

Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária

Octavio Ribeiro de Mendonça Neto

Maria Thereza Pompa Antunes

Almir Martins Vieira

Resumo: Este trabalho aborda os dispositivos de vigilância, controle e adestramento (dressage) da prática docente introduzidos no ambiente educacional pelos modelos gerencialistas presentes na gestão universitária. Seu objetivo é apresentar uma análise sobre a utilização desses dispositivos no contexto educacional brasileiro e ampliar a discussão sobre o tema. Teoricamente, assume-se o trabalho de Michel Foucault, especialmente sua concepção de poder, desenvolvida na obra *Surveiller et punir* (FOUCAULT, 1975), para identificação de elementos para análise dos dispositivos presentes no ambiente educacional brasileiro contemporâneo. São consideradas também as proposições de Moeglin (2010), em sua análise sobre as indústrias educativas. A prática docente parece se encontrar vinculada aos dispositivos mencionados anteriormente, fato que compromete seu papel de responsável pela transformação social dos estudantes. Gestores escolares se esquecem de que, ao instituírem novas práticas para o trabalho docente, se deparam com outras já existentes, imbricadas na figura do professor.

Palavras-chave: Trabalho docente. Controle. Vigilância. Gestão universitária.

Control of teaching: foucauldian provocations about university administration

Abstract: This paper deals with the apparatus of control, surveillance and dressage that can be identified in the academic environment, institutionalized by the educational industries managers. The theoretical background takes place in the work of Michel Foucault, especially his definition of power, presented in the book *Surveiller et punir* (Foucault, 1975). We also assume the propositions of Moeglin (2010), who wrote *Les industries éducatives*, where he presents important questions related to the management of educational institutions. Teachers working conditions are the main topic we discuss, especially when they are submitted to control. In particular, our framework takes place on the three apparatus mentioned previously, through some reflections about the role of information technology implemented in the schools in order to control actions and behaviors. Given the assumptions that we have constructed, it is possible to infer that educational institutions, nowadays, are getting more and more surrounded by a panoptic panorama.

Key words: Teaching. Control. Surveillance. University administration

1 Introdução

Nas últimas décadas, sob a perspectiva do neoliberalismo que tem prevalecido na formulação das políticas públicas da maioria dos países ocidentais, as instituições públicas passaram a ver, na iniciativa privada, opções de parceria que resultassem na viabilização da oferta de serviços essenciais ao cidadão, posto que a esfera governamental, sozinha, não conseguiria atender tal demanda. Dessa forma, a iniciativa privada passaria a ser a fonte tanto de recursos financeiros, quanto de modelos gerenciais, com o objetivo alegado de fornecer serviços de qualidade. O Brasil não fugiu a essa regra e, no setor educacional, em especial no ensino superior, essa tendência acentuou-se nos últimos anos.

Essas políticas embutem um compromisso para com a ideologia do mercado, que se traduz na busca de eficiência e na ampliação do espaço para atuação do setor privado, sendo que a aceitação dessas políticas é reforçada pela crítica construída pelos neoliberais, a respeito de uma suposta morosidade do estado em atender às demandas da sociedade (RAMOS; MARQUES, 2011, p. 186-189).

Como consequência, as formas de gestão e organização escolar vêm adquirindo, progressivamente, características semelhantes às identificadas nas chamadas organizações produtivas, próprias do mercado convencional. Tal tendência é apresentada por Lipman e Haines (2010, p. 489) como o momento em que as instituições de ensino passaram a assumir modelos gerencialistas, caracterizados por relações de quase mercado. Essas práticas são pautadas no desempenho do docente e, implicitamente, na sua vigilância e controle, pois, conforme observa Ball (2009, p. 25), estão presentes na escola, simultaneamente, “estratégias de controle diversas e contraditórias”. Por isso, em algumas oportunidades, as escolas são dirigidas como se fossem um espaço democrático e, em outras, como expressão da burocracia. Ainda de acordo com Ball (p. 68), os professores são interpelados de tal forma que se caracteriza uma subjetivação que os conduz a comportamentos de aceitação, tornando-os produtivos e eficazes.

Neste sentido, ao discutir a produção do currículo como um instrumento de controle disciplinar do trabalho educativo e da identidade docente, Vieira (2002, p. 111) observa que, no Brasil e na América Latina, a partir da década de 1990, vêm sendo desenvolvidas políticas educacionais que visam alinhar o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do mercado capitalista, em sua fase neoliberal. Nesta mesma linha, Maués (2003, p. 72) destaca que tanto o planejamento das atividades, como a escolha das práticas de ensino, dos conteúdos curriculares e das formas de avaliação têm sido desenvolvidos por gestores, dentro de uma perspectiva de ensino que atenda às exigências do mercado.

Diante deste contexto, este ensaio trata dos dispositivos de vigilância, controle e adestramento (*dressage*) da prática docente introduzidos no ambiente educacional pelos modelos gerencialistas já mencionados, particularmente pelos produtos disponibilizados pelas indústrias educativas. O termo indústria é aqui empregado no sentido a ele dado por Moeglin (2010, p. 12), ou seja, refere-se a um estado que decorre de um processo de tecnicização (investimentos técnicos com a finalidade de substituir o trabalho humano e favorecer a padronização e o crescimento da produção); de racionalização (busca do rendimento máximo); e de ideologização (difusão do espírito industrial baseado na crença utópica do crescimento ilimitado das forças produtivas e do questionamento da propriedade individual dos meios de produção).

Em sua análise, Moeglin (2010, p. 3) observa que as indústrias educativas estão organizadas em cinco setores, a saber: manuais; máquinas educativas que posteriormente se transformaram em informática pedagógica; educação à distância; produtos para educação não formal e sistemas de informação e gestão educativa. Aponta ainda que os quatro primeiros surgiram no início do século XIX, frutos da Revolução Industrial e em decorrência da explosão da demanda, da carência de mão de obra, da mecanização e da massificação da produção.

Salienta também o autor que a industrialização dos produtos educativos não teria ocorrido se as tendências industriais não tivessem prevalecido no ensino. Entretanto, observa que a industrialização dos produtos educativos foi uma condição para que o ensino adotasse modos industriais, ou seja, desde o nascimento da instituição escolar moderna e de sua massificação, observa-se um processo de influência mútua entre a industrialização dos produtos educativos e a industrialização das práticas educativas (MOEGLIN, 2010, p. 6).

Essa visão é partilhada por Troger e Ruano-Borbalan (2010, p. 110) ao relatarem que, no decorrer do século XIX, “[...] o livro e a escola entraram em uma relação de interdependência característica do período contemporâneo. Progresso técnico de um lado [...] generalização da escolarização de outro, os dois processos se nutrem mutuamente”.

Destacamos, em nossa discussão, o quinto setor identificado por Moeglin, ou seja, aquele dos sistemas de informação e gestão educativa. Esse setor surge no final dos anos de 1960, uma vez que seu desenvolvimento só foi possível graças aos progressos da informática quando, no dizer de Lyotard (2011, p. 3), “[...] as sociedades entram na idade dita pós-industrial, e as culturas na idade dita pós-moderna”. Nessas sociedades, ainda de acordo com Lyotard (p. 88-96), cuja característica principal é o desempenho do sistema social, o ensino superior deve necessariamente contribuir para esse desempenho. Trata-se agora de formar

competências e não mais ideais. Neste contexto, esses sistemas de informação e gestão educativa são inseridos de forma a garantir uma contribuição ótima das instituições de ensino ao desempenho do sistema social.

Segundo Moeglin (2010, p. 91), esses sistemas podem ser classificados em duas categorias: sistemas de infraestruturas de serviço, quando privilegiam a administração do ensino e sistemas de ferramentas técnico-pedagógicas, quando o foco está na gestão dos recursos pedagógicos.

Ainda na visão de Moeglin (2010, p. 92), a história das instituições de ensino modernas é a história de sua transformação em uma burocracia a serviço de uma organização de massa. Nesse sentido, os registros manuais foram sendo substituídos por fichários e, no século XIX, por estatísticas que favoreceram o tratamento mecanizado das informações e que culminaram na informatização das mesmas, na sua disponibilização em redes e, na época atual, na sua gestão informatizada por sistemas categorizados pelo autor como sistemas de infraestruturas de serviço. Atualmente, por meio desses sistemas, os estudantes podem ser geridos individual ou coletivamente, tanto em termos de controle de atividades como em termos de avaliação de desempenho.

Já os sistemas de ferramentas técnico-pedagógicas são construídos de forma a permitir a produção de cursos, manuais e documentos, que podem ser arquivados e que ficam disponíveis para serem acessados a qualquer momento (MOEGLIN, 2010, p. 95).

Tanto os sistemas de infraestrutura de serviços, quanto os sistemas de ferramentas técnico-pedagógicas dispõem de recursos que possibilitam a vigilância, o controle e o adestramento das atividades docentes. Nesse contexto, se insere o presente trabalho. Seu objetivo é apresentar uma análise crítica sobre a utilização desses dispositivos no contexto educacional brasileiro atual e ampliar a discussão sobre o tema.

Como marco teórico, este ensaio se inspira no trabalho de Michel Foucault, especialmente na sua concepção de poder, desenvolvida em sua obra *Surveiller et punir* (FOUCAULT, 1975) e no conceito de sociedade de controle estabelecido por Deleuze (2003) em *Pourparlers 1972 – 1990*. Estas abordagens são aqui ampliadas de modo a fornecer elementos de análise do uso dos dispositivos de controle, vigilância e adestramento que estão presentes no ambiente educacional brasileiro contemporâneo, em especial no tocante à atividade docente. Discute-se, principalmente, o uso de aparatos tecnológicos no cotidiano escolar enquanto mecanismos que, embora estabelecidos para contribuir junto ao trabalho do professor, funcionam, na verdade, como dispositivos de controle do trabalho docente, panorama cada vez mais constatado na gestão escolar contemporânea.

2 Os dispositivos de controle, vigilância e *dressage*

2.1 Dispositivo

Conforme observa Agamben (2007, p. 8), a palavra “dispositivo” é um termo central no pensamento de Foucault, que passa a utilizá-lo a partir dos anos de 1970, quando começa a se preocupar com a governabilidade.

Embora Foucault não tenha apresentado uma definição formal do mesmo, continua Agamben, chegou bem perto disto em uma entrevista concedida em julho de 1977, quando indagado sobre o sentido e a função metodológica do termo então por ele utilizado.

Na ocasião, Foucault (2001, p. 299) afirmou, em síntese, que o que pretendeu com este termo foi, em primeiro lugar, designar as relações que se estabelecem em um conjunto heterogêneo que inclui os discursos, as instituições, regulamentos, leis, medidas administrativas, proposições morais etc., tanto o dito como o não dito. Em segundo lugar, designar a natureza dessas relações, ou seja, “[...] um determinado discurso pode aparecer tanto como o programa de uma instituição, como ao contrário, como um elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda [...]” (p. 299). Por fim, designar o sentido de dispositivo: “[...] um tipo de formação que, em um momento histórico determinado, teve por função maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (p. 299).

Em linguagem mais técnica, Agamben resume esse conceito de Foucault em três pontos:

- 1) Trata-se de um conjunto heterogêneo que inclui discursos, instituições, edifícios, leis, políticas, proposições filosóficas. Considerado em si mesmo, o dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos. 2) É sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder. 3) Como tal, ele resulta de relações de poder e saber. (AGAMBEN, 2007, p. 10).

Revel (2002, p. 24), por sua vez, defende que com esse termo Foucault designou inicialmente os operadores materiais do poder, ou mais precisamente “[...] as técnicas, estratégias e formas de submissão postas em prática pelo poder”. Observa ainda que, a partir do momento em que a análise empreendida por Foucault passa a focar na questão do poder, ele se concentra não tanto no aparelho estatal e suas formas jurídicas, mas, principalmente, nos mecanismos de dominação. Segundo a autora, “[...] é esta escolha metodológica que engendra a utilização da noção de dispositivos” (REVEL, 2002, p. 24).

Segundo Castro (2009, p. 122), o próprio Foucault reconheceu que faltava ao seu trabalho - até então limitado à fase da arqueologia (*Les mots et les choses* e *L'archéologie du savoir*) - a análise do poder, da relação entre o discursivo e o não discursivo. É para responder a essa necessidade que Foucault desenvolve o conceito de dispositivo, conceito este que passa a ser objeto de descrição de sua fase genealógica (*Surveiller et punir* e *La volonté du savoir*). A partir daí, continua Castro (p. 122), Foucault passa a falar de dispositivos disciplinares, dispositivos de poder, dispositivos de saber etc.

Preocupado em traçar a genealogia do termo utilizado por Foucault, Agamben (2007, p. 11-15) relata que, no final dos anos de 1960, quando escrevia *L'archéologie du savoir*, para definir o objeto de suas pesquisas, Foucault usou o termo *positivité*, cuja etimologia é próxima da que se aplica ao termo *dispositif*. Saliencia ainda Agamben que o sentido atribuído por Foucault ao termo *positivité* é o mesmo atribuído por Jean Hyppolite - considerado por Foucault em diversas ocasiões como seu mestre - em um ensaio sobre Hegel no qual este autor afirma que, para Hegel, a positividade (*positivité*) é considerada como “[...] um obstáculo à liberdade do homem e, como tal, é condenável” (AGAMBEN, 2007, p. 15).

É de acordo com essa perspectiva que os sistemas voltados para a gestão educacional se enquadram como parte do dispositivo de controle, vigilância e *dressage* da atividade docente, ou seja, podem atuar tanto como uma ferramenta de apoio pedagógico, como podem ocultar uma prática de vigilância e controle institucional, restringindo ou mesmo impedindo a liberdade do docente em sua *práxis* cotidiana pois, conforme observam Sewell e Wilkinson (1992, p. 271), referindo-se ao setor industrial, os sistemas de informação gerencial são deliberadamente desenhados de forma a garantir uma vigilância eficiente, com supervisão mínima.

2.2 Controle e vigilância

De acordo com Revel (2002, p. 24), o termo controle aparece no vocabulário de Foucault a partir de 1971 – 72 e designa, em um primeiro momento, uma série de dispositivos de vigilância que surgem entre o século XVIII e o XIX, com a função não tanto de punir um desvio de conduta, mas, principalmente, de evitá-lo e, também, como observa Pellejero (2008, p. 1), de “[...] restabelecer a soberania desafiada”.

Esses dispositivos, que na visão de Foucault (1975, p. 234-235) eram regidos pela tecnologia do panóptico, incutem no vigiado um estado de consciência de

total transparência, o que assegura que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo quando não está, de fato, sendo exercida e, no caso extremo, tende a tornar este exercício desnecessário. Ainda de acordo com Foucault (2006, p. 1462), trata-se de garantir uma vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder, de saber se um indivíduo se conduz como deve, em conformidade ou não com a regra.

Conforme destaca Deleuze (2003, p. 236), “entramos nas sociedades de ‘controle’ que funcionam não mais pelo encarceramento, mas pelo controle contínuo e pela comunicação instantânea”. Salieta, ainda, que se pode prever que a educação será cada vez menos um meio distinto do meio profissional e que ambos desaparecerão em benefício de uma formação contínua e de um controle permanente exercido sobre os mesmos. Observa, também, que a cada tipo de sociedade corresponde um tipo de máquina: “as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as disciplinares, as cibernéticas e os computadores para as de controle” (p. 237).

Embora os termos vigilância e controle sejam muitas vezes utilizados como sinônimos, Diaz (2011, p. 15-17) observa que, tecnicamente, eles são diferentes. A vigilância, de acordo com a análise de Foucault (1975) sobre o panoptismo, se exercia de modo local, normalmente em ambientes fechados. Já o controle, por outro lado, “[...] é global e se expande a céu aberto. O controle pós-moderno é o paroxismo da vigilância moderna” (DIAZ, 2011, p. 15). Inclui câmeras em shoppings, nos aeroportos e nas vias públicas, monitorando o tempo e o espaço da população. Estende-se ao campo virtual com redes sociais, gravações telefônicas, registros de dados, de dívidas, de hábitos e condutas pessoais. Utiliza uma tecnologia informatizada de alta fidelidade, cujo regime de vigilância se torna onipresente, num processo chamado por D’Urso (2006, p. 292) de sofisticação eletrônica, capaz de garantir ao observador um mapeamento das ações e dos comportamentos dos indivíduos.

Todavia, Diaz (2011) alerta que os mesmos dispositivos de controle da era moderna podem ser revertidos, hackeados ou adulterados, com a utilização da mesma tecnologia com que foram construídos, e se transformarem em dispositivos de descontrole. “Assim, como a vigilância se transforma em controle em função de uma ordem supostamente previsível, a ordem, por sua vez, pode se transformar em caos pela gravitação dos acontecimentos” (p. 16). A autora ilustra essa situação de descontrole com a crise do sistema financeiro americano em 2008, que se transformou em uma crise sistêmica internacional ainda em curso, com prejuízos sociais ainda imprevisíveis, pontuando que, nesse caso, os controles não funcionaram; e ironiza, observando: “quem sabe, por fim ficou claro o verdadeiro efeito da mão invisível do mercado” (p. 17).

Outro exemplo de descontrole, este apresentado de forma mais fundamentada, pode ser encontrado no trabalho de Brivot e Gendron (2011). No referido estudo, os autores analisam os efeitos, em termos de controle, da instalação de um sistema *KMS* (*Knowledge Management System*) em uma firma parisiense de advocacia, e concluem que a instalação desse sistema permitiu a proliferação de sistemas de controles paralelos independentes da hierarquia, de tal forma que os pares questionavam a validade do trabalho uns dos outros, resultando em “[...] jogos de visibilidade (exibicionismo), observação (voyeurismo) e segredo (esconder o próprio trabalho do *KMS*)” (p. 135). A vertente do descontrole parece adequar-se às proposições de Miller e Weckertt (2000, p. 258), que advertem para o fato de que elevados índices de vigilância podem comprometer a questão da confiança no âmbito interno da organização, trazendo consequências graves como, por exemplo, perda de eficiência. Com semelhante preocupação, Stanton e Stam (2003, p. 164) relatam que a adoção de dispositivos eletrônicos de vigilância faz surgir uma tensão originada no desejo do empregador em obter a informação e o interesse do empregado em ter privacidade.

Em relação aos sistemas de informação disponibilizados pela indústria educativa, os dispositivos de vigilância e controle coexistem, fato também apontado por Brivot e Gendron (2011, p. 152) no estudo já mencionado, embora no caso por eles analisado os dispositivos de controle predominem. Para ilustrar tal coexistência (entre vigilância e controle), merece registro o trabalho desenvolvido por Allen, Walker, Coopman e Hart (2007), ao investigarem a questão da vigilância no ambiente de trabalho. Segundo os autores, ela pode assumir a função de controle, a serviço da organização, como também pode funcionar como proteção, em relação ao empregado (quadro 1).

Quadro 1 – Vigilância no ambiente de trabalho

Controle (em relação à empresa)	Proteção (em relação ao empregado)
<ul style="list-style-type: none"> - inibe comportamentos desonestos - assegura o cumprimento de normas - desenvolve a qualidade - maximiza a produtividade - reduz erros - melhora a performance 	<ul style="list-style-type: none"> - propicia aprendizado - recompensa os bons profissionais - promove “clima profissional” - ajuda na execução de tarefas - inibe assédio moral ou sexual - protege de falsas acusações

Fonte: adaptado de: ALLEN, Myria Watkins; WALKER, Kase; COOPMAN, Stephanie; HART, Joy. Workplace surveillance and managing privacy boundaries. *Management Communication Quarterly*, Thousand Oaks, v. 21, n. 3, p. 172-200, 2007.

Assumindo ponto de vista semelhante, Sewell e Barker (2006, p. 11) pontuam que a vigilância, enquanto controle, propicia à empresa a legitimação de lugar onde a dedicação ao trabalho deve ser constante; ao empregado, enquanto proteção, faz com que não seja classificado como integrante de uma eventual minoria incompetente, além de funcionar como indicador do alcance de metas. Estabelece-se então, um panorama de “liberdade superficial”, como aponta Maravelias (2007), ao analisar as chamadas organizações pós-burocráticas, nas quais o controle está em todo lugar, quando, na verdade, parece não existir.

2.3 Dressage

O conceito de *dressage* foi desenvolvido por Foucault (1975, p. 200-227) em sua obra *Surveiller et punir*, quando trata do poder disciplinar que ele define como “[...]um poder que, ao lugar de extorquir e retirar, tem como função maior adestrar” (p. 200). Embora Foucault (1975, p. 200-202), ao tratar da *dressage*, mencione apenas algumas obras militares escritas no século XVII, relacionadas ao treinamento da infantaria e da cavalaria, este termo (*dressage*) faz parte do vocabulário dos esportes equestres e, neste caso, o sentido com que é empregado define bem a ideia de Foucault. De acordo com o livro de regras da *United States Equestrian Federation – USEF (Dressage Rule – DR 101)*,

O objetivo da *dressage* é o desenvolvimento harmonioso do físico e da habilidade do cavalo. Como resultado, torna o cavalo *calmo, frouxo e flexível*, mas também confiante e atento, interessado, portanto, em alcançar um perfeito entendimento com seu cavaleiro. [...] o cavalo *aparenta assim fazer de sua própria vontade* o que é exigido dele. Confiante e atento, ele se submete ao *controle* de seu cavaleiro [...]. (USEF - DR 101, 2009). (itálicos dos autores).

Foucault pouco se preocupou em sua obra com o trabalho produtivo. Seus estudos relacionados ao poder, pelo menos na fase objeto de nossa análise, estão mais focados em prisioneiros, loucos e crianças, indivíduos que não estão diretamente envolvidos ou relacionados com a produção e para os quais o trabalho tem um caráter essencialmente disciplinar. Ainda assim, observa que “a função tripla do trabalho está sempre presente: função produtiva, função simbólica e função de adestramento ou disciplinar [...] o mais frequente é que os três componentes coabitem” (FOUCAULT, 2006, p. 224).

Fundamentados nessa abordagem, Jackson e Carter (1998, p. 59-62) defendem que, em termos de produção, existem trabalhos que precisam ser feitos e outros que não precisam ser feitos, salientando que todos aqueles que se en-

quadram na segunda categoria são uma forma óbvia de utilização do trabalho como adestramento. Dessa forma, o adestramento por via do trabalho é tudo aquilo que não é imperativamente necessário para a produção. A função do adestramento é eliminar o desvio, sendo considerado desvio qualquer ato de resistência ao controle. Continuam os autores: “a obediência que o adestramento requer também fornece um poderoso antídoto contra o pensamento” (p. 60). Nesse sentido, conforme observa Munro (2002, p. 176), os dispositivos de *dressage* têm por finalidade padronizar o comportamento dos indivíduos, enquanto que os de controle, as suas formas de interação.

3 A utilização dos sistemas de gestão educacional na vigilância, controle e *dressage* da prática docente

Conforme observa Best (2010, p. 6), as facilidades de coleta e rastreamento de informações disponibilizadas pela tecnologia digital amplificam a capacidade de vigilância e controle do estado e das organizações, com consequências graves para a manutenção da democracia, das liberdades civis e do exercício da cidadania.

A atividade da prática docente não foge a esta regra. Nas últimas décadas, os dispositivos de vigilância e controle vêm sendo desenvolvidos pelas indústrias educativas e implantados, em uma escala exponencial, pelos gestores da educação e, de forma mais acentuada, nas instituições privadas. Assim, constata-se atualmente o discurso da pretensa “produtividade docente”, medida pelo cumprimento de tarefas. Há que se seguir (na verdade, obedecer) uma receita “indicada”.

Conforme apontado anteriormente, este ensaio discorre criticamente sobre a utilização de dispositivos de controle, vigilância e *dressage* no contexto educacional brasileiro atual. Ou seja, propõe-se aqui questionar e ampliar a discussão sobre a seguinte inquietação: a prática docente, enquanto trabalho imaterial, pode ser vinculada a regras, procedimentos e esquemas pré-concebidos?

Em se tratando de um ensaio, não se apresentam aqui evidências empíricas para fundamentar a análise crítica a que nos propusemos, e sim observações colhidas pelos autores desse trabalho no convívio com seus pares, em suas respectivas práticas docentes durante a última década. Cabe mencionar aqui uma proposição de David Hume (2011, p. 221), ao registrar que “o convívio social alia uma inclinação para os mais amenos e suaves exercícios do entendimento, para reflexões óbvias sobre assuntos humanos e obrigações da vida comum, e para observações sobre os defeitos ou perfeições dos objetos particulares que o cercam”.

Dispositivos tradicionais de vigilância, como câmeras e agentes de segurança espalhados pelos *campi* são, hoje em dia, uma prática recorrente nas Instituições de Ensino Superior (IES). A instalação de catracas acionadas por crachás são cada vez mais comuns e justificadas, não sem alguma razão, por medida de segurança. Todavia, esse dispositivo (catracas), além de sua função relacionada com a segurança, também pode ser utilizado pelos gestores para controlar o horário de entrada e saída dos docentes.

Além disso, observa-se também, cada vez com maior frequência, a instalação de dispositivos acionados pelo crachá do docente para abrir e fechar as salas de aula. Tais dispositivos têm um caráter explícito de vigilância, já que armazenam dados relativos não só à identidade de quem os acionou, como o horário em que o mesmo foi acionado, ficando registrado o exato momento em que o docente entrou e saiu da sala de aula. Todos esses dispositivos têm uma característica panóptica, uma vez que, mesmo quando não acionados, garantem um comportamento docente conforme os padrões estabelecidos pelo gestor.

Esses dispositivos de controle – do gestor escolar sobre o professor – influenciam também a relação com os estudantes, posto que, de certa forma, desumanizam o trabalho docente, em função de um mecanismo de controle pessoal, que passa a ser pautado pelo cumprimento de normas e procedimentos definidos sem participação do professor (divisão entre organização e trabalho docente, ou entre planejamento e execução) que, imbuído de sua atribuição, institui com o estudante uma relação na qual elementos materiais e tecnológicos sobrepõem-se aos elementos humanos. Daí a razão para Oliveira, Feldfeber e Martinez (2010, p. 48) afirmarem que, nos tempos atuais, identifica-se uma crise de “dignificação da profissão docente”, que tem sido tratada, sobretudo pelos movimentos docentes, como ameaça à profissionalização. Observa-se entre os docentes o sentimento de desvalorização e perda de *status* e autoridade profissional. Ciente de tal panorama, Russo (2011, p. 375) alerta que as tarefas administrativas na escola têm que ser encaradas sob a perspectiva de que são meios necessários para garantir o funcionamento das ações pedagógicas sem, no entanto, ter precedência sobre o pedagógico.

A respeito da sobreposição de questões burocráticas ao trabalho docente, Hargreaves (1998, p. 125) aponta o cenário de “colonização” administrativa do trabalho dos professores, uma vez que os gestores escolares cerceiam o tempo e o espaço dos professores com seus próprios propósitos, ou seja, exigem prioridade ao cumprimento de atividades e atribuições exclusivamente administrativas, relegando a aula a uma segunda esfera de importância. Ou seja, constata-se um “gerencialismo educacional” que prima pela forte co-

brança em torno da performance docente, ancorada numa política de resultados centrada em desempenhos quantificáveis (BALL, 2009, p. 87). Segundo afirmação de Ingersoll (2006, p. 39), os gestores escolares “delineiam” a liberdade do professor em sala de aula. Para o autor, a sala de aula não é um reino conquistado, no qual o professor decide o que deve ser ensinado, nem a maneira de fazê-lo.

Já os sistemas de informação instalados nos computadores utilizados pelo docente em seu espaço de trabalho, ou seja, na sala de aula, incorporam tanto as características dos sistemas de infraestruturas de serviço, quanto dos sistemas de ferramentas técnico-pedagógicas, uma vez que incluem, simultaneamente, dispositivos de administração do ensino (recursos de apoio) e de gestão pedagógica.

Alguns destes dispositivos têm um claro objetivo financeiro, já que possibilitam à instituição uma redução de custos, uma vez que transferem para o docente tarefas que, no passado, eram de responsabilidade da estrutura administrativa (chamada eletrônica, registro de faltas e notas, cálculo de notas, identificação de alunos não regularmente matriculados etc.).

Todavia, o mais relevante é que, ao tornar a atividade docente totalmente transparente e calculável, esses sistemas atuam também como dispositivos de vigilância e controle. Por meio deles pode-se constatar, por exemplo, não só o momento exato em que o docente fez a chamada, mas também exatamente quanto tempo utilizou para realizá-la. Além disso, posto que esses sistemas também são acessados remotamente pelo docente, seus dispositivos permitem ao gestor calcular o tempo dedicado pelo professor na realização de tarefas fora de seu horário normal de trabalho (preparação de aulas, lançamento de notas, correção de trabalhos postados pelos alunos etc.). Isto, além de induzir o docente a um comportamento panóptico e padronizado, torna esse comportamento calculável, permitindo a identificação dos atores não conformes. A gestão da informação, por meio de dispositivos eletrônicos, torna-se, portanto, essencial na escola contemporânea. É a maneira mais moderna e precisa para administrar a instituição de ensino, envolvendo elementos como planejamento, execução, controle, além de realçar a autoridade. Ao discorrerem sobre a utilização de plataformas virtuais na gestão universitária, Klering e Schröder (2011, p. 49) pontuam que um usuário com autoridade, em determinado ponto da hierarquia de uma organização como uma instituição universitária, tem capacidade ou poder “para gerenciar eletronicamente todos os níveis menores ou subordinados: um administrador de nível máximo, como um reitor, tem autoridade sobre todos os seus cursos”.

Em termos de *dressage*, ou seja, de atividades que não têm qualquer finalidade econômica ou mesmo pedagógica, cujo único objetivo é a indução à docilidade, é comum, atualmente, nas instituições de ensino, a convocação de docentes para encontros que tratam de assuntos com os quais não estão diretamente relacionados, como participação em treinamentos sobre ferramentas pedagógicas que não utilizam e nem pretendem utilizar. As chamadas reuniões de trabalho docente têm se apresentado muito mais enquanto momentos para informação de novos procedimentos e atribuições (de maneira cumulativa), não mais servindo como espaço para expressão e discussão da prática docente e de integração de conteúdos. O intercâmbio docente dá lugar à apresentação de roteiros no tocante a práticas e novas atribuições. De acordo com esse cenário, o trabalho docente é, ao mesmo tempo, expandido e reduzido. Ou, em termos mais abrangentes, flexibilização e democratização (supostas) convivem com monopólio e controle (HARDT; NEGRI, 2006, p. 82), marcas da gestão escolar contemporânea.

Além disso, dispositivos de *dressage* também foram incluídos nos sistemas de informação impostos ao docente. Esses dispositivos incluem a utilização na prática pedagógica de impressos e *slides* com modelo institucional, que são periodicamente reformulados, de forma a obrigar o docente a refazê-los, como também elaboração de questões para provas em formulários padronizados, com a imposição de limites máximos de caracteres para a sua formulação etc.

A prática docente – prática social por natureza – parece se encontrar num *status* de subordinação aos dispositivos descritos anteriormente, sendo o professor um agente para execução das formas de gestão previamente concebidas, fato que compromete seu papel de responsável pela transformação social dos estudantes. De acordo com tal cenário, parece difícil assumir a figura docente enquanto responsável pelo vigor acadêmico da instituição universitária, conforme defende Cabal (1993, p. 89). Autores como Therrien e Carvalho (2009, p. 136) defendem que submeter o professor a inúmeros dispositivos de vigilância e controle é colocá-lo sob risco de um “dirigismo” que desvaloriza sua prática, ou seja, condicionando-o a desenvolver uma atividade intelectual interferida externamente.

Considerações Finais

Gestores escolares se esquecem de que, ao instituírem novas práticas em relação ao trabalho docente, se deparam com práticas já existentes, imbricadas na figura do próprio professor, de tal forma que os dispositivos normativos nem

sempre são absorvidos e incorporados de forma “espelhada”, estando sujeitos a comportamentos de resistência e, em certos casos, de negação por parte dos professores. De acordo com Alves (2009, p. 31), o trabalho de ensinar é refratário à rotina (tarefas fragmentadas), embora se evidencie, pelas razões apresentadas no presente trabalho, que o papel do professor apresenta, nos tempos atuais, menos autonomia e mais intensificação e fragmentação.

Cabe ressaltar, entretanto, que não se propugna aqui a eliminação das normas e regulamentações que balizam a atividade docente, pois como indica Foucault (2001, p. 1058), “viver em sociedade é, de qualquer forma, viver de maneira que seja possível agir sobre a ação uns dos outros. Uma sociedade sem relações de poder, não pode ser nada além do que uma abstração”. Sugere-se, a bem da verdade, a adoção de práticas de controle mais libertadoras no sentido entendido pelo próprio Foucault (2001, p. 1530).

A industrialização de produtos e práticas educativas apresentada neste ensaio explica, de certa forma, a razão pela qual as IES vêm perdendo sua característica secular de instituições sociais (OLIVEIRA; GARCIA, 2011, p. 135), tornando-se organizações predominantemente administrativas, nas quais a eficácia é mensurada em relação a indicadores preestabelecidos, priorizando a gestão de recursos e estratégias de desempenho, em busca de competitividade. Em função de tal cenário, Ball (2009, p. 93), ao analisar a administração das instituições de ensino, afirma que as escolas têm assumido uma perspectiva de *accountability* em sua gestão. Deleuze (2003, p. 197), por sua vez, destaca que temos visto o espaço da escola ser colonizado pela “volatilidade do modelo empresa”.

Vale destacar, conforme observa Best (2010, p. 5), que apesar do interesse pelos dispositivos de controle e vigilância trazidos pela tecnologia digital, os usuários desta tecnologia parecem pouco incomodados com esse aspecto, talvez pelo fato de que, como afirmam Allen et al. (2007, p. 189), “poucos observam muitos”. Posto que, historicamente, o trabalhador tem perdido controle sobre seu trabalho muito em decorrência do avanço da tecnologia, é de se imaginar que o mesmo ocorresse com o trabalho docente. Assim, o trabalho docente é vinculado a um plano alheio. A autonomia docente, amplamente discutida em diversos fóruns acadêmicos, sempre será uma autonomia relativa. Atualmente, tal relativização se consolida cada vez mais. Viabiliza-se, pois, diante dessa realidade de sujeição docente, uma ação reflexiva junto aos estudantes? (SCHÖN, 2000, p. 64).

Para estudos futuros, sugere-se uma postura investigativa com teor empírico, de modo a analisar o nível de percepção de professores, bem como de gestores escolares, a respeito da aplicação de dispositivos de vigilância e de controle no

cotidiano escolar. Outro tema relevante diz respeito à adoção de tecnologias desenvolvidas para o trabalho docente: até que ponto os professores, enquanto atores fundamentais no processo pedagógico, têm participação em sua concepção? Seriam essas tecnologias meramente novos sistemas de vigilância e controle? Outra sugestão para pesquisa tem lugar no aspecto dual a respeito da vigilância, tal qual apresentado anteriormente: identificar em que intensidade - e a partir de quais atores - ela é percebida tanto como controle, quanto como proteção. Afinal, como aponta Giddens (1990, p. 27), a vigilância é um dos principais componentes institucionais na modernidade.

Pesquisas desenvolvidas nesta linha de investigação, voltadas para a realidade brasileira, certamente contribuirão para discussão e adoção de práticas mais democráticas na gestão da educação, em benefício não só dos docentes, mas da sociedade como um todo, podendo assim contribuir para evitar que o prognóstico de Horkheimer (2010, p. 43-44) de que “o progresso ameaça destruir a finalidade para a qual foi chamado a realizar: a ideia do homem”, se confirme em sua totalidade.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Qu'est-ce qu'un dispositif?** Paris: Éditions Payot & Rivages, 2007.

ALLEN, Myria Watkins; WALKER, Kase; COOPMAN, Stephanie; HART, Joy. Workplace surveillance and managing privacy boundaries. **Management Communication Quarterly**, Thousand Oaks, v. 21, n. 3, p. 172-200, 2007.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.

BALL, Stephen J. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2009.

BEST, Kirsty. Living in the control society: Surveillance, users and digital screen technologies. **International Journal of Cultural Studies**, Thousand Oaks, v. 13, n. 1, p. 5-24, 2010.

BRIVOT, Marion; GENDRON, Yves. Beyond panopticism: on the ramifications of surveillance in a contemporary professional setting. **Accounting, Organizations and Society**, The Netherlands, v. 36, n. 3, p. 135-155, 2011.

CABAL, Alfonso Borrero. **The university as an institution today**: topics for reflection. Ottawa: UNESCO, 1993.

CASTRO, Edgard. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Pourparlers 1972 – 1990**. Paris: Les Éditions Minuit, 2003.

DIAZ, Esther. **Las grietas del control – vida, vigilancia y caos**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011.

D'URSO, Scott. Who's watching us at work? Toward a structural-perceptual model of electronic monitoring and surveillance in organizations. **Communication Theory**, Hoboken, n. 16, p. 281-303, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris: Éditions Gallimard, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II, 1976 – 1988**. Paris: Éditions Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Stanford: Stanford University Press, 1990.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HORKHEIMER, Max. **Crítica de La razón instrumental**. Madrid: Editorial Trotta, 2010.

HUME, David. **A arte de escrever ensaio e outros ensaios**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

INGERSOLL, Richard. **Who controls teacher's work?** Accountability, power and the structure of educational organizations. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006.

JACKSON, Norman; CARTER, Pippa. Labour as dressage. In: MCKINLAY, A.; STARKEY, K. (Eds.). **Foucault management and organization theory**. London: Sage, 1998.

KLERING, Luis Roque; SCHRÖEDER, Christine da Silva. Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem à luz do enfoque sistêmico. **Tecnologias de Administração e Contabilidade (TAC)**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 42-54, jul./dez., 2011.

LIPMAN, Pauline; HAINES, Nathan. From accountability to privatization and African American exclusion: Chicago's "Renaissance 2010". **Educational Policy**, Thousand Oaks, v. 21, n. 3, p. 471-502, 2010.

LYOTARD, Jean-Francois. **A condição pós-moderna**. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARAVELIAS, Christian. Freedom at work in the age of post-bureaucratic organization. **Ephemera**, London, v. 7, n. 4, p. 555-574, 2007.

MILLER, Seumas; WECKERT, John. Privacy, the workplace and the Internet. **Journal of Business Ethics**, British Columbia, n. 28, p. 255-265, 2000.

MOEGLIN, Pierre. **Les industries éducatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

MUNRO, Iain. Empire: the coming of the control society. **Ephemera**, London, v. 2, n. 2, p. 175-185, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; MARTINEZ, Deolidia. **Nuevas regulaciones educativas en América Latina: experiencias y subjetividad**. Colección Políticas educativas y trabajo docente, n. 3. Lima: Fondo Editorial Ciências y Humanidades, 2010.

OLIVEIRA, Wenderson Silva Marques; GARCIA, Fernando Coutinho. Poder e trabalho: prazer ou sofrimento? **R. Adm. FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 131-148, out./dez., 2011.

- PELLEJERO, Eduardo. Dos dispositivos de poder ao agenciamento da resistência. **Com Ciência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, n. 98, p. 1-3, 2008.
- RAMOS, Elbo Lacerda; MARQUES, Mara Rúbia Alves. A constituição do estado gerencial e a emergência da regulação de sujeição. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 186-201, 2011.
- REVEL, Judith. **Le vocabulaire de Foucault**. Paris: Ellipses Éditions Marketing, 2002.
- RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 3, p. 361-382, set./dez, 2011.
- SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEWELL, Graham; BARKER, James. Coercion versus care: Using irony to make sense of organizational surveillance. **Academy of Management Review**, New York, n. 31, p. 1-24, 2006.
- SEWELL, Graham; WILKINSON, Barry. Someone to watch over me: surveillance, discipline and the Just-in-Time labour process. **Sociology**, London, v. 26, n. 2, p. 271-289, 1992.
- USEF. **United States Equestrian Federation Rule Book**. Lexington: USEF, 2011. Disponível em: <<http://www.usef.org/documents/ruleBook/2011/08-DR.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- STANTON, Jeffrey; STAM, Kathryn. Information technology, privacy, and power within organizations: A view from boundary theory and social exchange perspectives. **Surveillance and Society**, Ontario, v. 1, n. 2, p. 152-190, 2003.
- THERRIEN, Jacques; CARVALHO, Antonia. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação / cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, p. 129-147, 2009.

TROGER, Vincent; RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. **Histoire du système** éducatif. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002.

Octavio Ribeiro de Mendonça Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo | SP | Brasil. Contato: octavio.mendonca@uol.com.br

Maria Thereza Pompa Antunes – Fundação Armando Álvares Penteado

São Paulo | SP | Brasil. Contato: teantunes@uol.com.br

Almir Martins Vieira – Universidade Metodista de São Paulo

São Paulo | SP | Brasil. Contato: almir.vieira@gmail.com

Artigo recebido em 14 de março de 2013
aprovado em 12 de agosto de 2013.

