



XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU 2021

*Universidade frente aos desafios da Pandemia:
Cenários Prospectivos para a Gestão Universitária*

Evento virtual
24 e 25 de novembro de 2021
ISBN: 978-85-68618-08-0



PRÁTICAS DE CONTROLE E RESISTÊNCIA NO COTIDIANO DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NO CAMPO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

JOSÉ RICARDO COSTA DE MENDONÇA

Universidade Federal de Pernambuco

jose.mendonca@ufpe.br

RESUMO

O objetivo é 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 micro práticas 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. Foram entrevistadas doze professoras do campo de Estudos Organizacionais. Adotou-se a análise de conteúdo categorial. Foram identificadas cinco categorias de práticas de controle e vigilância: práticas legais-normativas; práticas objetivas; práticas subjetivas; práticas tecnológicas; e práticas político-ideológicas. As práticas resistência variaram entre o “enfrentamento” e “fazer o melhor que possível”. Foram identificados elementos das estratégias políticas Gestão, Mercado e Performatividade nas Instituições de Ensino.

Palavras-chave: práticas, controle, resistência, professoras, ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

Práticas de controle e de resistência são comuns na sociedade contemporânea e no cotidiano dos indivíduos. O cotidiano, para Certeau (1994, p. 31) “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”. Os indivíduos inventam os seus cotidianos, com o propósito de escapar silenciosamente das estratégias de manipulação e controle presentes no seu dia a dia (NASCIMENTO; MARRA; HONORATO, 2015). O cotidiano, para Certeau, é o espaço propício à inventividade e à resistência, no qual os indivíduos constroem a sua própria história (GOUVÊA; ICHIKAWA, 2014). 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 micro práticas disciplinares cotidianas, as quais compõem poderosos discursos institucionais que constroem as subjetividades modernas. Sob a ótica foucaultiana, estas “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 saber, os quais são fabricados nas diversas instituições presentes na sociedade (ALMEIDA; SOARES, 2012).

Observa-se que as formas de gestão e organização escolar¹ vêm adquirindo, progressivamente, características semelhantes àquelas identificadas nas organizações produtivas (NETO; ANTUNES; VIEIRA, 2015). Ball (2008, p. 87) afirma que “repensar a educação em termos econômicos atinge profundamente as práticas e valores institucionais” das organizações de ensino.

Nesse contexto, considera-se importante voltar-se o olhar para as relações de poder no cotidiano das professoras do ensino superior. 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”.

Com base no exposto, o objetivo deste artigo é analisar as práticas de controle e de resistência no cotidiano de professoras do ensino superior do campo de Estudos Organizacionais. A seguir é apresentado o arcabouço teórico que norteou este trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De início é importante destacar que se entende o gênero como uma construção social, histórica e cultural, a qual é organizada sobre as diferenças sexuais e sobre as relações de poder, o que revela conflitos e contradições de uma sociedade marcada por desigualdades (ALMEIDA; SOARES, 2012). No campo da educação, Lauxen et. al. (2017) chama a atenção que historicamente a mulher esteve à frente do magistério para a educação básica e não para o ensino superior.

Almeida e Soares (2012, 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”. Apesar e si 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.

2.1 REFLEXÕES SOBRE CONTROLE E RESISTÊNCIA NO COTIDIANO

¹ Os termos escola e instituição de ensino serão usados, nesse texto, de forma intercambiável.

A sociedade, nas palavras de Foucault, “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” (FOUCAULT, 1998a, p. 219). 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 detêm 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, 61). Revel (2005, p. 29) saliente que o termo “controle” apareceu, de maneira cada vez mais frequente, no vocabulário de Foucault a partir de 1971-72. 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, 2005).

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 a obtenção de corpos economicamente úteis e politicamente dóceis. Foucault (1999a) 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 interações específicas, locais e individuais, os quais se combinam para constituir padrões sociais mais amplos”. Foucault (1988, 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”.

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 o menos oneroso possível: economicamente, graças à pouca despesa que acarreta; e politicamente, graças à sua discricção, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, em suma, 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 o quanto possível, sem falhas nem lacunas, alcançando os maiores efeitos no corpo social; e 3 - ligar este 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, uso de subterfúgios 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 (1988, 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, 1988).

A partir da publicação de *Vigiar e Punir*, em 1975, e dos cursos do *Collège de France*, entre 1978-79, 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 as técnicas de si (REVEL, 2005). As técnicas de si diferem, em parte, das disciplinas (FOUCAULT, 1999a). De acordo com Castro (2004), Foucault distingue quatro tipos de técnicas: de produção, as quais permitem produzir, transformar e manipular objetos; de significado ou comunicação, que permitem o uso de signos e símbolos; de poder e 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.

Tendo sido 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.

2.2 EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR

A discussão sobre o ensino superior é aqui norteadada por Ball (2008, 2013), respectivamente, por seus livros *“The Education Debate”* e *“Foucault, Power, and Education”*. Apesar destes livros tratarem de aspectos mais globais da educação, acredita-se que as discussões neles realizadas são pertinentes para a discussão do tema tratado neste texto, bem como para a compreensão do contexto contemporâneo da educação no Brasil. Sousa (2018) salienta que os estudos de Stephen J. 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.

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 se perceber que um número considerável de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, inclusive da Administração e da Educação, tem se interessado pelas ideias e 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).

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

Ball (2002b) argumenta que os elementos chave das reformas da educação, são o que ele denomina de tecnologias políticas de Mercado, de Gestão e de Performatividade. Isso se aplica a escolas, faculdades e universidades. Nas palavras de Ball (2002b, p. 4) “estes 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 (2002b; 2008; 2013), são considerados 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.

Como exemplos desses efeitos, pode-se apontar: o aumento das pressões emocionais e estresse relacionado ao trabalho; o aumento do ritmo e intensificação do trabalho; as mudanças nas relações sociais; competição crescente, às vezes intencional, entre professores e entre departamentos; declínio na sociabilidade da vida escolar; 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; o aumento da vigilância do trabalho e dos resultados

dos professores; e uma lacuna no desenvolvimento, valores, propósito e perspectiva, entre a equipe sênior, com uma preocupação primária em equilibrar o orçamento, recrutamento, relações públicas e gerenciamento de impressões, e o corpo docente, com uma preocupação primária com a cobertura do currículo, controle de sala de aula, necessidades dos alunos e manutenção de registros (BALL, 2008).

É importante destacar que Gestão, Mercado e Performatividade, além de veículos para a mudança técnica e estrutural das instituições, é também um conjunto de mecanismos que visam “reformatar” os professores e mudar o significado de ser professor (BALL, 2002b). Ao se 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). 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).

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. 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”.

Nesse contexto, surge, conforme 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, 2002b). 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, como 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. Tais 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. 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”.

A gestão das instituições educacionais e a liderança escolar são modeladas nas relações sociais, sistemas de incentivos e 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). 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 propósitos dos professores (BALL, 2008). Para os professores, as pressões do regime dos números definem “todo um campo de novas realidades” (FOUCAULT, 2009, p. 75) e o “espaço pertinente dentro do qual e sobre o qual” devem atuar. 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 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). Acredita-se que, dentre as tecnologias políticas apontadas por Ball (2002b; 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.

De início é importante definir o que é Performatividade. Nas palavras de Ball (2002b, 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.

Nas escolas os indivíduos são submetidos ao olhar do outro e todos 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 dentre 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.

Por sua vez, os sistemas de controle do desempenho promovem a identificação, 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 indicadores de desempenho (BALL, 2013). Ball (2008, p. 39) argumenta que Performatividade, Mercado e Gestão, 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).

A Performatividade é 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, o qual 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 (BALL, 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. 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 a 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.

Ainda nas palavras de Ball (2008, p. 50):

As disciplinas de desempenho são cobradas em relações institucionais, de equipe, de grupo e comunitárias complexas (a comunidade acadêmica, a escola, o departamento, a universidade). Mas as consequências e efeitos têm de ser enfrentados pelos indivíduos. Os sujeitos éticos têm seus valores desafiados ou deslocados pelos terrores da Performatividade.

Cabe salientar que a Performatividade não é apenas uma tecnologia de opressão. Ela é também uma tecnologia de satisfações e recompensas (BALL, 2013). A Performatividade, conforme 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”.

Após ter sido apresentado o arcabouço teórico desse trabalho, trata-se, a seguir, dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

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.

Como uma das etapas para a consecução do objetivo proposto, foi realizada uma busca por artigos, que tratassem de temas relacionados, em especial tendo professoras como sujeitos

de pesquisa, no SPELL - *Scientific Periodicals Electronic Library* (localizados 7 artigos), na ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração localizados (7 artigos) e no SciELO - *Scientific Electronic Library Online* (11). Um artigo se repete no SPELL e na ANPAD, o que deixa um total de apenas 24 artigos. Meramente 1 artigo identificado no SPELL trata de professoras, gênero e poder. No SciELO, apenas 2 artigos são da área de Administração. Os demais artigos no SciELO são das áreas de ciências sociais, educação física, enfermagem, ensino, história, nutrição, psicologia social e saúde. Dentre esses artigos, apenas 4 artigos tratam de gênero. Nenhum dos artigos localizados trata especificamente sobre práticas de controle e resistência no cotidiano das professoras do ensino superior. O que indica a escassez de estudos sobre o tema, em especial na área de Administração.

Para a realização da pesquisa foi escolhida a categoria social “professor(a) do ensino superior”. Conforme 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”. Dentro da categoria social escolhida, definiu-se como grupo social de interesse as professoras do ensino superior da área de Estudos Organizacionais. 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)

Os sujeitos de pesquisa foram professoras do campo de Estudos Organizacionais, as quais, há época da coleta de dados, tinham concluído o Doutorado a menos de setes anos, conforme informação obtida nos respectivos Lattes, e eram, preferencialmente, associados à Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais (SBEO). Enquadraram-se no perfil do sujeito-tipo de pesquisa dezoito professoras, das quais catorze 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 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 consideravam do campo de Estudos Organizacionais; duas professoras não responderam as mensagens enviadas; e uma professora não conseguiu espaço na agenda para conceder a entrevista. Foram entrevistadas doze professoras.

Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas *online* em profundidade, por meio do Skype, com o uso de um roteiro semiestruturado, composto por onze questões abertas. As entrevistas duraram entre vinte minutos e duas horas. Todas as entrevistas foram gravadas (apenas áudio) com a autorização das entrevistadas. Realizou-se a transcrição seletiva (AZEVEDO et al., 2017) das entrevistas, tomando-se como parâmetro as categorias analíticas definidas *a priori* com base na literatura. Também foram consideradas categorias *a posteriori* identificadas nas falas das entrevistadas.

Salienta-se que, para esse 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?”.

Para apresentação e análises dos resultados, os nomes das entrevistadas foram substituídos pelas letras PA, que corresponde a Professora, e por um de 1 a 12. A técnica de análise de dados adotada foi a análise de conteúdo categorial, com base em Bardin (2016). 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”.

Tendo sido apresentados os procedimentos metodológicos, a seguir são realizadas as análises dos dados.

4. 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 sofrer sua ação (FOUCAULT, 1998), 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 PPGs; os alunos de graduação e de pós-graduação; as pró-reitorias; as reitorias; a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); e o Ministério da Educação (MEC).

4.1 PRÁTICAS DE CONTROLE E VIGILÂNCIA

As práticas de controle e vigilância identificadas, 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) são apresentados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1- Práticas Estratégicas de Controle e Vigilância no Cotidianos das Professoras

	Categorias	Indicadores
Práticas de controle e 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 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 no IES 12. Vigilância e controle sobre a presença e 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.) <p>Controle sobre os mecanismos de tomada de decisão</p>

	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 coordenador projeto de pesquisa aprovado em órgão de fomento 8. Pressão para fazer parte de um PPG 9. Pressão para titulação (doutorado)
	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. <i>Softwares</i> 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 1, correspondem às técnicas disciplinares de controle e influência dos comportamentos, apontadas por Foucault (1999a). 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, tais 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 a 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).

O cotidiano é constituído por aquilo que é entregue aos indivíduos pela história (CERTEAU, 1994) e pela ordem estabelecida, correspondendo às estratégias de poder (macro práticas) e pelas micro práticas 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 1, 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 1 e os aspectos apresentados acima, parecem evidenciar as estratégias políticas Mercado, Gestão e Performatividade, apontadas por Ball (2002b; 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 1).

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

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 (2005) 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 parecerem ir ao encontro da visão de Ball (2013), que 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 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 sistemas de controle, vigilância e 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, a produção de riquezas (BRÍGIDO, 2013). Essa dinâmica foi identificada nas falas das professoras.

Giongo, Munhoz e Olegário (2014) apontam que as instituições do campo da educação, além de utilizar 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, 1999a).

Dentre 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), podem ser identificadas no Quadro 1 o uso das técnicas de poder e 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 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, normalização e instrumentalização dos comportamentos que sejam congruentes com a cultura corporativa das IES mercantilizadas (BALL, 2008).

A seguir são analisadas às práticas de resistência identificadas no estudo.

4.2 PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA

As práticas de resistência não demonstraram a mesma profusão, nas falas das entrevistadas, como 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 perceber² claramente, por motivos diversos, as relações de poder as quais são submetidas, e, assim, não tomam consciência das práticas de controle e 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, foi observada práticas de resistência tanto no nível individual quanto no coletivo, como apontam Vieira, Neto e Antunes (2015).

As práticas de resistência, que são micro práticas cotidianas (CABANA; ICHIKAWA, 2017), identificadas nas falas das entrevistadas foram: buscar não ser manipulada, enfrentamento, reorganizar prioridades, estar sempre atenda, mostrar que se percebe 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 se gostaria de participar, assumir uma postura política, pagar o preço, publicar como uma consequência do trabalho, publicar o que gosta e se identifica, não se matar para seguir o padrão estabelecido, deixar de querer se enquadrar, fazer o melhor possível.

Observa-se que dentre as práticas apontadas acima, algumas são mais combativas e, talvez, como aponta Foucault (1988) 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 excerto da 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 progriro. Eu vou ficar estagnada na carreira.

Outras práticas de resistência parecem estar mais associadas à fuga ou a subterfúgios³ (FOUCAULT, 2017), como por exemplo, publicar o que gosta e se identifica, não se matar para seguir o padrão estabelecido, deixar de querer se enquadrar, fazer o melhor que se pode.

² 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.

³ Sob essa perspectiva, argumenta-se, as práticas de resistência podem ser entendidas como ardis, astúcias, burlas, artimanhas, golpes, insídias.

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 (1988) de que as resistências são casos únicos, possíveis, necessários, improváveis, por vezes solitárias, por vezes colaborativas, prontas ao compromisso, por vezes espontâneas e por vezes planejadas. Fica clara a natureza volátil, mutável, contextual, por vezes, contraditória da resistência (MACIEL JR., 2014; VIEIRA; NETO; ANTUNES, 2015).

Uma metáfora muito presente na obra de Foucault, a metáfora do “jogo”, fica evidente 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 em primeiramente em escolhas, comportamentos e interações específicas, locais e individuais. A ideia de jogar o jogo para mudá-lo.

Em contrapartida, 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”. A Performatividade é a cultura da responsabilização dos indivíduos pelo seu desempenho, ou automonitoramento (BALL, 2008), e pelo desempenho dos outros (BALL, 2013). Entretanto, cabe salientar que a Performatividade não é apenas uma tecnologia de opressão e punição. Ela é também uma tecnologia de satisfação e 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 da cabeça que a atividade docente é apenas uma das partes da vida”, buscar evitar o sofrimento. Poder-se-ia argumentar então, que resistir, nesse sentido, seria se manter viva, forte, sadia física e mentalmente, se manter em equilíbrio. Resistência como práticas de si (FOUCAULT, 1999a).

Todavia, com base em Maciel Jr. (2014), poder-se-ia 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 interiorização das normas, a submissão às técnicas de sujeição, ao biopoder e as técnicas de si (REVEL, 2005).

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

5. CONCLUSÃO

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. Acredita-se que o objetivo proposto foi atingido e que este texto propicia novas discussões sobre o tema.

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 de resistência variaram entre o “enfrentamento” e “fazer o melhor que possível”. Também foram identificadas práticas de resistências que podem ser associadas a práticas de si.

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

Como sugestões para futuros estudos, sugere-se pesquisas que considerem: o tipo de carreira, Professor do Magistério Superior ou Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT); possíveis diferenças entre IES pública e privada; o biopoder no campo da educação, em especial na educação superior; e 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 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 buscam promover a internalização de valores e o controle das condutas.

AGRADECIMENTOS

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

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Qu'est-ce qu'un dispositif?** Paris: Éditions Payot & Rivages, 2007.
- ALMEIDA, J. S.; SOARES, Marisa. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. **Avaliação: Campinas**; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, 2012. p. 557-580.
- AZEVEDO, Vanessa; CARVALHO, Margarida; FERNANDES-COSTA, Flávia; MESQUITA, Soraia; SOARES Joana; TEIXEIRA Filipa; MAIA, Ângela. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafio. **Revista de Enfermagem Referência**. v. 4, n. 14, jul-ago-set. 2017. p. 159 – 168.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 15, n. 2, 2002b. p. 3-23.
- _____. **The Education Debate**. Policy Press: Bristol, 2008. 242 p.
- _____. **Foucault, power, and education**. Routledge: New York, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. **Michel Foucault: uma análise do poder**. **Revista Direito Econômico e Socioambiental**. Curitiba, v. 4, n. 1, jan./jun. 2013. p. 56-75.

CABANA, Rocío Del Pilar López. ICHIKAWA, Elisa Yoshie. As identidades fragmentadas no cotidiano da Feira do Produtor de Maringá. **O&S**. Salvador, v. 24, n. 81, abril-jun, 2017. p. 285-304.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires, Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes, 2004, p. 376.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: Artes de fazer. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FICHTER, J. H. **Sociologia**. São Paulo: Pedagógica Universitária. 1974.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1998a.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1998b.

_____. **Ditos e escritos I: problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999a.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1999b.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Edições 70: Lisboa. 2013.

_____. **Ditos & escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

GIONGO, Ieda; OLEGÁRIO, Fabiane; MUNHOZ, Angelica. **Ecos da escola básica**: estratégias de disciplinamento e controle. **Conjectura: filosofia e educação**. Caxias do Sul, v. 19, n. 2, maio-ago. 2014. p. 68-83.

GOUVÊA, Josiane Barbosa; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. Cotidiano Cooperativo: um Estudo em uma Feira de Pequenos Produtores do Oeste do Paraná. **Anais**. XXXVIII Encontro da ANPAD- EnAPAD. Rio de Janeiro/RJ, set, 2014.

LAUXEN, S. L.; ALVES, C. R. S. T.; CONTRI, A. M.; SINIGAGLIA, B.; PUGLIA, M. B.; HERTHAL, V. M. Ensino superior e a profissão de professora: os desafios da mulher no século XXI. **Anais da Conferência Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**. Universidade Eduardo Mondlane Maputo, Moçambique, 2017.

LYNCH, Richard A. **Foucault's critical ethics**. Fordham University Press: New York, 2016.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 15, n. 4, jul-ago. 2011. p. 731-747.

NASCIMENTO, Ana Luiza Santos; MARRA, Adriana Ventola; HONORATO, Bruno Eduardo Freitas. Artes do Fazer e Cotidiano na Escola: Entre o Controle e a Resistência. **Anais do V Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**. Salvador/BA. Set. 2015.

NETO, Octavio Ribeiro de Mendonça; ANTUNES, Maria Thereza Pompa. VIEIRA, Almir Martins. **Controle do trabalho docente**: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. Avaliação, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 20, n. 3, nov. 2015. p. 665-683

REVEL, Judith. **Diccionario Foucault**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

SPICER, A., BÖHM S Moving management: theorizing struggles against the hegemony of management. **Organization Studies**. v. 28, n. 11, 2007. p. 1667-1698.

SOUSA, Mauricio de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 3, 2018. p. 1-22.

VIEIRA, A.M.; NETO, O. R. Mendonca; ANTUNES, M. T. P. Aspectos da resistência na atividade docente. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 3, jul.-set. 2015. p.743-756.