

## O TRABALHO DOCENTE SOB O ETHOS GERENCIALISTA DE CONTROLE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS<sup>1</sup>

Fátima Machado<sup>2</sup>  
Ricardo Normanha<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo analisa a subsunção do trabalho docente a lógicas gerencialistas associadas à mercantilização da educação no Brasil. Na primeira seção, discute-se o impacto dessas práticas; na segunda, os efeitos na formação, carreira e trabalho docente. Como base empírica, realiza-se análise do Decreto nº 12.521 e do Prêmio MEC da Educação Brasileira, à luz da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2019). A análise evidencia a reprodução de sentidos hegemônicos de responsabilização por resultados, intensificando a precarização e secundarizando a dimensão intelectual do trabalho docente.

**Palavra-chave:** Trabalho docente; Políticas Educacionais; Gerencialismo na Educação.

### EL TRABAJO DOCENTE BAJO EL ETHOS GERENCIALISTA DE CONTROL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

### Resumen

Este artículo analiza la subsunción del trabajo docente a lógicas gerencialistas vinculadas a la mercantilización de la educación en Brasil. La primera sección examina el impacto de estas prácticas; la segunda aborda sus efectos en la formación, carrera y trabajo docente. Como base empírica, se analizan el Decreto n.º 12.521 y el Premio MEC de la Educación Brasileña desde el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2019). Los resultados evidencian la reproducción de sentidos hegemónicos de responsabilización, intensificando la precarización y subordinando la dimensión intelectual del trabajo docente.

**Palabra clave:** Trabajo docente; Políticas educativas; Gerencialismo en la educación.

### TEACHING WORK UNDER THE MANAGERIALIST ETHOS OF CONTROL IN EDUCATIONAL POLICIES

### Abstract

This article analyzes the subsumption of teaching work to managerial logics linked to the commodification of education in Brazil. The first section examines the impact of these practices; the second addresses their effects on teacher education, career, and work. Empirically, it analyzes Decree No. 12,521 and the MEC Brazilian Education Award through Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2019). Findings indicate the reproduction of hegemonic meanings of accountability, intensifying precarization, and downplaying the intellectual dimension of teaching.

**Keyword:** Teaching labor; Educational policies; Managerialism in education.

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 02/03/2026. Aprovado em 10/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.70878>

<sup>2</sup> Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Email: [fatimamachado.rj@gmail.com](mailto:fatimamachado.rj@gmail.com).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2412609561198154>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-2781>.

<sup>3</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC/Unicamp).

Email: [normanha.ricardo@gmail.com](mailto:normanha.ricardo@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0085760610917679>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3510-4649>.

## Introdução

Desde, pelo menos, a década de 1990, as políticas de educação no Brasil vêm sendo atravessadas por interesses do capital e pela sanha de mercantilização da educação. As agendas neoliberais – que objetivam, sobretudo, o controle e a expropriação do trabalho docente – produzem legislações e documentos norteadores que ignoram ou falham em dar corpo a políticas que subsidiem a valorização dos/das profissionais da educação e que pavimentem caminhos crítico-emancipatórios para a díade trabalho-formação. O cenário reforça um “processo de aprofundamento da subordinação real do trabalho ao capital, produzindo novas dimensões da expropriação do trabalho e do conhecimento dos docentes” (Leher, 2016, p. 93).

Assim, o campo dos currículos de formação configura-se como espaço de disputa entre interesses antagônicos. De um lado figuram diretrizes curriculares, resoluções e pareceres a respeito da formação de professores e do trabalho dos profissionais da educação fortemente influenciados pelos interesses empresariais. De outro lado, posicionam-se as frentes compostas por movimentos educacionais, sociais e sindicais, associações, grupos de pesquisa, pesquisadores/pesquisadoras e os próprios docentes que se colocam em luta e resistência por uma formação crítico-emancipadora e por configurações de trabalho e carreira adequadas e justas.

No cenário da educação pública no Brasil nos últimos anos, a intensificação da racionalidade gerencialista tem promovido uma severa deterioração das condições de trabalho docente, convertendo a gestão pedagógica em mecanismos de controle, adoecimento e punição. No primeiro semestre de 2025, uma face trágica desse processo manifestou-se no Paraná, com o falecimento de duas docentes no interior das escolas, evidenciando o limite físico e mental imposto pela pressão desmedida por metas e resultados (SISMMAC, 2025).

Na mesma direção, a lógica de desempenho é instrumentalizada para legitimar práticas de assédio e perseguição política. A título de exemplo, tanto na rede municipal quanto na estadual de São Paulo, diretores foram afastados sob a justificativa técnica de insuficiência em índices de avaliação ou métricas de plataformas digitais, encobrindo, no caso municipal, claras retaliações às mobilizações sindicais (REPU; GEPUD, 2025). Essa dinâmica punitivista, que visa neutralizar a resistência coletiva, culmina em episódios de autoritarismo administrativo, exemplificado também pela

demissão sumária do professor João Paulo Cabrera no Rio de Janeiro, em resposta direta à sua atuação na defesa da escola pública (Mesquita, 2025; Normanha, 2025).

Toda essa dinâmica revela, em diferentes dimensões, uma gestão centralizadora e autoritária que sustenta e naturaliza, sistematicamente, ações autocráticas e verticais. As ocorrências, que parecem se tornar contumazes, sobretudo na rede pública de educação, são emblemáticas e sintomáticas de uma orientação que intensifica a precarização por meio de mecanismos coercitivos de controle junto às orientações normativas que esvaziam e deslocam o trabalho docente de seu sentido ontológico e de sua dimensão autoral, intelectual e humana.

Na escuridão dessa sombra necrótica que parece pairar sobre a docência, o Ministério da Educação instituiu o Prêmio MEC da Educação Brasileira em decreto assinado em 23 de junho de 2025 (Brasil, 2025). Uma leitura criteriosa da proposição incita inquietações acerca da essência da formulação: apesar da aparência de luz para tempos sombrios, seria mais uma forma de aumentar o peso da responsabilização por resultados e metas a ser sustentado pelos profissionais das escolas? Em que medida uma política focal e de caráter gerencialista pode reforçar as (des)configurações do trabalho dos/das professores e professoras, sob a égide falaciosa de ser uma iniciativa de valorização da docência?

Mediante o exposto, este artigo<sup>4,5</sup> traz à baila, em sua primeira seção, perspectivas de diferentes autores sobre práticas gerencialistas na educação (Ball, 2005; Lopes; Macedo, 2011; Laval, 2019). Na segunda seção do texto, são tecidas reflexões acerca das implicações e consequências do gerencialismo para a formação, carreira e trabalho docente (Barreto, 2002; Giroux, 1997; Silva, 2013; Oliveira, 2004; Venco, 2016; Noronha *et al.*, 2008). Em seguida, apresenta-se a terceira seção que contempla uma análise crítica do discurso faircloughiana (Fairclough, 2019) do Decreto nº 12.521 e do anúncio oficial do Prêmio MEC da Educação Brasileira no site do governo federal. A análise tem por objetivo examinar, criticamente, os efeitos materiais e simbólicos dessas formulações, buscando compreender em que medida a iniciativa perpetua um ethos gerencialista de controle nas escolas. Nas considerações,

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa foi financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ (Bolsa de Doutorado, Proc. E-26/202.305/2025).

<sup>5</sup> Uma versão preliminar deste trabalho, intitulada “Esvaziamento do trabalho docente sob o ethos gerencialista das políticas educacionais” foi apresentada pelos autores no Colóquio Dialética da História: Marxismo, Luta de Classes e América Latina realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Política e Econômica da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

busca-se estabelecer a conexão entre os aspectos discutidos e suas implicações para o trabalho e a formação docente.

### **Gerencialismo: a educação subsumida à lógica empresarial**

Para contextualizar a invasão das perspectivas gerencialistas no campo da educação e da docência, é importante considerar a(s) reforma(s) curricular(es) na Inglaterra como um berço do processo de transformação da educação pública a partir de princípios e modelos neoliberais (Lopes; Macedo, 2011). Essas reformas, que ocorrem principalmente entre as décadas de 1970 e 1980, foram propostas pelo Partido Conservador que assume o poder no governo de Margaret Thatcher (1979-1990), como resposta, de maneira mais ampla, à crise do Estado de bem-estar social e, na esfera educacional, a um processo de estigmatização da educação pública como ineficiente e de baixa qualidade. Os discursos das proposições reforçavam, de forma expressiva, a relação entre fracasso educacional e fracasso econômico (Ball, 2005).

A reforma que se consolida em 1988 na Inglaterra teve, entre seus princípios norteadores, a centralização curricular e a proposição de um sistema nacional de avaliação, sob a asserção de que o fracasso escolar seria responsabilidade dos docentes (Reino Unido, 1988) (e, portanto, o controle do currículo e a verificação por meio de avaliações em larga escala são apresentados como soluções) (Hall; Gunter, 2015). Além disso, a escolha das escolas pelas famílias passou a não depender dos parâmetros coletivos determinados pelas autoridades locais de educação; a competição entre escolas por matrículas e por financiamento tornou-se uma força motriz, e foi instituído um modelo de gestão focado na liderança do diretor, com perspectivas que mimetizam práticas empresariais e privatistas (Ball, 2005; Lopes; Macedo, 2011).

De acordo com Moraes (2002), a onda neoliberal que assombra o mundo desde a década de 1980, impregnada dos princípios gerencialistas, cristalizou uma narrativa que aponta para a crítica à regulação política do mundo social. Nesse sentido, as reformas dos serviços públicos trouxeram à tona a primazia do mercado como o mecanismo de alocação de recursos mais eficiente e que traria como consequência a promoção de justiça, igualdade e liberdade.

A toada reformista inglesa é mencionada aqui como um marco histórico expressivo, mas não isolado, de tal descolamento da ideia de educação como direito de todos e dever do Estado para uma mutação que coloca as escolas a serviço de interesses de mercado. As proposições que se originam nesse contexto são sustentadas, de acordo com Lopes e Macedo – e reitera-se aqui que também se sustentam –, “em torno da necessidade de novas e *eficientes* formas de gerenciamento das escolas [e] *políticas de responsabilização de professores pelo resultado dos alunos*” (2011, p. 235, grifo nosso).

Padronizar objetivos, conteúdos e métodos para controle(s), a descentralização, a orientação de uma gestão educacional baseada em resultados e índices e as políticas curriculares de formação de professores são tendências vultosas do período neoliberal do capitalismo e se inscrevem nas reformas e políticas por meio do foco em produtividade e competitividade (Laval, 2019).

O conceito de gerencialismo também se materializa na educação brasileira, por exemplo, com a instituição, em 1990, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as suas versões (2015, 2016, 2017) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Os documentos aqui citados foram produzidos em momentos históricos distintos, mas compartilham a verticalidade nas condições de produção. Mais recentemente, o Decreto nº 12.521 e o anúncio oficial a respeito do Prêmio MEC da Educação Brasileira, em foco neste estudo, apresentam igualmente um conceito gerencialista em sua essência: reduzem a atividade docente a indicadores de desempenho, e, por sua vez, negociam o desempenho como moeda de troca por benefícios, premiações e compensações financeiras.

Assim, vale empreender reflexões sobre o exercício do trabalho docente face às amarras de controle e à imposição de metas puramente quantitativas, a fim de compreender as implicações e buscar fissuras para contradiscursos e resistência(s).

## O trabalho docente e suas (des)configurações sob o ethos do gerencialismo

A degradação das condições de trabalho docente é um processo de longa data e que se encontra em um momento de aprofundamento, indicando múltiplas facetas de precarização, como a flexibilização dos contratos de trabalho, intensificação das jornadas, aumento dos mecanismos de controle sobre o trabalho e assédios de diversas ordens. A categoria docente exerce hoje uma profissão que “perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas relativas vantagens materiais” (Laval, 2019, p. 19).

No Brasil e em outros países da América Latina, a década de 1990 representou um período de grandes mudanças, comparável à década de 1960. Se nos anos 1960 as reformas educacionais buscavam adaptar a organização do ensino e do trabalho pedagógico às necessidades da industrialização e do modelo econômico desenvolvimentista, fundamentado no regime de acumulação fordista-taylorista — ainda que num contexto tardio —, os anos 1990 do século XX foram marcados pela adaptação ao cenário de globalização capitalista sob a égide do neoliberalismo (Oliveira, 2004, p. 1129).

As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade*.

Os estudos das reformas educacionais no Brasil convergem no sentido de apontar a presença marcante da racionalidade econômica como norteadora da educação pública, fundamentando sua organização em torno dos princípios de eficiência e eficácia e “no estabelecimento de metas e nos aspectos quantitativos apoiados particularmente em sistemas de avaliação homogêneos, aplicados, no entanto, em contextos extremamente heterogêneos das escolas, tanto socioeconômicos quanto estruturais” (Venco, 2016, p. 75).

Nessas reformas, o enfoque consiste na articulação entre a centralidade da administração escolar e os mecanismos de avaliações institucionais externas e em larga escala, transferindo aos professores e professoras a responsabilidade por

desempenho e, como consequência, implicando também um processo de subjetivação dessas responsabilidades. Mergulhado na dinâmica de responsabilização, o trabalho docente amplia-se e complexifica-se na medida em que passa a abarcar também dimensões importantes da gestão escolar, além de atribuições que deveriam ser de outros profissionais, como assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros e dos próprios gestores escolares. Intensificam-se, portanto, os processos de desprofissionalização e mal-estar (incluindo dimensões físicas e mentais) docente, assentados no paradoxo entre o aumento de responsabilidades dos professores e professoras e a invisibilidade e ausência de reconhecimento.

A dimensão da desprofissionalização pode ser compreendida a partir das reflexões de Enguita (1991) que entende o grupo profissional que, por sua posição social e ocupacional e inserção nas relações sociais de produção, possui autonomia em seus processos de trabalho. Nesse sentido, ao tratarmos da desprofissionalização docente, estamos justamente apontando para a crescente heteronomia que marca o exercício e organização do trabalho de professores e professoras, indicando o que Enguita entende como proletarianização.

Assim, o trabalho e a formação de professores e professoras vêm sendo (des)configurados, dentre outros fatores, pela lógica gerencialista imputada à educação. Em uma abordagem de gestão que prioriza resultados, índices e avaliações padronizadas, “o trabalho docente aparece desprovido de matéria, reduzido a uma perspectiva instrumental” (Barreto, 2002, p. 108) e evidenciam-se as intersecções entre as precárias condições de exercício do trabalho docente e a crescente e desproporcional cobrança sobre os/as profissionais (Noronha *et al.*, 2008).

As políticas que incidem direta ou indiretamente sobre a formação e o trabalho docente parecem, como postulado por Barreto, “evocar os signos do esvaziamento e da expropriação” (2002, p. 105), distanciando a atuação do professor como “intelectual transformador” (Giroux, 1997). Giroux, teórico crítico do pensamento curricular, aponta para a desestabilização do trabalho intelectual dos professores e professoras em detrimento de tarefas “práticas”, operacionais e gerenciais. Dentre suas proposições, o autor aponta para a imprescindibilidade de uma retomada da dimensão intelectual docente e para a “necessidade de tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político” (Giroux, 1997, p. 163).

As legislações educacionais que partem da década de 1990 no Brasil já foram impregnadas por discursos e tendências meritocráticas que orientam o fluxo na contramão do papel de intelectual transformador descrito por Giroux com inspiração gramsciana. O conceito de intelectual em Henry Giroux dialoga com a formulação de Gramsci (1999), especialmente no que se refere aos “intelectuais orgânicos”, definidos pelo papel político e social que exercem. Giroux propõe uma ampliação do termo:

Este conceito difere do que Gramsci denomina intelectuais orgânicos radicais; nós acreditamos que os intelectuais em questão podem sair e trabalhar com todos aqueles grupos que opõem resistência ao conhecimento e às práticas asfixiantes que constituem sua formação social. Os intelectuais transformativos podem exercer a liderança moral, política e pedagógica em favor daqueles grupos que tomam como ponto de partida a crítica orientada a transformar as condições de opressão. (Giroux, 1997, p. 202)

Segundo Silva:

[...] o trabalho docente foi submetido a mudanças significativas, principalmente em decorrência das políticas *baseadas na meritocracia e na remuneração por resultados*. Os efeitos dessas políticas são inúmeros, e atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse até aspectos que ocasionam alterações nas relações sociais, tais como competição entre os professores, redução da sociabilidade na vida escolar, aumento do trabalho burocrático e ações profissionais cada vez mais individualizadas. (Silva, 2013, p. 5, grifo nosso)

Nesse sentido, tais políticas depositam no corpo docente a responsabilidade sobre o(s) sucesso(s) ou fracasso(s) dos estudantes em exames implementados pelo Governo Federal, como o Saeb instituído em 1994, a Prova Brasil, que foi lançada em 2005, ou em índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Prêmio MEC da Educação Brasileira, como o próprio nome indica, caracteriza-se por ser um modelo de competição-premiação e parece se colocar como mais uma orientação alinhada ao avanço do neoliberalismo na educação que vai deslocando o fazer pedagógico de seu aspecto humano, criativo, autoral, político e intelectual para uma racionalidade técnico-gerencial com vistas a índices, metas, resultados mensuráveis quantitativos e descontextualizados. A seguir, apresenta-se uma análise crítica dos discursos acerca da referida premiação.

## Uma análise crítica do discurso do Prêmio MEC da Educação Brasileira

No dia 23 de junho de 2025, oficializou-se, por meio do Decreto nº 12.521, o Prêmio MEC da Educação Brasileira anunciado e divulgado pelo Ministério da Educação, representado pelo presidente Lula e seu ministro, Camilo Santana. Neste estudo, propõe-se uma Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), mobilizando o modelo proposto por Fairclough (2016). Destacamos o texto do decreto e a divulgação oficial veiculada no site do Governo Federal como *corpus* de análise. A escolha destes textos corrobora os postulados teóricos explorados e se justifica porque a lógica de bonificações e premiações com base em resultados e performance faz parte dos sentidos produzidos por configurações de trabalho gestadas sob a lógica gerencialista que interessa a este estudo.

Recorreu-se ao modelo de análise tridimensional faircloughiana (Fairclough, 2016), que investiga o discurso em três dimensões: a da prática social, a da prática discursiva e a do texto como forma material do discurso. Vale destacar que, neste tipo de análise, a língua – e sua posição “na constelação da prática humana” (MacNally, 1997) – posiciona o texto e o discurso como lugares de interação social decisivamente modelados e que também podem moldar as relações de trabalho e conflito. Portanto, a ACD nesta pesquisa investiga em que medida a iniciativa perpetua um *ethos* gerencialista de controle sobre professores e professoras, sustentando e validando o esvaziamento de conteúdo e de sentidos do trabalho docente, deslocando e (des)configurando a dimensão intelectual, criativa, humana e autoral para dar lugar a demandas de meros executores de tarefas prescritas para o atingimento de metas.

É importante situar a dimensão da prática discursiva considerando o processo de produção do texto em análise: a proposta, ao premiar escolas que atingem os resultados esperados, pode invisibilizar contextos socioeconômicos mais vulnerabilizados que atravessam o desempenho de muitas instituições. Ademais, trazendo novamente o caso dos diretores afastados das escolas municipais de São Paulo, a medida, pautada unicamente no Ideb (segundo a justificativa da Secretaria de Educação do município), reforça uma concepção hierarquizada, meritocrática, subordinada e tutorial do trabalho docente, neste caso materializada em uma prática punitiva decorrente do não cumprimento dos índices esperados.

A centralidade conferida a sistemas de avaliação externa, notadamente o Ideb, contribui para a consolidação de um modelo educacional marcadamente utilitarista. Nesse paradigma, a mensuração da qualidade do ensino é reduzida a um conjunto restrito de indicadores, privilegiando-se as competências em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras dimensões constitutivas da formação humana, tais como a fruição artística, a expressão cultural e o pensamento crítico autônomo.

Tal enfoque instrumentaliza e empobrece a proposta curricular, limitando-a ao desenvolvimento de habilidades técnicas e procedimentais, enquanto deslegitima saberes e práticas fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Instituições escolares, compelidas a maximizar seus escores, tendem a suprimir ou negligenciar atividades pedagógicas que não possuem correspondência direta com as matrizes de avaliação, resultando em um processo formativo cada vez mais mecânico e alheio ao seu papel social transformador.

Assim, a pressão por desempenho nos indicadores oficiais engendra significativas distorções na práxis pedagógica. Em detrimento da construção de uma aprendizagem conceitual e duradoura, as redes de ensino frequentemente adotam o “ensino para a prova”, uma abordagem que converte o ato educativo em treinamento intensivo para exames. Relatam-se, inclusive, estratégias antipedagógicas adotadas por instituições para manipular os resultados, como a hiperestimulação de discentes de alto desempenho ou a exclusão velada daqueles com maiores dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, docentes são submetidos a uma lógica de *accountability* que, segundo Afonso (2009), manifesta-se em três dimensões articuladas: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Conforme apontado anteriormente, a responsabilização de professores e, em certa medida, de gestores escolares, é um mecanismo característico do gerencialismo neoliberal na educação e que distorce a complexidade do processo de ensino-aprendizagem reduzindo suas múltiplas determinações a uma dimensão individual. Essa cultura de performatividade (Ball, 2005) desvia o foco da melhoria sistêmica da educação para uma competição por índices, produzindo um simulacro de qualidade e aprofundando as desigualdades ao marginalizar os estudantes em situação de maior vulnerabilidade. De acordo com Mendes *et al.*:

Considerada como impulsionadora legítima do desejo de êxito e de qualidade, a competição passa a regular o sistema educativo. Ela modela a ação escolar em circuitos curtos, que se retroalimentam a partir da publicação de cada resultado, tal como no modelo administrativo e econômico do *just in time*, em que a prateleira do supermercado, último elo da cadeia produtiva, dá ordem e ritmo para a produção, diminuindo custos, sob a égide da eficiência e da eficácia. Inverte-se e modifica-se a construção de uma perspectiva formadora, iniciada pela elaboração de um currículo que dialogue com as características da comunidade e do território escolar, capaz de definir aprendizagens significativas e que, acompanhado, desde sempre e não pontualmente, pela avaliação do conjunto das ações empreendidas, possa se modificar no curso do processo educativo (Mendes *et al.*, 2015, p. 1286).

Seguindo a ACD de Fairclough (2016), é importante evidenciar, na dimensão do texto de análise enquanto prática social, as relações de disputa e poder marcadas pelo “processo de aprofundamento da subordinação real do trabalho ao capital, produzindo novas dimensões da expropriação do trabalho e do conhecimento dos docentes” (Leher, 2016, p. 93), transformando-os em uma espécie de executores de tarefas periféricas, secundárias e gerenciais.

Partindo para a microanálise do texto, observam-se alguns pontos de entrada nos quais se evidenciam aspectos discursivos ligados à comoditização do discurso (Fairclough, 2016) – um traço recorrente no discurso educacional contemporâneo. Tal processo atribui à escola, aos seus processos e aos sujeitos envolvidos uma lógica de relação pautada na mercadoria-produto-clientes e um funcionamento operacional e discursivo que deriva da lógica mercadológica e empresarial. Considerando o texto do Decreto nº 12.521, pode-se observar aspectos lexicais que evidenciam o uso de um repertório de vocabulário empresarial-gerencialista com uma seleção de palavras positivas, como em “... *prêmio* (...) destinado ao *reconhecimento* das estratégias e das iniciativas para a promoção de *avanços*...” (Brasil, 2025, p. 1, grifo nosso).

Destaca-se também uma apresentação eufemista e bastante genérica que figura entre os objetivos e princípios listados no decreto:

Art. 2º São objetivos do Prêmio MEC da Educação Brasileira:

[...]

II - *incentivar a adoção de políticas, programas, estratégias e iniciativas* destinados à melhoria da qualidade da aprendizagem na educação básica, com equidade e alinhados ao Plano Nacional de Educação - PNE.

[...]

Art. 3º São princípios do Prêmio MEC da Educação Brasileira:

[...]

III - o *fortalecimento das iniciativas e das estratégias alinhadas ao PNE* que promovam a melhoria contínua da qualidade da aprendizagem na educação básica. (Brasil, p. 1, grifo nosso).

Os trechos em evidência demonstram como as formas contemporâneas de exploração do trabalho assumem aspectos sedutores e mais sutis. Por vezes, sob racionalidade gerencialista, imposições, vigilância, controle e sanções disciplinares podem operar por meio de uma aparência discursiva palatável, como forma mais sutil de coerção e vigilância. No caso do prêmio em questão, os docentes são convidados, como competidores, a se tornar autovigilantes; a se engajar voluntariamente em determinações verticais e autocráticas sem questionamentos ou resistência(s) (como no que diz respeito a materiais e plataformas adotados); a aceitar passivamente metas advindas de outras formulações (como o mencionado PNE – Plano Nacional de Educação); e a se responsabilizar individualmente pelos resultados de suas escolas. Coloca-se, então, uma escolha um tanto perversa para docentes que já enfrentam baixos salários e condições de trabalho precarizadas: acatar e cumprir com os programas, metas, estratégias postas para garantir benefícios, inclusive financeiros, para si e para a unidade escolar ou resistir e seguir sem assistência e reconhecimento.

As generalizações e os eufemismos para a política de responsabilização proposta também figuram nos anúncios veiculados oficialmente, como na fala do Ministro da Educação, Camilo Santana, em divulgação no site oficial do governo federal: “Nós vamos reconhecer os *esforços* das redes de ensino em *atingir as metas* (...), para estimular, incentivar, o trabalho de diferentes atores na melhoria da educação básica” (Brasil, 2025, n.p.). Ainda, a reportagem complementa que “os contemplados receberão um *troféu de reconhecimento* e um *valor monetário*” (Brasil, 2025, n.p.), o que parece representar a culminância de um projeto de essência meritocrática que lança aos professores, professoras e profissionais da educação uma espécie de prêmio de consolação compensatório pela precarização e desumanização que os assolam.

A análise apresenta limitações, uma vez que ainda não foi publicado o ato normativo com outros detalhes, como critérios para seleção dos ganhadores, forma de pagamento e dotação orçamentária. Outrossim, a dimensão do texto não foi explorada de forma extensiva neste trabalho. Os trechos que foram salientados

pretendem exemplificar como os elementos discursivos (e não discursivos) constituem faces distintas da realidade social que mantêm uma relação dialética entre si.

### **Algumas considerações**

O discurso gerencial no âmbito da educação, com um léxico que envolve palavras como metas, reconhecimento e esforços, ameniza a intensificação da exploração do trabalho docente e, ao mesmo tempo, aprofunda os mecanismos de alienação, colocando os docentes como sujeitos que precisam ser vigiados, controlados e “aferidos” por meio de índices e resultados mensuráveis.

O caso do Prêmio MEC da Educação Brasileira, uma premiação destinada àqueles que atingem metas e aderem a estratégias, programas e normativas impostas, tende a: (1) inviabilizar e marginalizar escolas que não atingem os tais objetivos justamente por questões de maior vulnerabilidade, falta de recursos ou por terem um histórico de omissão do Estado; (2) transformar as escolas em um campo de competição em que o trabalho docente é cooptado por uma lógica gerencialista e meritocrática que privilegia resultados mensuráveis em detrimento de uma concepção de educação emancipadora, crítica e como direito social; (3) aumentar a pressão por resultados, a precarização do trabalho e incidir em mais episódios de afastamento e adoecimento de professores, professoras e gestores acadêmicos a serviço da educação pública no Brasil; (4) contribuir para o esfarelamento do aspecto intelectual da atuação docente, pois, ao serem pressionados para priorizarem indicadores meramente quantitativos, professores e professoras podem ter pouco ou menos espaço e oportunidades para processos formativos que valorizem a(s) diversidade(s) e articulações emancipatórias, críticas, políticas e sociais.

A díade formação-trabalho docente carece de políticas amplas e com determinações mais claras que contemplem e se comprometam com a valorização, a formação e as condições objetivas de trabalho. Isso perpassa o fomento à formação inicial e continuada, a garantia de ingresso por concurso público, o estabelecimento de um piso nacional adequado e de planos de carreira, e um financiamento público robusto e estável para as escolas.

Entender que a educação é um território de disputa e tentar compreender a escola a partir de sua realidade concreta (Frigotto, 2010), por meio das leis, pareceres,

decretos e formulações que orientam o trabalho, a formação e a carreira docente, mantêm-se urgentes. As problematizações apresentadas neste texto se articulam com uma análise em estágio inicial, que se pretende aprofundar com o estudo de outras políticas públicas e medidas que incidem, direta ou indiretamente, sobre o trabalho docente. Espera-se que as reflexões possam nutrir outras discussões do mesmo teor e compor os diversos momentos e instrumentos de luta e resistência que têm se posicionado contra as resoluções, legislações e normativas que perpetuam a desumanização e a desvalorização da docência.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 1–15, jul. 2009.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, set./dez. 2005.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO, Raquel Goulart. A substituição tecnológica na padronização do ensino. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA RED ESTRADO**, 11, 2020, Cidade do México. Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización. Cidade do México: Red Estrado, 2020. p. 1–16.

BASÍLIO, Ana Luiza. Gestão Nunes recua e suspende afastamento de diretores em 25 escolas de SP. **CartaCapital**, São Paulo, 30 maio 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/gestao-nunes-recua-e-suspende-afastamento-de-diretores-em-25-escolas-de-sp/>. Acesso em 17 de setembro de 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.521, de 23 de junho de 2025**. Institui o Prêmio MEC da Educação Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 10, 24 jun. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.521-de-23-de-junho-de-2025-637567992>. Acesso em 10 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo Federal cria Prêmio MEC da Educação Brasileira**. Brasília, 24 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/junho/governo-federal-cria-premio-mec-da-educacao-brasileira>. Acesso em 10 de julho de 2025.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 7–23, 1991.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HALL, David; GUNTER, Helen M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743–758, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wTdg5CVwhqfT4kj5LNRpXtD/>. Acesso em 21 de janeiro de 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Bruno Cava. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, n. especial, p. 78–102, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262>. Acesso em 5 de abril de 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Geisa do Socorro Carvalho Viana et al. **Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2015.

MESQUITA, Clivia. Demissão de professor no Rio de Janeiro abre discussão sobre perseguição política no governo Cláudio Castro. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 13 ago. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/08/13/demissao-de-professor-no-rio-de-janeiro-abre-discussao-sobre-perseguiacao-politica-no-governo-claudio-castro/>. Acesso em 21 de janeiro de 2026.

MORAES, Reginaldo. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 13–24, set. 2002.

NORMANHA, Ricardo. A perseguição política como política pública para a educação. **Clio Operária**, 8 set. 2025. Disponível em: <https://www.cliooperaria.com/post/a-perseguicao-politica-como-politica-publica-para-a-educacao>. Acesso em 21 de janeiro de 2026.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública

de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 7–28, jun. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/>. Acesso em 19 de setembro de 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU); GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA (GEPUD). **Desmonte do Saresp e afastamento arbitrário de diretores escolares na rede estadual paulista**. São Paulo, 2025. Nota técnica. Disponível em: [www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas); [www.gepud.com.br/manifestacoes.html](http://www.gepud.com.br/manifestacoes.html). Acesso em 21 de janeiro de 2026.

SILVA, Amanda Moreira da. A docência no tempo e no contexto das leis. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 5, n. 2, p. 5–23, jul./dez. 2013.

SISMMAC. **Em menos de uma semana, outra professora morre em escola da rede estadual**. Curitiba, 2025. Disponível em: <https://sismmac.org.br/em-menos-de-uma-semana-outra-professora-morre-em-escola-da-rede-estadual/>. Acesso em 21 de janeiro de 2026.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública sobre o trabalho docente. **Crítica e Sociedade – Revista de Cultura Política**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 77–96, nov. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341/19166>. Acesso em 19 de setembro de 2025.