

**A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA: RELAÇÃO ENTRE PÚBLICO E PRIVADO**

**THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE AND TEACHER TRAINING IN THE PROCESS OF BUILDING DEMOCRACY: RELATIONSHIP BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE**

**LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA: RELACIÓN ENTRE PÚBLICO Y PRIVADO**

**Vera Maria Vidal Peroni<sup>1</sup>**  
**Juliana Selau Lumertz<sup>2</sup>**

**Resumo**

O artigo tem como objetivo apresentar um recorte do debate acerca do papel da educação no processo de construção da democracia. A produção de conhecimento e a formação de professores estão no centro da relação entre o público e o privado. *Think Tanks* e institutos com ou sem fins lucrativos, ideologicamente vinculados ao neoconservadorismo e financiados pelo mercado, disputam com a Universidade o espaço na produção de conhecimento e na formação continuada de educadores. Tais organizações adentram as escolas públicas interferindo no trabalho docente, esvaziando a prática pedagógica, retirando do professor a essência do seu trabalho como intelectual. Como materialização desse processo, trouxemos o convênio firmado entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e um município do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi desenvolvida por meio de análise documental e estudo de caso. Verificamos que *Think Tanks*, Institutos e Fundações privadas têm disputado a formação continuada de professores com foco nos resultados da aprendizagem, valorizando a consecução de metas na educação. Assim sendo, questionamos a transferência cada vez maior para o privado da formação de docentes, no sentido de disputa pelo conteúdo da educação e os projetos de sociedade que essas propostas materializam.

**Palavras-chave:** relação público e privado; formação de educadores; democratização da educação; Instituto Ayrton Senna.

**Abstract**

The article aims to bring the debate about the role of education in the process of building democracy. Knowledge production and teacher training are at the heart of the relationship between the public and the private. Think Tanks and for-profit or non-profit institutes linked to the market and neo-conservatism compete with the University for space in the production of knowledge and in the continuing education of

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pesquisadora produtividade CNPQ. Líder do Diretório Grupo de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6543-8431> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9945008202279221>  
E-mail: [veraperoni@gmail.com](mailto:veraperoni@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da educação básica da rede municipal de Porto Alegre/RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8204-6234> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4877462242402387>  
E-mail: [juliana.lumertz@gmail.com](mailto:juliana.lumertz@gmail.com)

educators and are financed by the market. They enter public schools and directly interfere in the teaching work, emptying the pedagogical practice, removing from the teacher the essence of his work as an intellectual, making him a mere educational task-doer, separating pedagogical thinking and doing. As materialization of this process, we brought the agreement signed between the Ayrton Senna Institute (IAS) and a municipality in the state of Rio Grande do Sul. The research was developed through document analysis and case study. We found that Think Tanks, Institutes and Private Foundations have been fighting for the continued training of teachers with a focus on learning results, valuing the achievement of goals in education. Therefore, we question the increasing transfer of teacher training to the private sector, in the sense of disputing the content of education and the projects of society that these proposals materialize.

**Keywords:** public and private relationship; educator training; democratization of education; Instituto Ayrton Senna.

### Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar un recorte del debate acerca del papel de la educación en el proceso de construcción de la democracia. La producción de conocimiento y la formación de profesores están en el centro del vínculo entre público y privado. Think tanks e institutos con o sin ánimo de lucro, ideológicamente vinculados al neoconservadorismo y financiados por el mercado, disputan con la Universidad un espacio en la producción de conocimiento y formación continuada de educadores. Dichas organizaciones penetran las escuelas públicas, interfiriendo en la práctica pedagógica, vaciándola, suprimiendo la esencia intelectual del trabajo docente. Materializando ese proceso, abordamos el convenio firmado entre el Instituto Ayrton Senna (IAS) y una ciudad del estado del Rio Grande do Sul. Realizamos la investigación por medio de análisis documental y estudio de caso. Verificamos que think tanks, institutos y fundaciones privadas disputan la formación continuada de profesores concentrándose en los resultados del aprendizaje, valorando la consecución de metas en la educación. Así, cuestionamos la transferencia cada vez más significativa de la formación docente para el sector privado, en el sentido de disputa por el contenido de la educación y los proyectos societarios que dichas propuestas materializan.

**Palabras clave:** relación público y privado; formación de educadores; democratización de la educación; Instituto Ayrton Senna.

### Introdução

Toda prática humana que é transformada em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático (Wood, 2003, p. 8).

O foco principal do artigo é apresentar um recorte do debate acerca do papel da educação e em especial da Universidade no processo de construção da democracia. O texto tem como base uma pesquisa<sup>3</sup> que analisa como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado, materializando-se das mais diferentes formas na educação básica pública e suas modalidades, com profundas implicações no processo de democratização da educação. Para concretizar o processo de privatização na educação (Rikowski, 2017), que ocorre por dentro da escola pública, sem a mudança de propriedade, apresentamos na segunda parte do texto um estudo de

<sup>3</sup>Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Pesquisa financiada pelo CNPq.

caso<sup>4</sup> pesquisado a envolver uma rede municipal de educação no interior do Rio Grande do Sul e o Instituto Ayrton Senna.

Entendemos que a Universidade tem papel crucial na produção de conhecimento e, por tal razão, tem sido tão atacada no presente período histórico pelo qual atravessa nosso país. Destacamos que outros sujeitos (Thompson, 1981) disputam o espaço de produção de conhecimento e formação de educadores, como é o caso de Institutos e *Think Tanks*, e que essa disputa não ocorre apenas no debate de ideias, mas também é fortemente financiada pelo mercado financeiro, conforme apontam estudos de Moll Neto (2010) e Mendes e Peroni (2020).

As mudanças nas fronteiras entre o público e o privado ocorrem como parte de redefinições no papel do Estado, em um momento de crise estrutural do capital, em que as contradições estão mais acirradas. Neste período particular do capitalismo, pós-crise de 2008, que Laval e Dardot (2017) chamam de novo neoliberalismo, o capital se fortaleceu com a retórica de que a crise exige a limitação de direitos, com implicações desastrosas para a democracia. Nesse sentido, o neoconservadorismo é concebido pelos autores como instrumental ao novo neoliberalismo.

Neoconservadorismo entendido, de acordo com Lacerda (2019, p. 58), como:

Um movimento político que forjou um ideário privatista (defende o predomínio do poder privado da família e das corporações), antilibertário (a favor da interferência pública em aspectos da vida pessoal), neoliberal (contra a intervenção do Estado para a redução das desigualdades), conservador (articula-se em reação ao Estado de bem-estar, ao movimento feminista e LGBT) e de direita (se opõe a movimentos reivindicatórios que buscam maior igualdade de direitos) [...] O eixo da linguagem neoconservadora é a ideia de privatização. Seja no sentido de garantir o total livre mercado, livre de ingerências estatais; seja no sentido de se manter intocado o poder patriarcal.

Para Moll Neto (2010, p. 65), a “[...] ideologia neoconservadora resgatou e reconstruiu pressupostos de correntes conservadoras que os antecederam, basicamente do velho conservadorismo e do libertarianismo”<sup>5</sup>. Ainda conforme o mesmo autor, os

---

<sup>4</sup>Com base em Triviños, o estudo de caso é entendido como “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (Triviños, 1987, p. 134).

<sup>5</sup>Os libertários reivindicam o Estado mínimo não só na economia, mas também sobre a vida pessoal (Lacerda, 2019, p. 54).

intelectuais que construíram as bases ideológicas do neoconservadorismo<sup>6</sup> resgataram do tradicionalismo a ênfase doutrinária que, a partir da década de 1960, serviu para atacar moralmente o Estado de Bem-Estar Social e os movimentos sociais liberais e do libertarianismo. A questão principal de união entre os grupos era o individualismo, para eles “[...] nada justificava projetos estatais que interferissem na vida das pessoas e limitassem as liberdades, sobretudo a econômica” (Moll Neto, 2010, p. 67).

Harvey (2008) ressalta, ainda, que o esvaziamento dos direitos sociais, o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais e a exacerbação da competitividade e do individualismo provocam o caos social e civilizatório, e a esse risco o neoconservadorismo responde com maior repressão. Trata-se de uma realidade que temos, sobretudo nos últimos anos, vivenciado no Brasil.

Lowy (2016) aponta que, nos dois últimos séculos da história mundial, a democracia foi um fenômeno de caráter excepcional, constituindo um peso para o Estado, para as classes dominantes e o capital financeiro. O autor conclui que, no Brasil, “[...] mesmo democracia de baixa intensidade era intensa demais para as classes dominantes e o capital financeiro” (Lowy, 2016, p. 61).

Puello-Socorrás (2008), outrossim, contribui para entendermos as especificidades deste período, com a análise das reformas neoliberais de segunda geração, que têm como base o “Estado Empreendedor”. As estratégias do capital para a superação da crise que redefinem o papel do Estado: neoliberalismo, Terceira Via, reestruturação produtiva, financeirização do capital e o neoconservadorismo existem desde a década de 1970, no entanto, neste período já estamos a vivenciar as consequências de tantos anos de austeridade fiscal e retirada de direitos sociais, a culminar inevitavelmente no caos social. Com o diagnóstico, difundido pela ideologia do capital, de que o Estado provocou a crise e o mercado deve ser o parâmetro de qualidade, a responsabilidade pela execução e direção das políticas sociais deve ser urgentemente transferida para a sociedade civil, com ou sem fins lucrativos.

Entendemos a relação entre o público e o privado como projetos societários em disputa (Peroni, 2015a), que perpassam sociedade civil e Estado. Para Gramsci, citado

---

<sup>6</sup> Os colunistas da Revista *National Review*, em 1955, foram protagonistas de uma determinada reinterpretação e reconstrução da ideologia conservadora que ficou conhecida como nova direita ou neoconservadorismo (Moll Neto, 2010).

por Liguori e Voza (2017), a dimensão determinante é o antagonismo de classe; Estado e sociedade civil não devem ser analisados em uma perspectiva dicotômica, mas como uma unidade dialética:

[...] o Estado constitui também o terreno do conflito de classe, é, ao mesmo tempo, instrumento (de uma classe), mas também lugar (de luta hegemônica) e processo (de unificação das classes dirigentes). Isto é, não deve ser esquecido que, sendo o Estado integral atravessado pela luta de hegemonia, a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante, disputando com a classe no poder as ‘trincheiras’ e ‘casamatas’ pelas quais se propagam ideologia e senso comum (Liguori & Voza, 2017, p. 263).

O Estado pede o consenso, mas também educa o consenso por meio dos intelectuais orgânicos, vinculados às classes sociais, de modo que a produção de conhecimentos e formação dos educadores têm um importante papel na sociedade. O Estado é o terreno do conflito de classe. A história da sociedade civil, para Gramsci, é a história do domínio de alguns grupos sociais sobre outros, é a história da hegemonia, da subordinação e da exclusão de poder, em suma, é a história da luta de classes. A questão, portanto, não é a dicotomia Estado e sociedade civil, quando tratamos da relação entre o público e o privado, mas a disputa entre projetos societários.

### **Projetos societários e de educação em disputa: processos de privatização da educação**

Em nossas pesquisas (Peroni & Adrião, 2007; Adrião & Peroni, 2011; Peroni, 2013, 2015b, 2018), verificamos que a privatização pode ocorrer por meio da execução, quando o poder público repassa recursos para instituições privadas assumirem a oferta, como o que se dá com o conveniamento para oferta da educação infantil em muitos municípios brasileiros, ou através da direção, quando a rede permanece pública, não ocorre mudança de propriedade, no entanto, o controle e a direção das políticas são disputados por instituições privadas.

Observamos ainda que ocorre uma relação entre o público e o privado, em que em parte progredimos no serviço público e, ao mesmo tempo, nos processos de privatização. Nos Estados que viveram ditaduras e um recente processo de

democratização, a luta e efetivação do direito à educação foi um avanço no processo de democratização. No entanto, em um processo de correlação de forças, também constatamos a presença cada vez maior do privado mercantil e neoconservador nos processos de privatização na e da educação (Rikowski, 2017), disputando o financiamento e o controle da educação pública.

Destacamos que, como parte do avanço do processo de democratização do período pós ditadura, grande parte da população em idade escolar encontra-se na educação básica, sendo que mais de 80% das matrículas no ensino fundamental e médio concentram-se em escolas públicas. Conforme o Censo de 2017 (Brasil, 2017), a rede privada tem uma participação de 18,3% no total de matrículas na educação básica. Assim que, o verdadeiro embate é pelo controle do conteúdo repassado a quem frequenta as escolas públicas. Por isso, por uma razão ideológica, de condicionamento mercadológico, a formação é cada vez mais disputada pelo setor privado, fato que traz implicações para a democratização da educação.

Moll Neto (2010, p. 69) ressalta que a mobilização neoconservadora foi materializada principalmente por intermédio da criação de *Think Tanks*, também denominados como *Business Policy Organizations* (BPOs): “Os empresários da nova direita organizaram fundações para reunir capital para apoiar e financiar Universidades, pesquisas e centros de estudo (*Think Thanks*) a fim de elaborar projetos políticos nacionais”:

Nos BPOs (*Business Policy Organizations*) neoconservadores e ultraneconservadores, havia uma preponderância das elites sulistas, sobretudo do Sunbelt, nos EUA. Dentre as organizações neoconservadores, se destacam a Business Roundtable, o American Enterprise Institute, a Heritage Foundation e o Hoover Institution (Moll Neto, 2010, p. 70).

É importante destacar que o processo de convencimento não se travou no campo da disputa teórica e política via debate, como esperado em um período democrático, ao contrário, os BPOs “[...] funcionavam como canais para levar as ideias neoconservadoras aos círculos decisórios e ao público em geral” (Moll Neto, 2010, p. 74). Desse modo, fica clara a relação entre o mercado e as ideias conservadoras, já que

estas foram financiadas em um projeto muito bem orquestrado, não ocorreram naturalmente, como fruto de um anseio social:

As organizações políticas empresariais promoveram financiamento para jornais conservadores em campus universitários, lançaram jovens jornalistas, apoiaram publicações e produziram propagandas do projeto neoconservador na mídia a fim de convencer o público (Moll Neto, 2010, p. 74).

Com os BPOs, observamos a materialização do que mencionamos na primeira parte do artigo, sobre sujeitos individuais e coletivos em relação, com objetivos de classe. Para Reginaldo Moraes (2015, p. 240), existe uma estreita relação entre a ampliação da nova direita e os *Think Tanks*:

[...] a ‘novíssima direita’ cria e multiplica Think Tanks e aparatos de mídia (impressa, eletrônica, virtual etc.) para modelar o ambiente político. De outro lado, operando também com lobbies (pressionando para aprovação de certas políticas ou para o direcionamento das já existentes), eles conseguem esse mesmo objetivo: *policies make polity*, diz a sentença. Assim, por exemplo, ocorre com o fato de determinados programas públicos (provisão de saúde, educação etc.) serem financiados pelo público, mas ‘entregues’ através de canais privados: isto os faz, ainda que públicos, reconhecíveis pelo usuário como privados.

Camila Rocha (2015, p. 262), em estudo sobre o tema, ressalta que o “nosso país abriga atualmente 82 organizações classificadas como tal”<sup>7</sup>, sendo a mais importante a Fundação Getúlio Vargas (FGV):

[...] No relatório da Universidade da Pensilvânia, a FGV aparece em primeiro lugar, como o think tank mais influente na América do Sul e Central. No ano de 2016 é inaugurado no Brasil o Ceipe, lotado na Escola de Administração Pública e de Empresas (Ebape) da FGV. O Ceipe está vinculado ao Programa de Política Educacional Internacional da Universidade de Harvard e conta com o apoio do Instituto Brookings. No Brasil seus parceiros são: a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, o Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Itaú BBA e a Omidyar Network. Compõem o conselho da organização representantes da Fundação Lemann, da Fundação Maria Cecília Vidigal, do Instituto Unibanco, da Aondê Educacional, da Granergia, do Todos pela Educação e representantes da FGV. De acordo com os dados disponibilizados pela FGV, trata-se do primeiro think tank brasileiro especializado em política educacional que pretende influenciar a organização das políticas nas secretarias de educação no país (Mendes& Peroni, 2020, p. 77).

---

<sup>7</sup> Sobre os *Think Tanks* no Brasil, ver mais aspectos em Casimiro (2016).

Essas organizações atuam nas mais variadas áreas para influenciar econômica, social e culturalmente os povos, tanto na elaboração de políticas, quanto na formação da opinião pública, para fazer valer os interesses dos grupos que representam e dos que financiam essas instituições, aspectos que revelam o perfil ideológico dos *Think Tanks* (Mendes & Peroni, 2020, p. 74).

Desse modo, questionamos qual é o papel da educação (básica e/ou superior) na construção de uma sociedade democrática? Entendemos que é importante conceituar democracia, já que este também é um conceito em disputa pelo público e o privado. Fundamentado em Wood (2003), Vieira (1998) e Mészáros (2002), assinalamos o conceito de democracia, base sobre a qual analisamos a relação entre o público e o privado em nossas pesquisas: “A democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (Peroni, 2013, p. 1021).

Com base nas reflexões de Wood (2003), sobre a não separação do econômico e político, desenvolvemos ainda uma reflexão acerca da importância da materialização de direitos em políticas educacionais como parte do conceito de democracia. Evaldo Vieira (1998, p. 12), por sua vez, enfatiza que “[...] não há estágio democrático, mas há processo democrático pelo qual a vontade da maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre os interesses da administração pública” e, nesse sentido, “[...] quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões” (Vieira, 1998, p.12).

Mészáros (2002, p. 991), ao suscitar o debate sobre a importância do controle social, mesmo em uma sociedade para além do capital, aponta que “[...] no decurso do desenvolvimento humano, a função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital”. O autor critica essa proposta e aponta que “[...] programas e instrumentos de ação sociopolíticos verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela prática social crítica e autocrítica no curso do seu efetivo desenvolvimento” (Mészáros, 2002, p. 1008). O autor salienta, assim, a importância do processo e não apenas do produto, não separando quem executa de quem pensa na

construção de políticas e, no caso do foco deste artigo, da importância da produção de conhecimento e formação de professores, para que possam ser os intelectuais os responsáveis por seu trabalho no todo, e não que, de forma naturalizada, possam receber um material, a ser empregado em sala de aula, preestabelecido e condicionado segundo os valores de um determinado grupo.

Conforme verificamos nas pesquisas, as parcerias entre instituições públicas e privadas propõem aulas prontas, formação de professores, projetos padronizados e replicáveis. Para ter o controle e realizar o monitoramento de sua aplicação, a instituição privada busca a padronização e fácil replicação do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, o que culmina na alienação do trabalho docente. O professor recebe o material pronto e, assim, não é respeitado em sua posição docente, como se fosse incapaz de produzir seu próprio plano de aula, fortalecendo a ideia do controle e da censura.

Nesse aspecto, Rikowski (2017) argumenta que “[...] a privatização na educação não é essencialmente sobre educação. Trata-se do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, Universidades etc.) na sociedade contemporânea”. O autor enfatiza, ainda, que existem duas formas básicas de privatização: a privatização direta, que se refere à propriedade e trata da conversão da receita do Estado em lucro privado, e a privatização na educação, que se refere a formas de controle sobre a educação por parte das empresas. Para o autor:

As instituições de educação e de formação de professores estão envolvidas na produção social da força de trabalho (Rikowski, 1990). Assim, quando são privatizadas, as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas (Rikowski, 2017, p. 395).

Nesse sentido, o documento do Banco Mundial, *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, responsabiliza os professores pela reprovação e baixa qualidade de ensino: “Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação. Todos esses fatores levam a ineficiências significativas” (Banco Mundial, 2017, p. 121). Aponta ainda que

os professores são mal formados e mal contratados, em suma, são os maiores culpados pelas ineficiências da educação:

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. É além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal (Banco Mundial, 2017, p. 127).

Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, aponta nessa mesma direção, quando questiona a capacidade dos professores, a defender os conteúdos fortemente estruturados: “Os materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o caso de muitos professores no Brasil – seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade” (Senna, 2000, p. 146).

Enfatizamos que a leitura de que o público vai mal e o privado deve ser o parâmetro de qualidade, expresso no documento do Banco Mundial e na fala da presidente do IAS, que também participa de conselhos e do Movimento Todos pela Educação, forte interlocutora do poder público, é parte do diagnóstico neoliberal, conforme apresentamos no início deste trabalho.

### **O trabalho docente frente às parcerias público-privadas – caso do Instituto Ayrton Senna**

As parcerias público-privadas na educação têm como mote a redefinição do setor público por meio do setor privado, introduzindo a lógica de mercado na organização tanto do sistema escolar quanto da própria gestão educacional, interferindo diretamente na prática pedagógica.

A fim de entendermos a materialidade da conjuntura da relação entre o público e o privado, apresentaremos o Instituto Ayrton Senna (IAS), órgão que realiza parcerias

com estados e municípios mediante um termo de colaboração<sup>8</sup>, prestando assim assessoria às secretarias estaduais ou municipais de educação e nas escolas. O Instituto Ayrton Senna foi fundado pela família do piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna, falecido em 1994, e configura-se como uma organização não governamental (ONG) e sem fins lucrativos, presidida pela irmã do piloto, Viviane Senna.

As parcerias entre o Instituto e as secretarias de educação trabalham na perspectiva da capacitação de educadores, desenvolvendo “[...] soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala” (Instituto Ayrton Senna, 2015). As iniciativas promovidas pelo IAS abrangem o ensino fundamental e o ensino médio e guiam práticas escolares formulando políticas públicas, numa perspectiva gerencialista, com foco na eficiência e na eficácia:

O IAS define que a garantia do sucesso na educação está em uma gestão com vistas nos resultados, no estabelecimento de metas, no controle dos alunos e professores, na otimização dos dados coletados e no plano estratégico imediato para ‘correção de falhas’, assim como a aplicação de programas que fazem parte da educação formal, da educação complementar e da educação e tecnologia. Dessa forma, o papel da gestão gerencial é de suma importância para garantir a execução eficaz e eficiente dos programas (Comerlatto, 2013, p. 129).

A proposta de trabalho do IAS, seja na formação de professores, seja na proposição das aulas, está focada no resultado, numa visão gerencialista e mercantil da educação. Das soluções educacionais propostas pelo IAS, apresentaremos o Acelera Brasil<sup>9</sup>, que tem por objetivo promover a “recuperação da aprendizagem de alunos com distorção idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental” que podem “saltar até dois anos escolares”. Para efetivamente acelerar esse processo, foi criado um Comitê Gestor, composto pelos profissionais do IAS e das secretarias de educação parceiras, que tem por objetivo a qualificação dos indicadores e metas gerenciais, além da capacitação de profissionais em serviço e informação em tempo real.

---

<sup>8</sup>Para saber mais sobre o tema, ver Pires (2009).

<sup>9</sup> Outras iniciativas do IAS: Educação Integral para o Ensino Médio, Gestão da Política de Alfabetização, Letramento em Programação, Superação Jovem, Se Liga, Rede Nacional de Ciência para a Educação, Gestores em Rede, Educação pelo Esporte, Gestão Nota 10 e Fórmula da Vitória (Instituto Ayrton Senna, 2015).

Neste artigo apresentaremos o estudo de caso realizado no município de Sapiranga/RS, análise do convênio firmado entre o município e o IAS entre os anos de 1997 até 2006<sup>10</sup>. Trouxemos dados, análises e entrevistas que tentam elucidar a questão do trabalho docente mediante materiais padronizáveis e replicáveis. O convênio foi incluído como política pública educacional na gestão da secretaria municipal, alterando sua estrutura, bem como a estrutura escolar. Ademais, o poder público colocou servidores para supervisionar o seu andamento e fez alterações na legislação municipal, denominando-o como “Programa de Aceleração de Aprendizagem”, objetivando “[...] minimizar a defasagem idade/série nas escolas da rede em um período de quatro anos, por meio da correção do fluxo escolar” (Lumertz, 2008, p.78).

Os alunos do 1º ao 3º anos, com defasagem escolar de pelo menos dois anos, começaram a frequentar as turmas de aceleração que utilizavam as metodologias e os materiais do IAS. A metodologia de trabalho e os materiais eram compostos por sete livros que trabalhavam projetos previamente definidos e separados por módulos. A condução das aulas era metódica e conteudista, com foco no resultado, não explorando a curiosidade dos alunos e tampouco buscando novas possibilidades para o seu aprendizado. Essa rotina engessava o trabalho pedagógico do professor e ampliava enormemente o tempo despendido pelo docente com o preenchimento de diversos documentos, conforme veremos a seguir:

Em sala de aula, nós preenchíamos três chamadas diárias, uma era fixa na parede que [...] tinha o número da aula, o número do dia letivo, [...] daí tinha que preencher se o aluno tinha feito o tema da casa, se ele não tinha feito. Além de fazer chamada, mais uma chamada que era o documento oficial, mais uma chamada que era igual à que ficava na sala fixada na parede, que era entregue depois e supostamente remetido ao IAS (Professora 111, 04/09/2007).

O planejamento das aulas chegava à escola organizado em planilhas (Fluxo) que, conforme Caetano (2013, p. 223), representavam um instrumento de trabalho bem detalhado “pois apresenta o dia da semana, o tema, o conteúdo e as habilidades”. Segundo a ex-coordenadora da secretaria municipal de educação (SMED) de

---

<sup>10</sup>Para saber mais sobre o convênio, ver Lumertz (2008).

<sup>11</sup>Professora 1. Professora da Escola X. Sapiranga. [Entrevista] concedida a Daniela de Oliveira Pires e Juliana Selau Lumertz na Escola X, 2007. Arquivos de Pesquisa. Porto Alegre.

Sapiranga/RS, havia cerca de 138 aulas planejadas, deixando uma margem para os 200 dias letivos. E, conforme entrevistas realizadas com as professoras, as aulas ocorriam da seguinte forma:

Nós tínhamos aulas programadas e tinha o chamado Fluxo, que até hoje a gente não tem muita convicção de onde saiu, se foi uma exigência do IAS, se foi uma exigência da própria Secretaria de Educação, mas a gente tinha uma lista de conteúdos programados que a gente tinha que seguir à risca, então, quando o supervisor entrava na sala, ele olhava qual o número do dia letivo, qual era o subprojeto e qual era a aula. Então, por exemplo, eu tinha dois dias para trabalhar o símbolo da páscoa, mas não interessava se meus alunos estavam interessados em estudar mais, se eles tinham atingido os objetivos, se eles não estavam interessados, se em um dia eu já tinha conseguido vencer o conteúdo, o que interessava é que eu tinha três dias para trabalhar aquilo e eu tinha que respeitar a regra, todas as turmas, digamos assim, inquestionavelmente. Os temas já vinham definidos, era obrigado, tu não debatias com o aluno o que ele queria estudar, tu tinha que, a partir daquele dia, trabalhar aquela temática e durante aquele período que tinha sido pré-definido. E aí de ti se não fizesse certo (Professora 1, 04/09/2007).

Percebe-se uma mecanização no processo de ensino-aprendizagem, no qual tanto os professores quanto os alunos são meramente coadjuvantes da educação num veículo antidemocrático do fazer pedagógico, deixando o professor sem autonomia para trabalhar e desenvolver projetos mais relevantes de acordo com a realidade e o interesse dos educandos.

A autonomia político-pedagógica é um fator importante e indissociável na promoção de uma educação de qualidade e na construção de uma escola cidadã formadora de sujeitos-históricos, protagonistas para a democracia. Caetano (2013, p. 79) argumenta que “[...] a democratização institucional constitui um caminho para que a prática pedagógica torne-se efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo”. A autonomia dos professores é indispensável para uma educação que avance nos processos democráticos da sociedade.

Ainda conforme Caetano (2013, p. 78), a autonomia não deve ser restrita apenas ao conteúdo, mas que “[...] seja um exercício consciente, vinculado à identidade do meio, sua cultura e instituições que o circundam e que esteja, acima de tudo, imbuída de um ideal político e pedagógico”. O que percebemos com o trabalho do IAS é um esvaziamento do caráter político-pedagógico da educação:

Eu lembro quando nós tínhamos reuniões aos sábados de manhã [...] e essas reuniões eram por série, por disciplina também e ali eram colocadas, discutidas todas essas questões e sempre dava polêmica porque tudo era muito imposto, eles não deixavam muito tu escolher e era tudo muito como se os professores fossem sempre os culpados porque os alunos não estavam sendo alfabetizados [...] como se o professor tivesse culpa da turma não estar indo bem, independente se tu tivesse 30 alunos e a outra turma tivesse 10 (Professora 3, 11/12/2007).

O fracasso escolar ficava vinculado à escola, realidade que, consoante Paro (2018, p. 112), enfatiza, quando os resultados não são alcançados conforme a meta estabelecida “[...] a culpa [que] é quase sempre atribuída unicamente ao trabalhador (no caso, o professor) que não é qualificado ou que não se dedica a função”.

No primeiro ano de funcionamento do projeto Escola Campeã<sup>12</sup>, os alunos não poderiam ser reprovados, e a saída que a mantenedora encontrou foi criar um abono salarial para os docentes que alcançassem 100% de aprovação de seus alunos, fato que também gerava desconforto entre os professores:

Segundo a Professora 2, esse abono girava em torno de cem reais. Para a Professora 3, essa situação era bastante difícil, pois, para muitos professores, esse dinheiro fazia diferença em seus orçamentos, mas também não podiam aprovar alunos que não tinham condições de seguir para a série seguinte por causa de dinheiro (Lumertz, 2008, p. 97).

No final do ano era realizada uma avaliação externa para averiguar o rendimento dos alunos. Segundo as professoras entrevistadas, a prova era extensa, os alunos menores ficavam cansados e nervosos e, além da presença de um professor, era preciso haver a presença de um pai ou responsável:

Esse controle era forte e isso acabava prejudicando a autoestima dos alunos. Eles ficavam bastante ansiosos com a prova e suas rotinas mudavam muito, pois eram separados dentro da sala de aula para responder as questões da prova e, segundo a Professora 2, alguns alunos ficavam tão nervosos que começavam a chorar. As notas dessas provas não eram relevantes para aprovação ou reprovação do aluno. Segundo a Professora 2, muitas vezes elas nem ficavam sabendo como seus alunos se saíam, esta prova parecia ser um instrumento de controle do IAS para verificar se as escolas estavam atingindo suas metas. Se os alunos não alcançassem as metas estabelecidas

---

<sup>12</sup>Ao longo dos anos o convênio (1997-2006) foi aumentando e somando-se a outras iniciativas do IAS. Escola Campeã e Rede Acelera foram fundidas e deram origem ao Programa Rede Vencer, no qual estão vinculados o Gestão Nota 10, Circuito Campeão e o próprio Acelera Brasil (Lumertz, 2008).

para aquele ano e tinham alunos reprovados, a ‘culpa’ recaía sobre os professores (Lumertz, 2008, p. 97).

Com as “soluções educacionais” trabalhadas em larga escala, o IAS está focado no resultado da aprendizagem e em última instância no resultado do trabalho do professor. Conforme Paro (2018), essa política mercantil molda o professor como um “operário” da educação, que se restringe a cumprir ordens e executar tarefas automatizadas “[...] cujos paradigmas mais conspícuos são as remunerações por mérito e os chamados ‘sistemas’ de ensino apostilados que fazem a alegria dos negociantes de ensino” (Paro, 2018, p. 116).

Os professores eram fiscalizados pelo servidor público que tinha como trabalho exclusivo, dentro da secretaria de educação, supervisionar as escolas e o trabalho docente. A cobrança por resultados permeava o cotidiano dos profissionais de ensino. Tal realidade ficou ainda mais evidente com a introdução dos projetos Escola Campeã e Rede Vencer:

Era muito complicado, as nossas reuniões na Secretaria de Educação eram em cima daquilo, não se discutia algum projeto inovador para melhorar a qualidade de ensino. Era tudo em cima de dados e eu não conseguia mais lidar com aquilo. Eu não cheguei a terminar o meu mandato, na faculdade a gente aprende uma outra coisa, aí, naquelas reuniões, eu não me sentia bem porque a nossa escola muitas vezes não ficava bem colocada naqueles índices de avaliação e do ranking de faltas, livros lidos, e eu fui me desestimulando e deixei tudo. Era muita cobrança e a parte pedagógica de verdade, a questão do aluno crescer, ficava em segundo plano. A gente tinha que mostrar os dados (Professora 313, 11/12/2007).

Fica manifesta a dissociação entre o processo intelectual do professor e a execução do seu trabalho num contexto autocrático, além do distanciamento com os saberes apreendidos na Universidade, que possui papel fundamental na formação pedagógica, comprometida com a construção de uma sociedade mais humana e democrática. O IAS faz uma divisão gerencial, separando o pensar e a educação do fazer pedagógico, baseada num rígido controle. Trata-se de uma condição que Rikowsky (2017) aponta como privatização na educação.

---

<sup>13</sup>Professora 3. Professora da Escola X. Sapiroanga. [Entrevista] concedida a Daniela de Oliveira Pires e Juliana Selau Lumertz na Escola X, 2007. Arquivos de Pesquisa. Porto Alegre.

Outro aspecto a ser destacado, nas relações educacionais público-privadas analisadas, é a competição entre escolas, pois havia dentro da própria secretaria de educação do município de Saperanga um *ranking* com o desempenho de todas elas. Era aferido, por exemplo, o número de faltas dos alunos e algumas direções passaram a premiar turmas com baixo índice de infrequência. De acordo com Caetano (2013), tal iniciativa limitava-se a avaliar simplesmente dados e números registrados pelos professores, e não o real aprendizado dos alunos. Além da cobrança permanente por resultados, o controle via planilhas era motivo de descontentamento entre os professores:

[...] com aqueles papéis, com aquela cobrança toda, dá para citar nos dedos os momentos que a gente tinha planejamento. Ao invés da gente estar buscando alguma coisa nova para as crianças, a gente ficava detida naquelas planilhas para ver se os dados fechavam, se estava coerente com o mês passado... eram muitos dados. Uma coisa que era complicada para mim, que eles me solicitavam, era o número de livros lidos pelos meus alunos, o total por mês. Eles eram a primeira série, então poucos liam e daí tu saber o limite entre ler e não ler com essas crianças pequenas, isso é muito complicado para a gente (Professora 3, 11/12/2007).

Os alunos eram desrespeitados no seu direito à aprendizagem e na construção de seu conhecimento, pois havia um esvaziamento do fazer pedagógico, endurecido pela mecanização imposta pelo IAS ao trabalho docente. Os profissionais da educação eram desrespeitados por essa dinâmica de trabalho, uma vez que planejamento e execução das aulas estavam apartados. Quem planejava era o IAS e cabia ao professor a sua mera execução. Pensar a educação e planejar coletivamente não podem estar separados da ação do fazer pedagógico, pois é no fazer pedagógico que se dá a possibilidade de uma educação emancipadora, dialógica e democrática. “[...] a escola, como campo privilegiado de intervenções política e ideológica, traz, na sua essência pedagógica, a possibilidade de construção de novas práticas que priorizem a via democrática na escola e na sociedade” (Caetano, 2013, p. 79).

É necessário refletir sobre a função social da escola, o papel do educador e o objetivo da educação. Estamos formando sujeitos com toda sua potencialidade criativa e cidadã ou meramente reproduzindo listas de conteúdos? Certamente estamos na defesa de uma educação “[...] que forma para a cidadania no sentido de formação ampliada do

homem tendo como objetivo sua atuação para uma sociedade democrática” (Caetano, 2013, p. 79). A escola precisa superar esse formato tradicional de transmissão do conhecimento e munir-se “[...] dos valores que pretende desenvolver e ser capaz de oferecer aos alunos, professores e comunidade escolar a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes” (Paro, 2010, p.29). Por isso, a função social da escola está intimamente ligada à construção de uma sociedade plural e democrática, cuja participação dos professores na construção do projeto escolar é fundamental.

Entendemos, assim, que existe uma privatização da educação, mas também na educação, o que, para Rikowski (2017), consiste em uma privatização educacional essencialmente capitalista, colocando a eficiência e a eficácia do ponto de vista gerencialista como fim da educação, contrapondo-se à gestão democrática do ensino público, delineando projetos societários distintos.

Para Rossi, Lumertz e Pires (2017, p. 568), “[...] o IAS insere mecanismos gerenciais nas secretarias municipais e estaduais e também nas escolas. Tais mecanismos buscam alcançar melhores resultados no desempenho escolar dos alunos, desconsiderando o processo pedagógico”. A gestão educacional no Brasil historicamente é transpassada pelo clientelismo e pelo patrimonialismo, não sendo, portanto, a gestão baseada na lógica do mercado uma novidade. Contrapondo-se a ela temos os eixos principais da educação “vinculados à democracia, à gestão democrática, à participação da comunidade” (Pires, 2009, p. 79) na tentativa da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **Considerações finais**

Verificamos, ao longo das pesquisas, a importância de apreender o privado não como uma abstração (Peroni, 2018), mas como sujeitos em relação que possuem específicos projetos societários e um conteúdo que materializa suas propostas (Peroni, 2018). Neste artigo, buscamos entender melhor como as propostas de formação de professores não se referem apenas a uma forma de atuação, mas materializam propostas societárias que podem explicitar formas democráticas ou mercadológicas de atuar na educação.

Observamos em nossas pesquisas que existem múltiplas formas de privatização do público, que podem ocorrer tanto com movimentos de empresários quanto com as parcerias público-privadas, quando a escola continua a ser paga pelo poder público, os professores continuam a ser pagos pelo poder público, mas organismos privados, como o Instituto Ayrton Senna, determinam o que não apenas os professores, mas até o secretário de educação deve fazer, e quando.

Nesse sentido, é importante analisar a privatização como política pública, já que o poder público estabelece a parceria e desiste de construir coletivamente as políticas educacionais. As pessoas, quando elegem os governos, estão elegendo os administradores dos fundos públicos, daquilo que seria um projeto coletivo, mas os governantes eleitos, muitas vezes, ao invés de apresentar projetos para o avanço dos direitos sociais, possuem projetos de privatização em seu horizonte.

Cada vez mais *Think Tanks*, Institutos e Fundações privadas têm disputado a formação continuada de professores. Essas formações têm foco nos resultados da aprendizagem, desconsiderando o processo de construção do conhecimento, a valorizar exclusivamente a consecução de metas na educação. O professor transforma-se em um mero consumidor de um produto que já vem determinado pelos institutos privados, quebrando a lógica de uma construção coletiva do saber. As parcerias público-privadas introduzem no cotidiano da escola o uso de cartilhas padronizadas e replicáveis em larga escala, atendendo aos interesses mercantis, perdendo de vista a educação como um direito. Cabe ao professor ser um mero reproduzidor dessas cartilhas, fragmentando seu trabalho pedagógico, promovendo uma cisão entre pensar e executar. O professor, nesse contexto, não reflete mais sobre sua prática e torna-se um tarefeiro ao dedicar-se somente à operacionalização de um roteiro didático de trabalho pensado e criado por uma instituição privada.

Em síntese, o trabalho pedagógico do professor é cerceado e passa a servir aos interesses do mercado, a garantir unicamente que diferentes práticas e concepções pedagógicas fiquem de fora dos muros da escola. Perde-se de vista a autonomia pedagógica, que é de fundamental relevância na construção de uma escola democrática e participativa.

É importante destacar que o professor, esteja ele atuando na educação infantil, fundamental, média, graduação, pós-graduação ou pós-doutorado, é um intelectual, porquanto seu objeto de trabalho é o conhecimento. Assim sendo, destacamos o papel da Universidade nos processos de produção de conhecimento e de formação de professores e questionamos a transferência cada vez maior para o privado da formação de docentes, no sentido de disputa pelo conteúdo da educação e os projetos de sociedade que essas propostas materializam.

### Referências

- Adrião, T., & Peroni, V. (2011). Análise das consequências de parceria firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. *Relatório de Pesquisa*.
- Banco Mundial (2017). *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Brasil. (2017). *Censo Escolar 2017 Notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP.
- Caetano, M. R. (2013). *Relações entre o Público e o Privado: A Gestão Pedagógica da Educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Casimiro, F. H. C. (2016). *A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014)* (Tese de doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- Comerlatto, L. (2013). *A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Harvey, D. (2008). *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo, SP: Loyola, 2008.
- Instituto Ayrton Senna (2015). *Quem Somos*. São Paulo, SP. Recuperado em 10 junho, 2020, de <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>
- Laval, C., & Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no caba nunca*. Barcelona: Gedisa.
- Liguori, G., & Voza, P. (Org.), (2017). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Lowy, M. (2016). Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In I. Jinkings, D. Klin, & M. Cleto (Org.), *Porque gritamos Golpe. Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo, SP: Boitempo.

- Lumertz, J. S. (2008). *A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Mendes, V., & Peroni, V. (2020). Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tanks* na política educacional brasileira. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(1), 65-88.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do Capital*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial; Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Moll Neto, R. (2010). *Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Moraes, R. C. (2015). A organização das células neoconservadoras de agitprop: o fator subjetivo da contrarrevolução. In S. Velasco e Cruz, A. Kaysel, & G. Cudas (Org.), *Direita, volver!/: o retorno das direitas e o ciclo político brasileiro* (p. 231-246). São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Paro, V. H. (2010). *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. (2 ed.). São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2018). *Professor: artesão ou operário?* São Paulo, SP: Cortez.
- Peroni, V., & Adrião, T. (2007). *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?* Brasília: INEP.
- Peroni, V. (Org.), (2013). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.
- Peroni, V. (2015a). Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In V. Peroni (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação* (p. 15-34). São Leopoldo, RS: Oikos.
- Peroni, V. (Org.), (2015b). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos.
- Peroni, V. (2018). Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, 18, 1-27.
- Pires, D. (2009). *A configuração jurídica da relação público-privada: a parceria entre o município de Sapiranga e o Instituto Ayrton Senna. Políticas Educacionais em tempos de redefinição do papel do Estado: implicações para a democratização da educação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Puello-Socarrás, J. F. (2008). *Nueva gramática del Nel-liberalismo. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Rikowski, G. (2017). Privatização em educação e formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 393-413.
- Rocha, C. (2015). Direitas em rede: *think tanks* de direita na América Latina. In S. Velasco e Cruz, A. Kaysel, & G. Cudas (Org.), *Direita, volver!/: o retorno das direitas e o ciclo político brasileiro* (p. 261-278). São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Rossi, A. J., Lumertz, J. S., & Pires, D. O. (2017). As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e a gestão democrática. *Revista Retratos da Escola*, 11, 557-570.
- Senna, V. (2000). O Programa Acelera Brasil. *Em aberto*, 17(71), 145-148.
- Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, E. (1998). O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. *Serviço Social & Sociedade*, 56, 9-23.
- Wood, E. M. (2003). *Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Recebido: 23/06/2020

Aceito: 27/07/2020

Publicado: 30/06/2021

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.