

GERENCIALISMO E RESISTÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS MULHERES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

BRUNA DALMASO-JUNQUEIRA

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina,
Brasil/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil.

FILIPE RIBAS DE AGUIAR

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul,
Brasil.

RESUMO: O artigo analisa experiências de professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na gestão 2017-2020, marcada por reformas gerencialistas de intensificação e reconfiguração do trabalho docente. Investigou-se como tais políticas impactaram professoras mulheres, considerando a histórica feminização do magistério. Parte-se de entrevistas semiestruturadas com docentes e da análise documental de diretrizes e discursos institucionais, empregando a ferramenta da análise relacional. Conclui-se que as reformas gerencialistas impactaram desproporcionalmente as professoras, afetando sua subjetividade através de mecanismos como a performatividade e a concepção da docência como ofício afetivo. Ao mesmo tempo, identificou-se estratégias de resistência por parte das professoras, reafirmando o espaço da docência como luta e contestação.

PALAVRAS-CHAVE: Gerencialismo; Trabalho Docente Feminino; Performatividade; Resistência Docente.

INTRODUÇÃO

Muitas das políticas educacionais implementadas contemporaneamente no Brasil têm sido marcadas pelo avanço de reformas gerencialistas, que promovem a intensificação do trabalho docente e a reconfiguração de práticas pedagógicas. Tais reformas, em geral, fundamentam-se em princípios de performatividade e eficiência, características do neoliberalismo, e buscam consolidar um modelo de educação voltado à obtenção de resultados mensuráveis, desconsiderando as complexidades socioculturais da prática docente e dos processos de ensino-aprendizagem (Ball, 2003; Hypolito, 2011). No entanto, o impacto dessas reformas não é homogêneo e afeta docentes de maneiras distintas, a depender de variáveis como gênero, raça, tempo de serviço e inserção institucional. A partir dessa compreensão, respaldada por pesquisa previamente desenvolvida (Aguiar, 2019), este artigo¹ propõe analisar a experiência docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) durante a gestão municipal 2017-2020 – cenário de reformas gerencialistas. Dá-se enfoque especial, entretanto, às vivências de professoras mulheres, investigando como tais políticas incidem sobre a construção de subjetividades e de resistências no trabalho docente.

A escolha do recorte de gênero justifica-se pela composição majoritariamente feminina do magistério, característica histórica que, conforme destacam Guacira Lopes Louro (1997), Sandra Acker (1995) e Michael Apple (1996), tem implicações diretas nas condições de trabalho e na forma como políticas educacionais são atuadas. A feminização do magistério se associa a uma série de desigualdades, como desvalorização salarial, sobrecarga de trabalho e naturalização de expectativas relacionadas ao cuidado. Em contextos de reformas gerencialistas, essas desigualdades se intensificam, pois as professoras são frequentemente responsabilizadas pelo desempenho das e dos estudantes e pela adaptação às novas exigências institucionais, enquanto suas condições de trabalho são precarizadas.

Esse foi o caso da RMEPOA, que possui um histórico de projetos político-pedagógicos progressistas (Gandin, 2011) e que, apesar disso, passou por reformas educacionais gerencialistas a partir de 2005 – e especialmente na gestão 2017-2020. Este contexto reforçou a autointensificação (Ball, 2003) e a individualização do trabalho docente, impactando especialmente professoras mulheres, que compõem 77,8% do corpo docente da rede (Brasil, 2025).

Diante desse cenário, este estudo busca compreender como as professoras da RMEPOA experienciaram e resistiram às reformas educacionais da gestão 2017-2020. Respaldamo-nos nos estudos educacionais críticos (Apple, 1995) e feministas, de mulheres e de gênero (Federici, 2013; Louro, 1997). Ademais, fizemos uso da análise relacional (Apple, 1995) para compreender dados produzidos a partir da análise documental de leis, normativas e comunicados da gestão municipal, assim como de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da rede.

O texto a seguir apresenta a fundamentação teórica, nossa compreensão das relações entre o trabalho docente feminino e as reformas gerencialistas. Adiante, contextualizamos histórica e politicamente o campo empírico do estudo: a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Finalmente, desenvolvemos a análise relacional enfocando especialmente três aspectos da experiência de professoras mulheres no cenário da RMEPOA: intensificação do trabalho e responsabilização das docentes; como a performatividade incide sobre a subjetividade destas professoras; e dinâmicas de resistências às reformas gerencialistas protagonizadas pelas docentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TRABALHO DOCENTE FEMININO E REFORMAS GERENCIALISTAS

Historicamente, o magistério se consolidou como uma profissão predominantemente feminina. Autoras já clássicas como Sandra Acker (1995) e Guacira Louro (1997) destacam que essa feminização não se deu de forma espontânea, mas sim em contextos sociais em que o trabalho docente foi gradativamente associado a características tradicionalmente atribuídas às mulheres, como o cuidado, o afeto e a dedicação. No Brasil, a docência tornou-se campo profissional majoritariamente feminino a partir do último quarto do século XIX, diante da necessidade de ampliação de mão-de-obra para a educação que passava a ser universal. Visando atrair parte das mulheres à prática, surge uma lógica que associa a docência à maternidade e ao papel social da mulher (universalizada branca) na sociedade patriarcal.

Conectar docência e feminilidade produziu um processo de desvalorização simbólica e material da profissão. A naturalização do magistério como vocação feminina propagava a ideia de que ensinar seria um dom, o que justificaria a baixa remuneração e a precarização das condições de trabalho (Acker, 1995; Louro, 1997; Apple, 1996). Contemporaneamente, essa desvalorização manifesta-se de diferentes formas: na sobrecarga de trabalho; na baixa remuneração; na desvalorização e crescente desconfiança, vigilância e controle sobre o trabalho docente (feminino). Nessa lógica, sendo a docência supostamente vocacional, não exigiria nem mesmo educação formal para tornar-se profissional, o que legitimaria cobranças, opiniões ou mesmo deliberações por outrem, sejam essas pessoas formadas na área ou não.

Essa compreensão é particularmente relevante neste trabalho, devido aos achados da pesquisa, que indicam que, no contexto de reformas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a feminização do magistério adquiriu novos contornos, aprofundando desigualdades já consolidadas. Na raiz destas transformações, está a adesão das últimas gestões municipais à onda internacional de reformas educacionais derivadas do gerencialismo inglês dos anos 1970 (Clarke; Newman, 1997).

A inserção da lógica gerencialista na educação transformou radicalmente a maneira como políticas educacionais são formuladas e implementadas (Ball, 2003; Apple, 1995; Hypolito, 2011). Nessa lógica, escolas devem ser administradas como empresas, priorizando resultados quantificáveis e eficiência. Centrando o foco das políticas educacionais na medição de desempenho, impõe-se métricas externas como critérios cruciais para a avaliação da qualidade do ensino.

Um dos efeitos diretos desse modelo é a performatividade: a crescente exigência de que professoras/es demonstrem sua competência por meio de indicadores de produtividade, como avaliações padronizadas e metas de rendimento escolar. Performatividade pode ser entendida como um regime de controle que age sobre o trabalho e a subjetividade docente, produzindo sujeitos comparáveis, aterrorizados e voltados à maximização de resultados. Atua como tecnologia e cultura institucional levando as professoras à autoexploração, à responsabilização individual e à reorganização do trabalho docente, seguindo padrões de produtividade, eficácia e desempenho mensuráveis (Ball, 2010; Hypolito, 2011).

Na RMEPOA, identificamos que a cultura da performatividade de fato intensificou a pressão sobre o trabalho das professoras participantes, tornando-o cada vez mais orientado à obtenção de resultados. Além disso, a *autointensificação* tornou-se característica marcante dessas experiências docentes.

As reformas educacionais não impactam apenas a estrutura organizacional da escola, mas também a subjetividade docente – a maneira como as professoras percebem seu papel e constroem sua identidade profissional. A lógica gerencialista promove uma forma de subjetivação que tende a deslocar a culpa pelo fracasso escolar para as/os próprias/os docentes, reforçando um sentimento de inadequação e insegurança profissional (Apple, 1995).

Por outro lado, essa subjetivação também abre espaço para práticas de resistência, em que docentes podem se apropriar das normas institucionais e subvertê-las, exercendo sua autonomia pedagógica. A resistência no campo educacional tem sido amplamente debatida por autoras e autores como Paulo Freire (1987), Michael Apple (1995) e bell hooks (2013), que defendem que a escola não deve ser vista apenas como

um espaço de reprodução de ideologias dominantes, mas também como um território de luta e contestação. Para Apple (1995), as/os docentes não são apenas agentes passivas/os das reformas educacionais, mas sim atrizes e atores políticos capazes de resistir, reinterpretar e subverter normas institucionais impostas.

É a partir dessas lentes teóricas que buscamos compreender as experiências narradas por professoras vinculadas à RMEPOA durante a gestão municipal 2017-2020. Longe de meramente descrever um quadro histórico, a reflexão acerca do impacto de reformas gerencialistas sobre o trabalho docente feminino é defendida como uma problemática relevante no campo da educação básica brasileira, a partir da qual é possível tensionar a reprodução de desigualdades, assim como visibilizar e aprender com iniciativas de resistência.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Baseamo-nos em duas principais fontes de dados: entrevistas semiestruturadas e análise documental. Em pesquisa pregressa² (Aguiar, 2019), cinco professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foram entrevistadas (selecionadas em função de: a) tempo de serviço: pelo menos três anos de experiência na rede; b) diversidade de atuação: professoras de diferentes etapas do ensino fundamental; c) engajamento profissional e político: professoras com participação ativa em projetos pedagógicos coletivos e/ou em mobilizações políticas no contexto da rede). As entrevistas foram organizadas em quatro eixos temáticos: 1) trabalho docente (cotidiano, planejamento, trabalho coletivo e percepção de futuro); 2) políticas educacionais (percepção acerca dos objetivos da gestão 2017-2020 e dos processos de avaliação da qualidade da educação); 3) ações de reforma da gestão 2017-2020 (posicionamento frente a uma série de ações reformistas da época); 4) atuação das políticas por professoras mulheres (enfoque na categoria de gênero).

Na análise documental, examinamos discursos e diretrizes institucionais que orientaram a formulação e implementação das políticas educacionais da gestão 2017-2020³. Foram eles: a) planos e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SMED), incluindo documentos oficiais que detalham as reformas educacionais; b) leis, decretos e portarias municipais, especialmente aqueles acerca da gestão escolar e da organização do trabalho docente; c) relatórios e avaliações institucionais, com foco na análise de métricas de desempenho e nas justificativas para a adoção de novas diretrizes pedagógicas; d) materiais de comunicação da gestão municipal, incluindo discursos e pronunciamentos vinculados à lógica política subjacente às reformas educacionais.

Operamos com a análise relacional, conforme Apple (1995; 1996), que permite compreender como fatores estruturais e políticos reverberam nas práticas docentes em nível microssocial. Assim, articulamos alguns dos relatos das professoras ao contexto mais amplo das disputas político-ideológicas das reformas educacionais da RMEPOA. Para além disso, nos baseamos na proposta analítica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) para pensar políticas educacionais como “estruturas desestruturadas” - como campos sem um único centro definidor de sentidos. Com isso, obtemos uma visão menos linear da relação entre diferentes contextos da política, considerando embates

DALMASO-JUNQUEIRA, B.; AGUIAR, F. R. de

entre estrutura e ação, bem como processos de negociação. Assim, ganha centralidade a possibilidade de reinterpretação dos sujeitos a partir das políticas no contexto da prática, ultrapassando determinações estruturais. Cada política gera efeitos distintos em diferentes realidades, influenciadas por suas especificidades institucionais, históricas e culturais. Cada contexto produz recontextualizações diversas, produzindo “[...] novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 266).

BREVE HISTÓRICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE ATÉ 2020

É fundamental, ainda que brevemente, contextualizar a RMEPOA, por seu histórico de transformações e contribuições significativas desde a redemocratização brasileira. Sob a Administração Popular (1989-2004), a rede desenvolveu a Escola Cidadã - uma proposta de educação crítica e participativa, ancorada na autonomia escolar, na construção coletiva de projetos pedagógicos e na gestão democrática. A iniciativa foi marcada pela participação comunitária, seminários de formação docente e currículos baseados na realidade das/os estudantes – elementos que tornaram a rede referência nacional e internacional (Gandin, 2011). A partir de 2004, entretanto, uma nova coalizão política assumiu a prefeitura, promovendo mudanças que passaram a atacar o projeto da Escola Cidadã. Deu-se início ao que Graziella Santos (2012) chamou de “política curricular do vazio”, progressivamente mais burocratizada e menos acessível às comunidades.

Tal processo intensificou-se com a eleição de Nelson Marchezan Júnior (PSDB) em 2016, cujo governo alinhou-se a pautas neoliberais, reverberando o cenário que emergia nacionalmente – uma retomada do Estado pela direita brasileira. Ampliou-se a dispersão de serviços estatais para entes privados, com foco governamental em privatizações, terceirizações e redução do investimento público (Gonzzatto, 2016; Sperb, 2017). Sob a gestão do Secretário de Educação Adriano Naves de Brito, muitas das decisões passaram a ser tomadas de forma verticalizada, sem diálogo com as comunidades escolares e priorizou-se a reforma em processos administrativos focados em eficiência e o desempenho em testes padronizados. Uma das primeiras medidas foi a reformulação da rotina escolar, padronizando horários de entrada e saída em toda a rede e extinguindo reuniões pedagógicas semanais, consideradas fundamentais para o planejamento coletivo e a troca de experiências docentes. Tais mudanças foram justificadas sob a ótica da “qualificação do tempo escolar”. Na prática, resultaram na intensificação do trabalho docente e na redução de espaços coletivos.

Outra mudança drástica foi a revisão do plano de carreira docente e a tentativa de redução de direitos trabalhistas. Projetos legislativos foram propostos para limitar reajustes salariais, aumentar a contribuição previdenciária e reduzir gratificações por tempo de serviço, o que gerou grande insatisfação docente e provocou greves históricas da categoria. Além disso, a política de formação docente continuada foi alterada, deixando de ser promovida diretamente pela SMED e passando a ser terceirizada em parcerias público-privadas. A lógica de mercado intensificou-se na concepção educacional da rede, visando terceirizar a administração de escolas e fortalecer influências neoliberais nas políticas educacionais. Tais mudanças afastaram a rede de seus princípios históricos e aprofundaram a precarização do trabalho docente.

Embora a história da RMEPOA e da cidade de Porto Alegre tenha infelizmente dado seguimento a esse movimento de mercantilização e precarização da educação, este artigo enfoca a gestão 2017-2020 e as experiências de professoras da rede à época, buscando visibilizar reverberações dessas reformas educacionais gerencialistas sobre seu trabalho.

ENTRE AS REFORMAS GERENCIALISTAS E A RESISTÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Intensificação do Trabalho e Responsabilização Docente

Dentre os diferentes aspectos observados nesta investigação, a intensificação do trabalho docente é um dos efeitos mais perceptíveis da consumação da lógica gerencialista na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Em consonância com as demandas econômicas do capitalismo avançado, a categoria docente da rede deparou-se com uma sobrecarga burocrática, a ampliação de sua jornada extraclasse e a crescente responsabilização individualizada pelos resultados obtidos por estudantes em testes padronizados.

Para Apple (1996), a intensificação se caracteriza pela degradação dos direitos de trabalhadoras/es (seja o tempo livre, sociabilidade, a exploração da criatividade ou mesmo a diminuição do tempo de necessidades básicas, como ir ao banheiro). Um dos efeitos mais palpáveis dessa intensificação diz respeito à redução da qualidade do “serviço prestado” e do “produto” do trabalho docente. Ao aumentar a carga de trabalho, docentes são privadas/os de criar autonomamente seus processos de trabalho.

Junto da diminuição do poder decisório das escolas, as novas diretrizes institucionais implicaram em um aumento significativo da carga burocrática, que passou a ocupar um tempo considerável do trabalho escolar, forçando a substituição de práticas pedagógicas críticas por outras voltadas à preparação para testes padronizados. Relatórios de desempenho, preenchimento de formulários institucionais e participação em reuniões administrativas tornaram-se atividades prioritárias, frequentemente reduzindo o tempo de planejamento pedagógico. Nos depoimentos das professoras ouvidas, vê-se essa intensificação em falas como a de Maria⁴:

A gente tem equipes diretivas que infelizmente estão atreladas à questão da burocracia que essa gestão coloca, [...] a gente perdeu os nossos contatos com as nossas gestões porque a gente fazia isso na conversa, na reunião pedagógica que a gente tinha semanal, onde a gente podia ter o contato com as nossas equipes. A gente podia também fazer essa troca, a equipe também podia fazer a devolutiva para nós. A gente perdeu, a gente está no engessamento das questões apenas burocráticas, a gente deixou de se ver, não tem assessoria pedagógica, essa é a verdade [...] a gente tem uma mantenedora que não visita as escolas, que não entra na escola [...] faz anos, dois anos, que essa escola não recebe uma visita de fato da assessoria técnica pedagógica da SMED para conversar sobre a

DALMASO-JUNQUEIRA, B.; AGUIAR, F. R. de

avaliação, para falar sobre as questões de aprendizagem, quer dizer, isso se perdeu.

A sobrecarga burocrática reflete um dos principais efeitos do gerencialismo na educação. Com isso, a docência torna-se uma atividade monitorada e controlada, de autonomia reduzida, enfocada na conformidade a padrões administrativos (Ball, 2010).

Junto desse movimento, as reformas gerencialistas se caracterizam também pela centralização dos processos educativos na obtenção de resultados mensuráveis. Muitas vezes ignorando as complexidades do ensino-aprendizagem, impõe-se uma lógica industrial e empresarial à educação, em que estudantes são vistos/os como produtos em uma linha de produção. No caso das professoras da RMEPOA, esse foco em resultados mensuráveis adquiriu contornos de responsabilização individual sobre o sucesso e o fracasso de estudantes. Desconsiderando fatores socioeconômicos, cognitivos, culturais, emocionais, psíquicos e familiares que influenciam o aprendizado, a cobrança por resultados quantificáveis, especialmente em avaliações de larga escala, produziu um sentimento de insegurança profissional e ansiedade entre as docentes. Quando questionada sobre haver formação adequada e acompanhamento por parte da SMED em relação às novas exigências, Natália⁵ afirmou não perceber suporte algum.

Não, nem um pouco. [...] se houvesse essa preocupação efetiva, eles iam nos dar um curso, alguma coisa, alguma formação, focada na questão de alfabetização e letramento, e matemática... A gente ia receber alguma coisa, um curso online, sei lá. Iam nos dar uma provinha depois, ou [...] uma apostila sobre as matérias que a gente teria que dar em cada ano. Isso não existe, não existe, isso não foi sequer sugerido.

Em um processo de responsabilização individual através do abandono, manifesta-se também a lógica da performatividade, em que docentes são constrangidas a internalizar demandas institucionais – podendo passar a atuar e autoavaliar-se com base em critérios externos. Ball (2003) sinaliza a exaustão emocional e o questionamento da própria competência profissional como efeitos possíveis dessas dinâmicas. Ao considerarmos a categoria de gênero nesse cenário, é possível também identificar uma manifestação do trabalho afetivo, conforme teorizado por Silvia Federici (2013) – em que há uma responsabilização quase maternal atribuída socialmente ao trabalho feminino, o que tende a criar uma nova camada de culpabilização e “aprisionamento” em relação aos objetos-sujeitos de seu trabalho.

Conforme apontado por Guacira Louro (1997), o trabalho docente das mulheres frequentemente carrega uma sobrecarga emocional, com a expectativa de que assumam responsabilidades para além da sala de aula, como o acolhimento de estudantes, a mediação de conflitos extraclasse e o suporte emocional às famílias. É levando isso em consideração que se pode observar que a intensificação do trabalho docente promovida durante a gestão 2017-2020 da RMEPOA afetou de maneira desproporcional as professoras, justamente em razão da feminização do magistério e da naturalização das expectativas de cuidado.

[...] em determinados momentos, a forma como acho que a sociedade me olha e como o Governo me olha, me faz estar numa

relação de que eu tenho que ser a mãe das crianças, tenho que ser a psicóloga das crianças, tenho que ser a guarda das crianças, a polícia das crianças. Eu tenho que dar um jeito de resolver os problemas da educação, eu tenho que dar um jeito de resolver o problema da fome dos meus alunos, eu tenho que dar um jeito de resolver o problema da violência dos meus alunos. E eu tenho que entender tudo isso, [...] entender que é assim a minha profissão e aceitar. "Aceita, quieta e calada e volta a fazer o seu trabalho sem incomodar muito". É muito difícil e eu não sei como resolver isso. (Maria)

A fala das professoras ilustra como as relações de gênero são estruturantes das desigualdades no magistério (Acker, 1995; Louro, 1997). Mais do que isso, esse fenômeno reforça o argumento de Apple (1996) quando afirma que tais desigualdades deixam especificamente as professoras mulheres mais vulneráveis aos efeitos da intensificação e da precarização do trabalho docente. Conforme os dados produzidos, esse processo de intensificação e responsabilização foi ainda mais severo para professoras que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, áreas majoritariamente femininas, tradicionalmente associadas ao cuidado e historicamente marginalizadas nos debates sobre políticas educativas.

Subjetividade Docente, Performatividade e Professoras Mulheres

Conforme vimos discutindo, a lógica gerencialista imposta à educação transforma docentes em "trabalhadores performáticos", cujas identidades profissionais passam a se vincular a métricas de produtividade. A performatividade conduz à internalização de expectativas institucionais e ao constrangimento de subjetividades⁶. No contexto da RMEPOA, as reformas promovidas pela gestão 2017-2020 de fato impactaram a subjetividade das professoras ouvidas, interferindo em como percebem seu trabalho, sua identidade profissional e, até mesmo, a intenção/capacidade de permanecer em seu ofício.

Em resposta sobre as políticas, decretos e reformas que não paravam de chegar à época, Maria relatou:

Quando chega [...] alguma coisa nova, primeira coisa que eu digo é: "Lá vem problema, lá vem mais uma invenção infeliz". Infelizmente é a primeira leitura que eu consigo fazer antes de ler o próprio documento, eu fico nessa sensação: "O que mais falta acontecer, o que mais a gente vai perder?" [...] e aí preciso dizer que é uma sensação de sufocamento, tem momentos que eu penso "eu vou desistir". Tem momentos sérios que eu disse "eu não aguento mais". Aí eu digo: "mas eu não tenho para onde ir, não tenho para onde fugir, eu me dediquei para ser professora, me preparei para ser professora, e eu escolhi o mundo público para fazer minha atuação e agora eu não tenho mais para onde correr". E aí isso mistura com frustração, com revolta, tem situações que eu digo: "Olha, quer

DALMASO-JUNQUEIRA, B.; AGUIAR, F. R. de

saber? É o que dá para fazer e vai ser. Hoje, nós vamos trabalhar com isso" [...].

Além de impactar as condições de trabalho, as reformas analisadas também alteraram as formas como as professoras percebem a si mesmas e suas práticas pedagógicas possíveis. Em suas falas, percebemos as docentes vivenciando uma relação cada vez mais ambivalente com sua identidade profissional, oscilando entre sentimentos de compromisso com a educação, frustração e revolta diante das novas exigências institucionais. Esse fenômeno de "sufocamento" diante da sobrecarga também pode ser compreendido a partir da noção de trabalho afetivo, que se constrói socialmente de forma a dificultar a organização coletiva e as rebeliões, visto que há uma responsabilização e culpabilização individual e feminizada sobre os sujeitos-objetos do trabalho (Federici, 2013) – alunos e alunas, no caso de professoras. A dúvida da professora ilustra esse conflito entre sua identidade docente, sua percepção do trabalho como um *trabalho* (com horários delimitados, remuneração e condições laborais adequadas) – e não como uma missão sacerdotal –, e as "infelizes" exigências das diretrizes institucionais. Nesse sentido, também mobilizadas por esses conflitos externos-internos, outras professoras ouvidas afirmaram assumir *voluntariamente* tarefas adicionais, como planejamento fora do horário de trabalho e participação em atividades extracurriculares, buscando atender às demandas institucionais impostas pela gestão educacional.

Essa sobrecarga "voluntária" adquire ainda novos contornos quando observamos o complemento da fala acima transcrita. Em continuação à ideia de que eventualmente faz o possível nas condições em que se encontra, evitando "pirar", Maria afirma:

Aí tem momentos que eu olho para os meus alunos e digo "não, eles merecem muito mais que isso. Não, vamos lá professora, vamos buscar, vamos correr atrás, vamos ligar para os contatos, vamos buscar material, vamos trazer coisa nova para os alunos, vamos vender bolo para poder levar essas crianças para passear, vamos levar essas crianças para o cinema" [...].

Nessa colocação, percebemos um compromisso pessoalizado e afetivo da professora com o que acredita merecerem seus/suas estudantes – algo recorrente para muitas docentes. Para além disso, identificamos uma implicação marcante do trabalho docente feminino como um ofício atravessado por noções de vocação, sacrifício e abnegação, que fazem com que muitas professoras assumam sobrecargas de trabalho sem questionamento imediato. Em posições contraditórias, professoras mulheres são confrontadas com os estereótipos acerca da feminilidade e da necessidade de provarem-se capazes de adaptar-se, de resistir e de serem profissionais (Apple, 1996).

Os efeitos da performatividade, ainda, tornaram-se visíveis na diminuição das possibilidades do trabalho coletivo. Nas palavras de Maria, o que vivenciavam era "*solidão pedagógica*". Característica de políticas neoliberais e gerencialistas, a individualização do trabalho docente tem por efeito esse isolamento. Novamente, a sobrecarga e a responsabilização se manifestam, visto que quaisquer esforços para a troca entre pares deve ser feita por iniciativa individual e fora do horário de trabalho

remunerado. De forma profunda, por meio do gerencialismo, a subjetividade docente é forçosamente atravessada pela solidão em um espaço inerentemente social e coletivo.

Ainda cabe chamar atenção à condição de mulher-professora como parte estruturante dessa subjetividade. Quando questionada sobre os efeitos das reformas em relação ao gênero da/o docente, Natália apresentou um relato muito significativo.

Do ponto de vista de perder coisas na minha vida pessoal, é uma mudança muito clara. É a seguinte: eu e meu marido, nós pensávamos em ter filhos antes. Pensávamos no sentido de que existia uma possibilidade e a gente tinha dúvida sobre isso. Com a carga de trabalho que eu tenho desde o ano passado, a única possibilidade que a gente cogita neste momento - "neste momento" não porque a gente não quer filhos agora, mas que a gente cogita para o futuro tendo essa realidade de horário e de rotina - seria adotar uma criança maiorzinha. Ou seja, que me demandasse menos tempo - o que é uma coisa muito... se a gente for parar para pensar, é estapafúrdio. Não poderia pensar na minha vida pessoal a partir da minha vida profissional. É da minha vida pessoal que tem que emergir a minha vida profissional, e não vice e versa. Então, refletir sobre se eu quero ou não ser mãe a partir do meu trabalho me parece uma grande violência, sinceramente.

Explicitando o peso da sobrecarga de trabalho sobre sua potencial maternidade, Natália evidencia a violência imposta sobre sua subjetividade. Para além de reconhecermos a condição desigual do sistema capitalista de herança patriarcal, em que mulheres estudam e trabalham consideravelmente mais do que homens e, ainda assim, são menos bem remuneradas (Silva, 2024), observamos o impacto das reformas gerencialistas sobre as mulheres mães – ou sobre aquelas que cogitam a maternidade. Há um condicionamento e uma limitação do que se pode vir a ser – ou desejar – estritamente conectado à performatividade, àquilo que Natália e as demais professoras precisam performar – em contraste com o que desejam (ou poderiam desejar) ser.

Essas vivências, entretanto, não se dão de forma acrítica. Como pode-se perceber, as professoras ouvidas mostraram-se reflexivas acerca de suas condições, sinalizando o contexto de desvalorização de seu trabalho e as condições de adoecimento provocadas por ele. Muitas também relataram que, embora sentissem a pressão institucional, buscavam preservar sua identidade profissional e concepções pedagógicas, desenvolvendo estratégias para escapar das imposições gerencialistas. Nesse contexto, constatamos a resistência docente emergir como um elemento fundamental na contestação dessas reformas, demonstrando a persistência das professoras e a engenhosidade em atuar as políticas impostas.

Reformas Gerencialistas e a Resistência

As professoras não permaneceram passivas diante das reformas gerencialistas na gestão 2017-2020 da RMEPOA. Em suas falas, identificamos estratégias de resistência, manifestas tanto em práticas individuais quanto em mobilizações coletivas organizadas.

Identificamos aí a recontextualização das políticas por parte de alguns de seus sujeitos primordiais – as professoras. Produzindo novos sentidos às estruturas desestruturadas (Lopes; Macedo, 2011) encontradas nas reformas da gestão da época, as professoras manifestaram a possibilidade de contestar e ressignificar partes de seu trabalho.

Ainda que as reformas promovidas tivessem características estruturantes bastante rígidas, condicionantes do trabalho das docentes ouvidas, observou-se a formação de alternativas por outras vias. Uma das estratégias mais recorrentes, por exemplo, foi a criação de redes informais de apoio, como grupos de troca de materiais, encontros não oficiais para planejamento coletivo e o uso de plataformas digitais para colaboração pedagógica. Diante da retirada das reuniões pedagógicas como parte de uma proposta da RMEPOA para “qualificação do tempo escolar”, Nina⁷ relata a estratégia encontrada nas parcerias feitas por meio do *WhatsApp* – uma saída permeada pela contraditoriedade.

[...] a gente tem brechas, a gente vai fazendo brechas. Aí, o que acontece: tu ficas sobrecarregado porque tu sais da escola, tu tens teu horário de planejamento aqui na escola e daqui a pouco tu sai da escola e tu tá trabalhando via *WhatsApp*, tu está trabalhando à noite, tu está trabalhando no final de semana. Então, tu extrapola tua carga horária [...], que a minha já é [...] de sessenta horas. **Porque tu precisa trocar ideia com os outros, tu não consegue ficar sozinha, né. Teu trabalho fica muito melhor.**

Recusando as investidas de individualização do trabalho inerentes às reformas gerencialistas e neoliberais, as professoras foram capazes de preservar – e criar novos-meios de colaboração e solidariedade. Ainda que limitada e limitante em termos de trocas presenciais e de seu caráter intensificador, de hora extra não remunerada, a estratégia das professoras reside na resistência à “solidão pedagógica”. Apesar das contradições, com essas saídas, segundo Nina, o “trabalho fica muito melhor”.

Outra estratégia identificada foi a ressignificação das práticas pedagógicas, com professoras buscando adaptar ou conservar suas metodologias para minimizar os impactos negativos das reformas. Algumas docentes relataram que, mesmo sob pressão para priorizar avaliações padronizadas, procuraram manter (e efetivamente mantiveram) metodologias mais participativas e contextualizadas em suas práticas pedagógicas.

Buscando sustentar o espaço dialógico e rejeitando a pedagogia voltada aos testes padronizados – tanto quanto possível –, as professoras demonstram o campo de contestação da política existente no contexto da prática (Lopes; Macedo, 2011). Interpretamos sua ação como um movimento de desobediência e criatividade, que pode aparecer mesmo em práticas “aparentemente simples [que] desobedece[m] à norma hegemônica da educação” (Dalmaso-Junqueira, 2022, p. 853). Na identificação de brechas para uma atuação docente crítica sob a vigência de políticas gerencialistas, no movimento ativo de contrariar as forças hegemônicas, há desobediência e resistência docente.

Para além da resistência na prática em sala de aula, essa desobediência se evidenciou também na mobilização das professoras em coletivos organizados. Presentes em organizações sindicais e protestos contra as reformas vigentes, as professoras

participantes denunciaram a precarização de seu trabalho e reivindicaram melhores condições para o ensino público. Natália conta sua experiência sobre isso quando diz:

Então, eu vou ser resistente [...]. Quando eles veem que o meu trabalho [...] foi pensado, ele tem importância, eu estou resistindo. Daquele jeito capenga que eu posso, e tudo mais, mas que é o jeito que eu tenho para lutar. Eles [estudantes] acham isso bom, se sentem orgulhosos da professora que eu sou. [...] a gente está reprendendo a fazer uma resistência. [...] não é mais nós com o prefeito, embora ainda seja, mas a gente precisa recorrer à câmara de vereadores, à sociedade, a gente precisa recorrer aos próprios estudantes, a gente precisa recorrer à lei. A gente tem que propor lei orçamentária - que é uma coisa que o sindicato nunca tinha pensado ou habitualmente não faz e que agora está precisando encontrar essas brechas, esses caminhos.

Frente a ataques gerencialistas à docência e à educação, e agregando ao legado de resistência e organização da categoria, as professoras ouvidas demonstraram manter-se ativas na defesa e valorização de sua concepção educacional e societária. Em sua desobediência ao isolamento e à dispersão enquanto categoria, demonstram a existência e resistência de espaços de contestação que buscam – e viabilizam – a preservação de uma pedagogia comprometida com a formação crítica das e dos estudantes, bem como a luta pela valorização do ensino público e pela manutenção de sua autonomia profissional. A despeito das reformas gerencialistas e da performatividade – ou em resposta a elas –, há resistência da docência feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da escuta e análise das experiências de professoras vinculadas à RMEPOA, é possível afirmar que as políticas educacionais implementadas pela gestão municipal de 2017-2020 reconfiguraram significativamente seu trabalho. Ancoradas em um modelo gerencialista e na lógica da performatividade, tais reformas impuseram novas demandas às professoras, intensificando a carga de trabalho, reforçando a responsabilização individual, criando “solidão pedagógica” e atravessando suas subjetividades. Acreditamos que as reflexões aqui propostas têm o potencial de contribuir para o debate sobre as reverberações das reformas educacionais na educação básica brasileira, com atenção especial às interseções entre as políticas educacionais e as dinâmicas de gênero. Ao enfatizar as experiências das professoras da RMEPOA, a pesquisa demonstra que as reformas gerencialistas não afetam todos/as os/as docentes da mesma maneira, sendo o gênero um fator estruturante na forma como essas profissionais vivenciam as reformas institucionais. Não somente vivenciam, entretanto, mas também como resistem a elas.

A pesquisa revela que, ainda dentro desse contexto, as docentes ouvidas desenvolveram estratégias de resistência e desobediência, tanto individuais quanto coletivas. Reafirmando a docência como espaço de luta e contestação, as professoras dão continuidade ao legado de enfrentamento e conquistas democráticas da categoria.

DALMASO-JUNQUEIRA, B.; AGUIAR, F. R. de

Refletindo sobre as reverberações de políticas que as sobrecarregam e interferem em uma miríade de aspectos de suas vidas, inclusive sobre a própria forma de exercer o ser-mulher, ser-mãe, para além de ser-professora, as docentes demonstram resistir ao entendimento do trabalho afetivo que lhes é imposto em sociedades capitalistas.

Com base nos dados produzidos, reafirmamos a importância da formulação de políticas educacionais que promovam a valorização da docência e o fortalecimento da educação pública como espaço democrático. Para tal, destaca-se a necessidade de redução da carga burocrática e do fortalecimento de espaços pedagógicos coletivos, uma vez que a sobrecarga administrativa compromete a qualidade do ensino e enfraquece a colaboração entre docentes. Também urgente é a valorização do trabalho docente com enfoque de gênero, considerando os desafios específicos enfrentados pelas professoras, bem como o fomento à autonomia pedagógica e ao reconhecimento das práticas de resistência como estratégias legítimas de reinterpretação de imposições institucionais.

Embora não tenhamos podido abarcar esse olhar em nossa análise, devido às limitações da amostra de participantes, destacamos a importância de uma abordagem que se debruce sobre fatores étnico-raciais. Valorizamos a perspectiva interseccional sobre a docência, que tensiona as relações de poder para além da classe e do gênero. Embora ainda sejam minoria na cidade de Porto Alegre, representando 14,8%, as professoras negras são 44,4% do corpo docente brasileiro (Brasil, 2025) e a literatura feminista negra nos ensina que suas trajetórias são inevitavelmente atravessadas por experiências distintas daquelas que não sofrem com o entrecruzamento do racismo, machismo e, muitas vezes, do classismo (hooks, 2013; Gonzalez, 2011). Sinalizamos isso na expectativa de que novos estudos possam explorar também essa perspectiva.

Finalmente, compreendemos que o caso da RMEPOA ilustra os desafios – pessoais e políticos-públicos – enfrentados por professoras mulheres diante de reformas educacionais gerencialistas. Demonstra, ao mesmo tempo, que a luta por uma educação pública emancipatória e democrática permanece viva no cotidiano escolar, impulsionada pelo compromisso, pela resistência desobediente e pela criatividade das docentes. Nos somamos a essa luta ao disputar os espaços da academia buscando dar centralidade à análise crítica e comprometida daquilo que emana de suas vozes.

Artigo recebido em: 13/06/2025
Aprovado para publicação em: 05/08/2025

MANAGERIALISM AND RESISTANCES: EXPERIENCES OF WOMEN TEACHERS IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF PORTO ALEGRE

ABSTRACT: The article analyzes the experiences of women teachers in Porto Alegre's Public School System during the 2017-2020 administration, a period marked by managerialist reforms that intensified and reconfigured teaching work. It investigated how these policies impacted women teachers, considering the historical feminization of teaching. The study draws on semi-structured

interviews with teachers and a document analysis of institutional guidelines and discourses, employing relational analysis. It concludes that managerialist reforms disproportionately affected women teachers, impacting their subjectivity through mechanisms like performativity and the conception of teaching as an affective labor. Simultaneously, strategies of resistance by the teachers were identified, reaffirming teaching as a space for struggle and contestation.

KEYWORDS: Managerialism; Female Teaching Work; Performativity; Teacher Resistance.

GERENCIALISMO Y RESISTENCIAS: EXPERIENCIAS DE PROFESORAS MUJERES EN LA RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE PORTO ALEGRE

RESUMEN: El artículo analiza las experiencias de profesoras en la Red Municipal de Educación de Porto Alegre durante la gestión 2017-2020, un período marcado por reformas gerencialistas que intensificaron y reconfiguraron el trabajo docente. Se investigó cómo estas políticas impactaron a las profesoras, considerando la histórica feminización del magisterio. El estudio se basa en entrevistas semiestructuradas con docentes y en el análisis documental de directrices y discursos institucionales, utilizando la herramienta del análisis relacional. Se concluye que las reformas gerencialistas afectaron desproporcionadamente a las profesoras, impactando su subjetividad a través de mecanismos como la performatividad y la concepción de la docencia como un oficio afectivo. Al mismo tiempo, se identificaron estrategias de resistencia por parte de las profesoras, reafirmando el espacio de la docencia como lucha y contestación.

PALABRAS CLAVE: Gerencialismo; Trabajo Docente Femenino; Performatividad; Resistencia Docente.

NOTAS

1- Este estudo foi realizado no escopo do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente, que conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo 406861/2022-6; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Processo 88887.954247/2024-00 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - 098/2024 - Chamada INCT - MCTI/CNPq/CAPES/FAPs Nº 58/2022.

2- Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3- Documentos disponíveis para consulta sob demanda.

4- Maria - 41 anos, branca, professora de anos iniciais na RMEPOA há 10 anos. Formação em Magistério e Pedagogia, com especialização. Todos os nomes utilizados são pseudônimos.

5- Natália - 36 anos, branca. Formação em Magistério, Licenciatura em Letras e Mestrado. Há 6 anos, leciona Língua Portuguesa e Espanhola nos anos finais da RMEPOA.

6- Entendemos subjetividade como os processos históricos e sociais que constituem a experiência dos indivíduos, composta por afetos, identidades, emoções, linguagens, desejos, anseios e práticas. Refere-se aos modos de pensar, sentir e agir do sujeito, articulados à sua condição concreta de existência. No caso das professoras, trata-se da constituição de si também como

DALMASO-JUNQUEIRA, B.; AGUIAR, F. R. de

mulheres trabalhadoras, atravessadas pelas demandas e contradições do trabalho docente, assim como por suas expectativas, convicções e desejos (Ball et al., 2013).
7- Nina - 47 anos, branca. Tem formação em Magistério, Licenciatura em Letras e Mestrado. Atua com anos iniciais há 18 anos na RMEPOA.

REFERÊNCIAS

- ACKER, S. Gender and teachers' work. In: **Review of Research in Education**, v. 21, p. 99-162. Washington: American Educational Research Association, 1995.
- AGUIAR, F. R. **Políticas educacionais na rede municipal de ensino de Porto Alegre: impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017 -2020**. 2019. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- APPLE, M. **Trabalho Docente e Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BALL, S. J. A performatividade e a fabricação de identidades na economia educacional. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 15-40, 2003.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 837-861, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.
- CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The Managerial State**: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare. Londres: SAGE Publications, 1997.
- DALMASO-JUNQUEIRA, B. Desobedecer para transformar: trabalho docente feminista em tempos de conservadorismo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 36, p. 853-872, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1655>. Acesso em: 04 ago. 2025.
- FEDERICI, S. **Revolución en Punto Cero**: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madri: Traficantes de Sueños, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, L. A. Escola Cidadã: Implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: CÍRCULO PALMARINO. **AfroLatinoAmérica**: caderno de formação política n.1: batalha de ideias. São Paulo: Círculo Palmarino, 2011.

GONZATTO, M. MBL elege três vereadores para a câmara de Porto Alegre. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 5 de out. de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2zqdJWO> Acesso em: 04 ago. 2025.

HYPOLITO, A. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, São Paulo, v. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez 2011.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LOPES, A. C; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222 – 247.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, G. S. **Política curricular na Rede Municipal de Porto Alegre**: recontextualização no espaço da escola. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, C. Brasileiras estudam e trabalham mais, mas ganham 21% a menos que os homens. **Carta Capital**, 08 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/brasileiras-estudam-e-trabalham-mais-mas-ganham-21-a-menos-que-os-homens/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SPERB, P. Situação de Porto Alegre é pior do que se poderia imaginar. **Veja**, Porto Alegre, 18 ago. 2017. Disponível em: <https://abr.ai/2jqad9d>. Acesso em: 04 ago. 2025.

DALMASO-JUNQUEIRA, B.; AGUIAR, F. R. de

BRUNA DALMASO-JUNQUEIRA: Professora substituta da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista de pós-doutorado do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Política Educacional e Trabalho Docente, junto à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estágio de pesquisadora visitante na University of Cambridge, Reino Unido. Integra a coordenação do Coletivo Redes, grupo de pesquisa em políticas educacionais.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5742-5857>

E-mail: dalmaso.junqueira@gmail.com

FILIPE RIBAS DE AGUIAR: Licenciado em Educação Física, Mestre em Educação e Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Estudos Qualitativos em Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8063-1309>

E-mail: filipe.rag@outlook.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).