



A CONTRIBUIÇÃO DAS *CORE COMPETENCE* NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS DE ALTO NÍVEL NO CORPO DOCENTE DE UMA IES PRIVADA

THIAGO HENRIQUE ALMINO FRANCISCO
CARLOS AUGUSTO HARGER
GILBERTO DE OLIVEIRA MORITZ

Resumo: Este trabalho preleciona contextualizar de que modo a identificação das *core competence* podem estimular as habilidades cognitivas de alto nível do corpo docente em um curso de graduação, contribuindo à formação do novo perfil do professor universitário. A digressão teórica elenca aspectos relacionados às organizações na era do conhecimento, inserindo as instituições de ensino superior no âmbito destas organizações. Elenca, ainda, indicativos que evidenciam as competências nas organizações do conhecimento, consubstanciando as competências docentes como sendo as fundamentais na construção de pressupostos cognitivos, evidenciando a Teoria da Conversação como fator estruturante das habilidades cognitivas de alto nível. Para tanto, as interações metodológicas ocorrem sob as bases da pesquisa acadêmica, de caráter documental direto e que se classifica como exploratória nas e, quanto à coleta de dados, predominantemente qualitativa. Destacam-se, ainda, as evidências da revisão sistemática, a qual proporcionou as referências aderentes à problemática e as considerações metatriangulares, responsáveis pelo estudo dos diversos paradigmas envolvidos ao tema. As investigações heurísticas permitem concluir, entre outros aspectos, que a identificação das *core competence* docentes determinam a consolidação dos conhecimentos, habilidades e atitudes que determinam o novo perfil docente, sob a égide das dimensões evidenciadas pelo modelo proposto.

Palavras chave: *Core competence*. Corpo docente. Habilidades cognitivas de alto nível.

1 CONSIDERAÇÕES PROPEDEÚTICAS

O modelo organizacional contemporâneo exige uma nova percepção, focada na construção coletiva da realidade a partir da capacidade das pessoas e pela convergência de esforços. Estes aspectos tornam o conhecimento um bem de valor específico à organização, responsável pela construção de métricas de estudo da conjuntura que promovem o entendimento das perspectivas estratégicas que atingem o cerne de sua estrutura.

Na contemporaneidade, a observância de novas sistemáticas aplicadas à compreensão da complexidade do entorno requer, predominantemente, a construção de uma estrutura alicerçada em conhecimentos. As organizações do conhecimento, nesta envergadura, passam a promover métricas que elucidem as necessidades e os desejos sociais por meio da oferta de bens e serviços a partir de seus ativos intangíveis. Neste sentido, destacam-se as organizações educacionais, sobretudo àquelas que atuam no ensino superior, as quais são as responsáveis por construir e sustentar as bases conceituais da sociedade.

A era do conhecimento enseja novos conceitos à sociedade e determina o aprendizado das organizações e dos agentes responsáveis pela transformação do ambiente. Nesta perspectiva, os ativos intangíveis se consolidam como a nova proposição de valor, evidenciando as interações cognitivistas que alicerçam a aprendizagem organizacional. Neste sentido, o resultado do conhecimento, somado às novas instruções de valor na organização, determinam habilidades e atitudes que sustentam os agentes transformadores do ambiente, consolidando as competências essenciais ao desenvolvimento da organização.

Ao citar as instituições universitárias como organização do conhecimento, percebe-se que seus ativos intangíveis devem estar direcionados aos seus clientes internos e externos, os quais orientam o desenvolvimento das competências essenciais desta organização, onde professor é fundamental. Aderente a atuação deste profissional, a compreensão dos pressupostos cognitivos, portanto, deve-se salientar o posicionamento das interações de aprendizagem e a construção de modelos mentais, destacando a contribuição da tecnologia na fundamentação desta convergência.

Estas premissas devem constituir um bojo de competências, permitindo que ocorra uma reflexão inerente aos procedimentos organizacionais na busca da elevação destes pressupostos, sobretudo na contribuição das habilidades cognitivas de alto nível, estabelecidas sob a égide da Teoria da Conversação e que contribui à formação do novo perfil docente, amparado em interações mentais que constroem novos modelos de atuação no âmbito da sala de aula.

2 AS ORGANIZAÇÕES NA ERA DO CONHECIMENTO

As transformações contemporâneas, sobretudo nas organizações, ocorrem a partir de uma inflexão com base na imprecisão do ambiente e pelo direcionamento de perspectivas pautadas em processos sistemáticos e pragmáticos que impactam com profundidade sua estrutura. Nesta conjectura Stewart (1997) elenca a era do conhecimento como sendo a responsável pela construção de um novo paradigma no âmbito das organizações,

especificamente sob a tratativa dos relacionamentos internos e externos que passam a constituir os principais ativos destas entidades.

A era do conhecimento se compõe sob a orientação destes novos paradigmas, já que os ativos das organizações se fundam em conhecimentos, tal como Sveiby (1998) sintetiza ao refletir sobre o conceito do ativo intangível. Estas considerações trazem à luz um novo modelo social, consubstanciado em uma dinâmica complexa e que valoriza o conhecimento aplicado por meio de procedimentos experimentais e sistêmicos, considerados por Nonaka e Takeuchi (1997), essenciais e inseparáveis às experiências do indivíduo.

A percepção sobre os ativos intangíveis perpassa os aspectos financeiros e se arrola ao modelo conceitual de valor, instituindo uma orientação que valoriza o conhecimento e as ações advindas das reflexões empíricas e científicas no âmbito da estrutura organizacional e que promovem o aprendizado. Neste sentido, Reis (2002) destaca que a construção da vantagem competitiva na organização do conhecimento se dá por meio da compreensão de aspectos associadas à estrutura organizacional, destacando neste bojo, três epistemologias: a cognitivista, a conexãoista e a autopoietica.

Na epistemologia cognitivista, França (2004) destaca a organização em uma sistemática aberta, construindo uma percepção acurada do entorno pela utilização dos dados, da informação e do conhecimento, prol da construção representativa da realidade. A vantagem competitiva, sob esta assertiva, se consolida por meio das interações cognitivas no contexto das relações e dos objetivos ensejados pelas comunidades organizacionais.

A definição da epistemologia conexãoista, com base em França (2004), esmera-se na compreensão da realidade de um modo distinto, mas que ainda busca construir uma percepção representativa da atuação da organização. Entretanto, este epistêmio se consolida não mais por uma concessão inata das funções organizacionais, mas sim por meio de uma experiência adquirida entre o processamento das informações e a realidade do meio ambiente.

Já na epistemologia autopoietica, França (2004) destaca que as organizações podem ser contempladas como sistemas abertos ou fechados, evidenciando a dinâmica desta sistemática e a construção de uma representação complexa de mundo. Sob estes aspectos, a qualidade dos sistemas autopoieticos permite que estes sejam auto-aplicáveis, consolidando uma compreensão sistêmica do entorno que não permite entendê-lo como uma estrutura fixa, mas sim como a partir de um arcabouço comum de referência.

Esta estrutura de conhecimento, assim como evidencia Mariotti (*apud* Santos 2008), passa a constituir sistemáticas de convivência, já que a diversidade advinda da complexidade mobiliza agentes capazes de construir, disseminar e sistematizar conhecimentos ensejando às organizações contemporâneas à capacidade de edificar um alicerce conceitual que caracteriza seus principais valores, sejam eles monetários ou conceituais. Urge, nesta conjuntura, que a organização passe a utilizar materiais que promovam a construção de seu epistêmio proativo, tal como solicita a era do conhecimento, e dessa forma atue de modo a compreender suas atividades e, sobretudo, sua relação intrínseca com os indivíduos portadores de seus principais ativos, assim como evidencia Santos (2008).

Ao compreender estas assertivas, passa-se a abarcar a necessidade das organizações em criar diferenciais competitivos já que a dinâmica disruptiva da realidade na era do conhecimento é complexa. O conhecimento, neste contexto, se coloca como o principal diferencial existente e alicerça-se em diversos segmentos, sobretudo ao estratégico, tático e operacional das organizações contemporâneas, as quais passam a incorporá-los a produtos, serviços e sistemas constituindo, neste cerne e tal como elenca Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento organizacional.

Estes ativos se configuram em instrumentos essenciais ao posicionamento destas organizações frente às necessidades da era do conhecimento, já que este no cenário precede a desregulamentação do mercado e constrói uma nova economia, tal como corrobora Stewart

(1997). Neste momento, estruturam-se novas tecnológicas da informação e comunicação, constituindo-se em instrumentos *sine qua non* ao desenvolvimento das organizações nesta nova era, contribuindo significativamente com as alterações estruturais, técnicas e conceituais das organizações e com alterações nas estruturas cognitivas dos agentes responsáveis pelo seu desempenho.

Tal como elenca Skyrme (1997), os interesses não-econômicos criam um vínculo entre estes bens e o desempenho da organização, valorando criação de conhecimento como sendo a principal fonte de competitividade e que posicionam as organizações em seus mercados de atuação. Destarte, as organizações do conhecimento passam a se caracterizar por meio da mudança do paradigma de valor, considerando os conhecimentos advindos de seus agentes como sendo seus principais ativos evidenciados, pela definição de Kaplan e Norton (2004), como ativos intangíveis.

As organizações, neste contexto, devem compreender a era do conhecimento como um momento onde o valor da empresa esta representado sob a égide de seus ativos intangíveis, constituindo o que Santos (2008) considera um aspecto substantivo ao seu desenvolvimento e sustentado no estudo da tríade de conhecimentos, habilidades e atitudes que fundamenta o novo posicionamento desta entidade a partir desta nova proposição de valor.

2.1 A IES como organização do conhecimento

As organizações do conhecimento destacam-se pela alteração de paradigma de valor, elencando novos aspectos que determinam seu desempenho em um mercado competitivo. Estes termos proporcionam a compreensão orgânica de sua estrutura e evidenciam sistemáticas que constroem perspectivas e determinam novos modelos gerenciais. Sob estes pressupostos, a contribuição social ensejada por estes novos modelos organizacionais é perceptível e consolida a nova proposição de valor que tem o ativo intangível, assim como descrevem Kaplan e Norton (2004), como principal insumo.

Nas instituições de ensino superior, sobretudo às que atuam no segmento privado, as linhas que fundamentam esta construção consideram mudanças processuais e constituem finalidades que atendam as demandas de mercado, tal como evidencia Santos et al (2008). Sob esta reflexão, Skyrme (1997) destacam as mudanças nos valores do ensino, traduzindo a necessidade da construção de práticas acadêmicas a partir da observância dos pressupostos da era do conhecimento, construindo seu posicionamento por meio da contribuição de seus ativos intangíveis corroborando a percepção de Gaio (2007).

A conjuntura atual do ensino superior privado brasileiro retrata a necessidade das instituições se enquadrarem no perfil requerido pela era do conhecimento. Neste novo cenário, tal como elenca Garcia (2006), surgem novos ensejos que demandam o estudo da organização acadêmica e de toda a estrutura orgânica da instituição em função da desregulamentação do mercado que atinge, sobretudo, as instituições privadas. Estas, por sua vez, se deparam com esfinges da modernidade que impedem que estas organizações se enquadrem no escopo da era do conhecimento.

Sob esta perspectiva, os valores econômicos individuais passam a ser considerados como orientadores da missão empresarial, se consolidando como o valor total das organizações. Este aspecto, assim como elenca Cislighi (2008), salienta a necessidade de mudança e aprendizado contínuo com a finalidade de promover um exercício sistêmico e qualificado, alicerçando a formação profissional e a construção da identidade da organização.

Garcia (2006) evidencia a necessidade da alteração de paradigma nas instituições de ensino superior privadas, destacando a necessidade da construção de um novo padrão de valor que perpassa os bens e materiais físicos. As instituições, sob estas assertivas, devem consolidar a percepção vinculada a necessidades de novos ativos, destacando nesta perspectiva, os intangíveis como variáveis determinantes ao seu posicionamento.

Um aspecto fundamental nesta compreensão pode ser corroborado a partir dos dados quantitativos do ensino superior brasileiro, já que a desregulamentação do mercado e as políticas governamentais promoveram um crescimento desenfreado no segmento privado. Garcia (2006) aparta o fato da necessidade da construção de novos modelos gerenciais estabelecidos sob a orientação de novos valores, sobretudo as competências, tal como demonstrado por Durand (1998). Neste contexto, as atividades sistêmicas das instituições devem estar voltadas à construção de novos modelos gerenciais, assim como afirma Silva (2008), Rocha (2008) e Francisco et al (2009).

Estas entidades, para que se enquadrem no perfil das organizações do conhecimento, devem ensejar um novo paradigma, ao passo da compreensão de sua estrutura orgânica e da construção do conhecimento por meio de métodos sistêmicos. Neste sentido, Braga et al (2005) destaca a necessidade do estudo gerencial e de perspectiva já que, assim como todas as organizações contemporâneas, as instituições de ensino superior também necessitam de conhecimento para se manter no mercado e desempenhar suas funções, configurando a estrutura organizacional contemporânea, tornando-se uma organização do conhecimento a partir da identificação de seus ativos intangíveis e, especificamente, de suas competências.

Neto e Carneiro (2007, p. 2), sob a orientação destas premissas contribuem ao evidenciar que:

Nos cenários atuais e futuros, algumas IES não terão longevidade e perecerão. Tal processo já foi iniciado. Somente duas categorias apresentam alguma chance: as grandes instituições, com ganhos de escala, estratégias de localização e gestão profissional; e, as pequenas ou médias, que se posicionarem com diferenciais qualitativos percebidos pelos estudantes e demais grupos de interesse. Há evidências de que aquelas que não assumirem posicionamentos estratégicos claros terão sérias dificuldades competitivas – algumas já estão tendo. A construção de uma identidade percebida será vital à sobrevivência das instituições universitárias não estatais. Diferenciar-se passa a ser condição essencial.

As instituições de ensino superior, portanto, enquadram-se no escopo das organizações do conhecimento, corroborando as proposições de Garcia (2006), já que possuem a necessidade de valorizar e direcionar seus ativos intangíveis à construção do capital institucional, do capital organizacional, do relacional e, principalmente, do capital intelectual, destacando, neste contexto, as competências.

2.2 As competências na organização do conhecimento

A complexidade das organizações na sociedade contemporânea requer mudanças em relação ao caos e a incerteza do mercado, o que Santos (2008) considera como fator suscetível ao desenvolvimento das competências. Isso se confirma a partir da identificação de um cenário imprevisível, ensejando agentes capacitados e procedimentos decisórios estruturados com base nos ativos intangíveis da organização, ensejando uma sistemática orientada aos resultados. Por meio destas premissas, portanto, funda-se o conceito de competência, alicerçado na contribuição de comportamentos observáveis, como elucidada Cripe e Mansfield (2003), e estruturados em conhecimentos, habilidades e atitudes que determinam o desenvolvimento da organização.

A construção deste conceito, tal como elenca Santos (2008) e Francisco et al (2009), se orienta por meio dos registros do pedagogo suíço Henri Pestalozzi (1746-1827), que idealizou a educação como o desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico de todas as capacidades (inteligências) humanas. Estas, por sua vez, se revelam nas atividades da cabeça, das mãos e do coração (*head, hand e heart*), na vida intelectual, psicomotora e moral do indivíduo. Sob a égide destas informações destacam-se os princípios norteadores da definição de competência, que se permeiam nos dias atuais em virtude da era do conhecimento e das necessidades organizacionais.

As competências ensejam atribuições que promovem a efetividade dos procedimentos determinados aos objetivos organizacionais, destacando, neste sentido, as reflexões de Prahalad e Hamel (1990) que as tratam como sendo a principal fonte de vantagem competitiva das organizações contemporâneas e de alto desempenho. Neste sentido, Mclagan (2000) corrobora esta percepção, evidenciando estas assertivas em diversos sentidos, predominantemente caracterizados pelas ações dos indivíduos, consolidando a construção de vantagem competitiva por meio destes ativos intangíveis.

Nas organizações do conhecimento, a contemporaneidade passa a determinar que sejam considerados outros fatores intrínsecos ao desenvolvimento da organização, os quais dependem das interações cognitivas de seus agentes. Neste caso, Santos (2008) considera preponderante evidenciar a compreensão da organização e seu contexto, proporcionando a possibilidade de delinear os principais conhecimentos, habilidades e atitudes aplicadas ao seu desenvolvimento. Assim, com base neste entendimento, as organizações contemporâneas passam a ser consideradas como *locus* de interações cognitivas, conexionalistas e autopiéticas pautadas na tríade de conhecimentos, habilidades e atitudes aplicadas em função dos objetivos organizacionais, tal como evidencia Prahalad e Ramaswamy (2000).

Em que pese considerar uma instituição de ensino superior como sendo uma organização do conhecimento, seus ativos intangíveis devem convergir aos objetivos do corpo social, sustentando a constituição social, assim como salienta Demo (2009), por meio da construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento. Este processo enseja comportamentos advindos de seus agentes, evidenciando as contribuições intelectuais neste processo e que são advindas dos pressupostos aderentes aos ativos intangíveis. Estas instituições, evidenciadas neste contexto por Garcia (2006) e Lowman (2004), destacam os docentes como sendo agentes fundamentais ao processo de desenvolvimento e posicionamento dos objetivos institucionais, os quais devem promover à construção das habilidades cognitivas de alto nível nestes profissionais e o posicionamento de suas competências essenciais ao desenvolvimento das atividades que concernem às suas funções.

2.2.1 Competências dos docentes no ensino superior

As competências no ensino superior traduzem os aspectos que qualificam as instituições como organizações do conhecimento, especificamente pelas ações que orientam a construção do saber e fundamentam os métodos de ensino e aprendizagem ensejados pela sociedade. O professor do ensino superior destaca-se neste contexto, já que é um agente diretamente relacionado com os signos construídos pela instituição, enfatizando, assim como Reis (2002) a importância, da visão cognitivista deste agente que é responsável por orientar as ações que ensejam a aprendizagem.

No ensino superior, Lowman (2004) enfatiza que as competências dos docentes encabeçam um processo que culmina na formação do egresso e sustenta um esquema no qual suas aptidões fundamentam o sucesso do curso, construindo as interações motivacionais nos acadêmicos. Destarte, corroborando o que cita Reis (2002), destacando as distinções de conhecimentos, habilidades e atitudes destes agentes e evidenciando suas ações em prol da construção elaborada de um repertório que permita promover a aprendizagem acadêmica.

Na visão de Prerenoud (1994) os professores atuam como agentes que integram o indivíduo com as interações cognitivas necessárias ao aprendizado, contribuindo significativamente para adequar o acadêmico ao contexto universitário e social. Desse modo, Gil (2009) enfatiza que as competências de um docente no ensino superior estão orientadas às associações intelectuais, empíricas e operacionais, considerando as técnicas de ensino elencadas.

Estes aspectos, em conjunto com os conhecimentos, habilidades e atitudes tornam o professor universitário responsável pela resultante de saberes mobilizados por meio de

associações cognitivas, as quais evidenciam o aprendizado do trabalho necessário para construir as especificidades no contexto cultural, profissional e social, assim como evidencia Gil (2009). Consolidando esta percepção, Stoer e Cortesão (apud Gil 2009) evidenciam o docente no ensino superior como um profissional sensível e atento às necessidades acadêmicas, trabalhando a heterogeneidade e a multiculturalidade acadêmica e que “não sofra de daltonismo cultural que leva a admitir que todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes e a subaproveitar a riqueza na diversidade de símbolos, significados, padrões e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas” (GIL 2009, p.38).

Em uma abordagem reflexiva, Schon (1999) qualifica o professor universitário como um profissional capacitado em compreender a dinâmica social, atuando de modo a atuar com autonomia e capacidade de comunicação, vislumbrando oportunidades de promover a igualdade de oportunidades. Esta assertiva é similar a que é apresentada por Charlier (2001), já que as competências docente passam a considerar os registros sociais, esquemas de ações e um repertório de condutas disponíveis no sentido de promover a inclusão social.

Na contemporaneidade, o professor universitário passa a agregar valor à sua atuação a partir de competências desenvolvidas no âmbito organizacional, orientando suas ações, assim como edifica Prerrenoud (2001), no sentido de promover o trabalho e a reflexão em equipe. Assim, por meio deste comportamento, o docente contribui ao desenvolvimento de grupos de pesquisa e na construção de projetos e atividades inter, multi e pluridisciplinares, qualificando sobremaneira o ensino da graduação. O Autor ainda destaca que este profissional deve possuir um perfil orientado para enfrentar os dilemas éticos e os deveres da profissão, compreendendo os aspectos específicos do trabalho e as interações da tecnologia atual.

As competências do professor do ensino superior, portanto, devem ensejar interações que, de acordo com Reis (2002), Lowman (2004), Gil (2009), Demo (2009) e Garcia (2006), contribuam na consolidação dos ativos intangíveis das instituições e construam sistemáticas cognitivas, conexionalistas e autopoiéticas. Por consequência, no sentido de promover a expertise e o conhecimento de mundo aos acadêmicos, as competências docentes alicerçam-se sob os pilares intelectuais, pessoais e institucionais a partir das interações sistêmicas que ocorre na conjectura cognitiva.

3 PRESSUPOSTOS COGNITIVOS

Os pressupostos da cognição promovem a compreensão do indivíduo por meio de sua inserção na era do conhecimento, sob o interstício da interação simbólica com as operações sistêmicas vinculadas às suas atividades. Neste sentido, Marzano (2004) destaca a contribuição destas interações na formação do bojo de competências que permite a compreensão do entorno e a atuação eficaz na consolidação de metodológicas de resolução de problemas nas organizações. Estas propriedades, portanto, consubstanciam comportamentos e habilidades que capacitam o indivíduo a entender o ambiente sob a égide de diversos prismas, direcionando o processo mental das pessoas.

Tal como elenca Zoller e Pushkin (2007), os pressupostos da cognição, a partir da contribuição evidente na fundamentação de modelos mentais, são aspectos determinantes na construção do processo de aprendizagem dos indivíduos. Estes agentes, sobretudo aqueles envolvidos em procedimentos investigativos e científicos vinculados ao ensino superior, estão expostos á diversos métodos reflexivos, críticos e que ensejam tomada de decisão, construindo conhecimento de modo autônomo e formulando problemáticas que permitem a compreensão da contemporaneidade. Neste sentido, assim como infere Candy (1991) a cognição torna-se um processo semântico de construção conceitual, por meio de uma abordagem algorítma e ferramental sob a ótica da criatividade.

Nesta perspectiva, França (2004) destaca que a cognição passa a considerar o ambiente e os agentes colaborativos do entorno como sistemas abertos, os quais são responsáveis por construir aspectos que promulgam diversas percepções de mundo. A cognição, sob este aspecto, contribui à verificação da acuracidade das decisões a partir do valor agregado na construção do conhecimento, tal como elenca Demo (2009), ao salientar a contribuição do indivíduo na sistemática de reconstrução, desconstrução e reflexão de seu ambiente.

O resultado destas reflexões constitui taxonomias específicas que promovem a fundamentação das habilidades conceituais, destacando as considerações de Blom (1956) que fundamentam o domínio cognitivo no âmbito dos sentidos acadêmicos e educacionais. Nas bases de Santos (2008) urge, portanto, que a cognição consolide-se como uma habilidade inerente ao indivíduo e que esteja direcionada à compreensão de uma metódica preponderante ao desenvolvimento dos pressupostos da era do conhecimento.

No ensino superior, Gil (2009) destaca que a contribuição do professor é elementar na formação das estruturas cognitivas, sobretudo a partir das reflexões desenvolvidas em seu ambiente laboral, considerando as necessidades acadêmicas e o perfil pretendido pelo curso de graduação. Tal fundamento está amparado, mormente nas contribuições de França (2002) e INEP (2010) destacando a necessidade destas interações para o pleno desenvolvimento dos acadêmicos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – responsável por promover inferências na Avaliação das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

A consolidação destes aspectos, tal como elenca Blom (1956), preconiza o desenvolvimento de habilidades em níveis específicos e direcionados na perspectiva conceitual. Sob este aspecto, as taxonomias estão randomizadas segundo os aspectos da “Compreensão”, da “Aplicação”, “da Análise”, “da Síntese” e “da Avaliação” consolidando retóricas que solidificam a construção e o desenvolvimento do pensamento sistêmico, que constitui uma nova percepção da realidade, por meio da aprendizagem sistemática e da construção de novos modelos mentais, assim como evidencia Andrade et al (2006) e Santos et al (2008), inferindo na aprendizagem da organização assim como a contribuição que segue.

Quando desistirmos dessa ilusão (de um mundo fragmentado, sem conexão), poderemos construir as “organizações que aprendem”, organizações nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (SENIGE, 1999, p.37).

No vértice da educação, sobretudo no ensino superior, os pressupostos das teorias cognitivas vinculam-se ao cerne do desenvolvimento profissiográfico dos cursos de graduação. Ao passo deste entendimento, Zoller e Pushkin (2007), que estas interações configuram-se em um instrumento dominante e proeminente na reforma acadêmica, assim como salienta Goodnow e Worton (1993), já que permite a construção de estruturas lógicas por meio de conhecimentos emergentes com a contribuição do pensamento reflexivo, na retórica da Teoria da Conversação.

3.1 A Teoria da Conversação

As reflexões que fundamentam a construção das habilidades cognitivas e alto nível estão alicerçadas na Teoria da Conversação, tal como elenca Gordon Pask (1976), Harri-Augstein e Thomas (1991), Laurillard (2002). Estas definições estão amparadas nos pressupostos da cibernética, destacando a característica inter e trans-disciplinar deste movimento e sua contribuição na construção de novas ciências que promovem a aprendizagem, sobretudo por meio da contribuição de mecanismos de *feedback*. Sob estes pressupostos, a Teoria pode ser estudada por meio de quatro conjunturas.

A primeira circunstância considerada, sob o interstício ensejado por Pask (1976), traz à luz os métodos de aprendizagem a partir da compreensão do aspecto estudado, sendo que os

cursos que logram êxito por meio destes aspectos são aqueles que promovem a formação de um egresso proativo. Neste sentido, tal como os ensejos de Otero (2008) o professor passa a interagir de modo direto, promovendo modelagens e problemáticas que facilitem a compreensão das abordagens em estudo, promovendo *feedbacks* contínuos sobre as sistemáticas de estudo.

Na abordagem de Harri-Augstein e Thomas (1991) na proposta das Conversações de Aprendizagem, alicerçada em Pask (1976), destaca-se o método sistêmico por meio da vivência, construindo o conhecimento de modo imperativo e particular. Nesta perspectiva, as abordagens consideram as premissas da Teoria da Conversação, considerando os acadêmicos como *self-organized-learners* de modo à ofertar resultados evidentes às questões que elucidam os objetivos do processo, por meio de um estudo característico ao objeto em questão.

A proposta de Laurillard (2002) tem suas bases no processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de um diálogo interativo, consolidando os métodos reflexivos consolidados por meio do chamado Modelo Conversacional. Este modelo, corroborado por Otero (2008), consolida a aprendizagem mutua, tendo o processo comunicativo entre professor e acadêmico como essencial ao desenvolvimento de ações docentes e discentes. Isso ocorre na concepção do aluno e do professor, de modo segmentado sob a orientação de quatro premissas, que são: processo discursivo, processo adaptativo, processo interativo, processo reflexivo

O processo discursivo, tal como elenca Laurillard (2002) e Otero (2008), fundamenta-se na tratativa da interatividade entre professor e acadêmico, por meio das construções tópicas e sob a compreensão da percepção de ambos em relação ao objeto de estudo. Já no processo adaptativo, tem-se a resultante do *feedback* que promove a assimilação dos objetivos a partir das descrições do estudante e as adaptações das ações a partir da concepção do professor, consolidando o processo discursivo no âmbito das reflexões em relação a matéria.

No processo interativo, Laurillard (2002) destaca a interatividade entre professor e acadêmico na ambiência do trabalho, consolidando as metas, elencadas pelos professores, e as métricas elencadas para o controle sistêmico das ações, as quais são determinadas pelos acadêmicos e que também se orientam por meio de *feedbacks* constantes. Já no processo reflexivo, Laurillard (2002) consolida a Teoria por meio da redescritção dos conceitos vinculados, inicialmente, ao objeto de estudo, a partir da reflexão sobre todo o processo interativo.

3.1.1 As habilidades cognitivas de alto nível

A partir da compreensão das principais abordagens da Teoria da Conversação no âmbito acadêmico, pode-se compreender o papel do professor no vértice do ensino e, sobretudo, no fomento das habilidades cognitivas de alto nível ensejadas pelo ensino superior. Também conhecidas como habilidades de pensamento, estes aspectos fundam-se a partir da contribuição da Taxonomia de Bloom (1956), a qual destaca as construções cognitivas, tal como elenca Otero (2008), no interstício de seis níveis: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação.

Neste sentido, Schön (1999) reitera que a compreensão e a crítica reflexiva do conhecimento tácito, determinando um procedimento de reflexão-em-ação é evidente à construção de sistemáticas de aprendizagem. A partir desta construção, Otero (2008) destaca a contribuição deste processo na edificação de ambientes cooperativos de aprendizagem, determinando premissas sócio-cognitivas que permitem ao sujeito re-contextualizar o objeto de estudo em diversos prismas.

A resultante deste procedimento sistêmico converge à discussão entre os agentes responsáveis à consolidação dos conteúdos curriculares no vértice do ensino, promovendo

uma discussão e determinando os meios para a aquisição de habilidades cognitivas dos estudantes. Este processo potencializa a aprendizagem, a partir do método destacado por Palincsar e Brow (1986), no qual a identificação prática das interferências do cognitivismo consolida a aprendizagem prática e permite a aquisição de novas habilidades. Assim, de acordo com Anderson (2005), corroborado por Otero (2008), esta ambiência se fundamenta em três etapas, onde destaca-se a cognitiva, a associativa e a autônoma.

Otero (2008), imbuído nas considerações de Anderson (2005), destaca que na etapa cognitiva tem-se o conhecimento da habilidade como um processo que se caracteriza por meio do caráter sistêmico e dinâmico. Já na associativa, busca-se um método para consolidar a habilidade em questão, alicerçando a autônoma, onde a habilidade se edifica de modo automático e intenso, consolidando o conjunto de critérios que facilitam o desenvolvimento das habilidades cognitivas de alto nível, assim como determina Vockell (2001).

Com base nas contribuições de Vockell (2001), tem-se que as habilidades cognitivas de alto nível facilitam a construção do conhecimento no âmbito da aprendizagem. Também chamadas de habilidades de pensamento, por sua vez, as habilidades cognitivas de alto nível denominam-se em: controle de atenção, metas desafiadores para o acadêmico, re-estruturação do conhecimento, auto-avaliação, estabelecimento de conexões e coordenação de atividades.

Os estudos de Otero (2008) definem o controle de atenção como sendo a capacidade de o estudante de tomar ciência de seu desempenho no processo de aprendizagem, bem como refletir sobre os resultados do aporte de conhecimento. Ainda sobre a orientação deste estudo, o estabelecimento de metas é definido como a capacidade do estudante de aprender por meio das metas de curto e longo prazo, compreendendo a variação do aprendizado. Por Re-estruturação do conhecimento, entende-se como a capacidade de reflexão do acadêmico, que resulta na construção de um saber específico, baseado na ponderação inicial.

A auto-avaliação, sob a reflexão de Otero (2008) considera a capacidade do acadêmico em realizar avaliações sobre seu aporte de conhecimento e a proposta de aprendizagem dinâmica. Já o estabelecimento de conexões, que incentiva o cruzamento de informações apresentadas e assimiladas anteriormente, tendo alguns aspectos como orientadores deste processo, no qual se destacam os elencados no quadro 1.

Aspectos orientadores do estabelecimento de conexões	
Categorização	Classificar objetivos ou idéias como pertencentes a um grupo similar ao objeto de estudo
Analogias	Elucidar as semelhanças descritas ou explícitas nos objetos de estudo em questão
Avaliação lógica	Investigar a estrutura do objeto de estudo com o objetivo de identificar as relações existentes

Quadro 1: Aspectos orientadores do estabelecimento de conexões
Fonte: Otero 2008

Por fim, tal como Otero (2008), a coordenação de atividades é uma habilidade que confere ao acadêmico a capacidade de elaborar reflexões, solucionar problemas, e compor novas idéias por meio de inferências não implícitas, sistemáticas direcionadas ou criações relevantes. Destarte, a partir dos procedimentos metodológicos elencados, busca-se elucidar a problemática proposta, edificando os aspectos paradigmáticos da teoria e refletindo sobre os aspectos diretamente vinculados aos resultados da pesquisa.

3 INTERAÇÕES METODOLÓGICAS

As reflexões heurísticas, no sentido de elucidar a problemática elencada, tem as suas bases de coleta de dados sustentadas em duas etapas, as quais envolveram os membros do corpo docente de uma instituição de ensino superior que atua no âmbito privado. Neste sentido, a convergência dos objetivos esteados se amparou na contribuição de procedimentos

sistemáticos, os quais ofertaram seus resultados para a continuidade dos estudos científicos em relação ao tema.

Na totalidade de sua abrangência, as investigações possuem um aspecto acadêmico, tal como arrolados por Souza, Fialho e Otani (2007), e vinculados a proposta científica no âmbito do ensino superior que se revelam aderentes as premissas do ensino, pesquisa e extensão. Ainda na consideração dos Autores, a pesquisa possui o caráter da documentação indireta e, quanto à sua natureza, também pode ser classificada como uma pesquisa básica. Desse modo, respectivamente, a investigação se apegua à utilização de fontes primárias e secundárias e enseja elucidar a compreensão de um ambiente.

No bojo de seus objetivos, tal como sustenta Gil (1999), a pesquisa se delimita como exploratória, determinando ações específicas a partir da aplicação de questionários, o qual infere sobre as características de comunidades peculiares. Neste sentido, em sua primeira etapa, a pesquisa se configura como descritiva-quantitativa, ao passo que busca identificar o percentual vinculado à identificação das *core competence* dos docentes da instituição e descrever uma situação específica e de caráter sistemático, tendo como elementos um número de 45 professores de uma instituição privada de ensino superior.

A abordagem do problema a partir da segunda etapa das investigações, torna-se predominantemente qualitativa já que utilizou-se de um roteiro que buscou elucidar de que modo a identificação das *core competence* podem estimular as habilidades cognitivas de alto nível dos professores em um curso de graduação. Neste sentido a pesquisa se ampara nas evidências da Souza, Fialho e Otani (2007), que descrevem o caráter dinâmico e que enseja uma interação ativa entre os elementos pesquisados, destacando, também, o caráter bibliográfico, em função das fontes secundárias utilizadas, tal como nas indicações de Mattar (1999). Neste momento, os elementos da pesquisa continuam ser os 45 professores da mesma instituição, identificando de que modo os principais comportamentos elucidado contribuem na fundamentação das habilidades cognitivas de alto nível, delineadas pela Teoria da Conversação.

Na esfera dos procedimentos técnicos, pelas considerações de Souza, Fialho e Otani (2007), a pesquisa edifica-se como *pesquisa ação*, envolvendo o pesquisador de modo direto no âmbito dos pesquisados, com vias a elucidar a problemática. No mesmo sentido, as investigações se enquadram no procedimento da investigação sistemática que, assim como sustentado por Galvão, Sawada e Trevizan (2004), utiliza-se de recursos baseados em evidências de pesquisas relacionadas aos aspectos da problemática, determinando métodos para coleta, seleção, avaliação crítica dos resultados e a síntese das informações. Onde, neste caso, destacam-se referências encontradas a partir da utilização da base de periódicos *Scopus*.

Por fim, nas bases de Lewis e Grimes (2004), as investigações ainda se apoiam no vértice da metatriangulação, permitindo aos teóricos introduzir novas teorias sob a retórica da discussão analítica dos dados, que ocorrem em profundidade por meio das abordagens analíticas que exigem métodos empregados frente aos respectivos paradigmas apresentados pela problemática. Neste caso, com base em Lewis e Grimes (2004), as abordagens multiparadigmáticas auxiliam os teóricos a combinar as variedades de requisitos da teoria organizacional e determinam a diversidade experimentada, orientando as sistemáticas heurísticas.

4 RESULTADO DAS INVESTIGAÇÕES HEURÍSTICAS

A formação acadêmica depende, sobretudo, das atividades docentes na ambiência das considerações do ensino, pesquisa e extensão, denotada pelos aspectos paradigmáticos de INEP (2004), traduzindo a relevância desta ambiência no posicionamento institucional. Neste sentido, Lowman (2004) corrobora a necessidade das interações dinâmicas entre os

comportamentos docentes, ensejando um reflexo sistêmico de conhecimentos que direcionem a aprendizagem.

As competências essenciais, em seu sentido estrito, direcionam as atividades dos agentes responsáveis pelas interações organizacionais, traduzindo ações sobre a eficácia das atividades. Nesta perspectiva, Prahalad e Hammel (1990) discriminam conhecimentos, habilidades e atitudes que caracterizam os anseios organizacionais e determinam a pujança das atividades. Assim como nas diversas estruturas, as instituições necessitam contemplar comportamentos em seus diversos segmentos, orientando, especificamente, as atividades docentes, as quais são evidentemente relevantes à consecução de seus diferenciais competitivos.

Ao pautar as *core competence* de um corpo docente, sobretudo no âmbito das instituições de ensino superior privadas, deve-se levar em consideração a conjuntura atual do mercado, o qual se mostra altamente competitivo e solícito a procedimentos de gestão do conhecimento. Amparados neste aspecto, Neto e Carneiro (2007) destacam a identificação de competências como condição *sine qua non* ao posicionamento estratégico, tático e operacional de uma instituição. Destarte, por meio das considerações multipragmáticas das influências de Lowman (2004), as quais tem as competências essenciais dos docentes como sendo o alicerce à fundamentação da aprendizagem do acadêmico, a identificação dos principais conhecimentos, habilidades e atitudes dos docentes, promovem métodos e técnicas profícuas nas técnicas de ensino.

A partir dos procedimentos metodológicos adotados à pesquisa e da contribuição dos docentes da instituição estudada, as investigações utilizaram o modelo de Cripe e Mansfield (2003) para a definição das competências. Neste caso, sob os pressupostos das dimensões estudadas, elencou-se as definições ensejadas pelos Autores, direcionando as averiguações convergentes ao objetivo deste estudo, onde os resultados afluem às competências essenciais dos docentes na instituição, no vértice das três dimensões estudadas, bem como o percentual de docentes que evidenciou tais comportamentos, os quais se descrevem no quadro 2.

<i>Core Competence Docente</i>			
	<i>Core Competence</i>	Definição	% de indicações
<i>Cluster 1:</i> Desenvolvimento Intelectual	Coleta de informação para diagnóstico	Identificar as informações necessárias para esclarecer a situação, buscar essas informações em fontes adequadas	77,78%
	Estabelecer Foco	Desenvolver e comunicar objetivos em defesa dos resultados dinâmicos.	80,00%
<i>Cluster 2:</i> Motivação Pessoal	Flexibilidade	Abertura a novas e diferentes formas de fazer as coisas; disposição em modificar sua maneira de fazer as coisas	80,00%
	Construir relacionamentos de colaboração	Desenvolver e manter parcerias com os outros	88,88%
<i>Cluster 3:</i> Comprometimento Institucional	Orientação para o resultado	Enfocar o resultado desejado de seu trabalho ou do trabalho da unidade; estabelecer objetivos desafiadores, concentrar o esforço nos objetivos e atingir ou superá-los	86,67%
		Analisar sua posição	

	Pensamento Estratégico	competitiva considerando as tendências de mercado e do setor, clientes atuais e potenciais, pontos fortes e pontos fracos	77,78%
--	------------------------	---	--------

Quadro 2: Core competence Docente
Fonte: Primária 2010

O escopo destas considerações permite consolidar as inferências de Lowman (2004), identificando as competências docentes por meio de um modelo bidimensional aprimorado. Este modelo promove uma reflexão metatriangular da formação docente, contribuindo para alicerçar uma reflexão sobre os métodos e técnicas de ensino na formação acadêmica. Os resultados permitem identificar, entre outros aspectos, quais os principais comportamentos que elucidam o desenvolvimento das habilidades cognitivas de alto nível no âmbito de atuação destes profissionais.

A utilização deste modelo permite algumas adaptações, as quais se consolidam no âmbito da instituição estudada e constituindo métodos relacionados à construção da identidade institucional e de posicionamento desta entidade. Neste caso, as adaptações se consubstanciam em três dimensões, as quais convergem aos objetivos da concepção acadêmica no modelo organizacional estudado, que são: desenvolvimento intelectual, motivação pessoal e comprometimento institucional.

O desenvolvimento intelectual, em seu bojo conceitual, é consubstanciado por Lowman (2004) como sendo intrinsecamente relacionado à consolidação dos objetivos acadêmicos. Esta conjectura, de acordo com as explanações de Gil (2009), é a responsável por determinar as aspirações docentes no âmbito do perfil de formação acadêmica, segmentando os conteúdos direcionados à consecução dos desígnios curriculares.

A motivação pessoal, sob a égide das considerações de Lowman (2004), determina as formas de abordagem aos diferentes tipos de acadêmicos no âmbito do ensino superior, definindo métodos de abordagem e permitindo o tratamento individual que permita consolidar as interações cognitivas dos acadêmicos, sobretudo àquelas de auto nível. Lowman (2004), amparado nos estudos de Bandles e Grindes (1975), destaca que os aspectos resultantes dos comportamentos nesta dimensão consolidam as relações institucionais entre docentes e discentes.

O comprometimento institucional é uma adaptação promovida pelas orientações da teoria da metatriangulação, utilizada pela possibilidade de refletir sobre determinada hipótese sob a orientação de diversos paradigmas, tal como elenca Lewis e Grimes (2004). Neste sentido, este *cluster* apresenta as competências relacionadas à interação dos docentes com os aparatos tecnológicos da instituição e seus diversos recursos de ensino, os quais são aparatos intervenientes à formação acadêmica e curricular do estudante, sobretudo no desenvolvimento e na manutenção das interações cognitivas sob a ótica da Teoria da Conversação.

4.1 As habilidades cognitivas de alto nível a partir das *core competence*

Um aspecto relevante, no âmbito das investigações junto ao corpo docente, se refere às atividades acadêmicas dos professores, considerando que 66,67% destes profissionais desenvolvem suas atividades no âmbito de duas, ou mais, instituições de ensino superior. Neste caso, a partir da proposta de Lowman (2004), percebe-se que as ações elencadas para estímulo de suas habilidades cognitivas de alto nível convergem às atividades desenvolvidas em outras instituições.

A partir do cruzamento dos dados entre as contribuições dos docentes, ao passo da relação das *core competence* com as habilidades cognitivas de alto nível, percebe-se que o desenvolvimento de comportamentos específicos por parte dos professores determina a

consolidação de interações mentais que se concentram em contribuir à formação do perfil acadêmico desejado pela instituição, sob a orientação de algumas preposições nas bases da metatriangulação, tal como evidenciado por Lewis e Grimes (2004), permitindo construir novas teorias e práticas de difusão do conhecimento.

A partir dos pressupostos elencados nas investigações, as *core competence* vinculadas ao desenvolvimento intelectual dos docentes convergem à consolidação das habilidades cognitivas de alto nível de controle de atenção e de estabelecimento de metas. De acordo com os resultados ofertados pelos docentes, isso ocorre, sobretudo, por meio da identificação correta dos conteúdos curriculares, estabelecendo um programa de acordo com os objetivos da instituição, os quais ensejam a formação de um egresso de acordo com as necessidades do entorno. Determinam, ainda, a consolidação dos objetivos das disciplinas, estruturados à medida da compreensão da taxonomia de Bloom, citado por Gil (2009) no âmbito de seis dimensões.

A dimensão motivação pessoal, tal como discriminado por Lowman (2004), enseja do docente a capacidade de transformação do ambiente, utilizando, para isso, sistemáticas que introduzam o acadêmico na retórica da aprendizagem. Neste caso, considerando as *core competence*, pode-se inferir que o desenvolvimento das habilidades cognitivas de alto nível se funda na consolidação de uma relação colaborativa com o acadêmico, onde se destacam a re-estruturação de conhecimentos e o estabelecimento de conexões. Assim, tal como evidenciado por Gil (2004) e Otero (2008), construindo desafios para os acadêmicos, de curto ou de longo prazo, as quais são factíveis e apresentam metas claras e específicas e utilizando o acadêmico como um instrumento de aprendizagem sistêmica, consolidando as estimas andragógicas que, sob as definições de Gil (2009), determinam a aprendizagem colaborativa e sistemática de adultos.

No ensejo do comprometimento institucional, a partir das considerações de Brasil (2006) e Lowman (2004), parte-se do pressuposto de que os insumos e recursos institucionais se direcionam ao desenvolvimento dos procedimentos de ensino e aprendizagem sob a égide das necessidades interativas e dos ensejos tecnológicos vinculados ao curso. Destacam-se, neste contexto, os aparatos e recursos interativos, os quais direcionam os métodos de ensino elencados pelos docentes e que permitem desenvolver a auto-avaliação e a coordenação de atividades que, dentro das inferências de Otero (2008), também são consideradas habilidades cognitivas de alto nível.

Neste conjunto, a contribuição a este desenvolvimento das habilidades cognitivas de alto nível se dá no estabelecimento de procedimentos que propagam a autonomia ao estudante, a partir de uma reflexão sobre a aprendizagem. A auto-avaliação, tal como Otero (2008), permite que o professor construa sistemáticas de estudo sobre suas atividades e promova uma reflexão entre os demais envolvidos no processo de aprendizagem, com o objetivo de ajustar seus métodos de transmissão de conhecimento. Gil (2009) corrobora esta assertiva, ao salientar que o esclarecimento de tais expectativas contribui para que o acadêmico torne-se participativo em sala, já que tal processo leva suas necessidades cognitivas em consideração.

Por conseguinte, as competências na dimensão do comprometimento institucional desenvolvem e consolidam um caráter solícito no professor, desenvolvendo a habilidade cognitiva da coordenação de atividades. Desse modo, tendo como base os estudos de Otero (2008) e a partir dos objetivos propostos pela disciplina, o docente ensinará a capacidade de solucionar problemas por meio do desenvolvimento de investigações científicas e comendo de novos conceitos por meio da concatenação de idéias e consolidando a possibilidade do desenvolvimento das habilidades cognitivas de alto nível, transformando-o em um pesquisador.

5 CONCLUSÕES

No vértice das investigações propedêuticas, a contribuição do corpo docente no âmbito das instituições de ensino superior permite que tal entidade conflague sua estrutura no bojo das organizações do conhecimento. Este aspecto é evidenciado ao partir da contribuição das competências, as quais fundamentam os comportamentos ensinados à formação dos princípios teórico-metodológicos do ensino superior. Neste sentido, os conhecimentos, habilidades e atitudes dos professores, consolidam as sistemáticas heurísticas vinculadas à construção do conhecimento na organização.

A pesquisa corrobora o fundamentado no referencial teórico, já que por meio das investigações foram apresentadas os aspectos determinantes à importância das competências no âmbito docente, especificamente no bojo da contribuição ao desenvolvimento das habilidades cognitivas de alto nível, inerentes ao desenvolvimento dos procedimentos de ensino e aprendizagem no vértice do ensino superior. Destaca-se ainda que, por meio destes pressupostos, as interações cognitivas consolidam uma reflexão orientada à retórica da aprendizagem e a construção de identidade institucional.

A identificação das *core competence* do corpo docente ensejam, sobretudo, a contribuição ao desenvolvimento da estrutura cognitiva da instituição, promovendo reflexões no âmbito pedagógico, que determina a retórica da formação. Amparada neste pressuposto, a instituição passa a construir sua identidade, especificamente a partir da contribuição do processo de construção do conhecimento no qual o docente é fundamental. As habilidades cognitivas de alto nível, ou habilidades de pensamento, neste contexto, corroboram as premissas qualitativas do ensino, formando acadêmicos capazes de transformar a conjuntura por meio de ponderações maiêuticas, autopoieticas e hermenêuticas, sob a orientação dos pressupostos cognitivos.

O modelo de Lowman (2004), com adaptações a partir da contribuição de Brasil (2006), serviu de alicerce à identificação dos principais conhecimentos, habilidades e atitudes da instituição estudada, permitindo a identificação dos principais comportamentos dos docentes no âmbito de tres dimensões: desenvolvimento intelectual, motivação pessoal e comprometimento institucional.

No âmbito da dimensão desenvolvimento intelectual “coleta de informação para diagnóstico” e “estabelecer o foco” são as competências essenciais, as quais promovem o desenvolvimento das habilidades de controle de atenção e estabelecimento de metas. Já na dimensão motivação pessoal, os principais conhecimentos, habilidades e atitudes ensinados se referem a “flexibilidade” e a “construção de relacionamentos de colaboração”, alicerçando as habilidades de re-estruturação de conhecimentos e o estabelecimento de conexões, que se dá por meio da analogia e da categorização. Por fim, na dimensão comprometimento institucional, as principais competências ensinadas pelos docentes são orientação para o resultado e pensamento estratégico.

Por meio do referencial bibliográfico e das investigações, conclui-se, portanto, que a identificação das *core competence* do corpo docente de uma instituição de ensino superior permitem, entre outros aspectos, elencar conteúdos curriculares adequados ao programa de ensino e aos objetivos da instituição, contribuindo para formar um egresso qualificado às necessidades do entorno. Contribuem, ainda, para o desenvolvimento e a estruturação dos objetivos das disciplinas, tal como elenca a taxonomia de Bloom (1956), no bojo do conhecimento, da compreensão, da aplicação, da análise, da síntese e da avaliação.

De igual modo, permitem a construção de sistemáticas que introduzam o acadêmico na retórica da aprendizagem, consolidando as estimas andragógicas no âmbito do ensino superior, promovendo a estruturação de relações colaborativas entre acadêmicos e docentes. Por fim, promove métodos sistêmicos de reflexão dos envolvidos no processo de aprendizagem, alicerçando metodologias de transmissão de conhecimento de maneira

autônoma, contribuindo à formação de um professor pesquisador, atuando no cerne do ensino superior e no vértice da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Referências

- ANDRADE, Aurélio L.; et al. **Pensamento sistêmico: caderno de campo: o desafio da mudança sustentada nas organizações e na sociedade.** Porto Alegre: Bookman, 2006.
- ANDERSON, J. R. *Cognitive psychology and its implications.* 6 ed. New York: Worth, 2005.
- BRASIL, Inep. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** 3 ed. Brasília, 2006.
- BLOOM, B., S. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals.* Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.
- BRAGA, Et al **Análise setorial do ensino superior privado no Brasil: tendências e perspectivas 2006 – 2010:** São Paulo: Hoper, 2005.
- CANDY, Philip.C. *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice.* San Francisco, California: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, 1991.
- CHARLIER, É. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática.** In: Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, cap.5.
- CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino da graduação.** Florianópolis, 2008. 258 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis.
- CRIFE, E. J.; MANSFIELD, R. S.; **Profissionais disputados.** As 31 Competências que agrega valor nas empresas. 1.ed. Rio de Janeiro:Campus, 2003.
- DEMO, P. **Educação hoje – novas tecnológicas, pressões e oportunidades.** 1ed. Atlas. São Paulo: 2009.
- Drucker P. **Desafios gerenciais para o século XXI.** São Paulo: Pioneira, 1999
- DURAND, T. Forms of incompetence. In: *Fourth International Conference on Competence-Based Management.* Oslo: Norwegian School of Management, 1998.
- FRANÇA, R.B. **Avaliação de indicadores de ativos intangíveis: uma proposta metodológica.** 2004. 187f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- FRANCISCO, T. H. A.; OTANI, N; AMIM, E.H.F.; MELO, P.A de.; ANGELOTTI, R. **A identificação das core competences da FACIERC com base na percepção de seus gestores.** Anais do IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul . Florianópolis, 2009, CD ROM.
- GAIO, Benhur E. **Avaliação da aquisição de habilidades cognitivas em um curso superior tecnológico, na modalidade à distância, utilizando jogo de empresas.** Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2007.
- GARCIA, M. **Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior – Um Guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais.** 1 ed. São Paulo: Hoper 2006.
- GALVÃO, C.M.; SAWADA, N.O; TREVIZAN, M.A. **Revisão sistemática: recursos que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem.** Revista Latino-am Enfermagem 2004. Maio-junho: 12 (3) 549-56. São Paulo: USP 2004.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A.C. **Didática e metodologia do ensino superior.** São Paulo, Atlas. 2009.
- GOODNOW, JF; WORTON, P. *Contexts and cognitions: Taking a pluralist view In: P. Ligth & G. Butterworth (eds), Context and cognition: ways of learning and knowing* (pp.157-177). Hillsdale: Lawrence Erlbaum: 1993.
- HARRI-AUGSTEIN, S.; THOMAS, L. *Learning conversations: the selforganised learning way to personal and organisational growth.* London: Routledge, 1991.
- INEP/MEC. **Portaria normativa no 5, de 22 de fevereiro de 2010** . Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/enade/2010/portaria_normativa_5_2010.pdf .
- INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2008.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P.; **Mapas estratégicos – Convertendo Ativos Intangíveis em resultados Tangíveis.** 10 Ed. Rio de Janeiro: Campus 2004.
- LAURILLARD, Diana. *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies.* 2ed. London: Routledge Falmer, 2002.
- LEWIS, M.W; GRIMES, A.J. **Metatriangulação – A construção de teorias a partir de múltiplos paradigmas.** Rae-Classicos - paradigmas em estudos organizacionais: uma introdução à série. São Paulo: 2004

- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas 2004.
- MARZANO, R. J. *Building background knowledge for academic achievement*. Disponível em: www.netlibrary.com/Reader. Publicado em 2004. Acesso em 10/07/2007.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 1999.
- MCLAGAN, P. A. *Competencies: the next generation. Training & development*, p.40- 47, May, 2000.
- NETO, I. R; CARNEIRO, A. **Gestão do conhecimento nas IES confessionais e comunitárias**. Revista da Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior. Ano 26; N 38. Brasília: Dez, 2008.
- NONAKA, I. e Takeuchi, H.. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OTERO, W. R. I. **Educação a distância: desenvolvimento de habilidades cognitivas de alto nível em e-learning**. Florianópolis, 2008. 157 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC.
- PASK, G.. *Conversation theory: applications in education and epistemology*. Amsterdam: Elsevier, 1976.
- PALINCSAR, A. S., BROWN, A. L. *Interactive teaching to promote independent learning from text*. The Reading Teacher, 39(2), p. 771-777, 1986.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências ?** 2 ed. rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. (1990) *The core competence of the corporation*. Harvard Business Review, may-june. p.79-91.
- _____, C.K.; RAMASWAMY, V. **Como incorporar as competências dos clientes**. HSM Management, São Paulo, n. 20, p. 42-52, mai/jun.2002.
- REIS, A. B. **Análise de competências dos docentes de administração do ensino superior**. 2002. 94p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis.
- ROCHA, D. J. A.. **Desenvolvimento do *Balanced Scorecard* para instituição de ensino Superior privada – Estudo de caso da unidade de negócios 4 da Universidade Gama**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.
- SANTOS, A.M.dos; Otani,N. FRANZONI,A.M; MELO, P.A de. **Pensamento sistêmico na educação: imprescindibilidade na era do conhecimento**. Artigo aprovado no IV CONeGOV – Conferência Sul-Americana em Ciência e Tecnologia aplicada ao governo eletrônico. Palmas: 2007.
- SANTOS, N. **Gestão do conhecimento – Apostila do curso de Pós-Graduação *scriptu-senso* em Engenharia da Produção**. UFSC. Florianópolis 2008.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem**. 5.ed. São Paulo: Best Seller, 1999.
- SILVA, R.. **Balanced Scorecard – BSC – Gestão do Ensino Superior – Gestão Profissionalizada e Qualidade de Ensino para Instituições de Ensino Superior Privado**. Jurua – Curitiba – 2008.
- SOUZA, A. C.; FIALHO, F.A.P.; OTANI, N.; **TCC – métodos e técnicas**. 1 Ed. Florianópolis: VisualBooks 2007.
- SKYRME, D. J. *Developing a knowledge strategy*. Magazine of the Strategic Planning Society, January 1998.
- STEWART, T. **Capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- SVEIBY, K. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: CAMPUS, 1998.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot-UK: Ashgate, 1999.
- ZOLLER, U.; PUSHKIN, D. *Matching higher-order cognitive skills promotion goals with problem-based laboratory practice in a freshman organic chemistry course*. Chemistry Education Research and Practice. v. 2, n. 8, p. 153-171, 2007.
- VOCKELL, E.L. *Educational psychology: A practical approach* (Online Ed.), 2001 disponível em: <http://education.calumet.purdue.edu/vockell/EdPsyBook/> acesso em: 10/07/2007.