

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS SANT'ANA DO LIVRAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

BRUNA MACHADO DA ROSA

**RACIONALIDADE NEOLIBERAL E GERENCIALISMO
NOS MODOS DE TRABALHAR DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA DE UMA CIDADE DO RIO GRANDE DO SUL**

**Sant'Ana do Livramento
2026**

BRUNA MACHADO DA ROSA

**RACIONALIDADE NEOLIBERAL E GERENCIALISMO
NOS MODOS DE TRABALHAR DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA DE UMA CIDADE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Administração
pela Universidade Federal do Pampa -
UNIPAMPA.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Laura Alves Scherer

**Sant'Ana do Livramento
2026**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

RR788r Rosa, Bruna Machado da

RACIONALIDADE NEOLIBERAL E GERENCIALISMO NOS MODOS DE
TRABALHAR DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DE UMA
CIDADE DO RIO GRANDE DO SUL / Bruna Machado da Rosa.

106 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM
ADMINISTRAÇÃO, 2026.

"Orientação: Laura Alves Scherer".

1. Neoliberalismo. 2. Trabalho docente. 3. Pandemia. 4. Gerencialismo. 5.
Educação básica. I. Título.

BRUNA MACHADO DA ROSA

**RACIONALIDADE NEOLIBERAL E GERENCIALISMO NOS MODOS DE TRABALHAR DE DOCENTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DE UMA CIDADE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Administração.

Dissertação defendida e aprovada em: 27, março
de 2026.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Laura Alves Scherer
Orientadora
(Unipampa)

Prof. Dr. Igor Baptista de Oliveira Medeiro
(UFRJ e Unipampa)

Prof. Dr. Renato Koch Colomby
(UFRGS)

Profa. Dra. Cátia Eli Gemell.
(IFRS)



Assinado eletronicamente por **ANDRESSA HENNIG SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/03/2026, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_re](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedime...)
torno=procedime... 1/2 26/05/2026, 14:14 SEI/UNIPAMPA - 1986813 - SISBI/Folha de Aprovação



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código
verificador **1986813** e o código CRC **1A888A61**.

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedime...)
_retorno=procedime... 2/2

AGRADECIMENTOS

Aos que, nas salas de aula, aliviaram o peso de minha herança-sina e fizeram da educação não apenas um destino improvável, mas uma possibilidade concreta de travessia; aos que enxergaram, ainda na infância, a curiosidade de uma criança marcada pela aridez e colaboraram para que ela não se apagasse. Em especial, aos que, nos últimos anos, acompanharam de perto esta jornada, sustentando-a com presença, escuta e generosidade. E, sobretudo, a Deus, à intercessão dos Santos e da Virgem Santíssima, por terem conduzido meus passos mesmo nos períodos em que a esperança parecia silenciosa.

“Quando o homem decidir reformar a sua
consciência, o mundo tomará outro roteiro. ”

(Carolina Maria de Jesus, 1963)

RESUMO

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, as transformações no trabalho docente da educação básica pública foram intensificadas no período pós-pandêmico. A pandemia de Covid-19, ao impor a adoção emergencial de ferramentas e tecnologias digitais de ensino, comunicação e gestão, não apenas alterou as práticas pedagógicas, mas ampliou mecanismos de controle, monitoramento e responsabilização, aprofundando mudanças estruturais já em curso no cotidiano docente. Nesse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar, os reflexos atuais nos modos de trabalhar de docentes da educação básica pública em decorrência das transformações no trabalho ocorridas a partir da pandemia de Covid-19. Para fundamentar a análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 docentes das redes estadual e municipal de ensino. A investigação evidenciou que a pandemia não inaugurou a lógica gerencial na educação pública, mas atuou como catalisadora de processos já em curso, especialmente no que se refere à intensificação das demandas de trabalho e à centralidade das tecnologias digitais. Os resultados indicam que, embora a informatização dos processos tenha sido apresentada como modernização e racionalização administrativa, houve ampliação do controle, do monitoramento e da visibilidade contínua do trabalho docente por meio de plataformas institucionais, sistemas de registro eletrônico e aplicativos de comunicação. Tais dispositivos passaram a estruturar o cotidiano escolar, instaurando um regime híbrido permanente, no qual atividades presenciais e digitais coexistem e se sobrepõem. Nesse contexto, observou-se a diluição dos limites entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, expressa na exigência de disponibilidade constante para interação em plataformas digitais, resposta a demandas institucionais em horários extraclasse e manutenção de presença online para atendimento a estudantes, famílias e equipes gestoras. Constatou-se, ainda, a incorporação de uma lógica de aceleração e performatividade, orientada por metas, registros e indicadores. No que se refere aos vínculos profissionais, identificou-se uma configuração marcada pela heterogeneidade e pela precariedade, caracterizada pela presença significativa de contratos temporários, pela ampliação da carga horária por meio da assunção de múltiplos vínculos empregatícios (em diferentes escolas e/ou redes de ensino), pela atuação simultânea em mais de uma instituição e pela permanência no trabalho mesmo após a aposentadoria, como estratégia de complementação de renda. Tal cenário evidencia que a precarização não se restringe à ausência de estabilidade formal, mas se expressa na fragmentação das jornadas, na intensificação das exigências e na necessidade de constante articulação entre diferentes contextos institucionais. Outro aspecto relevante refere-se à internalização da lógica da produtividade. As narrativas revelam que, ao mesmo tempo em que se reconhece a sobrecarga de trabalho, manifesta-se orgulho em atender às demandas institucionais, incorporando a produtividade e a responsabilização individual como critérios de valor profissional, por vezes atravessados por dimensões afetivas e morais do trabalho docente. Conclui-se que o período pós-pandêmico não representa um retorno às condições anteriores, mas a consolidação de formas mais difusas e contínuas de controle, intensificação e subjetivação do trabalho docente, tensionando as condições de trabalho e os sentidos atribuídos à profissão na educação básica pública.

Palavras-Chave: Neoliberalismo; Trabalho docente; Pós-pandemia.

ABSTRACT

In the context of contemporary educational policies, transformations in the work of public basic education teachers have intensified in the post-pandemic period. The Covid-19 pandemic, by imposing the emergency adoption of digital tools and technologies for teaching, communication, and management, not only altered pedagogical practices but also expanded mechanisms of control, monitoring, and accountability, deepening structural changes already underway in teachers' daily work. In this context, this research aimed to analyze the current impacts on the ways public basic education teachers work as a result of the transformations in labor brought about by the Covid-19 pandemic. To support the analysis, semi-structured interviews were conducted with 20 teachers from state and municipal school systems. The investigation showed that the pandemic did not initiate managerial logic in public education, but rather acted as a catalyst for ongoing processes, especially regarding the intensification of work demands and the centrality of digital technologies. The findings indicate that, although the computerization of processes was presented as administrative modernization and rationalization, it also led to increased control, monitoring, and continuous visibility of teachers' work through institutional platforms, electronic record systems, and communication applications. These devices came to structure everyday school life, establishing a permanent hybrid regime in which face-to-face and digital activities coexist and overlap. In this context, the blurring of boundaries between working time and non-working time became evident, expressed through the constant expectation of availability for interaction on digital platforms, responses to institutional demands outside classroom hours, and the maintenance of an online presence to assist students, families, and management teams. Furthermore, the incorporation of a logic of acceleration and performativity was identified, guided by goals, records, and indicators. Regarding professional ties, a configuration marked by heterogeneity and precariousness was identified, characterized by the significant presence of temporary contracts, the expansion of working hours through the assumption of multiple employment relationships (in different schools and/or school systems), simultaneous work in more than one institution, and the continuation of work even after retirement as a strategy for supplementing income. This scenario demonstrates that precariousness is not limited to the absence of formal stability, but is also expressed through fragmented workloads, intensified demands, and the constant need to coordinate between different institutional contexts. Another relevant aspect concerns the internalization of the logic of productivity. The narratives reveal that, while teachers recognize work overload, they also express pride in meeting institutional demands, incorporating productivity and individual accountability as criteria of professional value, sometimes intertwined with the affective and moral dimensions of teaching work. It is concluded that the post-pandemic period does not represent a return to previous conditions, but rather the consolidation of more diffuse and continuous forms of control, intensification, and subjectivation of teaching work, placing increasing pressure on working conditions and on the meanings attributed to the profession in public basic education.

Keywords: Neoliberalism; Teaching Work; Post-pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Síntese analítica das reconfigurações nos modos de trabalho docente.....	89
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados.....	36
Tabela 2 - Matriz de trechos, códigos e temas	39
Tabela 3 - Plataformas digitais durante e após pandemia.....	54
Tabela 4 - Processos de subjetivação na gestão escolar e no trabalho docente sob a ótica do gerencialismo neoliberal.....	66
Tabela 5 - Síntese das formas de naturalização da autointensificação do trabalho docente....	86

LISTA DE SIGLAS

EAC	Estudos de Aprendizagem Contínua
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPE	Sistema de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos RS
OMS	Organização Mundial da Saúde
PISA	Programme for International Student Assessment
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS
SEDUC	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
TEA	Transtorno do Espectro Autista
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problemática	15
1.1 Objetivo geral.....	17
1.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Justificativa	18
1.4 Estrutura da dissertação	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 Neoliberalismo e gerencialismo: a autorresponsabilização do indivíduo.....	22
2.2 Modelo gerencialista e educação: sujeitos e desafios.....	28
2.3 Pandemia como ponto de inflexão nas reconfigurações do trabalho docente.....	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40
4.1 Digitalização como regime de controle e sobrecarga do trabalho docente	40
4.2 Performatividade como regime de controle e responsabilização no trabalho docente	56
4.3 Desresponsabilização institucional e sofrimento ético profissional no cotidiano escolar	67
4.4 Naturalização e aceitação coletiva da autointensificação do trabalho docente	77
4.5 Reflexões sobre o conjunto dos temas.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A	104
APÊNDICE B.....	106

1 INTRODUÇÃO

As reconfigurações no trabalho docente no Brasil, intensificadas pela pandemia da Covid-19, produziram impactos significativos nas condições objetivas e subjetivas de trabalho dos professores da educação básica. Embora a crise sanitária tenha operado como catalisadora de mudanças, ela incidiu sobre um cenário já marcado por desafios estruturais relacionados à precarização das condições laborais, à ampliação das responsabilidades atribuídas aos docentes e à desvalorização histórica da profissão (Kuenzer, 2022).

Desse modo, o cenário educacional que anterior ao período pandêmico¹ já era marcado pela precarização e flexibilização das relações de trabalho, foi exacerbado pela necessidade de introduzir emergencialmente o ensino remoto no ano de 2020. Mediante a promulgação da Lei nº 14.040/2020, a qual estabeleceu normas excepcionais para o funcionamento do ensino durante a pandemia, a lei permitiu a adoção de atividades remotas para garantir a continuidade da educação a fim de amenizar os impactos do contexto sanitário na educação (Brasil, 2020).

Embora as tecnologias digitais possuam um grande potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, sua introdução nas salas de aula ocorreu de forma emergencial, com o objetivo de dar continuidade às atividades escolares. A adoção do ensino remoto exigiu um equilíbrio entre garantir a segurança de alunos e profissionais da educação e criar um ambiente de aprendizagem minimamente viável, muitas vezes sem a infraestrutura adequada ou o suporte técnico necessário (Jules, 2023).

A migração emergencial do ensino presencial para o remoto evidenciou, assim como a exclusão digital, a falta de infraestrutura adequada para a docência na modalidade proposta. Como consequência, a transição dos docentes para o ensino remoto esteve marcada por desafios como aumento da carga de trabalho, necessidade de readaptação a novas ferramentas tecnológicas e sentimento de frustração, ansiedade e desmotivação (Nazari; Seyri, 2023).

A linha entre o trabalho e a vida pessoal dos docentes, assim como de outros profissionais que atuaram em regime *home office*² praticamente desapareceu. O regime

¹ A pandemia de Covid-19 foi oficialmente declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 e seu fim como emergência mundial foi anunciado em maio de 2023 (WHO, 2023).

² O regime de trabalho *home office*, também denominado teletrabalho, é caracterizado pela prestação de serviços fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 1943). A Medida Provisória 1.108/2022 estabeleceu regras sobre essa modalidade, determinando que o trabalho remoto pode ser contratado por jornada, produção ou tarefa, além de garantir

de trabalho remoto trouxe desafios como a sobrecarga de tarefas, problemas ergonômicos e na saúde mental dos trabalhadores, sobretudo para mulheres com filhos pequenos, que ao longo desse período acumularam muitas funções dentro de casa, tendo de conciliar o trabalho profissional com as tarefas domésticas e o cuidado com a família (Grossi; Ribeiro, 2024).

A transição para o ensino remoto esteve associada ao aumento expressivo da carga de trabalho, à necessidade de reformulação constante do planejamento e à ampliação do tempo dedicado à preparação de aulas, gravação de vídeos, atendimento individualizado e resolução de demandas técnicas. Dados do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), indicam que 82% dos docentes da educação básica relataram aumento significativo da carga de trabalho durante a pandemia (Oliveira *et al.*, 2021).

Assim, as atividades laborais deixaram de ser, em sua maioria, em um espaço físico específico e passaram a acontecer na sala de estar ou na cozinha, com crianças ao fundo, familiares interrompendo reuniões e o celular notificando outras demandas. Essa intensificação do ritmo de trabalho já era uma tendência antes da pandemia e reflete um modelo de organização laboral que atende às exigências do sistema neoliberal e surge como resultado da valorização da produtividade e da responsabilização individual pelo próprio desempenho, o que torna a dissolução entre vida profissional e pessoal mais difícil ao longo dos anos (Fávero; Bechi, 2020).

Nesse sentido, a pandemia não apenas impôs uma reorganização técnica do trabalho docente, mas também tensionou dimensões identitárias e emocionais da profissão, evidenciando a complexidade das condições em que o ensino passou a ser realizado. As transformações vivenciadas nesse período suscitam questionamentos sobre a permanência de práticas, dispositivos e exigências introduzidos emergencialmente e sobre seus efeitos no cotidiano escolar no período subsequente.

1.1 Problemática

Este estudo argumenta que as políticas e práticas introduzidas no trabalho docente da educação básica pública durante o ensino remoto na pandemia aceleraram as

que trabalhadores com deficiência ou com filhos de até quatro anos tenham prioridade para exercer suas atividades nesse regime (Brasil, 2022).

transformações dos modos de trabalhar docente. Tais transformações permanecem nos dias atuais e estão alinhadas ao modelo gerencialista que, ao estarem imbricadas à lógica neoliberal, vem transformando a escola cada vez mais próxima de uma empresa.

Conforme Gaulejac (2007), o gerencialismo configura-se como uma racionalidade que ultrapassa o âmbito técnico e administrativo, e passa a incidir sobre diferentes dimensões do trabalho. Assim, ela se manifesta na responsabilização individual, na internalização das exigências institucionais, na naturalização da precariedade e nos modos de trabalhar e de se perceber no trabalho.

O modelo gerencialista pode ser compreendido como uma proposta de reorganização da administração pública inspirada em práticas do setor privado. Esse modelo de gestão é orientado por resultados, metas, eficiência e avaliação de desempenho. Com isso, as instituições públicas passam a ser avaliadas principalmente pelo seu desempenho quantificável e pela capacidade de atingir metas, aproximando-se de uma lógica competitiva semelhante à do setor privado (Osborne; Gaebler, 1992).

A ampliação do uso de plataformas digitais, a intensificação dos registros pedagógicos e administrativos e a centralidade de indicadores de desempenho passaram a reconfigurar o cotidiano docente, deslocando o foco do trabalho para práticas cada vez mais orientadas por metas e resultados mensuráveis (Hypólito *et al.*, 2020).

Nesse contexto, a cultura da performatividade opera por meio da produção contínua de indicadores, metas e avaliações, instaurando novas formas de controle e responsabilização docente (Ball, 2004). Tais mecanismos não apenas incidem sobre as práticas pedagógicas, mas também produzem efeitos sobre as identidades profissionais, ao induzir processos de autovigilância, comparação e busca permanente por desempenho.

Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo não se limita a uma política econômica, mas constitui uma racionalidade que orienta condutas e redefine a forma como sujeitos se percebem e se governam. Nesse sentido, a difusão de práticas baseadas em eficiência, produtividade e competição no campo educacional pode ser interpretada como expressão dessa racionalidade, que transforma instituições públicas segundo parâmetros empresariais (Hypólito *et al.*, 2020).

Em território nacional, observa-se o aumento de avaliações como IDEB³, PISA⁴, ENEM⁵ e Prova Brasil⁶, as quais acabam orientando como serão os moldes educacionais e reduzem a autonomia dos professores, limitando a aprendizagem a resultados numéricos, deixando em segundo plano a formação crítica e a diversidade dos processos educativos. A ênfase em rankings, metas e bonificações por desempenho tende a reconfigurar a autonomia pedagógica, deslocando a centralidade do processo formativo para a obtenção de resultados quantitativos (Hypólito *et al.*, 2020).

Para Lima *et al.* (2024), tais dinâmicas contribuem para a intensificação do trabalho e para a ampliação de mecanismos de controle, especialmente quando associadas à expansão de contratos temporários e à flexibilização dos vínculos. Outrossim, professores que atuam na rede pública de educação básica possuem vínculos de trabalho centrados na insegurança profissional, esgotamento físico e mental, sejam eles concursados ou contratados, aspectos que contribuem para a fragilização da identidade docente e construção de uma educação mercantil (Silva; Fofonca 2021).

A partir do exposto, chegou-se à seguinte questão de pesquisa: Sob a ótica gerencialista, quais os reflexos atuais nos modos de trabalhar de docentes da educação básica pública em decorrência das transformações no trabalho ocorridas a partir da pandemia de Covid-19?

1.1 Objetivo geral

Analisar, sob a ótica do gerencialismo, os reflexos atuais nos modos de trabalhar de docentes da educação básica pública em decorrência das transformações no trabalho ocorridas a partir da pandemia de Covid-19.

1.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar o perfil dos entrevistados docentes da educação básica com vínculo de trabalho em escola pública;

³ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

⁴ PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

⁵ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

⁶ Prova Brasil – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil

2. Identificar ferramentas de trabalho e práticas de gestão inseridas nos modos de trabalhar dos docentes durante a pandemia e que permaneceram no contexto pós-pandemia;
3. Compreender os processos de subjetivação que mobilizam os docentes no contexto atual sob a perspectiva do gerencialismo neoliberal.

1.3 Justificativa

O recorte deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender as mudanças nas práticas docentes no período pós-pandêmico, especialmente entre professores da educação básica da rede pública. A pesquisa focaliza o ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, etapas em que os docentes lecionam em suas respectivas áreas de formação para pré-adolescentes, adolescentes e jovens, em um contexto que demanda a articulação de competências pedagógicas e tecnológicas para promover o engajamento discente no processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2015).

Do ponto de vista prático, o estudo busca oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas e estratégias institucionais que atendam às especificidades das escolas do município de Sant'Ana do Livramento, cidade do interior do Rio Grande do Sul onde a pesquisa foi realizada, considerando os desafios do trabalho docente, que se tornaram ainda mais complexos com o avanço da tecnologia e a flexibilização das relações laborais. A partir dessa análise, pretende-se fomentar uma reflexão sobre as condições de trabalho dos professores no Brasil, ressaltando as consequências da precarização e do modelo gerencialista na educação.

Teoricamente, a pesquisa contribui para o debate sobre as transformações no trabalho docente, considerando as mudanças estruturais no cenário laboral. Alguns estudos já têm abordado este tema sob diferentes perspectivas.

Grisci e Cardoso (2014), por exemplo, investigaram o contexto do trabalho imaterial e seu impacto no estilo de vida de docentes horistas em instituições de ensino superior privadas. A pesquisa qualitativa, conduzida com 18 professores contratados por hora em sete instituições de Porto Velho, Rondônia, evidenciou que, apesar da fragmentação contratual, os docentes permanecem integralmente disponíveis para atender às demandas acadêmicas. A intensificação do trabalho mediada pela tecnologia contribui para a sobreposição dos tempos de trabalho e descanso, configurando um estilo de vida centrado no labor.

Silva (2021), investigou o impacto do gerencialismo na educação pública em Maceió, evidenciando que a adoção de modelos empresariais na gestão escolar tem levado à intensificação do trabalho docente e à precarização das relações laborais. A partir dessa abordagem, a presente pesquisa dialoga com estudos que analisam a subjetividade e o trabalho docente em diferentes níveis de ensino, destacando como as exigências e formas de organização do trabalho moldam a experiência profissional dos professores no contexto local.

Em outra perspectiva, Cavalcante (2023) analisou os impactos subjetivos do trabalho docente em regiões ribeirinhas da Amazônia. O estudo evidenciou a precariedade das condições estruturais e os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam em um contexto de isolamento geográfico. Além da sobrecarga emocional e física decorrente da falta de recursos e apoio, a pesquisa destacou a resiliência dos docentes na busca por garantir o direito à educação em comunidades marginalizadas.

Já no contexto do ensino superior privado, Santos e Tonon (2023) investigaram os efeitos do gerencialismo na subjetividade dos professores. Em entrevistas realizadas com 16 docentes de instituições privadas em Curitiba, os participantes relataram como a lógica gerencialista orientada pelas demandas de mercado tem redefinido o trabalho docente, reforçando ideais de produtividade, eficiência e cumprimento de metas institucionais. Os autores evidenciaram que essa abordagem não apenas transforma as práticas pedagógicas, mas também influencia a percepção e a vivência profissional dos professores.

Além disso, Gemelli e Closs (2023) analisaram o processo de precarização do trabalho docente no ensino superior privado brasileiro a partir da Escala de Precarização do Trabalho Docente de Ensino Superior Privado (EPTDESP). A pesquisa quantitativa, realizada com 607 docentes das regiões sul e sudeste, confirmou que a intensificação do trabalho e a fragilidade dos vínculos empregatícios impactam significativamente a percepção da precarização. Os resultados indicam que a adoção de modelos gerencialistas no ensino superior privado tem aprofundado a lógica de flexibilização e mercantilização da educação, afetando não apenas as condições de trabalho, mas também a estabilidade e o interesse na docência.

Percebe-se que as pesquisas sobre o trabalho docente têm se concentrado na compreensão das vivências dos professores e das subjetividades que emergem desse contexto. Entre os estudos existentes, destacam-se aqueles que analisam as mudanças estruturais e gerenciais e seus impactos na percepção e na prática profissional dos

docentes, bem como as consequências dessas transformações na intensificação do trabalho e nas relações laborais.

Diante dessas investigações, este estudo se diferencia ao analisar, sob a ótica do gerencialismo, as transformações no trabalho dos docentes da educação básica pública após a pandemia da Covid-19. Assim, busca-se não apenas mapear os professores da rede pública (concursados, temporários, substitutos ou contratados), mas também identificar as ferramentas de trabalho e práticas de gestão implementadas durante a pandemia que permanecem no cenário pós-pandêmico. Além disso, pretende-se examinar os processos de subjetivação mobilizados nesse contexto, contribuindo para o debate sobre as mudanças nos modos de trabalho docente e suas implicações para a profissão na contemporaneidade.

1.4 Estrutura da dissertação

O Capítulo 1, Introdução, apresenta a contextualização do tema, situando a pesquisa no cenário das transformações contemporâneas do trabalho docente, especialmente no contexto pós-pandemia e sob a influência do gerencialismo neoliberal. Neste capítulo são explicitados o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, a justificativa do estudo, bem como as delimitações e a relevância acadêmica e social da investigação, oferecendo ao leitor uma visão clara do escopo e das intenções do trabalho.

O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica, abordando os principais referenciais que sustentam a análise, portanto, está organizado em três seções articuladas entre si. São discutidas as transformações no campo político e econômico a partir da racionalidade neoliberal, o avanço do gerencialismo na educação e seus desdobramentos na organização do trabalho docente, além das contribuições teóricas acerca dos processos de intensificação do uso das tecnologias durante a pandemia. Esse capítulo estabelece as bases conceituais que orientam a leitura e interpretação dos dados empíricos.

O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico da pesquisa, detalhando a abordagem adotada, os procedimentos de coleta e análise de dados, os critérios de seleção dos participantes, bem como os aspectos éticos envolvidos. Nesse momento, explicita-se o campo empírico, caracterizando o contexto investigado e os sujeitos da pesquisa.

O Capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos resultados, articulando os dados produzidos nas entrevistas com o referencial teórico adotado. A estrutura do capítulo organiza-se em quatro seções, construídas a partir de quatro temas analíticos centrais que emergiram do material empírico. São examinadas as vivências de subjetividade no

trabalho docente, as transformações nas ferramentas e práticas de gestão incorporadas ao cotidiano escolar no contexto pós-pandêmico, bem como os efeitos da intensificação, da responsabilização e da reconfiguração das funções atribuídas aos professores.

Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa e sintetizando os principais achados, destacando as contribuições do estudo para o campo da educação e dos estudos organizacionais, bem como apontando limites da investigação e possibilidades para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente, aborda-se o neoliberalismo como uma racionalidade que reorganiza as configurações do trabalho, instituindo a lógica de mercado como eixo central das relações sociais. Nesse movimento, destaca-se a consolidação de práticas gerencialistas no setor público, que incorporam princípios como eficiência, desempenho e responsabilização individual, produzindo efeitos sobre as condições e a organização do trabalho. Na sequência, o capítulo discute as transformações do trabalho docente no Brasil, situando-as no interior desse contexto mais amplo de reestruturação do Estado e das políticas educacionais. Analisa-se como a intensificação das demandas, a flexibilização dos vínculos e a ampliação das atribuições docentes incidem sobre a autonomia profissional, a saúde e a experiência cotidiana dos professores. Por fim, abordam-se as reconfigurações recentes nos modos de trabalho docente, com atenção ao contexto pandêmico. Embora a pandemia de Covid-19 não constitua o foco central da investigação, ela é considerada como um elemento que tensiona, acelera e torna mais visíveis dinâmicas já em curso, especialmente no que se refere à incorporação de tecnologias digitais, à ampliação dos mecanismos de controle e à reconfiguração das fronteiras entre tempo de trabalho e não trabalho. Nesse sentido, a pandemia é compreendida menos como origem dessas transformações e mais como um fator que abriu brechas e potencializou processos vinculados à racionalidade neoliberal e ao gerencialismo na educação pública.

2.1 Neoliberalismo e gerencialismo: a autorresponsabilização do indivíduo

Com a gênese relacionada à reconstrução do capitalismo em um contexto de crise, Safatle *et al.* (2021) contextualizam que o neoliberalismo surge como uma tentativa de preservar os valores do mercado em face das ameaças do comunismo e de regimes autoritários. Ele propõe a reorganização da economia e da sociedade com base na liberdade individual e na competitividade mercantil, colocando-as no centro da organização social. Para tanto, o Estado é responsável por criar as condições para o funcionamento do mercado, mas o faz não por meio de regulação direta, e sim por via de intervenções que despolitizam conflitos sociais e moldam subjetividades consoante com a lógica mercantil (Safatle *et al.*, 2021).

O termo “neoliberalismo” surgiu em 1938 no Colóquio Walter Lippmann, na França, o que influenciou a criação da Sociedade Mont Pèlerin⁷. Associado à privatização, à desregulamentação e ao enfraquecimento do Estado social, foi aplicado no Chile por Pinochet, entre 1973 e 1990, e expandido globalmente, tendo figuras políticas emblemáticas como Margaret Thatcher, Primeira Ministra do Reino Unido de 1979 a 1990, e o governo presidencial de Ronald Reagan de 1981 a 1989 nos Estados Unidos. Após o colapso do Bloco Soviético, em 1989, tornou-se hegemônico na Europa Oriental (Brown, 2019).

Longe de simplesmente reduzir a intervenção estatal, o neoliberalismo a ressignifica, moldando-a para atender às exigências do mercado. Nessa perspectiva, o Estado não se ausenta, mas assume um papel ativo na criação de condições que favoreçam a lógica mercantil, sem priorizar a proteção dos direitos sociais ou a regulação em prol do bem comum. Assim, a intervenção estatal se dá no sentido de garantir um ambiente propício à liberdade, como empreendedorismo e livre-iniciativa, operando como um agente de despolitização da sociedade. Esse modelo não apenas reorganiza as relações entre Estado e mercado, mas também impacta diretamente a subjetividade dos indivíduos e a forma como os conflitos sociais são mediados (Safatle *et al.*, 2021).

Sendo assim, o neoliberalismo é descrito por Brown (2019, p. 29) como “um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros”. Mais do que uma teoria econômica, trata-se, portanto, de um projeto político e moral que reorganiza tanto as instituições quanto os indivíduos.

Em razão disso, com a promoção da financeirização, privatização e da desregulamentação, ao mesmo passo que a responsabilidade individual é posta como cerne dos problemas e a minimização do Estado na proteção social, o projeto político e moral resulta em uma sociedade que valoriza a eficiência e a produtividade, desqualificando as discussões sociais (Brown, 2019; Safatle *et al.*, 2021).

Mais do que um conjunto de políticas econômicas, o neoliberalismo atua como uma racionalidade que invade o cotidiano, molda comportamentos, decisões e até mesmo

⁷ A Sociedade Mont Pèlerin foi criada para promover e defender os princípios do liberalismo clássico e da economia de mercado, os quais seus respectivos membros acreditavam estar ameaçados pelo crescimento do intervencionismo estatal, do socialismo e de ideias coletivistas no período do pós-guerra (Faria; Chaia, 2020).

formas de sentir e pensar das pessoas. Essa lógica vai além do discurso político e se impõe como uma forma de interpretar o mundo, ou seja, tudo passa a ser avaliado por critérios de mercado, desde a educação até relações interpessoais. Assim, a ideia de que o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso se naturaliza e desloca o olhar das problemáticas da sociedade para uma suposta falha pessoal (Brown, 2019).

A partir da ideia de que as desigualdades estruturais são na verdade escolhas individuais, o neoliberalismo promove a cultura de responsabilização pessoal na qual a meritocracia é apresentada como um caminho legítimo para o progresso, e assim surge o apagamento do debate sobre a justiça social e a ideia vencer se sobressai à dignidade (Lucena *et al.*, 2020).

Nesse contexto, ao colocar tais elementos no centro da organização social, o neoliberalismo pavimentou o caminho para o surgimento do gerencialismo, o qual emerge como um desdobramento prático da ideologia neoliberal, adaptada aos princípios de gestão empresarial em diferentes áreas sociais e institucionais. Consolidado durante as reformas do Estado nas décadas de 1980 e 1990, especialmente no Reino Unido sob a liderança de Margaret Thatcher, o modelo gerencialista é caracterizado por uma ética de eficiência, produtividade e controle, que reconfigura estruturas institucionais e sociais com base em métricas de desempenho e resultados na administração pública (Newman; Clarke, 2012).

Os autores Osborne e Gaebler (1995) citam o discurso de William Hudnut, prefeito de Indianópolis, Estados Unidos, realizado em 1986, o qual sintetizou a mudança da racionalidade neoliberal para sua forma de expressão no gerencialismo no campo da gestão pública. Para Hudnut, o governo “[...] despreza as alternativas convencionais, que se limitam a oferecer serviços básicos. Trabalha de acordo com o setor privado. Usa noções comerciais sólidas. Privatiza. Cria empresas e operações geradoras de recursos. Orienta-se pelo mercado.” (Osborne; Gaebler, 1995, p. 19).

Assim, o discurso de Hudnut traduz como se dá o que Osborne e Gaebler (1995) definem como “governo empreendedor”, conceito permeado pelas ideias que culminaram na Nova Gestão Pública que pretende diminuir a rigidez da burocracia pela eficiência, métricas e avaliação da lógica empresarial. Sob esse viés, Gaulejac (2007) destaca que a gestão moldada pela racionalidade neoliberal não se limita à reestruturação de processos institucionais, mas compreende também a imposição da lógica mercadológica na vida dos sujeitos. Mediante a promessa de autorealização sustenta-se uma pressão silenciosa que

adoece o indivíduo e, mesmo que essa pressão não ocorra de forma explícita, exige-se que o desempenho seja contínuo o que pressupõe ultrapassar limites físicos e mentais.

Como Gaulejac (2007, p. 169) observa, o “sentido da ação se resume em ser campeão”, de modo que a falha não é apenas uma questão de resultados, mas sim de estigmatização e desvalorização social. Assim, o discurso de qualidade e excelência apresentados como progresso acaba transformando o cotidiano em uma disputa constante, na qual a vulnerabilidade é tratada como fraqueza pessoal e não como resultado de um sistema que mercantiliza a vida e silencia o sofrimento. Para tanto, Gaulejac (2007) faz uma reflexão sobre a naturalização do estresse:

Na empresa que cultiva o desempenho, o estresse não é considerado como uma doença profissional, mas como um dado quase natural, ao qual é conveniente se adaptar. Ele se encontra de tal forma espalhado que a "resistência ao estresse" é exigida como uma qualidade necessária para ter sucesso. Mais do que se interrogar sobre suas causas, aprende-se a "gerenciá-lo". Essa gestão consiste em acostumar-se com ele por meio de exercícios ou de truques: relaxamento das espáduas, respiração ventral, relaxamento, meditação, massagens, bolas de borracha “antiestresse”, caixa que permite medir as capacidades de resistência etc. Nesse domínio, a imaginação dos experts não tem limites. Eles tentam resolver o problema combatendo suas causas. Eles o consideram como um mal necessário, ao qual é conveniente se adaptar, canalizando seus efeitos mais nocivos (Gaulejac, 2007, p. 210)

Em consonância com essa reflexão apresentada por Gaulejac (2007) sobre o sofrimento como consequência do modelo de gestão neoliberal, Han (2015) argumenta que na internalização do papel do “empreendedor de si”, o sujeito assume a administração de sua exaustão com práticas que prolongam a produtividade e o adaptam a essa sobrecarga. Segundo Han (2015, p. 29-30), “a queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho”, o que revela que a adaptação ao estresse e à sobrecarga submete o sujeito a um tipo de autoexploração.

Segundo Barbosa Filho e Cabral (2019) esse modelo de gestão surge como uma extensão da racionalidade neoliberal que ao ser aplicada às políticas públicas redefine o sujeito de direito e desloca a responsabilidade do coletivo para o indivíduo. Nesse sentido, o gerencialismo é um instrumento que reforça a ideia da lógica de mercado nas esferas sociais, econômicas, culturais, educacionais e políticas com práticas de controle e produtividade que fragilizam os princípios da democracia como a proteção dos direitos dos indivíduos.

A lógica gerencial se estabelece no campo das políticas públicas da América Latina, especialmente no Brasil, a partir da década de 1990. As reformas político-econômicas desse período estavam alinhadas à consolidação do projeto neoliberal no continente, desse modo, essas reformas eram orientadas pelo discurso da modernização e da eficiência. Durante esse período, ocorreu o processo de transição da administração pública tradicional, com caráter mais burocrático, para o gerencialismo. Entretanto, cabe destacar que esse movimento se deu em um contexto de crise dos Estados de bem-estar social, de forma que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional concederam financiamentos e empréstimos mediante práticas de privatizações, desregulamentação e políticas de austeridade (Barrios, 2023).

Afonso *et al.* (2021) complementam essa análise sobre o gerencialismo ao destacar que apesar dos reflexos positivos no capital, para a sociedade as reformas aprofundaram a precarização das condições laborais e a mercantilização dos direitos sociais. Nesse processo, servidores públicos passaram a ser vistos sob uma lógica empresarial, deixando de ser agentes que garantem o direito social da população para serem agentes avaliados pela capacidade de alcançar metas e gerar resultados.

Do mesmo modo, para Dardot e Laval (2016), o gerencialismo é um instrumento que viabiliza o neoliberalismo ao implementar sua racionalidade em práticas concretas de gestão, pois operacionaliza seus ideais de eficiência, produtividade e controle, contribuindo para moldar o indivíduo como “empreendedor de si mesmo”. Esse conceito apresentado pelos autores refere-se ao sujeito que internaliza as demandas mercantis e gerenciais como formas de auto-organização e autoexploração. Sob essa perspectiva, o indivíduo passa a medir seu valor com base em sua capacidade de atingir metas, melhorar constantemente e maximizar seu “capital humano”.

Incentivado a adotar essa visão de si, o indivíduo se encontra em um constante processo de aprimoramento, para atender às demandas do mercado. De forma voluntária, acaba se sujeitando a essa dinâmica, participando ativamente da exploração de seu próprio trabalho, muitas vezes sem perceber o peso da liberdade individual sobre si (Han, 2018).

Nessa perspectiva, é importante distinguir os diferentes modos de exercício do poder. Conforme Foucault (2008), o poder disciplinar operava diretamente sobre os corpos por meio de dispositivos visíveis, como as instituições disciplinares, a vigilância e a normatização. Já a biopolítica desloca esse foco para a gestão da vida em nível populacional, por meio de dispositivos de segurança que atuam de forma menos prescritiva e mais reguladora, orientando condutas e produzindo padrões de normalidade.

Nesse contexto, pode-se compreender a emergência da psicopolítica, conforme Han (2018), como um aprofundamento dessas formas de poder, na medida em que a condução dos indivíduos passa a ocorrer de maneira ainda mais difusa e internalizada, operando por meio da liberdade, do desempenho e da autoexploração. Assim, a dominação se exerce de forma sutil, incentivando os sujeitos a se autogerirem e a se responsabilizarem continuamente por seu próprio desempenho, conforme Han (2018, p.10):

O sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo: é um servo absoluto, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo. Nenhum senhor o obriga a trabalhar. [...] A esse servo neoliberal a soberania é estranha, ou melhor, a liberdade daquele senhor que, segundo a dialética hegeliana, não trabalha e apenas goza. Essa soberania do senhor consiste em elevar-se além da vida nua e, consequentemente, em aceitar até mesmo a própria morte (Han, 2018, p.10).

A soberania do senhor, descrita por Han (2018), diverge do estilo de vida do servo, o qual é seu próprio senhor e escravo de si mesmo, conforme a lógica do capital humano descrita por Dardot e Laval (2016). Esse indivíduo maximiza o seu capital humano a fim de experimentar uma liberdade ilusória que transforma sua subjetividade em um produto vendido no mercado (Dardot; Laval, 2016). Tal filosofia da liberdade, empregada pelo neoliberalismo, na verdade, baseia-se em transformar os objetivos do senhor em objetivos pessoais exclusivos do servo, como apontam Dardot e Laval (2016):

[...] o gestor tenta captar as energias individuais, não de acordo com uma lógica “artista” ou “hedonista”, mas segundo um regime de autodisciplina que manipula as instâncias psíquicas de desejo e culpa. Trata-se de mobilizar a aspiração à “realização pessoal” a serviço da empresa, transferindo exclusivamente para o indivíduo, contudo, a responsabilidade pelo cumprimento dos objetivos (Dardot; Laval, 2016, p.229).

No neoliberalismo, o fracasso é internalizado como uma falha do indivíduo e não como uma consequência das exigências do sistema. Desse modo, os que não conseguem abraçar os padrões de desempenho tendem a culpar a si mesmos (Han, 2018). “[...] Aí está a inteligência peculiar do regime neoliberal: não permite que emergja qualquer resistência ao sistema”, assim, Han (2008, p. 16) enfatiza no trecho como a autoexploração mantém o indivíduo preso a uma racionalidade que atende aos interesses do capital, mas maquia-se como um propósito de vida.

Apesar das contribuições do gerencialismo para a administração pública, alguns impasses como a lógica de mercado e a busca excessiva por métricas resultaram em um movimento de simplificação dos processos, ou seja, a complexidade humana que permeia o funcionamento do sistema é negligenciada (Stadnick, 2021). É a partir dessa perspectiva que se torna necessário analisar como o gerencialismo atua na educação, quais sujeitos produz e quais desafios impõe ao exercício docente, o que será discutido na próxima seção.

2.2 Modelo gerencialista e educação: sujeitos e desafios

O avanço do gerencialismo sobre diferentes esferas sociais reflete-se diretamente na forma como as instituições públicas operam, impactando não apenas suas estruturas organizacionais, mas também os sujeitos que nelas atuam. Esse modelo, ao ser implementado, redefine a relação dos profissionais com seu trabalho, pois os insere em uma lógica de produtividade, controle e avaliação constante. No campo educacional, a lógica gerencialista se traduz na imposição de metas, indicadores de desempenho e na cultura da competição, em que os docentes passam a ser constantemente avaliados com base em seus resultados e não mais em processos pedagógicos formativos e reflexivos (Ball, 2004).

Outrossim, o gerencialismo tem implicações para o trabalho docente, o que impacta as condições de trabalho e subjetividade desse grupo de trabalhadores, assim o modelo insere-se no discurso educacional ao difundir a ideia de que os profissionais da educação devem ser constantemente avaliados por suas performances e produtividade. Nesse cenário, há o aumento da cultura de competição, em que os docentes passam a ser pressionados a cumprir metas e aumentar sua eficiência, muitas vezes em detrimento de uma prática pedagógica mais humanizada e reflexiva. Assim, percebe-se que o trabalho docente, por exemplo, é reduzido ao desempenho apresentado nos indicadores de desempenho dos alunos (Ball, 2004).

Nesse sentido, ao passo que o gerencialismo se consolida como um modelo de gestão nas instituições públicas, ele se ancora na racionalidade de governamentalidade neoliberal. Essa forma de governar, além de se dar por meio de normas ou comandos estatais, utiliza também dispositivos sutis que moldam condutas e produzem sujeitos que se regulam a partir da lógica da concorrência e da responsabilidade individual. Portanto, trata-se da construção de uma subjetividade empresarial, na qual o indivíduo é mobilizado

a gerir sua vida como se fosse um empreendimento, incorporando nela valores como desempenho, produtividade e autoaperfeiçoamento contínuo (Queiróz; Zenetti, 2024).

Ademais, essa racionalidade assumida pelo gerencialismo se manifesta na supervalorização do rendimento como critério central na avaliação de professores, de estudantes e de instituições. Desse modo, a escola transforma-se em um ambiente gerenciado por metas e resultados, já o docente passa a atuar como gestor de sua própria carreira, com a necessidade de investir continuamente em si mesmo e assumir os riscos do dito “fracasso” como responsabilidade individual (Queiróz; Zenetti, 2024).

De acordo com Rodrigues (2020), os docentes que conseguem atingir as metas estabelecidas pelos indicadores são premiados ou reconhecidos, já os que não atingem resultados satisfatórios podem sofrer com o ônus da regra do jogo. Assim, pela lógica da meritocracia, as diferenças que separam esses profissionais, como o contexto social e econômico em que os alunos estão inseridos, são desconsideradas, de modo que apesar das circunstâncias diversas, os professores sejam igualmente responsáveis pelo desempenho escolar dos alunos. Essa lógica está associada ao que Laval (2019) denomina de “eficácia produtiva”, segundo a qual os valores pedagógicos clássicos cedem lugar à rentabilidade educacional, transformando a educação num serviço prestado a clientes.

Além disso, as reformas educacionais de orientação neoliberal, presentes tanto no Brasil quanto em outros países, reforçam esse processo ao introduzir práticas como a privatização, a adoção de avaliações padronizadas, rankings escolares e o fortalecimento de mecanismos de prestação de contas. Deve-se destacar que nessa dinâmica da parceria público-privada se sustenta a ideia de que a educação deve responder aos imperativos de eficiência, produtividade e desenvolvimento de competências alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, as instituições educativas e seus profissionais são inseridos em uma lógica de mercado, o que para Laval (2019), trata-se de um deslocamento do papel público da educação para uma racionalidade gerencial, cujo foco é a formação de um “capital humano” competitivo no cenário global (Ball *et al.*, 2013; Mordente *et al.*, 2024).

Embora essas reformas sigam uma tendência global, no Brasil seus efeitos se agravam devido à falta de valorização histórica da carreira docente e à precarização estrutural do serviço público, e o resultado desse movimento é a consolidação de um modelo educacional voltado para resultados, ranqueamentos e prestação de contas, o que assim como provoca a desvalorização do processo pedagógico, acentua as desigualdades sociais (Santos; Neto-Mendes, 2024).

A lógica gerencialista é igualmente impulsionada pela crescente participação de organizações privadas na definição e na condução das políticas públicas educacionais, introduzindo no espaço público os princípios de gestão característicos do setor privado. A educação, assim, passa a ser regulada por instrumentos de controle que reforçam uma cultura de *accountability* e esvaziam o sentido público da escola. Dessa forma, o compromisso com a garantia do direito à educação cede espaço à lógica da eficiência, da competitividade e da gestão por resultados (Alencar; Perrella, 2022).

Laval (2019) aponta que esse modelo de formação educacional impede a emergência de um pensamento crítico e de práticas de resistência, pois molda os sujeitos a se verem como gestores de si mesmos, internalizando a lógica de mercado. O autor reforça que há a invasão de termos que funcionam como uma espécie de máscara que se tornam mais centrais nas políticas educacionais públicas, a fim de ocultar os conflitos e as desigualdades sociais vivenciadas na realidade escolar e construir uma subjetividade voltada para a quantificação e controle.

Oliveira (2023), ao analisar o cenário da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, mostra como esse modelo aprofunda o dualismo educacional dentro da rede pública de ensino, pois há caminhos distintos conforme a classe social. Segundo o autor, essa lógica serve não à emancipação, mas sim à adaptação, promovendo uma formação rasa voltada à empregabilidade e à docilização de indivíduos treinados para responder às demandas econômicas do capital.

Quando a educação deixa de promover a transformação e passa a operar como mecanismo de docilização, ela colabora ativamente para que sujeitos permaneçam contidos dentro das margens sociais em que foram historicamente localizados, como no caso do Brasil. Nesse sentido, Dutra (2021) ao analisar os efeitos do gerencialismo nas políticas educacionais, evidencia como a incorporação de lógicas de desempenho e responsabilização individual reconfigura a atuação das instituições escolares, deslocando o foco das determinações estruturais para o comportamento dos sujeitos. Essa operação discursiva e política redefine tais sujeitos como dóceis, esvaziando sua potência crítica e transformadora.

Esse movimento de docilização é denominado por Foucault (1987) como uma racionalidade neoliberal, a qual a atuação se dá na gestão dos corpos e na conduta do sujeito sob a máscara da autorresponsabilização e da liberdade docente. Para tanto, os programas educacionais implementados no Brasil têm apresentado características do

gerencialismo. Esse movimento modifica a forma como a educação é pensada, assim como ela é vivenciada pelos sujeitos, sejam educadores ou educandos.

No contexto da rede de educação municipal na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, as políticas educacionais com características gerenciais entre os anos de 2017 e 2020 implicaram no corte de direitos e intensificação da carga horária de docentes, bem como na imposição de metas relacionadas aos índices de desempenho e mudanças na subjetividade, exigindo desses professores uma postura empreendedora e individualizada perante os desafios em sala de aula (de Aguiar; Berwanger, 2022).

Em âmbito estadual, pode-se mencionar a implementação de sistemas de avaliação externa como o SAERS⁸ no estado do Rio Grande do Sul, o qual reforça a ideia de rankings e metas que ocasionam reflexos na autonomia docente, tanto na dinâmica de planejamento quanto na condução dos processos pedagógicos. A avaliação que poderia ser utilizada como uma ferramenta para fornecer subsídios é convertida em ferramenta de controle e responsabilização (Vicente; Oliveira, 2023).

A racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras tem se materializado também por meio da adoção de programas gerenciais que prometem inovação e melhoria da qualidade, mas que na prática aprofundam o controle externo sobre o trabalho docente e reconfiguram o sentido da escola pública. Um exemplo é a adoção do Programa Educar para Valer, promovido pelo Instituto Lemann, que propõe replicar em diferentes redes estaduais e municipais a experiência de gestão educacional da cidade de Sobral (CE), conhecida por seus altos índices em avaliações nacionais (Mota, 2024).

De forma semelhante, organizações como o Todos Pela Educação, Instituto Natura e Instituto Ayrton Senna têm ampliado sua presença nas redes públicas, sobretudo nas Escolas Cidadãs, como no caso específico de Sobral (CE), que promovem uma agenda voltada a resultados e controle por indicadores. Com apoio em parcerias público-privadas, esse modelo prioriza o resultado que pode ser mensurado e se afasta do conceito de escola cidadã, que objetiva apoiar a comunidade escolar a refletir sobre temas complexos e questões atreladas à construção da cidadania. (Mota, 2024; Brasil, 2025).

Iniciativas como essas, além de acentuarem a precarização do trabalho docente, também desconsideram as particularidades culturais e sociais do território escolar, conforme Mota (2024). O cenário educacional do Brasil, que já era marcado pelo avanço

⁸ SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

da lógica neoliberal na educação básica, sofreu novas reconfigurações no período da pandemia de Covid-19, análise que será aprofundada na seção a seguir.

2.3 Pandemia como ponto de inflexão nas reconfigurações do trabalho docente

A pandemia de Covid-19, considerada um dos maiores desafios do século XXI, impactou a saúde pública e a economia global em um cenário sanitário inédito. A doença, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, teve os primeiros casos identificados na província de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. O vírus de transmissão rápida e com características que acometem o aparelho respiratório, até abril de 2020, tinha sido confirmado em 213 países no mundo, inclusive o Brasil (Brito *et al.*, 2020).

Com maiores riscos para pessoas idosas e com comorbidades, medidas de distância social, higienização rigorosa e uso de máscara foram tomadas pelas autoridades para evitar a disseminação do vírus. As estratégias de combate ao vírus evidenciaram um cenário precário permeado pelas desigualdades sociais e foram alavancas para outros problemas que atingiram o corpo social (Brito *et al.*, 2020).

Uma das formas de minimizar os impactos da crise no cenário educacional foi a migração do ensino presencial para o ensino remoto. Essa transição, ainda que emergencial, aproximou a experiência docente de profissionais de outras categorias no Brasil que passaram a adotar o trabalho remoto como alternativa de segurança. Todavia, essa prática revelou a ausência de limites entre vida privada e profissional, além da ampliação da jornada de trabalho, o que colaborou para a sobrecarga e a sensação de disponibilidade permanente (Ribeiro; Carvalho, 2022).

Para tanto, no ano de 2022, a Medida Provisória nº 1.108 passou a regulamentar aspectos do teletrabalho no Brasil. Todavia, mesmo que a proposta do trabalho remoto tenha surgido mediante o contexto pandêmico, Oliveira e Mill (2022) destacam que o texto da medida acabou reforçando a lógica neoliberal de produtividade, sem amparo efetivo nas condições de trabalho dos profissionais em geral.

A transição para o ensino remoto intensificou os desafios enfrentados pelos professores, já que essa mudança abrupta exigiu adaptação rápida a novas tecnologias e metodologias de ensino. Isso expôs a precariedade de escolas públicas, principalmente aquelas que atendem populações em situação de vulnerabilidade social e que não possuem suporte institucional adequado, combinado às condições desiguais de acesso a tecnologias por parte de professores e estudantes (Oliveira *et al.*, 2021).

Outrossim, muitos docentes não receberam a formação necessária para utilizar essas ferramentas tecnológicas. Portanto, a ausência de suporte técnico e pedagógico agravou a sobrecarga de trabalho, levando os professores a enfrentarem não apenas os desafios relacionados ao ensino, mas também questões emocionais e sociais decorrentes do isolamento e da falta de interação presencial com os estudantes (Oliveira *et al.*, 2021).

Durante o período pandêmico, a precarização do trabalho docente se agravou, com manifestações não apenas na adoção do ensino remoto emergencial, mas também na padronização curricular e na centralização de modelos neoliberais nas práticas pedagógicas. Assim, Rodrigues *et al.* (2022) evidenciou que nas Escolas Cidadãs Integrais, modelo implantado nas instituições públicas no estado da Paraíba, professores com vínculo trabalhista efetivo, embora submetidos à carga horária extensa e tarefas adicionais, apresentaram maior estabilidade. Já professores de vínculo temporário enfrentaram desafios que tangenciam direitos trabalhistas básicos, como estabilidade, progressão na carreira e benefícios garantidos aos efetivos.

No sistema de contratação temporária, sem garantia de permanência e sujeitos a pressões adicionais, como a possibilidade de dispensa sem justificativa formal a vulnerabilidade dos docentes das Escolas Cidadãs Integrais enfrentam situações que os põem em posição de medo, o que é menos recorrente entre os efetivos devido à estabilidade do vínculo. A disparidade ocorre também nos níveis estadual e municipal, devido às especificidades administrativas de cada esfera (Rodrigues *et al.*, 2022).

Professores temporários enfrentam sobrecarga de trabalho, dificuldades de mobilização sindical e divisões na categoria docente, reflexos diretos do gerencialismo neoliberal. Esses fatores acentuam a lógica de competição e pressão por resultados, características marcantes das reformas educacionais contemporâneas (Nauroski *et al.*, 2019).

As condições de trabalho precarizadas também se mostraram presentes em instituições de ensino básico da rede privada. Sob a lógica gerencialista, docentes, sobretudo mulheres, relataram desafios no cenário emergencial pelo aumento da carga horária, invasão da vida privada e vigilância intensificada por pais e gestores. A relação mercadológica entre escola e pais transformou os alunos em clientes, intensificando a cobrança sobre o trabalho docente (Nüsslê *et al.*, 2023).

Ademais, o ensino remoto evidenciou a exclusão digital de uma parcela significativa da população. A falta de acesso a equipamentos adequados, como computadores e smartphones, além de uma conexão de internet de qualidade, prejudicou

o alcance do ensino, especialmente entre os alunos de escolas públicas localizadas em regiões de vulnerabilidade social. Essa desigualdade de acesso tornou-se um dos fatores determinantes para a precarização do trabalho docente, pois impôs aos professores a difícil tarefa de tentar garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante de condições adversas que comprometem tanto a qualidade da educação quanto a sua saúde mental (Oliveira *et al.*, 2021).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de caráter descritivo e abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar, sob a ótica do gerencialismo, os reflexos atuais nos modos de trabalhar de docentes da educação básica pública em decorrência das transformações no trabalho e na gestão escolar ocorridas a partir da pandemia de Covid-19 em Sant'Ana do Livramento, Rio Grande do Sul.

A pesquisa qualitativa foi empregada por possibilitar a compreensão de processos sociais complexos, permitindo interpretar as vivências e significados atribuídos pelos sujeitos em seus contextos específicos (Flick, 2009). Ademais, caracteriza-se como descritiva, conforme Richardson (1999), pois buscou identificar e compreender as características do fenômeno investigado.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, organizadas em cinco blocos temáticos: (a) perfil docente, (b) vínculos trabalhistas e rotina, (c) experiências subjetivas no trabalho docente, (d) mudanças pós-pandemia e ferramentas de trabalho e (e) percepções sobre gestão escolar e condições de trabalho. As perguntas foram elaboradas com base no referencial teórico (Apêndice A).

Os docentes do estudo atuam na Educação Básica, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio da rede pública municipal e estadual de Sant'Ana do Livramento, com pelo menos seis anos de experiência profissional, critério adotado para assegurar que os participantes tivessem vivenciado o período anterior e posterior à pandemia de Covid-19, possuindo vínculo efetivo (concurso público) ou temporário (contratos regidos por legislações específicas).

A seleção dos participantes ocorreu por meio da técnica de bola de neve, na qual os primeiros entrevistados indicaram novos participantes, que, por sua vez, indicaram outros, até o alcance da saturação teórica (Handcock; Gile, 2011). O processo foi conduzido até o momento em que as entrevistas deixaram de trazer novos elementos relevantes para a análise (Flick, 2009).

Para garantir a adequação do instrumento, realizou-se um pré-teste com docentes que não integraram o grupo final de entrevistados. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das informações

Para preservar a identidade dos 20 docentes da educação básica pública, participantes da pesquisa, o perfil do grupo é apresentado em linhas gerais, a seguir. Há predominância de professores das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. Trata-se majoritariamente de mulheres, sendo essas 13 respondentes. A respeito da faixa etária, considerando o conjunto total de respondentes, distribuem-se entre 28 e 67 anos de idade. Quanto ao vínculo de trabalho, 9 docentes possuem vínculo exclusivamente por contrato temporário, 9 são efetivos por concurso público e 2 acumulam vínculos, atuando simultaneamente como concursados e contratados.

No que se refere às redes de ensino, parte dos docentes atua simultaneamente na rede estadual e na rede municipal, ainda que sob diferentes formas de vínculo. Entre os participantes, três professores exercem atividades nas duas redes, combinando vínculos concursados e/ou contratos temporários. Também há casos de docentes que já se encontram aposentados em uma das redes, permanecendo em exercício na outra, conforme as entrevistas. Em alguns relatos, a permanência em vínculo ativo após a aposentadoria foi associada a questões financeiras e à expectativa de garantir a aposentadoria na outra rede de ensino, o que inclui a intenção de participar de novos concursos públicos, como o concurso da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de 2025.

Quanto à carga horária, observa-se diversidade de regimes de trabalho entre os participantes. Dois docentes concursados possuem carga horária semanal de 20 horas. Já entre os docentes contratados com carga horária de 40 horas semanais, os relatos indicam que essa jornada costuma ser cumprida em duas ou mais escolas, o que evidencia a circulação entre diferentes instituições para o cumprimento integral das horas de trabalho, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Tempo de docência	Rede de ensino	Vínculo	Carga horária semanal
Teresa	43	17	Ambas	Concurso e contrato	40h
Vanessa	30	6	Estadual	Contrato	40h
Joice	42	15	Municipal	Concurso	40h
Luciana	Não informada	25	Estadual	Contrato	40h
Luis	67	33	Ambas	Concurso	40h
Nara	64	33	Estadual	Concurso	40h
Regina	64	30	Estadual	Contrato	40h
Eduardo	47	23	Estadual	Contrato	40h
Cristina	57	24	Estadual	Concurso	40h
Renata	52	32	Estadual	Concurso	20h
Débora	40	14	Estadual	Contrato	40h
Bianca	29	6	Municipal	Concurso	40h
Hector	65	14	Estadual	Concurso	20h

Heloísa	28	6	Estadual	Contrato	40h
Gustavo	29	7	Ambas	Concurso e contrato	40h
Matias	60	23	Estadual	Concurso	40h
Maria Rita	52	25	Estadual	Contrato	40h
Felipe	30	6	Estadual	Contrato	40h
Lucas	29	7	Estadual	Contrato	40h
Suzana	53	25	Estadual	Concurso	40h

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Ressalta-se que, ao longo da seção de análise e discussão dos resultados, os nomes atribuídos aos participantes correspondem a pseudônimos escolhidos de forma aleatória, não mantendo qualquer relação com a identidade real dos docentes entrevistados.

As entrevistas foram realizadas de 14 de maio a 18 de novembro de 2025, gravadas e transcritas integralmente, totalizando 9 horas e 48 minutos de gravação e 168 páginas transcritas. As entrevistas foram realizadas de forma remota, na plataforma Google Meet, com uso de câmera e áudio, e de forma presencial, conforme a escolha dos entrevistados. As presenciais ocorreram nas próprias escolas em que os docentes estavam lotados, em salas reservadas.

Os dados foram analisados segundo a técnica de análise temática, conforme Braun e Clarke (2006), por sua flexibilidade e aplicabilidade em diferentes contextos qualitativos. A análise seguiu as seis fases propostas pelos autores: (1) familiarização com os dados; (2) geração de códigos iniciais; (3) busca de temas; (4) revisão de temas; (5) definição e nomeação dos temas e (6) produção do relatório final.

Na fase inicial, para a familiarização com os dados, a análise iniciou-se com a leitura das transcrições integrais das entrevistas, bem como da leitura acompanhada da escuta das gravações e anotações sobre gestos e pausas relevantes que foram observadas. Por conseguinte, no que se refere à geração de códigos iniciais, de maneira sistemática e indutiva, a partir de leituras aprofundadas das transcrições das entrevistas definiu-se um código para cada trecho conforme os significados atribuídos pelos entrevistados. Tal procedimento resultou ao final na elaboração de 173 códigos que foram construídos a partir de unidades de sentido identificadas nos relatos dos docentes.

Os códigos produzidos abrangeram diferentes dimensões, as quais incluíram aspectos como as condições e a organização do trabalho, sobre as quais destacam-se questões relacionadas ao desgaste físico e mental, à perda de autonomia na profissão, às estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores e à gestão de si. Destaca-se que muitos desses códigos apareceram de maneira recorrente, o que evidencia padrões nas

experiências dos entrevistados, mesmo que cada um tenha compartilhado a sua experiência de maneira individual.

Para a busca de temas, o que define a fase três, os códigos iniciais foram separados das entrevistas e agrupados a partir de relações de proximidade e articulação com o referencial teórico escolhido. Nessa fase, os códigos foram rastreados conforme a relevância para a pesquisa, conforme os pressupostos da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006).

Em seguida, na etapa de revisão dos temas, os 173 códigos elaborados na etapa anterior foram reanalisados, o que culminou na retomada das transcrições e dos trechos codificados, à luz do conjunto do material empírico. Nesse sentido, alguns códigos foram realocados, fundidos ou excluídos, conforme sua pertinência e coerência interna.

Posteriormente, na etapa de definição e nomeação, os temas intermediários foram novamente refinados e articulados, com o objetivo de alcançar maior densidade analítica e alinhamento com o referencial teórico da pesquisa, o que implicou na reorganização interpretativa na qual os temas deixaram de descrever aspectos mais próximos das falas dos participantes para expressar categorias analíticas mais amplas, capazes de sintetizar padrões recorrentes e evidenciar as relações entre os dados empíricos e os conceitos teóricos mobilizados.

Nesse processo, os quatro temas intermediários (1) Tecnologias digitais, controle e gestão de si no trabalho docente; (2) Regimes de controle e responsabilização docente; (3) Violência institucional e fragilização profissional e (4) Naturalização da intensificação e precariedade das condições do trabalho docente foram rearticulados, resultando na consolidação de quatro temas analíticos centrais: (1) Digitalização como regime de controle e sobrecarga do trabalho docente; (2) Performatividade como regime de controle e responsabilização no trabalho docente; (3) Desresponsabilização institucional e sofrimento ético-profissional no cotidiano escolar e (4) Naturalização e aceitação coletiva da autointensificação do trabalho docente.

Cada tema final, portanto, agrega múltiplos códigos e temas intermediários, expressando dimensões inter-relacionadas das transformações nos modos de trabalhar docentes sob a lógica gerencialista no período pós-pandêmico, conforme apresentado na Tabela 2. A organização da tabela em quatro colunas permite visualizar o movimento que parte dos trechos das entrevistas, passa pela codificação inicial e pela construção de temas intermediários, até alcançar os temas finais, definidos conforme a fase de nomeação proposta por Braun e Clarke (2006). Dessa forma, a tabela não se destina à apresentação

exaustiva dos dados, mas à demonstração da lógica interpretativa que orientou a análise, evidenciando como diferentes códigos e temas convergem para núcleos analíticos mais amplos.

Tabela 2 - Matriz de trechos, códigos e temas

Trecho da entrevista	Código	Tema intermediário	Tema final
“Tu perdeu toda a privacidade. E hoje, o teu número do WhatsApp praticamente virou público.” (Eduardo) “Hoje, praticamente as coisas chegavam pra ti através de memorandos, que demoravam um tempo pra chegar na tua casa ou chegar pro diretor da escola que te informava, enfim. Hoje, o WhatsApp, o memorando, ele ele chega em minutos pra ti.” (Joice) “[...]os nossos registros começaram a ficar todos online, tudo com essa tecnologia, porque até então era registro feito por escrito. [...]Claro que tem um lado que facilita porque tu entra no sistema e já vai registrando tudo bonitinho, mas tem um lado que é o controle da gente que é muito maior. Ali qualquer coisinha ficou registrado pra vida inteira. (Vanessa) “Então, era um ritmo que no final seguiu porque a gente tá sempre nessa função no sentido de que em função de conhecer de supetão essas plataformas, fez com que a gente começasse a ocupar mais tempo trabalhando, né?! Como a gente aprendeu lá, a gente foi aperfeiçoando e a gente foi querendo ver coisas, melhorar o nosso trabalho, na nossa sala de aula.” (Luciana)	Tecnologia invadindo o espaço privado Digitalização do trabalho e Informação acelerada Controle mediado pela tecnologia Gestão de si e aperfeiçoamento	Tecnologias digitais, controle e gestão de si no trabalho docente	Digitalização como regime de controle e sobrecarga do trabalho docente
“Se o aluno não aprende, se não faz, se não vem, parece que é o professor que tem que dar um jeito.” (Regina) “O que importa é cumprir o sistema do Governo do Estado, preencher todas as tabelas. Se o aluno não sabe nada, não importa.” (Matias) “[...]porque o negócio é ficar tudo verdinho. Pra eles tudo verdinho é ótimo.” (Vanessa)	Responsabilização individual do docente pelo resultado discente Complacência para atingir performance e resultados Preenchimento de planilhas e maquiagem de dados para alcançar resultados	Regimes de controle e responsabilização docente	Performatividade como regime de controle e responsabilização no trabalho docente
“Eu percebo que é uma camisa de força prendendo todos, toda a engrenagem das escolas para ter resultados.” (Cristina) A gente fica numa situação muito difícil, tentando conter, proteger os outros alunos e ao mesmo tempo lidar com a falta de apoio.” (Felipe) “Tu tem que reinventar pra te ajudar e ajudar ele a descobrir mil maneiras pra ele conseguir os objetivos. E nisso aí eu sinto que é uma responsabilidade, né?!” (Luciana)	Perda da autonomia docente em prol de resultados Falta de apoio no cotidiano escolar Transferência das falhas institucionais para o docente	Violência institucional e fragilização profissional	Desresponsabilização institucional e sofrimento ético-profissional no cotidiano escolar
“A nossa profissão é a única em que tu trabalha 20 horas na escola e 20 em casa. Isso foi normalizado.” (Luis) “Os colegas estão aceitando isso de bom grado. Ou, se não é de bom grado, pelo menos estão engolindo.” (Matias) “A gente se sente pequena diante disso, é todo o esforço de uma vida inteira de trabalho sendo posto pra baixo.” (Nara)	Trabalho docente para além do espaço escolar Normalização coletiva Percepção de desvalorização	Naturalização da intensificação e precariedade condições do trabalho docente	Naturalização e aceitação coletiva da autointensificação do trabalho docente

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, a partir da análise temática dos dados empíricos produzidos nas entrevistas com os docentes. Conforme o procedimento analítico adotado, os códigos construídos a partir das falas foram organizados, revisados e articulados, resultando na definição de quatro temas analíticos centrais: (1) Digitalização como regime de controle e sobrecarga do trabalho docente; (2) Performatividade como regime de controle e responsabilização no trabalho docente; (3) Desresponsabilização institucional e sofrimento ético-profissional no cotidiano escolar e (4) Naturalização e aceitação coletiva da autointensificação do trabalho docente. Esses temas expressam padrões recorrentes nas experiências relatadas pelos participantes e possibilitam compreender as transformações nos modos de trabalhar docentes no contexto pós-pandêmico, sob a lógica do gerencialismo.

4.1 Digitalização como regime de controle e sobrecarga do trabalho docente

A incorporação das tecnologias digitais no campo educacional emerge, nos relatos dos docentes entrevistados, como um processo para além da modernização pedagógica ou da facilitação do trabalho. As experiências narradas indicam que tais tecnologias passaram a reorganizar tempos, ritmos e expectativas em torno do fazer docente, incidindo diretamente sobre o cotidiano profissional. Nesse sentido, compreender esse movimento apenas como avanço técnico desconsidera as racionalidades que orientam sua difusão e os modos concretos de uso no interior das escolas públicas.

Sob a racionalidade neoliberal, as tecnologias passam a operar como dispositivos que organizam e regulam as condutas, articulando-se a lógicas de desempenho e de responsabilização individual. Para tanto, o uso dessas ferramentas viabiliza práticas contínuas de monitoramento, mensuração e avaliação, favorecendo a incorporação e a naturalização de normas gerenciais pelos próprios sujeitos (Dardot; Laval, 2016). Tais normas não se expressam apenas por meio de regras formais, mas se materializam no cotidiano via expectativas reiteradas de desempenho, de registro contínuo e de disponibilidade permanente, mediadas pelas tecnologias digitais e incorporadas como formas de regulação que extrapolam as prescrições explícitas (Gaulejac, 2007).

Embora essa racionalidade anteceda a pandemia de Covid-19, o período de elevado risco sanitário operou como um catalisador, acelerando a expansão e a

naturalização do uso das tecnologias no cotidiano escolar. Introduzidas inicialmente sob o argumento da urgência e da necessidade de contornar lacunas no processo de ensino-aprendizagem, frequentemente sem o devido suporte institucional, essas ferramentas foram, posteriormente, incorporadas como soluções permanentes (Dal Castel; do Amaral, 2024).

Todavia, esse movimento de consolidação das tecnologias digitais ocorreu em um contexto marcado por profundas contradições. Durante esse período, circulavam amplamente nas redes sociais vídeos, tutoriais, transmissões ao vivo e conteúdos digitais dirigidos à população em geral, que não se restringiam à divulgação de informações sanitárias, mas produziam narrativas sociais de enfrentamento da crise, difundindo sentidos de normalidade, adaptação e produtividade em meio à excepcionalidade pandêmica.

Conforme apontam Martínez-Borda *et al.* (2021), as plataformas digitais desempenharam papel central na construção de narrativas coletivas durante a pandemia, funcionando como espaços de produção de sentidos compartilhados, nos quais a crise foi frequentemente enquadrada a partir de discursos de reinvenção e continuidade da vida produtiva.

Enquanto essas narrativas circulavam amplamente, incentivando a adaptação rápida e a manutenção da produtividade, no cotidiano da escola pública os docentes lidavam com experiências marcadas pela insegurança sanitária, emocional e material. A ampliação do uso das tecnologias esteve profundamente articulada à exigência de continuidade do trabalho docente, deslocando para os professores a responsabilidade de reorganizar seus modos de trabalho (Schuch *et al.*, 2022). Nesse contexto, a tecnologia não apenas mediou o ensino, mas passou a intensificar as exigências de desempenho, reforçando a ideia de que era preciso “dar conta” das demandas, independentemente dos limites individuais ou da ausência de recursos institucionais, como se observa no relato a seguir:

Olha... foi um período bem pesado. Eu fiz muitos vídeos. Gravava aula em casa, explicando conteúdo, tentando manter algum vínculo com os alunos. Mas eu vou ser bem sincero... eu precisei pagar uma pessoa pra editar esses vídeos e postar (Hector).

O relato do docente evidencia como a exigência de continuidade do trabalho pedagógico, mediada pelas tecnologias digitais, implicou não apenas a ampliação da carga de trabalho, mas também a transferência de custos e responsabilidades para o

próprio professor. Ao mencionar a necessidade de contratar, com recursos próprios, uma pessoa para editar e publicar os vídeos, Hector explicita que a produção de conteúdos digitais, a qual é frequentemente apresentada como prática inovadora e acessível, envolveu investimentos financeiros e esforços adicionais que não foram institucionalmente reconhecidos ou sustentados.

Mesmo descrevendo o período como “bem pesado”, o professor da rede estadual, relata que precisou produzir aulas em formato de vídeo a partir de sua própria casa, mobilizando recursos e estratégias para manter algum vínculo pedagógico com os alunos. Essa experiência aparece, ao longo de sua entrevista, associada a uma dificuldade mais ampla de lidar com as tecnologias digitais, não apenas no que se refere à produção de conteúdos pedagógicos, mas também ao acompanhamento das comunicações institucionais, como mensagens nos grupos da escola e o uso das plataformas para o lançamento do diário de classe.

Embora tivesse uma carga horária menor em comparação a outros colegas, as exigências relacionadas ao uso das tecnologias e das plataformas digitais mostraram-se igualmente intensas, o que demanda acompanhamento constante e domínio técnico no dia a dia, mas o docente não se sente preparado. Diante dessas dificuldades, o docente Hector relata ter recorrido à ajuda de terceiros, assumindo com recursos próprios a contratação de um serviço de edição de vídeos, o que evidencia como o uso sem formação ou recursos de plataformas digitais no trabalho docente implicou a transferência de responsabilidades técnicas e custos financeiros para o professor.

Cabe destacar que essa situação não se configura como um caso isolado. No contexto empírico da pesquisa, é recorrente a atuação de docentes já aposentados por idade ou por tempo de serviço em outra matrícula, que permanecem em atividade como forma de complementação de renda. Em geral, trata-se de profissionais cuja maior parte da trajetória antecede a ampla digitalização do trabalho docente, o que permite hipotetizar que o uso intensivo de tecnologias e plataformas digitais represente, para esse grupo, um desafio adicional no exercício da docência.

Nesse contexto, a docente Luciana, lotada na rede estadual, aponta que a ausência de equipamentos e de apoio material por parte do poder público levou diversos docentes a recorrerem a recursos próprios como condição para a continuidade do trabalho. Segundo a professora, a falta de computadores adequados e de suporte institucional fez com que alguns professores precisassem adquirir novos equipamentos, além de custear, com recursos pessoais, o acesso à internet:

Ele não forneceu, a gente usava o nosso computador, tá?! Aí teve gente que teve que comprar porque não tinha computador bom, teve que comprar computador, porque a gente não tinha como trabalhar então. Ele não forneceu verba pra gente comprar. Nós tínhamos que comprar por nossa conta e a internet também (Luciana).

As experiências relatadas pelos entrevistados dialogam com a análise de Han (2015), ao evidenciar que, na sociedade do desempenho, os sujeitos passam a se perceber como responsáveis por contornar obstáculos, responder às exigências e sustentar a produtividade, mesmo em contextos de crise. Assim, a falta de recursos deixa de ser compreendida como um impedimento legítimo e passa a ser naturalizada como mais um desafio a ser enfrentado individualmente. Nesse movimento, a manutenção do trabalho docente foi sustentada pela mobilização dos próprios professores. “ Foi um período difícil pra todo mundo, mas a gente ia levando. ”

A expressão utilizada pelo docente Gustavo, “ia levando”, refere-se ao esforço cotidiano de acompanhar as demandas pedagógicas, como o uso de plataformas digitais, o envio de atividades por meios informais como o WhatsApp, a produção e de materiais entre os anos de 2020 e 2021. No dado período, o professor atuava como contratado no município e realizava atividades presenciais ao menos três vezes por semana, o que exigiu investimentos próprios em impressora e materiais pedagógicos para viabilizar o trabalho.

Paralelamente, o docente relatou que atuou com contrato na rede estadual e descreveu que a dinâmica era semelhante e consistia na entrega e recolhimento de materiais impressos na escola, bem como no envio de orientações e atividades por meio de grupos de WhatsApp. Ao afirmar que “ia levando”, o professor indica um processo de adaptação contínua às exigências mediadas pelas tecnologias que eram inseridas ao descrever como as plataformas foram formalizadas.

A ausência de orientações institucionais sistemáticas no período da pandemia de Covid-19 aparece de forma recorrente nos relatos. A docente Débora descreve que o aprendizado sobre o uso das plataformas para a realização das aulas remotas ocorreu de maneira informal, a partir da ajuda mútua entre os próprios professores, ao afirmar que “[...] naquele momento, fomos nós, professores, que fomos ajudando uns aos outros. Era um dizendo pro outro: “fica ali”, “entra aqui”, “faz a conta do Google.”.

De modo semelhante, a professora Bianca relata que, em meio às múltiplas demandas impostas pela pandemia, que envolviam desde questões sanitárias e de proteção até a reorganização do trabalho pedagógico, a formação para o uso das tecnologias

digitais nesse período foi sendo construída de forma fragmentada e acelerada. Segundo a docente, não houve um tempo institucional destinado à aprendizagem das ferramentas o que fez com que o domínio dos recursos tecnológicos se desse “na correria”, por iniciativa própria e a partir da busca individual por informações:

Então era muita função de vacina, de o que está acontecendo, da proteção. E o resto teve que parar ou se adaptar aos poucos. A formação que a gente teve foi muito na busca de informações de como trabalhar. Não foi assim “agora a gente vai parar, aprender e saber como atuar.”. A gente teve que aprender na correria, por interesse próprio, buscando como fazer e como usar os recursos necessários (Bianca).

Já a fala da professora Teresa explicita a forma como determinadas plataformas, que hoje são canais institucionais de comunicação com os alunos, passaram a ser exigidas sem mediação formativa adequada, o que evidencia o caráter impositivo desse processo pois, como a própria descreveu tudo “[...] vinha bem goela abaixo, “ah vocês têm que acessar o Google Sala de Aula”, tá e o que que é isso? ”.

A reorganização dos modos de trabalho docente durante a pandemia ocorreu sob um marco normativo que autorizou a adoção de atividades pedagógicas não presenciais, mas que não assegurou, de modo correspondente, políticas estruturadas de formação continuada para o uso das tecnologias digitais. Conforme a Lei nº 14.040/2020, ao flexibilizar o calendário e as formas de oferta do ensino, não se instituiu a obrigatoriedade de uma formação técnica e pedagógica específica para o uso de plataformas e recursos digitais (Brasil, 2020).

Para tanto, as falas das professoras Débora, Bianca e Teresa evidenciam que a aprendizagem do uso das tecnologias ocorreu de maneira improvisada, visto que, na prática, deslocou-se para os próprios professores a responsabilidade pela apropriação dos instrumentos de mediação das aulas. Assim, a ausência de políticas formativas estruturadas foi naturalizada, e a necessidade de aprender “na correria” ou “um dizendo pro outro” passou a ser incorporada como parte das exigências do próprio trabalho docente, expressando um modo de autogerenciamento e autoexploração característico do veredito neoliberal descrito por Han (2015).

Em 2021, iniciou-se um processo gradual de retorno às atividades presenciais, organizado em grande parte das redes de ensino por meio de modelos híbridos. No Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação orientou a adoção de estratégias que combinavam atividades presenciais e não presenciais, entre elas o sistema de revezamento de estudantes, popularmente denominado “rodízio” (Secretaria de Educação do Rio

Grande do Sul, 2021), modelo também adotado pela rede municipal de Santana do Livramento⁹ (Jornal A Plateia, 2021).

A adoção do ensino híbrido implicou na permanência das tecnologias digitais como mediação central do processo de ensino-aprendizagem, mesmo com o retorno parcial às salas de aula. Assim, as aulas passaram a ser organizadas de modo a atender, simultaneamente, estudantes que estavam presencialmente em sala de aula e aqueles que acompanhavam as atividades de forma remota, o que produziu uma complexificação do trabalho docente, estendendo-o para além dos limites tradicionais da sala de aula, como fica observável na fala da professora Heloísa:

[...] e tinha a questão que tu tinha que dar aula pros que tavam em casa. Nessa escola a gente levava o Chrome colocava ali e enquanto tu tava dando aula pra aqueles três tinha outros que tavam entrando online. Ficava o computador ali te filmando e tu dava aula pros dois ao mesmo tempo, tanto pros que tavam online quanto pros presenciais. E depois disso tinha que mandar atividade no Google Classroom (Heloísa).

O relato evidencia como o espaço da sala de aula foi reorganizado a partir da presença das tecnologias digitais, transformando o computador em um dispositivo permanente de mediação pedagógica e de vigilância do trabalho docente. Além disso, compreende-se que nesses ambientes digitais há a questão que envolve o controle técnico de câmera, áudio e internet. A docente relata a presença de um trabalho que se estenda para além do tempo e do espaço da aula presencial.

Mesmo sendo uma professora jovem, com 28 anos de idade, cuja trajetória formativa já ocorreu em um contexto mais digitalizado, a professora Heloísa descreve a sobreposição de tarefas e a gestão simultânea de estudantes que estavam presencialmente em sala de aula e daqueles que acompanhavam as atividades de forma online. Essa experiência permite estabelecer um contraste com a fala do professor Hector, cuja trajetória profissional antecede a intensificação da digitalização do trabalho docente e que relata dificuldades mais explícitas no uso de plataformas e recursos tecnológicos.

A comparação entre os dois casos evidencia que, embora as dificuldades técnicas assumam formas distintas, a intensificação do trabalho mediado pelas tecnologias atravessa diferentes gerações docentes. Assim, enquanto no caso do professor Hector a adaptação envolve maior dependência de apoio externo e investimentos financeiros, no

⁹ Não há registros formais do início do modelo híbrido na rede municipal de ensino de Sant'Ana do Livramento, as informações desta pesquisa foram descritas com base em reportagens cedidas pela Secretária de Educação.

de Heloísa a familiaridade com os dispositivos não elimina a sobrecarga decorrente da atuação simultânea em dois formatos de aula.

Nesse cenário, o neoliberalismo atua como uma racionalidade que estende a lógica do desempenho e da responsabilização individual a todas as esferas da vida, produzindo sujeitos permanentemente mobilizados para responder a múltiplas demandas (Brown, 2019). No trabalho docente, essa racionalidade se materializa por meio do uso intensivo e acelerado das tecnologias digitais, que passam a operar como dispositivos do gerencialismo, reorganizando tempos-presença, práticas e formas de controle.

No contexto do modelo híbrido, observa-se que diante das entrevistas, tal lógica se expressa também na aceitação quase silenciosa de novas exigências, como a condução simultânea de aulas presenciais e remotas, o uso contínuo de plataformas digitais e a ampliação do tempo de trabalho para além da sala de aula, mediadas por sistemas, aplicativos e registros online. Assim, as tecnologias digitais incidem também sobre a dimensão da gestão de si no trabalho docente, ao reforçar a ideia de disponibilidade permanente.

Ao mediar a relação com os estudantes e reorganizar a dinâmica da sala de aula, esses dispositivos passam a regular não apenas o que se ensina, mas também como o professor se apresenta, fala e age diante dos alunos. Esse movimento aproxima-se das reflexões de Han (2015), que descreve a constituição de sujeitos que, ao se perceberem como livres, autônomos e responsáveis por seu próprio desempenho, acabam por se autoexplorar. Essa experiência aparece de forma concreta no relato da professora Vanessa, ao descrever o retorno às atividades presenciais em um contexto marcado pela apatia dos estudantes no qual “[...] tinha que tá tentando chamar a atenção deles e lembrando que tava aparecendo num vídeo ali.”.

A fala da professora evidencia que mesmo diante de estudantes desmotivados, a docente via a necessidade de sustentar um ajuste, fosse na sua linguagem, seus gestos ou nas suas estratégias pedagógicas devido à exposição tecnológica. Nesse sentido, a exigência de uma atuação cada vez mais performática passa a regular a conduta do professor que internaliza a necessidade de manter o engajamento e a atenção dos alunos, mesmo em um contexto adverso, além de ser um parâmetro pedagógico, conforme fica evidente nas narrativas observadas.

O ajuste mediado pela tecnologia é observável nas entrevistas também em momentos fora da sala de aula que compreendem a formam de organização do tempo, os investimentos profissionais e a busca por melhorias nas práticas pedagógicas, como

expressa a fala da docente Luciana, a permanência do uso das tecnologias não apenas ampliou as tarefas docentes, mas passou a demandar uma gestão permanente de si, na qual a professora reorganiza seu tempo, mobiliza esforços adicionais e investe continuamente no aprimoramento do próprio trabalho:

Então, era um ritmo que no final seguiu porque a gente tá sempre nessa função no sentido de que em função de conhecer de supetão essas plataformas, fez com que a gente começasse a ocupar mais tempo trabalhando, né?! Como a gente aprendeu lá, a gente foi aperfeiçoando e a gente foi querendo ver coisas, melhorar o nosso trabalho, na nossa sala de aula (Luciana).

A experiência também se expressa de forma concreta na fala da docente Bianca em um trecho da entrevista que evidencia um cotidiano marcado pela continuidade do trabalho durante a pandemia no qual segundo ela “[...]estava sempre conectada, sempre. Às vezes dava aula direto, toda manhã ou toda tarde, usava todos os recursos necessários.”.

Ao longo da entrevista, a docente que outrora relatou uma rotina de conexão contínua, disse que hoje vivencia uma rotina marcada pela falta de tempo e que, muitas vezes, planeja suas aulas no trajeto até a escola, no deslocamento de ônibus, visto que atua em uma escola rural da rede municipal. Entretanto, isso não é considerado aqui como uma contradição, mas parte-se do entendimento de que esse movimento evidencia os efeitos da intensificação do trabalho mediado pelas tecnologias.

Esse modo de organização do trabalho permite compreender a conectividade constante e a mobilização contínua de recursos tecnológicos como expressões da incorporação de uma lógica de desempenho, na qual o planejamento, o ensino e a organização do trabalho passam a ser realizados em qualquer tempo e espaço disponíveis.

Os aspectos apresentados na fala da docente Bianca contribuem para a compreensão de como o gerencialismo desloca para os docentes o aumento das demandas e da responsabilização individual na educação básica pública, produzindo a naturalização da sobreposição de tarefas e da diluição do tempo de trabalho sob a retórica da inovação e da modernização das práticas pedagógicas. O que pode ser compreendido pelas lentes de Antunes (2018), como a expressão da intensificação do trabalho no neoliberalismo, a qual é marcada pelo enfraquecimento das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de vida.

Por fim, as entrevistas indicam que a ampliação das tecnologias digitais reorganizou também os modos de comunicação e as expectativas de disponibilidade

docente. A professora Joice evidencia como o WhatsApp passou a operar como extensão do espaço institucional após a pandemia. No caso dos docentes entrevistados, observa-se que a racionalidade neoliberal introduz no setor público dispositivos de gestão orientados pela lógica do desempenho e da prestação contínua de contas, o que aparece de forma explícita no relato da docente:

Então, apesar de tentar fazer o máximo que tu puder na escola sempre vem uma, acaba vindo uma demanda. Sempre, sempre vem pra casa. As duas escolas, tanto da gestão, até porque quando tu sai da escola, geralmente tem algumas coisas que ainda ficam pra fazer. Outras coisas que chegam à tarde no WhatsApp porque a função do WhatsApp, ele mudou muito a vida das pessoas, né? Porque tu recebe muitos documentos durante o dia e alguns não são pra aquele momento, tu tem que responder em outro horário. Às vezes, chega pesquisas sobre a alimentação do aluno, porque são muitos grupos, entendeu? Como tu tem gestão, tu tem o grupo do WhatsApp da alimentação. No recreio, eu tava respondendo o grupo do WhatsApp da feira aí, pra organizar a feira pra amanhã “Se vai isso, se não vai pra escola”, que no caso da minha escola, quase que sempre a gente vai igual o dia da chuva, porque dá pra chegar. É grupo de gestores do campo, que é separado dos gestores em geral. Mas tá lá em todos. Então, tem muitos documentos, muitas demandas pra tu responder (Joice, grifo da autora).

O relato da professora Joice evidencia como o WhatsApp passa a operar hoje como extensão do espaço institucional, incorporando-se ao cotidiano da docente como um canal permanente de comunicação, gestão e tomada de decisão. A conectividade constante transforma o tempo de trabalho em um tempo contínuo, no qual as fronteiras entre escola, casa e intervalos pessoais se tornam pouco definidas. Ou seja, a ferramenta WhatsApp é utilizada, de acordo com o relato da professora, como um dispositivo de gestão escolar. Assim, na condição de gestora, a professora Joice descreve que decisões administrativas, a organização de atividades, a circulação de documentos e as articulações entre diferentes setores da escola passaram a ser mediadas pelo aplicativo, que assume funções vinculadas ao espaço burocrático da instituição.

As demandas chegam de forma contínua, inclusive nos intervalos e fora do horário de trabalho, o que naturaliza a disponibilidade constante e a necessidade de resposta imediata. À vista disso, a docente vai incorporando essas exigências como parte do funcionamento cotidiano da escola, assumindo a organização e o gerenciamento das demandas sob uma lógica que desloca a responsabilização institucional para o plano individual, como assinalam Dardot e Laval (2016). Assim, a docente assume como naturais a disponibilidade constante, a necessidade de resposta imediata e a organização permanente das demandas, convertendo-se em operadora da lógica gerencial que regula tempos, comportamentos e formas de atuação no interior da instituição.

No contexto pós-pandêmico, com o retorno total às aulas presenciais em 2022, exceto para alunos com indicações médicas (Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2022), a permanência dos sistemas digitais de registro passa a produzir uma forma específica de visibilidade do trabalho docente, marcada pela acumulação contínua de dados e pela impossibilidade de esquecimento. Ao relatar que “qualquer coisinha ficou registrada pra vida inteira”, a fala a seguir da docente Vanessa evidencia como o registro online se converte também em um mecanismo permanente de exposição e rastreabilidade das condutas:

Bom, acho que o principal ponto é que os nossos registros começaram a ficar todos online, tudo com essa tecnologia, porque até então era registro feito por escrito. A minha mãe é professora por muitos anos e eu via ela fazendo aquelas planilhas escritas e depois eles sistematizaram tudo e colocaram ali. Claro que tem um lado que facilita porque tu entra no sistema e já vai registrando tudo bonitinho, mas tem um lado que é o controle da gente que é muito maior. Ali qualquer coisinha ficou registrado pra vida inteira, tanto que no final do dia se tu não tem algo a supervisora já manda “faltou registrar tal coisa” e tu nem sabia (Vanessa).

A migração dos registros escritos para sistemas informatizados, embora apresentada como um avanço em termos de organização e agilidade, é percebida pela docente como um aumento do controle institucional, na medida em que torna visíveis e acessíveis, em tempo quase imediato, informações que antes circulavam de forma mais localizada e menos sistematizada.

A fala da docente Vanessa sugere que o registro online deixa de ser apenas um instrumento administrativo e passa a operar como um mecanismo de vigilância cotidiana, sobretudo, após a pandemia, acionado inclusive fora do tempo formal de trabalho, como no exemplo em que a supervisão sinaliza a ausência de determinado lançamento ao final do dia. Portanto, a tecnologia produz uma constante de exposição, de modo que atrasos são rapidamente identificados, o que reforça a percepção de que o trabalho docente está sob observação contínua.

Cabe destacar que esse tipo de narrativa, marcada pela vivência de exposição contínua como uma forma de controle, não foi observada nos relatos de professores da rede municipal. Entre os docentes municipais entrevistados, embora também se identifique o uso de plataformas e sistemas digitais, não emergem falas que associem diretamente o registro eletrônico a um sentimento de vigilância permanente ou de responsabilização imediata nos mesmos termos expressos por Vanessa. Essa diferença

sugere que a experiência com as tecnologias de controle não é homogênea, portanto varia conforme a rede de ensino.

A intensificação do uso de dispositivos tecnológicos de vigilância e controle no neoliberalismo contemporâneo faz com que o acompanhamento constante das atividades e a produção contínua de dados passem a orientar a organização do trabalho e a avaliação do desempenho. O controle deixa de se exercer apenas de forma externa e hierárquica e passa a operar por meio de mecanismos mais sutis, mediados por plataformas digitais e progressivamente internalizados pelos próprios trabalhadores (Dal Castel; do Amaral, 2024).

Cada ação, ausência ou atraso passa a ser convertida em dado, que pode ser armazenado, cruzado e recuperado, o que compõe um cotidiano em que o trabalho docente se desenvolve sob a consciência de vigilância constante, como se observa no relato da professora Vanessa. Já na fala da docente Maria Rita, também vinculada à rede estadual, se revela uma vivência distinta em relação ao mesmo processo de digitalização:

É, então eu acho que o que ficou mais a pandemia foi essa questão da da internet mesmo, de levar isso para a sala de aula. E também, né?! Dos registros. A gente tinha muito registro em papel, né? Eu tinha que carregar os diários de classe de todas as turmas, né? Acaba que ficava muito pesado assim pra estar carregando pra lá e pra cá. Carregar para casa para poder arrumar algo que eu tinha registrado, enfim, para depois passar para a Secretaria que não podia ser a lápis. É, então isso assim foi muito bom, né? Então eu sempre digo que isso veio para nos ajudar. Que hoje a gente consegue registrar mais fácil, claro, né? Que tem toda a função que a gente depende da internet. Às vezes o sistema não abre, mas isso, né? Tudo tem seus prós e contras, né? Mas isso daí faz parte (Maria Rita).

Enquanto o relato da docente Vanessa evidencia a dimensão do controle e da rastreabilidade permanente associada aos registros digitais, a fala da docente Maria Rita aponta para uma perspectiva distinta em relação ao mesmo processo de informatização. A docente aponta que a migração para os sistemas digitais é um recurso que “veio para ajudar”, sobretudo, por facilitar o registro das atividades e reduzir o esforço físico, mas ela não nega que há desafios estruturais para seu uso.

A comparação entre os relatos das docentes Vanessa e Maria Rita mostra que os efeitos da tecnologização do trabalho docente não são vivenciados de forma homogênea. Embora ambas atuem na mesma rede estadual e sob vínculos semelhantes, as falas expressam modos diferentes de perceber e significar os processos de digitalização do trabalho.

No caso da professora Maria Rita, sua narrativa é marcada por uma trajetória profissional atravessada por condições de trabalho precárias nos primeiros anos da docência, quando atuou em uma escola municipal rural como única professora responsável pelo funcionamento desta, acumulando funções pedagógicas, administrativas e operacionais, com deslocamentos esporádicos até a cidade. Ao solicitar transferência, a docente relatou ter sido confrontada com a possibilidade de substituição e ameaça de perda do vínculo. Não são apresentados maiores detalhes sobre esse período, a fim de preservar características que possam identificá-la.

Considera-se assim, como hipótese analítica, que tais experiências condicionadas pelo contexto socioeconômico e pelas formas de gestão do trabalho docente contribuem para a produção de uma postura marcada pela adaptação e pela não reação frente às exigências institucionais. Nesse sentido, a valorização da tecnologia como algo que “veio para ajudar” não expressa neutralidade, mas pode ser compreendida como um modo de lidar com demandas intensificadas, evitando questionamentos que possam resultar em sanções ou instabilidade laboral.

Em contraste, o relato da professora Vanessa evidencia maior incômodo e posicionamento crítico em relação aos mecanismos de vigilância e controle associados à mediação tecnológica, indicando que essa transição produz diferentes formas de percepção, consciência e enfrentamento das demandas gerencialistas no cotidiano da educação básica pública.

Para além dos efeitos sobre o tempo de trabalho e os mecanismos de controle, o período pós-pandêmico também evidencia a permanência das tecnologias como parâmetro normativo para a definição do que passa a ser reconhecido como “boa prática pedagógica”. As entrevistas indicam uma possível associação à ideia de inovação e qualidade do ensino. É nesse contexto que emergem discursos que vinculam o uso de tecnologias à adoção de metodologias consideradas mais eficazes ou atualizadas, produzindo novas formas de cobrança e avaliação do trabalho docente, como se observa no relato a seguir:

Durante a pandemia, o trabalho mudou completamente, porque tudo passou a ser remoto né. A gente precisou se adaptar muito rápido a uma realidade que ninguém estava preparado. Muitos alunos não tinham acesso adequado à internet ou a dispositivos. Isso dificultava o trabalho, mas eu vejo que o que veio pra ficar foi a questão da tecnologia né, hoje as mentoras visitam as escolas e elas questionam onde que está o trabalho inovador, mas a gente sabe que nem sempre tem como usar os Chromes porque a internet não pega ou

porque tem outras demandas né, tipo os EAC¹⁰, apresentação de trabalhos e assim vai, mas fica essa cobrança pra usar a tecnologia (Heloísa).

A docente destaca a necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto, apesar das limitações enfrentadas por professores e alunos, especialmente no que se refere ao acesso à internet e a dispositivos adequados. Ainda assim, a professora Heloísa aponta que no retorno às atividades presenciais, “o que veio para ficar” foi a expectativa de uso contínuo das tecnologias, agora associada à ideia de inovação pedagógica. Essa expectativa se materializa nas visitas das mentoras às escolas, quando o trabalho desenvolvido passa a ser questionado a partir da presença ou ausência de práticas consideradas inovadoras.

Para Silva (2025), a inovação não reside na simples introdução de equipamentos ou plataformas, mas na mudança efetiva das práticas de ensino, o que exige intencionalidade pedagógica, formação docente, planejamento e condições materiais adequadas. Nesse sentido, a cobrança para “usar o Chromebook” como sinônimo de “trabalho inovador” revela uma compreensão tecnicista da inovação, que tende a reduzir processos pedagógicos complexos ao emprego visível de artefatos tecnológicos. A tecnologia só produz mudança quando articulada a estratégias didáticas, à reorganização do currículo e ao desenvolvimento profissional dos professores, caso contrário, arrisca se tornar apenas um adorno ou uma exigência burocrática desvinculada das condições reais de trabalho (Silva, 2025).

Nesse contexto, a atuação das mentoras mencionadas pela professora entrevistada pode ser compreendida como parte de um dispositivo institucionalizado de controle e regulação do trabalho docente, e não apenas como uma ação de apoio pedagógico. Essas profissionais integram o Programa de Mentoria Pedagógica, instituído pelo Decreto nº 57.739, de 7 de agosto de 2024, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, cujo objetivo formal é qualificar os processos de ensino e aprendizagem e orientar o trabalho pedagógico nas escolas. Contudo, conforme aponta Ball (2004), políticas educacionais estruturadas sob a lógica da performatividade tendem a operar por meio de mecanismos sutis de monitoramento, responsabilização e indução de condutas. Ao questionarem a presença de práticas “inovadoras” e associarem inovação ao uso visível de tecnologias digitais, as mentoras produzem parâmetros normativos de

¹⁰ EAC – Refere-se aos Estudos de Aprendizagem Contínua, um “programa estratégico com ações pedagógicas cuidadosamente estruturadas, cujo objetivo é promover a recomposição e recuperação das aprendizagens”. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2025, p. 6)

desempenho, o que contribui para a objetificação do trabalho docente e a redefinição do “bom trabalho”.

Cabe destacar que os elementos discutidos até aqui não emergem de forma recorrente nas entrevistas realizadas com docentes da rede municipal, ainda que o objetivo da pesquisa não tenha sido o de estabelecer uma comparação sistemática entre as duas redes de ensino. Nos relatos desses professores, não se observa a presença de figuras institucionais análogas às mentoras nem a associação direta entre o uso de tecnologias e mecanismos de cobrança sobre as práticas pedagógicas.

As tensões relacionadas às tecnologias aparecem, sobretudo, vinculadas às condições de infraestrutura e à intensificação do trabalho, especialmente no que se refere à ampliação das demandas formativas e comunicacionais para além da jornada formal. A professora Teresa evidencia diferenças estruturais entre as redes ao relatar que, enquanto na rede estadual “a conexão deixa muito a desejar”, no município “podem usar mais de duas turmas ao mesmo tempo que a conexão é boa”, o que favorece a articulação das práticas pedagógicas com o uso de tecnologias. Por outro lado, os docentes municipais apontam o aumento da carga de trabalho no período pós-pandêmico, marcado pela diluição dos limites temporais do trabalho docente, como expressa a professora Joice ao afirmar:

[...] a carga horária ficou mais puxada, principalmente pós pandemia, porque as coisas giram mais rápido, elas chegam mais rápido, as informações chegam mais rápido, e a comunicação existe a qualquer horário, né? Então, realmente assim ficou. E, como é que eu vou te dizer? Pode que o horário é o mesmo, por exemplo, são quatro horas de trabalho, mas a demanda é maior, porque exige mais do professor, inclusive nos finais de semana, para preparar essas diferentes aulas (Joice, grifo da autora).

Embora o horário formal permaneça o mesmo, “a demanda é maior, porque exige mais do professor, inclusive nos finais de semana”. Esse processo se intensifica com a oferta de cursos e formações mediadas por plataformas digitais em períodos noturnos, o que impacta diretamente o tempo de descanso e convívio familiar, conforme relata a professora Bianca: “[...] às vezes a gente chega em casa e tem um curso para assistir, que é das seis às oito [...] infelizmente isso rouba teu tempo”. Ainda assim, os depoimentos dos entrevistados da rede municipal não indicam, até o momento da análise, um comprometimento direto da autonomia pedagógica, que segue sendo exercida no planejamento e na condução das práticas em sala de aula.

As entrevistas também apontam para a consolidação de um regime de práticas que redefine os modos de presença e disponibilidade esperados do professor após a pandemia. Bianca observa que, após a pandemia, os alunos passaram a depender mais das tecnologias e o professor passou a ser visto como alguém que deve “estar sempre disponível, especialmente pelo WhatsApp”.

Os relatos indicam que, no período pós-pandêmico, as tecnologias passaram a reorganizar não apenas os modos de ensinar, mas também as expectativas em torno da presença, da disponibilidade e do envolvimento do professor com o trabalho. A ampliação das exigências, a aceleração dos fluxos de informação e a incorporação de formações e tarefas fora do horário escolar passam a compor o cotidiano docente como exigências recorrentes, muitas vezes não formalizadas, mas esperadas.

Isso produz um cenário em que o horário formal de trabalho permanece inalterado, enquanto as cobranças se intensificam e se expandem para outros tempos da vida cotidiana, tornando mais tênues os limites entre o tempo de trabalho e o tempo de vida. Ainda que tais exigências sejam frequentemente naturalizadas no cotidiano escolar, os relatos dos docentes indicam seus impactos sobre o descanso, o convívio familiar e as possibilidades de estabelecer limites no uso das tecnologias.

Ao mesmo tempo, as entrevistas mostram que essas práticas se articulam às formas contemporâneas de organização e gestão do trabalho docente, orientadas pela racionalidade neoliberal e operacionalizadas por meio do gerencialismo, que intensifica as demandas, amplia a responsabilização individual e valoriza critérios de desempenho, eficiência e produtividade. Nesse sentido, o que se observa não é apenas o uso ampliado das tecnologias, mas a consolidação de um conjunto de expectativas que passam a orientar o trabalho docente no período pós-pandêmico.

A fim de ilustrar esses achados, a Tabela 3 sistematiza as principais tecnologias mencionadas pelos docentes, indicando o período de inserção, as formas de uso relatadas, sua permanência no contexto pós-pandêmico e os sentidos atribuídos nas entrevistas.

Tabela 3 - Plataformas digitais durante e após pandemia

Ferramenta	Início do uso	Descrição do uso nos relatos	Situação no pós-pandemia	Sentidos atribuídos
WhatsApp	2020	Ferramenta de comunicação entre professores, alunos, famílias e gestão. Utilizada para orientações, esclarecimento de dúvidas, envio e recebimento de atividades, atendimento conforme horário de aula.	Ferramenta cujo uso foi intensificado e se tornou o principal canal de comunicação escolar não oficial, descrito pelos docentes como um desafio à privacidade.	Extensão do espaço institucional; dispositivo de gestão, aceleração das demandas e ampliação da disponibilidade docente

Facebook	2020	Canal de comunicação para alcançar alunos sem acesso a outras plataformas	Não é mencionada a permanência no pós-pandemia	Adaptação individual do professor
Gravação de vídeos	2021	A ferramenta era utilizada para a produção de vídeos explicativos, postados na plataforma Youtube e nos canais de comunicação não oficiais como o WhatsApp.	Permanece como recurso pontual	Uso emergencial que na pandemia deslocou custos e responsabilidades para o professor
Google Sala de Aula	2020 e 2021	Ferramenta utilizada para organização de atividades, envio de materiais, acompanhamento de tarefas, acessada a partir da conta institucional Educar.	Permanece como plataforma oficial de registro e organização pedagógica	Institucionalizada como ambiente formal de mediação pedagógica e controle de atividades
Google Meet/ Zoom	2020 e 2021	Ferramentas de videoconferência com aumento de uso para a realização de aulas remotas e reuniões síncronas no período de isolamento social.	Ferramentas cujo uso foi intensificado e que se tornaram o principal canal para cursos e formações online.	Uso para formações que são incorporadas à rotina docente fora do horário de trabalho e sem remuneração
Chromebooks (rede estadual)	2022 e 2023	Aparatos tecnológicos distribuídos para as escolas da rede estadual entre 2022 e 2023, ao final da pandemia e retorno presencial.	Ferramentas vinculadas às políticas de modernização e inovação pedagógica.	O dispositivo passa a funcionar como um marcador visível de modernização
Tablets (rede municipal)	2022	Aparatos tecnológicos dos quais não há relatos de uso de tablets pelos estudantes durante a pandemia, mas a menção da ausência do suporte desses.	Ferramentas aparecem nas entrevistas como recursos tecnológicos disponíveis na rede municipal de ensino.	Os tablets são mencionados como recursos disponíveis, sem associação direta à exigências
Escola RS	2020	Plataforma institucional implementada pela SEDUC/RS como meio oficial para fins de registros administrativos professores e alunos, possuiu a versão Escola Professor RS para registro de frequência e atividades realidades. Descrita como ferramenta implementada ao final da pandemia.	Ferramenta permanece como principal plataforma institucional da rede estadual, integrada aos processos administrativos e pedagógicos.	Opera como instrumento de organização e controle institucional do trabalho docente
E-mail Educar	2020	O serviço institucional de correio eletrônico disponibilizado pela SEDUC/RS para professores, estudantes e servidores da rede estadual do Rio Grande do Sul ao final de 2020, passou a ser utilizado para envio de comunicados institucionais e para viabilizar o acesso aos serviços Google, organizando o acesso às aulas online e evitando invasões nas aulas síncronas no período de isolamento social.	Ferramenta é relacionada à institucionalização, ao controle de acesso e à comunicações escolares, incluindo o acesso às avaliações externas e formações pedagógicas.	Consolida-se como meio formal de comunicação institucional, coexistindo com o WhatsApp
Plataforma IFSUL	2021	Plataforma do Instituto Federal Farroupilha para acesso aos cursos MOOC'S. Segundo os relatos foi adotada individualmente durante a pandemia como espaço de qualificação docente.	Ferramenta permanece como espaço de formação continuada ampliada para a comunidade, mas não é mencionada como sem integração direta às exigências institucionais da escola	Formações e atividades vinculadas à qualificação docente

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

É nesse cotidiano, marcado pela racionalidade neoliberal e pelo gerencialismo mediada por tecnologias, que se delineiam as bases para compreender a performatividade como um regime de controle e responsabilização no trabalho docente, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

4.2 Performatividade como regime de controle e responsabilização no trabalho docente

As transformações ocorridas na administração pública brasileira a partir das últimas décadas do século XX estão diretamente associadas à difusão da racionalidade neoliberal, que impulsionou o surgimento e a consolidação do gerencialismo como modelo de reorganização do setor público. Nesse sentido, ao se tornar alvo de críticas pelos aspectos burocráticos, a administração pública passou a ser vista como inadequada, o que culminou na remodelação das práticas institucionais e atribuições do Estado. Essa reorganização transpôs os âmbitos econômicos e administrativos e alcançou as políticas sociais, como a saúde, a assistência social, a previdência, a habitação, o trabalho e a educação (Bresser-Pereira, 2017).

No que tange ao âmbito educacional, essas mudanças não chegam às escolas restritamente como diretrizes formais, mas elas também se materializam no cotidiano docente por meio de alterações nas formas de organização do trabalho. Consaltér *et al.* (2021) indicam que dentre as alterações estão os critérios de avaliação e as expectativas em torno do desempenho profissional, especialmente, a partir da centralidade atribuída à eficiência e aos resultados, além dos de responsabilização. Logo, as entrevistas revelam que tais transformações são vividas pelos professores como um deslocamento progressivo do sentido do trabalho pedagógico, que é atravessado por exigências administrativas, registros constantes e cumprimento de metas institucionais.

No relato da docente Vanessa, essa inflexão aparece de forma contundente. A docente descreve que, ao longo dos últimos anos, especialmente no período posterior à pandemia, atividades como planejar aulas e elaborar estratégias pedagógicas significativas passaram a disputar espaço com as exigências relacionadas ao preenchimento de burocracias do sistema, visando ao cumprimento de planilhas e prazos institucionais, ao afirmar que o objetivo “[...]é preencher planilhas, cumprir prazos, deixar tudo ‘verdinho’ no sistema.”.

A partir de sua experiência, a docente evidencia como políticas pautadas na eficiência se operacionalizam no cotidiano por meio de mecanismos gerenciais. Esse deslocamento também aparece no relato da professora Nara que, ao falar de sua trajetória de mais de três décadas em sala de aula, descrevendo um cotidiano marcado por exigências crescentes, intensificação do trabalho e ampliação de responsabilidades que extrapolam o fazer pedagógico e afirma que “[...] tudo gira em torno de número. Parece que esqueceram que ali tem gente, tem história, tem criança, tem adolescente.”.

Ao afirmar que o trabalho pedagógico passou a girar em torno de números, ou seja, se referindo às metas e avaliações, a professora explicita a lógica do gerencialismo e os efeitos dessas cobranças na redefinição das prioridades no interior da sala de aula. Nara expressa, a partir de sua experiência, o sentimento de esvaziamento humano produzido por uma forma de gestão que passa a conceber a escola como um conjunto de dados, e não como um espaço marcado por relações, histórias e trajetórias singulares.

Nesse sentido, sua fala revela como a centralidade dos indicadores tende a apagar a dimensão humana do trabalho docente e da experiência escolar, produzindo uma sensação de distanciamento entre o que é medido e o que é vivido no cotidiano da sala de aula. Os depoimentos das professoras Vanessa e Nara revelam, assim, o protagonismo assumido pelos indicadores e os mecanismos de controle que deslocam o foco do ensino e da aprendizagem para tarefas que favorecem a incorporação da lógica empresarial no campo educacional.

Além dos registros, o predomínio dessas métricas se manifesta também em práticas induzidas pela Secretaria Estadual de Educação, SEDUC, que passam a mobilizar as escolas em torno dos resultados e premiações mediante desempenho, como no caso do SAEB. A entrevista da docente Débora é um exemplo que ilustra a ênfase dada às avaliações externas, especialmente no contexto dos docentes da rede estadual, apontando como tais instrumentos assumem uma posição relevante na organização do trabalho docente:

Os descritores são muito cobrados, principalmente nesses últimos dois meses. Desde que isso começou, em setembro, a cobrança é constante sempre reforçando os números. E agora, dizem que os índices atingiram melhor resultado. E aí entra outra questão que eles querem divulgação. Querem propaganda. Querem que os alunos gravem vídeos dizendo “estamos aqui”, mas, muitas vezes, isso vira só vitrine. Mas, em especial, a escola, porque a gente tem a questão de metas. Tem que bater metas. (Débora)

Os simulados, os descritores e a cobrança sistemática por resultados passam a orientar as práticas pedagógicas antes mesmo da aplicação das provas. A docente aponta que os índices alcançados são divulgados, assumindo uma função de vitrine institucional, mais associada ao cumprimento de metas e à exposição pública do desempenho do que à aprendizagem efetiva dos estudantes. Conforme observado no campo de inserção da pesquisadora, essa lógica de exposição e cobrança não se restringe às falas individuais, mas se expressa no cotidiano institucional por meio de pressões que partem de instâncias

superiores e recaem diretamente sobre as equipes diretivas, com a exigência de alcançar o maior número possível de alunos nas avaliações externas.

Nesse processo, os professores passam a ser mobilizados para produzir vídeos e materiais de divulgação dos simulados, ao mesmo tempo em que, diante das bonificações atreladas aos resultados, emergem questionamentos recorrentes sobre a efetiva valorização do trabalho docente. Na tentativa de atingir as metas estabelecidas, observa-se também a incorporação progressiva da responsabilidade pelos resultados por parte dos próprios professores, como se evidencia no relato da professora Nara que menciona uma situação em que um aluno participou de uma revisão para o simulado no turno inverso e, posteriormente, a docente sofreu uma sanção após o estudante relatar ter se sentido coagido a realizar este:

Tudo isso para tentar fazer direitinho, e cumprir com a nota que... Mudar esses índices, mudar esses índices para ficar 100% a escola, porque a [censurado para preservar a identidade] quer que a escola fique com tudo bem.

Sem a intenção de defender ou responsabilizar individualmente qualquer um dos envolvidos, o ocorrido evidencia como, a atribuição pelo desempenho coletivo tende a ser deslocada para o professor, que passa a assumir para si encargos que extrapolam sua atuação direta, mesmo na ausência de orientações institucionais claras sobre os limites dessa incumbência.

De modo distinto do contexto analisado por Consaltér *et al.* (2021), no qual os dispositivos de controle e prestação de contas aparecem associados a programas formais de gestão e a dispositivos institucionais explicitamente nomeados, no relato da professora Luciana essas exigências não se apresentam como algo externo ou imposto de maneira direta, mas como práticas já incorporadas à rotina escolar:

Agora a gente tem que... tu tem que fazer papel pra tudo. Tu tem que ter planejamento, guia, tu tem que estar sempre preenchendo e dizendo o que tu tá fazendo, entende? Então, dá muito mais trabalho, né? É o dobro. Tu faz as coisas às vezes... Se tu pensar, às vezes é uma coisa que tu faz três vezes a mesma, só que com nomes diferentes (Luciana).

A professora comenta sobre a repetição e a quantidade de processos e registros, contudo essa vivência não é apresentada como algo vinculado a um programa ou a uma política educacional específica, mas como parte do modo como o trabalho docente passou a funcionar no cotidiano, sob a lógica do gerencialismo. À medida que essas exigências

se tornam parte do cotidiano, elas passam a operar não apenas como cobranças externas, mas como parâmetros internos de avaliação do próprio desempenho docente.

A fala da professora entrevistada, Joice, evidencia esse processo ao relatar sua capacidade de suportar e adaptar-se continuamente às demandas do trabalho, mesmo sem a delimitação clara de tempos destinados ao descanso:

Olha, não sei como eu consigo, mas eu consigo. Consigo dar conta de tudo. Até hoje, de tarde, uma colega me perguntou assim, “Hein que horário tu tem pra te dormir?” Porque, tipo, assim, eu consigo me organizar em tudo. Entendeu? Eu consigo dar conta da manhã, se a manhã se estender pra tarde, eu vou conseguir dar conta na tarde (Joice).

Para além do que já fora discutido, a docente Joice descreve sua capacidade de responder às exigências da atividade profissional, associando o reconhecimento dos colegas à ideia de competência e organização pessoal. O que se sobressai nesse trecho não são as implicações da ampliação da jornada e a redução do tempo de descanso, mas a forma como “dar conta” opera como um marcador de valor profissional e mobiliza comparações implícitas entre os próprios docentes. Docentes que se afastam do trabalho por motivos de saúde, ou sejam eles quais forem, são alvo de comentários deslegitimadores por parte dos próprios colegas, o que reforça a percepção de que o adoecimento é lido como uma falha em “dar conta de tudo”.

Essa construção narrativa sobre a própria experiência indica como a intensificação do trabalho assimilada no cotidiano desloca para o próprio sujeito a responsabilidade por sustentar ritmos elevados de desempenho. Nesse sentido, o depoimento de Joice dialoga com a noção de gestão de si proposta por Gaulejac (2007), ao evidenciar como o esforço contínuo e a capacidade de adaptação passam a operar como fontes de reconhecimento e valor no interior do trabalho docente.

Nas entrevistas, a cobrança por desempenho aparece menos como uma exigência formal e mais como algo que vai sendo assumido pelos próprios professores no dia a dia. A atribuição pelos resultados escolares deixa de ser percebida apenas como um problema institucional e passa a ser vivida de maneira pessoal, atravessando a relação com os alunos e com o próprio trabalho. Essa experiência se torna explícita na fala do professor Eduardo, quando afirma que “[...] se o aluno não passa, é culpa nossa; se o aluno não aprende, é culpa nossa; se o aluno não vem, é culpa nossa.”.

Ao usar palavra “culpa”, o docente revela como a responsabilização se concentra quase integralmente sobre o professor, mesmo quando os fatores que interferem no

processo educativo extrapolam sua atuação direta. Em outros relatos, essa responsabilização assume contornos mais sutis, mediada pelo vínculo afetivo e pelo cuidado constante, como em:

Eu me dou com os alunos. Eu me considero, tem gente que não, eu me considero bem mãezona às vezes, mas até por ali. Se eu tenho que brigar e eu brigo com eles. Eu digo: “olha, tu tem que estudar”, “tu tem que isso”, “tu tem quê aquilo” (Regina).

A professora Regina descreve sua relação com os alunos a partir de uma postura de proximidade, ao se definir como “mãezona”, o que indica como o envolvimento emocional passa a operar também como forma de assumir para si a responsabilidade pelo comportamento, pela aprendizagem e pelo bem-estar dos estudantes, ampliando a carga emocional do trabalho docente. Nesse deslocamento, o cuidado deixa de ser apenas uma dimensão ética da docência e passa a operar como um mecanismo de responsabilização contínua, no qual o professor se sente convocado a responder não apenas pelo ensino, mas também pelo comportamento, pelas escolhas e desempenho escolar.

Essas experiências dialogam com a análise de Han (2015), ao sugerir que a exigência permanente de desempenho transforma cobranças externas em autocritica e sentimento de insuficiência, fazendo com que os docentes passem a atribuir a si mesmos a responsabilidade por limites e fracassos que não são apenas individuais. Em linha com Gaulejac (2007), o que fora observado nas falas dos professores Eduardo e Regina pode ser compreendido como efeito de uma gestão que mobiliza valores e afetos, convertendo o envolvimento pessoal em obrigação moral.

A postura descrita pela docente Regina não é homogênea entre os outros docentes acompanhados no campo de inserção da pesquisadora. Observa-se que nem todos os professores assumem esse lugar de proximidade afetiva ou de cuidado intensificado, seja por diferentes trajetórias pessoais, concepções de docência ou estratégias de preservação de limites no exercício do trabalho. Não se trata aqui de estabelecer juízos de valor sobre essas posições, mas de reconhecer a coexistência de modos distintos de se relacionar com os estudantes no cotidiano escolar.

Ainda assim, no contexto observado, tende a se produzir uma convivência mais harmoniosa entre alunos e docentes que ocupam esse lugar de maior acolhimento, já que são percebidos pelos estudantes como figuras de apoio ou referência. Tal reconhecimento, embora possa favorecer vínculos e facilitar a mediação pedagógica, não implica, neste

estudo, qualquer forma de prescrição ou legitimação desse papel como expectativa profissional. Ao contrário, a análise busca evidenciar como essa dimensão do cuidado, quando naturalizada, pode contribuir para a ampliação silenciosa das responsabilidades atribuídas ao professor, deslocando para o plano individual demandas que extrapolam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o que emerge não é a defesa de um modelo específico de relação docente-discente, mas a problematização de como determinadas disposições afetivas passam a ser socialmente valorizadas no interior da escola e incorporadas como parte do ser “bom professor”, mesmo sem respaldo institucional ou suporte efetivo para lidar com as implicações emocionais e éticas desse lugar. Além disso, os esvaziamentos das práticas pedagógicas mostram-se como um mecanismo de controle.

Nos relatos dos professores Renata e Matias, esse movimento aparece retomando o que foi exposto pela professora Nara, associado à percepção de que grande parte do esforço despendido no trabalho cotidiano é direcionado ao atendimento de demandas externas à sala de aula, cujo impacto efetivo sobre a aprendizagem dos alunos é questionável. Ainda que partam de experiências individuais, as falas revelam uma vivência compartilhada, atribuída à frustração, cansaço e pela sensação de estar constantemente respondendo a expectativas que não dialogam com a realidade escolar.

Professora Renata, ao comentar sobre o planejamento exigido, descreve a distância entre o que é solicitado institucionalmente e o que efetivamente se realiza na prática pedagógica. Para a docente, a exigência de planejamentos extensos e detalhados acaba produzindo mais desgaste do que apoio ao trabalho em sala de aula, gerando a sensação de perda de tempo e de ineficácia do próprio esforço:

Eu vejo que a exigência não está de acordo com a realidade de sala de aula. Então, causa um pouco de frustração, a perda de tempo com o planejamento, que na verdade não vai ser tão eficaz no dia a dia em sala de aula (Renata).

Ao destacar a centralidade atribuída ao cumprimento de tabelas e sistemas institucionais, professor Matias evidencia como a lógica da performance passa a orientar o trabalho docente, deslocando a atenção da aprendizagem para o atendimento de exigências formais do Estado. A ênfase na produção de registros e indicadores revela a naturalização de práticas voltadas à manutenção de uma aparência de eficiência, ainda que estas encubram fragilidades profundas no processo educativo. O que se evidencia é um modo de funcionamento no qual resultados formais passam a ser aceitos como

suficientes, mesmo quando pouco dizem sobre o que os alunos efetivamente sabem ou aprendem, assim segundo o professor Matias “[...] o que importa é cumprir o sistema do Governo do Estado, preencher todas as tabelas. Se o aluno não sabe nada, não importa.”.

Tal configuração contribui para o esvaziamento do sentido ético da docência, à medida que o professor se vê impelido a responder prioritariamente às demandas do sistema, inscritas em modos de trabalho orientados pelo gerencialismo, ainda que isso implique silenciar limites concretos da aprendizagem. A crítica formulada pelo professor aponta, assim, para os efeitos de dispositivos de mecanismos de regulação que reordenam as prioridades do trabalho docente.

Os trechos dos docentes Renata e Matias permitem compreender como as exigências institucionais vão sendo incorporadas ao cotidiano docente, produzindo sentimento de frustração e desgaste, e igualmente tensionam o sentido do trabalho pedagógico. Ambos os depoimentos evidenciam que o esforço docente nem sempre se direciona àquilo que os professores reconhecem como essencial ao processo de ensino e aprendizagem, mas ao atendimento de demandas que se impõem como obrigatórias, ainda que desconectadas da realidade da sala de aula.

A partir de Foucault (2018), compreende-se que os dispositivos institucionais não atuam apenas por meio da coerção direta, mas sobretudo pela produção de normas, procedimentos e critérios de avaliação que passam a organizar o modo como o trabalho docente é compreendido, avaliado e conduzido no cotidiano escolar. Ao estabelecer metas, registros e instrumentos padronizados, a instituição escolar não apenas organiza o funcionamento do ensino, mas define o que passa a ser reconhecido como prática legítima, eficaz e aceitável.

Nesse sentido, práticas como o planejamento excessivo, as centralidades das avaliações externas se consolidam como parte naturalizada do trabalho docente. A frustração expressa por Renata diante de um planejamento que “não vai ser tão eficaz no dia a dia em sala de aula” evidencia o distanciamento entre a verdade institucionalmente produzida e a experiência concreta do ensino, mas cumprem a função de produzir uma determinada leitura sobre ela. Como aponta Foucault (2018), a avaliação não opera prioritariamente para revelar a realidade, mas para organizá-la e torná-la governável.

Ainda que os professores reconheçam o descompasso entre as prescrições institucionais e a realidade da sala de aula não se observa nos relatos a presença de um enfrentamento coletivo organizado à essa gestão. Tal ausência não deve ser interpretada como concordância ou passividade, mas como efeito de um modo de funcionamento do

poder, conforme Foucault (1987), que atua menos pela coerção direta e mais pela normalização das condutas e pela produção de insegurança bem como pelo próprio modelo gerencialista vinculado ao neoliberalismo que estimula o desejo de alcançar estas metas como sinônimo de sucesso.

Em outro ponto da entrevista, o docente Matias, professor concursado da rede estadual, contribui de forma significativa para compreender como esses mecanismos de controle operam de maneira difusa e, muitas vezes, silenciosa. Ao narrar um episódio ocorrido no período em que esteve afastado por motivos aqui não detalhados, a fim de preservar sua identificação, o docente relata que tentou utilizar o Chromebook fornecido pelo Governo do Estado para realizar pesquisas, acessar sua caixa de e-mails e manter-se atualizado. No entanto, ao tentar utilizar o equipamento, deparou-se com o bloqueio do sistema, acompanhado de uma mensagem informando que seria necessário “regularizar sua situação”.

O episódio evidencia que o controle não se restringe ao acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula, mas se estende também ao acesso aos próprios meios de trabalho e formação. Mesmo em um período de afastamento, no qual o professor buscava manter-se intelectualmente ativo, o dispositivo tecnológico operou como mecanismo de vigilância e restrição, delimitando quando, como e sob quais condições o docente poderia acessar recursos institucionais. Nesse sentido, o controle atua não apenas sobre o fazer pedagógico, mas também sobre os tempos, os corpos e os modos de estar vinculado à instituição.

Isso se articula com outro aspecto destacado pelo professor ao relatar o clima de medo e insegurança produzido por práticas institucionais de controle ao narrar um episódio em que professores foram chamados individualmente para conversar com a direção e a supervisão da Coordenadoria Regional de Educação sobre mudanças na educação, o professor descreve a situação como “terrorismo”, marcado pela incerteza e pelo receio em relação às possíveis consequências do que seria dito:

[...] o ano passado, teve uma fala de professores que iam conversar com o diretor diretamente e mais um supervisor da CRE para dizer o que nós estávamos achando das mudanças na educação. Chamaram um por um de nós. Aquilo foi um terrorismo, porque todo mundo estava com medo. O que é que nós vamos falar lá dentro? Saía de um lá e dizia, não, é só uma conversa com eles. Quando chegou a minha vez, o meu diretor me perguntou, “O que que tu pensa do que está sendo feito? ”. Eu falei, “O que tu está dizendo? ” Eu disse, “Uma porcaria. Estão destruindo com a educação e blá, blá, blá, blá, blá”. Ele falou, “Tu não acha que tal coisa ficou melhor? ”. Eu digo, “Não, não acho. Antes era melhor. Estava ruim antes e era melhor do que agora.” (Matias).

Embora o docente Matias tenha expressado sua discordância de forma direta, seu relato evidencia que essa possibilidade não se constrói em um ambiente de segurança coletiva. O fato de os professores terem sido chamados individualmente, sem a mediação de um espaço coletivo de diálogo, somado à incerteza sobre os desdobramentos dessas conversas, produziu um clima de tensão e apreensão, como o próprio docente sintetiza ao afirmar que ninguém sabia “o que ia dar”.

Ainda que tais encontros sejam apresentados como momentos de escuta, eles ocorrem em um contexto no qual os professores se percebem expostos e sob avaliação. A possibilidade de que aquilo que é dito gere consequências futuras faz com que a crítica deixe de ser um exercício livre e passe a ser cuidadosamente calculada. Nesse sentido, o controle não precisa se materializar em punições imediatas, assim, o fato de não saber até onde a fala pode ir já é suficiente para produzir cautela e silenciamento.

O episódio narrado pelo docente ajuda a compreender como, no cotidiano escolar, o controle institucional se constrói mais pelo clima de insegurança do que por sanções explícitas. É nesse ambiente que muitos professores aprendem a ajustar suas falas e posturas, evitando confrontos diretos, mesmo quando discordam das decisões tomadas, o que acaba enfraquecendo as possibilidades de questionamento coletivo.

Nessa perspectiva, para Foucault (1987), o poder disciplinar atua ao tornar os indivíduos permanentemente visíveis, levando-os a incorporar normas e a ajustar seus comportamentos mesmo na ausência de uma vigilância explícita. Portanto, o clima institucional descrito pelo docente favorece a conformação e inibe o questionamento, ainda que não exista uma proibição formal à crítica, o que permite compreender como os mecanismos de controle associados ao gerencialismo se manifestam tanto em práticas mais evidentes de vigilância quanto em formas sutis.

Esse modo de funcionamento da gestão do trabalho docente contribui para explicar por que muitos professores, mesmo percebendo as dificuldades da trajetória profissional, mantêm suas críticas restritas ao plano individual ou às conversas informais. Nesse contexto, a análise das entrevistas permite identificar quatro eixos centrais na configuração da performatividade como lógica de regulação do trabalho docente.

Em primeiro lugar, destaca-se o predomínio dos indicadores e das avaliações externas, como o SAEB, o SAERS e os simulados do ENEM, que passam a orientar o cotidiano escolar e a redefinir as prioridades pedagógicas em função de metas, índices e estratégias de divulgação institucional. Nesse contexto, a organização do trabalho é

estruturada a partir do alcance de resultados mensuráveis e da exposição pública do desempenho, produzindo um ambiente no qual o professor se vê progressivamente responsabilizado pelos números alcançados pela escola.

Em segundo lugar, observa-se a intensificação burocrática do trabalho, expressa no aumento de registros, no preenchimento de planilhas e no cumprimento de protocolos administrativos, frequentemente mediados por plataformas digitais e aplicativos de comunicação. Tais exigências ampliam o tempo dedicado a atividades não diretamente relacionadas ao ensino e contribuem para a diluição das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de vida privada. Ao mesmo tempo, reforçam a lógica segundo a qual o cumprimento rigoroso de sistemas e prazos se torna critério de avaliação do desempenho individual.

Um terceiro movimento refere-se à individualização da responsabilidade pelos resultados escolares, na qual o professor passa a assumir encargos que extrapolam sua atuação direta, incorporando a pressão por desempenho como medida de seu valor profissional. Nessa configuração, o cuidado com os alunos e a responsabilidade pelo alcance de seus projetos e sonhos são deslocados para o plano individual, fazendo com que o docente se perceba responsável não apenas pelos indicadores institucionais, mas pelo êxito ou fracasso das trajetórias educacionais como um todo.

Por fim, as entrevistas evidenciam o enfraquecimento das possibilidades de enfrentamento coletivo, marcado pelo silenciamento da crítica, pela cautela nas falas e pelo distanciamento em relação às instâncias de representação sindical. Nesse cenário, a responsabilização tende a se concentrar no plano individual, uma vez que as dificuldades estruturais deixam de ser tematizadas como questões coletivas e passam a ser vividas como desafios pessoais de adaptação.

Esses movimentos não operam de forma isolada, mas se articulam e se reforçam mutuamente, configurando um regime no qual o controle se exerce menos por coerção direta e mais pela internalização de metas, pela autovigilância e pela responsabilização individual. A performatividade, nesse sentido, organiza o cotidiano docente ao converter exigências institucionais em compromissos pessoais, produzindo uma gestão de si orientada por desempenho, eficiência e adaptação contínua.

Nesse contexto, a Tabela 4 apresenta uma síntese dos processos de subjetivação identificados ao longo da pesquisa referentes às práticas de gestão escolar que se configuram como mecanismos de controle e implicam em subjetividades docentes.

Tabela 4 - Processos de subjetivação na gestão escolar e no trabalho docente sob a ótica do gerencialismo neoliberal

Práticas de gestão escolar	Mecanismo de controle	Exemplo empírico	Subjetividades docentes
Indicadores e metas	Reconfiguração do trabalho a partir de números e resultados mensuráveis	“Tudo gira em torno de número” (Nara)	Autorresponsabilização pelo desempenho escolar
Exposição pública de resultados	Divulgação de simulados e avaliações externas como vitrine institucional	“Querem que os alunos gravem vídeos dizendo “estamos aqui” (Débora)	Internalização da lógica da performance e ensino direcionado à melhoria de indicadores
Intensificação de processos burocráticos	Ampliação das exigências de preenchimento de sistemas e registros digitais como condição de validação do trabalho docente	“O que importa é cumprir o sistema do Governo do Estado, preencher todas as tabelas. Se o aluno não sabe nada, não importa” (Matias)	Redefinição do sentido do trabalho
Transferência institucional de responsabilidades para o docente	Expansão das atribuições docentes para dimensões de cuidado, acompanhamento e cobrança de desempenho	“Eu me considero, tem gente que não, eu me considero bem mãezona às vezes, mas até por ali. Se eu tenho que brigar e eu brigo com eles. Eu digo: “olha, tu tem que estudar”, “tu tem que isso”, “tu tem que aquilo” (Regina)	Internalização do ideal do “bom professor” responsável pelo sucesso do aluno
Flexibilização do trabalho	Disponibilidade permanente e naturalização da sobrecarga	“Eu consigo dar conta da manhã, se a manhã se estender pra tarde, eu vou conseguir dar conta na tarde” (Joice)	Performatividade associada à disponibilidade contínua e flexível
Dispositivos informais de monitoramento individual	Regulação por insegurança em reuniões individuais sem características explícitas de avaliação	“Chamaram um por um de nós. Aquilo foi um terrorismo, porque todo mundo estava com medo...” (Matias)	Autovigilância para evitar sanções
Monitoramento por meio de registros digitais institucionais	Uso de plataformas digitais que tornam o trabalho docente permanentemente visível e auditável	“Ali qualquer coisinha ficou registrado pra vida inteira, tanto que no final do dia se tu não tem algo a supervisora já manda ‘faltou registrar tal coisa’ e tu nem sabia” (Vanessa)	Redefinição do trabalho docente como produção de evidências documentais
Estabelecimento de metas institucionais	Pressão institucional pelo cumprimento integral de metas com forte expectativa de cumprimento, sem explicitação direta de sanções	“Tudo isso para tentar fazer direitinho, e cumprir com a nota que... Mudar esses índices, mudar esses índices para ficar 100% a escola, porque a [censurado para preservar a identidade] quer que a escola fique com tudo bem” (Nara)	Assunção de riscos individuais em nome do cumprimento das metas institucionais

Fonte: Elaboração da autora (2026)

Observa-se que os processos de subjetivação identificados nas entrevistas, indicados na Tabela 4, não constituem práticas dispersas ou isoladas. Tais mecanismos de controle se manifestam a partir das práticas de gestão, que expressam a consolidação da lógica gerencialista no interior da escola pública produzindo subjetividades docentes relacionadas, sobretudo, à responsabilização pela performance dos estudantes e da escola. A centralidade dada aos indicadores, as metas, aos registros digitais e à exposição de resultados evidencia a incorporação de critérios de eficiência, *accountability* e comparação, típicos da racionalidade empresarial transposta para o campo educacional, conforme Laval (2019).

Entretanto, o elemento que articula esses dispositivos é a responsabilização. Ao reorganizar o trabalho em torno de resultados quantificáveis e visíveis, o gerencialismo desloca progressivamente para o plano individual encargos que são produzidos em condições institucionais. Assim, o desempenho dos estudantes, os índices da escola e o cumprimento de metas passam a ser vivenciados como encargos do docente, produzindo uma internalização das exigências organizacionais (Gaulejac, 2007).

É nesse ponto que a responsabilização se conecta à performatividade. Ao converter metas institucionais em critérios de valor profissional e reconhecimento, a escola passa a funcionar sob uma lógica na qual o professor precisa demonstrar, registrar e comprovar continuamente sua eficiência. A performatividade, então, não se restringe à exigência de resultados, mas constitui o modo pelo qual o gerencialismo opera (Ball, 2004).

Desse modo, a tabela evidencia que o gerencialismo, a responsabilização e a performatividade não são dimensões isoladas, mas elementos interdependentes de um mesmo regime de regulação do trabalho docente. É nesse ponto que se insere a discussão da próxima seção, dedicada à desresponsabilização institucional e outros aspectos que acarretam no sofrimento ético-profissional no cotidiano escolar.

4.3 Desresponsabilização institucional e sofrimento ético profissional no cotidiano escolar

No cotidiano relatado pelos docentes entrevistados, a desresponsabilização institucional não se apresenta, na maioria das vezes, de forma explícita ou diretamente nomeada. Ela se produz no dia a dia, à medida que novas atribuições vão sendo incorporadas ao trabalho docente sem que, juntamente com elas, sejam oferecidas condições concretas de sustentação. Esse processo aparece na fala da professora Luciana, que, ao descrever sua rotina, não se refere a um acontecimento isolado, mas a um acúmulo contínuo de exigências que se sobrepõem e ampliam progressivamente o alcance do trabalho docente. Observa-se no trecho da entrevista da docente que o professor deixa de ser apenas aquele que ensina conteúdos e passa a ser alguém que precisa conhecer profundamente a vida dos alunos, acompanhar suas emoções, orientar escolhas e até ajudar a sustentar sonhos:

Tu tem que saber de tudo, né? Tu tem que saber da parte do conhecimento, da parte socioemocional do aluno. [...] A gente tem que saber os sonhos dos alunos, o que que eles querem. Tentar, por vários meios, fazer com que eles

alcancem esses sonhos... E nisso aí eu sinto que é uma responsabilidade, né?!
(Luciana)

Com 25 anos de atuação na docência, a trajetória da docente Luciana se inscreve em um período marcado por sucessivas transformações no trabalho escolar. Embora não as descreva diretamente, a sua experiência profissional sugere a convivência com diferentes reorganizações associadas às políticas educacionais orientadas pela racionalidade neoliberal implementadas ao longo das últimas duas décadas. Desse modo, parte-se da hipótese de que esse contexto contribui para que a ampliação das atribuições docentes vá sendo incorporada de forma progressiva ao cotidiano, muitas vezes sem ruptura explícita, tornando-se parte do modo “normal” de trabalhar.

Ao narrar sua experiência, a docente Luciana não fala em termos de imposição direta ou coerção institucional, mas sua fala revela o peso ético e emocional de assumir responsabilidades que ultrapassam o campo pedagógico tradicional. Quando afirma que “tem que se reinventar” e encontrar “mil maneiras” de ajudar o aluno, ela expressa o cansaço de lidar com expectativas amplas, contínuas e pouco delimitadas. O cuidado com os alunos, que historicamente faz parte da docência, aparece nesse cenário ampliado e deslocado para um lugar de responsabilização quase total, no qual o sucesso ou o fracasso do percurso do estudante tende a recair sobre o professor.

A ampliação das atribuições do trabalho docente não aparece, nas entrevistas, acompanhada de orientações respaldadas por dispositivos legais claros nem da oferta de estruturas de apoio capazes de sustentar o trabalho emocional e relacional que passa a ser exigido. Desse modo, a violência institucional se manifesta na ausência de tempo, de formação adequada, de equipes de apoio e no não reconhecimento das condições reais em que o trabalho docente é realizado.

Esse processo também se evidencia, ainda que de forma distinta, na fala do professor Hector. Diferentemente da professora Luciana, ele não enfatiza o envolvimento emocional com os alunos, mas destaca o acúmulo recorrente de novas normas que se renovam a cada ano, bem como a necessidade constante de adaptação, marcada por um tom de resignação:

Hum... pra ser bem sincero... eu nem acompanho muito isso. As diretrizes vêm, a gente cumpre. Sempre foi assim. O que eu sinto é que cada ano fica mais pesado. Mais coisa pra fazer, mais regra, mais cobrança... e menos tempo. Não é nem questão de concordar ou discordar, é que tá muito difícil dar conta de tudo (Hector).

Ao dizer que “as diretrizes vêm, a gente cumpre”, professor Hector descreve um cotidiano no qual as decisões chegam prontas, com pouco ou nenhum espaço para debate ou construção coletiva. Parte-se do entendimento de que o distanciamento expresso em sua fala não indica desinteresse pelo trabalho, mas uma forma de seguir trabalhando diante de um fluxo contínuo de exigências. Nessa direção, parte-se da interpretação de que essa forma de seguir cumprindo o que é solicitado, mesmo cansado e com a sensação de pouco controle sobre o próprio trabalho, ajuda a entender como a violência institucional pode se instalar sem conflitos explícitos. As regras continuam sendo atendidas e os procedimentos realizados, mas isso acontece à custa de desgaste, de silêncios e da incorporação gradual da sobrecarga como algo “normal”.

A partir das entrevistas com os docentes, pode-se compreender que esse conjunto de condições, marcado pela naturalização das diretrizes, a responsabilização individual e a fragilização dos espaços de participação docente, contribui para a compreensão da recorrência de relatos de violência física também trazidos nos relatos. No contexto da rede pública municipal e estadual em Sant’Ana do Livramento, tais episódios ocorrem com docentes com diferentes vínculos, indicando que o tipo de vínculo não opera como fator de proteção ou contenção.

A fala da docente Cristina aprofunda esse processo ao evidenciar como a desresponsabilização institucional, articulada à naturalização da precariedade e da sobrecarga, produz um sentimento de aprisionamento no cotidiano escolar, sintetizado pela metáfora da “camisa de força”:

Eu percebo que é uma camisa de força prendendo todos, toda a engrenagem das escolas para ter resultados. E muitos desses resultados não são reais, porque muitos alunos não sabem ler no ensino fundamental e você tem que ler a prova para ele. Então já era o resultado real, fidedigno. Não existe resultado fidedigno se o professor tem que ler para o aluno. É ele que tem que saber ler a prova dele. Então se você está lendo para ele, ele não sabe nem ler, mas ali no resultado vai aparecer que ele sabe ler, porque ele leu e resolveu, mas não foi ele que leu, foi o professor que leu para ele. Então para mim tem muito erro de realidade nessas provas e nessa maneira de avaliar (Cristina).

O que emerge no trecho da entrevista da professora Cristina é a percepção de que o sistema passa a operar de forma dissociada da realidade pedagógica. Assim, a necessidade de ler provas para alunos que ainda não dominam a leitura revela a artificialidade dos resultados produzidos e evidencia como a responsabilidade por garantir índices positivos recai, novamente, sobre o professor. Ainda que a instituição mantenha a aparência de eficiência, os limites concretos da aprendizagem são silenciados,

produzindo dados que não são condizentes com o processo educativo vivido em sala de aula.

Desse modo, a precariedade das condições de ensino, como no caso da defasagem na alfabetização apresentada pela docente, é tratada como um problema a ser administrado individualmente pelo docente e não como uma responsabilidade institucional. A “camisa de força” mencionada pela professora expressa o efeito cumulativo de normas e metas que além de restringir a autonomia, colocam o professor diante de um dilema ético-profissional.

A naturalização de práticas institucionais que fragilizam o trabalho docente cria condições para que a violência ultrapasse os limites do controle difuso e se expresse de maneira mais direta no cotidiano escolar, como evidencia o relato apresentado a seguir:

Tipo assim, a gente nunca, em nenhum momento, tu agrediu o aluno. Mas hoje o aluno grita contigo, tendo mais autoridade. Parece que ele é o professor em sala de aula. Teve um aluno da manhã que gritou comigo e eu fui obrigada a gritar mais alto com ele. Esse fato sempre vem. Cara, eu tenho o sexto ano, a gente tem que ter um pouco mais de pulso, né?! Quanto eles são menores. Aí, eu, tipo, sou obrigada a me impor. Mas essa questão do menino foi marcante. Foi uma situação que me deixou bem chateada. Eu fiquei muito mal com a situação. Foi difícil, sabe?! Porque o aluno foi muito desrespeitoso comigo. Eu nem lembro exatamente as palavras que ele usou, mas foi algo que me atingiu, foi uma falta de desrespeito mesmo. Naquele momento, eu não consegui continuar em sala e saí (Débora)

O episódio narrado pela docente Débora não é compreendido aqui como um evento isolado ou como resultado de uma suposta incapacidade individual da professora em manejar conflitos em sala de aula. Ainda que não se tenha conhecimento do contexto em que o aluno esteja inserido e outros fatores que circundam o educandário, o foco recai sobre a fragilização progressiva da autoridade docente, a qual pode ser associada à intensificação de uma lógica neoliberal que incide diretamente sobre o cotidiano do trabalho pedagógico.

Assim, observa-se a incorporação de lógicas próprias do mercado no campo educacional. A escola passa a ser compreendida a partir de critérios como eficiência, prestação de serviços e atendimento de demandas e com isso, os lugares ocupados pelos sujeitos no processo educativo também tendem a se modificar, ainda que de forma implícita. O estudante passa a ser visto como um cliente, enquanto o professor passa a ocupar a posição de um trabalhador responsável por satisfazer esse cliente. Nessa configuração, a autoridade docente se fragiliza é avaliada pelas expectativas de satisfação e responsabilização individual.

Quando a professora afirma que “nunca, em nenhum momento, tu agrediu o aluno”, ela estabelece um marco ético básico, ou seja, há um compromisso profissional com o não uso da violência, mesmo diante de situações adversas. O uso da violência não é uma opção e, no momento em que ela se vê “obrigada a gritar mais alto” que o aluno, se revela a ausência de qualquer alternativa institucional ou pedagógica que pudesse ser usada. A reação da professora não é uma escolha consciente, mas resultado das circunstâncias.

O sofrimento não decorre apenas do desrespeito do aluno, mas também, do fato de que a professora é colocada sozinha diante da gestão do conflito, sem respaldo institucional visto que a mesma menciona que não houveram medidas por parte da gestão escolar. Desse modo, a escola enquanto organização, não aparece como espaço de mediação, e sim como aquela que transfere implicitamente ao professor a responsabilidade integral pelo controle da sala de aula e pela manutenção da ordem.

Observa-se também a produção de um sentimento de culpa que recai sobre o próprio professor, que passa a questionar sua reação diante da violência sofrida, como se a falha estivesse em sua conduta individual. Ao internalizar a norma e questionar sua própria reação diante da violência, a docente passa a ocupar simultaneamente a posição de quem sofre o conflito e de quem se julga por ele, o que contribui para a naturalização da violência e para a fragilização do trabalho docente (Foucault, 1987).

Para além de episódios pontuais, os relatos indicam que a violência verbal dirigida aos professores tende a se repetir ao longo da trajetória docente, configurando-se como uma experiência recorrente no cotidiano escolar. A professora Cristina exemplifica essa dinâmica ao relatar que “o aluno xinga o professor e manda o professor pra [censurado]. Já vivi essa situação no ensino médio. Já vivi essa situação no Ensino Fundamental de sexto ao nono.”.

Na fala da professora Cristina, se evidencia a recorrência da violência simbólica no cotidiano escolar, expressa no gesto de desrespeito à autoridade docente. O episódio revela como tais práticas, quando não enfrentadas institucionalmente, tendem a se banalizar e a ser incorporadas como parte “esperada” da experiência profissional. Já o professor Felipe narra um episódio vivido que produz uma inflexão ética na sua trajetória, na qual a decisão de “não se dedicar tanto” se torna uma estratégia de autoproteção:

E um momento também, um que me marcou na minha trajetória e que... É também foi o momento em que eu chorei, literalmente. Foi quando uma aluna pegou uma avaliação minha e rasgou respeito na minha frente. Isso me deixou

bem triste e bem chateado. E a partir daí eu disse que pra mim mesmo, que não iria mais, né?! Hã? É. Me dedicar tanto, né?! Claro que não fazendo desdém da minha profissão (Felipe).

O gesto da aluna ao rasgar a avaliação diante dele funciona como um ponto de inflexão em sua trajetória docente. Nesse sentido, a decisão de reduzir o nível de dedicação, a atitude do professor pode ser compreendida como uma tentativa de “dançar no ritmo da música” imposta pela gestão, sendo este um ajuste necessário para continuar em cena sem se expor continuamente à dor e ao desgaste emocional. Não se trata de abdicar do compromisso ético com a docência, mas de adequar o envolvimento afetivo a um ambiente que privilegia a adaptação e a performatividade em detrimento da autonomia e do cuidado com o trabalho docente.

Em outras situações, nem mesmo a própria instituição consegue contornar os conflitos vivenciados em sala de aula, especialmente em função da quantidade de alunos por turma. A superlotação fragiliza as possibilidades de acompanhamento individual e reduz a capacidade de intervenção pedagógica e disciplinar, tanto por parte do professor quanto da gestão. Nesse contexto, episódios de abuso e desrespeito tendem a se agravar, ampliando o desgaste emocional dos docentes e evidenciando os limites estruturais da escola para lidar com demandas que extrapolam suas condições materiais e humanas.

Isso tornou-se visível a partir da inserção no campo de pesquisa, onde foi possível observar nos espaços informais do cotidiano escolar como os professores compartilham entre si relatos de abusos sofridos em sala de aula. Além disso, alguns relatos apontam que a tentativa de imposição de limites por parte do professor no legítimo exercício de sua função pedagógica pode desencadear respostas institucionais que recaem sobre o próprio docente:

Teve também um episódio que me marcou bastante que um aluno foi muito desrespeitoso comigo e eu falei que não tenho que educar aluno, que meu papel é ensinar, porque a educação e os bons costumes vêm de casa né?! E isso acabou gerando uma ata. A mãe do aluno foi na escola reclamou e eu eu tive que ir até a Secretaria de Educação para assinar uma ata (Gustavo).

Ao tentar impor um limite mínimo na relação pedagógica professor-aluno, o professor passa a ocupar a posição de sujeito passível de vigilância e punição institucional. Ao afirmar que sua fala resultou na lavratura de uma ata e em um deslocamento até a Secretaria de Educação, o docente Gustavo descreve um mecanismo disciplinar que desloca o conflito da esfera pedagógica para a administrativa, transformando uma situação de sala de aula em objeto de registro, controle e possível

penalização. Foucault (1987) descreve isso como a sanção normalizadora, isto é, um dispositivo que não atua apenas na punição de transgressões, mas serve para corrigir desvios considerados inadequados à norma institucional.

A tentativa de firmar limites e resguardar o espaço pedagógico passa a ser interpretada como falha, mais uma vez a culpa recai sobre o professor, enquanto a violência tende a ser relativizada ou deslocada do centro da análise. Isso contribui para a produção de uma subjetividade coletiva que naturaliza tais comportamentos discentes pela experiência da punição simbólica e da sanção normalizadora (Foucault, 1987). Para além das violências simbólicas, verbais e institucionais, alguns relatos indicam que os conflitos no cotidiano escolar avançam para situações em que o corpo do professor é diretamente exposto ao risco físico:

Teve uma situação bem marcante em que um aluno foi pra agredir um colega com uma cadeira e nisso deu aquela coisa assim e o aluno queria bater até em mim e nisso eu disse pros guris chamarem a diretora e veio todo mundo e o guri tinha uma fúria e uma força que ele só parou quando eu consegui me esconder na quadra. A gente fica numa situação muito difícil, tentando conter, proteger os outros alunos e ao mesmo tempo lidar com a falta de apoio. (Gustavo)

Aconteceu um fato de um menino me chutar, um menino autista, e foi o que mais me marcou. Eu me questioneei “será que eu estou no caminho certo? Será que é isso que eu quero?”. (Bianca)

Os relatos dos docentes Gustavo e Bianca evidenciam que a violência física contra professores não se apresenta como um episódio isolado, em ambos os casos, os professores descrevem situações em que são expostos ao risco, seja ao tentar conter uma agressão entre alunos, seja ao ser o alvo da violência. A necessidade de se esconder, como relata o docente Gustavo, ou o impacto emocional expresso pela docente Bianca ao ser chutada por um aluno, revelam que tais episódios produzem questionamentos sobre a permanência do professor na carreira e sua relação com o trabalho.

Conforme apontam Ribeiro *et al.* (2022), a violência física contra professores deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de precarização das condições de trabalho e de insuficiência de políticas institucionais de apoio no ambiente escolar. No caso desta pesquisa, ainda que não haja dados sistematizados sobre o contexto familiar e social dos alunos envolvidos, e nem é este o objetivo que a motiva, ambos os docentes mencionam que se tratavam de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou em processo de investigação diagnóstica.

Em nenhum dos casos havia a presença de monitores ou de acompanhamento especializado em sala de aula, o que evidencia a fragilidade das condições oferecidas pela rede educacional para lidar com situações que exigem atenção específica e suporte multiprofissional. É importante ressaltar que a menção a diagnósticos ou hipóteses diagnósticas não opera como justificativa para os episódios de agressão, tampouco busca atribuir responsabilidade aos alunos. Dificuldades relacionadas à autorregulação emocional ou sensorial podem atuar como gatilhos em contextos de sobrecarga e ausência de mediação adequada, especialmente quando não há recursos institucionais suficientes para acolher essas demandas (Ribeiro *et al.*, 2022).

O conjunto das entrevistas indica que nos relatos sobre os desafios envolvendo alunos incluídos não aparecem referências claras a protocolos de acompanhamento, a suporte psicológico ou a retornos institucionais contínuos que orientem a prática docente. Considerando que a pesquisa envolve professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, essa ausência de menções aponta para uma lacuna na organização institucional do apoio à inclusão nesses níveis de ensino. Assim, sem afirmar a inexistência desses dispositivos, os relatos sugerem que, do ponto de vista dos docentes, o suporte não se apresenta de forma visível ou integrada ao cotidiano da sala de aula, o que contribui para sentimentos de sobrecarga na prática cotidiana.

Um aspecto comum nas falas dos professores Gustavo e Bianca refere-se à exposição direta ao risco físico, assim, em ambos os casos, os professores descrevem a necessidade de lidar com situações de violência, sem que haja referência a um suporte institucional efetivo no momento do ocorrido. Essa exposição do corpo docente ao risco pode ser analisada a partir das contribuições de Foucault (2008), que aponta que os dispositivos de segurança como formas de gestão não visam eliminar os perigos, mas administrá-los dentro de limites considerados aceitáveis. Nessa lógica, certos níveis de risco passam a ser naturalizados no cotidiano escolar e os professores incorporam a tarefa de enfrentar situações-limite como parte do exercício da docência.

Sob essa perspectiva, as situações de violência física vivenciadas pelos professores Gustavo e Bianca não se configuram como eventos excepcionais, mas como expressões de um modo de organização escolar que tende a individualizar a gestão de conflitos e riscos. De acordo com Foucault (2008), a governamentalidade contemporânea desloca para os sujeitos a responsabilidade de administrar problemas que são em sua origem coletivos e institucionais, nesse arranjo, o professor é interpelado a agir diante de

contextos críticos sem que isso seja acompanhado por dispositivos consistentes de proteção ou mediação.

Essa lógica dialoga com os pressupostos de Laval (2019), ao apontar que as transformações recentes na gestão educacional reforçam a responsabilização individual dos docentes ao mesmo tempo em que fragilizam os suportes coletivos e institucionais. Assim, seja ao tratar com episódios de violência ou com seus efeitos, professores passam a absorver outras demandas senão as pedagógicas e consequentemente incorporá-las como parte do exercício cotidiano da docência. Desse modo, a preservação da ordem escolar tende a se sustentar pela exposição do corpo docente a níveis de risco que acabam sendo naturalizados no funcionamento regular da instituição.

Os efeitos da exposição ao risco, da sobrecarga e da responsabilização individual não se limitam aos episódios imediatos de violência, mas desdobram-se em questionamentos sobre a permanência na carreira docente. Assim como a entrevistada Bianca expressa dúvidas sobre estar “no caminho certo”, a professora entrevistada Renata relata ter passado por um processo de transição de carreira por motivações salariais e de volume de trabalho:

[...] Ter mais tempo para mim, porque ser professora demanda muito trabalho em casa e também pelo salário. Assumi em [censurado], fiquei 4 anos e retornei para a Secretaria de Educação por recondução. Em razão da idade dos meus pais, e eu não ter conseguido transferência (Renata).

A vivência profissional da docente permite compreender que a sobrecarga de trabalho e a baixa remuneração extrapolam o cotidiano escolar e incidem sobre decisões de permanência ou afastamento da carreira docente. Sua trajetória de transição e retorno revela que a docência, ao demandar investimento de tempo e energia sem contrapartidas institucionais adequadas, produz rearranjos profissionais marcados mais pela necessidade do que pela escolha, assim como é observado na fala da professora Débora:

Já pensei em desistir, sim. Não pelos alunos, porque eles acabam sendo a parte mais prejudicada de tudo isso. O que mais pesa, na verdade, são os sistemas. São os sistemas, a precariedade do nosso vínculo, mas eu não consigo me ver feliz em outra coisa, já tentei e não consigo (Débora).

A afirmação “não consigo me ver feliz em outra coisa” evidencia uma ambivalência constitutiva do trabalho docente contemporâneo, marcada pela coexistência entre o desejo de ruptura e a impossibilidade subjetiva de desligamento. Tal tensão pode

ser compreendida à luz da psicopolítica, na qual, segundo Han (2018), o sujeito é levado a essa gestão de si, internalizando as exigências de desempenho e convertendo-se em empreendedor de si mesmo.

Nesse contexto, a permanência na docência não se configura como resultado de uma escolha plenamente livre, mas como efeito de uma forma de poder que opera por meio da liberdade, fazendo com que o sujeito se vincule à própria atividade mesmo em condições adversas. A dificuldade de ruptura, portanto, não decorre apenas de fatores externos, mas da incorporação de um regime de autoexploração no qual o trabalho se torna indissociável da própria ideia de realização.

Tal leitura permite tensionar a noção do professor como “o escolhido ao martírio”, frequentemente associada ao discurso do dom ou da vocação, ao evidenciar que o sofrimento não é simplesmente aceito, mas produzido e reproduzido por uma racionalidade que mobiliza o desejo de realização como mecanismo de sujeição.

Em diferentes entrevistas, a docência não aparece como a primeira escolha profissional, mas como o caminho possível perante as condições de formação disponíveis no momento de ingresso no ensino superior dos docentes. Questões financeiras e a oferta de cursos de graduação no município são mencionadas nas trajetórias de Suzana, Eduardo, Débora e Regina, revelando percursos marcados mais pela adaptação às circunstâncias do que pela realização de um projeto inicialmente desejado.

Nesses casos, a escolha pela docência desloca-se do campo do desejo para o campo da necessidade, sendo fortemente condicionada pelos contextos socioeconômicos e territoriais nos quais os sujeitos estão inseridos. Tal forma de ingresso na profissão não se restringe às trajetórias individuais, mas se articula a um cenário mais amplo, no qual a racionalidade neoliberal redefine os sentidos do trabalho, deslocando-o de um projeto coletivo e socialmente valorizado para uma alternativa possível diante de condições limitadas de inserção profissional.

Nesse contexto, consolida-se um imaginário que associa o magistério à acessibilidade e à ausência de outras opções, contribuindo para a desvalorização simbólica da profissão e para a fragilização do reconhecimento social do trabalho docente. Essa lógica incide diretamente sobre os modos pelos quais os próprios docentes atribuem sentido às suas trajetórias, na medida em que a docência passa a ser vivida menos como espaço de realização e mais como estratégia de inserção e permanência no mercado de trabalho, em consonância com processos mais amplos de governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008).

Assim, o trabalho docente é progressivamente reconfigurado por princípios gerencialistas que enfatizam desempenho, adaptação e responsabilização individual, deslocando para o sujeito a gestão de sua própria trajetória profissional, mesmo em contextos marcados por precariedade estrutural (Stephen Ball, 2005). O sofrimento docente passa a ser não apenas vivido de forma individual, mas compartilhado e, gradualmente, normalizado no cotidiano escolar. As estratégias de adaptação e autoproteção adotadas pelos professores, longe de serem escolhas isoladas, revelam um movimento coletivo de ajustamento às exigências institucionais e às condições precárias de trabalho.

É nesse processo que a intensificação do trabalho deixa de ser percebida como imposição externa e passa a ser incorporada como parte “natural” do fazer docente, abrindo espaço para a aceitação cotidiana de sobrecargas, extensões de jornada e demandas contínuas. Assim, compreender como essa autointensificação do trabalho se consolida e se legitima coletivamente torna-se fundamental, questão que será aprofundada na seção seguinte.

4.4 Naturalização e aceitação coletiva da autointensificação do trabalho docente

A precarização do trabalho docente não se constitui apenas como resultado de mudanças recentes ou de situações excepcionais vividas no interior das escolas. Ela está vinculada a uma reconfiguração mais ampla de reorganização do Estado e da administração pública, que passam a operar sob a lógica orientada pela eficiência, pela responsabilização individual e a centralidade nos resultados. Desde os anos 1990, esse discurso se legitima com a difusão de propostas que defendem a necessidade de “reinventar” a ação estatal, aproximando-a dos modelos de gestão do setor privado (Osborne e Gaebler, 1995).

Nesse modelo, o Estado deixa de assumir diretamente a responsabilidade pela garantia das condições de trabalho e passa a atuar como instância reguladora e avaliadora. A ênfase desloca-se para o desempenho, para os resultados e para a capacidade dos sujeitos de se adaptarem a contextos instáveis. No campo educacional, essa racionalidade se materializa na ampliação das tarefas atribuídas aos professores, na intensificação do controle e na diluição das fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de vida.

O que se observa, no entanto, é que tais transformações estruturais raramente aparecem, nas narrativas docentes, como algo extraordinário ou problemático em si. Ao

contrário, a sobrecarga, o trabalho realizado fora do espaço escolar e a disponibilidade permanente tendem a ser descritos como parte do cotidiano da profissão, compondo um cenário marcado por um senso de normalidade. Logo, a precariedade se torna eficaz como tecnologia de governo alinhada à racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), pois ela deixa de ser percebida como um problema e passa a ser compreendida como algo natural do fazer docente, como menciona o docente Luis “a nossa profissão é a única em que tu trabalha 20 horas na escola e 20 em casa. Isso foi normalizado.”.

Nesse sentido, a fala do professor indica que a ampliação das atividades para outros espaços não se apresenta como exceção, mas como traço constitutivo da docência. Mais do que intensificação, trata-se da incorporação dessa racionalidade como parte legítima da profissão. As narrativas analisadas nesta pesquisa revelam que essa normalização se constrói no cotidiano, com a responsabilização individual, o controle mediado pelo compromisso moral e a eficiência, assim como demandas impostas verticalmente que acabam funcionando como dispositivos que silenciam a precarização, mesmo diante de relatos recorrentes de sobrecarga e desgaste.

A naturalização da precariedade também permeia outros espaços da escola, ela organiza e legitima as condições do ensino e da aprendizagem dos alunos. Já que a precariedade e a sobrecarga do trabalho do professor são assimiladas como parte constitutiva da docência, cria-se assim um ambiente em que a precariedade deixa de causar estranhamento e passa a ser aceita como elemento ordinário do funcionamento da escola. Isso se torna elemento presente no que é apresentado pelo professor Matias ao relatar como eram as aulas durante o ensino remoto:

Agora tu imagina uma criatura que mora dentro de algo que se a gente for ver a comunidade dela ali dá pra chamar de uma favela. Mora num barraco. Com mais cinco irmãos. Ela saiu pro pátio pra ter a aula. E aí eu digo: “[Nome da aluna], o que que é esse barulho que eu tô ouvindo? e diz ela assim: “São as galinhas, professor.”. E daí o latido de cachorro ao fundo. Porque ela tava no puxadinho do fundo, que era um dia úmido chuvoso. “Se eu tenho tido aula sempre eu vou lá pra baixo de uma árvore. Mas hoje não dá porque tá chovendo.”. Então assim, era uma coisa muito triste. Porque não tem aula que tu vai dar ali, entende? O que que tu vai propor pra uma pessoa que tá numa situação dessas? Ficar num celular na chuva se protegendo da chuva embaixo do puxadinho, com as galinhas batendo asas e gritando na volta (Matias).

O trecho da entrevista do professor Matias expõe em que condições o processo educativo ocorreu durante o ensino remoto na rede estadual. Discursos de resiliência e força são construídos em torno da precariedade em cenários como esses, o que revela o esvaziamento do sentido de garantia do direito à educação, assim como a adaptação

forçada dos sujeitos às condições de trabalho que lhes são impostas. Desse modo, quando o docente questiona “o que que tu vai propor pra uma pessoa que tá numa situação dessas?”, ele está explicitando o eixo central desse modelo de gestão, o qual ao mesmo tempo em que aumenta o controle e a cobrança sobre os docentes, passa a tratar a precariedade como algo inevitável e transforma a resistência em mérito individual e o sofrimento em sinal de comprometimento profissional.

Observa-se, portanto, que a naturalização da precariedade, seja pelo discurso, seja pela ausência de questionamento, acaba contribuindo para o enfraquecimento das políticas públicas, especialmente na educação. Quando essas condições passam a ser vistas como algo normal da profissão, o debate sobre os problemas estruturais perde força, e instala-se um silenciamento docente em relação às condições concretas de trabalho e às desigualdades presentes no cotidiano escolar. O caso narrado pelo docente não se apresenta como episódio isolado, mas como expressão de uma configuração educacional que banaliza a ausência de garantias estruturais básicas, incorporando-a como elemento ordinário do funcionamento da escola.

Essa mesma lógica de normalização não se restringe às condições materiais do ensino, mas também atravessa a organização do próprio trabalho docente. A precariedade se articula a mecanismos de controle que operam de forma contínua, entre os quais a burocracia ocupa lugar central. Ainda que apareça nas entrevistas em formatos distintos, do caderno de chamada manuscrito às plataformas digitais, sua função de regulação e monitoramento do fazer pedagógico permanece como elemento estruturante da profissão. O que se altera não é a existência da exigência de registros, mas os meios pelos quais ela se concretiza e a intensidade com que incide sobre o cotidiano escolar. Nesse sentido, ao relembrar sua trajetória profissional, o professor Luis destaca que:

Na época que eu comecei a trabalhar, nós tínhamos a infeliz burocracia também, né?! Que era preencher os cadernos de chamada. Aqueles cadernos de chamada eram, tu abria assim, dava uma coisa larga, grande, onde tu preenchia a frequência, a ausência, tudo do aluno. A mesma coisa que tu faz nas planilhas hoje, com alguma proporção ali, tu faz ali, tu fazia a mão, não podia errar. O problema da caneta se vazava, tinha que trocar, às vezes tinha que trocar o próprio caderno. Tinha que fazer plano de trabalho, plano de aula, tinha que ter. E isso sempre foi da nossa profissão, mas foi era e sempre teve a coordenação de supervisão escolar. Elas sempre cobraram isso da gente e tinha uns que se davam mais com a burocracia, outros menos, porque às vezes tu é valorizado, é mais, por um caderno limpinho, arrumadinho, com tudo escrito, sem nada atrasado. Mas a tua sala de aula, ela não tem um desenvolvimento, digamos, do processo de ensino-aprendizagem adequado a ponto dos alunos entenderem o que tu está fazendo, não adianta nada tu ter a burocracia bonitinha (Luis).

A burocracia, embora sempre tenha feito parte da rotina escolar, não aparece nas entrevistas como sinônimo de qualidade. Ao contrário, em diferentes entrevistas, com professores com trajetórias mais longas ou mais curtas, ela aparece como algo que corre paralelamente ao que é considerado o núcleo do trabalho docente: a relação com os alunos e o processo de ensino-aprendizagem. O relato de professores mais experientes evidencia que o controle já existia na forma dos cadernos de chamada, dos planos manuscritos e da supervisão escolar, como no caso de Luis, mas também revela que esses registros podiam ser valorizados mais pela aparência organizada do que pela efetividade pedagógica.

Se antes o “bonitinho” era o caderno manuscrito, preenchido e caprichado era sinônimo de burocracia, hoje são as planilhas “verdinhas” preenchidas, os relatórios enviados e os dados lançados no sistema. Compreende-se, então, que o problema não reside unicamente no instrumento de registro, mas na racionalidade que transforma o registro formal em critério de reconhecimento profissional, controle e sobrecarga. Assim, a fala do docente permite compreender que a digitalização não inaugura o controle, mas o reconfigura e o intensifica. O que antes dependia da presença física da supervisão e da materialidade do papel, agora se converte em dados permanentemente acessíveis, comparáveis e auditáveis.

A intensificação do controle, hoje mediada por novas tecnologias e por uma racionalidade orientada por resultados, não se restringe à organização do trabalho. Ela incide sobre o sentido atribuído à docência, o que afeta ideais, expectativas e projetos de vida construídos ao longo da trajetória profissional. A professora Cristina expressa assim como a responsabilização mobiliza o trabalho docente na tentativa de que o objetivo maior, cooperar com a melhora do país, mobilize investimentos financeiros ou de formação próprios:

Eu entrei com um ideal, eu queria ser parte de uma solução para o país, que eu acreditava piamente que a educação poderia melhorar o país, assim como muitos países aconteceu isso, através da educação, a mudança positiva. E eu acreditei muito nisso, eu entrava de cabeça em tudo, dava meu dinheiro para fazer as coisas pelos alunos, e eu estou vendo que eu vou me aposentar muito triste, e desanimada, e desiludida, porque a educação, em vez de melhorar, foi piorando. Alguns podem dizer que melhoraram, mas na minha visão, não melhorou. Então, eu vou sair da educação, sem querer retornar para as escolas, e triste porque não vejo mudanças. Eu contribuí com alguma coisa? Pontualmente, eu vejo que eu contribuí em cada aluno que passou por mim, mas não de uma maneira geral, generalizado como um movimento de educação no país, para melhorar. Um aluno, ou outros, é lógico que não é só um ou outro, mas vários, encontram comigo, e sempre é um acolhimento, um abraço e um agradecimento. Eles realmente ficam felizes de me encontrar. Então, eu acho

que alguma sementinha eu deixei em cada um deles. Mas, no geral, eu vou ficar muito desapontada de que o movimento de educação no Brasil não anda nada bem (Cristina).

Quando a docente Cristina menciona que “alguns podem dizer que melhoraram, mas na minha visão, não melhorou” ela deixa evidente que apesar do discurso, há uma realidade exterior à experiência dos indicadores na sala de aula, o que foi abordado na seção anterior. Nas reuniões de formação promovidas pela rede estadual, esses números são frequentemente apresentados como evidência da eficiência do modelo adotado pela Secretaria de Educação, como menciona a docente Teresa:

Eles fazem uma reunião colocam o IDEB, a escola tá aqui, a cidade tá aqui, eles são pressionados pela mantenedora e eles são pressionados pela secretaria de educação. É uma cobrança que vem de cima. A escola faz gráfico, faz slides pra mostrar os índices, então eles fazem uma pressão, mas porque são pressionados (Teresa).

O relato da professora Teresa evidencia uma cadeia hierárquica de comando: a Secretaria pressiona a mantenedora, que pressiona a gestão escolar, que pressiona os professores. Nesse sentido, as falas revelam como essa dinâmica vai sendo incorporada ao cotidiano como algo esperado, na lógica de um efeito dominó. A apresentação dos índices em reuniões, acompanhada de gráficos e comparações, deixa de ser algo extraordinário e passa a compor a rotina institucional, logo a cobrança se torna parte do cenário.

No caso da docente Teresa, que possui contrato por tempo indeterminado no estado e concursada no município, percebe-se que a pressão aparece de forma explícita quando ela descreve as reuniões em que o IDEB é projetado em slides. Ela reconhece a existência da pressão, mas também a justifica pela presença desta pela verticalidade da gestão, o que indica a naturalização, na qual pressão é compreendida como consequência de um sistema maior e cada instância, seja a orientação, supervisão, vice direção, a direção, os mentores e mediadores, coordenadoria, até a secretaria de educação do estado, é vista como elo de uma cadeia que apenas cumpre seu papel. Portanto, a responsabilização se dilui dentro dessa cadeia hierárquica e ao mesmo tempo se intensifica para quem está no último nível hierárquico, no plano individual.

Observa-se, assim, um movimento ambíguo, na fala das docentes tanto na fala de Cristina quanto na fala de Teresa. De um lado, há desgaste, desilusão e a percepção de que o ideal de transformar o país pela educação foi sendo esvaziado e, de outro, mantém-se intacta a lógica que sustenta esse esvaziamento. A realidade se impõe porque está

ancorada em dispositivos institucionais que organizam o cotidiano escolar, como as reuniões formativas, avaliações externas, o aumento ou a queda nos índices, mas pouco se problematiza a racionalidade que estrutura esse arranjo, o que é sinalizado pelo professor Matias:

[...] a escola entrou na lógica do mercado e que os colegas estão aceitando isso de bom grado. Ou, se não é de bom grado, pelo menos estão engolindo, tomando uma aguinha pra descer eles tão na mesma lógica da política partidária. Ela trabalha nessa questão de problemáticas tratadas pelo estado (Matias).

Compreende-se, a partir da fala do professor, que há um reconhecimento entre a escola e a dinâmica de mercado, bem como da política institucional. Parte-se do pressuposto de que o incômodo existe, porém é administrado no interior da prática cotidiana. Quando o professor usa a metáfora de “engolir”, ele indica a assimilação de algo que não é plenamente legitimado pelos sujeitos, mas que passa a ser incorporado às rotinas por ausência de alternativas percebidas como viáveis.

Não se trata de adesão genuína e sim de uma acomodação pragmática diante de um cenário entendido como estruturado e difícil de alterar, diante das possíveis sanções. Infere-se, ainda, que a crítica apresentada pelos docentes entrevistados não desaparece e também não produz alterações significativas na organização do trabalho. A continuidade do trabalho docente garante a manutenção do arranjo institucional, mesmo quando há discordância no que tange à precarização e à intensificação, ou seja, a permanência cotidiana opera como mecanismo de estabilização dessa forma de funcionamento gerencialista.

Depreende-se que a incorporação dessas racionalidades não se dá sem efeitos na subjetividade. Para além da reorganização objetiva das tarefas, há um efeito que atinge a identidade profissional, produzindo sentimentos de desvalorização e esvaziamento do sentido atribuído à trajetória docente. A sensação recorrente de pequenez, impotência e desvalorização, está presente em todas as 20 entrevistas. Compreende-se que o esforço acumulado ao longo dos anos de formação e dedicação passa a ser relativizado, portanto, que o que está em curso não se limita ao aumento de demandas burocráticas, mas configura uma dinâmica mais ampla de esvaziamento do valor social da docência.

Desse modo, entende-se a partir das entrevistas que a transformação nos modos de trabalho docente não se consolida apenas por imposição formal, mas por meio da repetição cotidiana que a torna familiar. A adaptação progressiva dos profissionais às reconfigurações do trabalho contribui para que esse modelo de organização se torne parte

do funcionamento ordinário do educandário, ainda que permaneça atravessado por questionamentos e inconformidades. Dadas essas condições, as insatisfações raramente se convertem em ações coletivas e emergem nas entrevistas, percepções sobre o enfraquecimento do sindicalismo docente, como se observa na fala da professora Maria Rita:

Eu acompanho assim, né?! Na televisão, no jornal, que eles estão sempre se movimentando. Mas eu acho que o sindicato não tem mais força, né?! O sindicato que foi o sindicato não, não tem mais força (Maria Rita).

A docente Maria Rita, por exemplo, relata que acompanha as movimentações sindicais “pela televisão” e “pelo jornal”, reconhecendo que há mobilização, mas expressando a sensação de que o sindicato “não tem mais força” como em outros momentos históricos. Sua fala sugere uma relação de observação à distância, na qual o sindicato aparece como algo externo ao cotidiano da escola e à sua própria prática profissional. De modo semelhante, a docente Vanessa reconhece a importância histórica do sindicato e da luta coletiva da categoria, mas também se posiciona fora desse espaço, afirmando que acompanha, mas não participa diretamente ainda que considere [...]” muito importante olhando historicamente, assim, pela luta da classe.”.

As falas das docentes Maria Rita e Vanessa indicam uma relação de cautela em relação sindicato, o que se expressa no modo como ambas se referem à entidade como algo que se acompanha “de fora”. Nenhuma das duas entrevistadas é sindicalizada e ambas atuam como professoras contratadas, condição que ajuda a compreender esse posicionamento mais reservado. O vínculo de trabalho por tempo indeterminado, popularmente conhecido como contrato, pode ser compreendido como um dos fatores que influenciam as decisões relacionadas à participação coletiva.

Conforme discutem Piovezan *et al.* (2023), a flexibilização das formas de contratação, marcada pela instabilidade, pela intermitência dos vínculos e pela dependência de convocações e cargas horárias variáveis, constitui um dos eixos centrais da precarização do trabalho docente na rede pública. Nessa circunstância, a fragilidade das garantias institucionais tende a limitar o enfrentamento coletivo, uma vez que a manifestação pública de discordâncias pode ser vivenciada como um risco à manutenção do vínculo laboral. Esse cenário se torna mais complexo quando se considera a fala de uma professora concursada e sindicalizada, que, embora sua condição funcional lhe

assegure maior estabilidade no trabalho, seu relato expressa descrédito em relação ao sindicato, assim como questionamentos sobre a própria filiação:

O nosso sindicato ele perdeu muita força, já faz, não é de agora, já vem perdendo força há anos já e ele não consegue interferir no modo de trabalho...é dos professores. Atualmente, realmente ele é um sindicato enfraquecido. É, é assim, dessa forma que eu vejo[...]. Às vezes eu me questiono é, até que ponto, até quando eu vou ficar afiliada ao ao meu sindicato?! Eu acabo não participando das atividades sindicais (Suzana).

O relato da professora Suzana evidencia que a retração da ação coletiva não se explica apenas pela insegurança contratual dos docentes, mas também por transformações mais amplas na profissão, que vêm contribuindo para o esvaziamento da participação sindical, inclusive entre aqueles que dispõem de maior estabilidade na carreira. Para além do distanciamento e do descrédito em relação à ação sindical, algumas falas deslocam a atenção para experiências concretas de perda de direitos historicamente associados à carreira docente no serviço público, como na fala da docente Débora que menciona dificuldade de acesso ao atendimento pelo IPE Saúde¹¹:

Já precisei do sindicato e não me senti representada. Acho que o CPERS hoje está mais preocupado com militância e visibilidade do que com pautas concretas da categoria, como saúde, por exemplo, a situação do IPE [...] Ninguém fala isso abertamente, mas é algo extremamente grave. Uma carreira inteira como servidor público era justamente ter esse amparo na saúde, algo que a gente tá perdendo e ninguém tá conseguindo atendimento pelo IPE. É uma situação absurda (Débora).

A fragilização dos direitos associados ao emprego compromete os mecanismos de segurança que historicamente sustentaram a inserção social dos trabalhadores, produzindo sentimento de insegurança e vulnerabilidade, conforme aponta Castel (1998). A fala da docente evidencia esse processo de desestabilização dos estáveis ao relatar a perda do acesso efetivo à saúde pública conveniada, modelo híbrido de atenção garantido aos servidores públicos do Estado do Rio Grande do Sul. Ao afirmar que já precisou do sindicato e não se sentiu representada, a docente Débora constrói sua crítica a partir de uma experiência marcada pela frustração e pela sensação de abandono, que não se limita a uma discordância política, mas expressa a impossibilidade de acessar um serviço

¹¹ IPE Saúde - O Sistema de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Estado do Rio Grande do Sul oferece cobertura médica e hospitalar para servidores estaduais, seus dependentes e pensionistas, atuando como um plano de saúde que abrange consultas, exames, internações e procedimentos via uma rede credenciada de profissionais e hospitais, gerido pelo Instituto de Previdência do Estado do RS (IPERGS) e IPE Prev (Governo do Estado do Rio Grande do Sul, s.d.).

historicamente compreendido como um dos principais benefícios da carreira no serviço público estadual.

Nesse cenário, embora essa dinâmica não tenha emergido de forma explícita nas entrevistas realizadas, a observação do cotidiano escolar, favorecida pela inserção da autora no campo de pesquisa, sugere a existência de estratégias informais mobilizadas por alguns docentes sindicalizados para viabilizar o acesso a atendimentos de saúde. Dentre essas estratégias está a participação em viagens organizadas pelo sindicato para atos e mobilizações na capital do estado, Porto Alegre, que passam a ser utilizadas como oportunidade para a realização de consultas médicas diante da baixa adesão de médicos conveniados ao IPE Saúde no município de Sant'Ana do Livramento.

A naturalização da precariedade também se relaciona ao enfraquecimento das formas coletivas de organização docente, especialmente do sindicalismo, criando um cenário em que a insatisfação dificilmente se transforma em ação coletiva. Em um contexto orientado pela racionalidade neoliberal, que enfatiza a responsabilização individual e a adaptação constante, os problemas estruturais tendem a ser vividos como questões pessoais, o que fragiliza a construção de vínculos coletivos e de pautas comuns (Dardot; Laval, 2016).

Nesse sentido, o sindicato passa a ser percebido mais como algo distante do cotidiano escolar do que como um espaço de pertencimento e luta, como mostram as falas de docentes que dizem acompanhar suas ações, mas sem participação direta. A própria precariedade dos vínculos temporários contribui para esse afastamento, já que a exposição em movimentos coletivos pode ser percebida como um risco à permanência no trabalho (Piovezan *et al.*, 2023).

Ainda assim, chama atenção que esse distanciamento também aparece entre docentes efetivos, indicando que não se trata apenas de uma questão contratual, mas de uma mudança mais ampla na forma como a profissão se organiza e se reconhece coletivamente. Com isso, experiências que poderiam gerar mobilização acabam sendo vividas de maneira isolada, o que contribui para que a precarização se mantenha como parte do cotidiano, mais tolerada do que contestada.

A fim de sintetizar as principais dimensões identificadas nas entrevistas, a Tabela 5 reúne evidências empíricas e suas respectivas interpretações analíticas. Os excertos selecionados indicam que diferentes aspectos do trabalho docente tendem a ser progressivamente naturalizados no cotidiano escolar. Entre eles, destaca-se a incorporação da sobrecarga de trabalho para além do espaço da escola, evidenciada pela

realização de atividades de planejamento, correção e preparação de avaliações no tempo doméstico. Também se observa a aceitação da precariedade nas condições de ensino, especialmente em contextos nos quais a ausência de infraestrutura básica é tratada como uma realidade inevitável que exige constante adaptação de professores e estudantes. Do mesmo modo, a burocratização do trabalho docente permanece presente como forma de organização e controle das atividades escolares, sendo reconfigurada e ampliada com a digitalização dos registros e sistemas institucionais. Soma-se a isso a assimilação prática das diretrizes e exigências gerencialistas que mesmo percebidas como intensificadoras do trabalho, acabam sendo cumpridas por fazerem parte das regras institucionais que estruturam a atividade docente.

Esses elementos também produzem efeitos na subjetividade dos professores, expressos em sentimentos de desvalorização e diminuição diante das transformações recentes do trabalho escolar. A própria experiência da pandemia de Covid-19 evidencia esse processo. Mesmo diante de um dos cenários mais graves para a saúde pública nas últimas décadas, anterior à vacinação em massa, o trabalho docente não foi interrompido. Ao contrário, a situação escancarou as precariedades já presentes na profissão, como a falta de infraestrutura, a ampliação das demandas e a transferência de responsabilidades para os próprios professores.

Ainda assim, em muitos momentos essas condições foram apresentadas publicamente menos como um problema estrutural e mais como exemplos de resiliência ou superação individual. Em conjunto, esses aspectos indicam que a intensificação do trabalho docente não se apresenta apenas como uma imposição externa, mas tende a ser gradualmente incorporada às práticas, discursos e percepções que organizam o exercício da docência no cotidiano escolar.

Tabela 5 - Síntese das formas de naturalização da autointensificação do trabalho docente

Dimensão observada	Evidência empírica	Interpretação analítica
Naturalização da sobrecarga de trabalho	“A nossa profissão é a única em que tu trabalha 20 horas na escola e 20 em casa. Isso foi normalizado.” (Luis)	A ampliação do trabalho além da escola passa a ser incorporada como característica da docência
Precariedade nas condições de ensino	“Na época, em 2021, nós não tínhamos nem computador na escola do campo... Ou era na tua casa ou, então, tu não tinha.” (Joice)	A precariedade do processo educativo é tratada como inevitável, exigindo constante adaptação e recursos de professores e estudantes
Burocratização e controle do trabalho docente	“[...] na época que eu comecei a trabalhar, nós tínhamos a infeliz burocracia também, né? Que era preencher os cadernos de chamada[...]. E isso sempre foi da nossa profissão.” (Luis)	A burocracia permanece como mecanismo de controle do trabalho docente, intensificada pela digitalização dos registros escolares.
Assimilação da lógica gerencial	“Hum... pra ser bem sincero... eu nem acompanho muito isso. As diretrizes vêm, a gente cumpre. Sempre foi assim. O que eu sinto é que cada ano fica mais pesado. Mais coisa pra fazer, mais regra, mais	Mesmo diante de desafios, os docentes cumprem as diretrizes institucionais por fazerem parte das exigências do trabalho e

Sensação de impotência	cobrança... e menos tempo. Não é nem questão de concordar ou discordar, é que tá muito difícil dar conta de tudo.” (Hector)	estarem acompanhadas de mecanismos de cobrança e responsabilização
	“A gente se sente pequena diante disso, é todo o esforço de uma vida inteira de trabalho sendo posto pra baixo.” (Nara)	Sentimento de desvalorização e pequenez

Fonte: Elaboração da autora (2026)

4.5 Reflexões sobre o conjunto dos temas

Ao se analisar conjuntamente os temas apresentados neste capítulo, observa-se que a (4.1) digitalização como regime de controle e sobrecarga do trabalho docente; (4.2) a performatividade como regime de controle e responsabilização no trabalho docente, (4.3) a desresponsabilização institucional e sofrimento ético-profissional no cotidiano escolar e (4.4) naturalização e aceitação coletiva da autointensificação do trabalho docente não operam de forma isolada. Parte-se do pressuposto de que tais dimensões compõem uma mesma linha na qual ferramentas tecnológicas, métricas de desempenho, responsabilização individual e ampliação contínua das demandas se articulam e se reforçam mutuamente.

Compreende-se que a digitalização amplia a possibilidade de controle e disponibilidade permanente; a performatividade redefine critérios de reconhecimento e qualidade; a desresponsabilização institucional desloca para o professor o ônus de responder por limites estruturais; e, por fim, a autointensificação emerge como mecanismo de ajuste subjetivo a esse cenário. Nesse movimento, o controle não se sustenta apenas por normativas explícitas, mas pela incorporação progressiva dessas exigências ao cotidiano escolar.

Desse modo, entende-se que as transformações identificadas no contexto pós-pandêmico configuram uma reordenação dos modos de trabalho docente sob a racionalidade gerencialista, marcada simultaneamente por reorganização técnica, reconfiguração das responsabilidades e impactos profundos nos processos de subjetivação. O capítulo evidencia, assim, que tais mudanças não se restringem ao plano operacional, mas incidem sobre o sentido do trabalho e sobre a forma como os docentes se percebem e se posicionam no interior da instituição escolar.

Tal racionalidade não opera apenas por coerção externa, mas por meio de dispositivos que produzem sujeitos responsáveis por si, permanentemente avaliáveis e ajustáveis (Foucault, 2008). O docente, nesse cenário, é convocado a tornar-se gestor de si mesmo, administrando desempenho, tempo, resultados e emoções, internalizando critérios que anteriormente se situavam no plano institucional. Em diálogo com Gaulejac

(2007), pode-se afirmar que essa lógica produz uma gestão que atravessa a subjetividade, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelo êxito ou fracasso, ainda que as condições estruturais permaneçam precarizadas.

Nesse arranjo, o aluno tende a ser reposicionado como cliente a ser satisfeito, a escola aproxima-se de uma lógica empresarial e o Estado assume uma dupla face: simultaneamente ausente na garantia de condições materiais e presente na intensificação de mecanismos de monitoramento e controle. Trata-se de uma forma de governo que combina desresponsabilização e vigilância, exigência de resultados e retração de suporte.

Ressalta-se as reconfigurações na estrutura física da escola, que podem ser compreendidas pelo desencantamento que anteriormente foi apresentado na fala da professora Cristina. Seu relato evidencia o percurso que vai do ideal de transformação social, sustentado pela crença na educação como instrumento de mudança estrutural do país, ao sentimento de desilusão diante da percepção de que, ao longo dos anos, esse projeto coletivo foi sendo esvaziado. O que permanece, em sua narrativa, são marcas individuais “sementinhas” deixadas em alunos específicos, mas não a sensação de participação em um movimento amplo de transformação educacional.

Esse desencantamento dialoga com o deslocamento observado na materialidade da escola ao longo das entrevistas presenciais e devido ao campo de inserção da autora. A implementação de diretrizes como o Guia de Identidade Visual do RS (2024), que objetiva criar uma imagem coesa, consistente e reconhecível para as instituições da rede estadual, evidencia a busca por padronização e uniformidade institucional. Embora tal iniciativa seja apresentada como estratégia de fortalecimento da identidade da rede, ela também sinaliza uma inflexão na forma como a escola se apresenta e se reconhece.

A identidade deixa de ser prioritariamente construída a partir das singularidades da comunidade escolar e passa a ser orientada por parâmetros visuais centralizados. Se, em outro momento, a instituição podia ser vivida como espaço de propósito compartilhado, hoje a centralidade dos indicadores e da padronização visual sinaliza uma inflexão no horizonte de sentido que organiza a experiência docente.

Nesse contexto, a autonomia docente perde espaço para a burocracia e para o gerencialismo, que avançam como princípios organizadores do trabalho escolar, subordinando o planejamento pedagógico e a liberdade de condução das aulas a protocolos, relatórios e indicadores de desempenho. Na mesma direção, a escola que antes se estruturava como espaço de construção coletiva e de projetos de transformação social

perde centralidade para a lógica das metas, dos rankings e dos dispositivos de monitoramento, que passam a definir prioridades e critérios de reconhecimento.

Parte-se do pressuposto que a intensificação e a precarização das condições do trabalho não decorrem exclusivamente do aumento de planejamentos, da intensificação burocrática, dos cursos de formação ou da sobrecarga de maneira isolada, mas da percepção de que aquilo que mobilizou a trajetória profissional do professor perdeu sentido no interior da própria instituição.

Figura 1- Síntese analítica das reconfigurações nos modos de trabalho docente



Fonte: Elabora por Helena Maia Martinez sob a orientação da autora (2025)

A Figura 1, elaborada com base nos resultados da pesquisa, pela artista santanense Helena Maia Martinez, sob orientação de Bruna Machado da Rosa, autora da dissertação é uma ilustração digital inédita que objetiva a síntese analítica construída a partir dos temas discutidos ao longo deste capítulo. Nela, o docente é figurado em uma corda bamba entre a escola e a lógica empresarial, atravessado por dispositivos como digitalização, vigilância, performatividade, burocracia, avaliações externas e autointensificação, evidenciando a articulação entre controle, responsabilização e subjetivação no contexto pós-pandêmico.

A corda bamba simboliza as sanções implícitas e explícitas que atravessam o cotidiano docente, indicando que desvios em relação às metas e expectativas institucionais podem gerar advertências, exposição por indicadores ou questionamentos

da gestão. Longe de um horizonte sereno, o mar representado na figura problematiza a ideia de fluidez da carreira docente. É um ambiente imprevisível, em constante agitação, no qual o equilíbrio exige esforço permanente. Nesse sentido, a corda bamba não se sustenta sobre um vazio neutro.

Portanto, evidencia-se que a precarização atravessa dimensões materiais, institucionais e subjetivas do trabalho docente. Mais do que consequência circunstancial, ela integra a própria lógica que reorganiza a escola e redefine as formas de exercer e compreender a docência no contexto contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar, sob a ótica do gerencialismo, os reflexos atuais nos modos de trabalhar de docentes da educação básica pública em decorrência das transformações no trabalho ocorridas a partir da pandemia de Covid-19. Partiu-se da compreensão de que o gerencialismo, enquanto operacionalização da racionalidade neoliberal, vem orientando políticas educacionais no Brasil por meio da incorporação de mecanismos de racionalização administrativa, intensificação do controle e centralidade de resultados.

Os resultados indicam que tais tendências, já presentes nas últimas décadas, foram intensificadas durante a pandemia de Covid-19, período em que as demandas por adaptação tecnológica, monitoramento e produtividade se tornaram centrais no cotidiano docente. No entanto, a pesquisa evidencia que a pandemia não inaugurou a lógica gerencial na educação básica pública, mas atuou como catalisadora de processos já em curso.

Ferramentas implementadas como respostas emergenciais passaram a integrar de forma permanente o cotidiano escolar. A incorporação intensiva de plataformas institucionais para registro, postagem de materiais no período híbrido, que se mantiveram ao final da pandemia, além do uso dos aplicativos de comunicação, mostram como a tecnologia emerge nas narrativas não apenas como ferramenta pedagógica ou meio de comunicação, mas como elemento estruturante de uma nova forma de organização do trabalho docente.

No que se refere ao perfil dos participantes, a pesquisa contou com 20 docentes da educação básica pública, majoritariamente mulheres, com idades entre 28 e 67 anos. Quanto aos vínculos de trabalho, o mapeamento revela uma configuração marcada pela heterogeneidade e pela instabilidade. Parte dos docentes atua exclusivamente por contrato temporário, enquanto outros possuem vínculo efetivo por concurso público. Há ainda aqueles que acumulam vínculos, seja combinando concurso e contrato, seja atuando simultaneamente em redes distintas.

Também se identificam situações de aposentadoria na rede municipal acumulada com atividade na rede estadual, bem como docentes com mais de uma matrícula ativa. Observa-se, portanto, a presença de múltiplas configurações profissionais, evidenciando estratégias de permanência e complementação de renda diante das limitações salariais.

Essa configuração revela que, mesmo entre servidores concursados, a estabilidade formal não elimina a necessidade de acúmulo de matrículas ou de permanência no trabalho após a aposentadoria. A precariedade, nesse contexto, não se restringe ao contrato temporário, mas se expressa também na fragmentação da jornada, na multiplicidade de vínculos e na necessidade de complementação de renda ao longo da trajetória profissional, justificativa que foi dada pelos próprios entrevistados.

Nas falas dos docentes, a tecnologia aparece para além da comunicação institucional. Ela se materializa como dispositivo de controle, reorganização dos tempos e espaço, e de redefinição dos limites temporais do trabalho. Plataformas, sistemas e aplicativos não apenas viabilizam tarefas, mas reconfiguram o ritmo e a intensidade do fazer docente, instaurando uma lógica de aceleração e performance permanente. O que antes era comunicado por memorandos físicos ou reuniões presenciais agora chega de forma instantânea.

A informatização dos processos, frequentemente apresentada como modernização e redução de burocracia, revelou-se, nas narrativas, ambivalente. Se por um lado houve diminuição do uso de papéis e maior centralização de informações em sistemas online, por outro houve ampliação do registro permanente, do rastreamento de atividades e da visibilidade constante do trabalho docente. Tudo “fica registrado”, como relatam os entrevistados. Cada lançamento no diário eletrônico, cada preenchimento de planilha, cada envio de atividade constitui evidência digital passível de monitoramento.

O uso do WhatsApp aparece nas narrativas como ferramenta central de comunicação com equipes gestoras, colegas, alunos e famílias. Contudo, não se trata de um canal oficialmente regulado, com delimitação clara de horários ou protocolos. Ao contrário, sua utilização contínua produz uma expectativa de disponibilidade permanente. O número pessoal do professor torna-se extensão do espaço escolar. O aplicativo se converteu em uma ferramenta de convocação constante seja para recados entre gestão-professor, transporte e alimentação no caso dos professores em cargo de direção e aluno-professor.

Após a pandemia, o trabalho passa a operar em regime híbrido permanente, no qual o presencial e o digital coexistem. Essa reconfiguração das condições de trabalho ajuda a compreender por que a intensificação não se apresenta apenas como imposição externa, mas também como um processo que é progressivamente incorporado pelos próprios docentes.

Ao mesmo tempo em que se reconhece o excesso, se manifesta o orgulho por conseguir cumprir as demandas. A internalização da lógica da produtividade, se converte em parâmetro de valor profissional, assim como a ideia de responsabilidade pelo outro passa a operar como medida de comprometimento. Em algumas narrativas, essa responsabilização assume contornos quase maternos. Ser “como uma mãe” para os alunos, ter preocupação pelos seus resultados, seu bem-estar e seus sonhos.

Ao aproximar o exercício profissional de uma responsabilidade maternal, a qual é historicamente associada à abnegação, ao cuidado incondicional e à disponibilidade constante, reforça-se a naturalização da entrega sem limites. Logo, o trabalho docente passa a ser sustentado por uma ética de responsabilidade e cuidado que extrapola os limites éticos e legais da profissão. Essa dimensão é mobilizada como justificativa para naturalizar e suportar a intensificação do trabalho.

No âmbito da rede municipal de Sant’Ana do Livramento, foi possível identificar uma especificidade relevante: embora menos orientada pela centralidade em índices e ranqueamentos quando comparada à rede estadual, a rede municipal apresenta forte incidência de cobranças relacionadas à sobrecarga de trabalho e ao desempenho profissional. Nesse contexto, a ênfase recai menos sobre métricas externas e mais sobre a ampliação das atribuições docentes, o acúmulo de funções e a intensificação do ritmo de trabalho. Tal achado é particularmente significativo, pois revela que a lógica gerencial pode se manifestar de formas diferenciadas, não necessariamente centradas em indicadores quantitativos, mas igualmente produtoras de intensificação e desgaste.

Os resultados indicam a internalização de discursos de eficiência, produtividade e responsabilização, acompanhada de relatos de exaustão física e emocional. Também foram identificadas estratégias de enfrentamento e reorganização do trabalho, evidenciando que os docentes não apenas respondem às políticas implementadas, mas também constroem formas de atuação diante das exigências institucionais. Esse movimento revela um contexto marcado por adaptações contínuas e tensões permanentes no exercício da docência.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para o debate sobre as transformações no trabalho docente no contexto de avanço do gerencialismo neoliberal. Ao articular políticas educacionais e processos de gestão às mudanças com a aceleração digital do pós-pandemia observadas no exercício da docência, o estudo evidencia que a racionalidade gerencial não se restringe ao plano administrativo, alcançando também as formas de organização do trabalho e os referenciais que orientam a atuação profissional.

Ao mostrar que o fim da pandemia não significa simplesmente voltar à “normalidade”, mas sim à consolidação de novas formas de organização e controle do trabalho de docentes da rede de educação básica pública, a pesquisa destaca a importância de discutir o futuro da educação pública brasileira. Nesse contexto, é necessário olhar não apenas para as condições materiais do trabalho docente, como carga de trabalho e recursos disponíveis, mas também para os sentidos e objetivos que orientam a prática pedagógica e a própria forma como entendemos a educação.

Do ponto de vista prático, esta pesquisa oferece subsídios para a elaboração e o aprimoramento de políticas públicas e estratégias institucionais adequadas às especificidades das escolas da rede estadual e municipal de Sant’Ana do Livramento. Ao evidenciar que, no contexto investigado, a lógica gerencial se manifesta principalmente na sobrecarga e na intensificação das demandas de desempenho mais do que na centralidade de índices e ranqueamentos, o estudo contribui para reflexões institucionais que possam evitar o aprofundamento dessas dinâmicas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, os resultados podem orientar a formulação de políticas que considerem as condições reais de trabalho dos docentes. Entre elas, destacam-se iniciativas voltadas à valorização do tempo de planejamento pedagógico, à redução da sobrecarga administrativa e à ampliação de espaços institucionais de diálogo entre professores, equipes gestoras e instâncias superiores das secretarias de educação, bem como ações voltadas à saúde e ao bem-estar docente.

Outrossim, a pesquisa aponta necessidade de que professores da educação básica compreendam os mecanismos de controle e gestão presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Visto que reconhecer que muitas dessas práticas estão vinculadas a um modelo gerencialista, associado a uma racionalidade mais ampla pode fortalecer o processo de reflexão coletiva e de mobilização em defesa de condições de trabalho melhores.

Já para as equipes gestoras das escolas, os resultados também podem servir como base para analisar situações de exaustão e sobrecarga enfrentadas pelos docentes. E, por conseguinte fundamentar demandas e negociações com as secretarias de educação, a fim de promover uma organização do trabalho mais equilibrada. Dessa forma, a pesquisa contribui não apenas para o debate acadêmico, mas também para a construção de caminhos práticos de fortalecimento da escola pública e de valorização do trabalho docente.

Dentre as limitações desta pesquisa, destaca-se o fato de o estudo ter abordado apenas professores que atuam diretamente em sala de aula, o que faz com que os relatos reflitam sobretudo a perspectiva do nível hierárquico mais baixo do sistema da educação básica, não contemplando as visões de outros atores da gestão educacional, como equipes diretivas das escolas, coordenadores pedagógicos e representantes das secretarias e coordenadorias de educação.

Como possibilidade para estudos futuros, sugere-se a ampliação da pesquisa para professores que ocupam cargos de gestão, como coordenadores pedagógicos, supervisores e diretores de escolas, bem como profissionais que atuam em coordenadorias e secretarias de educação. A inclusão desses sujeitos permitiria compreender melhor o nível intermediário do sistema educacional, responsável por receber e operacionalizar políticas educacionais associadas à racionalidade neoliberal, frequentemente orientadas pela lógica da avaliação externa, do controle do desempenho e da gestão por resultados. Esses atores acabam mediando a implementação dessas políticas no cotidiano das escolas e no acompanhamento do trabalho dos professores que atuam em sala de aula.

Por fim, reafirma-se que discutir as transformações nos modos de trabalho docente sob a ótica do gerencialismo neoliberal é, em última instância, discutir os rumos da educação pública no Brasil. Ao dar visibilidade às experiências e percepções dos professores da educação básica pública de Sant'Ana do Livramento, esta pesquisa busca contribuir para a construção de políticas e práticas que valorizem o trabalho docente e fortaleçam o compromisso social da escola pública.

REFERÊNCIAS

AFONSO, D. L. V.; RANGEL, F. A.; FILHO, F. S. P. Gerencialismo, seus principais motivadores, contribuições e impasses na gestão pública: management, its main motivators, contributions and deadlocks in public management. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 86634–86653, 2021. DOI:<https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-023>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/35362>. Acesso em: 13 jun. 2025.

ALENCAR, F.; PERRELLA, C. S. S. Resistências pela participação democrática na escola pública: experiências da Rede Estadual Paulista. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v.13, n. 01, p.77-95, 2022. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/sites/www.cedes.unicamp.br/files/documents/2025/05/E_book_VII_SEB_atualizado_03.03.pdf. Acesso em: 14 fev. 2026.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1ª. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. 2004, v.25, 1105-1126. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213002>. Acesso em: 19 jan. 2026.

BALL, S.J.; SANTORI, D.; OLMEDO, A.; BAILEY, P.; DEL MONTE, P.; YOUNG, H.; MENA, P.; TSENG, C. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v.46, n.32, 9-36, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em: 3 set. 2025.

BAPTISTA, T.N.F.; COLARES, M.L.I.S. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, p. 873-891, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308>.

BARBOSA FILHO, E. A.; CABRAL, M. I. R. Gerencialismo: a resposta neoliberal para a gestão das políticas sociais. In: SILVESTRE, L. P. F. (org.). **Ciências sociais aplicadas: entendendo as necessidades da sociedade**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 96–109. DOI: 10.22533/at.ed.2451925069.

BARRIOS, E.V. Administración pública y management público: el tránsito hacia el neogerencialismo. **Administración & Desarrollo**, Bogotá, v. 53, n. 2, 2023. DOI: [10.22431/25005227.vol53n2.10](https://doi.org/10.22431/25005227.vol53n2.10). Disponível em: <https://revistas.esap.edu.co/index.php/admindesarro/article/view/876>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Programa Educação cidadã**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/sobre>. Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.108, de 25 de março de 2022**. Dispõe sobre o pagamento de auxílio-alimentação [...] e altera a Consolidação das Leis do Trabalho [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 25 mar. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/mpv/mpv1108.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3 n.2, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro v. 51, n. 1, p. 147-156, jan./fev. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612166376>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/b3VNr8KRsgTBM4Hfktj3skn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2026.

BRITO, S.B.P.; BRAGA, O.I.; CUNHA, C.C.; PALÁCIO, M.A.V.; TAKENAMI, I. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 8, n. 2, p. 54–63, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22239/2317-269X.01531>. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531>. Acesso em: 3 set. 2025.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Politéia, 2019.

CAVALCANTE, T.R. **Trabalho docente nas calhas dos rios amazônicos**: trabalho, interiorização e subjetividade. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9517/2/DISS_ThiagoCavalcantes_PPGPSI.pdf. Acesso em 13 jan. 2025.

CUNHA, M.A.; MORAES, L.A. Gerencialismo, redes de políticas e reestruturação educacional no Rio Grande do Sul. In: FERNÁNDEZ, S.L.; PINTO, P.R.O. (orgs.) **As políticas educacionais nos países do Cone Sul no contexto das ameaças à estabilidade democrática no continente**. Rio de Janeiro: AUGM, 2023.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O gerencialismo empresarial na escola pública: eficácia ou proselitismo?. **Revista Educativa - Revista de Educação**,

Goiânia, Brasil, v. 24, n. 1, p. 20 páginas, 2021. DOI: 10.18224/educ.v24i1.8702. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8702>. Acesso em: 9 jan. 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. 1. Ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DAL CASTEL, M.; DO AMARAL, A. J. Vigilância, Tecnologia e Neoliberalismo no Século XXI: uma análise a partir de Byung-Chul Han. **Revista Quaestio Iuris**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 2480–2499, 2024. DOI: 10.12957/rqi.2023.69387. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/69387>. Acesso em: 14 jan. 2026.

DE AGUIAR, F., R.; BERWANGER, C. E. impactos das políticas educacionais neoliberais sobre a educação física escolar da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Didática Sistemica**, v. 24, n. 2, p. 38–57, 2023. DOI: 10.14295/rds.v24i2.14426. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14426>. Acesso em: 14 fev. 2026.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E.J. La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 83, n. 1, p. 13–29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8313817>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3817>. Acesso em: 3 set. 2025.

DUTRA, R. de C. G. Panopitismo e a docilização dos corpos na educação - uma análise das escolas públicas no conceito Foucaultiano. **Rev. Cient. Novas Configur. Dialog. Plur.**, Luziânia, v.2 n.2, p. 100-109, 2021. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/6127f30da953950be82ca2b2/pdf/dialogosplurais-2-2-100.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

FARIA, A.L.B.; CHAIA, V. Os institutos liberais e a consolidação da hegemonia neoliberal na América Latina e no Brasil. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 1059-1080, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2020-4917>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/6sNDnvDM59JD7nKJyKbJfnR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2025.

FÁVERO, A.A.; BECHI, D. A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.28, n.13 DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4891>.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

GEMELLI, C.E.; CLOSS, L. Precarização do Trabalho Docente de Ensino Superior em IES Privadas Brasileiras. **Brazilian Bussiness Review**, v. 20, n. 3, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2023.20.3.6.pt>. Disponível em: <https://bbronline.com.br/index.php/bbr/article/view/740/1116>. Acesso em 29 jun. 2026.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 57.739, de 7 de agosto de 2024. **Institui o Programa de Mentoria Pedagógica no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul**. Diário Oficial do Estado (DOE), Porto Alegre, 09 ago. 2024. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-57739-2024-rio-grande-do-sul-institui-programa-de-mentoria-pedagogica-no-ambito-da-rede-publica-estadual-de-ensino-do-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 18 jan. 2026.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica. Divisão do Ensino Fundamental e Divisão do Ensino Médio. **Documento Orientador dos Estudos de Aprendizagem Contínua 2025**. Disponível em: <https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **O IPE Saúde** [s.d.]. Disponível em: <https://www.ipesaude.rs.gov.br/legislacao-5de150bc0147a>. Acesso em: 14 jan. 2026.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação**. 18 fev.2022. Calendário escolar 2022 da rede estadual começa oficialmente na segunda (21): Retorno ocorre de forma 100% presencial nas escolas estaduais. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/calendario-escolar-2022-da-rede-estadual-comeca-oficialmente-na-segunda-21>. Acesso em: 18 jan. 2026.

GRISCI, C. L. I.; CARDOSO, J. Experimentação do tempo e estilo de vida em contexto de trabalho imaterial. **Cadernos EBAPE.BR**, v.12, n.4, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395114752>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/CnQgqv8RzMypF5bfc9F83Ws/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GROSSI, M. G. R.; RIBEIRO, L. M. Vida digital: tendências e desafios para a EAD e o home office pós - pandemia. **Connection Line - REVISTA ELETRÔNICA DO UNIVAG**, v. 31, n. 31, 2024. DOI: 10.18312/connectionline.v31i31.2548. Disponível em: <https://periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2548>. Acesso em: 16 fev. 2026.

HAN, B.C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HANDCOCK, M.S.; GILE, K.L. On the concept of snowball sampling. **Sociological Methodology**, v. 41, n.1, p. 367-371, 2011.

HYPOLITO, A. M., JORGE, T. A. da S. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas implicações. **Sisyphus - Journal of Education**, v. 8, p. 10-27, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575764328002/html/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

INÍCIO DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2021 É MARCADO PELO RETORNO PRESENCIAL DOS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL. **Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul**, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicio-do-segundo-semester-de-2021-e-marcado-pelo-retorno-presencial-dos-estudantes-da-rede-estadual>. Acesso em: 14 fev. 2026.

JULES, T.D. Beyond the COVID-19 Era: Psychological Resilience and E-safety in Education across Gulf States. **Gulf Education and Social Policy Review**, v.3, n. 2, 2023. DOI: 10.18502/gespr.v3i2.12607. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367178815_Editorial_-_Beyond_the_COVID-19_Era_Psychological_Resilience_and_E-safety_in_Education_across_Gulf_States. Acesso em 3 jan. 2025.

KUENZER, A. Z. La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. **Paradigma**, v. 43, n. 3, p. 75–92, 2022. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p75-92.id1261. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1261>. Acesso em: 15 fev. 2026.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, J. A.; SANTOS, M. de F. O.; DE OLIVEIRA, R. P. Uberização e precarização do trabalho docente nas atuais transformações do mundo do trabalho. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 10, p. 245–263, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.76374. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/76374>. Acesso em: 15 fev. 2026.

LUCENA, C.; SANTOS, A. C. O. dos; LUCENA, L.; FRANÇA, R. L. de. O neoliberalismo de F. A. Hayek: uma análise crítica. **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.42, 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2290/1420>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MARTÍNEZ-BORDA, R.; DE LA FUENTE, J.; LACASA, P. Digital Narratives During the Pandemic: TV Series, Social Media, and Conversations on the Internet. **Front. Psychol.**, v. 12, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677713>. Disponível

em:<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.677713/full>. Acesso em: 29 jan. 2026.

MOTA, L.S.D. Individualismo neoliberal e precarização como razão: a implementação das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba e o ensino de História. **Sertão História – Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente – NEHSA**, Universidade Regional do Cariri, vol. 3, n. 5, 2024. Disponível em: <https://revistas.urca.br/index.php/SertH/article/view/1341/638>. Acesso em: 3 set. 2025.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, v. 27, p. 1–25, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.27.23175.036>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23175>. Acesso em: 3 set. 2025.

NAUROSKI, E. A.; BRIDI, M.A. A radicalização neoliberal e os processos de subjetivação com base no trabalho dos professores temporários. **Contemporânea**, v. 9, n. 3 p. 899-916, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.118>. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/684/pdf>. Acesso em: 3 set. 2025.

NAZARI, M.; SEYRI, H. Covidentity: examining transitions in teacher identity construction from personal to online classes. **European Journal of Teacher Education**, v.46, n.3, 397-416, 2023. DOI: 10.1080/02619768.2021.1920921. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Covidentity%3A-examining-transitions-in-teacher-from-Nazari-Seyri/bd74bb8a15c7c04e07d8c9723054ce252fcc75bf>. Acesso em 3 jan. 2025.

NEWMAN, J. CLARKE, J. Gerencialismo. Tradução: Ananyr Porto Fajardo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 14 de fev. 2026.

NÜSSLÊ, F. S.; COELHO-LIMA, F. Como as professoras em escolas privadas vivenciaram o trabalho durante a pandemia? **Interação em Psicologia**, v. 27, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5380/riep.v27i2.86285>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/86285>. Acesso em: 3 set. 2025.

OLIVEIRA, R. N. de; MILL, D. Transformações da jornada de trabalho em tempos de cultura digital: um olhar sobre a jornada da ansiedade. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos-SP, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/524>. Acesso em: 17 ago. 2025.

OLIVEIRA, T. F. de. Educação Profissional e Tecnológica e neoliberalismo no Brasil: retroceder, treinar e capacitar para a precarização. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 4, n. 1, p. 37–56, 2023. DOI:

10.12957/rdciv.2023.69594. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/69594>. Acesso em: 14 fev. 2026.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventando o governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Trad. Sérgio Fernando Guarischi Bath e Ewandro Magalhães Jr. 8ª Ed. Brasília, MH Comunicações, 1995.

PIOVEZAN, P.R. FRANCISCO, M.V.; DAL RI, N.M. A precarização do trabalho docente e o movimento sindical: atuação da Apeoesp no Estado de São Paulo de 2009 a 2014. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e251243, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251243>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cqCLjS9LWJScTxfMLp4StXN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PRÉ ESCOLA RETORNA ÀS AULAS PRESENCIAIS EM LIVRAMENTO. **Jornal A Plateia**, Sant'Ana do livramento, 19 jul. 2021. Disponível em: <https://www.aplateia.com.br/2021/07/pre-escola-retorna-as-aulas-presenciais-em-livramento/>. Acesso em: 17 jan. 2026.

QUEIROZ, G. G. de; ZANETTI, F. L. Michel Foucault e a arte neoliberal de governar: desdobramentos. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 15, n. 30, p. 1081–1102, 2024. DOI: 10.5752/P.2177-6342.2024v15n30p1081-1102. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/33392>. Acesso em: 14 fev. 2026.

RIBEIRO, C.S.; CARVALHO, R.B.R. Home office na pandemia: uma análise a partir da jornada de trabalho. **Revista De Direito Do Trabalho, Processo Do Trabalho E Direito Da Seguridade Social**, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.revista.laborjuris.com.br/laborjuris/article/view/94>. Acesso em: 17 ago. 2025.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, J. D.Z. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2020.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, M.; NETO-MENDES, A. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam? **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 18, e9, 2024. . Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/92026/51449>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SANTOS, R. G.; TONON, Leonardo. Gestão Gerencialista e Trabalho Docente: aproximações com a produção de subjetividades na contemporaneidade. **Revista de Ciências da Administração**, v. 25, p. 1-18, 2023. DOI: 10.5007/2175-8077.2023.e82776. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/82776>. Acesso em: 3 set. 2025.

SCHUCH, L.; CONTE, E. Desafios no ensino de ciências biológicas durante a pandemia. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 41, p. 596–615, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i41.2335. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2335>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SILVA, A. G. da. **A política educacional de Maceió em tempos de gerencialismo: sujeitos, discursos e sentidos**. 2021. 171f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8402/1/A%20pol%c3%adtica%20educacional%20de%20Macei%c3%b3%20em%20tempos%20de%20gerencialismo%20-%20sujeitos%2c%20discursos%20e%20sentidos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, D. da. **Educação: em tempos de tecnologia**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. DOI: 10.29327/5496794. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/921674/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Em%20Tempos%20de%20Tecnologia.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SILVA, T. O. C.; FOFONCA, E. Neoliberalismo, terceira via e o gerencialismo na gestão educacional: (des)caminhos do investimento em educação pública no BRASIL. **Interfaces Científicas - Educação**, v.10, n. 3, p. 306–317, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p306-317>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8379>. Acesso em: 3 set. 2025.

SOUZA, K.R. de.; SANTOS, G.B. dos.; RODRIGUES, A.M.S.; FELIX, E.G.; GOMES, L. Diários de professores (as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface**, Botucatu, v. 26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9kR9Xr4jK7T68Ry6zw/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2025.

STADNICK, K. T. **Modernização da gestão pública brasileira à luz da teoria da Nova Administração Pública: uma análise do PNAFE e do PROFISCO I no estado de Santa Catarina**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2021.

VICENTE, M, de A.; OLIVEIRA, J.S. Políticas educacionais neoliberais e avaliação externa: experiências do SAERS em escolas públicas de Rio Grande. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, p. 1–24, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.4671. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4671>. Acesso em: 14 fev. 2026.

WITH THE INTERNATIONAL PUBLIC HEALTH EMERGENCY ENDING, WHO/EUROPE LAUNCHES ITS TRANSITION PLAN FOR COVID-19. **World Health Organization**, 12 jun. 2023. Disponível em: <https://who.int/europe/news/item/12-06-2023-with-the-international-public-health-emergency-ending--who-europe-launches-its-transition-plan-for-covid-19>. Acesso em: 15 de fev. 2026.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista

Bloco 1 – Perfil e trajetória profissional

- a) Para começarmos, por gentileza, fale um pouco sobre você: nome e idade.
- b) Me conte sobre sua formação e quais especializações você realizou ao longo do tempo.
- c) Você trabalha na rede municipal ou estadual?
- d) Fale um pouco da sua trajetória profissional.
- e) Hoje, em quais etapas do ensino básico você leciona e em qual disciplina?
- f) Há quanto tempo você atua como docente?
- g) Você já atuou em outros segmentos da educação, como EJA, educação profissional ou ensino superior?

Bloco 2 – Vivências e rotina Docente

- h) A respeito da sua jornada de trabalho, como ela é distribuída ao longo da semana considerando as atividades em sala de aula e de planejamento. (Raimann *et al.*, 2022)
- i) Você pode descrever como é um dia típico na sua semana de trabalho? Conte desde o momento em que sai de casa até o retorno, incluindo suas atividades pedagógicas, administrativas e, se quiser, pessoais. (Grisci; Cardoso, 2014)
- j) Quais desafios você costuma enfrentar no seu dia a dia como professor? Poderia compartilhar alguma situação significativa que tenha marcado sua trajetória? (Souza *et al.*, 2022)

- k) Nos últimos anos, você percebeu mudanças na carga de trabalho e na forma como o seu trabalho docente tem sido organizado? Me conte de que maneira essas mudanças afetaram sua rotina e sua atuação docente? (Han, 2018)

Bloco 3 –Pandemia e pós-pandemia e uso de Tecnologias

- l) Considerando a pandemia, entre 2020 e 2022, descreva sua experiência como docente nesse período. (Han, 2018)
- m) No período de ensino remoto, você recebeu suporte para o uso das plataformas digitais que foram implementadas para viabilizar as aulas? (Cunha; Moraes, 2023)
- n) Após a pandemia você percebe diferença na oferta de treinamentos e formações continuada? (Cunha; Moraes, 2023)
- o) Como ficou sua rotina e suas condições de trabalho após a pandemia, houveram mudanças? (Dardot; Laval, 2016; Han, 2018)
- p) Hoje, quando surgem dificuldades no ensino, como a gestão e os demais profissionais lidam com essas situações? (Cunha; Moraes, 2023)
- q) Em relação do desempenho dos alunos, relate como a gestão escolar percebe o seu papel como professor e quais sentimentos você sente a respeito disso? (Cunha; Moraes, 2023)
- r) Você faz parte de algum sindicato, se sim descreva como você percebe a atuação do sindicato em relação a essas questões. Você sente que ele defende os professores diante dessas situações? (Cunha; Moraes, 2023)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que tem como objetivo analisar, sob a ótica do gerencialismo, os reflexos atuais nos modos de trabalhar de docentes da educação básica pública em decorrência das transformações no trabalho ocorridas a partir da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de dissertação que está sendo desenvolvida pela aluna Bruna Machado da Rosa, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Santana do Livramento, e orientada pela Professora Doutora Laura Alves Scherer.

A sua participação será através de entrevista em que as falas serão gravadas. Após a sua transcrição, o registro em áudio será destruído como forma de garantir o sigilo das informações e identidades. Todas as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos. Nomes próprios de pessoas ou organizações que forem mencionados durante a entrevista não serão divulgados, em hipótese alguma, no intuito de manter o sigilo do entrevistado. Não há respostas certas ou erradas, isto é, o entrevistado falará sobre a sua percepção sobre o tema.

A sua participação é voluntária. Você poderá interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Cabe ressaltar que a sua participação contribuirá para a produção de conhecimento científico.

Eu _____ aceito participar da presente pesquisa. Informo que todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza e sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novos esclarecimentos, bem como pedir meu afastamento da pesquisa através de contato com o pesquisador responsável Bruna Machado da Rosa, pelo e-mail brunamdr2.aluno@unipampa.edu.br ou telefone (xx)xxxxxxx.

Assinatura do Participante

_____/_____/_____
Assinatura do pesquisador

_____/_____/_____

*Documento em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante