



COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A PRÁTICA COMO ITINERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM ATIVA DO ALUNO E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

TEACHER'S COMPETENCE: A PRACTICAL ROUTE HOW ACTIVE STUDENT LEARNING AND CONTINUING EDUCATION FOR THE TEACHER

Recebido em 07.05.2014. Aprovado em 02.07.2014
Avaliado pelo sistema *double blind review*

Jairo de Carvalho Guimarães

jairoguimaraes@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Teresina - PI - Brasil

Resumo

O presente ensaio propõe ampliar as discussões sobre a importância da prática didático-pedagógica do professor universitário – com enfoque em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) – como condição necessária para promover a aprendizagem ativa do aluno de Administração. Para fundamentar a proposta, entende-se que a incursão na prática disciplinar exige do professor universitário um conjunto de competências, as quais devem ser regularmente empregadas, permitindo ao aluno estender o horizonte que compreende a problematização, a reflexão, a criticidade, a compreensão e o significado do conhecimento. Nesta perspectiva, encontram-se imbricadas questões que tratam do mercado de trabalho, da competência e formação do professor e, como consequência deste enredamento, da aprendizagem ativa do aluno. Para ancorar a proposta ensaística, recorreu-se, entre outras fontes, às experiências e fundamentos de Cheetham e Chivers (2005), Dewey (2013), Masseto (2012), Perrenoud (2013), Pimenta e Anastasiou (2010), Sandberg e Pinnington (2009), Schön (2000), Silva e Costa (2014), Sordi e Silva (2010) e Zarifian (2011).

Palavras-chave: Docente. Competências. Universidade. Prática. Aprendizado.

Abstract

This essay proposes to broaden the discussion about the importance of pedagogical-didactic practice of university professor – with a focus on Federal Institutions of Higher Education (IFES) – a necessary condition to promote active student learning of Business. In support of the proposal, it is understood that the raid on disciplinary practice of university teacher requires a set of skills, which must be regularly employed, allowing the student to extend the horizon comprising the questioning, reflection, criticism, understanding and meaning of knowledge. In this perspective, are interrelated issues concerning the labor market, skills and training of the teacher and, as a result of this entanglement of active student learning. To anchor the essay proposal, betoken, among other sources, experiences and grounds of Cheetham and Chivers (2005), Dewey (2013), Masseto (2012), Perrenoud (2013), Pimenta and Anastasiou (2010), Sandberg e Pinnington (2009), Schön (2000), Silva and Costa (2014), Sordi and Silva (2010) and Zarifian (2011).

Keywords: Teacher. Skills. University. Practice. Learning.

Introdução

A formação do professor do Magistério Superior tem sido, é fato, motivo de inúmeros e importantes debates nas duas últimas décadas. Diversos posicionamentos têm demonstrado que a identificação de uma prática pedagógica qualitativa – e, neste aspecto, tende a prevalecer o consenso de que a qualidade do ensino superior perpassa pelas estruturas epistemológica e emocional do educador – acentua as discussões.

Obviamente que muitas das implicações que atualmente são investigadas – e comprovadas – aspirando a buscar novos encaminhamentos visando à dissipação dos entraves que afunilam e aprisionam a prática docente perpassam pelas transformações que o processo de integração econômica impôs ao campo educacional¹ em todos os seus níveis. Sobre este ponto, Canário (2006, p. 30) faz a seguinte referência: “A finalidade de construir uma coesão nacional cede progressivamente lugar a uma subordinação funcional das políticas educativas aos imperativos de caráter econômico inerentes a um mercado global e único”.

O educador português se refere à cessação – de espaço, de tempo, de saberes – que o campo escolar tem “providenciado” em favor das Políticas Públicas voltadas para as questões educacionais, levando à compreensão de que o mercado é quem, sintomaticamente, dita os encaminhamentos didático-pedagógicos, em razão das transgressões e das injunções que o sistema capitalista determina, produto da conciliação formulada pelos Estados-nação, que o definiram como alternativa viável para a manutenção do progresso socioeconômico mundial.

Sob as premissas da globalização, a Europa, tanto quanto os países em desenvolvimento – a exemplo do Brasil – têm servido de referências para esta composição, face à afinidade – mais do que um prometido confronto – entre a educação e o trabalho, do ponto de vista das reminiscências intervenientes recíprocas que permeiam o imaginário das ideologias – socialista, capitalista ou, alternativamente, uma composição de ambas – historicamente em constante adversidade. As Universidades Públicas Federais têm sido palco recorrente de embates que, não raro, ora despertam tensão, ora se dissolvem no discurso flamejado e retórico – aqui em sentido oposto àquele conclamado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) – razão da frouxa arregimentação, integração e cooperação dos servidores – com significativo peso para o corpo docente – onde prevalece pouco ou nenhum avanço em prol de um ensino superior comprovadamente de qualidade. Pecam as instituições não porque lhes faltam méritos, mas porque desumanizaram o foco, desviado para interesses desarticulados com a sua função social.

Sob este aspecto, discutir os termos de um ensino superior de qualidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) é pôr em evidência o papel do professor no contexto de um “contrato social” desejado, onde os interesses individuais – os docentes – são abdicados em benefício de um pacto coletivo – a sociedade. Como reconhece 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”. Não se nega, assim, que o acervo educacional – de qualidade superior e único – tem a ingerência direta do professor.

O desenvolvimento de estratégias para tornar o processo ensino-aprendizagem no Magistério Superior, cujo parâmetro são as ações propensas a intencionar determinados ajustes que respondam eficazmente às demandas do mercado, tem desvelado um composto de apreensão e expectativa por expressiva parte do corpo docente, em especial àquele vinculado às Instituições

Federais de Ensino Superior (IFES).

Tal característica no ambiente universitário é particularmente compreensível na medida em que, especialmente na área da Administração – onde as transformações promovidas nas organizações, reflexo das incertezas e mutações que impõem efetivos e ousados comportamentos diante dos permanentes desafios – o conhecimento se torna, como de fato as evidências teimam em reafirmar, um elemento abstrato, dada à sua condição de incompletude, inconclusividade e provisoriedade. Talvez o aspecto ontológico consiga elucidar as razões justificadoras de que a busca das pessoas pelo conhecimento não é motivada pela percepção da ignorância que persiste, mas pela forma como este conhecimento é obtido. Saber-se ou supor-se “inculto ou qualificadamente limitado” impulsiona o indivíduo para um campo por vezes minado – repleto de dúvidas – exceto se compreender o sentido que este conhecimento proporcionará em seu caminho de vida, expurgando qualquer conotação especulativa.

Sob esta condição e considerando que no ambiente em análise – IFES – o fator “estabilidade do emprego” por vezes consigna uma certa inércia propositiva, a formação do graduando em Administração é colocada em risco na medida em que os currículos tendem a não acompanhar as orientações advindas do mercado e/ou academia – que ora deveriam responder às motivações provocadas pela competição, ora pela conformidade teórica que os Estudos Organizacionais têm estruturado a partir de pesquisas promovidas em Cursos de Pós-Graduação em ambiência universitária. Um “currículo movente”, como denomina Rodrigues (2010, p. 93), é fruto da inquietude dos docentes, conectados com a realidade socioeconômica vigente. Professor inquieto é professor que aprecia desafios. Quem encara desafios não teme a avaliação, pelos outros, de sua performance diante de uma inesperada situação-problema.

A proposta deste ensaio é, considerando os dois referenciais apontados – de um lado as dinâmicas do mercado, implicando em reestruturações nas estratégias corporativas visando a encaminhar a melhor solução diante de situações-problema, e do outro o ambiente acadêmico, onde por vezes o despreparo dos professores – muito que afluíram à docência superior como resultado da reconfiguração da relação capital x trabalho (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010) – deixa de produzir uma aprendizagem pautada na realidade experimentada pelo egresso quando se encaminha para o mercado – supostamente o destino final do Bacharel em Administração – que o processo de aprendizagem – e por uma contingência processual, o ensino – podem estar comprometidos em sua dimensão prática, estagiária, experiencial.

Ora, se a aprendizagem proporcionada nas IFES não acompanha *pari passu* os exemplos experimentados pelas organizações, é provável que se esteja diante de alguns dilemas que precisam ser esclarecidos, uma vez que implicam diretamente na formação parcial de um indivíduo dotado de recursos e habilidades supostamente capazes de assegurar maiores oportunidades no mercado. Assim, as dicotomias podem estar concentradas nos seguintes pontos: a) As universidades estão dissociadas do campo de ação do aluno em Administração que está sendo formado; b) As competências dos professores são insuficientes ou inapropriadas para permitir que um currículo inovador, movente, vibrante e atualizado seja implementado, e/ou c) Os estudos organizacionais desenvolvidos nos domínios universitários estão desalinhados com outras esferas da sociedade, não provocam impacto junto às organizações ou não atendem satisfatoriamente aos procedimentos usualmente utilizados nas empresas.

Apontados os propósitos do ensaio e tomando como ponto de partida os dilemas em questão – haja vista que em todas as situações o docente encontra-se no núcleo do processo – é oportuna uma interrogação: Como aprende quem ensina? Uma vez que o aprendizado do graduando aparentemente remete a uma insuficiência didático-pedagógica do professor, coloca-se este no

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A PRÁTICA COMO ITINERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM ATIVA DO ALUNO E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

centro das atenções no tocante às estratégias e estilos que adota para, primeiramente, formar-se – formação inicial e continuada, ou, como preferem Pimenta e Anastasiou (2010, p. 198) “profissionalização inicial e continuada” – e, então, entabular medidas para definir os meios formativos do aluno.

Acontece que nos estudos sobre formação do professor – a qual refletirá diretamente na construção ou não de sólidas raízes formativas dos alunos – emergem alguns dilemas, mirando o Curso de Administração, campo do conhecimento assumido como destino de “infiltrações disciplinares” das mais variadas estruturas epistemológicas: a) Forma-se o professor na concomitância do processo de aprendizagem ativa e reflexiva do aluno ou b) Forma-se o aluno a partir da consagração formativa prévia, em suas instâncias teórica e experimental, do professor, ou, pior para as partes envolvidas, c) Pensa-se que alguém se forma no transcurso de uma imaginária sociologia do conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 2011) como premissa para a construção social de uma realidade reconhecidamente complexa e multidirecional?

Pelo caminho que se opte percorrer, o detentor da dinâmica pedagógica é o professor. Assim Luckesi (2011, p. 133) exprime o seu entendimento sobre o relevo da prática docente no contexto da aprendizagem – do docente e do aluno: “O educador verdadeiramente adulto não se assusta com o que acontece na relação com os educandos, seja lá o que for. Assume o que ocorre como fato, como um acontecimento (sem um julgamento moral prévio), tomando-o como uma possibilidade de ensinar e aprender”. O percurso formativo do professor transcende o tempo e o espaço anteriores ao ofício vigentemente vivenciado, avançando na concomitância do processo de ensino – que por derradeiro influi na sua aprendizagem.

Sob este caleidoscópio e perscrutando a concepção de que a proposta didático-pedagógica pode não estar alinhavada com o currículo ou com as compósitas posições mercadológicas, inevitavelmente o foco desloca-se do aluno para o professor e sob esta perspectiva pode-se inferir que a competência docente pode intervir no sistema ensino-aprendizagem de maneira incompatível com os objetivos e a missão do Projeto Político-Pedagógico do curso. Como apontam Cheetham e Chivers (2005, p. 53), vários programas de ocupações “[...] consideram competência como o emblema de um desempenho eficaz, não simplesmente um passo no caminho para algum estado superior de proficiência”. Competência se reporta a situações que exigem do indivíduo intencionalidade, capacitação, ação e efetividade – nesta ordem – pouco tendo a ver com traços de personalidade.

Deslocando o eixo que sustenta o processo ensino-aprendizagem para o professor, em que pese a possível experiência deste profissional, as competências se tornam o elemento basilar na medida em que podem, em tese, desconstruir as aspirações curriculares e, como consequência imediata, a deformação na aprendizagem do graduando. Nestas bases, lança-se a proposta de que a qualidade do ensino e da aprendizagem ativa do aluno de Administração perpassa pelo cardápio de competências que detém o professor, com especial enfoque naquele que atua em IFES.

Competências do professor: foco no desempenho

A ideia é desenvolver um raciocínio que impulsiona as competências dos professores universitários para o epicentro do processo de aprendizagem, considerando as inúmeras contradições que podem ser comprovadas no ambiente acadêmico, muito justificadas porque “grande parte dos educadores prefere ensinar as disciplinas tradicionais do currículo de

Administração, visto que tal opção possui maiores chances de promoção, segurança no emprego e outros benefícios e recompensas” (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011, p. 41-42), o que joga luzes sobre a formação do professor, sobre as suas intenções enquanto profissional da educação e sobre a sua conduta ética, que avoca uma relação subjetiva na prática educativa e como se porta na construção social que conduz. Como sinaliza Oliveira (2010, p. 130), trabalhando a questão ética na prática docente, “[...] a tendência moralista ainda influencia muitos professores, que se sentem mais confortáveis quando ditam claramente o que é o ‘certo’ e o ‘errado’ e quando separam inequivocamente o ‘bem’ do ‘mal’”. Em IFES, este viés não contribui para a assimilação que o graduando precisa incorporar a seu acervo cognitivo.

Na concepção de Bronckart e Dolz (2004, p. 33), o termo *competência* designa “toda capacidade devida ao saber e à experiência”, enquanto Witte (1994, p. 23) afirma que competência significa, *grosso modo*, “uma forma eficaz de entender um problema, resolvê-lo com elegância e velocidade, com um custo em tempo e dinheiro, na medida do possível”. Barnett (1994) afirma, em suporte a Cheetham e Chivers (2005, p. 53-54), que em educação o termo competência corresponde a “uma concepção operacional [...] essencialmente reproduzindo os mais amplos interesses da sociedade em termos de desempenho”. Em respeito às concepções, torna-se razoável supor que o docente que desenvolve seu ofício no curso sob análise deve reunir, *a priori*, um substancial repertório de competências para dar sustentação ao seu desempenho enquanto agente de intervenção social.

Sob este aspecto, além do conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do contexto (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009) em que se ensina compõe o arsenal de competências de que deve dispor o docente para atuar de forma performática. Bergamini (2012, p. 113) assinala que “gerir competências requer, a qualquer momento, rearranjá-las para fazer face aos diferentes desafios que surgem”. Ou seja, o docente deve apreender as nuances que orbitam o Curso de Administração e em que medida as irreverências do mercado influenciam a sua postura no trato do processo ensino-aprendizagem. Não é tarefa de fácil execução, mas em um curso onde a dimensão operativa prevalece acentuadamente em relação à dimensão conceitual, o desempenho do professor só pode ser mensurado pela aplicação tangível do conhecimento que detém.

Não obstante o conceito, e sempre tomando o Curso de Administração como orientação central, questiona-se: Como se avalia a competência de um professor universitário na área? De que forma se mensura o grau de desempenho do professor se não pela aplicação concreta – prática – dos conceitos precedentes? Como se avalia o aprendizado do aluno em determinadas disciplinas se não pela provocação dada pelo professor para que ele se envolva efetivamente na situação-problema, a qual implica uma resolutividade? Ora, como asseveram Sandberg e Pinnington (2009, p. 1142), “[...] competência é definida por um sistema específico de relações sociais” e nesta condição o câmbio de experiências entre professor e aluno, sob uma atuação prática, tende a possibilitar conquistas formativas em ambos os sentidos. Como já apontado, o professor se forma na ação.

Outras indagações são pertinentes nesta teia ensaísta: De que maneira o professor universitário adquire os conhecimentos necessários, em um estágio no qual a sociedade e a mídia acionam os seus mais complexos e intimidadores dispositivos para fazerem da universidade pública (IFES) o bode expiatório da vez, a quem cabe viabilizar todas as soluções para a questão da empregabilidade na atualidade? Teria de fato a universidade pública um antídoto pronto para expurgar o mal que de uma forma geral aflige as pessoas que, muito em função da exploração midiática – expansiva, invasiva, intermitente – adiciona um ingrediente na realidade social

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A PRÁTICA COMO ITINERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM ATIVA DO ALUNO E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

insinuando que as oportunidades de emprego perpassam pelas academias? Hanashiro e Nassif (2006, p. 47) acentuam a importância do professor universitário na formação do aluno, afirmando que “sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados, sobretudo, no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho”, setor aonde preferencialmente recorrem os egressos de Administração.

Mantendo o mesmo horizonte nos pontos sobre os dilemas que pautam as discussões em torno do papel da universidade e dos docentes no atual contexto: Se, como se constata, as universidades públicas têm atenuado as desigualdades de acesso ao ensino superior, como está sendo formada esta massa de administradores que a cada seis meses ingressam e encharcam o mercado de trabalho plenos de esperança e renovadas expectativas de ascensão profissional e social? Estariam eles de fato preparados para desenvolver uma profissão que exige um amplo portfólio de capacidades, por conta dos constantes remanejamentos procedimentais? Em que circunstâncias a aprendizagem ativa está sendo promovida nas universidades públicas? Seria ativa uma aprendizagem estruturada essencialmente sob o domínio teórico?

Por outro lado, a recorrente constatação de que cada vez mais jovens chegam às universidades públicas desprovidos de qualidade na formação seminal, emotividade e intensidade cognitiva – desinteresse pelo curso, dissabor social, limitado nível de interpretação, falta de afinidade com números, indisciplina, falta de foco, desesperança com o futuro, etc. – pode justificar o sintoma de desmotivação e descompromisso dos professores, que por sua vez, sentem-se acuados e não têm forças para reforçar a identidade profissional, que ao cabo é fragilizada pela decisão particular de cada docente – nem todo corpo docente é de fato um corpo, representando às vezes “partes esquartejadas de um segmento” em franco e permanente questionamento pela sociedade – que opta por realizar seu ofício sem dar importância às questões cotidianas, as quais poderiam ser solucionadas se coeso o grupo fosse.

Na visão de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 70), “[...] os futuros professores desenvolverão novas e necessárias maneiras de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender”, isto é, os professores devem reconhecer de forma proativa o papel social que a universidade tem no tecido societário e isto pressupõe a adoção de instrumentos didático-pedagógicos que apropriem novas perspectivas na relação com o aluno, ou seja, com a forma como ensina e na expectativa de como ocorrerá a aprendizagem. A este respeito Colombo (2004, p. 24) traça a concepção de que “competência não é um estado, e sim um processo de transformação e de refinamento contínuo. Consiste na mobilização dos conhecimentos (saber), das habilidades (fazer), das atitudes (comportar-se) e das motivações (querer)”. Significa que o professor universitário deve prover-se de recursos apropriados para desempenhar com maestria o seu mister.

Na esteira do que pensa Zarifian (2011), Pimenta e Anastasiou (2010, p. 114), relacionam algumas características que compõem a profissão docente, a qual interfere diretamente na formação do professor e, por reflexo, no nível de aprendizagem do futuro administrador: “a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade – que nos levam a um necessário enfrentamento da racionalidade técnica²”. Significa que a formação docente não se restringe ao conhecimento obtido no percurso inicial da carreira – na licenciatura ou bacharelado – porque o trabalho que desenvolve é acessado por diversos estágios e composições, em função das variáveis – controláveis ou não – que o processo determina, pautadas pela representatividade interacional no contexto onde é estabelecida sua formação profissional.

Como exprime Paulo Freire (2011), o professor, em qualquer nível da educação, deve se recontextualizar a partir da apreensão da realidade, a qual, no contexto atual, torna-se um eminente espaço para promover as transformações sociais e econômicas indispensáveis à evolução da sociedade. Sendo a interação um aspecto presente nas relações construídas entre professor e aluno, isolar-se dos acontecimentos e ingerências externos à academia indica descompromisso com uma realidade que tende a não excluir ninguém. Se o professor é competente não o é apenas no seu nicho de atuação – endogenamente falando – mas estendido aos espaços onde as reviravoltas constituem uma rotina. Bergamini (2012, p. 38) dá uma pista para este enfoque: “O sentido da competência aparece em momentos nos quais era necessário enfrentar com sucesso desafios mais difíceis do que aqueles que costumeiramente são propostos pela rotina”. Mediar a educação de futuros profissionais não parece estar circunscrita a atividades repetitivas, mas a situações desafiadoras. É pertinente pontuar o que Pimenta e Anastasiou (2010, p. 25) assinalam, cuja constatação não é incomum nas academias. Para as autoras, as universidades

têm seu corpo docente composto de um conjunto de profissionais de *diferentes áreas* que, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão. No atual panorama nacional e internacional, há a preocupação com o crescente número de profissionais *não qualificados para a docência universitária* em atuação, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino de graduação (grifos do autor).

Continuando, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 180) conferem à expressão *prática educativa* como “a dimensão técnica de ensinar”, que “[...] caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas, materiais didáticos, controle de aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor segundo o prisma do controle eficaz do processo”, ou seja, o professor, em sua prática educativa – ou prática docente – deve canalizar um conjunto de recursos necessários de forma que, na dinâmica que o ensino naturalmente processa, responda satisfatoriamente à tentativa de apreensão do aluno, isto é, a busca pelo significado do que está sendo socializado. Nesta esteira, Bergamini (2012, p. 17) ratifica a proposta ao afirmar que “a desorganização da competência surge quando a pessoa é solicitada a usar sua competência em atividades para as quais sua habilidade não é compatível”. Posto assim, como inferir a qualidade da prática educativa se o docente não detiver domínio dos conhecimentos que orientam o exercício de sua atividade?

Como mentaliza Schön (2000, p. 15) a competência não está assentada na solução de problemas por intermédio de métodos científicos, mas pela reflexão-em-ação no curso de uma atividade, uma vez que há naturalmente “zonas de práticas pantanosas e indeterminadas” que estão além do que a ciência básica pode explicar. O campo da educação é um celeiro de indeterminações e, só por esta razão, conclama-se a todos a refletirem sobre as possibilidades e implicações, muitas das quais envolvendo os aspectos que constituem a prática docente.

Se o foco do trabalho docente recai sobre o ensino, não será a titulação ou sua possível produtividade no campo da pesquisa que o consagrará como competente. Mesmo sob esta perspectiva, a competência aqui além de estar circunscrita a um pequeno e seletivo grupo de *stakeholders* também não responderia em que medida a prática da profissão – centrada no ensino – concederia o caráter de competência ao docente. A competência do professor é travada e paulatinamente conquistada no cotidiano da relação que estabelece e constrói com o corpo discente – mesmo em se tratando de pesquisas em que o protagonismo epistemológico incide

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A PRÁTICA COMO ITINERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM ATIVA DO ALUNO E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

nos trabalhos de campo. Sordi e Silva (2010, p. 95) consideram o docente universitário “[...] um ator fundamental no território da formação profissional, capaz de mobilizar estudantes para ações técnica e eticamente consequentes, orientadas pelo desejo de produzir uma sociedade mais feliz e justa”. Conciliar o seu compromisso com o propósito educativo – reputado como primordial – com suas competências – consignadas como fundamentais no contexto da aprendizagem e da autoformação – e com o sentido que o aluno alcança quando participa ativamente do processo de aprendizagem é o principal papel a ser desempenhado pelo professor universitário de qualquer Instituição de Ensino Superior (IES).

O Curso de Administração, segmento importante das Ciências Sociais Aplicadas, requer dos professores um tratamento específico – não diferenciado, porque o mercado embora o seja, por vezes utiliza em determinadas situações – recorrendo às estratégias deliberadas (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000) – nomeadas soluções convencionais – no tocante aos estratagemas didático-pedagógicos. Se a aprendizagem significativa e sensitiva não compuser o plano pedagógico em seu contexto mais amplo e pragmático, como propõe Dewey (2013), os resultados esperados pelos objetivos consignados passam a constituir mero procedimento regimental, deixando de se caracterizar como uma meta cuja tangibilidade confere, de fato, a ideia de um ensino superior centrado na qualidade, ou seja, com substância social declarada.

Professor competente é aquele que apresenta um elevado grau de desempenho em sua prática e isto pressupõe que a aprendizagem do aluno atingiu um elevado nível de apreensão e significado em razão das mediações proporcionadas pela materialidade dos componentes curriculares.

Ensino superior: desempenho é sinônimo de prática?

A priori, a resposta é sim. Como assinalam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 102) “[...] conhecer não se reduz a se informar”. O que se aventa neste ensaio é promover a concepção de que, de fato, é a prática educativa no campo da Administração – um curso cujos eixos conceituais absorvem conhecimentos e ciências de outros campos – que permite atender a duas demandas concomitantemente relacionadas à instrução educacional: uma formação continuada e estruturada do docente e um aprendizado qualificado do aluno, conciliado com as recomendações que a profissão, em campo, impõe. Citando a importância do desenvolvimento da mão-de-obra docente para um ensino superior de qualidade, propõe Lessard (2006, p. 205) que, entre outros procedimentos, “uma formação continua (sic) que tende a ser vinculada a reformas do ensino e/ou ao conceito de desenvolvimento profissional”.

Vários estudos (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009; BERGAMINI, 2012, HANASHIRO; NASSIF, 2006; SORDI; SILVA, 2010; PERRENOUD, 2013) elencam um rol de conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor deve conter para assumir a designação de profissional competente. Alguns fatores possuem um elevado nível de abstração, pois a sua materialização encontra-se integralmente sob o domínio do professor, detentor único do código genético instrucional, tornando-se complexa a sua tangibilidade em ação. Witte (1994, p. 26) alerta para este fato, ao assinalar que “a competência nunca é vista diretamente. Ela é constatada nas manifestações, no nível mais simples e mais rotineiro da prática profissional, mas ninguém jamais foi observado microscopicamente [...]”. Todavia, embora todos os aspectos contribuam para a construção da competência docente – mesmo porque a formação do professor é gradual, sazonal e maturada – é na prática que de fato o professor produz sentido ao seu ofício. É na prática que ele comprova que todos os fatores contributivos para a sua formação se descobrem

e se desvelam ao mundo, abrem-se às reflexões e compreensões dos alunos, tornando cristalinas as razões do conhecimento que transpõe, media e socializa.

Comungando com a ideia de que a prática processualmente instalada na relação pedagógica revitaliza tanto a formação do professor – melhor qualificando-o – quanto a aprendizagem do aluno – promovendo a correlação entre o conhecimento e a utilidade deste na vida real – Hanashiro e Nassif (2006, p. 47) afirmam que “é essencial que se crie mentalidade do aprender a aprender, e compreenda que ensinar exige método, pesquisa, ética e criticidade num ambiente de riscos e oportunidades”. A aprendizagem ativa dos alunos está subordinada às competências das quais o professor deve dispor para poder realizar com eficácia a sua atividade (ZABALA; ARNAU, 2010). O protagonista que primeiro enfrenta o desafio é o professor.

Dito de outra forma: Ancora-se a competência docente na perspectiva de que a comprovação em campo (em laboratórios; em organizações, através dos estágios supervisionados, etc.), ou seja, na prática experimentada, é que concebe consistência e respaldo didático-pedagógico ao docente de forma a consignar um aprendizado apurado do graduando. Como postula Bergamini (2012, p. 7) “nada é tão fascinante como a procura de recursos que permitam a cada um ser capaz de conseguir ser melhor do que aquilo que já conseguiu, bem como descobrir de que forma tudo começou e como foram evoluindo as próprias características pessoais”. A busca pelo significado que cada agente – professor e aluno – envolvido no processo ensino-aprendizagem postula, permite compor um enredamento lúcido e tangível, dando acesso à força da conscientização e do aprimoramento do conhecimento. Não à-toa, o processo só consagra a efetividade se ambos os atores estiverem de fato determinados a extrair desta relação ganhos substanciais para a sua formação. Em trabalho sobre o profissional competente, ancorado numa perspectiva ontológica, Sandberg e Pinnington (2009, p. 1138) comentam que algumas

teorias atuais propõem que a competência profissional é principalmente constituída por conhecimento científico e tácito, saber-em-ação, o entendimento do trabalho ou a prática. [...] Em particular, tais teorias não explicam adequadamente como aspectos centrais da prática como o conhecimento e a compreensão são integrados em uma competência profissional específica no desempenho do trabalho.

A Figura 1 retrata, em várias dimensões, a comparação entre um processo de instrução pautado essencialmente pela teoria e outro que é conduzido na ação, na reflexão e na *práxis* docente.

DIMENSÃO	TEORIA	PRÁTICA
Espaço por excelência privilegiado	Acadêmico (universidades)	Organizacional (empresas)
Domínio	Particular (docente)	Público (mercado)
Experiência	Narrada	Real
Propósito do ensino	Noção, assimilação	Significado, apreensão
Tratamento dos conceitos	Interpretativo	Pragmático
Utilidade profissional	Abstrata	Concreta
Risco na atividade profissional	Alto	Moderado
Instrumentos conceituais	<ul style="list-style-type: none">• Concepção• Reflexão• Planejamento	<ul style="list-style-type: none">• Ação• Experimentação• Execução
Processo ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Prescritivo• Procedimental	<ul style="list-style-type: none">• Propositivo• Atitudinal

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A PRÁTICA COMO ITINERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM ATIVA DO ALUNO E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

Efeito para o docente e para o aluno	Favorece a capacidade de memorização	Favorece a capacidade de experimentação
Orientação didática	Por que funciona	Como funciona
Objetivo do processo ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar • Explicar • Refletir 	<ul style="list-style-type: none"> • Solucionar • Percorrer • Incursionar
Finalidade da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Internalizar • Intenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar • Desempenho
Topologia didática	Superficial	Interior
Revisão curricular	Lenta	Dinâmica
Estilo da revisão curricular	Novação	Inovação
Recurso argumentativo do professor	Convencimento pela verbalização	Convencimento pelo significado
Espaço de ação	Sala de aula	Campo, empresas, laboratórios
Avaliação do aluno	Individual	Coletiva, compartilhada
Estrutura curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Conservadora • Convencional • Contida 	<ul style="list-style-type: none"> • Contemporânea • Arrojada • Ousada, movente
Agente de referência curricular	Burocratas	Docentes
Currículo construído por meio	Das convenções e diretrizes	Das competências dos professores a partir da perspectiva do mercado
Abrangência de aprendizagem do docente	No mundo	Sobre o mundo
Precondição pedagógica	Responsabilidade moral	Responsabilidade ética
Referência para a mensuração da competência docente	Discurso	Performance
Tipo de formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Estanque • Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica • Continuada
Postura do docente	Reativa	Proativa
Identidade docente	Ideológica	Consensual
Relação entre os componentes curriculares	Unidisciplinar	Multidisciplinar, interdisciplinar
Produção docente	Individual	Coletiva e cooperada
Foco pedagógico	Ensino	Ensino, pesquisa, extensão, gestão

Figura 1. Relação entre teoria e prática no processo educativo no espaço universitário

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014

O desempenho do professor é aqui traduzido pela instrução concomitante ao significado que proporciona ao transportar o aluno para o núcleo da situação-problema, instigando-o à reflexividade, ao senso crítico, à iniciativa, à criatividade, ao tato com condições imprevisíveis, porém perfeitamente possíveis de ocorrer no universo corporativo. A competência está condicionada ao produto da prática educativa que promove, isto é, é tido como competente – no campo em análise – não o professor que eloquentemente teoriza – embora a teoria seja realmente essencial no contexto – mas aquele que estimula aluno a apreender a teoria por meio do integral envolvimento no mundo prático, realizando os estágios, aplicando os conceitos em laboratórios, construindo situações reais em lojas-conceito, indo a campo para justificar o

amalgama entre teoria e prática, visto que nas organizações o discurso sempre é válido – pois define uma diretriz para uma medida concreta posterior – se estiver acompanhado com procedimentos eficazes – a performance. Por isso, ter noção é relevante, mas tomar a atitude e correr riscos é ainda mais reverenciado no universo empresarial.

A Figura 1 esboça tão-somente uma compilação do que é – ou não – constatado em salas de aula de Cursos de Graduação, com recorte para o curso de Administração, onde a questão prática tem considerável peso na formação do futuro profissional. É comum ocorrerem situações onde o conhecimento que detém o professor é colocado em xeque pelos alunos, ora porque não veem razões práticas para o conhecimento sob mediação, ora porque não atentaram para o alcance do conhecimento que está sendo oferecido, ora porque falta ao docente intuição para justificar o porquê daquela transposição didática, ora porque o docente não tem habilidades para realizar a socialização do conhecimento em função de suposto despreparo didático-pedagógico. De todo modo, a responsabilidade de um aprendizado qualificado está centrada na forma como o professor desenvolve a sua prática e o seu compromisso com o sistema. Sordi e Silva (2010, p. 109) avançam na discussão de professor competente (ou incompetente) ao afirmar que estes

são sujeitos que sabem fazer, entendem o que fazem, mas não se mostram comprometidos com o trabalho de mudança que o acesso e a construção do conhecimento deveria possibilitar ao conjunto da sociedade. Por outras palavras, assumem a postura do não envolvimento, da abstenção à ação transformadora que as relações solidárias, criativas e coletivas podem proporcionar.

Sob este signo, uma aprendizagem ativa requer mais do que interesse do aluno – que de fato somente ocorre se houver esforço concentrado neste sentido. A aprendizagem ativa equivale não apenas à difusão de perspectivas teóricas – fundamentais para assentar o espírito da *práxis* docente – mas de procedimentos que tragam os alunos para o exercício do conhecimento, vivenciando *in loco* as imbricações entre teoria e prática e os motivos pelos quais aquele recorte cognitivo representa parte do processo formativo da profissão. Fazer o aluno refletir na prática constitui elemento diferencial em sua formação.

Aprendizagem em foco: a prática como pressuposto válido

Há uma premissa institucionalizada nas universidades públicas de atribuir a tudo, menos aos docentes, a responsabilidade pela relativa qualidade do ensino, o que pressupõe, no mínimo, um equívoco, fruto do reconhecido foco da resistência que tende a hermetizar o reduto corporativista do segmento, cujo objetivo é desfazer qualquer vínculo desta natureza. De fato, qualquer correspondência que possa existir entre a qualidade do ensino – e a aprendizagem, portanto – do professor remete o problema para a dimensão competência, cujo domínio está integralmente subordinado às motivações que este profissional prioritariamente delibera.

Decerto que responsabilizar unicamente o professor pelas contradições que permeiam as relações de poder presentes nas universidades é dar um tom despropositado a um assunto de elevada repercussão. Por outro lado, seria irrazoável se deixar de considerar, de fato, que ao menos na formatação do currículo – e este elemento é essencial na manutenção da ideia, histórica, de formação integral do aluno a partir do universo acadêmico – o corpo docente tem a emblemática tarefa de contextualizar todas as nuances tomando como condição inicial a estrutura das organizações, visto ser nestas, prioristicamente, onde o pretense aluno de Administração ingressará e desenvolverá o seu percurso profissional.

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A PRÁTICA COMO ITINERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM ATIVA DO ALUNO E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

Nestas condições, reforçar, articular e ampliar as competências equivale a reunir um conjunto de recursos aptos a contribuir para a prática educativa, que na esfera pública não se resume ao ensino, mas à pesquisa, às ações extensionistas e à gestão. Como apropriadamente pontua Daniel Hameline (2004), citado por Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 22) “[...] não se mudam as coisas para que a coisa se movimente, mas para que a coisa se sustente. E a condição para que a coisa se sustente é que coisa se movimente”. Este movimento, encetado pelo professor, é uma pré-condição para que a aprendizagem no Curso de Administração transcorra sem percalços didático-pedagógicos. Neste sentido, Bolman e Deal (2010, p. 163) trazem um instigante relato:

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.

É oportuno tentar traduzir o que Bolman e Deal (2010) chamam de “melhores salas de aula”. Trata-se de um espaço privilegiado, onde não obstante as diferenças que existem entre os alunos – e esta situação não exclui as universidades públicas – o professor consegue resgatar os “desgarrados” através de iniciativas socializadoras. Normalmente, não se dispõe de tempo e estrutura nas universidades públicas para realizar um ensino individualizado, e é por isso que a participação do grupo na experimentação viva das teorias padronizadas dá um sentido mais amplo ao ensino e desvela um resultado mais promissor do ponto de vista da aprendizagem. Por exemplo, o modelo meramente transmissivo, como alerta Perrenoud (2013), não atinge o sucesso da aprendizagem e, portanto, o êxito pedagógico. Para o sociólogo suíço, o modelo

[...] é inoperante para uma parte dos alunos, e isto também vale para os estudantes universitários. O principal defeito do modelo transmissivo é o fato dele ser eficaz apenas para os melhores alunos, aqueles que têm meios para reconstruir os seus conhecimentos no ritmo do discurso expositivo, de forma amplamente autônoma, trabalhando com os saberes de modo essencialmente simbólico e abstrato, sem precisar manipular objetos concretos, realizando projetos e, de certa maneira, aprendendo por meio de simples “jogos mentais”. (PERRENOUD, 2013, p. 80).

A diversidade que há no corpo discente admitida em uma IFES é conhecida, principalmente após a criação, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007) – cujo propósito maior foi criar unidades nas regiões com reconhecida carência de oferta de cursos superiores, visando a atender um contingente expressivo de pessoas interessadas em qualquer curso. Porém, pela forma como foi concebida a ideia pelos burocratas e talvez avaliando a vocação empreendedora das pessoas situadas em regiões menos favorecidas pelo Poder Público – afastando os grandes empreendimentos privados – houve larga oferta de vagas para o Curso de Administração.

Com considerável ampliação no número de vagas, a Região Nordeste se destaca como um polo onde o curso foi contemplado de forma mais efetiva. Dadas às deficiências ou “subescolarização ou de uma escolarização inadequada” (LESSARD, 2006, p. 203) nos níveis iniciais, as dificuldades para produzir um efeito concreto na aprendizagem em nível superior vêm à tona, reforçando a proposta de que a prática pedagógica do professor desfaz, a depender de sua

estratégia didática, parte deste déficit cognitivo. De toda forma, é pertinente a proposta de Masseto (2012, p. 61) ao afirmar que “[...] o aluno do ensino superior, desde seu primeiro ano de faculdade, é capaz de iniciar e desenvolver um relacionamento adulto com seus professores, o qual se caracteriza por assumir com responsabilidade o processo de aprendizagem”.

Como exemplo de que ações propositivas devem inculcar a postura professoral, encontra-se em tramitação na Câmara Federal o Projeto de Lei nº 5695/2013 que acrescenta inciso ao art. 7º da Lei nº 11.788 (Lei do Estágio Obrigatório), de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio dos estudantes, para determinar que as instituições de ensino assegurem a existência de vagas, nas partes concedentes, para o cumprimento da exigência do estágio curricular obrigatório por todos os estudantes a ela sujeitos. O PL propõe que a universidade desenvolva mecanismos para oferecer os estágios aos alunos, obrigação esta que na Lei nº 11.788/08 cabe ao aluno. Esta mudança na Lei do Estágio implica em maior responsabilidade da IES – Instituições de Ensino Superior que deverão encontrar formas para acomodar todos os alunos em empresas, visando, como de fato deve ser, a uma formação mais pragmática, ou seja, concedendo expresso sentido às instruções teóricas. Teme-se que algumas vagas de estágio não sejam conquistadas em municípios onde há sérias dificuldades de acesso às empresas em razão da informalidade, impedindo a oficialização do exigível termo de compromisso entre as partes.

Feitas estas considerações, o desafio é firmar o entendimento e importância – não supremacia, porque complementares – da prática sobre a teoria, a partir da estrutura curricular que deve um curso intenso como o de Administração possuir. Em outras palavras: O administrador é instigado, permanentemente, a acionar seu repertório cognitivo aspirando a viabilizar as respostas adequadas e tomar as decisões mais eficazes enquanto convive com os dilemas e as compreensíveis inquietações do mercado, onde efetivamente desenvolve seu ofício. Sob este aspecto, não apenas se problematiza, mas se soluciona. Encontrada a solução ou definidas as ações que a situação-problema requereu, o nexos que dá liga à teoria se revela.

A aprendizagem se consubstancia e o professor comprova a sua competência, embora Silva e Costa (2014) entendam que o *locus* ideal para a formação do professor de Administração é em Programas *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), com ênfase, respectivamente, no ensino e na pesquisa. Aqui, a elucidação das questões e complexidades da área talvez não seja alcançada pelos estudos organizacionais, como já mencionado, exigindo dos pesquisadores um envolvimento efetivo com o mundo corporativo – organizações.

Nestes termos, o ponto de partida – e possivelmente o de chegada, em razão do caráter processual do ensino – para dotar o graduando em Administração neste instrumental epistemológico e a arena formativa – universidade pública – onde coabitam aspectos diversos – ora congruentes, ora suplementares, ora complementares – pode ser resumido aos seguintes pontos, naturalizados pelo encadeamento processual: a) Competência dos docentes; b) Transposição didática eficaz; c) Desempenho no nível do aprendizado; d) Formação docente continuada; e) Prática educativa focada na socialização por meio da experimentação, e f) O grau de significância que o graduando confere ao conhecimento que confronta.

Como pode se perceber, esta engrenagem que envolve o pensamento prático-reflexivo do professor e a formação acadêmica do aluno é complexa e detém ramificações que tornam o professor o centro dos debates, deslocando para si a autoridade visando a conduzir as ações necessárias para operar, neste dinâmico espaço, uma aprendizagem difusa. Mas este centralismo não prescinde de cautela e de coerência. Como afirma Dewey (2013, p. 171) “o verdadeiro individualismo decorre do relaxamento da pressão da autoridade dos costumes e

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A PRÁTICA COMO ITINERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM ATIVA DO ALUNO E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

das tradições como padrões de crença”. Por esta razão, o fator ética sedimenta estas ramificações funcionais e define as fronteiras até onde os agentes envolvidos – professor e aluno – podem, então, avançar.

Na elaboração deste pacto cujos ganhos são recíprocos, os atores contribuem para a formação de uma herança epistemológica. No processo ensino-aprendizagem são conjugados esforços na busca de um limiar promissor. O diálogo e a interatividade assentam a intenção primeira. De fato, como diz Oliveira (2010, p. 131) “se não houver argumentação e diálogo, ou prevalecerá aquilo que o professor entende por correto ou não haverá discussão, ficando o trabalho pedagógico limitado à exposição de pontos de vista diferentes”. Nas IFES, a prática – permeada pelo diálogo, pela problematização e pela socialização da instrução – deve acentuar a crítica de ambos os polos, permitindo a realização de um compromisso social amplo e cooperado. O ensino superior propende a ser, então, de qualidade, porque conciliados os interesses e os compromissos entre os atores, enriquecendo, sob o manto de uma didática efetiva e propositiva, a aprendizagem ativa do aluno e a formação permanente do professor.

Considerações finais

O progresso tem provocado alguns desenganos, mas também inúmeras oportunidades. Os desenganos decorrem da sensação de impotência que as pessoas vivenciam diante de repetidas mudanças e constantes transformações nas relações – historicamente complexas – entre educação e trabalho. Isto particularmente se deve à constatação de que ora o adorno capitalista não tem convencido a corrente do pensamento socialista, que pleiteia a formação humana como condição apriorística para a plenitude em bases políticas, sociais e antropológicas, ora porque da forma como é concebido, o modelo mostra-se implacável com os desfavorecidos e frágeis – social e culturalmente falando. Ou seja, o capitalismo não proporciona, como sinalizam algumas tendências intelectuais, condições para que as desigualdades sejam reduzidas.

Correntes dissonantes do viés socialista, por seu turno, entendem o capitalismo como modelo atualmente funcional – não necessariamente apropriado como instrumento visando a coibir os contrastes que desconfiguram a política desenvolvimentista do primeiro mundo, implicando em produção de mazelas aos países periféricos – e asseveram que as chances de êxito estão pautadas no produto da formação educacional do indivíduo, isto é, no investimento que cada um promove para reunir as habilidades necessárias buscando competir em condições mais propícias pelas ocupações que o sistema disponibiliza.

Ao indivíduo cabe, portanto, promover o seu desenvolvimento por meio de maior qualificação, deslocando o acervo de conhecimento do campo teórico para a prática em si mesma, dadas às premissas que o universo capitalista define como essenciais para o desempenho convincente e necessário na busca permanente pelo resultado econômico – eficiente, eficaz, tangível. As IFES têm, neste contexto, papel decisivo e superveniente na formulação de ações efetivas no campo didático-pedagógico aspirando à formação plena dos graduandos.

Independentemente do caminho a ser percorrido pelo aluno de Administração, tem-se que largos passos serão dados se o trajeto optado estiver circunscrito ao espaço acadêmico. Obviamente que muitos profissionais foram forjados no empirismo, travando diariamente um esforço considerável entre o conhecimento teorizado e a prática que a situação requer, sem a contribuição de uma educação formal. Porém, nestas circunstâncias, o significado dado à educação superior resta comprometido se o objetivo último da universidade é formar cidadãos

integrais, detentores de autonomia intelectual, de independência política, de maturidade cultural, de interatividade social, de vontade progressista, do interesse científico, de visão pragmática, de criticidade, entre outros importantes fatores.

Na expectativa de que o futuro administrador incursione nesta trajetória – aprendizagem ativa –, a presença do professor competente se torna fundamental para o alcance dos objetivos, fundados normalmente na ascensão profissional. Tomado isto como verdade relativa – pois no campo da educação a verdade absoluta carece de compreensão e consenso, aspectos normalmente indisponíveis em debates tensionados pela posição político-ideológica dos locutores, reforçado pela postura reflexiva do auditório – a participação ativa, ética e envolvente do professor no consubstanciamento de um ensino superior qualitativo tende a desfazer certos dogmas contidos no tecido societário, como por exemplo o de que, como Servidor Público Federal, sua atuação é desfocada, despropositada e desinteressada, visto que o “patrão” não está perto para controlar e conferir o seu desempenho, situação comprovadamente inadmissível no mercado de trabalho, onde se delega, mas se exige pronto retorno àquelas responsabilidades assumidas.

Em qualquer porto onde se queira fixar a âncora ideológica, o fato é que a aprendizagem qualitativa do graduando em Administração tem como pressuposto definitivo o conjunto de recursos – conhecimentos, habilidades, atitudes, intencionalidades, emoções, ética, compromisso social, dedicação, empenho, desempenho – detido, apreendido e regularmente atualizado pelo professor. Neste campo e em razão das indeterminações do mercado, a competência do professor é produzida por meio da utilização de estratégias experimentais, com práticas localizadas, ensejando entre os alunos a reflexão, a crítica e a ambiguidade, permitindo ao futuro administrador desenvolver mecanismos ampliados de compreensão sobre um mundo real, *lócus* onde as respostas aos desafios exigirão deles mais do que a simples teoria, menos do que um mero diploma.

A proposta aqui lançada reveste a concepção prática como o meio recomendável e necessário objetivando dotar o aluno de Administração das condições apropriadas para desenvolver com sabedoria, segurança, tenacidade e equilíbrio a sua profissão no mercado de trabalho. Para promover de forma eficaz esta posição, aos professores universitários são aguardadas competências em sua área de conhecimento, traduzidas pela aplicação empírica, a qual, de fato, constitui o arcabouço basilar da prática administrativo-gerencial.

Na medida em que a excelência gerencial está atrelada à execução eficaz dos procedimentos – dimensão objetiva – e comportamentos – dimensão subjetiva –, é nítida a incidência de responsabilidades que o futuro gestor terá que enfrentar, razão suficiente para o apelo – e proposição carregada de profundo nexos racional – de que os docentes das IFES devem atuar com centralismo na didática prática. É cabível o registro de que não se está a desmerecer os preceitos teóricos que, ao cabo, dão suporte à expressiva parte das teorias administrativas em uso, exigindo, porém, uma estreita aproximação com o utilitarismo. A teoria – como ponto de partida – alicerça e estimula a iniciativa e o interesse em dar concretude à sua gênese, que apenas se congrega com a evidenciação, experimentação e utilização.

Assim como a teoria sem aplicação se dilata na imensidão cognitiva, invariavelmente o planejamento sem execução se liquefaz na mera intencionalidade produtiva. Em quaisquer dos campos – educacional e empresarial – o profissional – professor e gestor – tem a importante tarefa de reunir um cardápio robusto de competências que suportará e dará significado à sua identidade e à sua profissionalidade. Portanto, sob uma imbricação natural e fértil, aluno e

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A PRÁTICA COMO ITINERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM ATIVA DO ALUNO E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

professores possuem compensados e tácitos interesses, fomentando, ativa e progressivamente – sob uma vigorosa e dinâmica cumplicidade – a aprendizagem do aluno e a formação do professor.

Notas

¹ Xavier (2003, p. 234), em Bourdieu, utiliza a expressão “campo educacional” para referir-se a “um sistema de linhas de forças no qual os agentes que nele transitam se opõem e se agregam, mobilizando ações e realizações específicas, de acordo com suas concepções e interesses, conferindo-lhe uma estrutura própria. Quando a movimentação dos agentes e grupos em luta outorga a uma das partes o exercício da hegemonia, pode ocorrer um rearranjo na rede de relações já estabelecidas no interior do campo, redefinindo-se posições adquiridas em lutas anteriores, o que provocará alterações na própria configuração do campo educacional”. A percepção de Xavier, apropriada e esclarecedora, reforça a existência de “lobbies invertidos” na estrutura de uma universidade. Tem-se por *lobbies* invertidos as medidas corporativistas encabeçadas pelo corpo docente da IFES – prejudicando a sociedade, não o Governo Central – as quais tendem a comprometer a qualidade do ensino, a privar a aprendizagem do aluno, a enfraquecer a identidade docente, a criar desconfiança na sociedade sobre o fiel cumprimento da função social da universidade, e, por conseguinte, operando, indiretamente, o fortalecimento das instituições privadas, segmento que recorrentemente recebe incisivas críticas dos especialistas em Políticas Públicas em razão dos privilégios que tais instituições – empresas – têm auferido há várias décadas, independentemente do governo de plantão.

² Discutindo a questão da racionalidade técnica, Pimenta e Anastasiou (2010) chamam a atenção para uma situação já discutida neste trabalho: a formação dos professores que atuam no ensino da Administração, muitos dos quais originários de organizações. Sob este aspecto, assinalam as autoras que muitos professores têm trazido para o ambiente universitário condutas semelhantes àquelas adotadas no campo empresarial, distorcendo, na opinião das autoras, as especificidades que a atividade docente possui. Porém, é fundamental registrar que no campo da Administração a adoção de procedimentos utilizados nas organizações é reputado como indispensável ao processo ensino-aprendizagem, cujo maior destaque é concedido àquele docente que, de fato, conduz os seus alunos a defender posições críticas e reflexivas a partir da transposição da teoria para a prática. De todo modo, convém recuperar o que Pimenta e Anastasiou (2010, p. 114) entendem a racionalidade técnica no ambiente acadêmico: “A racionalidade técnica tem sido um dos elementos básicos do direcionamento hoje proposto à universidade. Sob sua influência, a universidade passaria a se caracterizar menos como *instituição social* e mais como *organização*”. Para Scott (2008, p. 21), tomando a análise de Selznick (1948), organização corresponde, em tradução livre, “à expressão estrutural da ação racional – como um instrumento mecânico projetado para atingir objetivos específicos – e organização vista como um sistema adaptativo, orgânico afetado pelas características sociais de seu ambiente”. O primeiro conceito sugerido por Scott equivale ao que Pimenta e Anastasiou reclamam: a universidade entendida (e atuando) como organização que visa a atingir metas puras, como se operando na esteira taylorista; o segundo conceito, trazido por Scott, designa a universidade – ainda sob a concepção de organização – como ente adaptativo e sujeito às mudanças que o constructo social regularmente promove nesta ambiência.

Referências

- BERGAMINI, Cecília W. **Competência: A chave do desempenho**. São Paulo: Atlas, 2012.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOLMAN, Lee G.; DEAL, Terrence E. Reformulando a ética, o espírito e a alma. In.: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall. **A nova organização do futuro: visões, estratégias e insights dos maiores líderes do pensamento estratégico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: ME, 2007.
- BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CANÁRIO, Rui. A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 1, p. 27-36, set./dez. 2006.
- CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. **Professions, competence and informal learning**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2005.
- COLOMBO, Sonia S. Planejamento estratégico. In.: COLOMBO, Sonia S. [et al.]. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DEWEY, John. **Democracy and education: complete edition**. Kentucky, USA: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HANASHIRO, Darcy M. M.; NASSIF, Vânia Maria J. Competências de professores: um fator competitivo. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 45-56, jan./abr. 2006.
- JACOBI, Pedro R.; RAUFFLET, Emmanuel; ARRUDA, Michelle P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **RAM – Revista de Administração do Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, edição especial, p. 21-50, maio/jun. 2011.
- JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo:

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A PRÁTICA COMO ITINERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM ATIVA DO ALUNO E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

Cortez, 2011.

MASSETO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

OLIVEIRA, Renato J. A prática docente e a ética na escola. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 2, p. 126-133, maio/ago. 2010.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PUNTES, Roberto V.; AQUINO, Orlando F.; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, maio/ago. 2009.

RODRIGUES, Carla G. Currículo movente constituindo forma na ação docente. In.: CLARETO, Sônia M.; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

SANDBERG, Jörgen; PINNINGTON, Ashly H. Professional competence as ways of being: An existential ontological perspective. **Journal of Management Studies**, Dubai, v. 46, n. 7, p. 1138-1170, nov., 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOTT, William R. **Institutions and organizations: ideas and interests**. 3. ed. Los Angeles, USA: Sage, 2008.

SILVA, Anielson B.; COSTA, Francisco J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em Administração. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, n. 34, p. 30-57, jan./mar. 2014.

SORDI, Mara R. L.; SILVA, Margarida M. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. In.: ROVAI, Esméria (org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

WITTE, Serge. La notion de compétence, problèmes d'approche. In.: MINET, Francis; PARLIER, Michel; WITTE, Serge. **La compétence, mythe, construction ou réalité?** Paris: Éditions L'Harmattan, 1994.

XAVIER, Libânia N. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 5, p. 233-251, jan./jun. 2003.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2011.