

>> *Temática Especial*

A terceirização da formação de professores para a implementação da BNCC: os caminhos para o endividamento da docência

Fernanda Wanderer*

Juliana Veiga de Freitas**

Maria Eduarda Leidens Prates***

Resumo:

Inserido na temática da Formação de Professores, o estudo objetiva compreender de que modo as formações docentes propiciadas pelas redes e mantenedoras, previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão fomentando o endividamento docente na contemporaneidade. Tomamos as formações docentes dedicadas à implementação da BNCC como uma estratégia empresarial, cujo objetivo é difundir discursos calcados na lógica do empreendedorismo e da performatividade visando o “treinamento do professor” para o bom desempenho escolar dos alunos. Os aportes teóricos que sustentam a investigação emergem do pensamento de autores como Bauman, Gadelha, Veiga-Neto e Garcia. O material empírico é constituído por notícias virtuais, extraídas via Google Alerta, entre os meses de março de 2018 a dezembro de 2019, que tratam da terceirização da formação docente a empresas de consultoria educativas privadas. Como estratégia analítica utilizamos a análise do discurso, na perspectiva foucaultiana. O escrutínio do material evidenciou que: a) o professor é culpabilizado pela qualidade da educação brasileira; b) há uma tendência em reforçar o sentimento de incapacidade docente pela sua própria formação; c) a terceirização da formação vem sendo delegada a empresas ou consultorias educativas, o que corrobora para que o docente se veja endividado ao longo de sua carreira profissional.

Palavras-chave:

Formação docente. BNCC. Endividamento docente. Educação Básica.

The outsourcing of teacher training for the implementation of the BNCC: the paths to teacher debt

Abstract: *Inserted in the theme Teacher Education, the study aims to understand how the teacher training provided by networks and sponsors, provided by the Common National Curriculum Base (BNCC), is*

* Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: fernandawanderer@gmail.com. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8198-7104>.

** Mestre em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: julianavfreitas@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2841-2774>.

*** Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: melprates3@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0911-8991>.

fostering the indebtedness of teachers in contemporary times. We understand teachers training dedicated to the implementation of the BNCC as a business strategy, whose goal is to disseminate discourses based on the logic of entrepreneurship and performativity aiming at the “teacher training” for the good school performance of students. The theoretical contributions that support that research emerge from the thought of authors such as Bauman, Gadelha, Veiga-Neto and Garcia. The research material consists of a set of virtual news, extracted via Google Alert, between the months of March 2018 to December 2019, that deal with the outsourcing of teacher training to private educational consulting firms. As an analytical strategy we used discourse analysis, from a Foucauldian perspective. The scrutiny of the material showed that: a) the teacher is blamed for the quality of Brazilian education; b) there is a tendency to reinforce the feeling of teachers’ incapacity for their own training; c) the outsourcing of training has been delegated to companies, educational consultancies, which corroborates so that teachers find themselves in debt throughout their professional career.

Keywords: Teacher education. BNCC. Teacher indebtedness. Elementary education.

La tercerización de la formación del profesorado para la implementación de la BNCC: los caminos del endeudamiento docente

Resumen: Ubicado en la temática de Formación de Profesores, el presente estudio objetiva comprender la manera que las formaciones docentes, hechas en las redes de enseñanza por mantenedoras, previstas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC), están haciendo un endeudamiento de los profesores en la contemporaneidad. Para eso comprendemos las formaciones docentes dedicadas a la implementación de la BNCC como una estrategia de negocio cuyo objetivo es difundir discursos que hincan pie en la lógica del emprendimiento y de la performatividad con vistas al entrenamiento del profesor para lograr éxito escolar de los alumnos. Los aportes teóricos que sostienen la investigación están enlazados al pensamiento de autores como Bauman, Veiga-Neto y Garcia. El material de investigación se constituye de un conjunto de noticias virtuales, por medio del Alerta de Google, entre los meses de marzo de 2018 hacia diciembre de 2019, los cuales tratan de la tercerización de la formación docente por emprendimientos de consultoría educativa privada. Utilizamos como estrategia analítica del discurso la perspectiva foucaultiniana. El examen del material evidencia que: a) el profesor lleva la culpa por la calidad de la educación brasileña; b) hay una cierta tendencia en dar enfoque al sentimiento de incapacidad docente por su propia formación; c) la tercerización de la formación está a cargo de hogares de negocio, como las consultorías educativas, estos aspectos hacen que el profesor se vea como a un endeudado a lo largo de su carrera profesional.

Palabras clave: Formación de Profesores. BNCC. Endeudamiento de los docentes. Educación básica.

Introdução

O artigo objetiva entender de que modo as ações de formação docente voltadas para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas estão fomentando e constituindo o *endividamento* da docência. Nesse sentido, abordaremos as formações realizadas em prol da implementação desta política curricular, nas diferentes redes e estados brasileiros, como estratégia para que a lógica empresarial transmita discursos calcados na marketização, performatividade e padronização dos processos educativos e da docência contemporânea.

Compreendemos que as políticas curriculares, enquanto pertencentes a um conjunto de ações educacionais, incorporam e instituem práticas, tecnologias, “[...] discursos ‘dominantes’ e regimes de verdade que formam uma rede e um complexo necessário para o alinhamento de decisões e ações que, contemporaneamente, exercem um governo à distância” (GARCIA, 2010, p. 446). Ao posicionar a política curricular como uma política cultural, que provoca ordenamentos

para a prática dos agentes educacionais e suas instituições, ressignificada pelo viés de suas histórias, culturas e tradições, Garcia (2016) analisa-a a partir de dois sentidos. O primeiro problematiza as políticas como incentivadoras da formação profissional docente “[...] baseadas em uma performatividade pragmática, autorresponsável, autorreflexiva e autogerenciável” (GARCIA, 2016, p. 132), que trata os saberes da prática como um saber fundacional (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013). O segundo se refere às propostas de alterações curriculares previstas nas legislações voltadas ao Ensino Superior desta década, que não conseguem romper com a forte cultura disciplinar e de fragmentação dos currículos das licenciaturas (GARCIA, 2016). Para a autora, está imbricada nessas políticas uma reprodução curricular que, em grande parte dos casos, não estabelece soluções plausíveis aos “problemas relativos aos estágios e à ausência de um projeto formativo que reúna a universidade e as escolas de educação básica na construção da identidade profissional dos futuros professores” (GARCIA, 2016, p. 132). Ainda, ressalta sua desconfiança com o movimento desencadeado por estas políticas curriculares no que tange a uma “atenção exagerada às demandas da prática docente” (GARCIA, 2016, p. 132) e do tempo em que vivemos. Um tempo que é objetivado “[...] pelo mercado, consumo e pela obsessão de uma racionalidade instrumental, de cunho gerencial e performativa” (GARCIA, 2016, p. 132).

Por outra perspectiva, Stephen Ball (1994, p. 10) compreende que as políticas curriculares são ao mesmo tempo discursos e textos, que se definem a partir de “[...] um conjunto de tecnologias e práticas as quais são realizadas e discutidas em nível local” apresentadas em forma de ações, fatos e palavras, em um processo que envolve tudo aquilo que é intencionado ou realizado. Enquanto um discurso, as políticas estabelecem limites e possibilidades sobre o que pode ser dito, quem é capaz de dizer, em que tempo, com que autoridade, criando condições de possibilidade para instituir os objetos de que falam e os efeitos desejados para esses. Como texto, assumem o papel de codificar e materializar, por meio da linguagem, as diferentes representações e sentidos que emergem de discursos engendrados entre si e produzidos através de uma complexa rede de relações de poder (BALL, 1994).

No âmbito escolar, as políticas curriculares são instrumentos imprescindíveis na condução e orientação de práticas e, também, na produção de uma constituição docente. Elas incorporam e ditam discursos que se naturalizam nas instituições escolares e acabam por obscurecer outras alternativas ou possibilidades de agir e pensar (GARCIA, 2016). Essas políticas orientam para circunstâncias e situações em que as escolhas sobre “o que fazer”, muitas vezes, são limitadas ou até mesmo apresentam resultados já fixados. Quando implantadas, delegam às escolas a responsabilidade pela qualificação do ensino por meio da ampliação e modificação de seus tempos, espaços e conteúdos curriculares, bem como pelo autogerenciamento de habilidades e competências que um aluno da Educação Básica deve alcançar no decorrer de sua trajetória educacional.

Nesse sentido, Garcia defende que a qualidade da educação se simplificou “ao rendimento escolar, ou à performatividade, estimulando ansiedades e a competição entre as escolas e os professores” (GARCIA, 2016, p. 453). Além do que, e ressaltando as discussões que envolvem as políticas de avaliação nacional, intensificam e desencadeiam o controle sobre o trabalho realizado na escola pelos professores por meio de uma série de procedimentos que visam atingir um desempenho “satisfatório” que se encaixe nas expectativas expressas nesses documentos oficiais. Ou seja, essas políticas incentivam a competição através de uma lógica produtivista, contribuindo, assim, para que as instituições escolares produzam em seu interior novas formas de exclusão, atribuindo aos próprios indivíduos (docentes e alunos) “[...] a responsabilidade pelos fracassos ou pelos sucessos, vistos como (falta de) empenhos e esforços individuais” (GARCIA, 2010, p. 453).

Dentre as recentes políticas curriculares implantadas no país, que vem mobilizando mudanças e reflexões significativas nos currículos das escolas, está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC configura-se como a mais recente política curricular brasileira para a Educação Básica, sendo sua construção prevista pela Constituição Federal de 1988, fundamentada legalmente no

artigo 210 que prevê a necessidade de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s.p.). Entretanto, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) determina que é preciso ir além dos conteúdos mínimos:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, s.p.).

O início da elaboração deste documento ocorreu em 2015, durante o governo Dilma Rousseff, sendo sua primeira versão lançada com 302 páginas. Esta primeira versão foi fruto da participação da comunidade escolar e acadêmica por meio de consultas públicas, segundo o site oficial da BNCC¹. Após, foi repensada e replanejada mais seis vezes para, por fim, ser aprovada em 2018, durante o governo Michel Temer. O documento totalizou 600 páginas, sistematizadas e divididas nas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Importante destacar que, além da participação popular, que foi considerada até a terceira versão do documento, quando foi passada à elaboração para setores específicos do MEC (CÁSSIO, 2019), a BNCC contou com o apoio de diversas instituições privadas e filantrópicas, como o grupo denominado “Movimento pela Base”², formado oficialmente em 2013, dois anos antes do início oficial de sua formulação. Esses grupos fomentaram as discussões, “[...] galvanizando conexões entre o currículo nacional obrigatório, o mundo das avaliações de larga escala e a indústria do livro didático e das assessorias pedagógicas privadas no Brasil” (CÁSSIO, 2019, p. 16).

Destarte, a BNCC prevê um conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas no decorrer das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando o ensino de saberes e conhecimentos de todos os estudantes brasileiros. Caracteriza a si própria como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). Ainda se propõe a assegurar os “[...] direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2018, p. 7). Portanto, pode ser caracterizada como uma política de centralização curricular (CÁSSIO, 2019).

A principal função da BNCC é fomentar a criação de novos currículos dentro das escolas por meio de competências e habilidades que visem “[...] à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2018, p. 7). Organizada a partir de 10 competências gerais, definidas como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 7), o texto apresenta como objetivo suscitar, aos processos educativos, espaços ao qual o estudante possa “[...] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Para a implementação da BNCC como política curricular, as redes de ensino públicas e privadas necessitam (re)elaborar seus currículos para atender suas normativas. Logo, a BNCC não é currículo em si, entendendo por currículo a “porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44). Tomamos a BNCC como o registro de uma política curricular, um documento formalizado que materializa o processo resultante de negociações de forças, a partir das quais predominam determinados discursos para a seleção das porções de cultura.

1 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 15 maio 2022.

2 Fazem parte do Movimento pela Base grupos como: Fundações Lemann, Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Natura, Itaú, entre outros (CÁSSIO, 2019).

Nesse sentido, a BNCC consiste em um documento de regulação e controle da Educação Básica, balizador da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, da produção de material didático e das avaliações em larga escala. Considerando a recomendação da LDB, as redes de ensino e as escolas estão amparadas para construir o próprio currículo que acontece na escola priorizando a diversidade regional e cultural dos seus espaços de pertencimento, já que cada currículo guarda a estreita correspondência com a cultura no qual ele se organizou (VEIGA-NETO, 2002).

A BNCC orienta a (re)elaboração curricular dos estados e municípios, voltada a criar “estrutura em que todos se sintam *representados*, redes municipais e estaduais” (BRASIL, 2018, p. 4, grifo nosso), contemplando a especificidade de cada região. Compartilhamos da compreensão de Corazza (2016, p. 12) ao assumir que “currículo, para além de básico” precisa levar “os professores a falarem, novamente, dos currículos que lhes competem, para se tornarem, outra vez, autores deles, desde o dia a dia da sua docência”.

Na (re)elaboração curricular das escolas, as denominadas “aprendizagens essenciais definidas pela BNCC” (BRASIL, 2018, p. 9) preveem sua concretização por meio de Competências, Habilidades e dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), o que não se apresenta como novidade a nível de política educacional brasileira. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já eram recomendados seis Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde e Trabalho e Consumo). Atualmente, a BNCC amplia para quinze temas distribuídos em seis macro áreas temáticas: Ciência e Tecnologia, Cidadania e Civismo, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde. Os TCTs têm como objetivo “[...] que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade” (BRASIL, 2019, p. 7).

Para cumprir sua principal função – a de implementar novos currículos –, a BNCC tem impacto direto na formação docente, seja ela inicial ou continuada, visto que precisa desses atores para ser efetivamente implementada. De acordo com o documento, para além dos currículos, a BNCC “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 8).

A formação docente inicial e continuada está diretamente atrelada a outro pressuposto apresentado pela BNCC em seu texto: a melhoria da qualidade da educação brasileira. Todavia, para Frangella e Dias (2018), essa concepção acaba responsabilizando ainda mais o professor pelo êxito de sua implementação e a efetiva construção de currículos que dêem conta das aprendizagens essenciais previamente definidas para os estudantes. De acordo com as autoras:

Podemos sinalizar a força assumida pelo significante qualidade da educação associando o sucesso escolar dos alunos não apenas à formação do professor como a sua atuação, a ser verificada pelo resultado do desempenho dos alunos nos processos de avaliações externas. (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 9).

Assim, o êxito educacional está estritamente relacionado com o resultado do desempenho dos estudantes a partir da atuação do professor em sala de aula. Se há sucesso na implementação curricular mediante a prática pedagógica, os méritos são dados ao professor. Caso contrário, há o efeito de culpabilização da docência, reforçando a ideia de insuficiência formativa, o que acarreta, consequentemente, no retorno à busca pelas formações.

Atualmente, há um grande número de estudos envolvendo a BNCC e seus efeitos no currículo escolar, principalmente na formação de professores (FERRAZ, 2019; LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019; CAETANO, 2020; DALLA ZEN; GHISLENI, 2020; DECONTO; OSTERMANN, 2021; LEIDENS *et al.*, 2021). Nossa investigação insere-se nas discussões propostas por esses trabalhos, abordando uma faceta ainda não explorada, a que diz respeito aos processos de endividamento da docência potencializados pela implementação da BNCC.

As bases teórico-metodológicas do estudo

Vivemos em uma sociedade fortemente marcada por princípios inscritos sob uma racionalidade neoliberal. Para Veiga-Neto (2000, p. 186), o surgimento e a expansão do neoliberalismo configuram-se como “um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil”. Isto objetiva “transformar o Estado numa grande empresa”, muito mais eficiente, produtiva e lucrativa. O sujeito contemporâneo, por sua vez, deve corresponder às demandas neoliberais de mercado, sendo capaz de competir livremente e fazer suas próprias escolhas, seu autogerenciamento (VEIGA-NETO, 2000).

Consoante Bauman (2001), caracteriza-se o tempo de agora como um “novo paradigma temporal”, como uma transição, um deslocamento histórico. Esta transição é a passagem de uma “modernidade sólida” para um permanente estado de liquidez, pois, de acordo com o sociólogo, estamos a viver sob a égide de uma sociedade “líquido-moderna”, perpetrada “no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar” (BAUMAN, 2001, p. 13). A metáfora da “liquidez”, trazida por Bauman em seus escritos, nos auxilia a pensar sobre quem são, como se conduzem e são conduzidos os sujeitos contemporâneos. Estes são pautados pela transição identitária de sua constituição, em que a única certeza se encontra na instabilidade da vida. É nesse contexto de liquidez cotidiana, calcado na produção de discursos orientados por uma racionalidade neoliberal, que a educação contemporânea está inserida e assume um papel primordial, colocando-se como ferramenta para a fabricação do que Popkewitz, Olsson e Peterson (2009) chamam de sujeito cosmopolita.

Os sujeitos cosmopolitas estão imbricados na responsabilidade de “realização pessoal de suas próprias vidas”, bem como pela busca do “progresso social” (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSON, 2009, p. 75) de si e dos outros. Assim, a educação continua a assumir papel fundamental na formação ética de uma sociedade. O sistema educacional não irá se restringir apenas à “aprendizagem e ao treinamento dos pupilos em uma sala de aula”, mas, estrategicamente por meio da escola e de seus currículos, será responsável por “expandir-se e conectar-se a todos os aspectos da sociedade de modo permanente” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009, p. 82). A eficiência da produção deste sujeito cosmopolita no campo educacional é garantida por um complexo sistema gerencial que incentiva a utilização de indicadores, metas e estratégias, avaliações padronizadas, premiações para os “melhores”, bem como direcionando recursos para projetos que promovam o gerenciamento dos próprios indivíduos.

Gadelha (2009) denomina esse processo de autogerenciamento como uma “cultura do empreendedorismo”, que consiste em “[...] uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas, verdadeiros empreendedores” (GADELHA, 2009, p. 11). O autor caracteriza a produção de tais sujeitos pelos traços da proatividade, inovação, invenção, flexibilidade e de pessoas com “notável capacidade de provocar mudanças” (GADELHA, 2009, p. 11). A produção de sujeitos cosmopolitas e empreendedores está a serviço de uma perspectiva mercadológica, que fragmenta os indivíduos de modo que cada um fique responsável por si mesmo (GADELHA, 2009). Sob esse olhar, gostaríamos de abordar, nesta investigação, a BNCC como política curricular que conduz as condutas dos sujeitos docentes, a fim de que essas estejam afinadas à racionalidade neoliberal pelo prisma mercadológico-empresarial.

Em termos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como documental, uma vez que o material empírico reunido consiste em notícias virtuais, extraídas via a ferramenta Google Alerta, com a palavra chave “BNCC”. Através desta plataforma, selecionamos, entre março de 2018 a dezembro de 2019, as notícias que se relacionavam diretamente com a formação de professores para a BNCC. Foram encontradas 73 notícias que tratavam da relação entre a formação dos docentes e a implementação da BNCC, as quais categorizamos pelos seguintes grupos: 27 notícias referentes à “terceirização” da formação docente como caminho para a efetivação da BNCC nas escolas; 20 notícias que pautam a docência como responsável pelo mau desempenho da educação escolar brasileira, posicionando a BNCC como uma “salvação” para mudar essa realidade; 26 reportagens que apontam a BNCC como propulsora para a concepção de uma docência idealizada e que incentive o professor no exercício de sua profissão.

Dentre as categorias analíticas apresentadas, iremos trabalhar neste artigo com as notícias referentes ao que chamamos de “formação docente terceirizada”. Tal categoria se caracteriza pela contratação de empresas privadas, pelas redes de ensino públicas, para a organização de formações que “especializem”, “ensinem” e “treinem” os docentes no sentido de implementar a BNCC nos currículos de suas escolas. Este tipo de formação tem como foco o incentivo à reciclagem de conhecimentos, aprimoramento de saberes e novas formas metodológicas de ensino sob o prisma de uma lógica empresarial que, dentre suas características, visam à competitividade, produtividade e ao autogerenciamento dos sujeitos. Para Gadelha (2009), essa formação denota um aspecto competitivo, cujo objetivo é “acumular pontos” como modo de demonstrar produtividade.

Ao trabalharmos com essas reportagens, as consideramos como monumentos, no sentido discutido por Foucault (2002). Segundo ele, nessa estratégia não se trata de buscar por uma interpretação, como se as notícias pudessem expressar ou indicar “a verdade”, mas tomá-las como “uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2002, p. 8), fazendo com que os documentos sejam, então, transformados em monumentos. Na esteira de Foucault, Veiga-Neto (2003, p. 125-126) destaca que a leitura das enunciações é realizada “pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados”, estabelecendo “as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder (es) atendem tais enunciados, qual/quais poder (es) os enunciados ativam e colocam em circulação”.

Uma das ideias centrais para este trabalho é a positividade do discurso na constituição daquilo que somos, como nos aponta a produção teórica de Foucault. Em *Arqueologia do Saber*, o filósofo expressa que os discursos, constituídos por um conjunto de enunciados, podem ser compreendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, afastando-se do entendimento de que seriam “um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras” (FOUCAULT, 2002, p. 56). Seguindo os argumentos do autor, ao estudarmos os enunciados que circulam nas reportagens examinadas, buscamos escrutiná-los por aquilo que dizem e pelas regras que os geram, não nos preocupando em decifrar significados dos signos que os compõem. Nas palavras do filósofo: “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2002, p. 56, grifo do autor).

Assim, na análise do discurso, como proposto por Foucault, nos interessa examinar aquilo que foi dito ou escrito sem nos questionarmos sobre o que supostamente ocultam ou sobre as razões de terem sido expressos. O que interessa é evidenciar “de que modo existem, o que significa para elas [coisas ditas] o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar” (FOUCAULT, 2002, p. 126). Na leitura monumental que passamos a realizar sobre as reportagens selecionadas, buscamos analisar as enunciações em sua exterioridade, estabelecendo algumas relações entre elas, para identificar quais verdades foram sendo postas em funcionamento sobre a formação docente instituída pela BNCC. O resultado desse exercício analítico será apresentado na próxima seção.

A culpabilização profissional como propulsora do endividamento docente: as análises das reportagens virtuais

Ao nos debruçarmos nas leituras das reportagens, deparamo-nos com uma constante desacomodação em relação ao modo como a docência é posicionada nos espaços de formação para a implementação da BNCC, propiciados pelas redes e mantenedoras educacionais. O professor, em diversas falas oriundas de gestores públicos, de consultores educacionais ou dos próprios docentes, é colocado no lugar do sujeito que precisa ser treinado, formado e capacitado para

adequar uma política curricular à realidade de sua sala de aula. O professor é visto como um sujeito incapaz de pensar sobre os processos educativos que uma política curricular movimenta no exercício cotidiano de sua docência.

Nesse sentido, ao olharmos mais atentamente para as notícias pertencentes à categoria intitulada “formação docente terceirizada”, identificamos um discurso circundante que posiciona o professor como culpado pelos ineficientes resultados alcançados pela educação brasileira. Compreendemos que essa culpabilização aparece nas reportagens em dois sentidos: o primeiro refere-se ao reforço do sentimento de incompetência docente sobre sua própria formação; o segundo diz respeito à dependência que as redes educacionais estão atribuindo suas formações de empresas e/ou consultorias educativas privadas.

No primeiro direcionamento verificamos que há um apelo e, também, uma sobrecarga de responsabilidade social atribuída ao papel docente perante a sociedade, conforme o trecho da reportagem abaixo:

Segundo Ledina, momentos de reflexão como o desta segunda-feira são oportunidades importantes para os profissionais: “A formação de seres humanos está nas mãos dos professores e isso nos remete ao compromisso sério que temos com a sociedade. É importante nos reunirmos para pensar o ensino da Matemática e a Educação Básica”. (PROFESSORES..., 2019, s.p.).

O trecho acima é oriundo da reportagem intitulada “Professores da Amrec participam de Formação Continuada na Unesc”, na qual professores de matemática passaram uma manhã na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) refletindo sobre a BNCC, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e as ações pedagógicas de suas escolas. Ledina, ao qual a reportagem menciona, é uma das professoras do curso de Matemática da UNESC que ministrou a formação. O que esta professora universitária traz em sua fala é a atribuição de um excesso de responsabilização docente em formar cidadãos mais “humanos”. Em outras palavras, é conferir à docência a incumbência quase que exclusiva de resolver uma questão (formar seres humanos) que é muito mais ampla e complexa e que depende, obrigatoriamente, de outras instituições sociais para tal. Essa ampliação e supervalorização do comprometimento docente também aparece na reportagem abaixo, de modo a conduzir para um engajamento mais individual de cada sujeito:

“O nosso principal desejo com a plataforma é fazer o professor se desenvolver não apenas profissionalmente, mas também individualmente”, diz Heloisa Morel, diretora do Instituto Península. Em um momento de discussão sobre a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ela afirma que a plataforma ajuda o professor a entender melhor o seu próprio desenvolvimento para poder trabalhar as Competências Gerais com os estudantes. “Você não pode ensinar aquilo que você não sabe”, ressalta. (LOPES, 2018, s.p.).

Aqui podemos identificar duas falas substanciais para essa análise. A primeira refere-se à preocupação em desenvolver o professor para além de sua profissão, mas também em sua individualidade, sua personalidade. A segunda, ao final do texto, remete a uma espécie de autoanálise docente sobre seu processo de “desenvolvimento” pessoal, que conduziria para uma consciência do que se é capaz ou não de ensinar. Pode-se perceber que a gestão dessas políticas curriculares no interior das redes e mantenedoras caminha para a produção de um sujeito docente “empresário de si”, garantida por mecanismos de controle encontrados em seus parâmetros e diretrizes, que indicam o que, para quem e de que modos as condutas devem ser conduzidas, privilegiando “a composição de perfis formativos diferenciados e especializados” (SILVA R.; SILVA D.; VASQUES, 2018, p. 11). No caso citado, o Instituto Península adentra às formações pedagógicas das escolas justamente para construir um novo perfil de professor que seja desenvolvido e especializado para trabalhar e fazer funcionar conceitos e práticas empresariais dentro da realidade escolar.

Seguindo nessa linha argumentativa, selecionamos o trecho abaixo para exemplificar como a docência é inferiorizada quando se pensa em sua autonomia e conhecimento diante dos processos de formação e reflexão sobre as políticas curriculares.

Segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o índice de alunos com nível insuficiente em leitura, em 2017, é de 54,73%. A especialista Janaina Spolidoro diz que a mudança é boa, mas é um desafio: “A escola terá que mudar o currículo e treinar os professores”, diz a especialista. (ENTENDA..., 2018).

O trecho acima infere que há uma inabilidade docente para gestar os processos educativos que envolvem seu espaço de trabalho. Para modificar um currículo é necessário que professores sejam treinados a agir de determinados modos, com práticas específicas e alinhadas aos discursos empresariais. Aqui não há a intenção de promover a valorização da ação ou reflexão por meio de uma formação que pautar os conhecimentos e saberes de tais profissionais, mas sim resumir sua experiência a um treinamento elaborado por “especialistas” que não vivenciam, muitas vezes, o dia a dia de uma escola.

A ampliação da função docente como única responsável pela formação de cidadãos mais humanos, a busca por um “desenvolvimento” que ultrapassa os limites da profissão e o treinamento dos educadores são ditos que fomentam e reforçam a sensação de incapacidade e incompetência da docência contemporânea. Não basta que o professor busque incessantemente formações de especialistas que “desenvolvam” suas aptidões profissionais e pessoais, deve seguir as regras e preceitos estipulados por uma empresa privada e, ainda, “salvar” a sociedade a partir de sua atuação em sala de aula. Uma sobrecarga profissional que apenas fortalece os discursos que atribuem à docência o fracasso das instituições escolares. Não há como sentir-se capaz e hábil para exercer seu ofício diante de tamanhas demandas e cobranças.

O segundo direcionamento levantado por nós diz respeito à dependência que as redes e mantenedoras estão criando em relação às consultorias privadas de educação para realização de formações pedagógicas, como traz o excerto abaixo:

A Empresa Somos Educação realizou um encontro nesta semana com os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental para tratar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com o objetivo de qualificar, aprimorar e capacitar os professores com momentos de reflexão, estudo e atualização. (SEGUNDO..., 2018).

Importante ressaltar que em todas as 27 reportagens que atribuímos à categoria “formação docente terceirizada” constava a informação de que empresas privadas de consultoria educativa estão sendo as responsáveis pelas formações para implantação da BNCC. As redes e mantenedoras, em especial as municipais e estaduais, têm atribuído a empresas como a *Somos Educação*, o encargo de formar e preparar seus professores para acessar, compreender e executar a Base nas suas escolas. Em face dessa falta de credibilidade à produção de currículos escolares pelo próprio corpo docente das instituições e redes, é que a Secretaria de Educação do estado do Mato Grosso do Sul, por exemplo, fechou parceria com o Instituto Ayrton Senna dada sua “expertise” na área:

Em razão dessa necessidade e dada a expertise do Instituto Ayrton Senna nessa área, o Instituto coloca à disposição do Estado um serviço de assessoramento para a formação da equipe que se responsabilizará pela construção do currículo de Mato Grosso do Sul, de forma a apoiá-los na definição da proposta de Educação Integral que responda às necessidades da rede, da visão de criança, adolescente e jovem que querem formar, de uma matriz de competências que enderece o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes e, também, de metodologias integradoras como elemento dos subsídios para implantação do referencial curricular. (EM SEMINÁRIO..., 2018, s.p.).

Outro exemplo dessa relação contemporânea entre as instituições educativas públicas e as empresas privadas ocorreu no município de Paracatu, localizado no estado de Minas Gerais. Há mais de sete anos, a educação municipal possui uma parceria com a empresa mineradora *Kinross Paracatu*, que integra a *Kinross Gold Corporation*, grupo canadense com presença em diferentes países da América do Sul, do Norte, África e Eurásia. A empresa possui o Programa Integrar, que tem por objetivo “participar da vida comunitária e contribuir para o desenvolvimento sustentável do município de Paracatu (MG), de acordo com as diretrizes do Plano Paracatu 2030”³. O Programa atua desde 2011 no município e possui projetos e ações que visam “resultados efetivos de transformação social”, em quatro eixos: Cultura, Educação, Geração de Trabalho e Renda e Educação Ambiental. Neste novo contexto de BNCC, a gerente de Comunicação e Relacionamento com Comunidades da Kinross explica que:

Durante sete anos, o Integrar Eixo Educação teve como foco o aluno e a melhoria dos índices do IDEB e da Prova Brasil, atingindo grandes resultados. Continuamos acreditando nisso, porém para 2018 e 2019, revisitamos as diretrizes do Programa e entendemos que ao investir na formação continuada dos professores, os resultados consequentemente atingirão os estudantes e naturalmente teremos uma melhoria no indicador IDEB, explica a gerente de Comunicação e Relacionamento com Comunidades da Kinross, Ana Cunha. (PROGRAMA..., 2018, s.p.).

Ao tratar especificamente do currículo escolar, afirma que:

O currículo da Educação Básica passará por grandes mudanças nos próximos anos, por isso, vimos a necessidade de adequar o Integrar – Eixo Educação. Para nos apoiar nessa etapa, buscamos consultorias que são referência no mercado em capacitação de professores e gestão escolar com o objetivo de apoiá-los para serem os agentes de transformação. (PROGRAMA..., 2018, s.p.).

Tais declarações nos direcionam a pensar que a empresa Kinross, por meio do Projeto Integrar, não apenas controla, mas também realiza a gestão do sistema educacional municipal de Paracatu, acompanhando e monitorando os índices de desempenho dos estudantes. Além disso, busca consultorias para capacitar os professores e auxiliar na gestão das escolas, assim como definindo as mudanças a serem implementadas nos currículos a partir da BNCC. Mesmo que a reportagem, logo em seu início, indique uma “parceria” entre município e a empresa, o enfoque é ressaltar o que já foi feito e quais as ações que serão realizadas pela mineradora no que tange à formação dos professores e gestores das escolas:

O Programa Integrar – Eixo Educação será dividido da seguinte forma: Serão realizados Cursos de Formação para professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ao todo são 180 horas, divididas em dois anos. O foco serão os professores dessas duas disciplinas, pois são os pilares das demais. Os workshops vão seguir as exigências da nova Base Nacional Comum Curricular que prevê que todas as escolas do Brasil ajustem seus currículos nos próximos dois anos. [...] Cursos de gestão para gestores escolares tendo como foco os diretores, vice-diretores e supervisores pedagógicos. Será feito um trabalho de diagnóstico das escolas, mostrando as forças e fraquezas, quais são os desafios dos gestores e a importância de um planejamento. O trabalho será realizado pela consultoria tendo como base o diálogo, construção coletiva e um olhar construtivista. (PROGRAMA..., 2018, s.p.).

Por meio dessa reportagem, compreendemos que há um repasse às empresas privadas da responsabilidade não apenas pela formação dos professores, mas pela gestão dos processos educativos. A educação passa a ser um produto de um mercado pautado sob a lógica de uma

3 Disponível em <http://www.kinross.com.br/>. Acesso em: 15 maio 2022.

racionalidade neoliberal que visa sujeitos empresários de si, cada vez mais lucrativos e eficientes. Nessa seara mercadológica-educacional, na qual a “cultura do Empreendedorismo” (GADELHA, 2009) encontra espaço para fortalecer seus discursos e práticas, o professor se vê como um verdadeiro indivíduo-microempresa constantemente endividado.

Considerações finais

O cenário que apresentamos por meio das reportagens está empenhado em reforçar o sentimento de incapacidade docente e delegar a terceirização da formação a empresas, consultorias educativas privadas, corroborando assim para que o professor se veja *endividado* ao longo de sua carreira profissional. A docência possui o pesado encargo de se responsabilizar, incessantemente, pela reciclagem e constante qualificação do seu conhecimento, por melhores notas nas avaliações de larga escala, pela efetiva aprendizagem de seu aluno, por um planejamento de aula performático que dê conta da heterogeneidade de sua sala de aula, enfim, por uma “aprendizagem permanente” da sua profissão.

Por este viés, podemos pensar tais endividamentos como uma “política do medo” (RESENDE, 2018), uma ferramenta tecnológica neoliberal que atravessa práticas cotidianas no campo educacional, tomando as almas dos indivíduos e aprisionando seus corpos, por meio do espectro do perigo eminente. Muitos são os medos que fazem parte da vida profissional docente, tais como: o medo do aluno não aprender a aprender, o medo de não se qualificar constantemente, o medo que as crianças não se alfabetizem, o medo do conteúdo do livro didático não se esgotar, o medo da avaliação ser injusta, dentre outros.

De acordo com Resende (2018), tais medos são atualizados recorrentemente pelas políticas educacionais que pouco se interessam em resolver os problemas da docência, mas sim onerá-la de novas problemáticas que lhe acarretarão mais medos, angústias e, por consequência, endividamentos. Concluímos esse trabalho nos colocando a pensar sobre a formação docente por dois olhares: como uma dívida longa a ser paga com juros e correções, abarcada pelas preocupações e medos causados pelo endividamento da docência; mas também como possibilidade de quitação dos endividamentos postos, por meio de práticas de resistência que desvinculam os indivíduos de tudo aquilo que os aprisiona e os regula, causando qualquer tipo de sofrimento no exercício diário de sua docência.

Referências

- BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. *LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. *Temas Transversais Contemporâneos: propostas de práticas de implementação*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Textura*, Canoas, v. 22, n. 50, p. 36-53, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/5397/3715>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI, Roberto Júnior (org.). *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, s135-s144, 2016.

DALLA ZEN, Laura Habckost; GHISLENI, Ana Cristina. Da suspeição ao como fazer: expectativas de professores/as frente a um currículo por competências. *Textura*, Canoas, v. 22, n. 50, p. 165-181, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5477>. Acesso em: 17 abr. 2022.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/84149/47917>. Acesso em: 17 abr. 2022.

EM SEMINÁRIO, SED E IAS ABORDAM CURRÍCULO DE MS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS. *A Crítica.net*, Campo Grande, 13 mar. 2018. Disponível em: <https://www.acritica.net/noticias/em-seminario-sed-e-instituto-ayrton-senna-abordam-curriculo-de-ms-e-co/281102/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

ENTENDA O QUE AS ESCOLAS ENSINARÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. *Jornal Extra*, Rio de Janeiro, 8 abr. 2018. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/entenda-que-as-escolas-ensinarao-com-base-nacional-comum-curricular-22567611.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FERRAZ, Rosane Duarte. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 7, p. 95-111, 2019.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018.

GADELHA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 445-455, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 abr. 2022.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betania O. L.; Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 9, n. 26, p. 6-21, maio/ago. 2019.

LEIDENS, Maria Eduarda *et al.* Educação financeira na BNCC: ambivalências em notícias virtuais e possibilidades em uma prática em educação de jovens e adultos. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (org.). *Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 65-77.

LOPES, Marina. Plataforma apoia o desenvolvimento integral do professor. *Plataforma Porvir*, São Paulo, 2 out. 2018. Disponível em: <https://porvir.org/plataforma-apoia-o-desenvolvimento-integral-do-professor/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-98, maio/ago. 2009.

PROFESSORES DA AMREC PARTICIPAM DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNESC. *Portal Veneza*, Nova Veneza, 6 mar. 2019. Disponível em: <https://www.portalveneza.com.br/professores-da-amrec-participam-de-formacao-continuada-na-unesc/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PROGRAMA INTEGRAR REFORÇA PARCERIAS PARA MELHORIA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. *Paracatu*, Paracatu, 24 abr. 2018. Disponível em: <https://paracatu.net/view/7936-programa-integrar-reforca-parcerias-para-melhoria-na-qualidade-da-educacao>. Acesso em: 14 jul. 2020.

RESENDE, Haroldo. Técnicas de governo e práticas de liberdade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT, 11., 2018, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis, UFSC, 2018.

SEGUNDO ENCONTRO SOBRE A BNCC FOI REALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PEREIRA BARRETO. *Prefeitura de Pereira Barreto*, Pereira Barreto, 10 abr. 2018. Disponível em: <https://pereirabarreto.sp.gov.br/noticias/prefeitura/segundo-encontro-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-foi-realizado-na-rede-municipal-de-educacao-de-pereira-barreto>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias; SILVA, Denilson; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. *Revista de Estudos Curriculares*, Portugal, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2018.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

Data de submissão: 21/05/2022

Data de aceite: 14/06/2022