

A PRÁTICA COMPETENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: Por Uma Emancipação Discente

Jairo de Carvalho Guimarães¹

RESUMO

A proposta deste artigo é discutir as principais questões que envolvem as estratégias didático-pedagógicas subjacentes à prática cotidiana do professor universitário do curso de Administração, cuja intenção prioritária é formar o aluno para o mercado de trabalho, conforme normalmente se comprova na missão e objetivos estabelecidos na matriz curricular. Nesta linha, para forjar um profissional emancipado e crítico, apto a realizar com substância as transformações – sociais, políticas, econômicas, culturais – no campo de atuação, é imperioso que o professor reúna um conjunto de competências, as quais podem não apenas estar alinhadas com os objetivos curriculares, mas com a concepção ética de um ensino superior realmente de qualidade. A abordagem é teórica, cujas ideias sobre competências foram obtidas em autores como Le Boterf (2013), Cheetham e Chivers (2005), Masetto (2012), Minet (1994), Perrenoud (2013), Rovai (2010) e Zarifian (2011), culminando com a percepção de que as mudanças requeridas pelo estrato da sociedade em termos de formação profissional em âmbito superior, perpassam pelo pleno comprometimento do professor.

Palavras-chave: Ensino Superior. Docência. Competências. Ética.

COMPETENT PRACTICE OF ACADEMICAL TEACHER: FOR A STUDENT EMANCIPATION

ABSTRACT

The purpose of the article is to discuss the main issues surrounding the didactic and pedagogical strategies underlying the everyday practice of university professor Management Course, whose priority intention is to train students for the labor market, as usually proves the mission and statutory objectives in the curriculum. In this line, to forge a professional emancipated and critical, able to perform with substance transformations – social, political, economic, cultural – the playing field, it is imperative that the teacher meets a set of skills, which should not only be aligned with the curriculum guidelines, but with the ethical conception of a higher education really quality. The approach to work is theoretical, whose ideas about skills were obtained from authors like Le Boterf (2013), Cheetham e Chivers (2005), Masetto (2012), Minet (1994), Perrenoud (2013), Rovai (2010) e Zarifian (2011), culminating in the realization that the changes required by the stratum of society in terms of vocational training at a higher level run through the full commitment of the teacher.

Keywords: Higher Education. Teaching. Skills. Ethics.

RECEBIDO EM: 1º/8/2017

ACEITO EM: 13/8/2018

¹ Doutor em Educação (UFRJ). Mestre em Administração e Controladoria (UFC). Especialista em Contabilidade e Planejamento Tributário (UFC). Graduado em Administração (Faculdade Evolutivo – Face). Professor-adjunto II do curso de Administração do Campus Amílcar Ferreira Sobral (Cafs). Coordenador do Curso de Administração do Cafs; membro do Cafs junto ao Cepex, Consun e Camen. Presidente da Comissão Permanente de Avaliação Docente (CPAD). <http://www.ufpi.br/administracao>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5901-5026>. jairoguimaraes@ufpi.edu.br

O debate sobre o “produto” finalístico do Ensino Superior, com especial destaque para o ambiente das Universidades Públicas Federais, exige, no mínimo, um elevado grau de ponderação para que não se cometam injustiças ou se transforme o conceito “qualidade do ensino” simplesmente numa sequência de palavras soltas, estruturadas apenas para compor um ensaio ou um modismo visando a justificar um procedimento estatuído sob os domínios do pragmatismo, sem que os precedentes históricos, conceituais e objetivos sejam o ponto de partida da discussão. Em respeito aos princípios que pautam a legitimidade, a qualificação e a autonomia universitária – e por que não mencionar, dos docentes – é necessário que se estabeleça certo equilíbrio no conjunto das conjecturas.

O fato é que a formação integral do profissional que se prepara para atuar no atual contexto – notadamente em um ambiente socioeconômico onde são requisitados a criatividade, a intuição, a reflexão, a proatividade, o senso crítico, o colaboracionismo, o pensamento analítico, a especialização, a iniciativa, a construção coletiva, o raciocínio lógico – perpassa pela universidade, pública ou particular, com a inafastável mediação docente. É imperioso destacar que ficam afastadas, desde pronto, quaisquer possibilidades de emancipação do sujeito que se forma sem a contrapartida e o compromisso do professor-mediador, do professor-formador, do professor-instrutor, do professor-orientador, do professor-motivador, enfim, do mestre, do profissional que domina a arte da transposição didática, da mediação e da negociação no processo ensino-aprendizagem, cujo objetivo precípuo é preparar o indivíduo para o mundo e para o mercado de trabalho.

Discutindo acerca da motivação na esfera do Ensino Superior, Oliveira (2017) afirma que a qualidade do ensino – diga-se a forma e o conteúdo como se concebem, pensam-se e se estruturam os meios apropriados para que o sucesso do diverso, complexo e difuso processo de aprendizagem esteja de fato assegurado – tem como modelo orientador o estímulo que o docente detém e domina aspirando à transposição para o corpo discente. Segundo a autora,

Considerando a falta de motivação um fator agravante na qualidade da aprendizagem, ao longo de vários estudos tentou-se traçar alguns dos principais fatores que contribuem com a falta de motivação em alunos no Ensino Superior como, por exemplo: 1) A falta de interesse pelo aprendizado do curso, objetivando apenas a obtenção de um diploma; 2) O descobrimento tardio de que o curso escolhido não é a profissão que o indivíduo quer seguir futuramente; 3) O estudo é realizado apenas por fatores extrínsecos: provas e trabalhos e o almejo apenas da nota; E, um dos fatores mais comuns e que ocorre principalmente com graduandos de cursos noturnos: 4) O fato de o aluno trabalhar e não ter tempo de dedicar-se totalmente aos estudos (p. 215).

Diante de tal constatação, uma questão emerge na perspectiva da profissionalidade que, mesmo recorrendo à larga experiência e às décadas de formação, suscita certas inquietações: Que “patente” produz o professor do curso de Administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes)? Dito de outra forma: que ação diferenciada promove o docente que, no ambiente da Ifes, tenta demarcar seu espaço em um ambiente de fortes contradições, buscando ratificar a sua competência no trabalho de formação do discente? Qual o meio adequado para que o professor universitário de-

envolva com qualidade, segurança e motivação o seu mister sem recorrer a estímulos fora do seu *habitat*? Que procedimentos didáticos são necessários e inadiáveis para reverter os pontos elencados por Oliveira (2017) diante de um quadro que, naturalmente, envereda para a evasão escolar, razão pela qual se fortalece o caráter excludente e não inclusivo do processo formativo, notadamente em regiões com reconhecidas carências de bons profissionais?

É sabido que as Ciências da Natureza, da Saúde e as Biológicas desenvolvem pesquisas básicas e aplicadas que sistematicamente promovem novos achados, que tornam a vida coletiva menos complexa, sempre articulando novos conhecimentos desde as teorias até pesquisas que reformulam ou transformam as descobertas primeiras. Não raro, muitas destas descobertas são patrocinadas por empresas privadas (SANTOS, 2013) e isto constitui uma parte do questionamento que sofrem atualmente as universidades quanto a sua legitimidade, ou seja, se de fato a função social a que estão sujeitas tem repercutido de forma convincente perante a sociedade. Ou estaria o *status quo* realmente dominando o ambiente universitário, onde os docentes, supostamente perplexos, permaneceriam inertes diante das transmutações do mundo socioeconômico e político mundial?

Se as demais ciências têm a prerrogativa de atuar na pesquisa aplicada de forma mais evidente, registrando com certa frequência as patentes e os registros da produção, como seria este procedimento no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas (curso de Administração)? Que resultados promovem as pesquisas produzidas neste campo, tomando como balizador as inconsequências que o modelo capitalista impinge às economias, às nações, às pessoas? Será que o docente de Administração apenas promove a transposição didática a partir de recomendações de especialistas da área? Ou será que, comprovadamente, o professor desenvolve novas técnicas e novos saberes que servem de diretrizes para a utilização – providencial – das organizações? Que aspecto da autonomia docente está no jogo das transformações didático-pedagógicas, as quais impõem uma nova forma de pensar, refletir e agir? É aconselhável escutar o que afirmam Mintzberg e Gosling (2003):

Existem inúmeras fronteiras na educação em administração. Fronteiras entre as escolas. Fronteiras entre as funções da administração. Fronteiras entre alunos e professores. Mais significativamente, existe uma larga fronteira entre o processo da educação e a prática empresarial. Tudo atrapalha o caminho (p. 30).

É pertinente compreender que o professor não deve se curvar à ideologia que, em muitas ocasiões, infecciona a sua profissão, em um contexto perverso, mas necessita considerar a circularidade política, ética e estética que dá entorno a sua prática cotidiana. A sua competência, neste aspecto, não se resume ao exercício de uma intenção que se pressupõe carregada de experiência, mas à própria experiência, convertida em execução operativa, circunscrita a um modelo que socialize o que detém de saberes enquanto agente de efetiva transformação, como esteio da verdadeira emancipação do sujeito que se forma: o aluno. Pela massiva importunação das organizações, porém, em possuir em seus domínios gestores altamente qualificados, é para o espaço universitário

rio, portanto, que se voltam os olhares com a expectativa e intuito de ali serem cooptados os melhores talentos. É neste ponto que as competências e qualificações dos docentes se tornam efusivas, latentes, intensas.

No cenário atual, a suposta dicotomia entre trabalho e educação não torna inconveniente a ideia de que a emancipação – sensorial, cognitiva, política, social, profissional – do aluno de Administração pode ter origem nas Ifes. Isto reclama que o professor detenha determinados saberes, exercite-os nos domínios da prática e os socialize no curso de formação do discente, reforçando sua própria formação. Na ótica de Luckesi (2011, p. 57), “com nossa ação educativa qualitativamente positiva, somaremos forças com tantos outros profissionais que estarão, como cada um de nós, trabalhando pela emancipação do ser humano, individual e coletivamente”.

Sob esta perspectiva, na imprecisão ou privação de um modelo didático-pedagógico apto a dotar o aluno de destrezas, as organizações podem se tornar referência na adoção de medidas específicas, sem que o professor se descole das intenções mais legítimas e a cujo suporte a qualidade de educação esteja associada. Ou, por outro trajeto conceitual, será que as pesquisas no campo são suficientemente capazes de evidenciar que as diretrizes organizacionais são produtos do meio acadêmico? A conferir.

ORGANIZAÇÕES: referencial para o ensino em Administração?

Um dilema que apressa as relações entre educação e trabalho, aqui representados pela Universidade Pública e as corporações que aplicam seus procedimentos sob a atmosfera capitalista, é definir em que proporção um depende do outro, como de fato já se constata há décadas, notadamente após a emergência do Consenso de Washington e da implacável penetração do sistema, com todo o seu gigantismo geopolítico.

As imbricações entre capitalismo (ação voltada para o mercado de trabalho) e educação (orientada para o mundo do trabalho) não são recentes, mas as posições de força, de reação e de autonomia parecem ter sofrido alternância; isto porque supostamente o sistema econômico tem prevalecido sobre a atividade educacional, muito em razão do contingenciamento dos recursos públicos para melhor dotar as Ifes estrutural, humana e operacionalmente, fazendo-as recorrer, para intensificar as pesquisas, a apoio financeiro externo, daí implicando a crítica que Santos (2013) faz em termos de redução de autonomia das Ifes.

Quanto às possíveis dúvidas que há entre mercado e mundo do trabalho, Carneiro (2012) elabora uma análise resumida, para quem mercado de trabalho é o lugar da empregabilidade, dos postos fixos de ocupação e, portanto, da profissionalidade, enquanto mundo do trabalho é o campo, por excelência, da realização humana e da construção coletiva da cidadania com qualidade de vida. A partir da ideia central do autor, infere-se que ambas as terminologias contribuem para a formação integral do sujeito: a escola é o espaço de mediação entre sujeito e saber (educação escolar, compreensão e vida), sendo o processo conferido pelo trabalho; o trabalho é o primeiro princípio do saber e fonte permanente de prática social.

Em razão das ambiguidades contidas em cada universo – mundo e mercado de trabalho –, o transitar entre ambos que o docente faz o torna visceralmente dependente de conceitos, reflexões e ideologias que demarcam cada campo de atuação – a academia e as organizações, a teoria e a prática. Mais uma vez, a qualificação do professor é requerida para apaziguar as contradições e dualidades que estes encadeamentos têm produzido no percurso formativo do aluno, assim como na formação continuada do professor, cujo dinamismo se mostra ainda mais evidente no curso da transposição didática, mesmo porque o sentido de competências nas organizações está atrelado à eficiência (LE BOTERF, 2013). De acordo com Mintzberg e Gosling (2003), discutindo a relação teoria-prática no universo empresarial,

embora administradores não possam ser criados em uma sala de aula, é nesse local que muitos administradores atuantes podem melhorar profundamente suas capacidades. Administrar é uma prática que envolve, em grande parte, arte e também técnica, assim como alguma ciência. É por esse motivo que administradores não podem ser criados em salas de aula da mesma forma que, por exemplo, médicos e contadores são, pelo menos inicialmente. Educação gerencial significa muito pouco para aqueles que ainda não experimentaram a prática (p. 31).

De fato, não se pode negar que as vinculações e aproximações teoria e prática, entre sala de aula e exercício efetiva da profissão, entre empresas e universidades, entre capital e trabalho, têm influenciado na forma como os docentes universitários, com ênfase nos cursos considerados mais pragmáticos – dada à concepção corrente de utilitarismo do conhecimento – têm conduzido as imbricações entre ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, ideologia e ideoplastia, mercado e mundo do trabalho, capitalismo e socialismo, ascensão profissional e emancipação política, omissão e diligência, currículo prescrito e modelado (GENTIL; SROCZYNSKI, 2014), formação profissional e no curso da prática docente.

Definida a trilha para o acúmulo do capital, as reviravoltas social, econômica, cultural e política intervieram no campo da educação como fato nítido para melhor qualificar os indivíduos, visando o enfrentamento da nova realidade societária. Fechada em copas, a universidade, antes detentora de hegemonia e legitimidade, viu-se obrigada a reformular sua postura institucional com vistas a acompanhar o processo de transformação que ocorria (e ocorre) lá fora.

Muitas Ihes, espremidas pelo contingenciamento dos recursos públicos, estabeleceram parcerias com a iniciativa privada como alternativa viável para manter vivos seus projetos e programas. Cortes e mais cortes não apenas em custeio, mas em investimentos (capital), têm induzido as universidades a buscar outras formas de manter acesa a necessidade de fortalecimento das três dimensões que pautam e oxigenam a sua existência: ensino, pesquisa e extensão. Outras, sem um corpo docente preparado e sem estrutura razoável para edificação e disseminação de conhecimento e realização eficaz da função social a que se dispõe, foram sendo superadas e atualmente se encontram cumprindo apenas o básico, sem qualquer entrega em termos de pesquisa aplicada (SANTOS, 2013).

Diante deste cenário, no qual se constatam as dificuldades das universidades públicas em responder adequadamente às demandas da sociedade capitalista, as grandes corporações vêm demonstrando interesse em apoiar as pesquisas acadêmicas como meio útil de encontrar novos modelos que as transformem ou as mantenham mais competitivas, com base no atual legado da modernidade, que tem no consumismo o combustível capaz de mexer com as emoções, os impulsos e os desejos das pessoas (ARIELY, 2012; BAUMAN, 1998; LIPOVETSKY, 2004).

Por si só, a força do consumo, cuja referência é a desenfreada necessidade das pessoas em aderir ao novo, à moda, ao que todos têm, é capaz de repaginar: a) o modelo capitalista em determinado território; b) o estilo e a qualidade de vida das pessoas; c) os meios utilizados para a ascensão profissional; d) a forma como a educação é tratada e situada e a adoção de novos conteúdos, e e) os fins, que podem provocar enormes distorções entre os enredamentos didático-pedagógicos e a perspectiva sempre presente na busca de uma educação de qualidade. Todos estes aspectos são pertinentes com a conduta ética que o professor adota nas relações que compõe com os alunos, compreendendo as competências como possibilidade real de promoção social.

PELA CONDUTA ÉTICA, MEDE-SE A COMPETÊNCIA DO PROFESSOR?

Os grandes impasses que atualmente transmutam as relações societárias não estão restritos aos problemas bélicos, políticos, religiosos, econômicos, territoriais, culturais, étnicos. Para muito além destas abordagens, as discussões no entorno da ética atraem novos olhares em razão da influência do tema nos desígnios particulares e no ambiente educacional. As estruturas éticas vigentes têm transformado os comportamentos individuais muito pelo sentido que o sujeito concede as suas convicções – bélicas, étnicas, religiosas, materiais, econômicas, territoriais, sociais, culturais – em conexão com as formações sociais estabelecidas e em evolução. Com efeito, o tema emerge no campo educacional como indissociável da prática professoral. Assim, tratar no âmbito das lides de questões em qualquer grau de problematização, avoca o professor para o campo da ética, como força orientadora de sua percepção em relação à realidade e às posições pessoais que cada agente, na sua área de atuação, define como ponto de partida para desenvolver a sua missão.

Em um contexto em que as atecnias morais desempenham um papel destacável na formação do homem para o mercado de trabalho, reflexo de determinadas consequências que o mundo globalizado tem imprimido às pessoas, certamente que o problema ético na prática docente constitui um contencioso basilar para diferenciar o docente antenado com as transposições atuais e as reais necessidades do aluno que se forma, notadamente sob a atmosfera do curso de Administração, no qual o aspecto utilitarista do conhecimento justifica, em parte, as expectativas que os alunos fertilizam quando imaginam estarem em ação no espaço profissional, isto é, no mercado, nas organizações ou mesmo na docência superior.

Distante da postura que determinados indivíduos cumprem no contexto sociopolítico vigente – com relevância para as composições de plantão – quando ora são movidos por ideologias que abduzem o senso crítico necessário para mediar convicções contrapostas, ora orientados por interesses essencialmente pecuniários, em que, regra

geral, prevalecem as perspectivas particulares em detrimento dos interesses coletivos, no espaço universitário a posição do professor ou induz ou conduz – e neste ponto é importante destacar que são conceitos eminentemente distintos do ponto de vista da formação da visão crítica dos alunos – o contingente para o qual destina a sua ação.

Em verdade, a patente de um professor universitário não se constrói apenas na produção científica a que está compulsoriamente subordinado. Ela se molda na medida em que o ativismo acadêmico e as vivências compartilhadas refletem o ponto de partida e de chegada da profissão, por meio das competências que demonstra nos arranjos didáticos que reflexivamente estipula.

Por esta razão, Therrien (2010, p. 53) afirma que “[...] a competência no encaminhamento do curso da ação pedagógica passa, portanto, pela autonomia do sujeito regida por elementos normativos/objetivos e elementos subjetivos/interativos, sempre sob a tutela da ética profissional no horizonte da emancipação humana”. Assim, a ética constitui um dos pilares da competência docente, elemento este que, se ausente nos pressupostos didático-pedagógicos, faz a formação do discente enveredar por caminho infértil e pouco propício, aspirando a assimilar a necessidade de revisar os maus conceitos e práticas que assolam as relações sociais vigentes. O vigor da ética não se emoldura por estalos e repentes de moralidade explícita, muitos dos quais representando pura encenação midiática – cujo público pode inclusive ser os alunos –, mas pela ação consciente e pragmática no tratamento com o outro, ou seja, uma postura de alteridade plena.

Sobre o aspecto subjetivo da prática docente, Farias *et al.* (2011, p. 56) entendem a docência “como um trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o processo de humanização – do professor e dos sujeitos com quem interage no contexto do trabalho – é continuamente forjado”. A competência é resultado de um composto de situações – autonomia, motivação, reconhecimento – operado de maneira sinérgica, que oxigena o docente no cotidiano de sua ação, concebendo ao aluno a sensação de apreensão do bem, de que algo positivo, motivador e crescente está sendo feito em seu benefício, mirando o seu sucesso pessoal e profissional. Para Marchesi (2008, p. 94), “a razão e a intuição devem harmonizar-se e apoiar-se mutuamente para promover um desenvolvimento profissional qualificado”.

A ação docente é fruto da intenção do professor que exprime o desejo e a vontade de conduzir a sua profissão de forma mais humanizada, perpassando por virtudes operacionais que apenas esta profissão sustenta e alimenta, caminhando em direção ao sujeito do processo, proporcionando experiências estéticas memoráveis. É evidente a importância da ética na relação negociada com o aluno, cujo progresso compreende a mediação que o professor estabelece em seu ofício, buscando se posicionar equanimemente em relação à turma – normalmente heterogênea –, abstraindo de sua iniciativa qualquer privilégio ou exclusividade. É válido registrar que a competência do professor advém não somente da experiência anterior, mas, sobretudo, se fortalece no curso de sua prática diária.

A socialização do conhecimento contribui tanto para a compreensão coletiva dos graduandos quanto para a formação continuada do professor, que tem no processo de transposição a oportunidade de revigorar sua plataforma cognitiva, estruturando, *pari passu*, a emancipação do sujeito.

PROFESSOR: fonte e meio para a emancipação do sujeito

As questões que constituem os arcabouços político, intelectual e epistemológico, que orbitam a universidade, remetem, sem atalhos, à noção de poder. É oportuno recuperar a ideia quanto à magnitude das discussões que envolvem a reescritura do currículo sob a perspectiva da procedente condição moderna a ele atribuída. A luta pela marcação de terreno no espaço acadêmico torna o currículo um importante instrumento de enfrentamento dos que comungam – ou não – a ideia de uma matriz atualizada, funcionalista, instrumental e útil aos interesses dos alunos.

Segundo pensam Moreira e Tadeu (2011, p. 14), “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Em reforço e ampliando o espaço de ação, Apple (2006, p. 145) afirma que “[...] a educação é também um ato inerentemente político”, em razão dos variados interesses que envolvem o campo. O currículo é, de fato, instrumento de autonomia docente e discente. Neste aspecto, todavia, atua muitas vezes mais como arma de poder particular do professor do que como combustível para a dialogicidade, permeando espaços evoluídos e democráticos. O professor inteligente apropria-se do currículo como instrumento, visando a fortalecer os atributos de competência que sua autoridade e *status* normalmente sugerem deter.

O poder é parte da resposta para as questões que constituem os históricos e situados dilemas da docência no Magistério Superior. O que é sancionado pelo professor como orientação didática no processo ensino-aprendizagem, estabelece a fixação de procedimentos estáticos, de inovação nula. O poder, no domínio docente, pode alternar-se entre a arrogância e o medo do insucesso. O trânsito entre tais extremos é um desafio permanente no cotidiano docente.

Estes fatores mostram que o poder possui vertentes no ambiente acadêmico, no currículo ou nos discursos políticos – às vezes extremados: ora prescreve ações individuais como forma de demarcar terreno, ora representa a tessitura de uma conduta incompatível na relação com os alunos, ora determina uma ideologia que não concebe o repensar. Sob este clima, qualquer mudança no currículo parece um sonho distante. Nesta perspectiva, Lopes e Macedo (2011, p. 41) assinalam que “[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”.

A reformulação do currículo, supostamente evidenciando uma medida inovadora, às vezes configura a manutenção de velhos discursos. O novo já nasce velho, superado, saturado, pois os nichos epistemológicos, em seu núcleo central, não sofreram transgressões. O poder de determinados indivíduos é, assim, demarcado como espaço indepassável, tornando o currículo uma arma, não dedicado àqueles que dele esperam res-

postas claras aos desafios a jusante, mas aos que intencionam defender seus interesses de forma possessiva, como se o currículo fosse de um só ou fatiado por conveniências pessoais. Sob esta ótica, qualquer emancipação torna-se problemática e incerta.

Dentre as várias circunstâncias que justificam as mudanças em determinado currículo, há o poder em sua órbita que problematiza as questões no campo. Giroux (1997, p. 142) faz uma interessante aproximação entre conhecimento e poder. Como afirma o adágio popular, “quem tem informação, tem poder”, e como o conhecimento é adquirido por um processo de informação pautado, entre outros fatores, na autenticidade, integridade e na confiabilidade da mensagem transmitida, a educação aponta ramificações que ora influenciam ora são influenciadas pela questão política e pelo domínio que um grupo exerce sobre o outro. Para o pensador francês,

o conhecimento e o poder interseccionam-se em uma pedagogia de política cultural para dar aos estudantes a oportunidade não apenas de compreender mais criticamente quem eles são como parte de uma formação social mais ampla, mas também para ajudá-los a apropriarem-se de maneira crítica daquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negadas.

Quando a questão política escapa do território pragmático e alcança o campo ideológico, constata-se a dimensão plena da sua influência no contexto das convicções. Por exemplo, a Universidade Federal do Piauí (Ufpi) (Resolução nº 268/11 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Cepex –, de 29/8/2011) determinou que o termo *política* fosse excluído dos Projetos Pedagógicos do Curso – PPCs (antes a terminologia era PPP – Projeto Político-Pedagógico). Pelo dispositivo mencionado, a expressão não mais está assentada nos PPCs.

Embora o expurgo da terminologia “político” dos Projetos Pedagógicos dos Cursos no âmbito da Ufpi esteja consumado, o docente não pode se despir de sua identidade, conquista que é realizada de forma constante, uma vez que é ele o encarregado – em um trabalho coletivo e compartilhado e, portanto, sob a aura política – pela condução da matriz curricular. Como afirmam Giroux e McLaren (1997, p. 203), “a meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos”. Ademais, “se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Ninguém, portanto, educa ninguém sem uma proposta política”, conforme assevera Gadotti (2010, p. 88), cuja crítica está albergada em uma educação militante, isto é, operando em espaços politicamente estruturados.

É cediço, todavia, que o projeto é pedagógico, e, sendo pedagógico, também é político, pois pressupõe uma intenção, e todo propósito recorre às ramificações que, inelutavelmente, o envolve. Sendo intencional – o que induz à ação – exige preparação dos envolvidos (docentes), e preparação pressupõe a estruturação paulatina de um arsenal de recursos (competências) que dará ao sujeito condições para o desempenho eficaz de sua profissão na sua emancipação enquanto profissional.

O problema é, em parte, apontado nas palavras de Oliveira (2011a, p. 97): “[...] Toda produção de saber envolve interesses e, por conseguinte, se vincula a relações de poder”. A emancipação do professor universitário perpassa, a rigor, pelo protagonismo na condução das práticas docentes alinhavadas com a realidade posta, atuando na ação

imbrincada entre a profissão para a qual está o aluno sendo preparado e a sua própria formação enquanto agente mediador do conhecimento em construção, construído ou ainda não desvelado.

Então, criar torna-se um elemento importante no traçado que discute a questão de poder, por naturalizar um amplo feixe na relação educativa. Na visão Bolman e Deal (2010, p. 135), “o poder e a criação estão relacionados. Autonomia, espaço e liberdade são importantes em ambos os casos”. Estabelecer uma fronteira que desvele o poder que tem o docente no conjunto de suas ações pressupõe o permanente envolvimento com a criação, com a inovação, com a ruptura. Quem rompe – inovando, criando, empreendendo – certamente marca posição no disputado espaço acadêmico. Este ímpeto é inerente aos profissionais competentes e só estes estão aptos a orientar a autonomia crítica e a mediar a emancipação do discente. Referindo-se à inovação, Oliveira (2011b, p. 105), ao expor caminhos alternativos para a educação – o solo da evidência ou o da retórica –, afirma que é promissor o caminho da problematização (pautado na retórica), posto que

é o solo das inovações, dos questionamentos, das problematizações, das argumentações, da entrega a uma racionalidade aberta e flexível que, consciente da impossibilidade de forjar um mundo perfeito, não abdica de buscar, por todos os meios que tiver ao seu alcance, aperfeiçoá-lo dentro das incontornáveis limitações humanas.

O autor esteia-se na concepção argumentativa para promover a ideia de educação apoiada nos dilemas da provisoriabilidade do conhecimento, ratificando a proposta de que a criatividade e as transgressões podem conduzir a postura dos docentes do Magistério Superior, definindo categorias presentes na prática docente. O envolvimento com o papel político que as questões pedagógicas carregam não pode, por outro lado, servir de pano de fundo para a apropriação de determinadas ações que permeiam a prática docente em um contexto mais amplo. A noção de instituição reprodutora da hegemonia do capital parece conflitar com determinadas condições e atitudes experienciadas nas escolas. Como alertam Giroux e McLaren (1997, p. 205), “as escolas são tudo menos inocentes, e também não reproduzem simplesmente as relações e interesses sociais dominantes”.

Percorrendo ainda as ideias de Giroux e McLaren (1997, p. 205), “as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades”, acentuando o caráter interventor da dimensão política conduzida intencionalmente pelos agentes educacionais – gestores, professores, orientadores pedagógicos, etc. De modo similar, Cunha (2012, p. 111) esmiúça a questão política intervindo no campo pedagógico ao inferir que “[...] quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico”.

Sem dúvida, a política é fundamental no contexto das universidades, em especial no tocante à formatação do currículo. Sendo a política a arte da conciliação, tem-se que as concessões podem permear os diálogos com o fito de tornar o objeto do currículo mais apropriado para a realidade em debate. Avançar é a palavra de ordem, dado o seu

caráter revitalizador no contexto educacional. Ao avançar em busca de novos horizontes, o corpo docente aprimora seu estatuto identitário com a função social requerida à academia, defende sua formação continuada e reforça a predileção pela inovação, ruptura e adaptação, sem pôr em risco sua autonomia. Como registra Apple (2011, p. 66), tomando emprestado de Bourdieu, “transgredir [...] é um pré-requisito para [...] avançar”, seguindo a ideia já avançada por Oliveira (2011b) sobre transgressão como categoria para o progresso do conhecimento e independência cognitiva.

No ambiente universitário, embora sejam exigidos – pelo aspecto que fundamenta o objetivo da ação educativa – sentidos e significados na prática docente, e por estarem presentes a beleza e a estética que o processo ensino-aprendizagem impõe na relação entre docente e formando, esta é revestida de elevado grau de subjetividade dada a intenção que a tarefa privilegia. A intenção é recoberta pelo elemento político em razão da necessidade de situar a iniciativa no contexto dos interesses dos sujeitos, uma vez que, como alertam Bolman e Deal (2010, p. 136), “as pessoas desejam ter poder para controlar seu ambiente de trabalho e os fatores que as afetam diretamente”.

É imperioso que o professor universitário desenvolva novas competências e isto implica: criar novas estratégias didático-pedagógicas; aprofundar seus conhecimentos por meio da formação continuada; envolver-se sistematicamente com a pesquisa e a extensão; defender uma estrutura dialógica inovadora; aplicar na prática o que oportunizou aos alunos apreenderem na teoria; comprometer-se com a formação dos graduandos; reduzir possíveis distâncias que há entre o seu repertório e o conjunto de possibilidades dos alunos; atuar com ética em todas as etapas de sua prática; e controlar o poder como forma de tornar imparcial o seu ofício, principalmente porque

nas melhores salas de aula, a aprendizagem está se tornando mais individualizada – identificam-se os pontos fortes e fracos dos alunos, atende-se a seus interesses de habilidade de aprendizagem e permite-se que cada aluno desenvolva conjuntos de habilidades que os ajudem a se mover por um futuro de mudança e incerteza (BOLMAN; DEAL, 2010, p. 163).

O Quadro 1 relaciona alguns fatores que dão suporte às competências necessárias para uma ação mais intensiva no ambiente universitário por parte do docente, os quais serão, naturalmente, revertidos para a emancipação do corpo discente, sempre tendo como proposta balizadora o fortalecimento da permanente construção entre ensino e aprendizagem.

Quadro 1 – Aspectos vivos da prática docente

ASPECTOS VIVOS DA PRÁTICA DOCENTE	
FATORES	COMPETÊNCIAS REQUERIDAS
Atitude	Conhecimento, habilidade, noção, compromisso com a causa educacional, coragem, determinação, entrega, responsabilidade.
Criatividade	Intuição, flexibilidade, resiliência, iniciativa, desbloqueio mental, ruptura ideológica, posição crítica, senso de transformação, comportamento visionário.
Subjetividade	Ética, estética, senso crítico e político, significado no que realiza, alteridade, coletivismo, flexibilidade, bom humor.

Poder	Diálogo, concessão, flexibilidade, humildade, tolerância, coletivismo, consenso.
Autoridade	Conhecimento, didática, respeito, reconhecimento dos pares e superiores, alteridade, sensibilidade.
Formação continuada	Comprometimento, disposição interdisciplinar e multidisciplinar, qualificação sistemática, envolvimento, engajamento, participação.
Inteligência emocional	Elevada autoestima, boa saúde mental, equilíbrio, estado de espírito superior, emotividade, prazer no que realiza, gosto pela profissão, satisfação, senso de humor, tolerância, capacidade de absorver impactos e pressão.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

As reflexões que dão entono às questões que ativam a educação, provavelmente conseguem dar pistas para algumas soluções mais imediatas, para muitos impregnadas de transitoriedade. Tal conjectura apoia-se na hipótese de que, em se tratando da educação, os grandes problemas que a envolvem não são equacionados a toque de caixa, como se um simples estalo pudesse dar um novo horizonte para as complexidades. O Quadro 2 trata do entendimento de competências, em complemento ao Quadro 1.

Quadro 2 – Conceitos sobre competências

AUTOR	CONCEITO
Le Boterf (2013, p. 60-61)	É competente quem, “diante dos imprevistos e incertezas, em razão da complexidade dos sistemas e lógicas de ação, o profissional [que] sabe: tomar iniciativas e decisões, negociar e mediar, fazer escolhas, assumir riscos, reagir aos perigos, às incertezas ou danos, inovar a cada dia e assumir responsabilidades”.
Coda (2016, p. 6)	“Uma competência é uma característica subjacente a um indivíduo que tem uma relação causal com algum critério considerado como referência ou com um desempenho superior em um cargo ou situação”.
Cheetham; Chivers (2005, p. 54)	“Desempenho eficaz dentro de uma faixa de ocupação que vai do nível básico de proficiência até os mais altos níveis de excelência”.
Masetto (2012, p. 30)	“Sempre tem a ver com uma série de aspectos que se apresenta e se desenvolve conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades”.
Minet (1994, p. 16)	“A noção de competência parece ser uma resposta possível, ainda a ser construída, que está localizada na intersecção das dimensões objetiva (a tarefa e as condições existentes) e subjetiva (o sujeito, seu conhecimento e sua experiência) da atividade”.
Perrenoud (2013, p. 45)	“A competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.
Rovai (2010, p. 40)	“A competência é uma ação ou um conjunto de ações sobre uma finalidade que tem sentido para o profissional”.
Zarifian (2011, p. 68)	“A competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Com rara propriedade, a expressão cunhada por Claus Offe (*apud* BAUMAN, 1998, p. 33), de que se está diante do “túnel no fim da luz”, é apropriada ao atual cenário que põe em polos supostamente opostos a educação e o trabalho. A frase traduz a sensação de que, ao vislumbrar a esperança, no limiar de uma época plena de exigências competitivas, há muitos desafios a se percorrer para que, de fato, a missão educativa seja alcançada. Tais preocupações podem ser administradas pelos docentes visando a destravar as desmotivações que, não raro, provocam intermináveis conflitos em sala de aula. Para promover as condições favoráveis para um Ensino Superior de qualidade, o professor necessita desenvolver (e reter) competências específicas. Recuperando a proposta de Oliveira (2017) quanto à importância da motivação no ambiente educacional com o fito de transigir a mera reprodução do conhecimento, tem-se que

embora muitos docentes de Ensino Superior acreditem que nessa modalidade de ensino não se faz necessário desenvolver estratégias motivadoras, muitos autores defendem que da mesma forma que é necessário um olhar diferenciado na Educação Básica, esse olhar deve ser utilizado também nas Universidades, pois tanto quanto nas demais instâncias de ensino, o Ensino Superior também objetiva o processo de ensino e aprendizagem, formando profissionais que atuarão ativamente na sociedade. Por isso, é necessário que a motivação possa ser encontrada em todas as tarefas realizadas pelo indivíduo, pois é ela que determina o grau de realização, persistência e efetivação do seu cumprimento (OLIVEIRA, 2017, p. 218).

Aqui assevera-se a convicção de que é possível ser feliz desenvolvendo o papel de educador sob quaisquer circunstâncias e condições, e que são as competências do professor, apropriadamente sacadas para auxiliar nas transformações, que o universo do Ensino Superior exige. Como afirma Jaeger (2013, p. 361), “a educação não acaba com a saída da escola”, implicando que não apenas o professor, mas sobretudo o futuro administrador, não pode se deixar estagnar cognitivamente, pois isto implicaria desconstrução da esperança, a qual representa a base da emancipação do homem. Educar é tarefa de reduzida prescrição, razão da sua complexidade. Por isso, a metáfora do professor como fonte de mudança social é vista com mais intensidade na atualidade.

Sob este prisma, consigna-se a relevância do contexto e do processo formativo do docente aspirando à adequada estruturação da relação ensino-aprendizagem, a qual está pautada na visão ganha-ganha, cujo objetivo mais evidente é a emancipação do sujeito, obtida pela ação proativa e consagrada do professor, na condição de medidor abalizado para responder pelas demandas sociais e profissionais do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar a educação de forma reducionista, cartesiana, como se os meios pudessem, *a fortiori*, justificar os fins, é ideia inapropriada, embora não parem dúvidas de que os problemas permanecem, exatamente porque, tomadas como um campo de vasto repertório dialógico, constantes embates ideológicos e arena de complexa elucidação, as soluções nem sempre vêm albergadas por certezas absolutas. Por isso, a competência no âmbito educacional é mais do que um atributo: é parte de um processo.

Quem atua no campo sabe que a unanimidade é uma condição difícil de prosperar. Em tempo algum conseguiu-se um apoio incondicional às questões que orbitam os problemas da educação, principalmente se forem considerados os conflitos atuais, intimamente vinculados aos dilemas da modernidade, que põe em evidência o individualismo como fator prioritário. Isto é um ponto a ser aprofundado, pois revela uma realidade crua que os professores têm enfrentado nas escolas, situações que caminham para um vazio abissal em que a solução, difusa, tende a tornar ainda mais grave os casos. Sistematizar os percursos da pedagogia, desde os tempos primeiros até os dias atuais, com a contribuição de Jaeger (2013), não é tarefa impossível, todavia.

A condição consumista atual desfaz e refaz as utopias, que é o meio eficaz para construir um estágio de retomada da emancipação e de novas relações sociais, subsumidas pela ideia, distorcida, de que o conhecimento válido é o provisório, é o instantâneo. Por isso, é extremamente complexo compreender as causas de tantos conflitos e contradições presentes no ambiente escolar, possivelmente em razão da exorbitância de interesses difusos e duais, motivo pelo qual ao professor se concede a importante tarefa de envidar esforços para, efetivamente, promover a emancipação do sujeito, protagonista de sua prática.

Decerto que se o objetivo maior da educação, especialmente no estágio superior, é dignificar o cidadão concedendo-lhe os artefatos necessários para que siga seu caminho promovendo as transformações que supuser indispensáveis e aspirando a reduzir as tensões sociais atuais, então o professor é o ator mais influente neste processo, para quem é esperado um conjunto de competências aptas a dar liga nesta contrapartida formativa, porque ser criativo e inovador não é requerido apenas àqueles que exercem atividades no mercado de trabalho, mas, sobretudo, na arena educacional, um espaço onde há enormes desafios e contingências a serem superados.

Assim, embora o agente de frente na ação de desfazer os desníveis que a educação teima em reforçar seja o professor universitário, é o graduando o legítimo protagonista do processo ensino-aprendizagem, a quem, ator de absorção do conhecimento necessário para promover as transformações que o mundo enviesado persiste em a todos perseguir, cabe o foco de todas as ações e medidas com vistas a, de fato, tornar a pátria um local onde a educação é levada a sério.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARIELY, D. *A mais pura verdade sobre a desonestidade: por que mentimos para todo mundo, inclusive para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BOLMAN, L. G.; DEAL, T. E. Reformulando a ética, o espírito e a alma. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M. *A nova organização do futuro: visões, estratégias e insights dos maiores líderes do pensamento estratégico*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *Professions, competence and informal learning*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2005.

- CODA, Roberto. *Competências comportamentais: como mapear e desenvolver competências profissionais no trabalho*. São Paulo: Atlas, 2016.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. do S. L. M. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.
- GENTIL, H. S.; SROCZYNSKI, C. I. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 49, n. 35, p. 49-74, maio/ago. 2014.
- GIROUX, H. A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives: le modèle: agir avec compétence en situation les réponses à plus de 100 questions*. 6. ed. Paris: Eyrolles, 2013.
- LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCHESI, Á. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- MINET, F. Les compétences au coeur de la gestion des ressources humaines. In: MINET, F.; PARLIER, M.; WITTE, S. de. *La compétence: Mythe, construction ou réalité?* Paris: Éditions L'Harmattan, 1994.
- MINTZBERG, H.; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 29-43, abr./jun. 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, E. S. Motivação no Ensino Superior: estratégias e desafios. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Ed. Unijuí, ano 32, n. 101, p. 212-232, jan./maio 2017.
- OLIVEIRA, R. J. *A ética no discurso pedagógico da atualidade*. Niterói: Intertexto, 2011a.
- OLIVEIRA, R. J. A nova retórica, a problematologia e a educação. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011b.
- PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ROVAI, E. Educação profissional: a formação do cidadão produtivo e transformativo. In: ROVAI, E. (org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- THERRIEN, J. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. In: CARVALHO, A. D. F. *Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência*. Teresina: Edufpi, 2010.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2011.