

ORIGINAL

Editora

Andreza Barbosa

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis mediante solicitação com autor correspondente.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

25 jun. 2025

Versão Final

15 abr. 2026

Aprovado

22 maio 2026

O professor empresário de si: o governo do corpo-espécie a partir das políticas educacionais de formação continuada

The teacher as entrepreneur of himself: the government of the body-species from the educational policies of continuing education

Bruna **Mendonça**¹ , Patrícia **Gräff**¹ 

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Chapecó, SC, Brasil. Correspondência para: B. MENDONÇA. E-mail: <brunabmendonca@gmail.com>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de B. MENDONÇA, intitulada “Formação docente e altas habilidades/ superdotação: a ênfase do empresário de si e do capital humano nas políticas educacionais”. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2023.

Como citar este artigo: Mendonça, B.; Gräff, P. O professor empresário de si: o governo do corpo-espécie a partir das políticas educacionais de formação continuada. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16342, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16342>.

Resumo

O artigo analisa as políticas educacionais de formação continuada de professores da Educação Básica buscando compreender como têm mobilizado a conduta do professor empresário de si, no contexto da governamentalidade neoliberal. Adota uma abordagem qualitativa e documental, orientada pelos estudos foucaultianos em educação, pinçando desse campo a biopolítica como conceito ferramenta para a análise de seis políticas educacionais que incentivam a autogestão, a responsabilização individual e a constante atualização profissional. Os resultados mostram que as estratégias biopolíticas descritas nos documentos transferem ao professor a responsabilidade por sua formação, desempenho e sucesso, naturalizando a precarização do trabalho docente. Conclui-se que as políticas educacionais atuam como mecanismos de controle e regulação da vida, produzindo efeitos sobre a subjetividade dos professores e reforçando dinâmicas de responsabilização individual no campo educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Empresário de si. Governança neoliberal. Precarização docente.

Abstract

This article analyzes the educational policies for continuing education of elementary school teachers, seeking to understand how they have mobilized the conduct of the self-entrepreneur teacher in the context of neoliberal governmentality. It adopts a qualitative and documentary approach, guided by Foucaultian studies in education, drawing from this field biopolitics as a tool concept for the analysis of six educational policies that encourage self-management, individual accountability and constant professional development. The results show that the biopolitical strategies described in the documents transfer responsibility for their training, performance

and success to the teacher, naturalizing the precariousness of teaching work. It is concluded that educational policies act as mechanisms for controlling and regulating life, producing effects on the subjectivity of teachers and reinforcing dynamics of individual accountability in the contemporary educational field.

Keywords: *Entrepreneur of the self. Neoliberal governance. Precarious teaching.*

Introdução

As políticas educacionais para a formação continuada de professores têm sido amplamente adotadas, nos últimos anos, como uma estratégia para melhorar os índices educacionais, a qualidade do ensino e adequar as condutas docentes às exigências de um Estado neoliberal. A análise dessas políticas nos mostra que são, em grande parte, resultantes de uma racionalidade neoliberal, nos termos propostos por Foucault (2008), que transforma os indivíduos em sujeitos autossuficientes, responsáveis por sua própria formação e pelo (in)sucesso profissional ao longo da vida. Ao estabelecermos uma aproximação entre as políticas educacionais e a teoria do Capital humano de Theodore William Schultz – economista norte-americano – Schultz (1971), observamos que a formação continuada de professores é vista como um investimento necessário para que o professor, como um capital humano, amplie sua produtividade e contribua para o desenvolvimento econômico. Contudo, essa ênfase reducionista da educação e do trabalho docente desconsidera as condições de trabalho e a diversidade dos contextos educacionais brasileiros, resultando em um processo que transforma os professores em empreendedores de si mesmos, colocando-os a uma constante pressão para se adaptar às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e desigual. Assim, a formação continuada, longe de ser uma prática de valorização profissional, emerge no contexto educacional como um mecanismo de controle e regulação da vida, ajustando os docentes às exigências de um sistema neoliberal.

Ao confrontar as teorizações de Foucault (2008), em especial as suas discussões sobre a biopolítica, com a teoria do Capital humano (Schultz, 1971) e a noção de precariado de Guy Standing (Standing, 2014), é possível perceber como a formação continuada de professores, sob a ótica da racionalidade neoliberal, gera uma dualidade: enquanto promete o empoderamento e a liberdade profissional, ela acentua a precarização das condições de trabalho. Para Standing (2014), o conceito de “precariado” descreve uma classe social em condições de trabalho instáveis, caracterizadas pela falta de direitos e de segurança, e é nesse contexto que os professores se inserem. Para a racionalidade neoliberal, a formação continuada não é vista como um direito, mas como uma necessidade imposta para a manutenção do jogo econômico (Lopes, 2009), a partir da qual os educadores se tornam cada vez mais vulneráveis ao trabalho precário, sem garantias de estabilidade ou reconhecimento. Nesse modelo, a figura do professor assume os contornos de um “empresário de si”, que, em busca de qualificações e competências, é constantemente pressionado a adaptar-se às exigências do mercado, enquanto suas condições de trabalho se deterioram, exacerbando a precarização do ensino. Assim, as políticas educacionais de formação continuada, longe de promoverem uma valorização da profissão, acabam por aprofundar a subordinação dos docentes a um sistema de trabalho flexível e exploratório ao longo da vida.

A partir desses delineamentos iniciais, buscamos analisar como as políticas educacionais de formação continuada de professores da Educação Básica têm mobilizado a conduta do professor empresário de si, no contexto da governamentalidade neoliberal. Para abordar a problemática proposta, estruturamos a pesquisa em duas etapas. Na primeira etapa, apresentamos a composição teórico-metodológica que mobilizou as análises. Na segunda etapa – organizada em duas seções –, apresentamos os resultados de investigação, desdobrados em dois focos analíticos:

(i) Formar para empreender: a nova linguagem da educação contemporânea, e; (ii) O consórcio da formação continuada e a precarização docente. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais reflexões da pesquisa.

Composição teórico-metodológica

Para compreender a temática desta pesquisa, operamos as análises sob a orientação dos estudos foucaultianos em educação, empregando a biopolítica como conceito ferramenta que ilumina o percurso investigativo. A biopolítica é entendida como “uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do poder e extração de saber, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade” (Lopes *et al.*, 2010, p. 15).

A partir de uma abordagem qualitativa e documental, elegemos um conjunto de seis documentos nacionais para análise, sendo eles: 1) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996); 2) Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; 3) Parecer CNE/CP nº 2, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; 4) Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 – define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; 5) Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e; 6) Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 – 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).

A partir do conjunto de materiais selecionados e das ênfases enunciativas deles emergentes, organizamos os resultados e as discussões em dois focos de análise. O primeiro concentra-se no rastreamento de termos nas políticas educacionais de formação continuada, que tensionam e mobilizam a conduta do professor, na construção de sua subjetividade, como empresário de si. No segundo, explora os elementos que, a partir do culto à conduta do empresário de si, deslocam o docente para o cenário de precarização das condições para a sua atuação profissional. Ambos discutiremos a seguir.

Formar para empreender: a nova linguagem da educação contemporânea

As políticas educacionais de formação continuada de professores estão fortemente ancoradas pela racionalidade neoliberal, sobretudo pela vertente regida pela teorização do Capital humano. “Os economistas designam como capital humano ‘o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos’. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional” (Laval, 2019, p. 51). Para cultivá-lo, caberá ao sujeito contemporâneo – em particular neste artigo: o docente – reunir conhecimentos, qualificações e habilidades específicas para atender aos sujeitos/escolares nas instituições de ensino comum. Com Dardot e Laval (2016, p. 335), compreendemos que “o indivíduo não deve mais se ver como um trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço em um mercado”. É a partir dessa lógica que o sujeito se torna responsável pela “valorização” de seu trabalho no jogo econômico neoliberal.

Nessa direção, a valorização passa a ser entendida como atribuição de valor a cada corpo – uma espécie de “balança comercial”. Essa metáfora remete à soma de bens, representada pelo capital humano. A balança simboliza a mensuração dos investimentos feitos por cada sujeito, reforçando a ideia do indivíduo como empresário de si. Isso altera a percepção do docente sobre o seu valor, como resultado dos investimentos realizados ao longo de sua trajetória profissional.

A valorização aparece nas políticas educacionais de formação continuada como mecanismo de uma estratégia biopolítica, sobretudo porque representa os saberes-poderes contemporâneos – primeiro conceito rastreado nas políticas educacionais. Cabe à valorização seduzir e promover a participação de todos no exercício de capitalizar as habilidades humanas, isso porque ela é a prática que atribui e agrega valor ou reconhecimento a algo – corpo. A valorização também é a porta de entrada para o discurso do empresário de si, passando a subjetivar e operar sobre todos os corpos. É “pensá-la como uma instituição [corpo] flexível que deve reagir aos estímulos, os sinais, emitidos por um mercado educacional altamente competitivo” (Guindani; Guindani, 2020, p. 6).

O capítulo seis da Lei nº 9.394/96 (LDB), especialmente em seu artigo 67, descreve que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” o “I – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996, p. 27). O termo valorização também aparece no Parecer nº 7 (Brasil, 2010); na Resolução nº 1 (Brasil, 2020); e no Decreto nº 8.752 (Brasil, 2016). No entanto, as políticas educacionais descritas não apresentam uniformidade no entendimento quanto à valorização. É o que nos mostram os trechos expostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Valorização docente.

VIII – “Valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico” (Brasil, 2010, p. 17);

Art. 19. “Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares” [...] (Brasil, 2015b, p. 15);

IX – “Valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho” (Brasil, 2016, p. 2); e

IV – “Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (Brasil, 2020, p. 3).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Ao observarmos os trechos das políticas educacionais no Quadro 1, é possível notar discrepâncias no entendimento e, principalmente, nas práticas de valorização profissional. Tais dissonâncias, sobretudo, decorrem das mudanças do cenário político brasileiro nas últimas duas décadas. A transição de uma agenda de centro-esquerda progressista, para uma gestão de extrema-direita, marcada por um forte conservadorismo, mobilizou a formulação de políticas educacionais marcadas pelo cerceamento da liberdade e da pluralidade de ideias pedagógicas, e pelo negacionismo científico.

Tal postura redefiniu semanticamente o próprio conceito de valorização docente, operando uma transição da lógica do direito para a lógica da responsabilização individual. Esse

distanciamento conceitual aparece na forma como o termo é mobilizado nos documentos citados. Enquanto o Parecer nº 7, de 2010 (Brasil, 2010), apresenta a formação continuada enquanto estratégia de valorização, os demais produzem sentidos para o termo a partir da remuneração, da jornada de trabalho, do plano de carreira e da aprendizagem, constituindo estratégias biopolíticas de valorização.

A valorização, além de constituir um saber-poder, passa a ser uma norma de conduta dos corpos, contribuindo para a subjetivação do empresário de si. Como discorrem Dardot e Laval (2016, p. 327), não estamos mais tratando de técnicas disciplinares, “trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui”. O desejo, que anunciam os autores, está associado diretamente à valorização, assim como à liberdade. O desejo e a realização pessoal constituem campos discursivos mobilizados pela racionalidade neoliberal, que contribuem para a potencialização do empresário de si, como conceitos que atravessam os corpos, passando a conduzir a vida da população. Essa proposição vai ao encontro das ideias de Castro-Gómez (2010, p. 205), ao destacar que o sujeito acaba tornando-se uma máquina singular, que “produz os meios para sua própria satisfação”. Convém, desse modo, levar os sujeitos contemporâneos tanto “quanto possível a produzir a felicidade de que são capazes” (Laval, 2020, p. 59). A ideia de empresário de si passa a guiar não só os desejos individuais, mas, principalmente, a conduta do indivíduo na sociedade contemporânea. Uma vez que o sujeito neoliberal sente-se motivado, a partir dos resultados oriundos do/a valor(iza)ção do seu capital humano, esse mesmo corpo sente-se pertencente à empresa. “Trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional” (Dardot; Laval, 2016, p. 327). Em tese, a prática de engajar-se e ser um sujeito ativo, na concepção neoliberal, renderia a ele bons ganhos, a exemplo: melhores salários e cargos profissionais; estabilidade, e; reconhecimento. Os “bons ganhos”, ao sujeito contemporâneo que se mantiver ativo e em constância ao ato de aprender, constituem uma forma eficaz de torná-lo um profissional bem-sucedido. Essa constância de aprender sempre e cada vez mais é parte de uma ação de disseminação da cultura do empreendedorismo, segundo Gadelha (2018).

O argumento defendido por Dardot e Laval (2016) é de que a realização pessoal, o desejo e a motivação tornaram-se alvos desse novo saber-poder. Esses elementos reforçam a lógica neoliberal, substituindo o poder disciplinar por práticas de autogestão. O empresariamento de si passa a orientar condutas e, deste modo, quanto maior o investimento pessoal, maior a valorização de habilidades conforme as exigências do mercado. Governar, no neoliberalismo, consiste em incitar os indivíduos a buscar interesses próprios, gerar riqueza e alcançar felicidade com mínima perda de liberdade (Laval, 2020).

Dardot e Laval (2016) argumentam que a “responsabilidade do indivíduo pela valorização de seu trabalho no mercado tornou-se um princípio absoluto”, passando a substituir o contrato salarial por um contrato de empresa de si mesmo. O uso do termo empresa não é simplesmente uma metáfora, se justifica porque toda a atividade realizada pelo sujeito contemporâneo passa a ser um “processo de valorização do eu” (Dardot; Laval, 2016). Os autores afirmam que “falar em empresa de si mesmo é traduzir a ideia de que cada indivíduo pode ter domínio sobre sua vida: conduzi-la, geri-la e controlá-la em função de seus desejos e necessidades, elaborando estratégias adequadas” (Dardot; Laval, 2016, p. 333).

Nessa direção, a valorização se produz como uma ênfase que conduz, amplia e alardeia a execução de um conjunto de estratégias biopolíticas de investimento no capital humano. Entre

as inúmeras estratégias de valorização, está a formação continuada que, para o Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015 (Brasil, 2015a, p. 34), “responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um continuum que se estende ao longo da vida”. Seguindo a mesma proposição, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015b), em seu artigo 18, § 3º do inciso VIII, que trata sobre os profissionais do magistério e a sua valorização, reitera que “a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada [...]” (Brasil, 2015a, p. 15). Dentro do quadro da formação continuada, podemos encontrar microações, que possibilitam a manutenção dessa estratégia. Para essa pesquisa, destacamos o “aperfeiçoamento” e a “formação em serviço”, formando o segundo e o terceiro conceitos rastreados.

É oportuno sublinhar que o uso do termo formação, empregado com a função de prefixo das palavras continuada e em serviço, ao longo da história, foi ganhando conotações distintas. Essa “mutação” acabou tornando o termo genérico, muito em decorrência dos poderes-saberes que foram sendo introduzidos nos textos políticos, através das agências multilaterais, e pelas novas formas de governança (Dardot; Laval, 2016), ao mesmo tempo em que o tem conformado como um imperativo. “A noção é antiga e suas raízes – que significam ‘dar forma’ ao ser humano pela ação pedagógica – são profundas. No uso recente do termo, a finalidade profissional parece comandar teleologicamente as etapas dessa ‘formação’” (Laval, 2019, p. 69).

O “aperfeiçoamento” é entendido como prática de formação continuada que é mencionada tanto no Parecer nº 2 (Brasil, 2015a), como na Resolução nº 2 (Brasil, 2015b). Em seu artigo 17, a Resolução nº 2 (Brasil, 2015b, p. 14) pondera que “a formação continuada [...] deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado [...]”. Essas atividades formativas atuam de modo transversal dentro da formação continuada, integrando um sistema de capacitação que compõe um processo de permanente formação.

O termo aperfeiçoamento é inerente à formação continuada e é tratado pela LDB (Brasil, 1996) como estratégia de valorização, especialmente em seu artigo 67, quando institui aos sistemas de ensino a elaboração e a promoção de práticas de valorização profissional. Dentre as ações descritas sob esse termo está: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996, p. 25). Em outra passagem, a LDB (Brasil, 1996) descreve o aperfeiçoamento como um elemento passível de receber recurso de financiamento – Título VII: Dos Recursos Financeiros. A política considera, em seu inciso I do artigo 70, “a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” como fonte de manutenção e desenvolvimento do ensino por parte do Estado (Brasil, 1996, p. 28). As descrições apresentadas pela LDB (Brasil, 1996) podem ser compreendidas como formas de investimentos educacionais no capital humano. Para tanto, “formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais” (Foucault, 2008, p. 315).

Além do aperfeiçoamento, a “formação em serviço” é também mencionada pela Resolução nº 2 (Brasil, 2015b) tomando a instituição escolar como lócus privilegiado para a formação continuada e para a produção de capitais humanos ou de fluxo-habilidade, como destaca Rech (2013), a partir da inclusão educacional. Isso porque a escola passa a ocupar a posição de empresa na lógica neoliberal. Uma vez que a instituição escolar torna-se empresa, os profissionais que a compõem passam a exercer o cargo de guias, tutores e mediadores, como explica Laval (2019, p.

75), de modo que “acompanharão os indivíduos insulados em percurso de formação”. Para Laval (2019, p. 68), “A razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado”. Se o escopo da escola contemporânea é garantir os primeiros movimentos de acumulação de capital humano, então podemos aproximar, a partir das ideias de Rech (2013), uma noção de fluxo. Para a autora, a estratégia biopolítica de fluxo-habilidade, “pensada conjuntamente com a necessidade contemporânea de desenvolver habilidades, faz da escola um novo espaço de adaptação, de transitoriedade e de estímulos ao desejo de um tempo futuro” (Rech, 2013, p. 39).

No tocante à formação em serviço, essa estratégia se acentua, especialmente, no inciso VII do artigo 19, da Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015b), que trata sobre os meios de valorização dos profissionais do magistério público. A Resolução destaca que a “VII – oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço [...]” (Brasil, 2015b, p. 16) servirão como critérios para a progressão na carreira ou provimento ao cargo.

Já o artigo 12 da Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 – que dispõe sobre a BNC – Formação continuada (Brasil, 2020, p. 6) –, determina que:

Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Com base na descrição da Resolução nº 1, de 2020 (Brasil, 2020), compreendemos a formação continuada em serviço, para além de uma estratégia biopolítica, como uma ação de ressignificar e ampliar a ideia da aprendizagem ao longo da vida (ALV). Essa afirmação parte principalmente do artigo seis da Resolução nº 1, de 2020, quando descreve o:

IV – Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógica; V – Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias; VI – Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos (Brasil, 2020, p. 4).

Segundo Laval (2019, p. 70), a estreita ligação do termo formação e a expressão ALV tornou-se o “leitmotiv [condutor] do discurso dominante”. Para o autor (2019, p. 71), assim o sujeito “aprende durante toda a vida, o que pressupõe disponibilizar percursos de aprendizagem continuada que permitam especializações, reciclagem e retornos”. O termo “permanente” (Brasil, 2020) e a expressão ALV, apesar de terem grafias diferentes, carregam o mesmo significado, compondo o retrato do empresário de si e, como menciona Laval (2019, p. 97), a aprendizagem vai “desde o berço até o túmulo”. O conceito permanente, empregado pelas políticas (Brasil, 2020), não se remete, neste caso, somente às práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem, mas às necessidades que o mercado econômico contemporâneo tem produzido, no que se refere à qualificação do corpo-espécie. Isso significa que os conteúdos que compõem os conhecimentos mudam conforme o tempo histórico, porém a corrida para tornar-se um sujeito polivalente permanecerá, gerando um impulso constante de competição entre todos os sujeitos. Brown (2019, p. 123) salienta que a competição é gerada pela lógica do mercado, e, segundo a autora, “somos disciplinados e orientados pelas regras do mercado; elas evoluem, mudam e se desenvolvem; mas ninguém as projetou, ninguém está no comando e ninguém nos coage dentro delas”. Em concordância com

Brown (2019), Stival (2018, p. 163) defende que a competição designa “a posição de determinados indivíduos uns em relação aos outros (ou consigo mesmos)”. A autora argumenta que competição e concorrência diferem entre si, a última “[...] refere-se à forma das relações [...]” (Stival, 2018, p. 163). Em conformidade com as autoras, Laval argumenta que governar, como arte neoliberal, “é agir sobre o meio de forma que o indivíduo aí evolua, em respeito às regras que regem esse meio e respondendo às incitações que tal meio produz na direção do crescimento de seu capital” (Laval, 2020, p. 80).

A competição e a concorrência constituem estratégias integradas a um dispositivo de saber-poder importante para que a racionalidade neoliberal subjaque todos ao jogo do mercado. Utilizamos o termo dispositivo a partir das teorizações foucaultianas, e segundo Castro-Gómez (2010, p. 64) porque a palavra “refere-se à implementação de um sistema ou aparelho que tenha uma função prática e uma finalidade específica”. A competição e a liberdade, ambas tratadas como saber-poder, impulsionam a livre iniciativa pela busca do investimento no capital humano, promovendo, assim, a concorrência pelo melhor lugar nesta corrida ao êxito e, conseqüentemente, ao mérito. Ponderamos, aliás, que a concorrência acentua um vetor de desigualdade social, em acordo com Laval (2019, p. 144), para quem a concorrência se justifica “[...] em nome da ‘competitividade’, a transferência das riquezas em favor do capital, a redução dos auxílios aos mais pobres e a degradação dos serviços públicos”. Nessa esteira, Laval (2019, p. 144) salienta que a concorrência, a partir do modelo social do empresário de si, é “um fator fundamental de diferenciações sociais”. Em uma sociedade governada pelos princípios neoliberais, ela exclui a divisão entre classes, sobretudo porque cada corpo é um capital e deve funcionar como tal (Laval, 2019). O autor destaca ainda: “o que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de ‘aprender a aprender’ é indissociável das outras competências profissionais [...]” (Laval, 2019, p. 72).

No quadro conceitual foucaultiano, ao qual nos filiamos, a concorrência é um princípio de forma e de norma. Forma porque designa a economia nas “relações entre indivíduos, enquanto norma designa a prescrição de uma conduta específica” (Stival, 2018, p. 162-163). Desse modo, a concorrência enquanto norma age como, “[...] essência formal das relações modernas [...]” (Stival, 2018, p. 163). Dardot e Laval (2016, p. 378) alegam que a exigência da concorrência como norma universal “[...] ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo diretamente até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmos”. O papel do Estado nesta ação de governamentalidade empresarial, como explicam Dardot e Laval (2016), está em prolongar essa norma no governo de si desses indivíduos. O Estado deverá “como os atores privados da ‘governança’, conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores” (Dardot; Laval, 2016, p. 378). Em tese, o Estado deve garantir os meios para que a concorrência, enquanto norma, funcione em todo o tecido social.

Apresentamos, até aqui, três conceitos preponderantes nas políticas educacionais – valorização, aperfeiçoamento e formação em serviço –, mas é necessário destacar que as condições para a sua emergência residem na necessidade e na carência de profissionais aptos a atender os sujeitos nas instituições de ensino comum. Portanto, “necessidade/carência” são palavras-chave de um discurso sobre a formação, inscrito em uma racionalidade neoliberal, que visa qualificar os docentes para que passem a operar sobre os demais corpos dentro da instituição escolar.

Para a razão neoliberal, os marcadores, necessidade e carência, não são tratados sobre a ênfase da carência material ou à falta de recursos. Ambas se tornam conceitos mobilizadores da conduta do empresário de si, ou seja, impulsionam tal comportamento, convocando o sujeito à

performance constante. O conceito “necessidade” é reconfigurado para tornar-se um gerador de produtividade, dando ênfase aos discursos “faça você mesmo ou learn to do”. Assim, o sujeito contemporâneo se submete na lógica de que é preciso empreender a si mesmo para suprir essas necessidades, se responsabilizando por elas. Já o conceito de “carência” está associado ao fracasso individual. Deixando de ser associado às desigualdades estruturais, e passando a ser atribuído à incapacidade do sujeito de gerenciar sua própria vida como um negócio. Para isso, é exigida a qualificação do sujeito, o que leva à discussão sobre o quarto conceito presente nas políticas educacionais analisadas, o termo “qualificado”.

Entendem-se por profissionais qualificados, na Contemporaneidade, aqueles que apresentam habilidades/competências (Brasil, 2010) exigidas em um determinado contexto histórico. Habilidades/competências são conceitos que se manifestam pelas possibilidades de aprendizagem que a sociedade contemporânea oferece, de tal forma que ampliam os espaços marcados tradicionalmente como território de saberes capazes de promover a formação humana, como é o caso das instituições de ensino, “[...] dilata[ndo] todo o espaço social em espaço de ensino e aprendizagem” (Resende, 2018, p. 82).

Contudo, essa aparente democratização dos espaços de saber oculta uma faceta da conjuntura política recente no Brasil. Sob a influência de uma agenda política de extrema-direita, a lógica das habilidades/competências foi articulada para servir como uma ferramenta de governamentalidade neoliberal. Esse cenário retira do Estado as suas responsabilidades estruturais e transfere ao docente o ônus de manter-se qualificado para sobreviver em um mercado precarizado. É precisamente essa estratégia de poder que se materializa na escolha dos conceitos materializados nas políticas educacionais dos últimos anos.

Pelo rastreamento dos termos, nos documentos, notamos a prevalência dos conceitos habilidades/competências no Parecer nº 7, de 2010 (Brasil, 2010); na Resolução nº 2, de 2015b (Brasil, 2015b); e na Resolução nº 1, de 2020 (Brasil, 2020), apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Habilidades e competências.

“Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa” (Brasil, 2010, p. 55);

Art. 7º – “O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir” (Brasil, 2015b, p. 7);

Art. 6 – “[...] são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica

II – Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III – Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística” (Brasil, 2020, p. 4).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A sistematização apresentada no Quadro 2 mostra um deslocamento semântico e político que altera os sentidos da expressão identidade docente no Brasil. O que se observa, por meio do rastreamento dos termos, é a transição de um projeto de modernização educativa para um projeto de instrumentalização tecnicista – com ênfase no comportamento docente –, profundamente marcada pelas mudanças na política nacional.

No Parecer nº 7 de 2010, a exigência de habilidades voltadas ao mundo digital e ao trabalho cooperativo responde a uma pauta de modernização daquela década. Sob uma perspectiva de adaptação aos novos arranjos produtivos, o documento pressupõe um docente capaz de manejar tecnologias e linguagens para dialogar com os nativos digitais (Brasil, 2010). Entretanto, essa demanda já sinalizava o início de uma pressão por adaptação contínua, na qual a qualificação docente passa a ser medida pela fluidez com que o profissional responde às mudanças do mercado.

O caminho que vinha sendo construído em relação ao docente encontra um ponto de divergência na Resolução nº 2 de 2015 (Brasil, 2015b). Elaborado em um campo político que ainda buscava conciliar a eficiência pedagógica com os interesses sociais, o documento tenta equilibrar o repertório de habilidades com princípios de democratização, ética e sensibilidade afetiva (Brasil, 2015b). Nesse momento, a formação continuada é projetada como um percurso plural, que resiste à redução do trabalho docente a uma mera execução de tarefas.

A mudança definitiva, em direção à racionalidade neoliberal, materializa-se na Resolução nº 1 de 2020. Orientada sob uma política ultraconservadora, a Resolução evidencia retrocessos e opera no esvaziamento da dimensão crítica da docência, ao circunscrever o desenvolvimento permanente a competências instrumentais, como o domínio da norma culta e do raciocínio lógico-matemático (Brasil, 2020). Além disso, a formação profissional é convertida em um pragmatismo que ignora a complexidade do fazer pedagógico e a necessidade de uma formação humana integral. O que se observa é a tentativa de reduzir o docente a um executor de habilidades mínimas, cuja atuação é voltada estritamente para o alcance de metas, consolidando a lógica do docente como um gestor de capital humano, alheio ao exercício do pensamento crítico.

A reconfiguração do papel docente fundamenta-se em objetivos específicos, orientados pelo emprego estratégico dos termos “competências e habilidades” pelas políticas educacionais. Ambos os conceitos “tanto na empresa como na escola [são] indissociável[is] da nova ‘gestão dos recursos humanos’” (Laval, 2019, p. 76) e principalmente nas novas formas de construção do conhecimento e da formação intelectual humana. Os trechos apresentados no Quadro 2 materializam efeitos das reformas educacionais estabelecidas após os anos 1990, com ênfase na atuação do docente e no comportamento projetado para o sujeito deste tempo. “O que está em jogo é a ideia do indivíduo ativo, calculador, responsável, capaz de tirar o máximo proveito de suas competências, ou seja, do seu capital humano²” (Castro-Gómez, 2010, p. 205).

A partir de Gadelha (2009), podemos afirmar que a ênfase nas competências está vinculada à definição, mensuração e comparação dos componentes do capital humano que são ou não valorizados pelo mercado. Trata-se, portanto, de identificar quais atributos justificariam investimentos individuais, com base em seu retorno econômico. Contribuindo com Gadelha (2009), Laval (2019) compreende competência como uma palavra polissêmica. Ao se constituir como um termo “guarda-chuva”, a “competência possibilita, por exemplo, o reconhecimento de habilidades não sancionadas por diplomas” (Laval, 2019, p. 77). “Competência”, desse modo, “designa um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber prático ou a uma faculdade mais geral” (Laval, 2019, p. 77). Ou seja, a competência caracteriza tudo aquilo pelo que o sujeito contemporâneo é considerado útil na sua organização produtiva (Laval, 2019). Para tanto, a noção de competência, no contexto contemporâneo, está na base dos discursos neoliberais, de modo que sustenta relações de poder entre diferentes agentes e atores, buscando, desse modo, a subjetivação dos princípios do empresário de si pela população. “A competência tem conexão estreita com a

² Texto original “Lo que está en juego es la idea del individuo activo, calculador, responsable, capaz de sacar un provecho máximo de sus competencias, es decir, de su capital humano” (Castro-Gómez, 2010, p. 205).

exigência de eficiência e flexibilidade que a ‘sociedade da informação’ impõe aos trabalhadores” (Laval, 2019, p. 77).

Ao observarmos o campo econômico e as políticas educacionais, principalmente, na influência que o primeiro exerce sobre a produção dos textos políticos educacionais, é notória a transição entre os termos qualificação e habilidade/competência, isso porque, segundo Laval (2019, p. 77), a “qualificação funcionava como uma categoria imediatamente social, à qual estava associado um conjunto de garantias e direitos”. Laval (2019) chama a atenção para o fato de que a qualificação certificada – diploma – tem se desmantelado nesse jogo de competição neoliberal. Para o autor, a perspectiva neoliberal tem compreendido que o “diploma enrijece a hierarquia profissional, obstrui a mobilidade e a atualização constante das habilidades, atrapalha a avaliação e a recompensa do resultado efetivo” (Laval, 2019, p. 78). Deslocar o sujeito qualificado para o sujeito das competências é lucrativo e promissor ao investimento do capital humano.

Laval (2019, p. 78) pondera, ainda, que o neoliberalismo quer tornar a competência uma “ferramenta que permita uma análise fina da empregabilidade, a vigilância constante da mão de obra e o controle mais estrito sobre o trabalho”. A competência como ferramenta de poder é facilmente identificada na BNC – Formação continuada (Brasil, 2020), quando a política apresenta, em forma de quadro, um conjunto de competências gerais e específicas vinculadas às dimensões de conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e as respectivas áreas. A competência como ferramenta de poder-saber é possível pelas condições de governança compartilhada (Dardot; Laval, 2016) que foram sendo firmadas ao longo dos contextos históricos, a respeito da educação como compromisso de todos. “A competência não é validada por um título [diploma/certificado] que faça valer de maneira segura e estável o valor pessoal; ao contrário, ela justifica uma avaliação permanente no âmbito da relação desigual entre empregador e empregado” (Laval, 2019, p. 78). Essa validação pessoal caberá ao jogo de mercado, isso porque as formas de governança sobre os corpos passam a ser partilhadas. “O mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor profissional do indivíduo” (Laval, 2019, p. 78), passando a gerir as normativas e o comportamento da população. Mesmo o diploma significando uma forma de investimento educacional, Resende (2018, p. 91) o entende como uma composição do capital humano, ele “funciona muito mais como uma tecnologia política que estabelece a marca diferencial entre os que possuem e os que não possuem”. Resende (2018) destaca que quem não possui diploma, na lógica neoliberal, está fora dos processos de empreendimento e se coloca em defasagem na relação com os demais sujeitos.

A prevalência terminológica do par habilidades/competências também está materializada nas avaliações e nos desempenhos das escolas, na gestão do sistema educacional e no profissionalismo docente, como argumenta o Parecer nº 7, de 2010. “As políticas de formação dos profissionais da educação [...] são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os seus sujeitos” (Brasil, 2010, p. 9). Junto a isso, estão a eficiência técnico-administrativa dos sistemas de ensino que fazem funcionar e movimentam as práticas de investimentos e de desempenho escolar. Contudo, ao argumentar que as políticas de formação de professores também implicam o desempenho escolar, o Parecer nº 1 (Brasil, 2010) retira de cena outras variáveis que interferem na avaliação, como: segurança pública, desemprego, economia, evasão escolar, violência, fome, entre outras. Nas palavras de Gadelha (2018, p. 235), as práticas de generalização, de ranqueamento têm um único objetivo, “obter a melhor posição ou colocação possível e, assim, um lugar ao sol (crescimento e aperfeiçoamento de capital humano)”.

Ao identificar os termos nas políticas educacionais brasileiras que reportam ao capital humano, entendemos se tratar de elementos que compõem um conjunto de estratégias biopolíticas que fomentam, seduzem e movimentam a conduta do empresário de si no docente. Porém, as políticas educacionais, por si só, não seriam inteiramente suficientes para que o docente subjetive a ideia de empresário de si. É necessário, junto às políticas educacionais, um condicionante, um cenário que seja capaz de movimentar essa conduta sobre os corpos; esse território é chamado por Foucault (2008) de risco e insegurança. Como aponta Brown (2019, p. 267), “o homo oeconomicus é feito, não nasce como tal, e opera em um contexto repleto de risco, contingência e potencialmente de mudanças violentas, de bolhas especulativas e desastres de capital ou de câmbio até a dissolução industrial em grande escala”. O quadro de instabilidade profissional é provocado pela razão neoliberal para governar os corpos dentro do jogo de mercado, incitando, assim, os indivíduos a buscar alternativas de investimento que os retirem de tal condição. É sobre o campo de risco e de insegurança, gerado pela racionalidade neoliberal, que se dá a precarização que discutiremos a seguir.

O consórcio da formação continuada e a precarização docente

Brasil pode enfrentar ‘apagão de professores’ em 2040, diz pesquisa (G1, 2022, *online*).

Em uma reportagem publicada em 29 de setembro de 2022, no Portal de notícias G1, o instituto Semesp alerta para um apagão de professores na Educação Básica em 2040. Entre os déficits atribuídos pelo instituto está o abandono precoce da carreira, “devido aos baixos salários e às condições precárias de trabalho” (G1, 2022, *online*). O termo “apagão”, utilizado de forma recorrente, funciona como uma metáfora que encobre e suaviza as estratégias biopolíticas de governo que incidem de forma violenta sobre os corpos docentes. Tal cenário, longe de ser apenas alarmante, se mostra ainda mais devastador ao considerar o crescente adoecimento físico e mental dos profissionais da educação, que compõem o trágico panorama de uma profissão cada vez mais precarizada.

Para essa análise adotamos os termos “precarizado e precariado”, a partir de Standing (2014), para destacar a conduta do empresário de si, que impulsiona o sujeito a um modo de vida precarizado. Ainda que não exista uma definição única e definitiva sobre o conceito de “precariado”, devido à diversidade de formas que assume e ao fato de ser uma classe em formação, é importante ressaltar que se “trata de um grupo socioeconômico distinto, no qual, por definição, uma pessoa pode ser parte ou não” (Standing, 2014, p. 23).

A variabilidade do sujeito precarizado na Contemporaneidade decorre, em grande medida, do avanço vertiginoso de estratégias biopolíticas que disseminam o discurso do “espírito livre” e a idealização da liberdade de escolha, do tempo e da formação profissional. Esse conjunto de estratégias, produzidas pela racionalidade neoliberal, desloca múltiplos sujeitos para o campo da precarização. Parcelas da população “[...] ingressam no precariado devido a infortúnios ou fracassos, outras são conduzidas a ele, algumas entram com a esperança de que seja um trampolim para outra situação [...]” (Standing, 2014, p. 97), mesmo sem garantia de um caminho claro, e ainda aqueles que escolhem essa condição de forma estratégica ou instrumental.

Ao subjetivar a conduta do empreendedorismo, o docente passa a capitalizar e investir em saberes, que são importantes, pela racionalidade neoliberal, para governar a si e aos outros, mas principalmente para manter as engrenagens do mercado neoliberal em funcionamento.

Como destaca Lopes (2009, p. 155), no neoliberalismo “certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado”. Entre as normas instituídas pela racionalidade, o manter-se sempre em atividade é uma das principais regras (Lopes, 2009).

Esse ambiente de risco, insegurança e instabilidade evidencia a conformação do autoempreendedorismo e faz compreender que a conduta do empresário de si, que penetra no campo da atuação docente, é ainda mais nebulosa, movediça e complexa, do que o ato incessante de aprender a aprender. O docente vivencia uma prática de desvalorização e precarização em relação ao seu papel enquanto profissional na sociedade contemporânea. Isso é notório pelas condições e pela jornada de trabalho, pela precária política educacional, pelas diversas violências cometidas por alunos e responsáveis, todas essas decorrentes da negligência do Estado perante os seus corpos, condições que provocam o docente a realizar movimentos que o retirem da posição de depreciação em que está imerso e passem a se mover pela ideia de que o investimento no capital humano e o comportamento de empresariamento de si podem reverter a condição a que está submetido. Como destaca Castro-Gómez (2010, p. 208), “a racionalidade neoliberal necessita criar um ‘meio ambiente’ que favoreça a multiplicação dos mercados”, para que o empreendedorismo aconteça.

Outro fator que contribui para a precarização docente reside na mercantilização da educação e na concepção da escola como uma empresa. A racionalidade neoliberal, como destaca Standing (2014, p. 110), “vem transformando os sistemas escolares, integrando-os de forma consistente à sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação de ‘capital humano’ e da preparação para o trabalho”. Em síntese, a educação passa a ser operada por estratégias biopolíticas inscritas em uma governamentalidade neoliberal. Nesse contexto, a educação assume um papel central nas práticas neoliberais, especialmente na constituição do capital humano, impulsionada pela lógica de concorrência e de liberdade, que colocam todos os sujeitos em um jogo competitivo – um jogo marcado por desigualdades, no qual todos são convocados a participar, sem exceção.

Uma das principais conexões entre a Teoria do Capital humano e a educação reside na valorização desta como um investimento estratégico. Tal investimento, segundo essa perspectiva, possibilita não apenas o aumento da produtividade do indivíduo enquanto trabalhador, mas também a ampliação progressiva de seus rendimentos ao longo da vida (Gadelha, 2009). O professor, além de se configurar como empresário de si, precisa, dentro da instituição escolar, investir na formação de futuros capitais humanos que, a longo prazo, impulsionarão as engrenagens econômicas do Estado. Essa condição produz, sobre os corpos, multiplicidades de funções, que perpassam do catalisador de capitais humanos ao promotor de competências e habilidades. “No final das contas, assim como o neoliberalismo precisa de uma educação inclusiva que prepare os indivíduos para a competição, para a flexibilidade, para a despolitização, ele também precisa manter essa reserva de rejeitos humanos” (Veiga-Neto, 2018, p. 43). Essa reserva de rejeitos humanos é caracterizada por uma ameaça em potencial. É um conjunto de corpos, que simbolizam “um exemplo negativo de um tipo de vida do qual todos, para se manterem afastados, têm de cumprir os protocolos da racionalidade neoliberal” (Veiga-Neto, 2018, p. 43). Tais protocolos são orientados por discursos normativos que conduzem as formas de vida na Contemporaneidade, a destacar: seja um empreendedor de ideias; pense fora da caixa; invista em si mesmo; faça gestão do seu tempo; adapte-se às mudanças, entre outras assertivas que naturalizam a autogestão como imperativo.

Os protocolos anunciados e intensificados pela racionalidade neoliberal conduzem para a falência da educação pública e a demonização da atuação do professor dentro das instituições escolares. A lógica do empresário de si não só aprofunda a precarização das condições de trabalho, como também descaracteriza o sentido pedagógico e político da formação continuada dos professores. Se antes a formação continuada era compreendida como um processo de aprimoramento voltado para a ação educativa junto aos sujeitos das instituições escolares, hoje, muitas vezes, ela se reduz a um mecanismo de valorização salarial e à construção de um perfil polivalente, sustentado por certificações, mas esvaziado de profundidade ética, profissional e pedagógica. Reforçando, assim, a falência da política educacional.

Diante do cenário político vigente no país, no qual o professor está imerso, não há perspectivas claras de mudanças. Embora o atual governo federal tenha promovido algumas intervenções, como a Portaria nº 77, de 29 de janeiro de 2025 – que estabelece o reajuste do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica – e a criação do programa “Mais Professores para o Brasil”, tais ações são limitadas diante da magnitude das transformações necessárias. Essas operações, ainda que possam representar tentativas de provocar pequenas fissuras no quadro de precarização do sistema educacional brasileiro e da desvalorização docente, mostram-se frágeis frente à complexidade histórica, estrutural e política que marca os contextos educacionais. Trata-se, como afirma Veiga-Neto (2018, p. 34), de “uma das manifestações mais representativas do poder destrutivo e corrosivo da racionalidade neoliberal”. É preciso compreender que a precarização docente não se dá apenas pela escassez de recursos, mas sobretudo pela lógica de responsabilização individual e pela gestão performativa da educação. Ademais, tais estratégias, oriundas do atual contexto de governança política, não devem ser interpretadas como um respiro salvador. Na verdade, ainda que pontuais, essas intervenções mobilizam os corpos docentes dentro de uma engrenagem que, em sua falência, insiste em transformá-los em corpos “valiosos” sob a lógica da precarização.

Considerações Finais

Ao longo dessa pesquisa buscamos analisar como as políticas educacionais de formação continuada de professores da Educação Básica têm mobilizado a conduta do professor empresário de si, no contexto da governamentalidade neoliberal. No exercício de responder ao problema de investigação, elucidamos dois focos de discussão importantes para compreender a figura do professor empresário de si, a partir das políticas educacionais. O primeiro foco refere-se à presença e à disseminação de conceitos presentes nessas políticas, entendidos como estratégias biopolíticas de uma governança neoliberal. Os conceitos de valorização, aperfeiçoamento, formação em serviço, necessidade/carência e habilidades/competências são articulados a um discurso meritocrático que desloca para o indivíduo a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso profissional, mascarando condições estruturais de precarização e desresponsabilização do Estado. Ao subjetivar tais discursos, o professor é convocado a investir continuamente em si mesmo, aderindo, assim, às práticas de autogestão e performatividade ao longo da vida.

O segundo foco analítico considera que, ao subjetivar a conduta do empresário de si como forma de vida, o sujeito se inscreve em um território de precarização da vida. Cenário fundamental para as práticas neoliberais impulsionarem a autogestão desses corpos alinhados aos imperativos do mercado econômico. A precarização e o modo de vida do empresário de si constituem estratégias eficazes de governo neoliberal. Ambos operam de forma interdependente e simultânea

regulando e controlando o corpo-espécie, e ao final são elementos que se combinam de forma a gerar uma dependência mútua, consolidando, assim, os mecanismos de controle individual.

Em síntese, o que emerge da análise é uma armadilha neoliberal sofisticada. O controle não se manifesta de forma rígida, mas pela instrumentalização do próprio indivíduo, que se torna o agente de sua autorregulação. Impulsionado por uma busca incessante por segurança em um ambiente inteiramente instável, esse mecanismo levanta sérias indagações sobre a possibilidade de exercício da liberdade individual em um sistema que, de forma paradoxal, ao tempo que a celebra também a restringe.

Referências

- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, p. 27833, 1996.
- Brasil. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- Brasil. *Parecer CNE/CP nº 2/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015a.
- Brasil. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015b.
- Brasil. Presidência da República. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Brasília: Casa Civil, 2016.
- Brasil. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. 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). Brasília: Ministério da Educação, 2020.
- Brown, W. *Nas ruínas do neoliberalismo*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- Castro-Gómez, S. *Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo* em Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.
- Dardot, P; Laval, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Foucault, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no College de France (1978-1979)*/Michel Foucault. Edição estabelecida por Michel Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- G1. Brasil pode enfrentar ‘apagão de professores’ em 2040, diz pesquisa. *Portal de notícias G1*, Online, 29 de set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- Gadelha, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- Gadelha, S. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: Resende, H. (org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. p. 227- 247.
- Guindani, Y. M. N. K.; Guindani, E. R. Reflexões sobre política de formação e valorização do professor na contemporaneidade brasileira. *Revista Exitus*, v. 10, e020092, 2020. Doi: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1048>.
- Laval, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- Laval, C. *Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal*. São Paulo: Elefante, 2020.

Lopes, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, 2009. Doi: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>.

Lopes, M. C. *et al.* Inclusão e biopolítica. *Caderno IHU Ideias*, v. 8, n. 144, 2010.

Rech, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In*: Fabris, E. T. H.; Klein, R. R. *Inclusão e biopolítica*. Eli Terezinha Henn Fabris, Rejane Ramos Klein (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-44.

Resende, H. A educação por toda a vida como estratégia de Biorregulação neoliberal. *In*: Resende, H. (org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. p. 77-94.

Schultz, T. W. *O capital humano*: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1971.

Standing, G. *O precariado*: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Stival, M. L. O sujeito do (neo)Liberalismo. *In*: Resende, H. (org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. p. 157-169.

Veiga-Neto, A. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. *In*: Resende, H. (org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. p. 33-44.

Colaboradores

B. MENDONÇA e P. GRAFF: Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original e Escrita – revisão e edição.