

## O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: ALGUMAS (RE)SIGNIFICAÇÕES

Susane Petinelli Souza\*  
Eloísio Moulin de Souza\*\*

**RESUMO:** Põe em análise o trabalho docente em Administração, a partir da discussão sobre os modos de ser e fazer que são engendrados no cotidiano desses professores, colocando em problematização seu trabalho e suas práticas. A discussão fundamenta-se em dados secundários e nas experiências pedagógicas dos pesquisadores. Apresentam-se algumas observações sobre o valor do trabalho e sua relevância nas dramáticas do uso de si dos trabalhadores em geral. Em seguida, são discutidos aspectos sobre o trabalho e suas implicações na profissão docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que rompem com práticas profissionais hegemônicas na área. Desse modo, percebe-se que profissionais da área estão vivenciando outras maneiras de produzir uma aula e de avaliar seus alunos, produzindo práticas que podem levar a outras posturas e modos de se colocar no mundo como profissionais do ensino.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Práticas Pedagógicas; Uso de Si.

### THE WORK OF THE TEACHER ON THE MANAGEMENT COURSE: CONCEPTS RECONSIDERED

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyze the work of college teachers developing their activities on management courses, beginning from a discussion about the way “to be” and the way “to do”, as well as about the use of other approaches that are being engendered in the daily work of these teachers, raising questions about the work of teacher trainers on management courses, and their practice. The discussion is based on secondary data and on the pedagogical experiences of the authors. Some observations are presented, concerning the value of work and the demands it puts on someone, first considering how this applies to workers in general. Following this, the discussion narrows to the question of what implications work has for the teaching profession and which pedagogical practices developed by contemporary teachers break with professional hegemonic practice in the field. From this discussion, it is perceived that professionals in the area are discovering different approaches to production of lessons and also of evaluating their students. This, in turn, is creating practices that may lead them to new ways of assuming their roles as teaching professionals.

**Keywords:** Teaching Work. Pedagogical Practices. Use of Oneself. Demands on Someone.

\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Professora do curso de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: susipetinelli@gmail.com

\*\* Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Professor do Programa de Pós-graduação em Administração e do curso de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: eloisiomoulin@gmail.com

## Introdução

O objetivo do artigo é colocar em discussão o trabalho dos professores de Administração. Para cumprir o objetivo traçado, o texto será organizado da seguinte maneira: primeiramente, serão apresentadas algumas observações sobre o valor do trabalho e sua importância nas dramáticas do uso de si dos trabalhadores em geral; posteriormente, são discutidos aspectos sobre o trabalho e suas implicações na profissão docente. Em seguida, colocou-se em discussão o uso de si nas práticas pedagógicas desenvolvidas por profissionais docentes em Administração que rompem com as práticas profissionais hegemônicas na área, a partir de dados secundários e das experiências vividas pelos autores do estudo, em uma universidade federal da região Sudeste. Por fim, foram tecidas as principais considerações do artigo.

Uma profissão emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida e fundamentada em uma formação especializada. Essa seria uma concepção clássica de profissão, segundo Dubar (2005). Pensando o trabalho do profissional da área de educação, encontramos outra concepção que parece complementar essa ideia – a de que ocorreria a implantação de uma formação específica fundamentada em um corpo sistemático teórico, o que permitiria a aquisição de uma cultura profissional.

A profissão docente pode ser percebida como um grupo social organizado e reconhecido como específico em nossa sociedade, sendo caracterizado pela especialização de saberes científicos e práticos. Sua especificidade o diferencia de outros grupos de profissionais. Uma especificidade construída, que tem e faz história, e que é realimentada, a cada dia, pelos que nela atuam.

Ao referir-se ao ofício acadêmico, Freitas (2007a) nos lembra sobre o gozo, mas também sobre os ossos deste ofício que podem colocar a academia como um local de risco para a saúde. A autora lembra que o exercício profissional de docência em Administração é fundamentado em práticas e discursos específicos que o diferenciam de outros tipos de atividades laborais, inclusive de outras formas de docência, como, por exemplo, o ensino em Engenharia.

O ofício docente se dá em lugares nos quais vários aspectos organizacionais se misturam: controles, hierarquia, responsabilizações,

busca por consenso em vez de aprender com aquilo que difere, busca por novas qualificações. A partir do que é colocado aos professores de Administração pelas práticas e pelos discursos ancorados em exigências econômicas, algo passa a ser produzido, configurando modos de ser e agir que variam de professor para professor.

Este trabalho pretende contribuir para a problematização da atividade docente de nível superior, tendo em vista que a maioria das pesquisas relacionadas à educação estão direcionadas ao Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, torna-se emergente evidenciar as práticas dos docentes em instituições de ensino superior, especificamente o curso de Administração, curso este que ocupa o primeiro lugar entre os dez maiores cursos, em número de alunos matriculados, em nível superior no Brasil, totalizando 1.102.579 matrículas, figurando em segundo lugar no relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o curso de Direito, com número de alunos bem inferior em relação à Administração, ou seja, 651.730 matrículas (INEP, 2010).

## 1. Trabalho e Valor

De acordo com o contexto contemporâneo, o trabalho exerce, no sistema capitalista de produção, papel importante nas relações sociais (GRISCI; BESSI, 2004; SCHWARTZ, 1998; GASKA; FREY, 1996), além de atuar como uma das forças constituintes do próprio ser humano. Portanto, o espaço organizacional, incluindo-se também nesse espaço as instituições de ensino, apresenta-se como um dos principais locais em que se encontram manifestos alguns dos dilemas da atualidade. Entre esses dilemas, destacam-se aqueles vivenciados em sala de aula pelos docentes em Administração sobre o real valor de seu trabalho, a qualidade de ensino, a mercantilização da educação de nível superior e a luta por novas práticas de exercício profissional.

A instabilidade do mundo dos negócios, a globalização dos mercados e demais fatores políticos, econômicos e sociais contribuíram para que as organizações caminhassem para outros modelos de gestão que acabaram reafirmando o modelo burocrático descrito por Weber. De forma paradoxal, em relação à pós-modernidade, as organizações não conseguiram

romper com o modelo burocrático (BREWIS, 1996; DELLAGNELO; MACHADO-DA-SILVA, 2000). Assim, ainda não podemos afirmar que as organizações vivenciam um modelo pós-burocrático de gestão, mas que passam por um período de transição entre o modelo burocrático e o pós-burocrático.

Weber (1999) ressalta que a burocracia, uma vez realizada, torna-se um dos complexos sociais mais difíceis de destruir. A organização burocrática é o meio de poder tecnicamente mais desenvolvido que conseguiu impor suas concepções na sociedade. “A burocracia é de caráter racional: regra, finalidade, meios e impessoalidade objetiva dominam suas atitudes” (WEBER, 1999, p. 233), sendo a universidade o espaço organizacional ao qual o trabalho docente está vinculado.

O trabalho não pode ser pensado como um segmento específico e identificável fora da cultura humana, ou seja, o trabalho não é algo natural para a humanidade. Assim, o que chamamos de trabalho é, na realidade, uma construção histórica de determinada época. O homem não tem como essência o trabalho, mas são as condições econômicas, sociais, políticas e históricas que levam o homem em sua direção.

O trabalho, como é conhecido nos dias de hoje, emerge com o capitalismo industrial do século XVII. O capitalismo pensa o trabalho como sendo uma variável que pode ser medida em função das horas que um indivíduo se dedica a uma atividade em determinada organização. Entretanto, observa-se que, na contemporaneidade, o trabalho não pode ser pensado somente como resultado de uma arbitragem entre as horas de atividade no trabalho e no lazer, pois ele é revestido de arbitragens múltiplas e transversais que envolvem, inclusive, valores sociais (SCHWARTZ, 1999).

As mudanças que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novas reflexões sobre o seu valor. A separação entre o público e o privado tem sido abalada por diversas tecnologias de gestão e da informação utilizadas para esse fim. Por exemplo, a tecnologia da informação permite que o indivíduo possa realizar atividades laborais em sua própria casa, sem deslocar-se para o espaço fabril ou escritório. Tal fato acaba com a divisão entre espaço público (vida circunscrita ao espaço fabril ou escritório) e privado (sua residência), dificultando a possibilidade de o trabalho ser avaliado e medido em função de horas trabalhadas dentro do espaço de uma organização (SCHWARTZ, 1996). Aliás, esse processo que dilui

as fronteiras entre o público e o privado é uma constante na profissão docente.

Marx (2004) já tratava sobre a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, assim como com a própria atividade, além de pensar sobre os aspectos envolvidos com a questão do valor do trabalho, em que o valor estaria relacionado ao tempo de trabalho investido na produção de mercadorias, sendo estas físicas ou não. Contudo, de acordo com Schwartz (1999), o trabalho não está circunscrito ao campo econômico, ou seja, não pode ser medido apenas em função de horas trabalhadas, sem medir-se a circulação entre diversas variáveis relacionadas ao campo social. Portanto, existe uma matriz de historicidade que se relaciona com as teorias econômicas do trabalho e, conseqüentemente, com o seu valor.

Além disso, surgem o trabalho não-assalariado e o trabalho autônomo, ambos servindo como alternativas ao trabalho denominado formal. Os quadros jurídicos do trabalho e a proliferação dos contratos atípicos complicam aquilo que se pode considerar como sendo o conceito de trabalho (SCHWARTZ, 1996). Cada vez mais trabalhadores experimentam o tempo de trabalho de outros modos (trabalho conectado e a distância, trabalho em casa).

Logo, “abordar o trabalho unicamente a partir de seu estatuto de mercadoria, como segmento da vida humana que é trocado por dinheiro, não é uma maneira clara e fecunda de entrar no debate atual sobre o valor do trabalho” (SCHWARTZ, 1996, p. 147). Diante da instabilidade da vida social no contemporâneo, uma das questões atuais é exatamente chegar a uma ideia sobre qual seria o valor do trabalho, sem se prender à noção do valor do trabalho considerado apenas como uma mercadoria. Para o autor, a construção de um conceito do trabalho considerado apenas como sendo uma mercadoria faz com que o tempo dedicado ao trabalho marque uma fronteira entre trabalho e não-trabalho. Porém, essa é uma visão simplista do que seria o trabalho no contexto atual, pois se o trabalho tem valor é devido a ser um produtor do laço social, e não somente uma mercadoria.

Portanto, rompendo com certa visão do valor do trabalho, inserindo-se aí o trabalho docente, enfatizamos que toda forma de trabalho é, por si mesma, “usos de si”. Contudo, qual o significado disso? Qual é a sua relação com o trabalho e seu valor? Para Schwartz (1996; 1998; 2000) o uso de si é uma situação específica de trabalho que compromete o bio-

lógico, o psíquico e o histórico. Para o filósofo não há dois corpos, um corpo para o trabalho e outro para a vida fora do trabalho, pois é um mesmo indivíduo e, conseqüentemente, um mesmo corpo que luta, experimenta, forma-se, desgasta-se e entristece em todas as situações da vida social.

Dessa forma, ou o trabalho pode ser compreendido como algo simples, podendo ser caracterizado como uma mercadoria e reduzido a uma relação de troca de tempo por salário, ou pode ser compreendido como uma realidade mais complexa, ou seja, um laço social. Sendo assim, os autores deste artigo entendem o trabalho como algo complexo, pois “nunca compreenderemos inteiramente esta realidade [trabalho] que articula inextricavelmente o antropológico, o histórico, heranças imemoriais e relações sociais extremamente carregadas de sentido” (SCHWARTZ, 1996, p. 151). Assim, algo de enigmático que o trabalho cristaliza circula entre diferentes formas de atividade (algumas com a forma emprego, outras, não). Qualquer forma de atividade requer que variáveis sejam geridas em situações em parte singulares, escolhas a serem feitas, às vezes praticamente inconscientes, o que é denominado de “dramáticas do uso de si”.

Para Schwartz (1996), “dramática” refere-se ao que se passa no desenrolar da atividade, configurando uma situação na qual os trabalhadores fazem escolhas, arbitram entre valores, até mesmo contraditórios entre si, ou seja, o trabalho não é considerado mera atividade de execução. Ele é um processo de constante negociação e escolhas, lugar de uma dramática.

Qualquer situação de trabalho exige do trabalhador escolhas, análises, arbitragens e ponderações, ou seja, exige fazer um uso de si. O trabalhador sempre tem que fazer escolhas e análises para gerir, por exemplo, a realização individual de objetivos *versus* a realização coletiva. Não existem valores no trabalho fora de determinados valores sociais, ou seja, não é possível fragmentar o universo do trabalho em valores do trabalho e outros valores, pois os valores se modificam entre os encontros com o trabalho e os encontros com as esferas social e cultural.

Desse modo, em conjunto com as condutas do mercado e de sua forma de alocar “recursos”, Schwartz (2000) explica que sempre há a circulação das técnicas, das culturas, ou seja, há deliberações que envolvem valores e conflitos de valores. O trabalhador trava monólogos consigo mesmo, realiza permanentes questionamentos sobre seu próprio futuro,

sondando-se, muitas vezes, com angústia sobre o imprevisível. Ele sempre está oscilando entre a interrogação silenciosa sobre si mesmo e a busca por conseguir a satisfação de suas capacidades e necessidades. Entre coerções materiais e sociais se produz um espaço para uma ação diferenciada de si mesmo. Carga de trabalho e fadiga deixam de ser dados objetivos que agridem do exterior o trabalhador: eles se negociam em uma alquimia sutil na qual tudo depende da maneira como o indivíduo, nas suas virtualidades singulares e limites, encontra um objetivo a realizar como uma fonte de apoio ou, ao contrário, como uma restrição de seus possíveis particulares.

Quando se afirma que o trabalho é uso de si, isso significa afirmar que o trabalho é o lugar de uma tensão problemática constante, de um espaço de possíveis no qual sempre se está negociando com tais conflitos. Não há mera execução de tarefas, mas uso de si, pois é o trabalhador como ser vivo que é convocado para gerir essas situações. Mesmo de forma inaparente, as tarefas cotidianas requerem recursos e capacidades mais vastos que os explicitados nas descrições dos cargos, por exemplo (SCHWARTZ, 2000).

O autor explica que tal uso não é somente aquilo que fazem do trabalhador, mas também aquilo que cada trabalhador faz de si mesmo. Sendo assim, o trabalho sempre envolve o uso de si, como também o uso de si pelos outros, pois o trabalho, em parte, é determinado por um conjunto de normas, prescrições e valores históricos. No entanto, ocorre também um uso de si por si, já que a todo momento os trabalhadores estão criando estratégias singulares e modificando as normas e as prescrições para conseguirem superar os desafios do cotidiano de trabalho.

O trabalhador está, o tempo todo, gerindo os conflitos entre o uso de si e o uso de si pelos outros. Assim, o termo gerir também deve ser considerado na condução das decisões do trabalhador e não apenas como um atributo do corpo gerencial de uma organização. Todos os trabalhadores, sejam eles professores, operários, diretores, técnicos ou gerentes, são gestores nesse processo. Eles fazem, a todo o tempo, gestão de suas contradições e de suas relações com outrem. Como o trabalho real nunca é a estrita aplicação do trabalho prescrito, a dimensão subjetiva das microdecisões sobre o uso de si em relação ao uso de si pelos outros permeia toda a atividade do trabalho (SCHWARTZ, 1992, p. 3). Diante dessa perspectiva, a ideia de valor do trabalho como uma mercadoria, medido

entre horas de trabalho e não-trabalho, cai por terra. Com isso, podemos pensar que a aprendizagem formal, que de nenhuma forma pode ser desprezada, é enriquecida e alimentada por uma aprendizagem informal, relativa ao que os trabalhadores recriam e criam de saberes, de valores, de cultura e de vivências das quais são portadores.

## 2. Modos de ser e fazer na profissão docente

Para a realização do trabalho é necessário que existam prescrições, como procedimentos e normas. Além dessas prescrições, conforme Schwartz e Durrive (2007), também existem costumes que vão sendo produzidos e que acabam se institucionalizando. Esses modos de funcionamento proporcionam a transformação das experiências em uma espécie de patrimônio. Da mesma maneira, isso ocorre no cotidiano do trabalho docente, que, para ser realizado, também necessita de algumas prescrições, as quais, em conjunto com as experiências, vão constituindo-se em uma espécie de patrimônio profissional.

Para os autores, normas antecedentes são tudo aquilo que preexiste à atividade, aquilo que existe antes que a atividade aconteça, mas que, de alguma, forma a predetermina, servindo como uma orientação, um guia. Essas normas também remetem àquilo que é da ordem das relações de poder ou das relações de propriedade, no emprego de estratégias que são formuladas por uns e que devem ser executadas por outros.

Ainda assim, na atividade de trabalho, essas normas são ressingularizadas, pois não existem situações completamente padronizadas e repetíveis. O que existe são variabilidades. Então, podemos dizer que o plano codificado do trabalho, durante a atividade e durante as modificações frente às variabilidades, é sempre atualizado, construindo história, construindo um patrimônio.

Esse patrimônio da profissão docente possibilita a composição de certos modos de ser e fazer que atualmente se encontram estabilizados nesse meio. Esses modos estabilizados compõem prescrições coletivas que vão sendo disseminadas entre os profissionais. Elas não são uma norma acabada e estanque, mas, sim, maneiras de agir, determinadas posturas assumidas que oferecem uma forma social que precede as ações, prefigurando-as.



Colocar em análise o trabalho dos professores de Administração é tentar compreender o que atualiza e difere, mas também o que massifica e sedimenta nessa atividade, é discutir sobre o trabalho, sobre os protocolos comportamentais, mas também sobre o que escapa a tais protocolos. Também é poder questionar sobre o que estamos produzindo com nossas aulas: administradores éticos e coerentes ou administradores extremamente competitivos?

Dado que existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas, podemos pensar que os professores, historicamente, vêm seguindo algumas prescrições implícitas: como comportar-se, a maneira adequada de ministrar uma aula, a vestimenta que devem ou não utilizar, a linguagem da área, a postura em sala de aula. Esses profissionais desempenham certas atividades que foram sendo organizadas em seu meio de atuação, como o planejamento de aulas, a preparação de avaliações e as correções de exercícios. Daí pensar que o trabalho do professor de Administração é composto por algumas dimensões, entre elas as relações propriamente pedagógicas (diretamente ligadas às atividades de ensino) e as relações administrativas (ligadas às atividades, como preenchimento de relatórios, participação em reuniões, formulação de projetos). Ambas requerem tempo, dedicação e, muitas vezes, disposição.

Retomando a questão profissional, Dubar (2005) coloca que as profissões tendem a constituir grupos de pares com códigos informais, regras de seleção, interesses e linguagens comuns que produzem estereótipos profissionais. Desse modo, quais seriam os códigos que circulam entre os professores? Quais regras, interesses e linguagens estariam sendo praticados? Que estereótipos estariam sendo produzidos e reproduzidos?

Consumimos prescrições, maneiras de ser e estar no mundo que acabam produzindo determinadas práticas e posturas. Os professores (que também são consumidores e trabalhadores) participam do processo de produção e consumo de prescrições e maneiras de ser e fazer em seu ambiente de trabalho e em todos os ambientes nos quais convivem. Quando um colega de ofício parece ter uma postura diferente em sala de aula com os alunos, tomando atitudes consideradas não tradicionais, seus pares, muitas vezes, o depreciam por isso. Não analisam ou consideram que essas práticas estão produzindo processos que permitem a experiência de um processo de aprendizagem de modo mais dinâmico, que as aulas estão sendo vivenciadas de modo mais intenso por alunos e professores.

Aqui perguntamos: quais processos de subjetivação estariam sendo produzidos a partir dessa ousadia? Consideramos a subjetividade como processo e sempre em transformação. Em suas relações, os professores estão afetando e sendo afetados num movimento no qual modos de existência são produzidos. Esses processos podem levar a uma reconfiguração de territórios subjetivos, na qual posturas mais abertas a experimentações passam a ser vivenciadas, mas também podem levar a modos mais estabelecidos e padronizados de pensar e viver. Afinal, que usos de si estão sendo vividos pelos professores?

Muitos já não estranham alguns aspectos em seu cotidiano de trabalho, pois já estão expostos a eles há tantos anos que os tornaram meros componentes de sua rotina, naturalizando-os. Outros não estão expostos há muito tempo, mas, sim, a uma intensificação de alguns aspectos, o que parece levar a uma espécie de entorpecimento dos sentidos. Esses processos levam a um não enfrentamento daquilo que está mais estabilizado e dos valores que estão vinculados aos conteúdos da área, e que os legitimam.

Prescrições comportamentais e em relação aos conteúdos são características do ofício docente. Ainda assim, nenhum professor desenvolve uma aula da mesma maneira que outro. Uma aula tem vida e a vida não cabe em normas e prescrições. O mesmo conteúdo pode ser trabalhado de modos diversos, despertando diferentes sensações e produzindo diferentes efeitos nos alunos. Que estratégias estariam sendo usadas para lidar com a mesmice dos conteúdos e das prescrições?

Que modos ou processos estariam sendo produzidos para lidar com questões de diferentes ordens no trabalho docente? Entre essas questões temos recursos didáticos e pedagógicos que inibem a criatividade de docentes e alunos, processos avaliativos que não avaliam, alunos com dificuldades de aprendizagem, falta de preparo de algumas instituições de ensino para discutir e agir em relação a alguns aspectos fundamentais, como o atendimento de alunos com necessidades especiais, o respeito dos alunos com os profissionais da educação e vice-versa, os valores que estão sendo disseminados em sala de aula. Os professores podem resistir produzindo outros modos de vida que permitem a realização de sua atividade de forma prazerosa, a manutenção física e material, a incorporação de novos saberes em seu cotidiano e, ainda, certa realização profissional.

Consideramos que existem diferentes modos de um professor se conduzir frente às prescrições e às normas de conduta. Por isso, parece ser fundamental investigar as estratégias dos professores de Administração usadas para resistir ao processo de mera reprodução das exigências econômicas em seu trabalho. O trabalhador docente transita por entre exigências institucionais, valores, prescrições profissionais, invenções, alegrias e frustrações.

[...] não só de similitudes é feita uma educação, mas de todo ato e palavra profana-indigesta-maltida que saem da boca dos seus. Sim, porque também a escola (felizmente) é um lugar maldito, assombrado por alunos-demônios, professores-encrenca, funcionários-fantasma etc. – verdadeiros monstros indomáveis, incapturáveis, indisciplináveis aos olhos da Divina Ordem. [...] E talvez seja isto que faça da escola um lugar recheado de proezas, peripécias, artimanhas, situações engraçadas, constrangedoras, comprometedoras. Acima de tudo, um lugar de criação; um lugar onde fervilham sentimentos em intensidade: alegria, diversão, gargalhada, felicidade, mas também fúria, desassossego, indignação, revolta (COSTA, 2007, p. 146).

No ambiente acadêmico, esses mesmos aspectos estão lá, por mais que tentem abafá-los, por mais que tentem sufocá-los. Uma sala de aula do ensino superior percebida e experienciada como lugar de invenção possibilita aos alunos uma aprendizagem mais singularizadora do que padronizadora, uma aprendizagem que mais escapa à lógica do capital do que simplesmente massifica conhecimentos e valores. Utilizamos a palavra invenção no sentido empregado por Kastrup (2007), no qual a aprendizagem não está restrita à resolução de problemas e abre espaço para pensarmos na configuração de problemas ainda não colocados.

Ainda assim, os trabalhadores docentes, mais no âmbito privado do que no público, convivem com a instrumentalidade da relação entre eles e a instituição de ensino que é sua empregadora. Sem generalizarmos, mas certos de que em muitas instituições privadas é o que ocorre, falamos de uma relação na qual o trabalho é um meio para atingir um fim – no caso, o salário –, uma relação permeada pela autonomia reduzida e pela falta de apoio para a produção científica.

### 3. Inventando outros modos

No âmbito público do ensino superior, mesmo com os problemas que lhe cabem, ainda há mais espaço e condições para invenções. Espinoza, ao tratar da questão da vida, fala de uma vida não mais vivenciada a partir da necessidade (em função dos meios e fins), mas vivenciada a partir da produção de uma potência (DELEUZE, 2002). A produção dessa potência não seria aquilo que permite essas experiências, que, por sua vez, permite escapar dos diferentes processos de massificação?

Alguns professores já produzem experiências interessantes em suas aulas, apostando em alguns dispositivos que despertam novas percepções sobre teorias e aspectos organizacionais. Vejamos algumas experiências que utilizam recursos como filmes, produção de curtas e colagens, entre outros recursos. No livro *Administração com arte*, dos organizadores Davel, Vergara e Ghadiri (2007), vivências interessantes em sala de aula são demonstradas por professores que atuam em diversas instituições de ensino superior. Os autores acreditam que a arte ajuda a melhor posicionar os estudantes face à realidade e permite o deslocamento do professor de uma posição de simples transmissor para a posição de coprodutor do conhecimento. Os tipos de arte utilizados em sala de aula expostos foram os seguintes: fotografia, cinema, literatura, belas artes (pintura, desenho, colagem e desenho animado), teatro (incluindo a modalidade fantoches), música e dança. Aqui retomamos algumas dessas experiências.

A primeira trata sobre a disciplina Ética na Administração Pública para o curso de pós-graduação em Administração, a qual despertava nos alunos a percepção de que era extremamente teórica, além do pouco interesse em cursá-la. A fim de despertar o interesse, a professora apresentou, no primeiro encontro, a proposta de utilizar dois filmes para dinamizar o processo ensino-aprendizagem e favorecer a compreensão do conteúdo da disciplina (BAËTA, 2007). Essa experiência permitiu a produção de outra percepção dos alunos e o despertar do interesse pela disciplina. Alunos com diferentes formações e que tinham uma ideia preconcebida de como seria a disciplina (muito teórica), e por isso, entediante. Como lidar com isso? Que estratégias utilizar? A professora em questão incomodou-se com o fato de que os estudantes não tivessem interesse e perpetuassem o rótulo que a disciplina tinha, tentando modificar isso por meio da utilização de um recurso estético, o filme.

Após a discussão com a turma sobre o programa da disciplina e a metodologia de ensino (com a proposta dos filmes), foi acordado que não seria possível a utilização destes sem o compromisso das leituras preparatórias para o debate. No momento da avaliação final, os alunos foram capazes de rever seu posicionamento quanto à importância da abordagem da ética na formação do administrador público e demonstraram até entusiasmo pelo tema. Ainda assim, a professora confidencia:

Os riscos são muitos. A exibição de filmes em sala requer muita atenção e cuidados. Primeiramente, a sala deve permitir que todos os estudantes estejam dispostos de modo a ter visão e audição adequada da película. Quando possível, o filme deve ser passado em um auditório apropriado. É muito importante que o professor fique atento durante todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem para que a metodologia seja adequada ao objetivo da disciplina. É papel do professor apontar as cenas mais relevantes, insistir no roteiro a fim de que o objetivo seja alcançado. Não se pode permitir que a utilização de um recurso estético propicie somente uma diversão (BAÊTA, 2007, p. 79).

Não desfocar do objetivo da disciplina quando da utilização desses recursos também é algo que se tornou preocupante para a professora, pois era preciso “insistir no roteiro”. Que sensações estariam sendo vivenciadas por essa profissional frente às tensões em sala de aula? Parece haver uma linha tênue entre a aula bem-sucedida com o desenrolar de discussões profícuas sobre a temática proposta e a aula na qual os estudantes pensam estar na sala de um cinema.

Contudo, seria interessante pensarmos que, para além da responsabilidade pelo cumprimento dos objetivos programáticos da disciplina, fugir do roteiro muitas vezes é enriquecedor. Escapar das prescrições (pelo menos em parte) também pode abrir espaço para outras análises, outros pontos de vista e outras problematizações.

Na experiência relatada, a professora precisou fazer escolhas e análises para gerir a realização dos objetivos da disciplina, levando em consideração o objetivo de descaracterizar a disciplina como algo enfadonho, tendo o cuidado de não ir ao extremo oposto, no qual a utilização de um recurso estético fosse percebido como mera diversão. Toda gestão supõe escolhas, ponderações, uma hierarquização de objetivos e ações (SCHWARTZ, 2000).

Outra experiência é a produzida em uma disciplina eletiva chamada Administração Intercultural, cujo objetivo é sensibilizar os estudan-

tes para as diferenças culturais regionais no Brasil, para a convivência profissional com outras culturas e para a expatriação profissional.

A professora utiliza a produção de um curta-metragem como exame final. No primeiro dia de aula, a avaliação desafiadora é colocada em pauta, o que oportuniza aos estudantes optarem por outra disciplina, se for o caso. A reação imediata é a de susto e os argumentos para a rejeição do projeto são a de que eles não são cineastas e que o projeto demandará muito tempo. Falam também nos custos e que não sabem utilizar os recursos tecnológicos, tampouco construir um roteiro. Contudo, depois da contra-argumentação da professora, os alunos tornam-se mais abertos e começam a produzir ideias sobre o projeto (FREITAS, 2007b).

A profissional também lida com certo descontentamento por parte dos estudantes num primeiro momento. Descontentamento causado, provavelmente, pelo medo do diferente. Também lida com um paradoxo no qual existe um discurso sobre a prova estar ultrapassada como recurso avaliativo, ao mesmo tempo em que os professores precisam inovar em suas disciplinas. Em seu trabalho, a professora precisa tomar decisões, fazer escolhas e algumas adaptações, numa modificação de normas e procedimentos constante (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

E o que é produzido depois da sensação de medo por parte dos estudantes é um envolvimento com a ideia: “Faz parte do ritual, eles gostam de testar o professor. No entanto, quando eles se envolvem com um projeto, são capazes de fazer coisas maravilhosas” (FREITAS, p. 97, 2007b).

Manter a rotina, manter os mesmos modos de aula, ou bifurcar, criando outros caminhos? No caso citado, a professora já aprendeu, com sua experiência de sala de aula, que essa ousadia da quebra de rotina não é tão simples como podemos supor. Ela envolve a aceitação por parte da turma, uma negociação. Um processo que exige paciência e certo *feeling* para saber de que maneira fazer a proposta, de que maneira conduzir a conversação e também saber até que ponto ir com aquela turma. Afinal, cada turma tem suas especificidades.

Ao mesmo tempo, a professora diz que quando os alunos se envolvem e acreditam na ideia, podem surpreender. Ou seja, apostando nisso, ela supera qualquer dificuldade que possa surgir durante o processo, pois acredita que valerá a pena investir nesse novo modo de avaliação.

Aqui temos outra experiência, desta vez, com a utilização de colagens. O professor introduz a colagem com o intuito de que os estudantes

explicitem sua visão sobre alguns temas. Ele buscava novas perspectivas teórico-metodológicas e também co-construir conhecimentos com os estudantes por meio da dimensão imagética. O professor apostou que poderia compreender melhor a leitura e a produção dos estudantes como atores sociais na construção de significados e, para isso, utilizou revistas velhas do tipo descartável. Assim, em suas palavras: “tesouras (sem ponta para que os estudantes não se agridam e também ao professor), cola e papel em branco (folhas A4, cartolinas etc.)” (CARRIERI, 2007, p. 147).

O que esse modo de trabalho em sala de aula estaria produzindo nos alunos? Pelo relato do professor percebe-se certo humor ao lidar com algumas questões das aulas, o que pode facilitar a relação entre professor e alunos no processo de experimentação de outras práticas. Parece ser um modo potente de construção de sentidos que pode auxiliar professores no entendimento do que está sendo produzido ou apenas reproduzido pelos futuros profissionais que ainda estão nas salas de aula do curso de Administração. O que eles percebem sobre alguns temas? O que eles compreendem como sendo o *status quo*? E o que eles acreditam ser possível transformar?

Não existem valores no trabalho que não estejam relacionados a determinados valores sociais. Não é possível dividir o universo do trabalho em valores do trabalho e outros valores, pois os valores se modificam entre os encontros com o trabalho e os encontros com as demais esferas da vida (SCHWARTZ, 1996).

Como professores do curso de administração de uma universidade federal, o que é possível perceber é que, nessa instituição, ainda há um esforço por colocar em análise determinadas concepções consideradas verdades, e que em muitas instituições privadas elas não são sequer questionadas. Os usos de si não são tão pautados em modelos demandados por empresas, tampouco pautados em manuais e em modos padronizados de ser professor. Modelos e manuais, nessa área, remetem a uma visão voltada para uma mera transmissão de conteúdos que reproduziriam saberes demandados por empresas. Saberes, muitas vezes, que vão de encontro a demandas relevantes da sociedade.

Os instrumentos utilizados para atualizar os modos de ser professor e estar em sala de aula podem ser os mais diversos. Importante é de que maneira eles podem contribuir ao processo formativo num curso de ensino superior.

Essas diferentes maneiras de ser professor e estar em sala de aula demonstram uma postura aberta à experimentação e à coaprendizagem. São vivências que apostam na coprodução de outros modos de ensino e aprendizagem, o que enriquece o cabedal de conhecimentos tanto dos professores quanto dos alunos.

## Considerações finais

Para além das vivências mencionadas, existem diversas tentativas de muitos professores para criarem outras maneiras de produzir uma aula ou mesmo de avaliar a aprendizagem de seus alunos. Importante lembrar que, em muitas instituições de ensino superior privadas, os modos de avaliação e até mesmo os recursos disponíveis para serem utilizados em sala de aula são padronizados, e o espaço para a invenção precisa ser aberto entre tantas prescrições.

Quando não é possível alterar o modo de avaliação formatado pela instituição, é possível alterar a dinâmica das aulas e os processos de ensino-aprendizagem, passando a utilizar diferentes estratégias e recursos, como outros que se mostrem potentes para professores e alunos.

Schwartz (1992; 2000) argumenta que cada sujeito é portador de exigências diferentes, cada um está disposto a fazer um uso de si mesmo, o que remete ao que existe de singular na configuração dos diferentes trabalhos, mas também ao que é singular nos indivíduos, que, a cada instante, precisam gerir mais ou menos coletivamente essas configurações.

O curso de Administração, cuja proliferação em nosso país não cessa, encontra-se disseminado, principalmente, graças às milhares de instituições privadas que enxergam nele um negócio lucrativo. Uma discussão sobre o trabalho docente nesses cursos pode apontar para questões mais amplas da sociedade, visto que é um curso que produz uma formação voltada para a condução de organizações, que, em sua maioria, atuam na lógica do privado, e porque existem forças econômicas que imprimem determinados modelos de profissionais que as universidades “devem” formar. Portanto, trabalhar como docente em um curso de Administração impõe certos desafios, mesmo para aqueles que atuam em universidades públicas.

O que pode um professor? O que pode uma aula? Deleuze e Parnet (1998) retomam o pensamento de Espinoza, quando este questio-



na: o que pode um corpo? De que afetos ele é capaz? Para os autores, os afetos são devires que podem levar ao enfraquecimento quando diminuem a potência de agir e decompõem relações (tristeza), mas também podem nos tornar mais fortes, quando aumentam a potência numa relação (alegria).

As relações vivenciadas no âmbito da sala de aula por vezes deixam marcas para uma vida toda. São conteúdos, explicações, alguns exemplos e discussões acaloradas. Mudanças profissionais e nos modos de ser e agir de alunos e professores, que podem ser iniciadas a partir de algumas questões debatidas em aula. Depende da intensidade dos encontros que vão sendo produzidos. Essas vivências podem desembocar em adoecimento, em conformidade, mas também podem desembocar em outras práticas em sala de aula e em outros modos de existir. Mesmo porque, de acordo com Schwartz e Durrive (2007), nas mais ínfimas escolhas, as pessoas escolhem modos de relação com os outros e modos de vida.

Sendo assim, o ofício docente pode proporcionar alegrias, pode proporcionar a satisfação oriunda das aulas e dos contatos ali estabelecidos, pode proporcionar um aprendizado permanente devido ao planejamento das aulas, das leituras. Pode também proporcionar prazer, seja pela produção científica, seja pela realização de sabermos ser participantes do processo de formação de muitos profissionais.

Se, nas instituições de ensino, existem processos formativos que produzem subjetividades padronizadas que tentam atender unicamente à lógica do mercado de trabalho, lutamos pela produção de subjetividades que levem a outras posturas e a outros modos de se colocar no mundo como profissionais do ensino de Administração.

## Referências

- BAÊTA, A.M. Filmes no ensino e aprendizagem de questões éticas na administração pública. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P. *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Altas, 2007. p. 71-80.
- BREWIS, J. The “making of” the “competent manager”: competency development, Personal Effectiveness and Foucault. *Management Learning*, special section entitled Critique and Renewal in Management Education, v. 1, n. 27, p. 65-86, 1996.
- CARRIERI, A. de P. (Bri)colagem no ensino de teorias da administração e de cultura nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.C.; GHADIRI, D. P. *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Altas, 2007. p. 147-154.
- COSTA, G. D. de. Por uma educação – ao modo de Zarathustra, o “dançarino-destruidor”. In: LINS, D. (Org.). *Nietzsche Deleuze: imagem, literatura e educação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 141-152.
- DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P. *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Altas, 2007.
- DELEUZE, G. *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELLAGNELO, E.; MACHADO-DA-SILVA, C. Literatura sobre novas formas organizacionais: onde se encontram as evidências empíricas de ruptura com o modelo burocrático de organizações? ENANPAD, XXV, 2000, Florianópolis, *Anais...*, 2000.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREITAS, M. E. de. A carne e os ossos do ofício acadêmico. *Organizações & Sociedade*. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Salvador. v. 14, n. 42, p. 187-191, jul./set. 2007a.
- FREITAS, M. E. de. Administração intercultural e curta-metragem como meio de aprendizagem e avaliação. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P. *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Altas, 2007b. p. 93-100.
- GASKA, A.; FREY, D. Occupation-determined role relationships. In: AUHAGEN, A. E.; VON SALISCH, M. (289-313). *The diversity of human relationships*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- GRISCI, C. L.; BESSI, V. Modos de trabalhar e de ser na reestruturação bancária. *Sociologias*, v. 6, n. 12, p. 160-200, 2004.
- INEP. *Resumo técnico: censo da educação superior de 2009*. Brasília, 2010.
- KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Boitempo Editorial, 2004.
- SCHWARTZ, Y. *Travail et philosophie: convocations mutuelles*. Toulouse: Octares, 1992.
- SCHWARTZ, Y. Trabalho e valor. *Tempo Social: revista social USP*. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 147-158, 1996.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 19, n. 65, p. 101-140, 1998.
- SCHWARTZ, Y. Travail et activité. In: LEROUX, A.; MARCIANO, A. (Org.). *Traité de philosophie économique*. Paris: Ouvertures Économiques, 1999. p. 107-128.

- SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 34-50, 2000.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2007.
- WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. v. 2, 1999.

**Recebido:** 29/12/2010

**Aprovado:** 01/03/2012

**Contato:**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Avenida Fernando Ferrari, 514  
Campus de Goiabeiras  
Departamento de Administração  
CEP 29075-910  
Vitória, ES  
Brasil

