

Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial¹

Policies for Continuing Education and Teacher Professional Development: a strategy of corporate neoliberal governmentality

Simone Barreto Anadon*
Simone Gonçalves da Silva**

RESUMO

O artigo problematiza a ideia de desenvolvimento profissional docente - DPD, na perspectiva de uma racionalidade neoliberal. Procura-se demonstrar como as iniciativas no campo das políticas públicas impulsionam ações na direção de uma governamentalidade empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016). Para tanto, analisa-se um documento produzido pela UNDIME, pelo CONSED, pela Fundação Carlos Chagas, pela Profissão Docente em parceria com o Ministério da Educação, o qual tem como propósito orientar municípios e Estados, na direção de estabelecer matrizes de desenvolvimento profissional para professores e professoras da Educação Básica, a partir da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O artefato em análise se caracteriza por uma concepção de desenvolvimento profissional docente centrada em práticas de regulação e de autorregulação necessárias à construção do sujeito neoliberal ou do neossujeito. Neste sentido, o estudo identifica a prática de mentoria para a gestão da formação continuada e do DPD, com o estabelecimento de protocolos de ação para o trabalho docente.

Palavras-chave: Políticas de Formação Continuada. Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente.

* Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: simoneanadon74@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9451-2167>

¹ Tais discussões derivam dos resultados de uma pesquisa mais ampla, com financiamento da FAPERGS.

ABSTRACT

The article problematizes the idea of teacher professional development - TPD, from the perspective of neoliberal rationality. It seeks to demonstrate how initiatives in the field of public policies drive actions toward corporate governmentality (DARDOT; LAVAL, 2016). To this end, a document produced by the UNDIME, CONSED, *Fundação Carlos Chagas*, and *Profissão Docente* in partnership with the Ministry of Education aiming to guide cities and states toward establishing professional development matrices for teachers of Basic Education from the Common National Base for the Continuing Training of K-12 Teachers. The artifact under analysis is characterized by a conception of teacher professional development centered on regulatory and self-regulation practices necessary for constructing the neoliberal subject or neo-subject. In this sense, the study identifies mentoring approach for managing continuing education and TPD, establishing action protocols for teaching work.

Keywords: Continuing Education Policies. Teacher Training. Teacher Professional Development

Introdução

O presente artigo problematiza a concepção de desenvolvimento profissional docente - DPD, a partir da ótica de racionalidade neoliberal. Entende-se que há em curso um investimento em políticas educacionais que procuram disputar as subjetividades dos e das docentes no país, em prol da manutenção dos princípios neoliberais, a partir de uma governamentalidade empresarial. Propõe-se discutir as formas como a docência ganha centralidade nas práticas de construção do denominado sujeito neoliberal ou neossujeito.

Para tanto, analisa-se um documento que se coloca como orientador para a construção de matriz de DPD para municípios e para estados brasileiros. O documento foi construído pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), pela Fundação Carlos Chagas e pela organização social *Profissão Docente* em parceria com o Ministério da Educação. Denominado BNC – Formação Continuada na prática – Implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais – 2021, o documento tem ainda um anexo sob o título de Proposta de Matriz de Desenvolvimento Profissional Docente.

O documento analisado parte de uma concepção de desenvolvimento profissional docente identificado como um programa de mentoria que se pauta pela instituição de protocolos de ação para o trabalho docente. Este trabalho preocupa-se em descrever as características, as práticas de regulação e de autorregulação, de controle da conduta de professores e de professoras no Brasil a partir da instituição de políticas locais que buscam regulamentar o ingresso e a carreira docente.

A centralidade da docência na consolidação das políticas neoliberais tem sido amplamente problematizada pela produção acadêmica nacional. Desde meados dos anos de 1990, os investimentos em discursos acerca da educação pública nacional agem na direção de professores e de professoras em dois sentidos, responsabilizando os e as docentes pelo insucesso nos índices de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, e, ao mesmo tempo, os colocando com exclusividade na tarefa de reverter o cenário de reprovações e de fracasso escolar.

Nessa direção, tornou-se estratégica a produção de materiais de apoio, de espaços de formação, de expedientes outros que procuram disputar as subjetividades docentes para as necessidades de mudanças rumo à efetivação das políticas educacionais. São documentos, materiais de apoio e subsídios pedagógicos, produzidos por instituições empresariais aliadas às entidades representativas do poder público, que procuram cooptar professores e professoras, gestores e gestoras locais na tentativa de conduzir as condutas profissionais. Esses passam a configurar como expedientes potentes de regulação e de autorregulação do trabalho e das subjetividades docentes no país, buscando construir o professor empreendedor, a professora empreendedora.

A análise aqui desenvolvida compreende o neoliberalismo não apenas em seu viés econômico, mas sobretudo como um conjunto de normas que busca conduzir as práticas de governos, de instituições, e de pessoas. Uma forma de condução das subjetividades que expandiu a perspectiva do capital para todas as maneiras através das quais os homens e as mulheres se relacionam na contemporaneidade (DARDOT; LAVAL, 2016). O neoliberalismo, é, portanto, sobre dinheiro e mentes (BALL, 2014).

Compreende-se que o neoliberalismo, nesse sentido, é uma racionalidade. Uma racionalidade que toma forma a partir de uma série de discursos, de

práticas, de estratégias que conformam uma maneira nova de governar os homens e as mulheres, de conduzir a conduta de cada qual, desde a máxima da competição, da concorrência e do indivíduo empresa (DARDOT; LAVAL, 2016).

Defende-se que as ações neoliberais têm como pressuposto a unificação de todas as subjetividades em uma figura de empresa. O momento neoliberal sugere um processo que intenciona homogeneizar os seres humanos de modo em que seja possível apenas um único sujeito: o sujeito empresarial, o sujeito neoliberal, ou neossujeito. Isso segundo Dardot e Laval (2016), seria uma estratégia extrema de perpetuar a dominação do capital.

O neoliberalismo entendido como uma racionalidade de governo ancora-se na máxima da concorrência como “norma de conduta e na empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17). Nessa direção, percebe-se uma série de discursos e de estratégias que procuram colocar em ação uma nova maneira de governar os homens e as mulheres pautada no estabelecimento de princípios de concorrência.

Entende-se que as políticas educacionais que têm como centro o DPD, caracterizam-se por colocar em funcionamento estratégias de consolidação das professoras e dos professores como sujeitos empreendedores. O artefato produzido por atores da sociedade civil, faz-se, nessa direção, mais um expediente que sugere determinadas formas de ser e de estar no magistério público. Um discurso que constrói verdades sobre o caráter profissional da docência desde a ótica do sujeito como empreendedor de si.

Argumenta-se que o referido artefato em análise aponta para um programa de mentoria cujo objetivo é a condução das condutas dos sujeitos em direção à melhoria de si, e da educação na totalidade. O discurso do documento estimula ações específicas de como ser, de como agir e de como estar na docência, conduzindo a conduta das secretarias de educação e dos professores e professoras da Educação Básica e configurando o que Dardot e Laval (2016) denominam de governamentalidade empresarial.

Política de Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

Produzir documentos denominados como de apoio, de suporte ou de orientação têm sido uma constante estratégia na disputa das subjetividades, quanto a adesão às políticas educacionais de cunho neoliberal. São expedientes que representam os ideários neoliberais, e que advogam acerca da privatização dos serviços públicos, dos serviços de saúde expostos às forças de mercado, das reformas educacionais direcionadas à livre concorrência, dos novos modelos de administração pública baseados em grupos privados, e ainda, da responsabilização do sujeito via realização pessoal, pela capacidade de decidir, de selecionar as preferências e de potenciar a qualidade de vida (MILLER; ROSE, 2012).

A racionalidade neoliberal traça uma nova relação entre Estado e sociedade civil, de modo que “procedimentos diferentes de tradução e de aliança estão implicados quando instituições políticas são descentralizadas em rede de poder” (MILLER; ROSE, 2012, p.103). A arte de governar neoliberal tem como proposta não apresentar distinções entre as definições de Estado e não Estado, são constituídas uma nova maneira de organização em redes de poder, redes políticas, redes de governança.

Pensar sobre a perspectiva da governança é compreender uma nova configuração de Estado, em que não ocorre um desaparecimento do exercício de Estado na condução das políticas, mas formas de governar com base em “uma nova modalidade de poder público, agência e ação social e, na verdade, uma nova forma de Estado” (BALL, 2013, p.180). Essa nova forma de Estado se articula com a consolidação de poderes políticos aos atores da sociedade civil. Cabe dizer, que se entende como atores sociais as organizações não governamentais, as fundações filantrópicas, empreendedores sociais e de políticas, consultores de políticas, as agências internacionais, também por outros setores que se autodefinem como propositoras na resolução de problemas sociais, em especial na área da educação.

Tal modelo articulado ao neoliberalismo passa a orientar “um discurso substancial de governança, precisamente potente devido a sua capacidade de combinar a economia, o social e a política em nome de uma escolha racional

como princípio de legitimidade” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 83). A noção de governança aparece como a mais propícia no conjunto de inovações discursivas, em virtude do deslocamento da administração e das políticas para a ênfase em gestão, ao constituir-se como parte do gerencialismo – fundamentado nos pressupostos da gestão empresarial – “gestão de empresas do setor privado, na escolha pública e na economia institucional” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 77).

As mudanças nessas lógicas de administração pública, com o surgimento da governança, incorporam reformas políticas de valores capitalistas e de racionalidade neoliberal. A governança, como nova capacidade de governar, amplia a ação do Estado, com outras relações estabelecidas em redes políticas, como a melhor maneira dos atores sociais estabelecerem relações para ganhar força e legitimidade nas responsabilidades sociais e práticas de governo. Como afirma Ball (2013, p.180) “nova forma de governança ‘experimental’ e ‘estratégica’ baseada em relações de rede, dentro e por meio de novas comunidades políticas, destinadas a gerar nova capacidade de governar e aumentar a legitimidade”.

A presença desses atores, constituídos por diferentes setores da sociedade, tem demonstrado enorme influência não apenas na arena de disputas, de negociações em torno de pautas educacionais, mas sobretudo, a atuação desses grupos tem-se mostrado efetiva na própria elaboração do texto da legislação. Esses coletivos, os quais se autodenominam como sociedade organizada, apresentam as suas pesquisas, defendem argumentos, e instituem verdades que têm se configurado em referências para a construção dos discursos das políticas públicas educacionais. Esses atores compõem inclusive o CNE, assinam tais documentos e são reconhecidos por suas relações com conhecidas instituições não-estatais que vêm intervindo nas reformas e políticas educacionais brasileiras.

Como exemplo podemos mencionar as articulações em curso a respeito da proposição de um currículo nacional para Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a Proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O processo de construção destas políticas demonstra todo um vínculo entre os interesses e as articulações do estado

e de tais organizações pelas pautas educacionais. Tal como o “Movimento Profissão docente” (2022), mantido por instituições não-governamentais, que se preocupada com a disseminação e a produção do conhecimento para promover o debate na condução das políticas sobre formação docente, e, entre suas ações esteve a construção do documento ‘Referenciais Profissionais docentes para Formação Continuada’, em 2019, que serviu de orientação para o Conselho Nacional da Educação em 2020.

Esse documento é mencionado no Parecer CNE/CP n.º 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020 (BRASIL, 2020a), para estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada, e fundamenta a Resolução CNE/CP n.º 1/2020 (BRASIL, 2020b), aprovada em 27 de outubro de 2020.

Já em sua parte introdutória, a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, demonstra que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adquire centralidade no campo da formação continuada de docentes. É reiterado, repetidamente, a necessidade de propor uma base de formação docente alinhada aos padrões de aprendizagem, no caso a BNCC orientada pela resolução do CNE/CP n.º 2/2017.

O referido documento apresenta as competências profissionais docentes em três dimensões, quais sejam: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III -engajamento profissional. O documento ratifica as competências apresentadas no Parecer CNE/CP n.º 22/2019 (BRASIL, 2019a) e na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (BRASIL, 2019b) que institui as novas Diretrizes para Formação de Professores/ Base Nacional Comum - BNC da formação de professores.

Pode-se verificar que a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, define o que deve ser a formação continuada de professores e professoras, reiterando as premissas presentes na BNCC e nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e a BNC-Formação de professores. É no bojo da construção de tais documentos legais que expedientes orientadores foram elaborados por organizações não governamentais com o intuito de disputar as subjetividades e conduzir a conduta dos diferentes atores educacionais. Um desses documentos é a: “BNC - Formação Continuada na Prática: implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais” e seu anexo: “Proposta de Matriz de Desenvolvimento Profissional Docente”, de 2021, objeto de análise deste artigo.

O documento denominado “BNC - Formação Continuada na Prática - implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais 2021” (BRASIL, 2021), como já mencionado anteriormente, foi construído pelo CONSED, pela UNDIME, pela Fundação Carlos Chagas e pela Profissão Docente, em parceria com o Ministério da Educação. Segundo o texto de apresentação, o documento configura um apoio para que os municípios e os estados possam construir referenciais de desempenho profissional para professoras e professores a partir da BNC-Formação Continuada instituída pela Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 27 de outubro de 2020.

O documento é composto por sugestões e orientações para que as redes públicas estaduais e municipais de ensino possam construir seus referenciais de desenvolvimento profissional para professores e professoras. Já na apresentação, as entidades envolvidas na produção do material, enfatizam que o artefato orientador é resultado de investimentos em estudos realizados entre os anos de 2019 a 2021. O texto, segundo seus organizadores, apresenta exemplos de ações de redes de ensino nacionais e internacionais como referências para as práticas que precisam ser construídas em cada localidade.

Organizado em seis seções, o documento tem um preâmbulo com explicações acerca de sua construção. Nessa direção, são explicitados os movimentos que deram origem ao material constante no documento. Segundo a escrita foram realizadas entrevistas com 10 secretarias de educação estaduais e 10 secretarias de educação municipais no intuito de identificar as práticas de formação continuada levadas a efeito por tais órgãos, bem como, suas principais dificuldades. Em seguida de posse de tais dados foi realizado um aprofundamento teórico de literatura da área e, ainda, a busca por experiências exitosas no âmbito (inter)nacional.

Após esses dois movimentos os proponentes elaboraram a primeira escrita do documento com seis seções e suas respectivas ementas, dando visibilidade ao corpo do texto que constituiria a versão final. Essa primeira versão foi enviada às redes que efetivaram uma leitura crítica e devolveram o documento ao grupo gestor da proposta. A partir dessa devolutiva emergiu uma primeira versão do material que já vinha acompanhada de um anexo da matriz de desenvolvimento profissional. Por fim, a rede de trabalho sistematizou as principais contribuições das redes e concluiu o trabalho que deu origem ao documento orientador aqui problematizado.

Na ficha técnica do artefato orientador encontra-se a informação de que se trata de um trabalho realizado pela Frente CONSED Base Nacional da Profissão Docente enumerando os participantes da Frente de Trabalho. Os parceiros elencados na ficha técnica são o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a Fundação Carlos Chagas, o Profissão Docente, e a União Nacional dos Dirigentes Municipal de Educação (UNDIME). Pode-se perceber que não há aqui nenhuma menção à participação do Ministério da Educação na construção do documento que se propõe a orientar a matriz de referência para políticas de desenvolvimento profissional docente.

O documento se divide em 6 seções, como destacado anteriormente, que se ocupam de estabelecer pressupostos para a organização do que necessita configurar a matriz de desenvolvimento profissional docente em cada localidade. Cada seção se detém em aspectos diferentes do ser e do fazer de professores e professoras como se pode evidenciar pela breve descrição a seguir.

Na seção 1 denominada “Apropriação da BNC - Formação Continuada” a prescrição é marcada pela máxima de que todo documento orientador de referencial de desenvolvimento profissional docente local não pode prescindir da BNC - Formação Continuada como referência. É a BNC-Formação Continuada que define as competências e as habilidades que devem constituir o padrão profissional desejado.

Sob o título “Planejamento da Formação Continuada a partir de referenciais profissionais”, a seção 2, reforça a ideia de que os investimentos em atualização, em aprofundamento de estudos oferecidos pelas redes aos e às docentes, precisam refletir os pressupostos do que se estabelece como competência profissional na BNC-Formação Continuada. A seção dedica-se à defesa de argumentos que valorizam o planejamento das ações formativas pelas instâncias gestoras com base nos âmbitos superiores de gestão, e em consonância com os cotidianos das instituições escolares.

Há, na seção 2, todo um roteiro a ser seguido pelas secretarias de educação do país para a implementação de um programa de formação continuada. Esse roteiro compreende um plano que parte da necessidade, passa pela formação e se encerra na comprovação da eficácia do processo a partir de mudanças observadas na prática do professor e da professora e, ainda, no desempenho dos seus respectivos estudantes.

A seção de número 3 nomeada de “Levantamento das necessidades formativas orientado por referenciais profissionais” ocupa-se de descrever as formas de identificação das demandas de formação advindas do dia-a-dia escolar. Assim, define práticas que podem fazer emergir o que seriam as “necessidades formativas” desde o referencial profissional definido no documento. São exemplos de tais práticas a autoavaliação dos e das docentes - ação na qual cada sujeito avalia seu desempenho profissional; a observação das aulas - que deve ser realizada pelo que o documento institui como tutor, ou seja, um colega mais antigo na profissão e que serve de ‘guia’ aos mais novos, ou mesmo um colega referência na escola em termos de bom desempenho profissional; a observação de outras atividades dos professores e das professoras – como, por exemplo, como planejam, como se relacionam com seus pares, com as famílias de seus estudantes, diz respeito à todos os aspectos relacionados à docência e excedem a sala de aula, a observação deve ser feita pelo coletivo e pelo tutor; consultas, como, por exemplo, a utilização de material de pesquisa como questionários de satisfação aplicados junto aos familiares ou responsáveis e junto aos e às estudantes no intuito de avaliar as ações docentes; e, por fim rodas de conversa, espaços onde professores e professoras são convidados a dialogar acerca de suas dificuldades e êxitos, na prática docente.

“Fortalecimento dos formadores de professores” constitui o título da seção número 4 e se ocupa por definir quem está autorizado a conduzir os processos de formação continuada a partir do referencial da Matriz de Desenvolvimento Profissional. A escrita aqui centra o argumento na qualidade dos profissionais que irão trabalhar com a formação de professores e professoras. A qualidade está caracterizada pelo alinhamento à concepção de formação indicada na literatura que embasa a BNC-Formação e o que consta no documento orientador.

Segundo o documento muitos profissionais podem ser considerados formadores para conduzir as atividades de formação continuada nas redes públicas de ensino. São citados “os coordenadores pedagógicos, os tutores, os coordenadores de área, formadores de uma equipe fixa, formadores contratados para uma iniciativa específica, profissionais internos ou externos à rede” (BRASIL, 2021, p.67). Todavia, entre os critérios que caracterizam um bom formador ou, uma boa formadora, descritos no documento destaca-se a perspectiva de ser um bom, ou uma boa mediadora de aprendizagem dos

professores e das professoras. O conteúdo da escrita detém-se em definir que é preciso que o formador ou a formadora saibam demonstrar o que é ser um bom professor, entendam como docentes aprendem, adotem condutas pedagógicas que envolvam as dificuldades dos professores e professoras e, ainda, que tenham formação nas áreas nas quais vão atuar como formador ou formadora.

Cada um dos aspectos que compõem as características dos formadores e das formadoras é bastante discriminado no documento. Saliencia-se ainda, que concomitante a descrição de como devem ser os formadores e as formadoras, seguem exemplos de ações formativas empreendidas e do papel desempenhado por tais agentes nas práticas mencionadas. Há uma referência a ser seguida por aqueles e aquelas que assumam esse papel em cada localidade.

Na seção 4 há, também, todo um investimento em definir qual o papel das secretarias na direção de fortalecimento dos formadores e formadoras dos docentes. Nessa direção, é enfatizado o reconhecimento de profissionais cujo trabalho se destaca na rede e indica-se mesmo algum tipo de incentivo financeiro para tal trabalho a ser desenvolvido. O texto menciona a possibilidade de participação de membros externos à rede nos processos formativos, enfatizando a necessidade de que esses conheçam as peculiaridades e especificidades da rede pública em questão. Todavia, a orientação é que os formadores e as formadoras sejam parte do coletivo docente da própria rede de ensino.

Acompanhamento e avaliação de ações formativas, constitui a seção 5 e, nesta etapa a escrita define as formas de avaliar os investimentos realizados por cada secretaria. Com auxílio da literatura que embasa a construção do material orientador sugere-se que ao avaliar a formação desenvolvida se atente a cinco níveis. Tais níveis dizem respeito como os participantes compreenderam a formação, as escolhas acerca do planejamento das atividades formativas, aos aspectos que se referem ao aprender dos professores e professoras alvo da formação, aos dados que remetem a incorporação das aprendizagens nas práticas pedagógicas dos docentes participantes, e, por fim, às transformações evidenciadas nas aprendizagens dos estudantes.

A última seção de número 6 “Condições favoráveis e processos formativos orientados por referenciais profissionais” detém-se no argumento de que se faz necessário alinhar as políticas de formação continuada locais com as demais políticas educacionais. Nesse sentido, menciona as condições a serem ofertadas

para que os professores e as professoras possam participar das atividades promovidas e, ainda, ter possibilidade de levar a efeito nas suas salas de aula as práticas inovadoras aprendidas. A última seção encerra com a defesa de que a formação continuada seja institucionalizada como política de Estado, sendo garantida em seu formato independente dos governos que venham a se suceder no poder.

Esse documento é composto ainda por um anexo nomeado como “Proposta de matriz de desenvolvimento profissional docente”. Toda a orientação desenvolvida no documento descrito está a serviço dos estados e municípios para que esses possam construir não apenas propostas de formação continuada, mas, principalmente, uma matriz própria de desenvolvimento profissional. Essa matriz visa ser o referencial para contratação de professores e para o desenvolvimento e progressão na carreira.

Desenvolvimento profissional docente - a perspectiva do sujeito empreendedor de si

O documento problematizado neste estudo é entendido como uma referência para que municípios e estados possam construir sua matriz de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Já foi demonstrado o quanto este artefato se pauta no alinhamento com as políticas públicas que buscam definir os currículos da Educação Básica e da formação de professores e professoras. Além disso, o referencial expressa uma perspectiva de DPD bastante particular, a qual precisa ser compreendida no bojo de uma racionalidade neoliberal.

O documento analisado neste trabalho constitui um artefato cujo discurso tem um modo de endereçamento, uma forma de construir uma relação com o público ao qual se dirige. Desde sua apresentação o material denota no formato, e na linguagem, todo um investimento de uma perspectiva inovadora. As tonalidades que colorem as páginas, os ícones que traduzem as mensagens destacam um ar de modernidade e de espaço-tempo tecnológico. O discurso, nesse sentido, remete ao novo, à mudança, e não a qualquer mudança, mas uma mudança tecnológica, a qual é evidentemente valorizada pela sociedade.

Para além de tal aspecto, vale destacar que nas últimas décadas tornou-se expediente comum, entre as grandes empresas e grupos privados, investir em

práticas de gestão de pessoas que buscam otimizar o desempenho de seus funcionários e de suas funcionárias. São palestras motivacionais, *coach's*, guias, conselheiros que a partir de técnicas psicológicas procuram extrair a melhora dos trabalhadores e trabalhadoras no exercício de suas funções, bem como, um engajamento responsável em direção aos objetivos da empresa.

Entre estes investimentos têm se destacado os programas denominados de mentorias. As mentorias se caracterizam como um processo de crescimento profissional que se diz mais efetivo na resolução de um problema específico. Trata-se de uma formação que se ancora na relação entre duas pessoas, na qual, uma é o mentor ou, a mentora, e o outro é o mentorado ou, a mentorada. O mentor ou a mentora é uma pessoa especialista em uma área específica, com experiência no mercado, com resultados acumulados em uma sólida carreira e com disposição de disponibilizar suas aprendizagens com os que serão seus mentorados e mentoradas.

Já o mentorado ou, a mentorada, constituem pessoas que desejam aprender e, que para isso contam com a experiência do mentor ou da mentora. O objetivo é que os mentorados e as mentoradas possam se qualificar pessoal e profissionalmente para, conseqüentemente, alcançar resultados mais produtivos para si e para a empresa.

O que difere o programa de mentoria de outros treinamentos formativos nas empresas, é que este se configura de forma personalizada, conforme as necessidades do mentorado ou da mentorada e, na direção dos interesses da empresa para com aquele ou aquela em formação. Nesse sentido, o mentor, ou a mentora, não abordam temas gerais acerca de desempenho profissional, mas antes, ele ou ela, identifica os limites e as potencialidades de seu mentorado ou, de sua mentorada, e, é a partir de um determinado diagnóstico, que estes e estas serão orientados e orientadas para resolver seus problemas ou ainda para adquirir novas aprendizagens.

O mentor ou, a mentora, como profissionais com vasta experiência, conhecem o fazer, sabem identificar o cenário de atuação e, irão indicar a prática específica, a qual necessita ser adotada para gerar uma maior eficiência do setor ou departamento. Assim, dividem seus conhecimentos sobre a situação, reorientando seu mentorado ou sua mentorada, para o que se faz necessário modificar, adaptar, adotar, inovar dentre outros.

Segundo o blog do Mentor, as capacitações ofertadas no modelo de aprimoramento de times têm sido avaliadas como insuficientes para qualificar os funcionários e funcionárias. O programa de mentoria, por sua vez, é entendido como grande inovação em termos de desenvolvimento profissional e pessoal na gestão de recursos humanos. A marca de tais programas é a solução personalizada para cada mentorado ou mentorada e, destaca ainda o blog, a perspectiva de aprender desde a experiência prática do mentor ou da mentora (MENTORBLOG, 2022). Nas mentorias a experiência prática sobrepõe-se às técnicas e ao campo teórico nas relações de capacitação de trabalhadores e trabalhadoras.

O objetivo das empresas é, para além de gerar um alto nível de identificação dos trabalhadores e das trabalhadoras com a empresa, trabalhar na perspectiva de que o desenvolvimento da empresa equivale ao desenvolvimento de cada um e de cada uma. Para tanto, investem em técnicas motivacionais, as quais estimulam e incentivam os indivíduos a partir de todo um arsenal de práticas advindas da denominada psicologia organizacional. Em tais investidas formativas trabalha-se no sentido de garantir que a empresa seja o local de crescimento da pessoa, o espaço-tempo de oportunidades de ser mais e melhor. Há em movimento uma cultura empresa, ou mesmo, uma governamentalidade de empresa ou governamentalidade empresarial (SOUZA, 2013).

Foucault (1979) conceituou governamentalidade como uma série de práticas que estabelecem uma nova arte de governar. Uma arte que pressupõe a relação entre diferentes formas de governo. Governo efetivado pela convergência das práticas interpessoais e institucionais no meio social com o governo político, o que corresponderia à soberania do Estado. E governo, como exercício de poder, como as maneiras identificadas em espaços como as escolas, ou as famílias em relação intrínseca com micropolíticas direcionadas de maneira individual a cada componente de uma população. Para Dardot e Laval (2016, p. 18), governamentalidade como um “encontro entre as técnicas de dominação exercida sobre os outros e as técnicas de si. Assim, governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo, quanto aquela que se tem para com os outros”.

Governamentalidade de empresa diz respeito assim, às formas de conduta, às maneiras de viver que no cotidiano existencial utilizam-se de saberes e da

forma empresa. Esses conhecimentos são advindos, em grande medida, do campo da administração e adquiridos em formações, treinamentos, MBAs, pós-graduações, especializações, bem como, em bibliografias de abordagem gerencial ou mesmo motivacional. Tais conhecimentos são mobilizados de modo a reforçar a perspectiva de empresariamento no governo e no autogoverno das pessoas (SOUZA, 2013).

Como se pode perceber, trata-se de um formato de governamentalidade que busca cooptar o indivíduo como uma subjetividade que necessita envolver-se de forma integral em sua atividade profissional. A perspectiva é envolver a todos e a todas por completo na ação demandada, a qual deve ser efetivada com competência, com eficiência, sob o argumento de crescimento profissional e pessoal.

A perspectiva das entidades organizadas, promotoras do documento em análise, é trazer muitos desses referenciais empresariais para o campo da administração pública. Um modelo administrativo sustentado por uma forma de governo a distância, em que os sujeitos são convocados como responsáveis para governar, em que é necessário governar menos para governar mais. São estratégias de governo neoliberal que se configuram como regulação por meio do controle das atividades e escolhas individuais, “o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos” (ROSE, 1998, p.43). Essas técnicas autorreguladas que incidem sobre as escolhas dos sujeitos a serviço dos interesses do governo, se apresentam no campo da educação, a partir da responsabilização de cada um e de cada uma pelo seu próprio desenvolvimento profissional, o qual, por sua vez, está diretamente atrelado ao sucesso da instituição educativa, dos e das estudantes e, conseqüentemente da educação nacional.

O que se percebe é o estabelecimento de uma ideia de matriz de DPD a partir de agências externas ao modo de organização dos profissionais da educação. O significado de ser um profissional, de competências e habilidades, de condutas que caracterizam determinado profissionalismo têm como referência o modelo empresarial. Nessa direção, aqueles modelos de mentorias que motivam profissionais no desempenho de seu ofício convencendo-os de que o sucesso individual e o da empresa depende de sua conduta é o padrão de comportamento disseminado também no meio educacional.

As condições de trabalho dos professores e das professoras, a questão de valorização salarial, ficam subsumidas no discurso de que cuidar de si, zelar pelo seu bom desempenho profissional é central para o seu próprio desenvolvimento profissional, e no caso, para a melhoria da educação pública. Fica na ‘escolha’, na ‘opção’ do professor e da professora, investir ou não no seu próprio desenvolvimento, uma vez que, só depende de seu engajamento, de seus esforços, e de sua dedicação.

Na perspectiva de uma governamentalidade de empresa, a busca é por subtrair sempre mais do indivíduo, é aproveitar-se de tudo que seu corpo e sua mente, e principalmente que seu tempo, puderem oferecer, sob o discurso de desenvolvimento profissional. O que se pode ponderar nessa direção, é o quanto esse tipo de estratégia vai na direção de práticas sociais contemporâneas em movimento. Trata-se de inúmeras agências sociais que fomentam entre a população técnicas psicológicas ou mesmo místicas de autoconhecimento, de controle, de relaxamento, que visam disputar subjetividades que se autoconduzem. Uma linguagem que captura individualidades pelo seu tom acolhedor e que promete desde aquietar corações e mentes, canalizar emoções e desassossegos, até promover seu progresso profissional, emocional e social.

Professores e professoras se deparam com práticas semelhantes no contexto profissional. O padrão de comportamento, de conduta sugerida e estimulada, é o mesmo. Nas práticas de autoconhecimento as pessoas são levadas a processos que passam pela identificação de seus limites, pela confissão de seus defeitos e maus hábitos, e são estimulados a identificar práticas consideradas equivocadas, as quais não contribuem para o seu pleno desenvolvimento. E isso inclui comportamentos que dizem respeito à alimentação, às atividades físicas, às crenças. Há inclusive menção ao que seriam crenças limitantes que impediriam as pessoas de crescer, de avançar em seu progresso existencial como pessoa de seu tempo.

Após a pessoa identificar suas limitações ela é conduzida a planejar sua própria reforma. Isso supõe saber aonde se quer chegar, estabelecer metas e buscar estratégias de autoconduta que as faça construir outra forma de ser e de estar no mundo. Nesse processo, as narrativas dos e das que já conseguiram atingir sucesso - que pode ser paz de espírito, bons postos de trabalho, relacionamentos felizes, solução de problemas familiares - são o ânimo da proposta. São os verdadeiros ‘testemunhos de fé’ que embalam as promessas

aos que chegam pela primeira vez nessas consultorias, nessas mentorias. As pessoas que se unem a um grupo com este tipo de proposta passam a gozar de uma certa posição social, constituindo-se como exemplos de quem ‘investiu em si’, e que, portanto, está disposta e saberá investir na empresa, ou na instituição.

Na ideia de uma matriz de DPD, conforme se apresenta no texto do artefato que pretende ser referência para municípios e estados, encontra-se um programa de mentoria composto por protocolos de ação para o trabalho docente. Para iniciar a formação continuada se deve partir da realidade dos professores e professoras, envolvendo um momento inicial o qual denomina-se nesse trabalho de ‘adesão’. Essa etapa consiste, segundo o referencial, nas práticas através das quais os professores e as professoras devem passar por processos avaliativos.

O primeiro processo é o da autoavaliação no qual todos e todas devem identificar como se organizam, como ensinam, como conduzem sua prática cotidiana, procurando pelos possíveis problemas no fazer pedagógico. Esse momento configura uma prática de confissão na qual a pessoa deve dizer de si, apontar os próprios erros e, ainda, os esforços que empreende no seu fazer profissional, tendo como referência as competências e as habilidades previstas na BNC-Formação.

O segundo processo, faz-se como um escrutínio e refere-se ao momento em que os professores e as professoras deverão convidar à sua sala de aula e abrir-se ao julgamento de uma ou um de seus pares, considerado exemplo de ‘bom’ professor e deixar ver seu ser e seu fazer. Caberá ao ‘bom’ professor, escolhido como mentor ou mentora do colega, observar o desempenho do mentorado, ou da mentorada em sala de aula junto aos estudantes. E, além disso, o mentor, ou a mentora, deverá observar também a conduta do colega na relação com as famílias dos estudantes e com os demais profissionais da instituição escolar.

O professor, a professora em processo de formação continuada terá de se expor e se vulnerabilizar nesse primeiro momento. É a fase em que cada um e cada uma precisará colocar o seu ser e o fazer à disposição do olhar do outro, que no caso, o estará ‘estudando’ para poder lhe ‘aconselhar’ da melhor forma possível.

Os dois processos que compõem o primeiro protocolo de ação no trabalho docente, são também muito próximos dos padrões de práticas religiosas - a confissão, através das quais, para merecer perdão e credenciar-se ao céu,

o cristão, a cristã, precisaria confessar e expor, assumir culpa, redimir-se e prometer recompor sua conduta a caminho do bem. Como se pode perceber discursos reanimados e mobilizados pelas práticas de diferentes grupos de autoconhecimento, *coach's*, mentores, e também, como demonstrado aqui, pelas políticas de matriz de DPD.

A prática da confissão faz-se como uma forma produtiva de produzir verdades. Foucault (1988, p.59), afirma que “nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda”. Segundo o autor tudo é confessado, ou se é conduzido a confessar. E o ato de confessar é feito diante de alguém. Uma escuta que demanda a confissão e que conduz a avaliação sobre ela. Um ouvinte que pode inferir, influenciar, interferir, que pode emitir julgamentos, que pode estabelecer punição, ou perdão, e que pode legitimar o processo o validando como verdade. Para o autor, a prática da confissão consiste em “um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe salvação” (FOUCAULT, 1988, p.61).

Essa parece ser a tarefa do mentor ou da mentora, analisar o processo de autoavaliação, identificar suas práticas a partir da observação do comportamento de seu mentorado ou de sua mentorada e apontar seus limites e suas possibilidades. É a escuta do mentor, ou da mentora, que estabelece o tipo de conduta do mentorado ou da mentorada e é, ele ou ela, que define o tipo de conduta a ser reconfigurada.

É nessa reconfiguração de conduta, que emerge a segunda etapa que referencia a matriz de DPD a qual denomina-se aqui de *'treinamento'*, que diz respeito à formação, ao aconselhamento, à construção de estratégias, ao estudo e ao estabelecimento de metas a serem alcançadas. Esta etapa será pautada por práticas que devem desenvolver as competências e as habilidades previstas na BNC-Formação. Essas competências dizem respeito ao ensino, a como ensinar mais, como ensinar de forma alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensinar na direção de garantir que as e os estudantes possam responder positivamente às avaliações e, além disso, servir de exemplo a eles e a elas. Além de trabalhar o conteúdo respectivo a cada disciplina escolar, os professores e as professoras, precisam, a partir da forma como conduzem as aulas e como se conduzem profissionalmente, demonstrar formas de ser profissional.

Ser profissional envolve atender a matriz de DPD, a qual diz respeito aos três campos preconizados pela BNC-Formação: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Conhecimento profissional relativo ao saber ensinar os conteúdos referentes aos campos disciplinares atendidos. Prática profissional que se resume à utilização de metodologias ativas como ação didático-pedagógica. Engajamento profissional que atende à máxima do trabalho colaborativo entre os pares e a responsabilização acerca de sua conduta profissional, zelando por sua carreira.

No campo dos objetivos a serem efetivados na matriz de DPD estão as competências e as habilidades presentes na BNC-Formação e são referências para a construção da matriz de desenvolvimento profissional local. O parâmetro avaliativo em relação ao desempenho profissional deve ser averiguado no acompanhamento de professores e de professoras considerados ‘bons’ exemplos e que serão constituídos como mentores e mentoras. Caberá a esses ou à essas acompanhar as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos seus mentorados e mentoradas. É com foco nessas mudanças que os treinamentos acontecem.

Os mentores e mentoras são aqueles e aquelas que representam na comunidade escolar o que seria definido como o ‘bom’ professor, o exemplo a ser seguido, o caso de sucesso. Bons professores são tidos como bons formadores, na escrita do material orientador. Destaca-se ainda que, embora a rede pública de ensino seja majoritariamente feminina, o gênero masculino prepondera nas referências às e aos docentes. Isso tem relevância se pensarmos que historicamente a competência profissional esteve vinculada ao exercício de profissões no mundo público e construídas, tendo como referente, o homem branco, o qual incorpora os padrões de eficiência exigidos pelo mercado com disposição e comprometimento.

Há também uma insistência no documento de que os formadores sejam professores da própria rede. Além de enfatizar o termo no masculino, reforçando o referencial profissional vinculado ao gênero, vale problematizar que, ainda que isso vá ao encontro de tendências que defendem a formação no locus de atuação docente, a escolha do que configura um ‘bom’ professor, estará diretamente atrelada aos interesses dos gestores e das gestoras locais. Pode-se inferir o tipo de seleção que será realizada para definir quais as e os mais aptos

para desenvolver a tarefa de mentoria junto às e aos colegas em cada escola. Os critérios estabelecidos para definir quem está apto a tornar-se um mentor, uma mentora, estão circunscritos a uma perspectiva de ‘sucesso’, de competência profissional vinculado aos resultados que ele ou ela obteve, junto aos estudantes, nas avaliações nacionais.

A métrica de sucesso das formações continuadas e da matriz de DPD serão mesmo e, finalmente, os índices alcançados pelos e pelas estudantes nas avaliações externas. A medida do sucesso, da aprendizagem dos e das docentes se dará na relação que forem evidenciadas no desempenho dos e das estudantes.

O artefato argumenta que a matriz de DPD compreenda ações contínuas de formação continuada que se constituam como políticas de Estado e não como políticas de governo. A perspectiva de que o papel do Estado seria legitimar o formato de matriz de DPD construído pelas entidades é reforçado nesse argumento. As entidades representativas da categoria, os pesquisadores e estudiosos do campo da profissão e do trabalho docente, os professores e as professoras da Educação Básica do país nada tiveram ou têm a colaborar no que tangue a definir, conceituar e discutir a formação continuada dos e das docentes.

A matriz de DPD é constituída por competências e habilidades definidas no âmbito de entidades representativas de dirigentes de secretarias de educação, por sujeitos sociais que representam interesses do empresariado nacional e internacional. Aliados do processo, professores e professoras, são convocados apenas a responder positivamente ao que é entendido como um grande investimento em educação pública no país.

Por fim, a última etapa do que aqui se considera um programa de mentoria e que estabelece um protocolo de ações para o trabalho docente refere-se a ‘evidência’, os resultados de aprendizagem. Tais evidências são reveladas a partir da avaliação da formação desenvolvida e podem ser encontradas nas melhorias efetivadas na prática pedagógica dos e das docentes. Cabe ao mentor, ou a mentora, a incumbência de verificar as transformações levadas a efeito pelos professores e professoras aprendentes.

Ainda em termos de evidências de aprendizagem têm-se os dados relativos ao desempenho dos e das estudantes da Educação Básica. Independente dos processos vivenciados pelos professores e professoras em formação contínua, o sucesso da matriz de DPD só será evidenciado de fato se os índices de desempenho dos e das estudantes demonstrarem crescimento.

É interessante observar que este programa de mentoria com seus protocolos de ações docentes, envolve a ação individual de cada professor e de cada professora dentro da matriz de DPD. Mas, envolve de igual forma, o mesmo ciclo de ação nas secretarias de educação ao propor uma matriz de DPD. Todos e todas são envolvidos pelos protocolos que promovem a ‘adesão’, o ‘treinamento’ e a ‘evidência’ de aprendizagem, como um ciclo que se repete e que deve se repetir em uma dinâmica permanente. Um ciclo que revela uma consistente vigilância e autovigilância, uma permanente regulação e autorregulação.

A descrição do passo-a-passo que deve ser seguido pelas secretarias de educação no planejamento e execução da formação continuada passa pelo ciclo de ‘adesão’, ‘treinamento’ e ‘evidência’. Devem as secretarias em um primeiro momento identificar os índices de desempenho dos estudantes, detectar seus investimentos em formação continuada, para compor o que seria o diagnóstico da rede. Em seguida precisa reunir seus ‘bons’ professores, considerados ‘bons’ formadores/mentores e construir uma proposta de formação que deverá ser levada a efeito em cada instituição de ensino. Por fim, devem estabelecer processos de avaliação que evidenciem o sucesso alcançado na ação proposta.

Todo o programa de mentoria com seus protocolos de ação, ‘adesão’, ‘treinamento’ e ‘evidência’, que se procurou descrever na análise do material investigado, é acompanhado de exemplos já realizados e de eficiência comprovada. São ‘testemunhos’ de como as questões foram encaminhadas, das principais estratégias de trabalho e de quantitativos que revelam o êxito da empreitada. Os depoimentos, as narrativas, são utilizadas para estimular, de convencer e de cooptar.

O documento analisado, guarda em sua última seção, o discurso acerca da necessidade de condições mais favoráveis para a realização de processos de formação continuada a partir de uma matriz de DPD. Nessa direção, aponta, especificamente, a necessidade de tempo para o desenvolvimento das práticas formativas e defende uma certa coerência entre as condições efetivas de trabalho e a matriz de desenvolvimento profissional docente. Todavia, no texto nada é mencionado acerca de redução de jornada de trabalho, de novos arranjos em termos de horas nos contratos de trabalho, em número de alunos e alunas atendidas por turma, em concursos para provimento dos cargos, em vinculação a

uma única instituição de atuação, nenhum destes condicionantes da qualidade do trabalho docente é considerado. Nesse sentido, o que se percebe reiterado é que o processo de DPD é delegado exclusivamente à responsabilidade individual. É no estabelecimento de metas, é mantendo o foco que professores e professoras poderão tornar-se mais profissionais, avançando na carreira.

Considerações finais

Reitera-se, que este artigo teve por objetivo problematizar a concepção de desenvolvimento profissional docente - DPD, na perspectiva de uma racionalidade neoliberal. Identifica-se que a proposta de DPD é operacionalizada por um Programa de Mentoria composto por protocolos de ação para o trabalho docente – ‘adesão’, ‘treinamento’ e ‘evidência’, que se configura como uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial.

Conforme anunciado inicialmente o artefato em análise objetiva a condução das condutas dos sujeitos em direção à melhoria de si, e da educação. Todo o protocolo estabelecido promove práticas específicas para ser, para agir e para estar na docência, disputando a conduta de secretarias de educação e de professores e professoras da Educação Básica.

A autorresponsabilização, o autoempreendedorismo, a liberdade de escolha, a flexibilização e a inovação são características estimuladas pelos discursos que incidem no controle da conduta. Esses discursos sustentam a produção de melhores desempenhos e posições de competitividade, a uma docência desejada na constituição desse sujeito empresário de si. Há uma necessidade produzida subjetivamente de querer investir em si, para querer ser mais, melhor, e para conduzir aprendizagens contribuindo com qualidade da educação. Qualidade restrita aos resultados que passam a ser evidenciados nos índices estatísticos de desenvolvimento educacionais.

Observa-se, na direção do que foi problematizado, que a formação docente parece estar sendo conduzida como uma forma de governo dos outros e de si. Ao inserir modos de ser, de agir e de estar na docência e, ao mesmo tempo, conduzir a conduta das instituições educacionais percebe-se um processo de objetificação e mercantilização, este que transforma os níveis de desempenho, resultados e padrões de qualidade expostos a julgamentos como em uma empresa.

Por fim, cabe dizer que o progresso no DPD não menciona em nenhum momento qualquer possibilidade de cursos de pós-graduação, ou mesmo uma relação mais profícua com as universidades como centros de produção do conhecimento no campo da educação. A tradicional atuação entre escola e universidade é substituída pela relação entre os pares de uma mesma rede. Professores e professoras irão progredir dentro dos parâmetros estabelecidos por uma matriz de DPD construída a partir dos protocolos investidos pelas organizações não governamentais em uma ótica neoliberal.

O artigo problematizou a ideia de desenvolvimento profissional docente - DPD, na perspectiva de uma racionalidade neoliberal. Nessa direção, demonstrou que os esforços empreendidos conduzem os professores e as professoras na direção de um perfil profissional conectado com as novas técnicas de desempenho empresariais.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael Whitman, BALL, Stephen John. GANDIN, Luis Armando (Orgs.). *Sociologia da Educação - análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. *Parecer 14/2020, de 10 de julho de 2020a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. *Resolução 01/2020, de 27 de outubro de 2020b*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. *BNC Formação Continuada na Prática: Implementando Processos Formativos Orientados por referenciais profissionais*. Brasília: CONSED, 2021. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/php9w8HE3_61a5889f88c53.pdf. Acesso em 13 jul. 2022.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n° 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 13 jul. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 2/2019 de 20 de dezembro de 2019b*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 13 jul. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I – Vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MENTORBLOG. *GUIA: O que é mentoria e o que você precisa saber antes de contratar uma sessão*. Disponível em: <https://www.ementor.com.br/blog/guia-mentoria>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. São Paulo: Paulus, 2012.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. *Gerencialismo*

e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Autoadministração. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) *Globalização e Educação – perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p.77-90.

PROFISSÃO DOCENTE. *Movimento Profissão Docente*. Disponível em: <http://profissaodocente.org.br/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SOUZA, Susane Petinelli. Governamentalidade Empresarial e Saberes ADM. *Revista de Administração de Empresas*, v. 53, n. 4, p. 400-40, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rae/a/6B89t8qV7XCkTJF5HxCQq9D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

Texto recebido em 18/10/2022

Texto aprovado em 24/05/2023