

É A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL ANTES UMA QUESTÃO DE COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA? UM ENSAIO NO TERRITÓRIO ACADÊMICO

Jairo Carvalho Guimarães*

Resumo

Em razão dos permanentes dilemas entre o capital e a educação, em especial quanto às questões ambientais, o sistema educacional emerge como repositório de soluções, mediante a ação competente dos docentes, visando adotar procedimentos que conciliem os interesses acadêmicos com os da sociedade, em um dialético processo intra e extraterritório. Para provocar a repaginação da consciência do discente, em destaque o de Administração, transportando-o para a efetividade ecológica e garantindo que sua conduta, enquanto futuro gestor, contribua para assegurar às futuras gerações um meio ambiente menos turbulento, ao professor cabe reunir, em sua estadia acadêmica, um conjunto de habilidades que assegure essa transformação paradigmática e cognitiva. Essa dinâmica – que concilia a intenção do professor e as expectativas dos discentes – funda-se em um permanente processo de inovação pedagógica, implicando a adoção de metodologias genuínas, negociadas e re-evolucionárias na relação ensino-aprendizagem, a partir da inexorável percepção do docente de que a sua competência – habilidades, conhecimentos, atitudes, valores, intenções, aptidões – constitui o repertório basilar para a incorporação – com sentido conteudístico, nexos temporal e perspectiva funcionalista – dos saberes relacionados à temática ambiental. Palavras-chave: Docência. Competência. Ensino Superior. Meio ambiente. Motivação.

* Mestre em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará; Especialista em Contabilidade e Planejamento Tributário pela Universidade Federal do Ceará; Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Chefe do Curso de Administração do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral da Universidade Federal do Piauí; BR 343, KM 3,5, Bairro Meladão, 64800-000, Floriano, PI; jairoguimaraes@ufpi.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Há muito que se discute sobre a importância das competências no mundo globalizado. A partir de movimentos cada vez mais imprevisíveis, transformadores e de matizes variáveis, tão presentes no território socioeconômico, a concepção sobre o valor das competências (individuais e coletivas) vem sendo tratada como indispensável para acompanhar as mudanças transcorridas, considerando ser por meio delas que os problemas poderão ser finalmente equalizados. Diante dessa conjuntura, aos profissionais são impostas novas formas de olhar, pensar e agir, seja no âmbito da iniciativa privada, sempre atenta às mutações decorrentes da incessante busca pela vantagem competitiva, seja no segmento educacional, visto ser este o mais importante elo entre as lacunas apontadas pela natural evolução observada desde a Revolução Industrial e as demandas orientadas pelo constante fluxo de informações e comunicações, vistas a olho nu. Sob a perspectiva capitalista, cuja regra geral é a imprevisão, a formação dos estudantes em nível superior requer novas condições para o enfrentamento das permanentes mutações, isto é, requerem novas *competências*, sendo antes uma condição *sine qua non* do docente. Para Bronckart e Dolz (2004, p. 33), o termo *competência* designa “[...] toda capacidade devida ao saber e à experiência.”

O presente ensaio convoca a reflexão para a importância da temática ambiental no âmbito dos cursos superiores, com destaque para o de Administração, dados os obstáculos identificados para inserir a abordagem no universo curricular, ora 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), ora por haver sérias críticas quanto à ausência de disci-

plinas que abordem o tema ou, quando presentes na matriz curricular, de aplicação prática, visto que, *grosso modo*, a estrutura dos Cursos de Administração é montada sobre uma perspectiva econômica, invocando um caráter menos pragmático. Decerto que a orientação das mantenedoras percorre um caminho às vezes diverso daquele desejado pelo docente. Todavia, a inculcação da temática deve partir do docente, tido como indivíduo capaz de catalisar as influências extraterritoriais de cunho especialmente econômico, conduzindo as discussões subjacentes a uma filosofia de vida e não apenas como mais uma disciplina a ser inserida no desenho curricular. Isso requer decisiva capacidade de discernimento, visão holística e compromisso com a causa ambiental.

Como esses currículos tendem a receber pressões externas (SILVA, 2010; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011; SANTOMÉ, 2003; ARROYO, 2011; FRIGOTTO, 2010), avalia-se a deserção com as questões mais práticas e latentes e a admissão de temas mais evidenciados no mundo econômico, como Finanças, Recursos Humanos, Marketing, Logística, etc. Nesse sentido, ao defender os interesses capitalistas vigentes, muitas escolas, não apenas de Administração, tendem a superficializar ou escamotear a temática ambiental, produzindo um descompasso entre os interesses atuais da sociedade e o que de fato transcorre no âmbito desses cursos superiores. Uma vez que “[...] dado o nível de competição entre as empresas, um dos maiores desafios é inovar na formação” (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011, p. 44), reafirma-se a necessidade de que os docentes se engajem nesse processo de reconfigurações curriculares, paradigmáticas e cognitivas, aspirando a conduzir, de dentro para fora, as mudanças que a sociedade tanto espera das universidades.

Nessas circunstâncias, sempre em busca de novos recursos que proporcionem condições de se manter no mercado por meio de diferenciais que atraiam os consumidores, as organizações têm desenvolvido estratégias muitas vezes desalinhadas com a tendência atual que condiciona a

produção em níveis subordinados aos princípios que norteiam uma boa relação institucional. Questões como ética, consumo consciente, ecoeficiência, *marketing* verde, cidadania, reciclagem, racionalidade na utilização de recursos naturais, produção mais limpa (PML), entre outras, estão na vitrine das discussões que envolvem a temática ambiental. Apesar, como alerta Freire (2011, p. 19), “[...] da malvadez da ética do mercado”, algumas organizações têm demonstrado interesse no encaminhamento de estratégias visando às ações ambientalmente corretas, mesmo porque isso equivale a transformar um problema mundial em oportunidade localizada a partir da elevação do nível de conscientização do consumidor.

Por várias razões, atribuídas as transformações determinadas pela sociedade industrial, impõem-se “[...] habilidades necessárias para cumprir papéis em ocupações cada vez mais especializadas.” (GIDDENS, 2012, p. 591). Nessa dimensão, o educador também é orientado a repensar suas estratégias pedagógicas e epistemológicas como indispensáveis para a adequação ao modelo funcionalista. Para Rasco (2011, p. 225), nós, docentes, “[...] necessitamos de imaginação, criatividade e a aceitação do risco; necessitamos de novas pedagogias universitárias que realmente renovem nossas formas de nos aproximar do conhecimento e que gerem espaços de aprendizagem valiosos”, em uma clara demonstração do essencialismo didático e atitudinal na operacionalização de novas pedagogias no Ensino Superior.

Nessa linha de pensamento, pondera-se que o referencial para muitas das mudanças que o território contemporâneo tem exigido da sociedade perpassa pela academia, por meio da condução competente do docente. De acordo com Masetto (2012, p. 21), “[...] docentes da educação superior devem se ocupar sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, em vez de serem unicamente fontes de conhecimento”, enquanto Nóvoa (2011, p. 89) relata que “[...] o universo educativo fica sujeito a uma grande pressão social no sentido de uma maior responsabilização profissional e de uma acrescida exigência de qualidade.” Rasco (2011,

p. 221) enfatiza que uma vez que a pressão externa é evidenciada pelas reformulações dos processos produtivos, clareia-se

[...] a necessidade de adaptação dos futuros universitários (e da universidade em geral) ao mundo laboral e às demandas do mercado. Nesse cenário, tais perfis são medulares para organizar a docência e essenciais para oferecer promessas de futuro laboral – por exemplo, empregabilidade – aos egressos. Nesse sentido, relembremos que trabalhar com competências é, essencialmente, trabalhar com perfis profissionais, sob a justificativa de formar profissionais competentes.

É crucial discutir, então, como ensinar competências, pois isso pressupõe a detenção – pelo professor – de amplo repertório de habilidades, atitudes e conhecimentos capazes de mediar as discussões em torno da questão ambiental, não obstante sê-la uma das alternativas temáticas possíveis de inserção na matriz curricular a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Administração e a partir das orientações estabelecidas pela Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). A alínea I, do art. 13 da LDB (BRASIL, 1996) define que os “[...] docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.” Uma vez que as diretrizes aprovadas não limitam, mas ampliam as possibilidades de o Curso de Administração trabalhar com diferentes perspectivas em uma visão multiparadigmática e não reducionista, o docente tem a importante tarefa de levar o aluno a aprender a navegar pelos mais diversos paradigmas para ter uma visão complexa dos diferentes assuntos, embora a questão ambiental esteja na vitrine dos debates atuais.

2 ENREDAMENTO TEÓRICO

Os pontos de vista marcam firme posição sobre as competências que o professor deve reunir para atender ao chamamento paulatino de uma sociedade que clama por respostas satisfatórias às demandas am-

bientais. Para tanto, o educador se torna uma das fontes de inspiração dos estudantes, para que estes o tomem como referência viva na condução de medidas pedagógicas eficazes ou, como escreve Tardif (2012), “saberes pedagógicos.” Afinal, como postula Dewey (2011, p. 38), “[...] toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base em para que e em para onde ela se move” e, nesse ponto, o educador se configura como artefato em movimento aspirando a desempenhar esse momento evolutivo na ambiência escolar. Constitui-se o docente, então, em ponte para recompor a conexão entre a necessidade de uma reflexão ambiental e a ação efetiva visando materializar a intenção preservacionista.

2.1 CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: EM QUE FONTE BUSCÁ-LA?

A nocividade que se encontra albergada na falta de competência para o enfrentamento das imprevisões pode suscitar inúmeras concepções, entre as quais a de que o docente tem o indefectível papel de mediador e orientador, sendo ele, portanto, o responsável maior pela condução adequada de estratégias pedagógicas visando à atenuação de indefinições e dúvidas que pululam a mente dos graduandos, em especial no tocante às questões ambientais. Isso porque em muitas universidades o tratamento que se oferece aos dilemas ambientais é operado – quando ocorre – por disciplinas de cunho eminentemente teórico, não havendo caminhos alternativos que permitam ao aluno vivenciar as questões problematizadas em sala por meio de um instrumental prático, executável.

Ora, comprova-se o cabimento aqui posto: ao docente recai a responsabilidade em adequar o currículo às exigências que o território da economia de mercado determina e, antes, sensibilizar-se com os acontecimentos tão bem evidenciados em termos de mazelas ambientais, sendo desnecessário aguardar que uma grande catástrofe ocorra próximo à unidade educacional para que uma medida mais eficaz seja adotada com o

fito de fomentar a consciência ecológica dos alunos. A intencionalidade e subsequente ação em campo do docente exemplificam e plasmam as repercussões que sustentarão a consciência ecológica dos graduandos.

Capra (2008, p. 24-25) afirma que a dimensão emocional “[...] tem sido cada vez mais reconhecida como um componente essencial do processo de aprendizado.” O construto emocional é movido por um estímulo que induz o indivíduo a reagir em direção a uma ação ou comportamento a partir do estado de tensão promovido. O comportamento derradeiro pode produzir a frustração ou a satisfação. É no âmbito do estímulo que aterrissa o docente. Aliás, mesmo aqueles que acreditam que os fatos absurdos que têm ocorrido mundo afora custarão a chegar, decerto que desconhecem a complexidade e a imensidão que cuida o meio ambiente. Em qualquer setor, em qualquer lugar, em qualquer recanto, há sempre uma (re)ação ambiental a ser realizada. Talvez a cegueira didática contribua para os descabros que há. Talvez a baixa ênfase em termos práticos enunciados nos currículos dos cursos superiores dê este viés que beira a irresponsabilidade. É um marco o escopo a ser fomentado na seara acadêmica, cujo protagonista de primeira constelação é o docente. Aliado à sua competência, a qual reúne habilidades, conhecimento e principalmente atitudes, o docente ancora uma iniciativa que reluz e transborda a emotividade ecológica.

Segundo Feldman (2008, p. 147), “[...] é impossível não sentir individualmente uma enorme pequenez perante o problema, se o que temos visto é a incapacidade das instituições de apresentar, em curto prazo, soluções concretas para os problemas [...]” ambientais, os quais estão na vitrine das discussões mundiais. Objetivamente, não há necessidade de que a abordagem ambiental seja produzida em sala de aula para que as pessoas compreendam que algo não está correto no mundo físico. A fonte de desequilíbrios e incoerências brota em proximidade indiscutível. Basta simplesmente se ater a exemplos vivos e cotidianos em nossa volta para entender a dimensão do problema e edificar a indignação: lixo exposto nas

ruas; aridez e infertilidade do solo; chuvas reduzidas; baixa umidade do ar; poluições atmosférica, hídrica e sonora; lixões a céu aberto; ausência de tratamento de material reciclável; queimadas intencionais ou não; incêndios florestais; falta de coleta seletiva do lixo; entre outros. Desperta atenção dos ambientalistas a deterioração ou o esgotamento dos recursos renováveis (GIDDENS, 2012). Essa instabilidade pressupõe que medidas urgentes precisam ser postas à prova e que algumas ações estão sob o albergue do gestor público.

O docente precisa urgentemente revisitar sua estrutura epistemológica como medida primordial para a retomada das rédeas acadêmicas. Se o docente intervier no tempo certo, muitas das frustrações ambientais que se têm observado há algumas décadas serão mitigadas, isso porque no estrato familiar quase nenhum debate se desenvolve sobre a temática, transferindo-se para a arena educacional a responsabilidade de discutí-la. A fonte, às vezes, é única. Tal condição perpassa pela adoção de um sentimentalismo ecológico. Será que o professor tem noção de que há uma estreita relação entre ética e meio ambiente? Em que fonte é possível se extrair o elixir no qual convergem a ética, as habilidades exigidas pelo mercado, a pegada ecológica e a moderna educação? São propostas para o amadurecimento.

2.2 DOCENTE: PARA MEDIAR É PRECISO ESTAR MOTIVADO

Na esteira da construção da consciência ambiental nos alunos, ao docente cabe a iniciativa de sugerir, propor, orientar e conduzir as ações que consubstanciarão o modelo mental a ser repaginado. Para que um paradigma seja rompido antes de um conceito, não necessariamente destrutivo, deve emergir como instrumento de, no mínimo, revisita àquela ideia anteriormente concebida. Revisitar corresponde a rever com olhares mais atentos o pensamento primeiro que foi negociado entre autor e leitor (pro-

fessor e aluno; mestre e aprendiz) quando não se tinha a exata noção de um caminho alternativo, agora desvelado. Então, a partir de um traçado descortinado ou um dissenso epistemológico, a ideia inicial pode perdurar até que se desbrave o tortuoso caminho do novo saber. O obstáculo epistemológico (BACHELARD, 1996, p. 17) é produto da inércia cognoscitiva, dado ao interregno desmotivacional do indivíduo, como pela propensão limitadora, visto que “[...] no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos.” Para a lapidação de um novo modelo cognitivo a improvisação do conhecimento se torna uma estratégia arriscada.

Ao focar uma visão específica e centrada na mensagem ofertada, o docente hidrata uma motivação intrínseca, nuclear e singular, a qual está afeita ao campo da Psicologia Cognoscitiva. Excluindo-se a adjetivação melancólica, o que Capra (2008) – não obstante às severas críticas que sobre si recaem dada a sua concepção funcionalista e pragmática de sociedade sob um ponto de vista educacional – enuncia como “alfabetização ecológica”, processo pelo qual a unidade escolar desenvolve permanentemente ações visando incutir a importância do tema ambiental em todos os níveis de ensino, considera-se que no âmbito do Ensino Superior a terminologia do “consenso emocional” é mais apropriada, porque equivale à persistência do docente em construir com os alunos uma estrutura crítica que persiga o ideal ecológico. O individualismo, aqui, é uma posição que desfavorece o propósito. Consenso emocional corresponde à unanimidade perceptiva que se antecipa às implicações dos desmandos ambientais como forma de intervenção útil e necessária visando evitá-los. Em suma, é a feitura original de um paradigma que se desvencilha do senso comum da ciência regular ou normal, como diz Kuhn (1996), visto que, *a priori*, não existe paradigma a ser reproduzido, mas um antigo paradigma reelaborado em conjecturas inovadoras, rompantes.

Emerge a questão: em que medida a elevação da consciência ambiental entre os alunos de graduação em Administração perpassa antes por uma consistente formação de competência dos docentes? A motivação seria um fator nesse conjunto de habilidades? Como instigar a motivação dos alunos sem que antes esteja o professor seguro de suas verdadeiras habilidades em conduzir tema tão complexo? Masetto (2012, p. 28-29) reforça a discussão: “Como poderia o docente motivar o aluno a se iniciar na pesquisa se ele mesmo, professor, não pesquisar e não valorizá-lo? O aprendiz exige profunda coerência entre o que o seu professor exige e o que faz.” Nessa linha de raciocínio, tem-se que antes de orientar os alunos a internalizarem qualquer sentimento ecológico, é necessário que o docente se incumba de incorporar novos conhecimentos, sentimentos e percepções, vivenciando situações que efetivamente contribuam para a tradução de uma nova realidade em que os recursos naturais estão mais expostos a riscos e, a partir de então, definir uma linha pedagógica capaz de incentivar seus alunos a aderirem ao chamado reverberado pela sociedade. Como reforçam Zabala e Arnau (2010, p. 94), “[...] as competências, por definição própria, implicam uma ação, uma intervenção que, para que seja eficaz, é necessária a mobilização de diferentes recursos formados por esquemas de atuação que integram ao mesmo tempo conhecimentos, procedimentos e atitudes.”

Como a motivação é uma questão de foro íntimo, atitudinal e intencional, as causas que a impulsionam não estão sendo tratadas neste estudo, e isso é proposital: enquanto sacerdócio, o ato de educar pressupõe motivação anterior, pois esta se ancora na missão implícita à profissão. Tardif (2012, p. 88-89) depõe que o bem-fazer do professor está afeito às competências, “[...] ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação.” O que de mais importante se extrai desse contexto é que caso o docente não transfira uma razão justificadora, motivada e qualificada da temática, convocando-o para a jornada do conheci-

mento e da descoberta, o aluno embarga sua visão e contrai sua sensibilidade diante do discurso vago e improficuo.

Em educação, apenas se aprende executando, somente se autonomiza praticando e apenas sob a intervenção docente é que a criticidade discente se constrói, pois “[...] ou o aprendido se compreende e domina profundamente, ou dificilmente poderá ser utilizado de forma competente diante de uma situação real específica.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 94). É nesse contexto que se invoca a ação incisiva do docente para atuar como protagonista reflexivo, atuando sua eloquência verbal e como saneador dos abismos cognitivos. A sua sensibilização, portanto, remete à iniciativa de dominar novos saberes, sempre tendo em mente a aspiração à plenitude persecutória do conhecimento alheio ou ainda não desvelado.

Em termos acadêmicos, não há pesquisa fácil, principalmente quando se trata de movimentos que interferem na produtividade e na competição das organizações, operando um trajeto inverso ao que se tem visto nos últimos anos, em razão da inequívoca interferência da lógica capitalista na academia, instrumentalizado pelo currículo (SILVA, 2010). Assim, esperar que as organizações determinem que as universidades devem tomar assento nas discussões sobre meio ambiente, é compor demasiada ingenuidade. Quando o assunto é investir em área que agrida menos o meio ambiente, sendo uma iniciativa que amplia o valor intrínseco de uma organização, não constitui regra geral. Infelizmente, poucas organizações têm essa percepção e se as têm é porque atuam para um público esclarecido, que compreende a exata dimensão acerca do tratamento que está sendo atribuído à temática ecológica.

Assim, é crucial que as universidades deixem de atuar como organizações que conhecem para se revelarem como organizações que aprendem (SENGE, 2009), sendo apenas possível essa condição se os docentes compreenderem a importância da temática ambiental no universo curricular, definindo as diretrizes necessárias para responderem com eficiência

às demandas de uma sociedade que urge em busca de soluções efetivas, operando a abordagem ambiental inicialmente em seus limites. E, nesse patamar, quem aprende para ensinar é porque antes promoveu a incorporação de uma mensagem possível de ser transferida, habilmente carregada de sentido, estilo e significado. Essas características estão presentes em profissionais que detêm o poder da habilidade, com fulcro na agregação de competências singulares. O docente possui esse requisito, sendo-lhe cabível estabelecer a interatividade epistemológica necessária para a compreensão plena da mensagem pelo outro, promovendo uma persecução dialético-pedagógica como silo de construção permanente entre si e o aprendiz.

Se não for por meio de ações focadas na consciência dos futuros administradores das empresas (pequenas, médias ou grandes), provavelmente poucas iniciativas poderão ser formatadas. Há um sério equívoco no deslinde teórico ora posto: diante da dúvida de que os formandos em Administração possam realmente materializar em campo ações que em sala de aula obtiveram apenas em pinceladas teóricas, vê-se que apesar de supostamente tipificado esse comportamento como ato de incompetência, o que se anuncia é a clara ausência de motivação do docente. É este, às vezes, fugaz elemento, que instiga o docente a abnegar de tantos outros fatores (financeiro, material) em busca de novas percepções que o coloquem no centro das discussões sobre a temática.

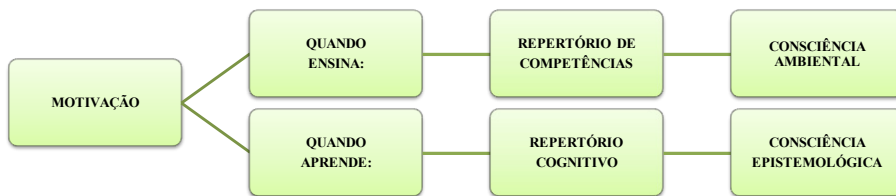
É a motivação e o desejo incontido de permanentemente fazer acontecer que o impulsiona rumo à maior qualificação, girando a roda da autoestima, do respeito entre os pares, da maturidade acadêmica e da produtividade epistemológica. Se, como se sabe, é difícil mensurar o grau de aprendizado de um aluno meramente pelas avaliações que lhe são impostas, porquanto a abrangência do seu potencial não se limita à sala de aula e àqueles momentos de prova que exigem equilíbrio emocional e racionalidade concomitantemente. Imagine a complexidade para se medir o nível

de aprendizado que o professor incorpora no seu portfólio, principalmente quando se cuida de um tema tão evidente no mundo globalizado.

Um dos fatores que reforçam o êxito motivacional é a percepção de significado nas ações que o indivíduo realiza. Se sua compreensão alcançar o verdadeiro significado do ato produzido e se o efeito for o esperado, eleva-se o espírito de pertença. Ora, se o simples engajamento em práticas ambientais por si só já denota elevado senso de altivez, imagine o resultado que estas ações seguramente produzirão ao longo das décadas futuras! É essa ruptura que impõe a persecução do educador por meio da reelaboração da consciência discente. Para Gómez (2011, p. 72) uma das cinco vias de construção dos significados é a *experimentação*, que corresponde à “[...] participação ativa do indivíduo humano na exploração relativamente autônoma de seu mundo físico, natural e social. A ênfase prioritária desta via se centra na riqueza do movimento relativamente autônomo do sujeito para indagar, experimentar, descobrir e corrigir.”

Na visão de Gonçalves-Dias et al. (2009, p. 3), embasada em pesquisa com alunos de Cursos de Administração, “[...] um dos desafios mais relevantes dos educadores é capacitar esses graduandos não só para atingirem níveis elevados de performance empresarial e profissional, mas também implementar as mudanças necessárias com o intuito de se reduzirem os problemas socioambientais.” Ora, a “[...] motivação é o motor da aprendizagem, e a motivação se encontra influenciada pelas emoções, pelas crenças, pelos interesses e pelos valores.” (GÓMEZ, 2011, p. 77). Assim, o professor deve prestigiar a matéria fática que trata do fundamento cognitivo. Se o inconsciente não for capaz de intensificar um viés ecológico, que seja pela emoção à iniciativa tácita almejando transportar o indivíduo ao nível desejado de percepção e sensibilização. Nessa dimensão, as competências docentes devem assegurar essa transição, como elemento mediador para elaborar “[...] formas criativas de engajar os estudantes em práticas significativas.” (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011, p. 43).

Diagrama 1 – Motivação do docente no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: o autor.

O Diagrama 1 demonstra o percurso que o professor pode tomar quando instado a reorganizar sua atividade pedagógica, como consequência de uma reformatação na forma de tratar a questão ambiental. Ora, as necessidades fisiológicas não têm compensações ou substitutos, mas as psicológicas e as de autorrealização permitem transferências e compensações e essa sensação de que uma iniciativa coletiva elevará a estima e o conceito do professor representa o ponto de partida para uma aventura mais ousada no campo do conhecimento. Se o currículo (SAVIANI, 2010, p. 33) “[...] consiste numa seleção de elementos da cultura [...]” e esta, por sua vez, está instalada em um amplo espectro que *a priori* incentiva o aluno a imaginar novos formatos cognitivos, então essa construção social deve permear a prática docente.

Freire (2011, p. 25) afirma que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, levando o contexto da reflexão sobre as questões ambientais para o campo da dialogicidade pedagógica, uma prática ampla e alicerçada na interlocução que os agentes – alunos e professores – estabelecem como condição *sine qua non* para delinear as matrizes de execução, intenção, significado e ação, levadas a cabo por meio dos repertórios – cognitivo e de competências – dos envolvidos, como demonstrado no Diagrama 1. Promover um cardápio de competências se con-

figura como condição essencial para o consubstanciamento, no exercício do ofício, da intencionalidade preservacionista. Sem ação, a nobre intenção empobrece.

3 COMPETÊNCIAS DO DOCENTE E A DESTRUIÇÃO CRIATIVA DO CURRÍCULO

A chave que abre as portas da transformação educacional e, parodiando Kuhn (1994), da revolução da estrutura científica, encontra-se no bolso do professor. Apesar das reconhecidas adversidades e frustrantes iniciativas que as três esferas de Governo vêm conduzindo ao longo das décadas, a Educação no Brasil somente não está em situação pior porque um elemento, o principal, constitui a dissidência necessária para que seja atribuída maior atenção à educação. Se não for o professor, ele próprio, autor e artista, o mago da revolução educacional e o detentor dos modelos mentais essenciais para a dádiva da autonomia, independência e consciência dos alunos, a educação já teria sido há muito tornada uma “[...] obsolescência planejada” (FELDMAN, 2008, p. 150) pelos burocratas de plantão. É preciso, pois, ampliar o prestígio proporcionado ao docente, ele próprio o tempero para arregimentar esse esforço.

A Quadro 1 relaciona alguns conceitos sobre competências que, embora concebidos em uma ótica centrada no desempenho do indivíduo no âmbito da atividade empresarial, não se distanciam da competência pedagógica, visto que a prática docente exige aptidões e mediações que são desenvolvidas em determinado contexto – campo de ação e domínio – o que equivale a realizar seu ofício em situações dinâmicas – raramente mecânicas – em razão das implicações, dialéticas, desdobramentos e encaminhamentos que ocorrem na sala de aula e fora dela, como procedimentos indispensáveis visando à *performance* didático-pedagógica, muito em razão do impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) atuais,

às quais o docente, concomitantemente, submete-se, produz e conduz, em um intercâmbio proativo de ação e repercussão.

Quadro 1 – Competências em várias visões

AUTORES	CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS
Masetto (2012, p. 30)	“Sempre tem a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades.”
Zabala e Arnau (2010, p. 27)	“A competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.”
Zabala e Arnau (2010, p. 121)	“Participar ativamente na transformação da sociedade, o que significa compreendê-la, valorizá-la e nela intervir, de maneira crítica e responsável, com vistas a que seja cada vez mais justa, solidária e democrática.”
Perrenoud (2002, p. 19)	“Aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.”
Gómez (2011, p. 84)	“Capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores utilizados de modo eficaz em situações reais.”
Cardoso e Riccio (2010, p. 355)	“A qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, de fazer determinada coisa com capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.”
Brandão (2010, p. 50)	“Significa mobilizar recursos afetivos, cognitivos. Saber agir é saber dizer, saber comunicar, saber fazer, saber explicar, saber compreender, saber encontrar a razão.”
Fleury e Fleury (2010, p. 28)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas [...]”
Gramigna (2007, p. 205)	“[...] assumir as funções e responsabilidades exigidas no trabalho significa apresentar atitudes, conhecimentos e habilidades compatíveis com o desempenho exigido, bem como capacidade para colocar em prática sua experiência sempre que for necessário.”

Dolz e Ollagnier (2004, p. 10)	“Capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio.”
Rasco (2011, p. 206)	“Uma competência se define como a habilidade para enfrentar, com êxito, demandas complexas em um contexto particular por meio da mobilização de pré-requisitos psicológicos (incluindo tanto aspectos cognitivos quanto não cognitivos).”
Rovai (2010, p. 18)	“Um conjunto de qualidades a ser desenvolvido pela pessoa em seu processo de formação profissional, fruto de interações entre uma estrutura bem organizada de conhecimento e a experiência prática, que a capacita a agir com criatividade diante de situações-problema inusitadas, na área de sua especialidade.”

Fonte: o autor.

Para Kuhn (1996, p. 47) “[...] aperfeiçoar ou encontrar novas áreas nas quais a concordância possa ser demonstrada coloca um desafio constante à habilidade e à imaginação do observador e experimentador.” No campo ambiental, não obstante sua histórica relevância no contexto da humanidade, são exigidas intervenções rigorosas e efetivas com o intuito de operar as soluções. A habilidade e a criatividade do docente são indissociáveis da aprendizagem sensitiva que deve percorrer todo o período de vínculo escolar. A mensagem de Gómez (2011, p. 67) é clara: “Os ensinamentos da vida e os costumes do passado não são suficientes para enfrentar os desafios do presente e as exigências do futuro.” Por essa razão, a educação que, em qualquer ponto do mundo é o instrumento ideal – e talvez único – para proceder à desconstrução das desigualdades, encontra-se ancorada em um novo patamar pedagógico, em uma visão vanguardista e futurista, sendo o fio condutor dessa transição dele, o professor.

Todo o indivíduo possui potencial e potencialidades. Em alguns, essas características encontram-se em hibernação. Para Durkheim (1999, p. 80), “[...] todo indivíduo é um infinito e o infinito não pode ser esgotado”, ao contrário de boa parte dos recursos naturais, que tem seus dias contados. Dada às características elencadas (Quadro 1), verifica-se que o professor deve liderar os procedimentos indispensáveis à formação de uma nova

consciência ambiental dos alunos, pois a iniciativa de conduzir um grupo e levá-lo a um porto seguro perpassa por características da personalidade e do temperamento do indivíduo (VIZIOLI; CALEGARI, 2010), e tais aspectos têm a ver com a motivação que ele carrega na sua bagagem psicológica adicionada ao “domínio cognitivo” (MASETTO, 2012, p. 31).

Certamente, o ideal é que a motivação surja não como uma admoestação exógena, quase sempre tida como de descabida interferência, mas como o prenúncio de uma conduta altruísta. Porém, não há como escapar da exposição do professor à paradoxal situação: ou se motiva porque compreende a importância da temática ambiental em toda a sua complexidade e se inquieta buscando um mecanismo solucionador, ou toma como referência as implicações e considerações apontadas pelo composto dos *stakeholders*. Na visão de Masetto (2012, p. 19-20), “[...] a universidade precisa sair de si, arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades desta, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais.”

Para Tardif (2012), a vocação para o ensino é uma questão inata, de personalidade, pura arte. Gómez (2011, p. 68) apela para a radicalização:

As exigências formativas dos cidadãos contemporâneos são de tal natureza que requerem reinventar a escola para que seja capaz de estimular o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes, dos valores e das emoções que os contextos sociais heterogêneos, cambiantes, incertos, saturados de informação, contextos caracterizados pela supercomplexidade exigem.

Como reunir esse conjunto de características senão pela recontextualização epistemológica e pedagógica? O professor deve permitir interferências externas, tardias, ou deve ser o precursor de uma iniciativa volta-da para a solução dos dilemas postos, antecipando-se na identificação dos problemas? É peculiar a coerção que indelevelmente se origina no universo capitalista, praticamente determinando às universidades quais demandas

são necessárias para torná-lo mais competitivo. A ideia avançada – e recomendável – é que o próprio professor, e não coadjuvantes, amplifique a sua visão periférica e arremate a inteligente decisão de influenciar os destinos do novo currículo. Para tanto, deve se autoavaliar e se comprometer a admitir, dada a contribuição que representa ao meio ambiente, que novas competências devem ser processadas em sua estadia acadêmica.

Como a temática ambiental representa atualmente a voz das massas, que por lucidez orienta as práticas empresariais e alcança até mesmo as universidades, é de se esperar que a ambiência acadêmica responda o quanto antes a esse anseio. Formado o administrador, recém egresso, aguarda-se que suas ações representem um marco qualitativo em termos ecológicos, a partir dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos lançados em sua histórica acadêmica. Por essa razão, cabe reconhecer no “[...] docente universitário um ator fundamental no território da formação profissional, capaz de mobilizar estudantes para ações técnicas e eticamente consequentes, orientadas pelo desejo de produzir uma sociedade mais feliz e justa.” (DE SORDI; DA SILVA, 2010, p. 95).

Todavia, em razão da egolatria que permeia muitas das práticas docentes, raro será aquele docente que aceite a indução de outrem em decisões pedagógicas e curriculares sob sua alçada. Permanecer nesse estéril e omissivo comportamento, passando à margem das inadiáveis mudanças que o mundo socioeconômico inarredavelmente determina, não parece ser a melhor resposta às incontroversas imposições emanadas da economia de mercado, esse mutante e avassalador instrumento de difusão das desigualdades sociais. É exatamente por discordar dos mecanismos utilizados pela lógica capitalista que o professor, de perfil neoliberal ou não, deve orientar suas ações no sentido de salvaguardar o meio ambiente por meio de práticas pedagógicas modernas, visionárias, mediadoras e eficazes. Se há comodismo para mergulhar na temática ambiental, tal condição deve ser revista, face às peculiaridades que o *mainstream* educacional condiciona. Ou seja, para

a mensagem chegar ao aluno carregada de sentido, repercutindo e sensibilizando-o, deve antes o professor exercitar sistemática e efetivamente o seu ofício, estreitando a distância entre a consciência e as práticas.

Em termos ecológicos, a pulsação deve permear a razão! Nesse sentido, flexibilizar a percepção e tomar as rédeas para aprofundar as ações em prol da questão ambiental caracteriza a encarnação da benevolência pluralizada. Saarni (2002, p. 74) define que “[...] a resiliência é uma consequência da competência emocional” e o docente deve remover montanhas para não apenas teorizar sobre os problemas da área, mas evidenciá-los mediante metodologias que contemplem as ações em campo, fazendo os alunos vivenciarem a realidade, usufruindo plenamente dos sentidos para internalizarem a emergência de respostas eficazes. O aluno deve respirar o problema, *in loco*. Não deve o docente ser um obstáculo a ser vencido pelo aluno (MASETTO, 2012).

Assim, como depõe Capra (2008, p. 26), o docente deve operar “[...] uma pedagogia centrada na compreensão da vida, uma experiência de aprendizagem no mundo real que supere a nossa alienação da natureza e reacenda o senso de participação e um currículo que ensine às nossas crianças os princípios básicos da ecologia”, encaminhando sua profissão como base de lançamento para a conquista dos alunos. Para Nóvoa (2011), muitos educadores preferem o discurso dos seus achados científicos do que a prática que eles sugerem produzir. Por que não repercutir os achados que decerto estão por vir a partir de uma concepção objetiva, propositiva? Isso impõe ao docente a reunião de competências e é por meio delas que a visão distorcida de educação ambiental no campo das universidades poderá ser revisitada.

Outro importante fator surge como fundante no processo de formação das competências docentes: como impulsionar o conjunto de competências senão pelo construto ético? A ética está no centro de todos os debates que imbricam o meio ambiente, a lógica capitalista e a motivação que os indivíduos devem ter para enfrentar com coragem e persistência os

desafios enredados. Para Harvey (2003, p. 324), “[...] as rachaduras num edifício intelectual que abre o caminho para fortalecer a estética em detrimento da ética são importantes” e o são pela perplexidade que provocam, embora sua ideia se alinhe com a conduta nada republicana de que na atual conjuntura a ética está subordinada aos resultados a qualquer custo.

A ética compõe o alicerce do processo de ensino e aprendizagem ao qual está o docente atrelado (RASCO, 2011; RIOS, 2011). Encontrar o verdadeiro sentido da vida e da sua existência perpassa pela socialização, pela compreensão do problema do outro, pelo envolvimento com outros atores, e um deles é o docente. Assim, em homenagem ao princípio da ética que orienta a conduta dos indivíduos, tem-se que o peso maior recai sobre o docente, por uma simples questão de legitimidade e credibilidade. Para Rios (2011), a ética constitui um importante requisito no desenvolvimento da competência no ofício do educador. É tomando o professor como referência que o aluno persegue seus propósitos, muitos dos quais assentados em aspectos de caráter pessoal, em razão da carência na esfera familiar quanto aos princípios basilares.

Ora, o “[...] saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional [...]” (TARDIF, 2012, p. 21), o que remete à compósita tonalidade das competências ao longo da trajetória profissional, reflexo das mudanças rotineiras que a vida moderna impõe a todos. A noção de competência suplanta as atividades de cunho mecanicista, previsíveis, restritas ao mundo do trabalho. Ao conceito, mais amplo e extensivo ao sistema educacional no domínio docente, são adicionados outros fatores: tomada de decisão, manifestações de iniciativa, assunção de responsabilidades, mais autonomia prática que na teoria, enfrentamento de riscos e atitudes motivadas (STROOBANTS, 2004). Almeida e Goulart (2009, p. 41) inferem que “[...] habilidades são desenvolvidas pela prática, não pela transmissão da informação. Ainda observamos que a informação gera conhecimento e a

prática gera habilidades.” Na visão de Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 67) os educadores devem migrar “[...] de modelos transmissivos para abordagens mais participativas”, repercutindo nas suas competências.

O docente, nessa perspectiva, desloca-se do *savoir-faire* (TARDIF, 2012; BERTRAND, 2005) para o *apprendre-pratiquer-transmettre*, visto que a noção de competência remete a uma situação prática, a uma ação com discernimento (BRANDÃO, 2010), correspondendo a um processo de adaptação em um dado contexto, especialmente em se tratando de questões ambientais, que impõem necessariamente um conjunto de práticas efetivas. Uma prática que se circunscreve em torno de um currículo, por meio da mediação. Diante dessa realidade, emerge uma questão: como se orienta competências sem antes sê-lo? Está o docente adequadamente preparado para enfrentar a questão ambiental de maneira que transmita, *praticando*, as lições que os alunos, *exercitando*, devem incorporar como indispensáveis para a garantia de sua autonomia e para assegurar um convívio harmonioso?

A emancipação intelectual é fruto da assimilação de uma mensagem consagrada em bases dialéticas, cujo fermento provém da ruptura do arranjo curricular. Não seria irrazoável romper as amarras curriculares, porque suas coordenadas já convergiram à obsolescência. Para isso, o docente deve, em relação à disciplina que trata da questão ambiental, formar novo juízo e inseri-la no projeto pedagógico, traduzindo-se como ruptura paradigmática – uma nova consciência epistemológica – por meio do acoplamento de habilidades, conhecimentos e atitudes. Desfaz-se o torpor curricular e remonta-se uma contradição cognitiva, pondo em xeque a paralisia pedagógica. A conquista é coletiva. Como sugere Bachelard (1996, p. 24), recomenda-se “[...] colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer

enfim à razão razões para evoluir”, visto ser muito difícil “[...] um educador mudar de método pedagógico.”

O professor é o agente de mudança e o sujeito político e pedagógico que reconhece a heterogeneidade do mundo socioeconômico, instigando e fomentando a revisão do currículo a partir de sua percepção cognitiva e epistemológica. Admitir as mudanças, sem abrir mão da sua autonomia e identidade, representa um padrão condizente com a visão educadora, desde que alheio aos prejudiciais estereótipos. Sob essa perspectiva, o Diagrama 1 indica que a consciência ambiental, que dará asas às práticas pedagógicas pertinentes à temática, perpassa pela ruptura cognitiva, esta oriunda do desfazimento paradigmático vigente. De acordo com Bortolini (2009, p. 15), embora “[...] nas sociedades modernas os processos de produção e reprodução dos saberes/conhecimentos legitimados estavam reservados às instituições educativas: escolas e universidades”, esse movimento compromete a função das Instituições de Ensino Superior em razão da difusão do conhecimento por meio de outros canais, como os de comunicação de massa.

Para ensinar competências o professor deve, antes, reunir um considerável conjunto de qualidades que permita a intervenção correta nos temas atuais, visto que o saber docente é social (TARDIF, 2012). Freire (2011, p. 25), em um jogo de palavras que denota sentido e reflexão, afirma que a relação entre professor e aluno é complexa e de mão dupla: “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” Orientar os alunos a atuarem criando, refletindo e produzindo práticas ambientais requer mais que capacidade epistemológica do professor: exige-se competência, por meio de uma formação pedagógica plural. Libâneo (2011, p. 137) afirma: “Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia.” Baudouin (2004, p. 154) expõe, categoricamente, que “[...] os trabalhos sobre a competência são indissociáveis de um confronto com a questão da atividade: totalidade *operatória*, ajustada à *ação*, que identifica uma *ta-*

refa-problema, confrontando um conjunto de *situações* e permitindo uma resolução por meio de ações *eficazes, dramáticas, estimulantes, etc.*”

O construto *competências* tem relação direta com situações e problemas reais (ZABALA; ARNAU, 2010), devendo o professor se apropriar de instrumentos lúcidos que contribuam para a elucidação desses entraves ou então a “[...] educação continuará sendo [...] um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante” (PERRENOUD, 2002, p. 13), embora Nóvoa (2011, p. 89) reflita sobre o dilema da educação, que em determinadas circunstâncias parece repercutir como “[...] o terreno social onde se jogam quase todas as perspectivas de futuro das sociedades contemporâneas.”

Ora, se o saber, como diz Saviani (2010), está pautado na produção e veiculação (transmissão/assimilação/apropriação), como cristalizá-lo senão pela ruptura de um currículo amordaçado e pelo desenrolar de uma iniciativa propositiva? Se à educação não se pode acusar de ser a pedra filosofal de todas as mudanças, também é incabível torná-la omissa a ponto de fazer transgredir o seu papel de instrumento emancipatório. O professor deve se recontextualizar a partir da apreensão da realidade (FREIRE, 2011) e na atualidade a temática ambiental é questão a ser colocada em permanente debate. A chave para essa transformação? Definitivamente, está no bolso do professor. A reflexividade ambiental? Encontra-se no exercício regular das competências e no diálogo travado na prática docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar ansiedade, depressão e falta de perspectivas, fatores tão comuns em jovens e adolescentes que estudam em escolas públicas e que residem em municípios onde as oportunidades são reconhecidamente limitadas, não é tarefa de fácil solução. Mas, que tal o professor fornecer um novo vigor à sua atuação, incorporar novos conhecimentos e olhares,

entender a importância da temática ambiental desde o nascedouro educacional e realizar práticas consistentes? Afinal, as competências dos alunos estão subordinadas às competências de que deve dispor o docente para poder qualificadamente ensinar, transferindo não apenas a subliminar mensagem por meio das palavras, mas fundamentalmente por meio das ações e gestos, especialmente quando o tema em discussão faz referência ao meio ambiente. Para tanto, o docente tem o mister de internalizar o quão relevante é a repaginação de sua conduta a partir da contemplação não apenas do útil, mas do necessário para a inserção da temática ambiental no território acadêmico. Nesse contexto, algumas rupturas são inevitáveis.

Indaga-se: a vontade de transformar a realidade é uma aptidão pessoal ou uma construção coletiva? Possivelmente ambas, pois de uma iniciativa individual pode emergir uma ação coletiva, que surge para propor uma nova percepção do ambiente, a qual se incumbirá de interferir na consciência individual, provocando uma adicional aptidão pessoal, recriando uma nova característica no conjunto das competências. Mais do que virtuoso, é um círculo valioso, dada a sua dimensão altruística, notadamente se conduzida no âmbito das escolas. A partir dessa checagem, compreende-se que: o tema Meio Ambiente é relevante em qualquer segmento profissional e área de formação, não sendo, portanto, uma condição específica dos Cursos de Administração; se o PPC não contempla o componente curricular, pode-se aferir que a sensibilização do corpo docente se encontra em estágio hibernativo, requerendo motivações para instigá-lo a repensar a matriz curricular; não obstante o constructo motivacional, fundamental nesse contexto, ao docente responsável pela disciplina é imposto um conjunto de competências que lhe permitam, a partir da necessidade da reelaboração da consciência discente por meio de práticas e evidência referenciais, inferir novos paradigmas no ambiente acadêmico; como qualquer atividade laboral, a docência requer reformulações e novas contextualizações de maneira a permitir que o ensino e a aprendizagem, sob a

perspectiva da dinâmica pedagógica, caminhem em direção à reflexividade didática e atitudinal, componentes primordiais para a produção de novas condutas estéticas e éticas no tocante à temática ambiental. A suposta indiferença do docente em relação ao tema deve ser repensada, visando à mitigação dos problemas ambientais que hoje são, muitas vezes, resultado do descompromisso no ambiente acadêmico.

Recomenda-se que para o aprofundamento e reflexões futuras das questões relacionadas à inserção da temática ambiental nos currículos das Instituições de Ensino Superior, a partir do conjunto de competência dos docentes, estudos empíricos sejam aplicados com o fito de apontar, do ponto de vista do professor, que competências são essenciais para a sua contribuição no tocante à reformulação dos currículos e que há implicações para a efetividade das suas intenções. Desconsiderar esses pontos é aligeirar a discussão sobre um tema atual por meio de um paradigma antigo.

Is environmental conscience before a pedagogical competence matter? An essay on academic territory

Abstract

Due to the permanent dilemma between capital and education, particularly in relation to environmental issues, the educational system emerges as a repository of solutions by the action of the competent teachers aiming to adopt procedures that combine academic interests with those of society in a dialectical process inside and outside territory. To bring awareness to redesign student, highlight the Administration, transporting it to the ecological effectiveness and ensuring his/her conduct, as a future manager, help to ensure to future generations a healthy environment less turbulent, it is up to the teacher to gather, in his/her academic stay, a set of skills that make this paradigmatic and cognitive shift. This dynamic – that reconciles the teacher's intention and the students' expectations – is based on an ongoing process of educational innovation, implying the adoption of genuine, negotiated and re-evolutionary methodologies in the teaching-learning relationship, from the

teacher's inexorable perception that his/her competence – skills, knowledge, attitudes, values, intentions, skills – constitutes the basic repertoire for the internalization – with a sense contents, temporal connection and functionalist perspective – from related knowledge to environmental issues.

Keywords: Teaching. Competence. Higher Education. Environment. Motivation.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tércia P.; GOULART, Íris B. Equipes de trabalho nas escolas. In: GOULART, Íris B.; PAPA FILHO, Sudário. **Gestão de instituições de ensino superior: teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUDOIN, Jean-Michel. A competência e a questão da atividade: rumo a uma nova conceituação didática da formação. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BERTRAND, Olivier. Educação e trabalho. In: DELORS, Jacques (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BORTOLINI, Maria Regina. **A pesquisa na formação de professores: experiências e representações**. 2009. 197 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRANDÃO, Márcia N. **Formação do profissional secretário executivo na UFC: Currículo, competência e cidadania**. 2010. 226 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, p. 27.833-27.841, dez. 1996.

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.

CAPRA, Fritjof. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do Século 21. In: TRIGUEIRO, Andre et al. (Coord.). **Meio ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. 5. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2008.

CARDOSO, Ricardo L.; RICCIO, Edson L. Existem competências a serem priorizadas no desenvolvimento do contador? Um estudo sobre os contadores brasileiros. **REGE – Revista de Gestão**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 353-367, jul./set. 2010.

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

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FELDMAN, Fábio. A parte que nos cabe: consumo sustentável? In: **Meio ambiente no Século 21**: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 5. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2008.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GÓMEZ, Ángel I. P. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, José G. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GONÇALVES-DIAS, Sylmara L. F. et al. Consciência ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de administração. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2009.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

JACOBI, Pedro R.; RAUFFLET, Emmanuel; ARRUDA, Michelle Padovese. 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, p. 21-50, maio/jun. 2011. Edição Especial.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Curriculo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LIBÂNEO, José C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma G. **Pedagogia: ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma G. **Pedagogia: ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RASCO, Félix A. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, José G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROVAI, Esméria. **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAARNI, Carolyn. Competência emocional: uma perspectiva evolutiva. In: BAR-ON, Reuven; PARKER, James D. A. **Manual de inteligência emocional: teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 25. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2009.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STROOBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VIZIOLI, Miguel; CALEGARI, Maria da Luz N.P. **Liderança: a força do temperamento**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

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

Recebido em 10 de julho de 2013

Aceito em 25 de março de 2014

