediato. O que não o interessa gera “cegueira”, mesmo que o fato esteja diante dos seus olhos.

Verifica-se, então, que o MC tem como função tirar a venda dos olhos dos aprendizes e fazer com que eles compreendam qual o significado, para a vida pessoal e profissional, do novo conhecimento a ser adquirido, das novas habilidades a serem desenvolvidas e das atitudes que devem ser assumidas – competências. O papel do MC condiciona o desenvolvimento da atitude de formador de equipe, seja ela de trabalho ou escolar. Multiplicar conhecimento exige esforço e dedicação – principalmente para com aqueles que apresentam dificuldades de compreensão e assimilação de certos conceitos práticos e teóricos.

A experiência de sala de aula com treinamento e desenvolvimento de pessoas tem revelado que na multiplicação de ensinamentos e posturas se deve ter em mente, segundo Caires (2007), os seguintes passos: (i) ao multiplicar conhecimentos, além de ensinar – dar

exemplos que possam educar; (ii) estabelecer relações entre o conteúdo a ser aprendido e as metas pretendidas; (iii) fazer com que os aprendizes (alunos) pratiquem as novas ações aprendidas; (iv) reduzir o conflito entre teoria e prática; (v) preparar multiplicadores (colaboradores) para os ensinamentos – só existe valor nos ensinamentos quando eles podem ser repassados a terceiros; (vi) reduzir resistência ao fato novo ou desconhecido; (vii) levar, sempre, os alunos (treinandos) à reflexão – motivá-los; (viii) mostrar aos treinandos (alunos) os benefícios dos novos ensinamentos; (ix) utilizar o bom senso nas orientações práticas; (x) não fazer dezenas de slides – nem dar somente aulas teóricas; (xi) fazer do aprendizado um ato de compreensão e aceitação dos treinandos (alunos); (xii) valorizar, sempre, o interesse e dedicação dos treinandos (alunos); (xiii) fornecer aos treinandos *feedback* (retorno) de suas atuações; (xiv) ter certeza de que os alunos (treinandos) entenderam as orientações práticas; (xv) fazer simulações e dramatizações onde os aprendizes (alunos) possam praticar as orientações recebidas; (xvi) valorizar os erros dos treinandos (alunos) – a liberdade para errar ajuda no aprendizado; e (xvii) corrigir – de imediato – os desvios de aprendizagem dos treinandos (alunos).

Os 17 passos relatados ganham nova dimensão no dinâmico cenário de mudança por que passa o mundo e em especial as organizações. Multiplicar conhecimento ganhou, nos dias de hoje, novos e variados espaço – por força da internacionalização das organizações. As barreiras geográficas estão cada vez mais elásticas e o negócio pode ser estabelecido em qualquer canto do planeta. A multiplicação de conhecimentos segue o mesmo caminho, com apenas uma diferença – precisa ser feita na “velocidade da luz”.

Essa necessidade brutal de transformar informações técnicas em conhecimento tem como pano de fundo a busca da inovação – condição inerente ao sucesso das organizações modernas frente aos ditames da globalização.

A globalização tornou imperativa a necessidade da gestão das informações básicas ligadas aos diversos cenários: educacional, organizacional, econômico, político, social, etc. Com a globalização, surge uma tendência para que as organizações atuem de forma inovadora. Implicando em deter a informação e transformá-la em conhecimento para que o mesmo possa perpetuá-las e agregar valores – econômicos e sociais.

Nessa linha de raciocínio surge uma lacuna que impede as organizações – em especial as escolares – de agirem de forma pró-ativa diante das atuais demandas desse novo milênio. Tal descontinuidade se prende ao fato do docente, tanto no papel de educador quanto no de pesquisador, edificar, constantemente, novos saberes, em sintonia com as demandas organizacionais dos mais diversos setores de atividades. Assim, ele é impulsionado a construir e desconstruir seus conhecimentos, habilidades e atitudes focadas na multiplicação de conhecimentos.

## **O DILEMA GESTÃO E DIFUSÃO (ENSINO)**

O gestor e o professor desempenham um duplo papel, ora desenvolvendo ações de gestão ora atuando na multiplicação de informações já disponibilizadas nas mais variadas mídias. As ações de difusão do conhecimento acontecem em ambientes formais ou não de educação, tais como: aulas-práticas, palestras, apresentação de trabalhos em congressos, reuniões de trabalho, desenvolvimento de cursos de treinamento e muitos outros. Alguns autores consideram que gestão e difusão de conhecimento (ensino) representam dois extremos de um *continuum* da atividade acadêmica (COATE; BARNETT; WILLIAMS, 2001; BREW, 2003; ROBERTSOM; BOND, 2005; BROWN, 2005). Para outros, pesquisa e difusão de

conhecimento compõem-se de atividades muito distintas que guardam entre si uma relação muito sutil – configurada por uma linha muito tênue (HATTIE; MARSH, 1996).

O gestor ao desenvolver suas ações de trabalho amplia seu próprio conhecimento e o da comunidade, enquanto ao atuar na difusão do conhecimento, assim como o docente no ensino, compartilha informações a serem transformadas em conhecimento pertinente, socializado e útil.

Como difusor de conhecimentos, o gestor desenvolvendo tarefas tais como: preparação de palestras, preparação de material didático, a execução da palestra em si e a avaliação do nível de eficácia do trabalho desenvolvido mediante *feedback* dos participantes.

Na transferência de conhecimento, tanto o gestor quanto o professor, enquanto difusor do conhecimento, precisará possuir o domínio de “velhas” estratégias pedagógicas apresentadas em novos arranjos, competências – facilitando, assim, sua atuação nos diversos ambientes de difusão de conhecimento.

Trabalhos em grupos, jogos, atividades de integração, aquecimento e divisão de grupos, vídeos, discussão de textos, preparação de planos estratégicos de aula e técnicas de assimilação de conteúdos, são ações de interação social que estes profissionais precisarão construir ou reconstruir para facilitar a difusão do conhecimento junto ao seu público. Sendo que na apropriação do conhecimento o que importa não é a quantidade de informação acumulada, mas sim a possibilidade de socialização do conhecimento de forma contextualizada (MORIN, 2001).

## GESTÃO, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

Educação e gestão são processos presentes em qualquer cenário que tenha como pilar de sustentação a inovação – principalmente nos dias de hoje em que os bens intangíveis, a exemplo do capital intelectual, estão em alta na bolsa dos valores ligados à sustentabilidade do planeta, preservação das condições de sobrevivência das gerações futuras, pesquisa de alimentos funcionais, formação de cidadãos e cidadãs aptos a zelar por seus direitos e deveres, preparação de educadores que possam gerir de forma eficaz seus processos educativos e gestores que possam gerir seus negócios educando seus colaboradores.

As exigências educacionais são cada vez maiores e desafiadoras, emergindo, assim, a noção de que não somente o trabalho do gestor dedicado à difusão de informações, mas também o de todos os educadores pode ser definido como um conjunto de ações – algumas similares e outras bem distintas e específicas. E elas para serem realizadas, mobilizam um conjunto de competências. Nesta ótica, espera-se que aumente a probabilidade da educação unir, numa via de mão única, uma educação de qualidade (de vida também) à descoberta dos caminhos que possibilite a transformação das informações – totalmente disponibilizada atualmente – em conhecimentos (matrizes teóricas) que garantam repostas às transformações sociais e educacionais do mundo globalizado. Esta tentativa de universalização da educação está presente no pensar de Gadotti (2000, p. xii).

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

A educação existe para satisfazer necessidades humanas, sendo que transformações estruturais na sociedade condicionam reestruturações na educação. No início do terceiro milênio, a educação é levada a encontrar respostas para os novos desafios condicionados pela imersão num cenário de pós-modernidade. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 41) traz a seguinte indagação: “Que tipo de educação necessita os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tal diverso?” O autor pontua que:

Certamente, eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma *ética da diversidade* e de uma *cultura da diversidade*. Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, respeitá-lo.

Dessa forma, é inadmissível a concepção de um profissional da educação isolado da sua dimensão social e política e da força produtiva dentro da própria sociedade.

Assim, na formação pedagógica do gestor/professor, uma janela de tempo se afigura necessária para que ele possa refletir a Educação – seus objetivos, meios, fins, influência, além do seu compromisso com a sociedade, com os alunos e com os empregados.

O diferencial de qualidade do gestor/professor será constituído por sua competência pedagógica. Ao preocupar-se com o todo da formação dos educandos, no sentido de formar, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis, o gestor/professor dá mostra do seu comprometimento com o desempenho de seu papel docente. Não cabe ao gestor/professor simplesmente dizer certo ou errado às questões ou dúvidas do educando – seu papel pressupõe uma autoridade para guiar (SNYDERS, 1978).

No âmbito escolar ou não, o educador exerce sua profissão que guarda o sentido de dever, de obrigação. A ideia de exercício relaciona-se à ideia de atividade, de trabalho (RIOS, 2006). Falar em trabalho docente é focar o conceito de competência que significa saber fazer, e saber fazer bem, que tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, ou seja, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel – que dê conta de seu recado, em seu ambiente de trabalho, seja em um comércio, empresa ou em uma escola.

Ao se falar em competência pedagógica, parte-se do princípio que o gestor/professor está apto a desenvolver as teorias da ciência da educação, formal ou informal, com propriedade. Não existe uma noção clara e partilhada das competências. Para Perrenoud (1999), mais do que uma definição, o importante é sua conceituação por diferentes ângulos. Portanto, uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Sendo que o termo mobilizar merece destaque. A competência significa a capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. A competência conjuga um conjunto de coisas. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.

A questão da competência pedagógica do professor universitário, com base nos ditames da LDB (Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96), deixa claro que na formação deste profissional deve ser visualizada tanto no aspecto do conhecimento quanto do aspecto pedagógico. Nesse aspecto, Libaneo (2008, p. 27) entende a formação profissional como um processo pedagógico “[...] intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

O art. 39 da LDB consagra que: “A educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Na mesma lei, o art. 43, no que se refere

à identificação das aquisições e modos de aprendizagem do educando, estabelece: (i) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; (ii) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (iii) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Desta forma, tanto na educação básica quanto na superior, o autêntico profissional da educação (pesquisador/professor) comprometer-se-á com a formação pessoal e profissional dos seus alunos – formando cidadãos comprometidos e participativos. Com similar enfoque o art. 61 da LDB menciona que: A Formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (i) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e (ii) aproveitamento da Formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Não há dúvida, nem para os gestores/professores, já conscientizados, de que o papel de docente iguala-se ao exercício de qualquer profissão – exigindo capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Masetto (2003) entende que também as carreiras profissionais estão se revisando em conformidade com as atuais exigências impostas pelas mudanças oriundas do processo de mundialização. Emergindo, assim, necessidades de formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações – que propiciem adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação.

O recrutamento do corpo docente, na atualidade, ainda postula a exigência da posse de um mestrado ou doutorado – na expectativa de contratar um docente mais competente na comunicação do conhecimento. Paradoxalmente, não são exigidas competências profissionais do educador no que diz respeito à transformação da informação, disponível nas diversas mídias, em conhecimento contextualizado, útil e pertinente. Mesmo sendo construído no seu próprio cotidiano, o conhecimento do pesquisador/professor não se limita às experiências da vida escolar.

A LDB – Seção II Do Credenciamento e Recredenciamento de Instituição de Educação Superior, Subseção I, Das Disposições Gerais, art. 16 – diz que: O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, e existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro.

A preocupação da LDB em relação ao perfil do corpo docente no desenvolvimento da organização educacional remete à necessidade da adequação das práticas pedagógicas ao cenário globalizado e informacional.

A prática pedagógica contemporânea tem na busca por uma tomada de consciência – capaz de emancipar o ser humano das injustiças vivenciadas no seu dia-a-dia – um de seus principais desafios. Enquanto sujeito social, o homem só pode avançar em qualquer campo de sua vida e desenvolver-se, enquanto ser humano, quando exercer plenamente sua capacidade de reflexão. Capacidade esta que irá auxiliá-lo na construção, desconstrução, aprimoramento e desenvolvimento de seus conhecimentos, habilidades e atitudes – competências.

As organizações, a escolar também, representam um sistema dinâmico de conversação – de constante diálogo processado em seus vários segmentos e com seus atores. Na

compreensão de como essas organizações conversam com seus colaboradores, poderá ser encontrado o que é possível e/ou impossível obter delas, ou seja: como se dá o alcance dos níveis de produtividade planejados; os motivos pelos quais suas metas ficam abaixo das projeções estabelecidas; e, principalmente, as razões para não se alcançarem índices mais elevados de produtividade. Donde se conclui que em suas conversas as empresas planejam seus destinos (ECHEVERIA, 2004).

## **ORGANIZAÇÃO E COMPETIÇÃO**

Gestão e Desenvolvimento de Competências apresentam-se em crescente evidência nos meios acadêmicos e empresariais. No geral, a abordagem pode ser percebida no contexto da sociedade da informação, que abrange novas leituras sobre a realidade deste início de milênio. Assim, o conhecimento tende a ser visto como o grande recurso competitivo das organizações. A Gestão de Competências pode contribuir para gerar e manter essa competitividade, na medida em que permite alinhar as políticas e as práticas de Gestão de Pessoas às orientações estratégicas da organização. É possível, então, identificar as raízes teóricas da Gestão por Competências no campo das teorias da estratégia – cujo foco principal é mostrar como as organizações, inclusive as de ensino, conquistam vantagem competitiva.

A Gestão de Competências apresenta-se como uma área de grandes desafios uma vez que se encontra em fase de consolidação nos cenários acadêmico e organizacional. A abordagem tem sido implementada de forma complementar a outras perspectivas gerenciais, como, por exemplo, a Gestão da Inovação e a Difusão do Conhecimento. Além disso, está centrada em temas complexos como a contextualização do conhecimento e a eficácia organizacional. A Gestão por Competências firmou suas raízes teóricas no campo das teorias da administração estratégica. Essas teorias se inserem na fronteira entre a economia e a administração – área ampla e heterogênea denominada economia da organização. Distinguindo-se pela crença em pressupostos de equilíbrio e de maximização da teoria econômica neoclássica. A administração estratégica aborda a questão da vantagem competitiva, ou seja, trata do desempenho econômico das empresas.

Na visão de Heene; Sanchez (1997), a administração estratégica é constituída de duas correntes principais: a teoria da organização industrial – com ênfase na Escola de Posicionamento Estratégico e a teoria baseada em recursos. Tal modelo trata das forças competitivas de mercado – concorrência, disputa, chegar à frente, sobrepular o outro – o desempenho das empresas em uma indústria depende do comportamento dos agentes econômicos em relação a preços e custos. O grau de competitividade de uma organização depende de algumas forças competitivas externas à indústria como: fornecedores; concorrentes; compradores; produtos substitutos. Ela estaria no meio de um conjunto de forças em que a luta não é apenas da empresa contra os concorrentes diretos, mas, também, contra fornecedores, clientes e potenciais concorrentes.

Em contrapartida à teoria de posicionamento estratégico, no final dos anos 80, surge a teoria baseada em recursos, que enfatiza a competência gerencial – aptidão ou capacidade de gerenciamento em uma empresa – em termos de construção e de criatividade – internas à empresa. Nessa abordagem, as fontes básicas para a vantagem competitiva – conjunto de fatores fundamentais que influem na diferenciação de produtos e serviços oferecidos por uma empresa dentro de um ambiente de concorrência econômica – são os recursos e as competências.

Os recursos e as competências – desenvolvidos e controlados pelas empresas – são elementos escassos, valiosos, e de difícil e custosa imitação, e substituição. A partir dessa

teoria, foi desenvolvido o conceito clássico das competências essenciais – conjunto de conhecimentos e capacidades culturais e técnicas de uma organização empresarial que cria vantagens competitivas (*core competences*). Segundo Prahalad; Hamel (1990), em um ambiente dinâmico, a vantagem competitiva da organização reside nas competências que garantem o lançamento de produtos *core*, os quais viabilizam o acesso a uma diversidade de mercados. Abaixo estão enumeradas as principais características das competências essenciais – segundo Tampoe (1994). 1. Integram tecnologias, habilidades, recursos e processos. 2. Não são ativos físicos – máquinas, instalações, fábricas, prédios. 3. Agregam valor ao cliente. 4. Diferenciam a empresa, superando a concorrência. 5. Funcionam como uma porta de abertura para novos mercados. 6. São essenciais à sobrevivência da empresa. 7. São invisíveis para os competidores. 8. São difíceis de imitar. 9. São exclusivos da empresa. 10. São essenciais ao desenvolvimento de produtos *core*. 11. São essenciais às decisões estratégicas da empresa. 12. Existem em número reduzido. O conceito de competência essencial nos permite vislumbrar um novo padrão de competição que se estabelece no ambiente empresarial. Não é, simplesmente, por participação no mercado que as empresas competem. Não é por um conjunto fixo de produtos ou serviços que as organizações competem. Elas competem por padrões competitivos baseados em conhecimento. A competição organizacional é um embate tecnológico que se materializa nas competências organizacionais e humanas, que transcendem a competição por produtos.

## AS COMPETÊNCIAS

Em sentido amplo o conceito de competência procura focar o indivíduo e os procedimentos necessários à construção de seu próprio desenvolvimento, do desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que participa. Na visão de Perrenoud (2000, P.15), tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como na escola, o conceito de competência mereceria longas discussões.

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

A educação para o Século XXI delineia novos desafios e sinaliza mudança de paradigmas. No relatório da UNESCO – Educação: um tesouro a descobrir –, Jacques Delors (1998), a noção de risco é apresentada diretamente ligada à educação. No relatório, Delors destaca que no século XXI a educação teria que assumir 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, grifos nossos).

Na atualidade, a noção de competência pedagógica assume características próprias, fazendo com que o educador se disponibilize a analisar e refletir sobre sua prática – visando à inovação no trato dos desafios inerentes ao seu ofício. Nesse sentido, Perrenoud (2000) enfatiza que os conflitos que estão expostos o professor – decorrentes de sua imersão em contextos profissionais e emocionais específicos – se afiguram muito diferentes daqueles que marcavam o contexto escolar no qual aprendeu seu ofício.

A prática pedagógica (competência pedagógica), como atividade humana, se expressa ou pode vir a se expressar em atividade prática, numa visão ativa, utilitária e espontânea, ou numa práxis movida por intenções conscientes – tomando, assim, um caminho bifurcado: uma prática pedagógica repetitiva de um lado e reflexiva de outro (QUELUZ; ALONSO, 2003).

O conceito de competência pode variar conforme o autor. David Mc Clelland (1973), entende por competência as variáveis que levam a um desempenho superior; Gilbert (1978), em seu livro *Human Competence*, trata do conceito como o resultado da ação com a oportunidade e o tempo. O que esses autores apresentam em comum é a importância atribuída à ação. Não existe competência sem ação. Ela é diferente do conceito de habilidade, que a pessoa pode possuir e nunca utilizar.

## **COMPETÊNCIAS FACILITADORAS DO CONHECIMENTO**

A gestão e a educação, assim como qualquer processo de formação e desenvolvimento de pessoas, possuem natureza e especificidade que diferencia o homem dos outros animais, sendo o trabalho uma ação intencional e a educação uma exigência do e para o processo de trabalho. Segundo Saviani (1995, p. 11):

Para produzir materialmente, o homem antecipa em ideias os objetivos reais e isso inclui o aspecto de conhecimento, ciência, ética e arte. Já quando trata da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, trata da produção do saber como conjunto da produção humana, onde nestas duas modalidades encontramos distinção: a primeira refere-se às atividades em que o produto separa do produtor (livros e objetos artísticos), a segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Portanto a educação se situa nessa segunda categoria do trabalho não material, podendo afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir desse ponto. E que, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos para humanizá-los e na descoberta mais adequada de atingi-los.

Assim contextualizada, a organização – formal ou educacional – precisa identificar e desenvolver um conjunto de conhecimentos sistematizados, a partir das exigências apresentadas pelas novas gerações, que possibilite o acesso ao saber (ciência), sendo este, um saber operacional necessário aos integrantes de qualquer cultura organizacional. Docentes, pesquisadores, gestores e líderes devem estar preparados para desenvolver o processo de educação continuada dentro de suas organizações, tendo como foco principal a necessidade de consolidar uma postura de educador – um facilitador do conhecimento.

Na formação do facilitador do conhecimento, além das competências essenciais, se afigura de suma importância o domínio alguns conceitos básicos inerentes ao trabalho de sala de aula. Estes conceitos farão com que os objetivos e estratégias educacionais elaborados possam facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Um dos propósitos que sustentam as argumentações desse artigo está voltado à identificação de uma lacuna na pesquisa no âmbito organizacional e educacional no tocante à identificação e análise das competências facilitadoras da difusão do conhecimento, visando uma melhor compreensão do trabalho do pesquisador/professor. Sendo que, alguns objetivos específicos carecem de investigação, são eles: (i) identificar se as competências previstas no modelo (Figura 1) são observadas no momento da prática de difusão do conhecimento; (ii) confrontar as competências observadas com as competências do modelo e (iii) ao ser validado, aprimorar o modelo no caso da mobilização de novas competências.

O resultado da análise dos dados dessas indagações poderá ser utilizado como insumo à criação de programas de formação continuada de educadores (pesquisadores e gestores) facilitadores da difusão do conhecimento. Há expectativas de que as ações desenvolvidas nos ambientes de difusão de conhecimento (sala de aula formal e outros) possam gerar uma constante contextualização e pertinência das informações geradoras de conhecimentos – contribuindo para facilitar o processo de inovação e difusão de tecnologias, na organização de pesquisa e, também, na organização escolar.

Um Modelo de Competências para Multiplicadores do Conhecimento (Quadro1) foi elaborado para fornecer uma visão das competências que os gestores/professores podem estar desenvolvendo em suas práticas diárias para facilitar a transformação das informações tecnológicas em conhecimento pertinente, útil e contextualizado. Ele é composto por oito competências, apresentadas de forma esquemática.

Diante das mudanças no cenário tecnológico e social, outras competências poderão figurar no modelo. Tais competências são necessárias em vários ambientes: pedagógico, familiar, organizacional, social e político. Cada competência está ligada a uma habilidade específica e o conjunto das mesmas facilita o processo sinérgico – onde uma competência ganha mais eficácia quando utilizada em conjunto com as demais.

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

**Quadro 1.** Modelo de Competências para Multiplicadores do Conhecimento.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O Modelo precisará, contudo, ser validado mediante investigação de campo – tanto na esfera da educação corporativa, quanto na tradicional. As competências básicas que compõem o Modelo são: 1) AÇÃO ESTRATÉGICA – habilidade em usar recursos instrucionais; 2) COMUNICAÇÃO – habilidade em ouvir e transmitir mensagens; 3) EMPATIA – habilidade em colocar-se no lugar do outro; 4) FLEXIBILIDADE – habilidade em utilizar a experiência do educando; 5) PERCEPÇÃO REALÍSTICA – habilidade em perceber a si e aos outros; 6) PERSUASÃO – habilidade de convencer através de argumentos; 7) POSTURA – habilidade em educar; e 8) VISÃO GLOBAL – habilidade em perceber o todo.

## **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Caires (2007) apresenta algumas orientações pedagógicas que tem por finalidade facilitar o trabalho dos Multiplicadores quando da elaboração de suas aulas tradicionais ou de sessões de treinamento e desenvolvimento. Nesse trabalho, o autor apresenta, ainda, as orientações pedagógicas ligadas aos temas: Objetivos, Conteúdo, Estratégias, Técnica Didática, Jogos e Simulações e Recursos Auxiliares.

### **OBJETIVOS**

Em termos amplos, objetivos são proposições que descrevem o(s) resultado(s) a ser (em) obtido (s) por meio de uma ou mais ações. Numa situação de aprendizagem, os objetivos podem ser conceituados como definições operacionais das mudanças de comportamento que se espera produzir nos aprendizes. Estabelecer, com exatidão, os objetivos que se pretendem atingir, mediante qualquer atividade pedagógica, é tarefa difícil, mas de suma importância para o controle do processo ensino/aprendizagem, uma vez que tal processo apresenta as seguintes vantagens: (i) sinaliza o multiplicador para as tarefas didáticas a serem desenvolvidas; (ii) valida o conteúdo do programa desenvolvido; (iii) justifica a escolha dos recursos didáticos facilitadores da aprendizagem; e (iv) permite a medição dos resultados finais das atividades realizadas.

Na situação de aprendizagem, os objetivos englobam duas dimensões: *Objetivo global ou educacional* – que representa uma síntese de todos os comportamentos que gradativamente foram sendo adquiridos no decorrer do processo ensino/aprendizagem. São comumente denominados objetivos finais e aparecem descritos no planejamento das atividades que caracterizam o programa, curso ou atividade; e *Objetivo específico ou instrucional* – caracteriza-se por uma maior especificação e operacionalização dos objetivos educacionais. São proposições específicas sobre as mudanças que deverão ocorrer nos comportamentos dos aprendizes, e que serão atingidas, gradativamente, no decorrer do processo ensino/aprendizagem.

### **FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS**

Segundo Mager (1962), a formulação de um objetivo instrucional deve incluir três componentes: (i) comportamento terminal desejado; (ii) condições em que o comportamento deve ocorrer; e (iv) padrão de rendimento mínimo.

*Comportamento terminal desejado* – é a definição do que o aprendiz será capaz de fazer, se o treinamento for bem-sucedido. É necessário que o comportamento final seja especificado em termos de ação observável. Há palavras com sentido específico, cujo conteúdo ou mensagem é clara e inconfundível; existem outras com conotações ambíguas – passíveis de diversas interpretações. Exemplos: Lista 1 e 2.

*Palavras com diversas interpretações*    *Palavras com menos interpretações*  
*Sentido mais ago*    *Sentido mais exato*

*LISTA 1*

*LISTA 2*

Compreender	Identificar
Saber	Diferenciar, discriminar
Entender	Relacionar
Apreciar	Resolver
Conhecer	Enumerar
	Criticar
Adquirir	Provar
Aperfeiçoar	Justificar
Avaliar	Estabelecer diferença
Reconhecer	Citar, dizer
Lembrar	Escrever
Percebe	Encontrar
Estar ciente de	Demonstrar
Aprender	Expressar
	Escolher
	Operar

Ao atentar um pouco mais para as listas de verbos, percebe-se que a diferença entre elas está no fato de que a Lista 1 descreve coisas que acontecem na mente do aluno ou aprendiz. Logo, não são observáveis, enquanto na Lista 2, as palavras indicam ação e podem ser observadas.

Quando mais claramente forem definidos os objetivos, mais fácil será verificar se eles foram alcançados ao final do programa de treinamento e desenvolvimento.

Condições importantes sob as quais a conduta esperada deve ocorrer – devem-se considerar quais instrumentos ou meios serão oferecidos ao treinando, para auxiliá-lo na demonstração de que ele adquiriu o comportamento esperado. Da mesma forma, será necessária a identificação das restrições ou limitações que lhe serão impostas. Exemplos. *Fornecida uma lista de... Sem o auxílio de... Num laboratório... Com base num teste...*

Padrão de rendimento mínimo aceitável é a determinação da quantidade e da qualidade do comportamento final que o multiplicador aceitará como evidência de que o treinando ou aluno adquiriu o comportamento. Exemplos: Correr 100 m rasos em 14 segundos. Descrever, no mínimo, duas regras do jogo de tênis. Para se analisar a formulação de um objetivo, o multiplicador poderá utilizar algumas perguntas, tais como: a) Ao final da situação de aprendizagem, o que é que o treinando ou aluno deverá ser capaz de realizar? (comportamento final). b) Sob que condições o aluno ou treinando deve demonstrar tal comportamento? (condições). c) Qual o rendimento mínimo esperado para evidenciar que o treinando alcançou uma aprendizagem satisfatória? (padrão de desempenho).

**CONTEÚDO** – *Conteúdo programático é a matéria-prima a ser utilizada para consecução dos objetivos instrucionais. É o conjunto de conhecimentos hierarquizados que serão transmitidos aos treinandos.*

A seleção do conteúdo a ser desenvolvido deve: (i) estar relacionada com os objetivos instrucionais estabelecidos no plano, ou seja, os aspectos considerados indispensáveis devem ser desenvolvidos para que os treinandos ou alunos adquiram os comportamentos fixados; (II) proporcionar experiências úteis para o desempenho dos treinandos ou alunos em seus respectivos ambientes de trabalho; (iii) estar de acordo com o nível de desenvolvimento dos treinandos ou alunos e contribuir para um desenvolvimento ainda maior; (iv) ser adequado aos interesses e às experiências anteriores dos treinandos ou alunos; (v) ser organizado de forma sequencial (do mais simples para o mais complexo) e hierárquica (uma etapa deve ser pré-requisito para a seguinte); e (vi) estar de acordo com a carga horária disponível.

**ESTRATÉGIAS** – *Estratégia instrucional é o conjunto de procedimentos (técnicas e recursos) que visam engajar o treinando em situações capazes de estimular a aprendizagem.*

As estratégias devem estar adequadas aos objetivos, conteúdo e treinandos ou alunos, proporcionando experiências de aprendizagem que favorecem as mudanças comportamentais.

**TÉCNICA DIDÁTICA** – *É a maneira pela qual a matéria é apresentada aos treinandos ou alunos.*

Ao aplicar uma técnica didática, o multiplicador deve lembrar-se de que nenhuma técnica é boa por si só. Ela o será, na medida em que for adequada ao assunto a ser desenvolvido, ao multiplicador (orientador da aprendizagem) e aos treinandos ou alunos – agentes do processo de aprendizagem.

### **TÉCNICA EXPOSITIVA (AULA EXPOSITIVA)**

A técnica expositiva consiste na apresentação oral de um tema logicamente estruturado. Para tornar-se mais eficiente, a exposição requer o uso de outros recursos didáticos, não dispensando a fluência e a boa expressão verbal, conhecimento do assunto tratado e capacidade de síntese. Sendo a linguagem oral o principal instrumento da técnica expositiva, ela requer uma série de cuidados, para que a ação da técnica seja mais eficiente: *Timbre e tom de voz* – devem ser adequados ao tamanho e à acústica do local de exposição. *Pronúncia* – palavras mal pronunciadas dificultam a apreensão da mensagem. *Ritmo de exposição* – o ritmo desejável deve ser aquele que permita ao treinando captar adequadamente a mensagem, refletir bem sobre ela, tomar notas quando necessário e fazer perguntas. *Linguagem* – deve ser simples, direta e constituída de vocabulário conhecido pelos treinandos.

Por mais interessante que seja uma exposição, a atenção de ouvinte não poderá conservar-se concentrada nela por longo tempo. O multiplicador deve estar atento e cercar-se de cuidados para tornar a aula dinâmica, como por exemplo: (i) conhecer as necessidades dos treinandos ou alunos, para adequar os dados a serem apresentados; (ii) estabelecer, com clareza, os objetivos da exposição; (iii) explorar as vivências dos treinandos para enriquecer ou comprovar a exposição; (iv) suscitar dúvidas continuamente; (v) apresentar gravuras, gráficos, painéis ou slides, que melhor ilustrem a exposição; (vi) usar álbum seriado – um excelente recurso para auxiliar a exposição; e (vii) efetuar recapitulações periodicamente e, no final de cada exposição, fazer um pequeno resumo (síntese) do assunto em questão, sempre que possível com a cooperação dos treinandos ou alunos.

### **JOGOS E SIMULAÇÕES**

Jogo é qualquer situação de interação (conflito ou cooperação) entre partes que ocorra num sistema real ou simulado de trabalho. A simulação consiste na representação de uma

situação da vida real na qual os participantes aplicam seus novos conhecimentos e habilidades – recebendo imediatamente o *feedback* do seu comportamento.

Analisando-se os dois conceitos, conclui-se que o termo jogo é mais amplo e genérico – incluindo simulações e exercícios não simulados. No jogo, o aprendizado é pessoal, tendo em vista que o envolvimento da pessoal é elevado. Além disso, há aceleração da aprendizagem, uma vez que a sequência de acontecimentos da vida real – que geralmente demanda dias ou meses para ser aprendida – pode ser simulada em minutos ou horas. O emprego de jogos e simulações permite ao treinando ou aluno: (i) aplicar seu aprendizado anterior; (ii) estar sempre ativo, participando e interagindo com outros elementos; (iv) aumentar sua capacidade de análise, na medida em que faz julgamentos e sofre as consequências delas; (v) ampliar a percepção do seu próprio comportamento, assim como o dos outros; (vi) praticar e aperfeiçoar suas habilidades de relações humanas, suas habilidades de perceber as necessidades e interesses dos outros, e, a seguir, levá-los, em consideração; e (vii) obter um feedback imediato, isto é, o treinando ou aluno é capaz de ver as consequências de suas ações e, de acordo com elas, modificar seu comportamento.

Um elemento essencial do jogo é a discussão. É na análise e discussão, e não no resultado em si, que a maior parte do aprendizado acontece. Nesse momento, os participantes e o multiplicador podem compartilhar o que experimentaram durante o jogo, como por exemplo, seus sentimentos para com os outros e para com os novos conceitos, habilidades e procedimentos que lhes foi pedido que aplicassem. Assim, a discussão é sempre realista – têm-se evidências diretas de como o participante atuou.

O trabalho do multiplicador é estimular a discussão, conservá-la significativa (relevante para a maioria dos participantes), criar e manter um clima agradável, onde observações referentes à situação de qualquer participante sejam emitidas e recebidas num espírito de ajuda mútua. Ao invés de dar as respostas, deve dar oportunidade aos participantes de oferecerem sugestões e descobrirem soluções por eles mesmos.

É importante lembrar que as questões menos estruturadas são menos diretas e suscitam maior discussão entre os participantes do que as mais estruturadas, que influenciam muito mais as respostas dos treinandos ou alunos. Concluindo, pode-se afirmar que jogos e simulações não devem ser vistos como oportunidade dos treinandos ou alunos aplicarem, analisarem e discutirem as habilidades que eles adquiriram.

**RECURSOS AUXILIARES** – *Recursos Auxiliares são instrumentos que complementam as técnicas didáticas, permitindo aos treinandos experiências sensoriais que facilitam a sua aprendizagem.*

Ao utilizar um recurso auxiliar, o multiplicador nunca deve considerá-lo como um fim em si mesmo, mas como um meio para facilitar a aprendizagem, devendo estar adequado a quem aprende, ao que se ensina e a quem ensina. Sendo significativos e bem explorados, os recursos auxiliam a consecução dos objetivos propostos, e ao efetuar a seleção destes meios, o multiplicador deve considerar os seguintes pontos: (i) características dos treinandos ou alunos; (ii) conteúdo do programa; (iii) disponibilidade de recursos existentes no local em que o treinamento será efetuado; (iv) carga horária prevista; (v) técnicas utilizadas; e (vi) sua experiência com relação ao recurso.

Exemplos de recursos que podem ser utilizados: *QUADRO* – é um recurso funcional de fácil utilização e que apresenta as seguintes vantagens: (i) não requer equipamentos especiais; (ii) as emendas e alterações nos assuntos apresentados são facilmente feitas, não prejudicando em nada, o material em si; (iii) é versátil, podendo ser utilizado com diferentes técnicas, complementando outros recursos; (iv) permite grande participação da classe ou

grupo; (iv) atinge visualmente toda a classe ou grupo ao mesmo tempo; (vi) atende a um grande número de necessidades nas diversas disciplinas – facilitando a fixação de conceitos, aplicação de exercícios e elaboração de sínteses dos assuntos tratados.

### **CARTAZ**

É um recurso visual para a comunicação rápida de uma mensagem, exigindo, por isso, um desempenho simples, bem claro e um texto curto. Um bom cartaz deve: Ser atraente e de fácil compreensão. Transmitir uma mensagem de forma definida. Relacionar-se com necessidades imediatas do treinando. Conter poucos detalhes. Um cartaz pode ser utilizado para despertar interesse e para informar.

### **TEXTOS**

São recursos auxiliares mais utilizados, pois permitem a transmissão de maior número de informações, em menor período de tempo. Quando o multiplicador utiliza textos para enriquecer o conteúdo de sua aula, deve lembrar-se de que esse recurso constitui o embasamento teórico do curso. Portanto, devem ser explorados, para levar o treinando ou aluno a apreender e extrapolar os conceitos neles existentes. Para isso, há necessidade de se adotar técnicas que permitam maior discussão dos tópicos.

### **CONCLUSÃO**

As áreas de Gestão Escolar e de Recursos Humanos precisam ter a preocupação em desenvolver seus multiplicadores utilizando metodologia participativa e interativa, com destaque para as seguintes ferramentas fundamentais: a música; o lúdico; a vivência; o situacional; e o jogo com enfoque no desenvolvimento de competências. Não existe aprendizado sem atividade intelectual e sem prazer. Não havendo aprendizagem sem o lúdico, a motivação através da ludicidade se afigura como uma boa estratégia no auxílio da aprendizagem.

Preparar profissionais que possam multiplicar ensinamento no âmbito organizacional representa um dos valiosos recursos para melhorar os processos de produção, maximizar resultados e conseqüentemente, atingir os objetivos da empresa. Hodiernamente, uma organização que pretenda focar-se na apreensão e difusão do conhecimento precisa que seus gerentes ou líderes possam assumir a responsabilidade de assegurar que os empregados estão sendo instruídos adequadamente para seu trabalho. A atual ambiência organizacional globalizada exige ações inovadoras e estas ações estão nas pessoas, nas suas habilidades e conhecimento. Assim sendo, as pessoas representam potenciais humanos.

Formar multiplicadores é ato intencional de fornecer os meios para proporcionar a aprendizagem, fazendo com que as pessoas sejam mais competentes em apresentar soluções inovadoras para os problemas organizacionais. De posse do domínio do processo de apreensão de difusão do conhecimento, a organização prepara-se para gerir mudanças no comportamento humano decorrente de novos conhecimentos, habilidades, atitudes, conceitos e filosofias. Sendo o multiplicador um ator fundamental nesse processo, ou seja, agregar valores àqueles que estão sendo treinados e desenvolvidos, fazendo com que percebam que as ações de formação continuada são de suma importância no seu aprendizado e desenvolvimento – tanto no trabalho quanto na escola e na vida pessoal.

Em suma, multiplicadores, gestores e as organizações modernas – de ensino e trabalho – precisam compartilhar e transmitir conhecimentos, mas para que isso aconteça será preciso desenvolver ativos intelectuais estruturados, tais como: sistema de informação, laboratórios, inteligência competitiva e de mercado, conhecimento dos canais de mercado e foco gerencial que transforme o *know-how* individual em propriedade de um grupo. Assim sendo, o Capital Intelectual é a capacidade que uma organização possui de – com base no planejamento estratégico de suas ações inovadoras – suprir as expectativas, anseios e desejos de seus consumidores que se afiguram cada vez mais exigentes. O mercado atual, globalizado, competitivo e diverso só deixa uma saída organizacional – identificar as competências essenciais do negócio e do Capital Humano; formar continuamente Gestores Multiplicadores de ensinamentos e facilitar o desenvolvimento de um clima organizacional onde o empregado represente um parceiro do negócio. Assim haverá maior possibilidade de empregados, organizações e clientes (externos e internos) viverem em harmonia, numa mudança da relação capital & trabalho para uma triangulação entre capital, trabalho e prazer.

Com este foco, uma pesquisa de mestrado está sendo realizada pelo autor deste trabalho na tentativa de validar um Modelo de Competências para Multiplicadores do Conhecimento vislumbrando a possibilidade da transformação da informação disponibilizadas nos dias de hoje em conhecimento contextualizado aos diversos cenários educacionais e de trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, de 23/12/96, 1996b.

**BREW, A. Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in Higher education.** Higher Education Research e Development, 2003.

**BROWN, R. B. Why link personal research and teaching? Education + Training, 2005.**

**CAIRES, J. C. Formação de Multiplicadores: Dinâmica dos Jogos / José Carlos Caires.** Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2007. 21 p.: il. color. - (Documentos / Embrapa Tabuleiros Costeiros, 108) Disponível em [http://<www.cpatc.embrapa.br>](http://www.cpatc.embrapa.br) ISBN 1678-1953.

**COATE, K.; BARNETT, R.; WILLIAMS, G. Relationships between teaching and research in higher education in England.** Higher Education Quartely, 2001.

**DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 1998.

**ECHEVERRIA, R. Diálogo e ética nas organizações.** São Paulo, 2004.

**GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação.** Posto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

**GILBEERT, T. F. Human competence. Engineering worthy performance.** NY: McGraw-Hill, 1978.

HATTIE, J.; MARSH, H. **The relationship between research and teaching: a meta-analysis**. Review of Education Research, v. 66, p. 507-542, 1996.

HEENE, A.; SANCHEZ, R. **Competence-based strategic management**. Chichester, England: John Wiley & Sons, 1997.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Unesp, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MAGER, R. F. **Preparing Objectives for Programmed Instruction**. San Francisco, Califórnia: Fearon, 1962.

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

MCCLELLAND, D. C. **Testing for competence rather than for “intelligence”**. American Psychologist, p. 1-14. Jan. 1973.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3a. ed. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

PAHALAD, C. D.; HAMEL. **The Core Competence of the Corporation**. Havard Business Review, p.3-15, May/June, 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.

\_\_\_\_\_. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. **O Trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 16ª. Ed. Editora Cortez; Coleção Questões da Nossa Época; São Paulo, 2006.

ROBERTSOM, J.; BOND, C. **The research/teaching relation: A view from the ‘edge’**. Higher Education, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. Lisboa: Moraes, 1978.

TAMPOE, M. "Exploiting the core competences of your organization". Long Range Planning, Vol. 27 nº 4, pp. 66-77. 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.