

PRÁTICAS DE CONTROLE E RESISTÊNCIA NO COTIDIANO DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR

CONTROL AND RESISTANCE PRACTICES IN THE EVERYDAY DAY OF HIGHER EDUCATION TEACHERS

JOSÉ RICARDO COSTA DE MENDONÇA

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

jose.mendonca@ufpe.br

<https://orcid.org/0000-0001-7718-984X>

R E S U M O

Esta pesquisa está focada nos Estudos Organizacionais (EO). O objetivo foi analisar as práticas de controle e de resistência no cotidiano de professoras do ensino superior do campo de Estudos Organizacionais. A realidade social é produzida por meio de uma gama de micropáticas disciplinares cotidianas, as quais compõem poderosos discursos institucionais que constroem as subjetividades modernas. No que se refere aos ambientes escolares, chama-se a atenção para o uso de dispositivos de controle e de vigilância nas atividades acadêmicas. Porém, nas relações de poder, existe obrigatoriamente a possibilidade de resistência. A abordagem foi qualitativa e foram entrevistadas 12 professoras do campo de Estudos Organizacionais. Adotou-se a análise de conteúdo categorial. Identificou-se cinco categorias de práticas de controle e vigilância: práticas legais-normativas; práticas objetivas; práticas subjetivas; práticas tecnológicas; e práticas político-ideológicas. As práticas de resistência variaram entre “enfrentamento” e “fazer o melhor que possível”. Foram identificados elementos das estratégias políticas: Gestão, Mercado e Performatividade nas Instituições de Ensino.

P A L A V R A S - C H A V E

Práticas; Controle; Resistência; Professoras; Ensino Superior.

A B S T R A C T

The field of study of this paper is Organizational Studies. The aim is to analyze the practices of control and resistance in the daily life of higher education teachers in the field of Organizational Studies. Social reality is produced through a range of everyday disciplinary micro practices, which make up powerful institutional discourses that build modern subjectivities. With regard to school environments, attention is drawn to the use of control and surveillance devices in academic activities. However, in power relations there is necessarily the possibility of resistance. The approach was qualitative. Twelve female professors from the field of Organizational Studies were interviewed.

Categorical content analysis was adopted. Five categories of control and surveillance practices were identified: legal-normative practices; objective practices; subjective practices; technological practices; and political-ideological practices. Resistance practices varied between “coping” and “doing the best you can”. Elements of the political strategies Management, Market and Performativity in Teaching Institutions were identified.

KEYWORDS

Practices; Control; Resistance; Teachers; Higher Education.

INTRODUÇÃO

Práticas de controle e de resistência são comuns na sociedade contemporânea e no cotidiano dos indivíduos em diversos tipos de organização. As técnicas de controle do indivíduo correspondem ao exercício do poder disciplinar (Foucault, 1998a, 1999). Por sua vez, o cotidiano

[...] é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...] é uma história a caminho de nós mesmos, quase retirada, às vezes velada (Certeau, 1994, p. 31).

Os indivíduos inventam os seus cotidianos com o propósito de escapar silenciosamente das estratégias de manipulação e de controle presentes no seu dia a dia (Nascimento, Marra & Honorato, 2015). O cotidiano, para Certeau (1994), é o espaço propício para a inventividade e a resistência, no qual os indivíduos constroem a sua própria história (Gouvêa & Ichikawa, 2015). Sob a perspectiva certeuniana, são descritas as pequenas práticas dos sujeitos, as quais se articulam no tempo e constroem o cotidiano. Essas práticas são como movimentos de resistência diante do poder dominante, elas se encontram em constante mudança, segundo as conveniências de seus articuladores (Cabana & Ichikawa, 2017).

A realidade social é produzida por meio de uma gama de micropráticas disciplinares cotidianas, as quais compõem poderosos discursos institucionais que constroem as subjetividades modernas. Sob a ótica foucaultiana, essas “[...] subjetividades são produzidas por meio de processos complexos de poder, conhecimento e resistência” (Spicer & Bohm, 2007, p. 1670). As práticas e os sujeitos são efeitos de poder e de saber, os quais são fabricados nas diversas instituições presentes na sociedade (Almeida & Soares, 2012). O foco recai, neste estudo, nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Observa-se que as formas de gestão e de organização escolar vêm adquirindo, progressivamente, características semelhantes àquelas identificadas nas organizações produtivas (Neto, Antunes & Vieira, 2015). Para Ball (2004), a educação cada vez mais tem sido vista como oportunidade de negócios. O mundo dos negócios enxerga a educação como uma área em expansão, na qual

lucros consideráveis podem ser obtidos. Ball (2008, p. 87) afirma que “[...] repensar a educação em termos econômicos atinge profundamente as práticas e valores institucionais [...]” das organizações de ensino. Souza *et al.* (2021, p. 5926) salientam que “[...] no Brasil, desde a década de 1990, a universidade pública vem sendo submetida à racionalidade de mercado e aos imperativos da reestruturação produtiva de caráter neoliberal”. Nesse âmbito, o setor público deve aprender a enfrentar as suas supostas inadequações e aprender a se reformar com base em lições dos métodos e valores do setor privado (Ball, 2014). Ainda, segundo o autor, “[...] o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas sensibilidades)” (Ball, 2014, p. 229).

Almeida e Soares (2012, p. 560) destacam que “[...] a partir do século XX, as mulheres lecionam desde o ensino fundamental às pós-graduações, participam nas pesquisas e nos projetos de extensão e acompanham os avanços tecnológicos”. Percebe-se que, durante muito tempo, a participação feminina na ciência foi algo restrito. Entretanto, ao longo da história, as mulheres conquistaram seu espaço tanto na ciência quanto na sociedade, difundindo-se por carreiras antes somente frequentadas por homens e “[...] expandindo-se na Educação Superior, uma dentre outras esferas até pouco tempo atrás predominantemente masculina” (Backes, Thomaz & Silva, 2016, p. 167).

Nesse contexto, considera-se importante voltar o olhar para as relações de poder no cotidiano de professoras do ensino superior no campo dos Estudos Organizacionais (EO). A escolha do campo de EO para a pesquisa se deu por conveniência e acessibilidade, pois o pesquisador atua nesse campo temático.

A revisão de literatura realizada para esta pesquisa não identificou estudos sobre as práticas de controle e de resistência de professoras do ensino superior, em especial na área de Estudos Organizacionais. Assim, este estudo contribui para diminuir esse hiato na literatura especializada. Além disso, esta pesquisa pode contribuir para o entendimento das dinâmicas organizacionais das Instituições de Ensino Superior.

Com base no exposto, o objetivo deste artigo foi analisar as práticas de controle e de resistência no cotidiano de professoras do ensino superior do campo de Estudos Organizacionais (EO).

A seguir será apresentada a fundamentação teórica para este estudo que está dividida em três partes: na primeira, apresenta-se uma breve discussão sobre gênero e ensino superior; na segunda, discute-se o controle e a resistência no cotidiano; e, na terceira, trata-se do ensino superior em relação à Gestão, ao Mercado e à Performatividade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cabe aqui uma breve discussão sobre gênero, no entanto, observa-se que a literatura é escassa em relação às questões de gênero de professoras do ensino superior. Teixeira, Souza e Netto (2022, p. 3) apontam que:

Pautar a temática de gênero no Ensino Superior se apresenta como um desafio, uma vez que, embora seja uma temática que ganha cada vez mais espaço nos debates midiáticos, essa dialógica ainda se apresenta timidamente nos estudos e pesquisas no campo da educação superior no Brasil.

Nas organizações, as desigualdades de gênero podem se manifestar de forma mais evidente, pois nesses espaços que ocorrem relações de poder e de conflitos de interesses (Miranda, Mafra & Cappelle, 2012).

Gênero é formado pelas diversas práticas sociais localizadas no tempo e no espaço, não é meramente definido pelo biológico (Souza, Corvino & Lopes, 2013, p. 606). Segundo Johnson (1997, p. 205),

[...] o gênero é em geral definido em torno de ideias sobre traços de personalidade, masculina e feminina, e por tendências de comportamento que assumem formas opostas. Tomadas como conjuntos de traços e tendências, elas constituem a feminilidade e a masculinidade.

Como apontam Miranda, Mafra e Cappelle (2012), o gênero é uma relação interdependente que se estabelece entre mulheres e homens.

Nas palavras de Barros e Mourão (2018, p. 2), “[...] gênero pode ser entendido como uma organização social construída sobre a percepção das diferenças sexuais imbricadas nas relações desiguais de poder”. É importante destacar que, neste artigo, entende-se gênero como uma construção social, histórica e cultural, a qual é organizada sobre as diferenças sexuais e as relações de poder, o que revela conflitos e contradições de uma sociedade marcada por desigualdades (Almeida & Soares, 2012).

Souza, Corvino e Lopes (2013, p. 604) destacam que “[...] falar sobre questões ligadas a gênero é falar sobre poder”. Por sua vez, Almeida e Soares (2012, p. 569) afirmam que “[...] as redes de poder estão ligadas num processo de construção social e estão presentes em todos esses processos e o gênero não pode ser entendido com uma simples categoria, mas como uma relação de poder”. Destaca-se que o poder pode ser empregado como um conceito que permite identificar semelhanças, diferenças, limites e transformações no âmbito das relações de gênero (Miranda, Mafra & Cappelle, 2012).

No campo da educação, Lauxen *et al.* (2017) apontam que, historicamente, a mulher esteve à frente do magistério para a educação básica e não para o ensino superior. Já Miranda, Mafra e Cappelle (2012, p. 114) salientam que:

No contexto do setor público, algumas das desigualdades de gênero não se confirmam. Verifica-se, por exemplo, que não existe disparidade salarial [...]. A forma de ingresso via concurso público, nas organizações, é igual tanto para homens quanto para as mulheres. O salário também é o mesmo, assim como os meios para a ascensão na carreira.

Apesar de reconhecer que o gênero pode ser utilizado para a compreensão das relações entre homens e mulheres (Almeida & Soares, 2012), inclusive no campo da educação, neste texto, o gênero é tratado como um conceito subjacente, pois uma discussão mais aprofundada sobre o tema foge do escopo deste trabalho.

A seguir serão realizadas reflexões sobre controle e resistência no cotidiano.

Reflexões sobre Controle e Resistência no Cotidiano

A sociedade, nas palavras de Foucault (1998b, p. 219), “[...] é uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder, quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce. Isso me parece ser a característica das sociedades que se instauraram no século XIX”. Sobre o poder, Foucault (1998a, p. 193) salienta que:

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Uma das características fundamentais da sociedade contemporânea é o poder exercido sobre os indivíduos na forma de vigilância individual e contínua, na forma de controle, punição e recompensa, e na forma de correção, ou seja, na formação e na transformação dos indivíduos em função de normas específicas (Castro, 2004, p. 61). Revel (2009, p. 29) salienta que o termo “controle” apareceu, de maneira cada vez mais frequente, no vocabulário de Foucault a partir de 1971-1972. Controle define, a princípio, uma série de mecanismos de vigilância que surgem entre os séculos XVIII e XIX, cuja função é prevenir e corrigir o desvio, não tanto punir (Revel, 2009).

Para Castro (2004), a disciplina tem como objeto o corpo individual; considera os fenômenos individuais; constitui-se de mecanismos da ordem do treino do corpo (vigilância, hierárquica, exames individuais, exercícios repetitivos); e visa à obtenção de corpos economicamente úteis e politicamente dóceis. Foucault (1999) aponta que a disciplina corresponde a técnicas de controle dos indivíduos, ou seja, uma forma de influenciar seus comportamentos. Essa forma de controle é encontrada na escola, no trabalho e em outras instituições sociais. O poder se desenvolve, para Lynch (2014), inicialmente em escolhas, comportamentos e em interações específicas, locais e individuais, que se combinam para constituir padrões sociais mais amplos. Foucault (1998a, p. 86) argumenta que os novos mecanismos de poder “[...] funcionam não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos”. Giongo, Munhoz e Olegário (2014, p. 70) destacam que “[...] na modernidade a escola tornou-se a mais eficiente instituição disciplinar, cuja ação é decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições”. Para Batista, Baccon e Gabriel (2015), a escola é uma instituição disciplinar, constituindo-se como

um suporte para o exercício do poder disciplinar. Nela aplicam-se os princípios da divisão de corpos, do controle das atividades, do esquadramento do espaço e do tempo e da capitalização do tempo dos indivíduos.

O conceito de dispositivo é essencial no pensamento de Foucault (Agamben, 2009). Na obra de Foucault, os dispositivos integram tanto as práticas discursivas quanto as práticas não discursivas. O dispositivo como objeto de análise aparece justamente diante da necessidade de incluir práticas não discursivas (as relações de poder) entre as condições para a possibilidade de formação dos saberes (Agamben, 2009). Os mecanismos usados nas relações de poder podem ser entendidos em termos de estratégias. As estratégias constituem modos de ação sobre a possível, eventual e suposta ação dos outros; são todos os meios usados para operar ou manter um dispositivo de poder (Castro, 2004). Para Foucault, as estratégias são os padrões de poder sistêmicos ou globais mais amplos, em contrapartida, as táticas são as racionalidades locais de poder em casos particulares (Lynch, 2014).

As estratégias são a “[...] arte de construir, com os corpos localizados, as atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das forças diversas é aumentado pela sua combinação calculada, é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar” (Foucault, 2013, p. 203). As disciplinas delineiam estratégias de poder que atendem a três critérios: 1 – tornar o exercício do poder menos oneroso possível economicamente, graças à pouca despesa que acarreta; e, politicamente, graças à sua discricção, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, em suma, devido à pouca resistência que o exercício do poder suscita; 2 – fazer com que os efeitos do poder social sejam levados ao seu máximo de intensidade e ampliado quanto possível, sem falhas nem lacunas, alcançando os maiores efeitos no corpo social; e 3 – ligar esse crescimento “econômico” do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais é exercido (sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos etc.), em suma, fazer crescer a docilidade e a utilidade de todos os corpos que constituem os elementos do sistema (Castro, 2004; Foucault, 2013).

No que se refere aos ambientes escolares, chama-se a atenção para o uso de dispositivos de controle e de vigilância nas atividades acadêmicas, como decorrência das práticas gerencialistas adotadas pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil (Vieira, Neto & Antunes, 2015). A existência dessas práticas de poder indica, conseqüentemente, a existência de práticas de resistência nos ambientes escolares. Foucault (2017) afirma que nas relações de poder existe obrigatoriamente a possibilidade de resistência. Sem possibilidade de resistência, seja ela violenta, uma fuga ou usada como subterfúgio, etc., as relações de poder não seriam possíveis. A resistência, na abordagem foucaultiana, envolve uma micropolítica informal, a qual corresponde ao processo constante de adaptação, subversão e reinscrição de discursos dominantes (Spicer & Bohm, 2007).

Segundo Foucault (1998a, p. 91), os pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder, não existe um lugar da grande recusa, mas sim “[...] resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício”. Os pontos de resistência não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (Foucault, 1998a).

A partir da publicação de *Vigiar e Punir*, em 1975, e dos cursos do Collège de France, entre 1978-1979, Foucault começou a abordar o controle como modelo de aplicação do poder, o qual trata simultaneamente da descrição da interiorização da norma, da estrutura em rede, das técnicas de sujeição e da gestão das populações (biopoder) e das técnicas de si (Revel, 2009).

As técnicas de si diferem, em parte, das disciplinas (Foucault, 1999). De acordo com Castro (2004), Foucault distingue quatro tipos de técnicas: de produção, as quais permitem produzir, transformar e manipular objetos; de significado ou de comunicação, que permitem o uso de signos e símbolos; de poder e de dominação, as quais permitem determinar o comportamento dos outros; e as técnicas de si, aquelas que permitem que os indivíduos realizem certas operações em si mesmos: operações no corpo, na alma, no pensamento, etc.

O poder cria a realidade como uma instância de objetos articulados em rituais característicos de verdade e de medição (Ball, 2013). Para Foucault (1998a, p. 12):

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela a verdade nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instancias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Como foram discutidos o controle e a resistência nas relações de poder sob a perspectiva foucaultiana, serão tratados, a seguir, aspectos relativos ao campo do ensino superior.

Ensino Superior – Gestão, Mercado e Performatividade

A discussão sobre o ensino superior é aqui norteadada pela perspectiva teórica de Stephen Ball. Sousa (2018) salienta que os estudos de Ball têm influenciado e contribuído para as pesquisas sobre educação por todo o mundo, tratando de temas ligados às políticas educacionais, globalização, neoliberalismo, mercantilização da educação, redes de políticas, etc. Cabe destacar que, para discutir a educação, Ball (2008, 2013) adota uma perspectiva foucaultiana, o que é coerente com a perspectiva teórica adotada neste trabalho.

Interessante apontar de início que nenhum texto de Foucault foi integralmente voltado para a questão da educação. Nas palavras de Castro (2004, p. 107), “[...] o tema da educação, que é uma questão sem dúvida importante no trabalho de Foucault, aparece sempre em relação aos outros, baseado em outros; primeiro lugar em relação à disciplina”. Mesmo assim, é possível perceber que um número considerável de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, inclusive da Administração e da Educação, tem se interessado pelas ideias e pelas análises de Foucault sobre o tema (Castro, 2004).

Ball (2013) indica o poder (ou as relações de poder) como um conceito central para a análise da educação e das políticas educacionais. A organização da educação ocidental, da qual tratam Foucault e Ball, faz parte do grande processo de reorganização do poder moderno. Essa reorganização pode ser entendida como o processo de disciplinarização da educação (Castro, 2004). O poder disciplinar, nas instituições de ensino, normaliza, analisa, desmonta, aparta indivíduos, estabelece lugares, tempos, movimentos, ações, operações; em suma, o poder disciplinar divide a escola em componentes que podem ser vistos e modificados por outros indivíduos e instituições (Ball, 2013).

A disciplina impõe uma forma de poder, que é a análise disciplinar (Foucault, 2013). As instituições de ensino, como organizações disciplinares, são divididas em cursos, em horários, em currículos e em locais especializados e os movimentos dos indivíduos são decompostos em aulas, a eles são atribuídos lugares, nos quais são organizados, medidos e calculados pelas técnicas de exame (Ball, 2013).

Ball (2002) argumenta que os elementos-chave das reformas da educação são o que ele denomina de tecnologias políticas de Mercado, de Gestão e de Performatividade. Essas tecnologias não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo (Ball, 2002). Isso se aplica a escolas, faculdades e universidades. Para Holloway e Brass (2018, p. 363):

As tecnologias de mercado funcionam para promover a concorrência a nível individual e escolar, baseando-se em indicadores de qualidade para que as partes interessadas internas e externas façam julgamentos de valor e comparações. As tecnologias de gestão funcionam para gerir o comportamento, promovendo a autodisciplina e uma mentalidade de espírito de equipa que incentiva o sacrifício pessoal para a melhoria da organização. As tecnologias de desempenho funcionam para reorientar o comportamento dos professores para um conjunto de indicadores de qualidade, ao mesmo tempo que fornecem os quadros ontológicos para que os professores saibam como ser “bons” professores.

Nas palavras de Ball (2002, p. 4), esses [...] elementos, ou tecnologias políticas, assumem diferentes graus de ênfase em diferentes situações, mas estão intimamente inter-relacionados e interdependentes nos processos de reforma”. As três tecnologias políticas apontadas por Ball (2002; 2008; 2013) são consideradas nas análises realizadas neste trabalho. Cada uma delas tem efeitos de vários tipos nas relações interpessoais e nas funções (verticais e horizontais) nas escolas, faculdades e universidades. Salienta-se que “[...] essas tecnologias operam no sentido de criar, como posições de sujeito: consumidores, produtores e empreendedores (mercado); gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes (gestão); sujeito comparável e aterrorizado (performatividade)” (Hypolito, 2011, p. 66).

Como exemplos dos efeitos das tecnologias de Mercado, Gestão e Performatividade, é possível apontar: o aumento das pressões emocionais e de estresse relacionado ao trabalho; o aumento do ritmo e da intensificação do trabalho; as mudanças nas relações sociais; a competição crescente, às vezes intencional, entre professores e entre departamentos; o declínio na sociabilidade da vida escolar; as relações profissionais cada vez mais individualizadas, à medida que as oportunidades para as comunidades e o discurso profissional diminuem e os relacionamentos são tornados

submissos e redefinidos como uma forma de “contrato” ou de “implicação contratual” dentro e entre as instituições; o aumento da papelada, manutenção de sistemas e produção de relatórios e do uso destes para gerar sistemas de informação performativos e comparativos (Ball, 2008).

Ainda segundo Ball (2008), também são efeitos do Mercado, da Gestão e da Performatividade: o aumento da vigilância do trabalho e dos resultados dos professores; uma lacuna no desenvolvimento, valores, propósito e perspectiva, entre a equipe sênior, com uma preocupação primária em equilibrar o orçamento, o recrutamento, as relações públicas e o gerenciamento de impressões, e o corpo docente, com uma preocupação primária com a cobertura do currículo, do controle de sala de aula, das necessidades dos alunos e da manutenção de registros.

É importante destacar que Gestão, Mercado e Performatividade, além de veículos para a mudança técnica e estrutural das instituições, são também um conjunto de mecanismos que têm como intuito “reformatar” os professores e mudar o significado de ser professor (Ball, 2002). Ao analisar as políticas educacionais desde o final do século XX, observa-se a difusão de discursos de caráter economicista e mercadológico, os quais defendem elementos empresariais, como eficiência, produtividade, meritocracia, melhoria da qualidade da educação, etc. (Sousa, 2018). Para Souza et al. (2021, p. 5926), “[...] a pesquisa, a ciência e a tecnologia são vistas como áreas potenciais para se gerar lucro, sendo a educação, ela própria, considerada como mercadoria”.

Para Ball (2001 p. 107):

Os defensores do mercado tendem a abordar a questão dos valores de uma das seguintes formas: ou [veem] o mercado como simplesmente neutro, como um mecanismo para a oferta da educação mais eficaz, ágil e eficiente ou apresentam o mercado como possuidor de um conjunto de valores morais positivos por si mesmos – esforço, austeridade, [autoconfiança], independência e sem medo do risco.

Ball (2008) argumenta que a criação de mercados, ou quase-mercados, de educação está fundamentada na incorporação de uma dinâmica de competição nos sistemas do setor público, com o objetivo de reparti-los em “unidades de negócios” e, assim, promover entre escolas, faculdades e universidades a competição por alunos e por fontes de financiamento.

A forma de mercado constitui um novo ambiente moral para “consumidores” (alunos) e “produtores” (escolas, professores), ou seja, a constituição de uma forma de “sociedade comercial”. Nesse novo ambiente moral, escolas, faculdades e universidades estão sendo inseridas em uma cultura de interesse próprio, manifesto em termos de sobrevivência e de uma orientação para o bem-estar interno da instituição, em detrimento de questões sociais e educacionais mais gerais (Ball, 2008). Dessa forma, argumentam Diniz, Oliveira e Lima (2021) que a educação superior vai se tornando uma mercadoria no ambiente da educação superior, ou seja, um serviço/produto vendável e sujeito às condições do mercado. Oliveira e Santos (2023, p 1) salientam que “[...] a mercantilização da educação superior se constitui na apropriação da educação como mercadoria manipulada de acordo com seu valor de troca e a conseqüente acumulação de capital”.

As práticas de ensino e a subjetividade dos professores, salienta Ball (2008), são intensamente alteradas com a ênfase na gestão do desempenho, na qualidade, na excelência e em outros aspectos inquestionáveis do mercado de competição e de escolhas. Entretanto, para Rossato, Matos e Paula (2018, p. 4), “[...] o professor precisa reconhecer-se e ser reconhecido em sua possibilidade de se expressar como sujeito, por meio de ações e relações pedagógicas conscientes, intencionais, críticas e comprometidas com o trabalho que desenvolve”.

O conceito de gerencialismo (ou cultura do desempenho) vem sendo estudado na área de política educacional (Scherer, 2024). Ball (2008, p. 43) destaca que “[...] o termo ‘gestão educacional’ começou a ser usado na década de 1970 e trouxe consigo um conjunto de métodos, ideais e conceitos (objetivos, recursos, desempenho, monitoramento, responsabilidade) do setor privado”. Ball e Youdell (2008, p. 27) apontam que:

A ideia de nova gestão pública também tem sido o principal meio pelo qual se reestruturam a organização e a cultura dos serviços públicos a fim de introduzir e fortalecer mecanismos de mercado e formas de privatização. Dessa forma, a nova noção afeta o modo e o escopo de adoção das decisões de política social e, sistematicamente, marginaliza e subtrai todo o poder de decisão dos profissionais da educação.

Nesse contexto, surge, conforme destaca Ball (2008), um ator relativamente novo nas instituições de ensino, o “gerente”. O trabalho do “gerente” no campo da educação envolve estimular a cultura e as atitudes nas quais os professores se sintam, eles próprios, responsáveis, comprometidos e pessoalmente empenhados na instituição de ensino (Ball, 2002). Os gerentes dessas instituições educacionais “de mercado” almejam delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta dos professores, por meio do incentivo à “cultura corporativa” e por meio da busca do atingimento de objetivos predefinidos (Ball, 2008). Se por um lado, esses aspectos são apresentados como o afastamento das formas burocráticas e centralizadas de controle dos funcionários, por outro lado, novas formas de vigilância e automonitoramento são postas em prática, por exemplo, sistemas de avaliação, definição de metas, comparações de resultados (Ball, 2008).

Essa lógica de mercado traz consigo novos papéis e relacionamentos entre os indivíduos nas instituições de ensino, como: cliente-consumidor; concorrente; gerente-gerenciado; contratante; avaliador-inspetor-monitor, etc. (Ball, 2008). Esses novos papéis eliminam ou marginalizam papéis, lealdades e subjetividades anteriores. Muda-se o que é importante, valioso e necessário para as instituições educacionais. De acordo com Ball (2012, p. 39),

[...] as tecnologias políticas da reforma do setor público não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas sim mecanismos para reformar os profissionais do setor público, tais como os professores, para mudar o que significa ser professor.

Ball (2008, p. 49) argumenta que “[...] espera-se que as instituições educacionais assumam as qualidades e características de empresa, que enfatiza a adaptabilidade, o dinamismo, a hierarquia plana e a requalificação/aprendizagem contínua”. Para Hypolito (2011, p. 71):

As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino.

A gestão das instituições educacionais e a liderança escolar são modeladas nas relações sociais, nos sistemas de incentivos e nas práticas das organizações empresariais. Sendo assim, as escolas são instituições cada vez menos específicas; ao contrário, são organizadas, parecem e funcionam como empresas (Ball, 2008). A liderança é um meio de concentrar indivíduos nas metas e nas práticas orientadas para a melhoria da organização e da produtividade (Ball, 2014).

Nas palavras de Ball (2004, p. 1118), “[...] o ato de ensinar e a subjetividade do professor ambos sofrem profundas mudanças com o novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do *marketing* e da concorrência)”. Metas, responsabilidade, competição, escolha, liderança, empreendedorismo, remuneração por desempenho e privatização articulam novas formas de pensar sobre as práticas docentes, sobre o que é valorizado e sobre quais são os propósitos dos professores (Ball, 2008).

A definição, o monitoramento e a revisão do desempenho e a recompensa pelas conquistas de desempenho são ferramentas críticas e eficazes de gerenciamento, as quais podem ser percebidas também nas organizações de ensino (Ball, 2013).

À medida que os professores se adaptam aos desafios de relatar e de registrar a sua prática, as estruturas sociais interpessoais e as relações sociais são substituídas por estruturas informacionais e os indicadores de desempenho passam a ser o “princípio da inteligibilidade das relações sociais” (Ball, 2013, p. 138). Nesse contexto do gerencialismo, “[...] o gestor escolar busca os melhores resultados desenvolvendo competências por meio de uma *performance* que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (Chaves-Batista, 2018, p. 217). Assim, os desempenhos individuais e organizacionais são usados como medida de produtividade, de resultado e de qualidade em situações de inspeção (Chaves-Batista, 2018).

Conforme destaca Scherer (2024), a Performatividade é um conceito que ocupa atenção central na obra de Ball. Acredita-se que, entre as tecnologias políticas apontadas por Ball (2002; 2008; 2013), a Performatividade seja a tecnologia política mais presente no cotidiano dos professores do ensino superior. Assim sendo, discute-se a Performatividade de forma mais detalhada neste texto. Parente (2018) salienta que a performatividade é um fenômeno que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, sendo difundida por meio de um conjunto de fatores relacionados aos modelos de gestão baseados no gerencialismo. Os aspectos centrais desses modelos de gestão são o controle e a regulação medidos por meio do desempenho profissional individual ou coletivo (Parente, 2018). É importante, então, definir o que é Performatividade. Nas palavras de Ball (2002, p. 4):

A Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos

(de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

A cultura (ou tecnologia) da Performatividade representa um modo de regulação no qual os professores são estimulados a pensar que devem calcular, agregar valor e melhorar a sua própria produtividade (Moraes, 2018).

Performatividade é um mecanismo político que visa a transformar as subjetividades dos professores no sentido de alinhá-las aos princípios de mercado (Scherer, 2022). Assim as subjetividades dos professores devem passar a ser conduzidas por valores de competição, de eficiência e de produtividade. Performatividade também se orienta por noções éticas de interesse próprio e da concorrência, as quais reproduzem os valores performativos (Scherer, 2022).

Souza *et al.* (2021) argumentam que o trabalho docente vem se tornando crescentemente competitivo e baseado em critérios rigorosos de produtividade. Conforme apontam Lesnieski, Trevisol e Bechi (2023, p. 694), “As comparações e os ranqueamentos, atrelados às estratégias de mensuração de resultados, buscam o controle da produtividade (individual/institucional) na tentativa de elevar a qualidade dos serviços educacionais, tal como ocorre no mundo empresarial”.

Nas escolas os indivíduos são submetidos ao olhar do outro e todos são submetidos ao olhar do Estado. O poder disciplinar impõe o princípio da visibilidade obrigatória. O fato de serem constantemente vistos é exatamente o que mantém os indivíduos disciplinados (Ball, 2013).

Sousa (2018) aponta que, entre os mecanismos adotados no campo educacional, estão os sistemas de avaliação externa e os sistemas de controle de desempenho. Os sistemas de avaliação externa estabelecem a competição entre as instituições de ensino, definem metas, criam *rankings*, etc. Na cultura da Performatividade, os processos avaliativos têm um papel essencial de legitimação do controle da atividade docente. Cria-se, então, a necessidade de registro das informações dos alunos, da escola e dos sistemas de ensino (Parente, 2018). Nas palavras de Lesnieski, Trevisol e Bechi (2023, p. 693), “[...] esse modelo de gestão educacional, de caráter performático, quantifica e ranqueia a produção, cria mecanismos de prestação de contas e responsabilização”.

Por sua vez, os sistemas de controle do desempenho promovem a identificação e a comparação, acompanham o andamento e calculam o valor agregado dos desempenhos dos indivíduos. Para tanto, são criados *softwares* especialmente desenhados para a verificação do desempenho dos indivíduos e para o ranqueamento das instituições de ensino (Ball, 2013; Sousa, 2018). Ball (2008, p. 50) chama a atenção para o fato de que “[...] não raro, os requisitos de tais sistemas trazem à tona práticas inúteis ou mesmo prejudiciais, que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho”.

Os indivíduos são fixados pela medição, pelo exame e sujeitos a intervenções ininterruptas. O objetivo dessas intervenções é mudar e mover os indivíduos conforme preveem os indicadores de desempenho (Ball, 2013). Ball (2008, p. 39) argumenta que Mercado, Gestão e Performatividade compõem um conjunto de tecnologias políticas que trabalham para trazer novos valores, novas relações e novas subjetividades nas escolas e universidades.

Um dos principais organizadores da escolarização é o agrupamento por desempenho. As competências de ensino e as práticas docentes são definidas, em sua maioria, pelas práticas e técnicas de classificação e agrupamento (Ball, 2013). Nesse contexto, os laços nos ambientes laborais se tornam breves, instáveis. As relações sociais no campo acadêmico tornam-se descartáveis. Elas passam a ser vistas como “investimentos” e, assim, devem trazer “retornos” (Ball, 2008; 2013).

Segundo Ball (2008, p. 50), “[...] a cultura da Performatividade assenta-se, em termos práticos, em bases de dados, reuniões de avaliação, revisões anuais, elaboração de relatórios, inspeções de garantia da qualidade, publicação regular de resultados, inspeções e revisões por pares”. Nesse contexto, os professores ficam sobrecarregados com a responsabilidade de desempenhar dentro dos parâmetros estabelecidos. Performatividade é, conforme aponta Ball (2013), a cultura da responsabilização, a qual faz uso de julgamentos, de comparações e da publicização como ferramentas de controle. A Performatividade representa um “novo” sistema moral que subverte os indivíduos e os reorienta para suas verdades e fins. Tornando, dessa forma, os próprios indivíduos responsáveis pelo seu desempenho e pelo desempenho dos outros. Pois, caso não o façam, correm o risco de serem vistos e classificados como “irresponsáveis” (Ball, 2013).

Ball (2013, p. 139) destaca que os professores são “[...] produzidos em vez de oprimidos, animados em vez de constrangidos”. Ainda segundo o autor, os professores participam de tudo isso não com relutância, mas sim de forma criativa, agressiva e competitiva. Assume-se a responsabilidade de trabalhar mais, mais rápido e melhor como parte do senso de valor pessoal e da avaliação do valor dos outros.

Na Performatividade os professores devem ser calculáveis e não memoráveis; a experiência não é nada, a produtividade é tudo; esforços anteriores servem de referência para um desempenho maior (mais publicações, mais bolsas de pesquisa, mais alunos, mais atividades de gestão, etc.); os professores têm de se esforçar para atingir as novas e mais diversas metas, as quais, eles mesmos propõem em reuniões de avaliação; devem confessar e enfrentar as suas fraquezas; realizar o desenvolvimento profissional adequado; devem ser empreendedores; e apresentar o valor agregado de seu trabalho (Ball, 2013). Ball (2008, p. 50) aponta que:

O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma quantidade sem fim de julgamentos, medidas, comparações e metas. As informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas, muitas vezes na forma de tabelas classificatórias e o desempenho também é monitorado por avaliações [...] Tudo isso tem dimensões sociais e interpessoais.

Chaves-Batista (2018) salienta que a construção e a publicação de informações que nomeiam, diferenciam e classificam como mecanismo para estimular, julgar e comparar os professores em termos de resultados caracterizam a Performatividade perfeita.

Performatividade é um mecanismo que visa à mercantilização dos profissionais do setor público e à transformação das instituições de ensino em um produto vendável. Para tanto, a Performatividade reduz os fins das instituições de ensino a resultados, níveis de desempenho e sinais de qualidade, como ocorre no ambiente empresarial (Scherer, 2022).

Cabe salientar que a Performatividade não é apenas uma tecnologia de opressão, pois é também uma tecnologia de satisfações e de recompensas (Ball, 2013). A Performatividade, conforme aponta Ball (2013, p. 140), “[...] funciona melhor quando passamos a querer para nós mesmos o que é desejado de nós, quando nosso senso moral, de nossos desejos e de nós mesmos está alinhado com seus prazeres”. Eis aí o caráter insidioso da Performatividade. A Performatividade é, segundo Ball (2014), tanto individualizante quanto totalizante, produzindo uma docilidade ativa e uma produtividade sem profundidade.

Ball (2001) salienta que Mercado, Gestão e Performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais; (d) aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação; e (f) crescente diferenciação entre os valores, propósitos e perspectivas do pessoal técnico com maior anos de serviço, cuja preocupação primordial é o controle burocrático. Entretanto, Ball e Olmedo (2013, p. 93) destacam que:

Resistir aos fluxos do neoliberalismo é diferente das lutas passadas. Por enquanto envolve também resistir às nossas próprias práticas, trata-se de confrontar-se no centro dos nossos desconfortos. Se seguirmos a lógica da crítica, acabaremos descobrindo que somos precisamente os culpados. A resistência ao(s) discurso(s) dominante(s) e às tecnologias em que são moldados, implica que devemos mudar a nossa compreensão do que significa ser professor.

Após ter sido apresentado o arcabouço teórico deste trabalho, serão tratados, a seguir, dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, tanto na coleta como na análise dos dados. A pesquisa foi de corte transversal (ou seccional), com a coleta ocorrendo em fevereiro e março de 2019.

Para a realização da pesquisa, foi escolhida a categoria social “professor(a) do ensino superior”. Conforme aponta Fichter (1974, p. 83), em “[...] uma categoria social, as pessoas estão juntas não em uma realidade física externa, mas no julgamento do observador que descobre nelas características comuns”. Um grupo social representa “[...] uma coletividade identificável, estruturada, contínua, de pessoas sociais que desempenham papéis recíprocos, segundo determinadas normas, interesses e valores sociais, para a consecução de objetivos comuns” (Fichter, 1974, p. 140). Dentro da categoria social escolhida, definiu-se como grupo social de interesse as professoras do ensino superior da área de Estudos Organizacionais. A escolha se deu por conveniência de acessibilidade aos sujeitos de pesquisa, o pesquisador é da área de EO e na época da pesquisa

era membro da Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais (SBEO), o que permitiu acesso à lista dos associados e seus respectivos contatos.

Como uma das etapas para a consecução do objetivo proposto, foi realizada uma revisão da literatura, por meio de uma busca no SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*) utilizando os descritores “professora” (557), “professora universidade” (85), “professora ensino superior” (23), “mulher universidade” (138) e “mulher ensino superior” (40). Também foi realizada uma busca no Spell (*Scientific Periodicals Electronic Library*) com os mesmos descritores: “professora” (13), “professora universidade” (0), “professora ensino superior” (0), “mulher universidade” (0) e “mulher ensino superior” (0). Os critérios de inclusão dos artigos foram: (a) estudos publicados em português, inglês ou em espanhol; (b) artigos originais; (c) estudos disponíveis em formato completo; e (d) estudos que tratassem dos temas: poder, controle, resistência e professoras. Os artigos duplicados foram excluídos, entretanto, nenhum dos artigos tratava de práticas de controle e de resistência de professoras do ensino superior, apenas um artigo localizado no Spell tratava das relações de gênero e poder com professoras-gerentes em uma universidade pública.

Os sujeitos de pesquisa foram professoras do campo de Estudos Organizacionais (EO), as quais, na época da coleta de dados, tinham concluído o doutorado há menos de setes anos, conforme aponta informação obtida nos respectivos Lattes, e eram, preferencialmente, associadas à Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais (SBEO). Enquadraram-se no perfil do sujeito tipo de pesquisa 18 professoras, das quais 14 eram associadas à SBEO e quatro não eram associadas à SBEO.

As professoras foram contatadas por *e-mail*, no qual foi apresentado o objetivo da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e realizado o convite para participação no estudo. O primeiro *e-mail* foi enviado em 2 de fevereiro de 2019. Foram enviados três reforços para aquelas que não responderam à primeira mensagem. Uma professora não foi entrevistada, porque não se considerava do campo de Estudos Organizacionais; duas professoras não responderam às mensagens enviadas; e uma professora não conseguiu espaço na agenda para conceder a entrevista. Assim, no total foram entrevistadas 12 professoras.

Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas *on-line* em profundidade, por meio do Skype, com o uso de um roteiro semiestruturado, composto de 11 questões abertas. As entrevistas duraram entre 20 minutos e duas horas. Todas as entrevistas foram gravadas (apenas áudio) com a autorização das entrevistadas. Salienta-se que, para este artigo, foram analisadas especificamente as questões 5 e 6 do roteiro de entrevistas, respectivamente, “A quais mecanismos de controle você é submetido(a) no seu cotidiano?”; e “Como você lida com esses mecanismos de controle?”. Realizou-se a transcrição seletiva (Azevedo *et al.*, 2017) das entrevistas, tomando-se como parâmetro os mecanismos de vigilância e de controle apontados por Castro (2004), Ball (2013) e Batista, Baccon e Gabriel (2015) e apresentados no referencial teórico deste estudo. Também foram consideradas categorias analíticas, *a posteriori*, identificadas nas falas das entrevistadas, especialmente em relação às táticas de resistência, pois a descrição delas é escassa na literatura.

Para apresentação e análises dos resultados, os nomes das entrevistadas foram substituídos pelas letras PA, que corresponde à Professora, e pela numeração de I a I2. A técnica de análise de dados adotada foi a análise de conteúdo categorial, com base em Bardin (2016). Segundo o autor, a análise de conteúdo categorial é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Mozzato e Grzybovski (2011, p. 732) apontam que “[...] a importância da análise de conteúdo para os Estudos Organizacionais é cada vez maior e tem evoluído em virtude da preocupação com o rigor científico e a profundidade das pesquisas”. Para Sousa e Santos (2020), a análise de conteúdo tem como objetivo analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo.

Como foram apresentados os procedimentos metodológicos, a seguir serão realizadas as análises dos resultados.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Partindo-se do pressuposto de que as relações de poder funcionam em rede e que nessa rede os indivíduos circulam e estão sempre susceptíveis tanto a exercer poder quanto a sofrer sua ação (Foucault, 1998a), foi possível identificar, nas falas das professoras entrevistadas, elementos constitutivos das redes de poder no campo da educação superior. Esses elementos constitutivos estabelecem, acredita-se, práticas de controle e de vigilância sobre os comportamentos dos indivíduos. Os elementos identificados são: o próprio indivíduo (controle de si); os pares; as coordenações de cursos de graduação; as chefias de departamento; as coordenações dos Programas de Pós-Graduação (PPGs); os alunos de graduação e de pós-graduação; as pró-reitorias; as reitorias; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e o Ministério da Educação (MEC).

Práticas de Controle e Vigilância

As práticas de controle e vigilância identificadas nas falas das entrevistadas foram compiladas em cinco categorias: 1. Práticas Legais-Normativas; 2. Práticas Objetivas; 3. Práticas Subjetivas; 4. Práticas Tecnológicas; e 5. Práticas Político-ideológicas. Essas categorias e seus indicadores (em ordem alfabética) estão apresentados no Quadro I.

Quadro I – Práticas Estratégicas de Controle e Vigilância no Cotidianos das Professoras

	Categorias	Indicadores
Práticas de controle e de vigilância	1. Práticas Legais-Normativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Normas (Qualis) sobre a qualidade das publicações. 2. Normas para aprovação de projetos de pesquisa. 3. Normas para progressão na carreira. 4. Normas sobre a produção no ensino, na pesquisa e na extensão. 5. Normas sobre as modalidades de ensino. 6. Normas sobre as práticas de vigilância. 7. Normas sobre as práticas do professor efetivo com dedicação exclusiva. 8. Normas sobre índices de desempenho quantitativos, métricas.
	2. Práticas Objetivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicação de instrumentos formais de avaliação do docente pelo discente. 2. Cobrança por eficiência. 3. Cobrança por produtos e resultados. 4. Controle da distribuição de recursos. 16. Controle sobre os mecanismos de tomada de decisão 5. Controles administrativos e formais das relações de trabalho. 6. Estabelecimento de metas. 7. Programas de pontuação e gratificação por publicação. 8. Publicização das atividades realizadas. 9. Vigilância e controle (mensuração) sobre o desempenho. 10. Vigilância e controle da presença física e do tempo em sala de aula. 11. Vigilância e controle dos processos de trabalho nas IES. 12. Vigilância e controle sobre as atividades na IES. 13. Vigilância e controle sobre a quantidade de publicação. 14. Vigilância e controle sobre a quantidade de trabalho. 15. Vigilância e controle sobre o conteúdo dos planos de ensino e planos de aula (carga horária, conteúdo programático, bibliografia, etc.).
	3. Práticas Subjetivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comparações entre colegas. 2. Competitividade. 3. Controle de si mesmo. 4. Controles subjetivos dos comportamentos. 5. Mecanismo de controle introjetados. 6. Pressão para a submissão de projetos em editais de órgãos de fomento. 7. Pressão para coordenar projeto de pesquisa aprovado em órgão de fomento. 8. Pressão para fazer parte de um PPG. 9. Pressão para titulação (doutorado).

	Categorias	Indicadores
Práticas de controle e de vigilância	4. Práticas Tecnológicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem e ferramentas para EaD. 2. Plataforma Lattes. 3. Plataforma Sucupira. 4. Redes sociais. 5. Sistemas administrativos. 6. Sistemas internos de controle acadêmico. 7. Softwares e aplicativos diversos que ajudam, por escolha pessoal, a organizar o tempo, o trabalho, os compromissos, a produtividade, etc.
	5. Práticas Político-ideológicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práticas de vigilância e controle das ideologias políticas. 2. Práticas de vigilância e controle de questões político-partidárias.

FONTE: DADOS DA PESQUISA.

Acredita-se que as práticas apresentadas no Quadro I correspondem às técnicas disciplinares de controle e de influência dos comportamentos das professoras (Foucault, 1999). É possível observar nas falas das professoras o exercício do poder sobre a forma de controle, vigilância, punição, recompensas e correção, com o objetivo de transformar os indivíduos em conformidade com as normas estabelecidas. O que corrobora as ideias de Neto, Antunes e Vieira (2015) apresentadas anteriormente no referencial teórico.

Com base nas entrevistas, pôde-se perceber alguns aspectos comuns ao cotidiano acadêmico das professoras, como: pressão institucional; mecanismos de controle informais definidos pela cultura da instituição de ensino; ideias de produtividade e produtivismo; existência de mecanismos de controle externos e internos; diferenças entre o cotidiano de IES privadas e públicas; questões de saúde e doença no ambiente laboral; falta de condições adequadas de trabalho (espaço físico, recursos materiais, etc.); sobrecarga de trabalho; excesso de cobranças; falta de suporte organizacional; e necessidade de trabalhar em casa, fora da carga horária semanal oficial de 40 horas. Nesse contexto, percebe-se o que Ball (2008) chama de ambiente de mercado (ou quase-mercado) da educação. Observa-se, no ambiente de mercado, a incorporação de uma dinâmica de competição, da visão das IES como “unidades de negócios” e de uma visão comercial das instituições de ensino, na qual os professores são vistos como mão de obra a serviço da produção e os alunos são vistos como consumidores (Ball, 2008). A fala de PA3 parece ir ao encontro do que é tratado por Ball (2008):

[...] você como professor sabe como a universidade tá cada vez mais precarizada né? E como que o ensino público também, ele está cada vez mais ameaçado em função das chamadas, é... parcerias público-privadas, né? Ou os novos contratos e acordos entre, com a iniciativa privada. E os governos caminham pra isso. A gente tá vendo [...] como é que eu posso dizer? É, eu não

sei pra quem você torce politicamente, vamos dizer assim, né? Se você é mais de um governo de esquerda, centro-esquerda, sei lá... Mas o que a gente tem, o que nós temos aqui em XXX, por exemplo, é um governo que vem da iniciativa privada e a lógica dele é empresarial, né? E a gente vê também todo um aparato. Um congresso nacional e suas bancadas, né? E o próprio executivo também prioriza a questão do Estado mínimo, a luta por um Estado mínimo. Então, a universidade do estado de XXX como tantas outras, ela é muito precarizada, muito. E o professor, como tantos outros também, cada vez mais, desvalorizados, né?

O cotidiano é constituído por aquilo que é entregue aos indivíduos pela história (Certeau, 1994) e pela ordem estabelecida, correspondendo às estratégias de poder (macropráticas) e pelas micropráticas dos indivíduos, as quais incluem as práticas de resistência (ou táticas) (Cabana & Ichikawa, 2017). As práticas de poder, ou estratégias de controle, parecem estar representadas na categoria I, Práticas Legais-Normativas, as quais, argumenta-se, estão associadas às práticas do MEC, da Capes, do CNPq, das Reitorias e das Pró-reitorias das IES. As informações do Quadro I e os aspectos já apresentados, parecem evidenciar as estratégias políticas de Mercado, Gestão e Performatividade, apontadas por Ball (2002; 2008; 2013). Observa-se que o discurso adotado nas práticas estratégicas parece apontar para o que Sousa (2018) denomina de características economicistas e mercadológicas no campo da educação, as quais refletem elementos da gestão empresarial como eficiência, produtividade, meritocracia, melhoria da qualidade etc. (ver Quadro I).

Com base nas falas das entrevistadas, percebe-se o aumento das pressões emocionais e o estresse relacionado ao trabalho, o aumento do ritmo e intensificação do trabalho, as mudanças nas relações sociais e a competição crescente entre os docentes, o aumento de atividades para geração e a manutenção de sistemas de informação performativos e comparativos, bem como o aumento da vigilância e do controle sobre o trabalho e os resultados dos professores. Para Ball (2008), esses são alguns dos efeitos das estratégias políticas de Mercado, Gestão e Performatividade. Ao falar sobre o controle exercido por aqueles em cargos de gestão, PA2 afirma que:

Dependendo das pessoas que assumem os cargos, como o de chefia e coordenação, isso varia bastante e a impressão que eu tenho é que existe as pessoas que ocupam. Elas têm, elas trazem o que elas acreditam que é certo, então algumas têm um viés de achar que o controle é necessário e fazer isso e tem outras que não. Então algumas têm um viés de achar que o controle é necessário e fazer isso e tem outras que não.

A fala de PA2 parece estar associada às Práticas Objetivas (Quadro I). Nomeadamente: cobrança por produtos e resultados; controle da distribuição de recursos; controle sobre os mecanismos de tomada de decisão; e controles administrativos e formais das relações de trabalho.

Foi identificado o imbricamento entre as práticas de controle e de vigilância, apresentadas nas categorias Práticas Legais-Normativas, Práticas Objetivas, Práticas Subjetivas e Práticas Tecnológicas. Revel (2009) salienta que as práticas de vigilância são definidas pelas práticas de

controle. A vigilância é exercida de forma local, no ambiente interno das instituições, enquanto o controle é exercido de forma global, a partir do ambiente externo (Neto, Antunes & Vieira, 2015).

Os resultados apresentados parecem ir ao encontro da visão de Ball (2013), quando ele afirma que o poder disciplinar nas instituições de ensino normaliza, analisa, desmonta, divide indivíduos, estabelece lugares, tempos, movimentos, ações, operações; em suma, o poder disciplinar divide a “escola” em componentes que podem ser vistos e modificados por outros indivíduos e instituições.

As categorias 1. Práticas Legais-Normativas, 2. Práticas Objetivas e 4. Práticas Tecnológicas parecem estar associadas ao que Foucault (2013) entende por estratégias ou práticas disciplinares, ou seja, a construção de aparelhos em que o produto das forças diversas é aumentado pela combinação calculada de corpos localizados, de atividades codificadas e de aptidões formadas.

A categoria 4. Práticas Tecnológicas e seus indicadores reforçam a ideia de que *softwares* especialmente planejados e criados são usados nas IES como forma de instrumentalizar os sistemas de controle, a vigilância e a avaliação (Ball, 2013; Sousa, 2018).

As estratégias disciplinares buscam ser discretas, de fraca exteriorização e de relativa invisibilidade, pois objetivam suscitar pouca resistência ao exercício do poder. Elas buscam fazer com que os efeitos do poder sejam intensificados e ampliados ao máximo possível, sem deixar falhas e lacunas, fazendo crescer a docilidade e a utilidade dos corpos (Castro, 2004; Foucault, 2013), que são elementos do sistema educacional. Esses corpos dóceis podem ser submetidos, utilizados, transformados e aperfeiçoados (Foucault, 2013), pois o poder disciplinar é exercido com o objetivo de adestrar os corpos no sentido de multiplicar a sua força de trabalho e a produção de riquezas (Brígido, 2013). E essa dinâmica foi identificada nas falas das professoras.

Giongo, Munhoz e Olegário (2014) apontam que as instituições do campo da educação, além de utilizarem técnicas disciplinares sobre os corpos, também objetivam governar os comportamentos dos indivíduos por meio de técnicas de biopoder, responsáveis pela gestão da vida dos professores. Também devem ser consideradas o que Foucault denominou de práticas de si (ou técnicas de si), as quais diferem, em parte, das disciplinas (Foucault, 1999) (ver Quadro 1).

Entre os quatro tipos de técnicas apontadas por Foucault em sua obra: de produção; de significado ou comunicação; de poder e dominação; e técnicas de si (Castro, 2004), pode ser identificado no Quadro 1 o uso das técnicas de poder e de dominação, as quais buscam determinar o comportamento dos indivíduos e as técnicas de si, aquelas que permitem que os indivíduos realizem certas operações em si mesmos (no corpo, na alma, no pensamento, etc.).

Os gestores no campo educacional, conforme aponta Ball (2008), tanto no ambiente interno quanto no ambiente externo das IES, buscam fazer com que os professores se sintam pessoalmente responsáveis, comprometidos e empenhados com os objetivos estabelecidos, por intermédio do delineamento, da normalização e da instrumentalização dos comportamentos que sejam congruentes com a cultura corporativa das IES mercantilizadas (Ball, 2008). O que foi possível observar nas falas das entrevistadas.

A seguir serão analisadas as práticas de resistência identificadas no estudo.

Práticas de Resistência

As práticas de resistência não demonstraram a mesma profusão nas falas das entrevistadas como as práticas de controle e vigilância. Talvez, indicando o sucesso das práticas de poder em diminuir a capacidade de resistência política (Brígido, 2013). Outra possível explicação é que talvez algumas professoras não consigam perceber claramente, por motivos diversos, as relações de poder às quais são submetidas, e, assim, não tomam consciência das práticas de controle e de vigilância, tendo dificuldade de resistir a elas. Entretanto, como indica Brígido (2013), o poder, apesar de, por vezes, parecer invisível, é transmitido, reproduzido e perpetuado por intermédio dos indivíduos.

No que se refere às formas como as professoras lidam com as práticas de controle e vigilância cotidianos, foram observadas práticas de resistência tanto no nível individual quanto no coletivo, como apontam Vieira, Neto e Antunes (2015). As práticas de resistência, que são micropráticas cotidianas (Cabana & Ichikawa, 2017), identificadas nas falas das entrevistadas foram: buscar não ser manipulada; enfrentamento; reorganizar prioridades; estar sempre atenta; mostrar que são percebidas as estratégias do poder; se posicionar; não ter medo de falar; não se omitir; mostrar que não se aceita; deixar registradas posições contrárias, circular na instituição; ouvir e saber o que está acontecendo; se envolver com o institucional; fazer parte; não ficar à parte; reconhecer pessoas com a mesma percepção de mundo; se expor; participar de grupos nos quais não gostaria de participar; assumir uma postura política; pagar o preço; publicar como uma consequência do trabalho; publicar o que gosta e com o que se identifica; não se matar para seguir o padrão estabelecido; deixar de querer se enquadrar; e fazer o melhor possível.

Observa-se que, entre as práticas aqui apontadas, algumas são mais combativas e, talvez, como aponta Foucault (1998a), fadadas ao sacrifício, a exemplo do enfrentamento, de se expor, de se posicionar, de se pagar o preço, etc. Nesse sentido, destaca-se um excerto da fala de PA6:

Eu sempre procuro fazer o enfrentamento. Não entendo como natural. Não entendo como parte de estar em cargos de direção e mesmo que não esteja, eu não entendo como natural. Custa muito caro. Me custa porque há um desgaste emocional muito forte. Porque você está sempre pronto, né, e sempre muito atendo.

Especificamente sobre a concepção de se “pagar um preço” por resistir, observou-se um argumento interessante na fala de PA1:

Se eu vou enveredar ou não [...] Se eu vou seguir ou não [...] O que eu vou decidir na minha rota. Eu posso decidir simplesmente dizer ‘está certo, então a partir de 2020 eu só vou estar em sala de aula’. Não dá para fazer isso, porque senão eu não progredito. Eu vou ficar estagnada na carreira.

1 O termo percepção é aqui empregado na concepção da Psicologia Cognitiva, ou seja, como um processo mental por meio do qual o indivíduo interpreta e atribui significados aos estímulos do seu meio.

Outras práticas de resistência parecem estar mais associadas à fuga ou a subterfúgios² (Foucault, 2017), por exemplo, publicar o que gosta e com o que se identifica, não se matar para seguir o padrão estabelecido, deixar de querer se enquadrar, fazer o melhor que se pode.

Destaca-se um excerto da fala de PA7:

Por eu já estar numa instituição pública, concursada, com estabilidade, também contribui para isso. Eu posso fazer essa escolha, dizer assim: olha, eu gosto de dar aulas, é isso que eu gosto de fazer; gosto de pesquisar e publicar também; mas eu gosto de pesquisar e publicar coisas que eu gosto”.

Os dados parecem corroborar a ideia de Foucault (1998a) de que as resistências são casos únicos, possíveis, necessários, improváveis, por vezes solitárias, por vezes colaborativas, prontas ao compromisso, por vezes espontâneas e planejadas. Fica clara a natureza volátil, mutável, contextual, por vezes, contraditória das táticas de resistência das professoras (Maciel Jr., 2014; Vieira, Neto & Antunes, 2015).

Uma metáfora muito presente na obra de Foucault, a metáfora do “jogo”, fica evidente no excerto da fala de PA9:

Não tem muito como resistir se você quer entrar na pós-graduação. A gente tem que “jogar o jogo”. [...] pode-se fazer a crítica ao produtivismo, o tipo e a qualidade das publicações, mas, a tendência é acabar jogando o jogo que é proposto e tentar alterar alguma coisa que está sobre nosso controle. [...] Tem que entrar no jogo, senão a resistência não é muito eficiente. [...] Na medida do possível, tentar se adaptar e negociar. [...] A resistência pode ser tanto não entrar no jogo quanto entrar no jogo para mudá-lo. [...] Entrar no jogo e questionar o jogo. Propor novas regras, novas possibilidades.

Interessante a ideia da possibilidade de “entrar no jogo” como uma opção. O que parece ir ao encontro do que afirma Lynch (2014) sobre o poder se desenvolver primeiramente em escolhas, comportamentos e interações específicas, locais e individuais. A ideia de jogar o jogo para mudá-lo. Vale destacar a fala de PA4 sobre esse “jogo”:

Você consegue dar conta de produção de artigo no teu tempo de serviço normal, nas 44h semanais? De jeito nenhum, mas assim nem... isso é... esse jogo, embora a gente use a palavra jogo é de uma perversidade incrível porque espera-se isso profissionalmente de você, mas claro está que você não vai conseguir dar conta disso no tempo das horas, não vai”.

Pode-se observar no excerto da fala de PA7 a ideia de “ser levada” a fazer parte do jogo: “Eu percebi que eu entrei muito facilmente no jogo que eu criticava. De você ficar vendo o Lattes. De você ter esse desempenho que os outros dizem que você tem de ter”. Isso corrobora a ideia de que a

² Sob essa perspectiva, argumenta-se, as práticas de resistência podem ser entendidas como ardis, astúcias, burlas, artimanhas, golpes, insídias.

Performatividade é a cultura da responsabilização dos indivíduos pelo seu desempenho, ou auto-monitoramento (Ball, 2008), e pelo desempenho dos outros (Ball, 2013). Todavia, cabe salientar que a Performatividade não é apenas uma tecnologia de opressão e punição. Ela é também uma tecnologia de satisfação e de recompensas (Ball, 2013). O que pode explicar o poder de atração das práticas de poder para se fazer parte do jogo e receber suas “premiações”.

Foi possível observar que algumas entrevistadas abordaram formas de lidar com o estresse gerado pelas pressões relacionadas ao trabalho. Terapia, exercício físico, outras atividades diferentes do trabalho. PA12, por exemplo, afirmou: “*Eu sou uma pessoa que não lido 100% bem com as situações. Eu sofro esse estresse, essa pressão*”. PA10, por exemplo, destacou as válvulas de escape, como correr, fazer exercícios físicos, “*botar na cabeça que a atividade docente é apenas uma das partes da vida*”, buscar evitar o sofrimento. É possível argumentar, então, que resistir, nesse sentido, seria se manter viva, forte, sadia física e mentalmente, se manter em equilíbrio. Ou seja, resistência como práticas de si (Foucault, 1999).

Todavia, com base em Maciel Jr. (2014), pode-se também argumentar que as práticas indicadas por PA12 e PA10 não seriam práticas de resistência, mas apenas uma forma de reagir ao poder e, mesmo assim, apresentar os comportamentos e o desempenho que é esperado delas. O que pode indicar a efetividade na interiorização das normas e na submissão às técnicas de sujeição, ao biopoder e às técnicas de si (Revel, 2009).

Antes de passar para as conclusões, destaca-se um excerto da fala de PA11, em que ela expressa, de forma bastante espontânea e irreverente, uma forma de resistir às práticas de vigilância e de controle nas instituições de ensino: “*Ligar o ‘Foda-se!’. Isso é libertador. Fazer o melhor que pode [...] parar de sofrer*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar as práticas de controle e de resistência no cotidiano de professoras do ensino superior do campo de Estudos Organizacionais (EO). Acredita-se que o objetivo proposto foi atingido e que este texto propicia novas discussões sobre o tema.

Percebeu-se que as IES se constituem como instituições disciplinares, pois elas são um suporte para o poder disciplinar, por meio de dispositivos de controle e de vigilância. Observou-se que nas IES as professoras são submetidas a formas de controle e de vigilância, punições e recompensas, como uma tática de exercício do poder disciplinar que busca a obtenção de corpos econômica e politicamente dóceis.

Foram identificadas cinco categorias de práticas de controle e vigilância (práticas legais-normativas; práticas objetivas; práticas subjetivas; práticas tecnológicas; e práticas político-ideológicas) e respectivos indicadores no cotidiano das professoras entrevistadas. As práticas resistência variaram entre o “enfrentamento” e o “fazer o melhor que possível”. Também foram identificadas práticas de resistências que podem ser associadas às práticas de si.

A universidade vem adquirindo características semelhantes às organizações produtivas. O que afeta de forma profunda as práticas organizacionais nas IES. Parece existir a intenção de delinear, de normalizar e de instrumentalizar os comportamentos das professoras, por meio do estímulo a uma cultura corporativa nas IES.

Foram identificadas influências das tecnologias políticas de Gestão, Mercado e Performatividade (Ball, 2002, 2008, 2013) no cotidiano das professoras entrevistadas. Os resultados obtidos com este estudo corroboram o que indicam Vieira, Neto e Antunes (2015) sobre a adoção de práticas de vigilância e de controle nas IES brasileiras como consequência do uso de práticas gerencialistas na educação brasileira.

Percebeu-se que as tecnologias políticas de Mercado, de Gestão e de Performatividade deixam pouco espaço para o ser ético autônomo. Como efeito dessas tecnologias, pôde-se observar o aumento das pressões, o aumento da vigilância sobre o trabalho e os resultados, o estresse no trabalho, a competição crescente, a meritocracia e as relações profissionais mais individualizadas.

Como sugestões para futuros estudos, a sugestão são pesquisas que considerem:

- a) as questões ligadas às relações de gênero e de poder entre professores e professoras;
- b) o poder e a autonomia de professores do ensino superior;
- c) a performatividade no ensino superior;
- d) as diferenças entre os tipos de carreiras de professor do Magistério Superior e do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT);
- e) as possíveis diferenças nas relações de poder em IES pública e privada;
- f) o biopoder no campo da educação, em especial na educação superior; e
- g) o papel dos gestores educacionais nos níveis macro e micro do campo da educação superior.

Acredita-se, corroborando o pensamento de Foucault (2013), que, em certa medida, os professores do campo do ensino superior são vistos como “algo” que pode ser fabricado pouco a pouco, por meio das relações de poder. Tanto o “corpo docente” quanto os corpos individuais são pressionados por mecanismos de controle e de vigilância, os quais buscam, muitas vezes, de forma sutil e silenciosa, tornar os professores obedientes, sempre disponíveis e dóceis por meio de práticas de poder e por práticas que promovam a internalização de valores e o controle das condutas. Contudo, percebeu-se, neste estudo, que as professoras não são alvos inertes nas relações de poder nas IES. Elas criam micropráticas como forma de resistir aos mecanismos do poder disciplinar em suas respectivas instituições de ensino.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio, na forma de Bolsa PNPd, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) Brasil.

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2009). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Almeida, J. S., & Soares, M. (2012). Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. *Avaliação*, 17(2), pp. 557-580.
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares J., Teixeira F., & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafio. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), pp. 159-168.
- Backes, V. F., Thomaz, J. R., & Silva, F. F. (2016). Mulheres docentes no ensino superior: problematizando questões de gênero na universidade federal do Pampa. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 9(2), pp. 166-181.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), pp. 99-116.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 3-23.
- Ball S. J. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), pp. 1105-1126.
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Policy Press: Bristol.
- Ball, S. J. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, 7(1), pp. 33-52.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge: New York.
- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), pp. 85-96.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, S. C. V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, 30, pp. 1-11.
- Batista, F., Baccon, A. L. P., & Gabriel, F. A. (2015). Pensar a escola a partir de Foucault: uma instituição disciplinar em crise? *Inter-Ação*, 40(1), pp. 1-17.
- Brígido, E. I. (2013). Michel Foucault: uma análise do poder. *Revista Direito Econômico e Socioambiental*, Curitiba, 4(1), pp. 56-75.
- Cabana, R. D. P. L., & Ichikawa, E. Y. (2017). As identidades fragmentadas no cotidiano da Feira do Produtor de Maringá. *Organizações & Sociedade*, Salvador, 24(81), pp. 285-304.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo; Universidad Nacional de Quilmes.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano I: Artes de fazer*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.
- Chaves-Batista, N. (2018). Participação em conselhos escolares: da resistência ao gerencialismo rumo à justiça escolar. *Foro de Educación*, 16(25), pp. 207-223.
- Diniz, J. A. R., Oliveira, João Ferreira de, & Lima, D. C. B. P. (2021). A mercantilização da educação superior no Brasil: financeirização e oligopolização. *Revista Educação em Questão*, 59(61), pp. 1-19.
- Fichter, J. H. (1974). *Sociologia*. São Paulo: Pedagógica Universitária.
- Foucault, M. (1998a). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1998b). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1999). *Ditos e escritos I: problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. (2017). *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Giongo, I., Olegário, F., & Munhoz, A. (2014). Ecos da escola básica: estratégias de disciplinamento e controle. *Conjectura: filosofia e educação*, Caxias do Sul, 19(2), pp. 68-83.
- Gomes, L., & Santos, M. B. M. (2021). Trabalho docente, desigualdades de gênero e saúde em universidade pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(12), pp. 5925-5934.
- Gouvêa, J. B., & Ichikawa, E. Y. (2015). Cotidiano Cooperativo: um Estudo em uma Feira de Pequenos Produtores do Oeste do Paraná. *Revista Gestão & Conexões*, 4(1), pp. 68-90.

- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), pp. 361-382.
- Hypolito, A. M. (Out-Dez. 2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, 21, pp. 59-78.
- Lauxen, S. L., Alves, C. R. S. T., Contri, A. M., Sinigaglia, B., Puglia, M. B., & Herthal, V. M. (Nov. 2017). Ensino superior e a profissão de professora: os desafios da mulher no século XXI. In *Anais da Conferência Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Universidade Eduardo Mondlane Maputo, Moçambique, 7.
- Lesnieski Marlon Sandro, Trevisol, Marcio Giusti, & Bechi, Diego. (2023). Gerencialismo e Performatividade na Educação Superior: apontamentos sobre a incorporação de uma cultura neoliberal. *Revista de Educação Pública*, 32, pp. 686-705.
- Lynch, R. A. (2014). *Foucault's critical ethics*. Fordham University Press: New York.
- Miranda A. R. A., Mafra, F. L. N., & Cappelle, M. C. A. (2012). *Revista de Administração em Diálogo – RAD*, 14(3), pp. 110-136.
- Moraes, Maria Laura Brenner. (2018). Modelos de gestão, performatividade e intensificação do trabalho docente. *Ciências Humanas*, 15(2), pp. 553-562.
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, 15(4), pp. 731-747.
- Nascimento, A. L. S., Marra, A. V., & Honorato, B. E. F. (Set. 2015). Artes do Fazer e Cotidiano na Escola: Entre o Controle e a Resistência. In *Anais do V Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*. Salvador, BA.
- Neto, O. R. M., Antunes, M. T. P., & Vieira, A. M. (2015). Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, 20(3), pp. 665-683.
- Oliveira, R., & Santos, P. P. (2023). O Processo de Mercantilização da Educação Superior no Brasil e a Negação da Formação Humana: uma Análise Crítica a Partir de István Mészáros. *Revista Internacional de Educação Superior*, 9, pp. 1-19.
- Parente, Juliano Mota. (2018). Gerencialismo e Performatividade Gestão Educação Brasileira. *Educação em Revista*, 19(1), pp. 89-102.
- Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rossato, M., Matos, J. F., & Paula, R. M. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, 34, e169376, pp. 1-20.
- Scherer, S. S. (2022). Performatividade e a fragmentação do trabalho docente na escola pública. *Revista Contemporânea de Educação*, 17(38), pp. 116-131.
- Scherer, S. S. (2024). Performatividade e alguns dos seus efeitos na orientação da formação e do trabalho docente no Brasil. *Revista Transmutare*, 9, pp. 1-14.
- Sousa, M. (2018). Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3, pp. 1-22.
- Sousa, J. R. de, & Santos, S. C. M. dos. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), pp. 1396-1416.
- Souza, K. R., Simões-Barbosa, R. H., Rodrigues, A. M. S., Felix, E. G., Gomes, L., & Santos, M. B. M. (2021). Trabalho docente, desigualdades de gênero e saúde em universidade pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(12):5925-5934.
- Souza, E. M. de, Corvino, M. de M. F., & Lopes, B. C. (2013). Uma análise dos estudos sobre o feminino e as mulheres na área de administração: a produção científica brasileira entre 2000 e 2010. *Organizações & Sociedade*, 20(67), pp. 603-621.
- Spicer, A., & Böhm S. (2007). Moving management: theorizing struggles against the hegemony of management. *Organization Studies*, 28(11), pp. 1667-1698.
- Teixeira, K. K. R., Souza, M. C. R. F., & Netto, C. M. (2021). Ensino Superior e Gênero: Relação com o Saber como Perspectiva Teórica. In Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 22 a 24 de setembro. *Anais*, v. XVI, n. 9.
- Vieira, A. M., Neto, O. R. Mendonca, & Antunes, M. T. P. (2015). Aspectos da resistência na atividade docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41(3), pp. 743-756.