

Subjetivação e experiência no exercício da docência em instituições de ensino superior: entre controle e linhas de fuga

Catarina Dallapicula¹

Universidade do Estado de Minas Gerais
Universidade Federal de Ouro Preto

Gabriela Pereira da Cunha Lima²

Margareth Diniz³

Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo: Este artigo resulta da intersecção de reflexões de duas pesquisas doutorais em andamento. Parte do trabalho de Michel Foucault, Jorge Larrosa, Gilles Deleuze e Félix Guattari para pensar os processos de subjetivação e experiência de docentes do Ensino Superior nos contextos educacionais públicos, considerando os efeitos da Reforma Gerencial do Estado, de 1995. Pondera como o controle do trabalho docente compõe e é composto por práticas discursivas que instituem processos de subjetivação que insistem em uma lógica produtivista e meritocrática, reduzindo as possibilidades de experimentar as vivências cotidianas.

Palavras-chave: trabalho docente; ensino superior; subjetivação; experiência.

¹ Mestra em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Bolsista do Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Integrante do grupo Caleidoscópio.

² Mestra em Educação, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Integrante do grupo Caleidoscópio.

³ Psicóloga e psicanalista. Mestre e doutora em Educação pela UFMG e PUC-Minas. Professora Associada de Psicologia da UFOP. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Direito da UFOP. Coordena o Grupo de Pesquisa Caleidoscópio (CNPq/UFOP).

Subjectivation and experience in teaching in higher education institutions: amongst control and lines of escape

Abstract: This paper comprises the intersection of discussions from two ongoing doctoral researches. It embraces Michel Foucault, Jorge Larrosa, Gilles Deleuze and Félix Guattari's works to think about the processes of subjectivation and experience of higher education professors in public educational contexts, considering the effects of the Management Reform of the State of 1995. It considers how means of controlling professors' work comprise and are comprised by discursive practices that institute processes of subjectivation that insist on a productivist and meritocratic logic, reducing the possibilities of living everyday experiences.

Keywords: professors' work; higher education; subjectivation; experience.

Subjetivación y experiencia en la docencia en instituciones de educación superior: entre el control y las líneas de fuga

Resumen: Este artículo resulta de la intersección de reflexiones de dos investigaciones doctorales en curso. Se parte del trabajo de Michel Foucault, Jorge Larrosa, Gilles Deleuze y Félix Guattari para pensar los procesos de subjetivación y vivencia de docentes de educación superior en contextos educativos públicos, considerando los efectos de la Reforma Gerencial del Estado, de 1995. Piensa cómo el control del trabajo docente compone y se compone de prácticas discursivas que instituyen procesos de subjetivación que insisten en una lógica productivista y meritocrática, reduciendo las posibilidades de vivenciar las experiencias cotidianas.

Palabras clave: trabajo docente; enseñanza superior; subjetivación; experiencia.

O exercício da docência no campo do Ensino Superior público brasileiro é atravessado por tensões e conflitos que adquiriram uma nova feição a partir da Reforma Gerencial do Estado promovidas em meados da década de 1990. O discurso administrativo da época adotava o novo modelo de gestão neoliberal como ferramenta para o aumento da eficácia e da eficiência dos serviços públicos por meio das práticas de controle, excelência e competição que passaram a ser implementadas (BRESSER PEREIRA, 2000).

A chamada nova gestão pública impactou de modo profundo, as políticas educacionais desenhadas em nosso país a partir de então. No Ensino Superior, emerge um dispositivo que intenciona produzir uma pedagogia dos resultados, em que vale mais quem mais produz (BALL, 2001). As práticas discursivas que instituem os produtos considerados legítimos por essa cultura (BALL, 2004) compõem processos de subjetivação de docentes do Ensino Superior, determinando os usos do tempo considerados mais apropriados e, por consequência, limitando as possibilidades de experimentar no exercício da docência do Ensino Superior.

Subjetivação e mensuração da vida docente

Embora não tenha se dedicado de modo específico ao tema da educação, as ferramentas analíticas criadas por Michel Foucault têm sido utilizadas de forma potente em pesquisas brasileiras do campo educacional, catalisando e ativando novos pensamentos e ações (FISCHER, 2003). Neste artigo, nos ajuda a pensar os processos de subjetivação de docentes em Instituições de Ensino Superior. O problema do/a/e sujeito/a/e, fundamental para pensar a questão da experiência de docentes, atravessa toda a obra do autor. De acordo com ele, seu objetivo era “criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995: 31).

Ao rejeitar a transcendentalidade e o caráter inatista do/a/e sujeito/a/e, o autor afirma que

corre-se o risco de remeter à ideia de que existe uma natureza ou uma essência humana que, após um certo número de processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismos de repressão (FOUCAULT, 2004: 265).

A negação das teorias de um/a/e sujeito/a/e *a priori* em sua obra esteve ligada à análise das relações “existentes entre a constituição do sujeito ou das diferentes formas de sujeito e os jogos de verdade, as práticas de poder etc.” (FOUCAULT, 2004: 275).

Mais do que saber quem somos nós, importa saber como nos tornamos o que somos, para, a partir da compreensão deste processo, contestar isso o que somos abrindo novos espaços de liberdade (VEIGA-NETO, 2003). É tensionando o presente que a genealogia do/a/e sujeito/a/e foucaultiana se constrói, preocupada em questionar a atualidade a partir de três domínios: O primeiro corresponderia a uma “ontologia histórica de nós mesmos com relação à verdade através da qual

nós nos constituímos como sujeitos de conhecimento”; o segundo, a “uma ontologia histórica de nós mesmos relacionada a um campo de força através do qual nós nos constituímos como sujeitos agindo sobre outros”; o terceiro, a “uma ontologia histórica relacionada à ética através da qual nós nos constituímos como agentes morais” (FOUCAULT, 1984: 51).

Foucault (2015a) afirma que, ao longo dos últimos três séculos, o/a/e sujeito/a/e foi instituído/a/e como objeto de discursos, como objeto de produção e como objeto que vive no mundo natural ou biológico. Podemos pensá-lo/a/e na convergência de diferentes campos de saber. O/a/e sujeito/a/e, desse modo, se produz nos jogos de verdade desses saberes. Vale registrar que, para Foucault (2000), os saberes são sistematizações discursivas legitimamente aceitos e que alcançam o estatuto de verdade para um grupo social num determinado momento histórico. Assim,

O discurso, pelo menos tal como é analisado pela arqueologia, isto é, no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem: não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão. (FOUCAULT, 2015a: 206)

As práticas discursivas e não-discursivas compõem os dispositivos, que produzem processos de subjetivação. Para o autor, um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2015b: 64).

Compreendendo que dispositivos operam via técnicas, procedimentos, investimentos familiares e educativos (FOUCAULT, 2010) para corrigir indivíduos/as/es que não se adequam ao previsto no domínio jurídico-biológico, a institucionalização de práticas disciplinares em instituições como prisões, escolas, fábricas e, neste caso, universidades visa a correção de “incorrigíveis”, cujos fluxos produtivos não se adequam ao capitalista. A fabricação de corpos dóceis e úteis por meio de técnicas e tecnologias disciplinares como parte de dispositivos de controle da ordem do Estado capitalista (DELEUZE e GUATTARI, 2011) se dá pelo uso de artefatos materiais e práticas cotidianas naturalizadas.

Essa produção de subjetividades que sejam produtivas (máquinas produtoras de máquinas produtoras) também se dá no campo acadêmico,

os fluxos de código que o regime capitalista “liberta” na ciência e na técnica engendram uma mais-valia maquínica que não depende diretamente da ciência nem da técnica, mas do capital [...] O conhecimento, a informação e a formação qualificada são partes do capital (“capital de conhecimento”) tanto quanto o trabalho mais elementar do operário. (DELEUZE e GUATTARI, 2011: 311)

Estratégias refinadas de controle foram desenvolvidas para garantir aumento mensurável na produção docente, especialmente a partir da Reforma Gerencial do Estado, de 1995, conforme afirmam Simone Torres Evangelista e Igor Vinicius Lima Valentim (2013: 1000)

Eficiência, eficácia, competição administrada, controle social, excelência. Estes eram alguns dos valores estimulados pela mencionada reforma. A chamada nova gestão pública também atingiu a esfera educacional. As mudanças na política educacional brasileira passaram a ser pautadas pela busca de uma pedagogia de resultados, que seguia a lógica do controle do trabalho [...] Dentro do setor governamental e mais especificamente na área da Educação, esse novo gerencialismo passou a modificar seriamente as próprias políticas de gestão do trabalho docente.

O princípio da eficiência é usado para justificar que cálculos que envolvem número de estudantes por turma, número de horas-aula, número de publicações, dentre outras, sejam incluídos em planilhas que buscam a mensuração do trabalho imaterial de pesquisadoras/es. Alcançar uma boa pontuação nesses parâmetros criados torna-se o parâmetro para avaliar a atividade-fim de docentes nas universidades, especialmente para docentes que atuam em programas de pós-graduação (o que não significa que docentes de cursos de graduação em geral não sofram pressões similares).

A competição administrada, como nomeiam os autores, é usada para hierarquizar universidades, cursos de pós-graduação e de graduação e, na ponta da lança, trabalhadoras/es da educação que atuam na docência desses cursos. Nesta lógica, a excelência é medida em quantas vezes um artigo é citado, mas não em quantas vidas a pesquisa realizada impactou (especialmente se o impacto não foi financeiro). Interessa mais se há uma parceria internacional ou financiamento em um projeto de extensão do que seu efeito social. Estes são apenas alguns exemplos de como o conhecimento relacionado ao trabalho docente é assim mensurado na lógica de produto do capital. Como afirmam Olgaíses Cabral Maués e William Pessoa da Mota Junior (2011: 390),

Essas modificações estruturais na gestão do Estado capitalista obviamente tiveram reatamentos sobre a área da educação, evidenciados pela descentralização das ações, pela avaliação dos resultados, pela centralização das decisões relativas ao processo pedagógico. [...] na qual o Estado tem um papel de suma importância que é de definir os objetivos do sistema de ensino e o currículo a ser adotado. O outro papel desse Estado pós-burocrático seria de “governar pelos resultados”.

O governo pelos resultados opera como pastoral que produz práticas discursivas que definem como os espaços e tempos educacionais devem se portar para não serem punidos e para que se adequem ao esperado. Os instrumentos avaliativos definem a quais atividades dedicar mais tempo e trabalho e quais abandonar, na lógica da busca pela pontuação por vir (nunca sendo suficiente a já alcançada).

Assim, a maquinaria capitalista atua de forma que “os pesquisadores são deixados tranquilos até certo ponto, podem fazer sua própria axiomática; mas chega o momento das coisas sérias” (DELEUZE e GUATTARI, 2011: 310), em que se ameaçam cortes de bolsas, diminuição da nota e fechamento de programas de pós-graduação, imposição de atribuições para compensar a produção esperada não cumprida, dentre outras práticas que implicam as condições objetivas de trabalho e vida. Uma delas é a remuneração variável de docentes, condicionando parte do pagamento ao cumprimento de metas, como explicitado por Simone Torres Evangelista e Igor Vinicius Lima Valentim (2013: 1006), que afirmam:

Os modelos administrativos podem ser considerados, portanto, roupagens bonitas, ou seja, instrumentos que visam à construção e naturalização de valores, comportamentos, modos de sentir e viver: **políticas de subjetivação**.

Relações familiares, profissionais, amorosas e para com todo o ambiente do qual somos parte são cada vez mais perpassadas por valores como os citados acima. Não obstante, eficiência, eficácia e competência são termos cada vez mais frequentes em todas essas relações, embora importados da gestão de empresas privadas voltadas para o lucro: cada um de nós vive e constrói a lógica capitalista.

Valores como a competição, o individualismo, a crença no progresso como solução para todos os problemas e uma maior preocupação com os fins do que com os meios utilizados para se chegar até eles têm se expandido e se naturalizado para todas as dimensões da vida, mesmo dentro da esfera governamental.

Rankings internacionais são mais uma invenção dessas práticas de gestão do trabalho. Agora em nível global, colocam pesquisadoras/es em comparação quantitativa de produção e reprodução de seu trabalho (nomeada como impacto) a despeito das condições de financiamento, infraestrutura ou mesmo de tempo disponível à pesquisa (por exemplo, se um/a/e pesquisador/a/e dedica sessenta horas de sua semana, sendo vinte não remuneradas, para garantir aumento de sua produção, seus pares terão a cobrança de alcançar os mesmos resultados em suas quarenta horas de trabalho, ainda que se saiba que isso não é possível). A divisão social do trabalho e dados sobre mulheres terem jornadas triplas também são ignorados nessas análises produtivistas e meritocráticas, de forma que no “momento das coisas sérias” (DELEUZE e GUATTARI, 2011), em que se deixa a tranquilidade e a liberdade do trabalho acadêmico para atender a demandas capitalistas, as negociações que passam por jogos de poder e resistências operam tanto no campo coletivo quanto subjetivo, mas a experiência persiste sendo singular.

Diferentes mulheres que tirem licença-maternidade, por exemplo, serão afetadas pelos discursos produtivistas e misóginos que apontam a gravidez e o cuidado como problemas para a produção acadêmica. Como cada uma negociará com essas práticas discursivas (se exigindo compensar o tempo de afastamento ou ignorando as cobranças e investindo em modos outros de viver os tempos do trabalho, dentre tantas outras possibilidades de negociação) é da ordem do singular.

A experiência e a lógica maquínica

As práticas discursivas de controle do trabalho docente compõem a produção de subjetividades desta classe de forma coletiva, mas as experiências institucionais vividas por docentes são do campo subjetivo e singular. Pelo poder maquínico, a “máquina capitalista diacrônica nunca se deixa revolucionar por uma ou várias máquinas técnicas sincrônicas” (DELEUZE e GUATTARI, 2011: 310), de forma que pesquisadoras/es podem até produzir fluxos que descodifiquem as normas impostas, mas só até o ponto em que ainda sejam produtivos e utilizáveis em uma lógica utilitarista.

Até as críticas que fazemos aos pares são da ordem da produção ao dizer, por exemplo, que quem não produz tanto quanto produzimos não teria o direito a emitir sua opinião em certas circunstâncias, ou que docentes que atuam majoritariamente no ensino na graduação não trabalham, ou que docentes que atuam na pós graduação trabalham mais do que quem não leciona neste nível. Esses são exemplos de como a “política de gestão do trabalho docente pode também modificar o modo como o professor vê os seus pares, sabotando as relações interpessoais e incentivando a competição interna do grupo” (EVANGELISTA e VALENTIM, 2013: 1010).

Em nossos processos de subjetivação acadêmica, em que aprendemos sobre Qualis, fatores de impacto, necessidade de produção e qual produção conta para quem, vamos assumindo práticas discursivas que compõem esse regime de verdade e determinam o que é ser docente do Ensino Superior público e como isso atualiza o lugar do/a/e intelectual pensado por Foucault (2015b: 53):

a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual “orgânico” do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política de verdade nas

sociedades contemporâneas. É então que sua posição pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente profissionais ou setoriais. Ele funciona ou luta no nível geral desse regime de verdade.

Em diálogo com o autor, consideramos que cada docente atua e experiencia de forma singular o regime de verdade de seu campo de conhecimento em interação com relações de poder e resistência com diferentes elementos de um dispositivo de controle da produção intelectual.

A partir de então, será compreensível que o “inimigo” não é mais a escola tradicional disciplinadora, normalizadora, ou universidade magistral, ensimesmada e autoritária, mas a tirania de uma escola e uma universidade entendidas como lugares para seleção e desenvolvimento produtivo e eficaz de competências e talentos. (LARROSA, 2018: 205)

Assim, os encontros com a diferença e as práticas discursivas que fogem à lógica da produção vão se reduzindo aos fazeres automáticos. Nem todo encontro gera uma experiência e experienciar também demanda tempo para se deixar afetar pelos encontros, tempo que a prática capitalista da produção limita. Recorrendo ao trabalho de Jorge Larrosa, o conceito de experiência significa aquilo que nos acontece durante uma travessia no desconhecido e que alarga e transforma nossa forma de estar no mundo. Pode ser traduzida como o ato de se aprender ou conhecer além das fronteiras e dos limites, a partir da concretude de tentativas e empreendimentos que nos coloquem em risco e perigo (LARROSA, 2014).

Larrosa (2014) afirma que, para que possamos apreender os efeitos, os atravessamentos, os deslocamentos operados sobre o sujeito a partir de determinada experiência vivida, é preciso que nos afastemos de algumas concepções. A primeira delas está relacionada ao “sujeito da informação”, o “sujeito informado”. Na perspectiva deste pesquisador, informação não é experiência. Ao contrário disso, a informação é uma antiexperiência que “não faz outra coisa senão cancelar a nossa possibilidade de experiência” (p.22). O/a/e sujeito/a/e da informação não produz necessariamente um *saber da experiência*, mas um *saber das coisas*. Assim,

depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2014: 22)

O sujeito da experiência não é, portanto, aquele que está munido da maior quantidade de informações. Também não é o sujeito que opina, que constrói uma opinião supostamente pessoal, crítica e própria sobre o mundo. A obsessão pela opinião, adversamente, também anula nossas possibilidades de experiência. O excesso de trabalho e a falta de tempo também concorrem para o esvaziamento da experiência, pois

o sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz do silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. (LARROSA, 2014: 23)

Neste contexto de excesso, é preciso ponderar que os poucos acontecimentos vividos podem ser da ordem do traumático. Não havendo espaço ou tempo para o prazer e a fruição dos encontros, é preciso pensar o que nos resta, em quais

brechas habitamos. Na lógica da produção maquinica do fazer docente, propomos o questionamento sobre o quanto do que fazemos nos toca, nos modifica, o quanto temos tempo para viver os encontros com o inesperado e experienciar não só o que produz sofrimento, mas também prazer e fruição. Cada sujeita/o/e se apropria, recusa, se conforma, ou não, às relações de saber-poder com que negocia, mas é preciso ponderar que, ao nos constituirmos docentes dentro desse regime de verdade, naturalizamos coletivamente seus discursos, o que faz parecer mais fácil aderir à produção maquinica informada com excesso de opinião e pouco tempo para elaborá-la.

Há, ainda assim, a possibilidade de escapes, de linhas de fuga, transgressão e subversão, a despeito da ação dos dispositivos disciplinares e de controle, e do empobrecimento das possibilidades de experiência característico da produção capitalista. Nas universidades não é diferente. Embora exista um dispositivo hegemônico que vem produzindo um modelo de escolarização normalizador e disciplinar, cada sujeita/e/o que habita um determinado contexto educacional vai se apropriar e dar sentido àquilo que vive de forma singular.

Linhas de fuga possíveis, brechas nas práticas de seriação, repetição, competição e ranqueamento que caracterizam a pedagogia dos resultados são da ordem da relação com o tempo. Precisamos cavar, criar, inventar novos fluxos e fruições do tempo nas universidades que possibilitem experiências de si e de relação com os saberes mais fecundas e transformadoras do instituído.

O tempo compartimentalizado das aulas, o tempo das avaliações internas e externas, o tempo de entrega dos resultados, todo esse diagrama que controla o uso do tempo nas universidades, de modo a tornar os corpos mais dóceis e úteis (FOUCAULT, 1999), pode ser questionado, enfrentado, repensado. No caso da docência no Ensino Superior brasileiro, isso requer deixar para trás concepções e modos de controle do tempo mobilizados pelo capitalismo cognitivo em busca de outros modos de fazer-pensar que enfatizem a singularidade da relação dos sujeitos no/com o tempo. Os movimentos únicos e não replicáveis que constituem a experiência de cada docente nos mais diversos contextos de atuação podem estabelecer modos de resistência e atualização ao instituído na gestão estatal do trabalho.

Raspagens, destruições e linhas de fuga

Conforme argumentamos ao longo deste texto, as políticas educacionais brasileiras orientadas pelo modelo gerencialista neoliberal impactam de modo direto o trabalho docente no Ensino Superior. Uma nova forma de controle sobre docentes é instaurada: ao mesmo tempo em que há o estrangulamento da autonomia sobre seu fazer, há também a responsabilização de docentes pelos resultados produzidos, intensificando a carga de trabalho a que estão submetidas/es/os e a sensação permanente de culpa e frustração diante das metas estabelecidas exogenamente (HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009).

Sendo o neoliberalismo e o modelo de controle gerencialista dele decorrente, para além de uma teoria política, mas “toda uma forma de ser e pensar” (FOUCAULT, 2008: 31), generalizando a forma política do mercado para todo o corpo social, de modo a instaurá-la como princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais (FONSECA, 2008), impacta também os processos de subjetivação de trabalhadores/as da educação. Precisamos compreender os enfrentamentos no campo das práticas, dos pensamentos e das condutas

que precisamos fazer na arena educacional. Diante desse cenário, Jorge Larrosa (2018: 205) afirma que

as alternativas são encapsular-se e resistir dentro das instituições educativas e culturais, ou fugir de lá procurando outros espaços de liberdade do lado de fora. [...] resistir na universidade ou sair da universidade, mas, em ambos os casos, com a finalidade de fazer outras coisas além de se submeter ao programa educativo do capitalismo cognitivo.

Para quem exerce a docência do Ensino Superior em instituições públicas brasileiras, ou mesmo a elas se filia como estudante de graduação ou pós-graduação ou em funções técnico-administrativas, sair desta leitura e retornar ao trabalho pode parecer desanimador perante as alternativas apresentadas. Porém, outra leitura é pensarmos que, da mesma forma que práticas discursivas nos produzem enquanto sujeitas/os/es nesses espaços, desatualizá-las e ativamente destruí-las (cf. DELEUZE e GUATTARI, 2011) pode ser um exercício anti-encapsulamento, que opere pelo enfrentamento, resistência e raspagem do produtivismo gerado pelo capitalismo cognitivista. Isso não significa romper com as instituições universitárias, mas criar linhas de fuga que atualizem o instituído em outros fluxos possíveis e nos permitam viver outros modos de subjetivação docente.

Recebido em 22 de maio de 2022.
Aprovado em 20 de agosto de 2022.

Referências

- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2): 99-116, 2001.
- BALL, Stephen. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado de Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, 25 (89): 1105-1126, 2004.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública*, 34 (4): 55-72, 2000.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- EVANGELISTA, Simone Torres; VALENTIM, Igor Vinicius Lima. Remuneração variável de professores: controle, culpa e subjetivação. *Educação & Realidade*, 38 (3): 999-1018, 2013.

- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Revista Perspectiva*, 21 (2): 371-389, 2003.
- FOUCAULT, Michel. “Sobre a genealogia da ética”. In: ESCOBAR, C. H. (org.). *Michel Foucault: o dossiê – últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.
- FOUCAULT, Michel. “Dez ensaios sobre o sujeito e o poder”. In: Dreyfus, Hubert & Rabinow, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- FONSECA, Márcio Alves da. “Pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar”. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 155-164.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9 (2): 100-112, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. *Linhas Críticas [online]*, 17 (33): 385-402, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.