



## Sobre a noção de competência na educação e no mundo do trabalho: aproximações com a perspectiva de Paulo Freire

*The notion of competence in education and in the working: reflections with the  
perspective of Paulo Freire*

**Cristina Miyuki Hashizume**

Doutora em Psicologia

Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.

São Bernardo do Campo, SP – Brasil.

[crismiyo@gmail.com](mailto:crismiyo@gmail.com)

**Carla Rossana de Araujo Torres Nogueira**

Doutora em Psicologia

Instituto Federal da Paraíba – IFPB.

Cabedelo, PB – Brasil.

[carlaratorres@gmail.com](mailto:carlaratorres@gmail.com)

**Resumo:** Dentro de um debate recente sobre as competências na educação, o presente ensaio tem como objetivo geral discutir o conceito de competência do professor, na perspectiva de Paulo Freire, e suas aproximações com o modo como vem sendo utilizado na educação (pelo Ministério da Educação) e no mundo do trabalho. Além disso, também se propõe a: i) apresentar o histórico e as diferentes conceituações do termo competência no mundo do trabalho e na educação; e ii) situar a perspectiva de Paulo Freire sobre competência docente, diferenciando-a do termo usado no mundo do trabalho ou mesmo em documentos oficiais do MEC. Enquanto metodologia de pesquisa, este ensaio apresentará os conceitos a partir de diferentes abordagens, cotejando relações, comparações e aspectos importantes para refletirmos o fazer docente. Como discussões provenientes do ensaio, percebemos certa incompatibilidade entre a visão técnica e instrumental de competência utilizada no mundo do trabalho ao ser comparada à proposta humanista, afetiva e dialógica de Freire. A visão mais técnica de competência parece não considerar saberes tácitos e relevantes para a formação cidadã de quem aprende, já que nem sempre tais saberes são mensuráveis ou produtivos. Nesse sentido, entendemos valer a pena discutir tais incompatibilidades no âmbito da prática escolar.

**Palavras chave:** pedagogia freireana; competência; docência.

**Abstract:** In the context of the recent debate about competences in education, the general objective of this essay is to discuss the concept of teacher's competence from Paulo Freire's perspective and its approximations with the concept that has been used in education (Ministry of Education) and in the world of work. Specifically, it is proposed to: i) present the history and the different conceptualizations of the term competence in the world of work and in education; and ii) situate Paulo Freire's perspective about teacher's competence, differentiating it from the term used in the world of work or even in official documents of the Ministry of Education. Method: The essay aims to present the concepts from different approaches, collating relationships, comparisons, and important aspects to reflect on the teaching process. As discussions arising from the essay, we notice a certain incompatibility between the technical and instrumental vision of competence used in the world of work when compared to Freire's humanistic, affective, and dialogical proposal. The more technical view of competence does not seem to consider tacit and relevant knowledge for the citizen formation of those who learn, since such knowledge is not always measurable or productive. In this sense, we believe that it is worth discussing such incompatibilities within school practice.

**Keywords:** Freire's pedagogy; competency; teaching

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

HASHIZUME, Cristina Miyuki; NOGUEIRA, Carla Rossana de Araujo Torres. Sobre a noção de competência na educação e no mundo do trabalho: aproximações com a perspectiva de Paulo Freire. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-12, e23183, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.23183>.

*American Psychological Association (APA)*

Hashizume, C. M., & Nogueira, C. R. de A. T. (2022, set./dez.). Sobre a noção de competência na educação e no mundo do trabalho: aproximações com a perspectiva de Paulo Freire. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-12, e 23183. <https://doi.org/10.5585/42.2022.23183>.

## Introdução

Para Freire (1997, p. 97), “a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional”, sendo que a incompetência desqualificaria a autoridade do professor. Em que pese o fato de Freire não ter desenvolvido a noção de competência em suas obras, neste ensaio teórico construiremos algumas aproximações possíveis, mesmo entendendo se tratar de pontos de vista e referenciais teórico-metodológicos muito diferentes.

O presente artigo tem como objetivo geral discutir o conceito de competência do professor na perspectiva de Paulo Freire e suas aproximações com o modo como vem sendo utilizado na educação (pelo Ministério da Educação) e no mundo do trabalho. Além disso, também se propõe a: i) apresentar o histórico e as diferentes conceituações do termo competência no mundo do trabalho e na educação; e ii) situar a perspectiva de Paulo Freire sobre competência docente, diferenciando-a do termo usado no mundo do trabalho ou mesmo em documentos oficiais do MEC.

Para atingir os nossos objetivos, primeiramente, vamos historicizar o desenvolvimento do conceito de competência por outras áreas, sobretudo relativas ao trabalho. Em seguida, discutiremos a noção de competências docentes para o MEC em sua relação com a perspectiva de Freire e, por fim, iremos cotejar essas visões, consolidando um olhar descritivo e analítico sobre tais diferentes perspectivas para explicitar seus tensionamentos.

## Sobre a noção de competência no trabalho

O debate sobre competências, que completou um século em 2019, teve origem no mundo do trabalho quando Fayol (1919) tratou sobre a necessidade de “homens eficientes”.

A avaliação das competências foi motivada pelo debate sobre o conceito de “competência” no contexto organizacional, iniciado por McClelland (1973), quando visava à busca de métodos mais efetivos para o processo de seleção de pessoas. Nesse momento, as competências foram associadas aos conhecimentos, às habilidades, aos comportamentos, às motivações e às aptidões pessoais.

Mais tarde, Boyatzis (1982, p. 23) popularizou o termo “competência” a partir de ênfases como formação, comportamentos e resultados, e o definiu como “aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização”. Nas últimas décadas, para entender e atender às novas demandas do mundo do

trabalho, o debate sobre a natureza e os impactos da presença e da ausência das competências nas organizações se reatualizou.

O termo passou por revisões e foram propostas novas ênfases, articuladas com diferentes constructos, tais como os de Mintzberg (1973), sobre a complexidade da tarefa gerencial, Parry (1996), sobre formação, Le Boterf (1997), destacando a mobilização de recursos, Perrenoud (1999), tratando da ação, Zarifian (2001), enfatizando a capacitação, Spencer e Spencer (1993) e Dutra (2017), sobre resultados, entre outros. Esses movimentos da área sobre temas que definem o que é ser competente e a forma de tratar as atividades gerenciais, Mintzberg (2013, 2014), Mintzberg, Ahlstarand e Lampel (2010, 2011), Mintzberg, Costa e Fachin (2010) e Mintzberg e Viana (2019) referiram como “modismos”. São indicados como ênfases limitantes, tendo em vista que consideram que o modelo gerencial, pela natureza da tarefa, é um modelo complexo, a proliferação dessas ênfases vem limitando e confundindo o papel do gestor.

Parry (1996) definiu competência a partir de conhecimentos, habilidades e atitudes, o que ficou conhecido amplamente pela sigla CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes). Esse conceito teve grande aceitação na academia e forneceu base para consultorias e organizações na formação de suas equipes de trabalho, determinando um modelo a ser seguido.

O conceito passou pela revisão de Kaplan e Norton (2004), que, a partir das bases da Administração, classificaram as competências em um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Valores, diferenciadas conforme a função executada. Para tais autores, as dimensões, dispostas na forma de um triângulo equilátero, são descritas da seguinte forma:

- a) Conhecimento é a base intelectual necessária para o exercício do cargo;
- b) Habilidades são a destreza e os meios e métodos para realizar uma tarefa específica;
- c) Valores são o conjunto de características ou comportamentos que possibilita o alcance do desempenho requerido em cada função.

Nessa perspectiva, Kaplan e Norton (2004) trazem o “valor” como um termo mais alinhado às diretrizes organizacionais, baseando-se na construção de “missão, visão e valores”, focados em um alinhamento entre os valores pessoais e os valores organizacionais. Nesse sentido, convém observar, separadamente, cada um desses pilares: conhecimento, habilidades e valores.

Conhecimento é a base intelectual necessária para o exercício do cargo (KAPLAN & NORTON, 2004). Abrange o resultado de processamentos intelectuais e amadurecimentos mentais, em função das aplicações na orientação de vida (RESENDE, 2000). Conforme Ruas (1998, 1999), o conhecimento é o que se deve saber para desenvolver com qualidade aquilo que lhe é atribuído. O conhecimento teórico (SANDBERG, 1996) representa as características

intelectuais e descritivas incluídas nas teorias, nos métodos e nos fatos que os trabalhadores precisam conhecer.

Ruas (2000a, 2010) e Ruas e Antonello (2005) afirmam que o saber se refere ao conhecimento; implica questionamentos e esforços voltados à informação que possa agregar valor ao trabalho. Segundo Bitencourt (2001), trata do modo de aquisição do conhecimento, classificando-os em Conhecimento do Ambiente (Formação contínua e Experiência profissional), Conhecimento Teórico (Educação formal, Formação continuada), Conhecimento Operacional (Educação formal, Formação continuada), Conhecimento Tácito (Experiência profissional).

O segundo componente (KAPLAN & NORTON, 2004) – “habilidade” – remete à destreza com que se utilizam os meios e os métodos para realizar uma tarefa específica. Está relacionado ao “saber como fazer”, referindo-se à prática do conhecimento. É a junção de técnica e capacidade, podendo ser classificada em habilidades intelectuais (processos mentais de organização e reorganização de informações) ou habilidades manipulativas (quando é necessária uma coordenação neuromuscular). O “saber fazer” refere-se a habilidades (RUAS, 1998).

O conhecimento prático representa a familiaridade do trabalhador com seu trabalho e sua habilidade de fazer julgamentos sobre o seu próprio desempenho (SANDBERG, 1996). Centraliza-se no desenvolvimento de práticas e na consciência da ação tomada. As habilidades são o que se deve saber para se obter um bom desempenho. Ruas (2000) apresenta a seguinte classificação das habilidades em relação ao modo de aquisição: a) Saber-fazer Operacional (Experiência profissional); b) Saber-fazer Atitudinal (Educação formal, Formação continuada); c) Saber-fazer Cognitivo (Experiência social e profissional, Educação formal, Formação continuada, Experiência social e profissional apoiada em reflexão).

O terceiro componente da estrutura proposta por Kaplan & Norton (2004) são os valores. Para esses autores, os valores são o conjunto de características ou comportamentos que possibilitam o alcance do desempenho requerido em cada função.

Super (1995), explorando como os valores dos indivíduos são expressos em diferentes papéis e em diferentes contextos, identificou a importância da estabilidade dos valores e acrescentou que a realização do potencial pessoal é uma meta de vida que atravessa os limites de cultura, *status* e gênero. Complementarmente, segundo outros autores, os valores são crenças relativamente estáveis ao longo do tempo, que funcionam como padrões que guiam a maneira pela qual um indivíduo deve viver (BROWN, 2002). Ademais, também apresentam dimensões afetivas e comportamentais (TAMAYO, 2008; SUPER, 1995), sendo, portanto, guias de comportamento e escolhas em qualquer papel social (LASSANCE & SARRIERA, 2012).

Nesse mesmo entendimento, Bowditch e Buono (2002), ao discutir sobre elementos do comportamento organizacional, observaram que as crenças e os valores antecedem as atitudes, as quais, então, influenciam o comportamento, e assim destacam que atitudes influenciam o comportamento e comportamento influencia as atitudes. Desse modo, o valor pode ser compreendido como preditor de atitude, passando a assumir uma posição diferenciada dentro do conceito de competência, tanto em relação ao autoconhecimento quanto em relação ao alinhamento com as organizações (BURGESS, 2017).

### Competência na educação

Paralelamente à conceitualização do termo utilizado neste trabalho, houve uma construção histórica sobre o conceito de competência, em 2008, na perspectiva da educação, na qual o glossário da comissão europeia acrescentou que desenvolver uma competência não se limita aos elementos cognitivos (envolvendo o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito), mas abrange também habilidades técnicas, bem como atributos interpessoais e valores éticos (CENTRO EUROPEU PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 2008).

Historicamente, as significativas reformas da educação brasileira, em curso, envolvem a adoção de novos conceitos e princípios mais compatíveis com a *trabalhabilidade* da maneira como vêm se apresentando na sociedade contemporânea e como tendem a se configurar no futuro. Como dito acima, muitos desses conceitos e princípios, na verdade, já vêm sendo consagrados, há bastante tempo, por estudos, por pesquisas acadêmicas e pela literatura pedagógica, mas com pouca ou quase nenhuma aplicação efetiva nos modelos educacionais oficialmente propostos. Metas ou preocupações conceituais sobre as competências transformam-se em urgências contemporâneas reais e concretas.

Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competência. Mesmo que ainda polêmico, torna-se elemento orientador de currículos, encarnados como conjuntos integrados e articulados de situações, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. *Currículos*, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas.

A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e no futuro. As competências, enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o “saber”, as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o “

saber fazer”, elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos), constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais.

Em 2017, o MEC atualizou a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2017, p. 10) e impulsionou, em todos os níveis da educação – básico, médio e ensino superior –, a reformulação das práticas metodológicas em sala de aula, a fim de orientar a construção de competências adequadas às orientações do mercado, a partir de aulas em torno de teoria e prática. Para tanto, é preciso o uso de técnicas diversas de solução de problemas, reforçando, assim, o conceito de competência: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 15). No rol do cenário descrito, também destaca os enfoques pedagógicos “do que os alunos devem saber (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e sobretudo, do que devem saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)” (BRASIL, 2017, p. 15).

Do mesmo modo, para o professor, encontramos: i) competências, enquanto ações e operações mentais que interconectam conhecimentos mais operacionais; ii) habilidades, relacionadas ao saber fazer; e iii) valores e atitudes, que na docência envolvem um processo complexo de aprendizagem significativa do processo de trabalho.

### **Paulo Freire e a noção de conhecimento e competência do professor**

No olhar de Freire (1982, 1993, 1997), a competência como capacidade de mobilizar recursos para desenvolver a atividade está vinculada à própria formação humana e, no caso do professor, envolve suas experiências afetivas, profissionais e como ser humano.

Mais recentemente, o governo federal tem adotado políticas neoliberais de educação, alinhada teoricamente a uma perspectiva das competências no que tange à aprendizagem. Nesse sentido, questionamos: as competências se referem apenas a uma adaptação ao mercado? Isso se dá, pois, em nosso entendimento, tal conceito se refere à mediação para o desenvolvimento pleno como ser humano, futuro cidadão ou dirigente. Não quer dizer, portanto, apenas adquirir conhecimento instrumental, mas entendemos se tratar de um engendramento de aspectos que dizem respeito à noção mais ampla de projeto de educação, conhecimento, liberdade, políticas e afeto.

Por outro lado, vale a pena lembrar que, aqui, não se trata de reproduzir conceitos de Freire, porém sim usá-los enquanto inspiração epistemológico-pedagógica num processo permanente de construção e reconhecimento do saber que envolve o “quefazer” freireano (FREIRE, 1993).

A partir do questionamento da educação bancária, a educação-formação é vista como uma possibilidade de diálogo e problematização, além de valorização do saber próprio, que deve ser contextualizado em nossa cultura e relações sociais. Dentro dessa discussão, o “quefazer” educativo, diferente de apenas transmitir, refere-se à aprendizagem de procedimentos e valores, que vão se desdobrar na formação de consciência, seja do professor, seja do aluno.

Para desenvolver uma docência emancipatória, o processo de conhecimento deve ser tomado como a mudança da condição do aluno, que tenderá a deixar de ser receptor de conteúdos. Nesse sentido, o saber fazer docente deve-se fundar na epistemologia pedagógica Freireana, que inclui o diálogo problematizador em busca do ato cognoscitivo. O referencial materialista dialético também pressupõe que o docente busque seu quefazer pedagógico, o que envolve tomada de consciência, de discussões acerca da relação pensamento-linguagem, da relação entre teoria e prática, de temas geradores, além da autonomia ativa do homem a partir da gnosiologia e da libertação.

Por liberdade, Freire (1999) entende não termos um total livre arbítrio para escolhas, uma vez que fazemos parte materialmente de um contexto que nos permite maior ou menor margem de opções. Por outro lado, esta ausência de neutralidade permite que pessoas em mesmas condições possam fazer escolhas bem diferentes. A mesma ausência de neutralidade nos impede de padronizar modos de aprendizagem em diferentes contextos do país e das regiões. Daí a complexidade de estabelecermos parâmetros objetivos de se mensurar a competência, seja do professor, seja do educando.

Nesse sentido, o professor pode optar ou não pelas suas escolhas, sendo que sempre haverá uma margem de possibilidade, entendendo que, na escola, assim como em outros espaços sociais, o cenário pode se transformar. Tal transformação se dará pela ação do sujeito, no caso o professor, de acordo com o seu projeto de vida, o que inclui valores e superação das estruturas que limitam sua ação. O que Freire chama de Liberdade se refere à luta contra processos opressivos. Freire (1983) considerava que a grande negação da Liberdade é o maquinismo humano. Se pensarmos nos dias atuais, em relação ao trabalho do professor, o preenchimento de formulários burocráticos, o cumprimento de diretrizes concebidas heterogeneamente pela gestão educacional são antepêlos de liberdade e autonomia. Pensar em Liberdade pressupõe uma dupla reflexão: a

Liberdade de (contra imposição e opressão) e a Liberdade para (proposta e projeto). Ambas devem ter como propósito superar as amarras e seu condicionamento, numa direção escolhida pelo sujeito.

Tal Liberdade pode ser efetivamente exercida quando da existência de políticas públicas que amparem o trabalhador e que o permitam exercê-la, possibilitando a construção de projetos de existência por parte de educadores e educandos. O projeto para o ser humano, diferentemente dos animais, significa crença, esperança e a confiança de que as coisas podem ser diferentes. Fugir do determinismo é construir um novo projeto social e para si.

Discutir Formação Docente, num debate sobre as competências, é fazer uma análise a partir da determinação materialista dialética, reconhecendo, primeiramente, sua função de transformação social do mundo. No que tange à sua formação, faz-se necessário ir além de uma visão de professor que seja meramente especialista. Responsável pelo processo de humanização, mais do que conteúdos, sua contribuição perpassa a construção de uma apropriação crítica criativa e significativa das heranças culturais da humanidade, mediada pelo professor.

A competência do professor perpassa, a partir do olhar de Paulo Freire, o domínio de conceitos que permitam o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos, capacidade procedimental de gerir tanto conhecimentos como relacionamentos interpessoais, zelando pela coletividade e mediando conflitos de aprendizagem e interpessoais. No que tange ao ponto de vista atitudinal, espera-se do professor que goste de seus alunos, do trabalho em grupo, pratique a humildade, a criatividade, a generosidade, enfrentando o poder opressor, por um lado, mas, por outro, posicionando-se firme e autonomamente, interessado pela vida e pelos avanços de seu alunado.

O que Paulo Freire (1981, 1983) chamou de amor como base existencial, num primeiro momento, pode parecer não científico e encontra eco em pesquisadores de paradigmas complexos que respaldam tal posicionamento (vide Einstein, Heisenberg, Prigogine, Morin, Maturana, Varela, Freire, Milton Santos, Sousa Santos). O que Freire chama de amor encontra respaldo em conceitos como ânimo e alma de Espinosa, o conceito de afetividade para Piaget ou mesmo a base afetivo-volitiva do materialismo histórico dialético de Vygotsky (1984, 1987). Do mesmo modo, Wallon (1947) enfatizou a dialética razão-emoção, explicando a aprendizagem, inicialmente, pela base orgânica, porém, muito interligado a instrumentos simbólicos e psicológicos superiores, sobretudo a linguagem e seus desdobramentos em desejos e afetos. Tal autor considera também aspectos relacionados a necessidades espirituais, o que vai de encontro a uma visão simplificada de que aprendizados se dão apenas no plano cognitivo.



Leontiev, juntamente com Vygotsky (1984) e Wallon, reafirmam o caráter na formação humana, o que coloca o desenvolvimento de competência do professor num plano para além do instrumental. Nesse sentido, entendemos que esses autores afirmam que tais competências são constituídas a partir da necessidade, do desejo e da forma como o afeto se relaciona com tais questões.

Do mesmo modo, Maturana e Varela (2009, 2001), a partir de um olhar inicialmente da biologia, explicam o amor e as interações recorrentes como um espaço privilegiado de convivência em que, a partir do consenso entre as pessoas, constitui-se a dimensão afetiva. Em que pese uma apropriação inadequada a respeito do conceito de amor usado por Freire, reconhecemos aqui seu vanguardismo ao considerar aspectos do trato afetivo-emocional-altruísta e espiritual na constituição do professor e de seu saber tomando como base um olhar integral e autônomo dos sujeitos.

A formação integral constitui-se a partir de aprendizagens significativas que considerem, para além de parâmetros mensuráveis produtivistas, aspectos humanos importantes para a formação ético-cidadã dos educandos e dos professores. Tal competência é difícil de ser avaliada a partir de instrumentos técnicos ou de produtos que mensuram a nota, a quantidade de produção em detrimento de processos não mensuráveis pelos instrumentos padronizados, que esperam por uma média aceitável de performance.

O neoliberalismo, assim como a globalização, trouxe importantes avanços no sentido de conectar processos em ordem planetária. Porém, no que tange à valorização dos saberes regionais peculiares tácitos, que respeitam a história de vida de cada um a partir de seus regionalismos, percebemos que a noção de competência, incluindo-se o conceito utilizado pelo MEC, é insuficiente. Da forma como ele é utilizado, há uma dificuldade em reconhecer avanços qualitativos do educando, já que se utilizam avaliações que desconsideram o processo de aprendizado e outras questões qualitativas da aprendizagem. O professor possui uma competência, infelizmente, não reconhecida por parâmetros métricos, já que não há instrumentos nem conceitos que a prevejam enquanto um saber essencial na transformação e emancipação de seus educandos. Há que se debater formas de legitimar esse conhecimento de forma qualitativa, recuperando o saber docente como trabalhador-transformador da educação nas salas de aula e, por isso mesmo, um agente que deve participar na construção de formas de como mensurar aspectos essenciais na formação do educando que ainda são desconsiderados.

### Considerações finais

Propusemos, neste ensaio, discutir o conceito de competência do professor na perspectiva de Paulo Freire e compreender como tal conceito vem sendo utilizado na educação, pelo Ministério da Educação e nas formações de professores, nas aulas, nos projetos pedagógicos organizados pela gestão escolar. Além disso, comparamos o conceito de competências para Freire com o utilizado no mundo do trabalho.

Descrevemos tratar-se de um conceito extremamente técnico, que tangenciou áreas mais instrumentais e pragmáticas, como a administração, a psicologia organizacional, bem como outras com as quais dialogamos num debate sobre a formação para o trabalho.

Ademais, também discutimos sobre o histórico e as diferentes conceituações do termo, pensando em diferentes autores de distintas abordagens pedagógicas e da psicologia da aprendizagem. Nesse sentido, explicitamos as visões diversas sobre o conceito de conhecimento/competência e aspectos relativos ao afeto e à amorosidade, tangenciando valores como altruísmo, solidariedade e espiritualidade. A competência docente deve ser compreendida nessa complexa rede que envolve diferentes afetações em sua constituição.

Por fim, situamos a perspectiva de Paulo Freire, sobre competência docente, diferenciando-a do termo usado no mundo do trabalho ou mesmo em documentos oficiais do MEC. O “quefazer”, de Paulo Freire (1999), refere-se a uma competência que perpassa um olhar para além do mensurável, com vistas ao projeto de vida do educando, da amorosidade do professor e de um projeto social de transformação escolar mais ampla.

### Referências

- BITENCOURT, C. C. *A gestão de competências Gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional*. 320f. Tese. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil), 2001.
- BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson., 2002
- BOYATZIS, R. *The competent manager: A model of effective performance*. New York: Wiley, 1982.
- BROWN, D. The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling and Development*, v. 80, p. 48-56, 2002.
- BURGESS, C. Managerial competencies for U.K. hotel financial controllers: Are they hospitality managers or accountants? *Journal of Hospitality Financial Management*, v. 25, n. 1, p. 27-43.

CENTRO EUROPEU PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFSSIONAL. *Glossário*,2008.

FAYOL, H. Administration Industrielle et générale. *Bulletin de la société del Industrie Minérale*,1919.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 14a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Quefazer: teoria e prática em educação popular*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. *Mapas estratégicos: Convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis*. 2a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

LASSANCE, M. C. P.; SARRIERA, J. C. Saliência do papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira. *Rev. bras. orientac. prof.*, v. 13, n. 1, 2012.

LE BOTERF, G. Construire la competence collective de lémprise. *Gestion*, v. 22, n. 3, 1997.

MATURANA, H.; YANEZ, X. D. *Habitar humano em seis Ensaio de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, n. 28, p. 1-4,1973.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2022.

MEC/CONSED/UNDIME. Base Nacional Comum Curricular . *Educação é a Base*. Brasília, DF: Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2022.

MINTZBERG, H. *The nature of managerial work*. New York: Harper Collins,1973.

MINTZBERG., H. *Managing: Desvendando o dia a dia da gestão*. Porto Alegre Bookman, 2010.

MINTZBERG, H. *Managing*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, 2011.

MINTZBERG, H. *Simply managing: What managers do and can do better*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, 2013.

MINTZBERG, H. *Simply managing*. Business Contact,2014.



MINTZBERG, H.; VIANA, A. B. *El CEO más peligroso: Y otros cuentos para directivos*. Espanha: Conecta, 2019.

PARRY, S. The quest for competencies. *Training*, v. 33, n.7, p. 48-54,1996.

PERRENOUD, P. Construire des Compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogiecollégiale*, v. 12, n. 3,1999.

PIAGET, J. Seis lições sobre psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1999 .

RUAS, R. *Módulo: Consolidação, aplicação e apropriação do treinamento*. Porto Alegre: SEBRAE/RS, CEPA/UFRGS, NADE, 1998.

RUAS, R. *Gestão das competências gerenciais e a aprendizagem nas organizações*. Porto Alegre: EA/PPGA/UFRGS, 1999.

RUAS, R. A atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: Alguns nexos pouco explorados. *REAd: Revista eletrônica de administração*, v. 6, n. 3, 2000.

RUAS, R. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, M. R. L.; OLIVEIRA, M. M., Jr.(Orgs.). *Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

SANDBERG, J. *Human competence at work*. Göteborg: BAS,1996.

SUPER, D. E. Values: Their nature, assessment, and practical use. In: SUPER, D. E.; SVERKO, B. (Eds.). *Life roles, values, and careers - International findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey Bass, 1995, p. 54-61.

TAMAYO, A. Valores organizacionais. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). *Medidas do comportamento organizacional: Ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 1984

VYGOSTKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.