http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i44.2462

O papel do/da docente-coordenador/a de área na Nova Gestão Pública:
ensino médio integral de Sergipe

The role of the area coordinator teacher under the New Public Management:
full-time high school in Sergipe

El rol del/a docente coordinador/a de área en la Nueva Gestión Pública:
escuela secundaria integral en Sergipe

GILDETE CECILIA NERI SANTOS TELES[*]
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

THADEU VINÍCIUS SOUZA TELES[**]
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

CEZAR ALEXANDRE NERI SANTOS[***]
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

RESUMO: Este estudo inscreve-se no escopo da Linguística Aplicada e reflete sobre o papel do/da professor/a-coordenador/a de área no Ensino Médio Integral de Sergipe – EMI-SE, na ótica da Nova Gestão Pública – NGP. Investiga-se como a função desse/a profissional se configura num modelo de gestão educacional baseado em metas e eficácia, identificando sua relação com mecanismos de controle da agenda neoliberal. Com uma abordagem qualitativa, a metodologia emprega triangulação de dados, combinando análise documental da implantação do EMI em Sergipe, narrativas de professores/as-coordenadores/as de área e referências

[*] Doutora em Letras . Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. *E-mail*: <gcecilianeri@hotmail.com>.

[**] Doutor em Educação. Professor do Departamento de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Sergipe. *E-mail*: <thadeu@academico.ufs.br>.

[***] Doutor em Língua e Cultura. Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. *E-mail*: <cezarneri@academico.ufs.br>.

teóricas da área. Os resultados preliminares indicam que a função de professor/a-coordenador/a se insere em um contexto de responsabilização e controle sobre docentes. No entanto, há possibilidade de abertura para uma cumplicidade estratégica dentro da lógica da NGP. Conclui-se que, embora esse modelo reforce princípios empresariais na gestão educacional, há espaços de resistência possíveis na estrutura escolar.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública. Ensino Médio Integral. Professor-Coordenador de Área. Cumplicidade Estratégica.

ABSTRACT: This study, which is within the scope of Applied Linguistics, reflects on the role of the area coordinator teacher in the Full-time High School in Sergipe – EMI-SE, from the perspective of New Public Management – NGP. It investigates how this professional's role is set within an educational management model based on goals and effectiveness, which shows its relationship with control mechanisms of the neoliberal agenda. Using a qualitative approach, the methodology employs data triangulation, combining document analysis of the implementation of EMI in Sergipe, narratives of area coordinator teachers, and theoretical references in the field. Preliminary results indicate that the role of the area coordinator teacher is embedded in a context of accountability and control over teachers. However, a strategic complicity within the NGP logic is possible. The conclusion is that, although this model reinforces business principles in educational management, there are potential spaces for resistance within the school structure.

Keywords: New Public Management. Full-time high School. Area coordinator. Strategic complicity.

RESUMEN: Este estudio se enmarca en el ámbito de la lingüística aplicada y reflexiona sobre el papel del/a profesor/a coordinador/a de área en la educación secundaria integral de Sergipe – EMI-SE, desde la perspectiva de la Nueva Gestión Pública – NGP. Indagamos cómo se configura el rol de este/a profesional en un modelo de gestión educativa basado en metas y efectividad, identificando su relación con los mecanismos de control de la agenda neoliberal. Con un enfoque cualitativo, la metodología emplea la triangulación de datos, combinando el análisis documental de la implementación de la EMI en Sergipe, narrativas de profesores/as coordinadores/as de área y referenciales teóricos en el área. Los resultados preliminares indican que el rol del/a docente coordinador/a se

inscribe en un contexto de rendición de cuentas y control sobre los/as docentes. Sin embargo, existe la posibilidad de abrirse a una complicidad estratégica dentro de la lógica del NGP. Se concluye que, si bien este modelo refuerza los principios empresariales en la gestión educativa, existen posibles áreas de resistencia dentro de la estructura escolar.

Palabras clave: Nueva Gestión Pública. Escuela secundaria integral. Profesor/a coordinador/a de área. Complicidad estratégica.

Introdução

A gestão da educação básica no Brasil tem sido historicamente atravessada por disputas entre distintos projetos de sociedade, refletindo diferentes concepções sobre o papel da escola pública e os princípios que devem orientar sua administração (MARQUES, 2020). A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleceu a gestão democrática como princípio norteador do ensino público, o que foi posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No entanto, a partir da década de 1990, com a adoção do paradigma da Nova Gestão Pública – NGP, o modelo de governança educacional passou a incorporar mecanismos de controle típicos do setor privado, enfatizando eficiência, produtividade e responsabilização (DARDOT & LAVAL, 2016). Esse processo resultou na crescente privatização endógena da educação pública, impactando a organização escolar, os currículos e a atuação dos/das profissionais da educação. Segundo Abdeljalil Akkari (2011), na privatização endógena, os métodos de gestão, valores, visões e conceitos da iniciativa privada são transpostos para o funcionamento da educação pública, tal qual o comportamento de uma empresa.

No contexto da educação básica, uma das materializações desse modelo de gestão pode ser observada na implementação do Ensino Médio Integral em Sergipe – EMI-SE. O EMI-SE tem sido promovido como uma estratégia para melhorar indicadores de qualidade educacional, oferecendo a estudantes uma jornada ampliada e uma proposta curricular diversificada. Entretanto, reconhecemos em sua adoção a ocorrência do enquadramento da NGP, o que impõe desafios à autonomia docente e às dinâmicas escolares. No estado de Sergipe, a criação da função de professor/a-coordenador/a de área emerge como um mecanismo que reforça os dispositivos de controle e responsabilização sobre os/as docentes. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo investigar como a função desse/a profissional se configura dentro do modelo de gestão educacional baseado em metas e eficácia, identificando sua relação com mecanismos de controle da agenda neoliberal. A pesquisa mobiliza o conceito de "cumplicidade estratégica" (MENEZES DE SOUZA, 2018) para compreender a adesão tática de professores/

as-coordenadores/as de área aos dispositivos de controle impostos pela NGP, ao mesmo tempo em que explora possibilidades de resistência a essa lógica.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na triangulação de fontes. São analisados documentos oficiais sobre a implantação do EMI-SE, além de narrativas de professores/as-coordenadores/as de área a partir de encontros em um grupo focal[1], buscando compreender suas percepções e estratégias de atuação nesse modelo de gestão. O referencial teórico ancora-se nos estudos sobre a atuação da agenda neoliberal na educação (FREITAS, 2018; TELLO, 2013), Nova Gestão Pública (MARQUES, MENDES & MARANHÃO, 2019; SANTOS & PEREIRA, 2024), privatização da educação (AKKARI, 2011; ADRIÃO, 2018) e processos de resistência docente (TELES, 2023; MENEZES DE SOUZA, 2018).

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender os impactos da NGP sobre o cotidiano escolar e as relações de trabalho na educação pública. Ao investigar o papel do/da professor/a-coordenador/a de área no EMI-SE busca-se contribuir para o debate sobre a mercantilização da gestão educacional e os desafios enfrentados por profissionais da educação básica. Além disso, a análise das práticas desses/as agentes pode oferecer subsídios para reflexões sobre a governança educacional e as possibilidades de resistência frente à lógica empresarial que tem moldado as políticas educacionais contemporâneas.

A organização deste artigo segue a seguinte estrutura: na próxima seção, apresenta-se o contexto do EMI-SE, discutindo sua implementação e o papel do/da professor/a-coordenador/a de área como elemento na mediação entre docentes e gestão escolar. Em seguida, aborda-se a noção de cumplicidade estratégica dentro do espectro da NGP, analisando como professores/as-coordenadores/as de área negociam seu papel diante das demandas institucionais e dos mecanismos de controle. Por fim, são tecidas as considerações finais, sintetizando as principais conclusões da pesquisa e apontando possíveis caminhos para estudos futuros sobre os impactos da NGP na gestão educacional.

O papel do/da professor/a-coordenador/a de área no Ensino Médio Integral de Sergipe

A implementação do EMI-SE insere-se em um contexto mais amplo de reformas educacionais influenciadas pela NGP e pelo avanço do gerencialismo na educação. O modelo adotado no estado é inspirado na Escola da Escolha, proposta disseminada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que atua em diversas redes estaduais no Brasil, incluindo Rio Grande do Norte, Ceará e Pernambuco.

> O ICE é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que tem como parceiros o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande e tem como investidores o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler, a Jeep e a maior farmacêutica do Brasil, a EMS, que atua na elaboração de projetos educacionais, junto a governos estaduais, como Pernambuco e Ceará, com o objetivo de levar a visão empresarial para as políticas educacionais.

> O ICE foi constituído em fevereiro de 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina (LEITE, 2019, p. 63).

Essa proposta baseia-se na ampliação da jornada escolar e na reestruturação curricular com o objetivo declarado de melhorar os índices de desempenho educacional. No entanto, debruçando-se sobre as diretrizes pedagógicas e gerenciais desse modelo, observa-se que ele se alinha fortemente à lógica neoliberal, centrando-se na responsabilização individual, na gestão por resultados e na conformação de sujeitos/as às exigências do mercado de trabalho (TELES & TELES, 2024).

O EMI-SE promove uma concepção de educação que enfatiza o protagonismo juvenil e o desenvolvimento do chamado "projeto de vida" como eixos estruturantes do currículo (SERGIPE, 2016). No entanto, essa abordagem desconsidera fatores estruturais que condicionam as trajetórias educacionais dos/das estudantes, como desigualdades socioeconômicas e limitações impostas pelo próprio modelo de desenvolvimento capitalista. O foco na construção de um projeto individual de futuro desloca a responsabilidade social da educação pública para o âmbito pessoal, promovendo uma visão meritocrática que ignora as barreiras sistêmicas enfrentadas pelos/as alunos/as das camadas populares (GALBRAITH, 1992).

Nesse modelo, o papel do/da professor/a é redefinido (MORAIS, MONTEIRO & HENRIQUE, 2020). A docência deixa de ser vista como um espaço de construção coletiva do conhecimento e passa a ser orientada para a gestão das emoções e para a adaptação do/da estudante às exigências do mundo do trabalho. Os/As professores/as são convertidos/as em tutores/as e orientadores/as socioemocionais, assumindo funções que extrapolam sua formação inicial e sobrecarregam sua rotina de trabalho (TELES, 2023). Essa ampliação das responsabilidades docentes sem o devido respaldo estrutural e formativo compromete a autonomia pedagógica e reduz o papel do/da professor/a a um/uma mediador/a da adaptação dos/das alunos/as ao modelo de desenvolvimento vigente (FREITAS, 2018).

Além da docência em sua área de formação, o/a professor/a no EMI-SE é responsável por ministrar disciplinas interdisciplinares, como Projeto de Vida e Estudo Orientado, sem que haja uma formação específica para tanto. A necessidade de atuar em múltiplas frentes sem a devida capacitação gera tensões e desafios adicionais para esses/as profissionais, que se veem obrigados/as a redefinir continuamente seu fazer docente dentro de um modelo altamente regulado e orientado por metas de desempenho quantitativas (NASCIMENTO, TELES & ISMERIM, 2024).

É nesse cenário que emerge a figura do/da professor/a-coordenador/a de área – PCA. Criado como um mecanismo de mediação entre a gestão e o corpo docente, o/a PCA é responsável por monitorar a implementação do modelo pedagógico, acompanhar o desenvolvimento das práticas docentes e garantir o cumprimento das metas institucionais. No ecossistema escolar do EMI-SE, cada unidade de ensino possui um/uma PCA

por área do conhecimento, totalizando quatro profissionais com essa função – representando as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

No entanto, sua atuação não se limita à esfera pedagógica, uma vez que também assume um papel de controle e responsabilização, tornando-se um/uma agente da lógica gerencialista dentro da escola. Sua função se assemelha ao modelo de "seleção científica do operário" descrito por Frederick Taylor (1944 *apud* GENTILI, 2015, p. 127), no qual trabalhadores/as de confiança são designados/as para supervisionar seus pares e assegurar padrões de produtividade e eficiência.

A escolha dos/das profissionais que assumirão essa responsabilidade nem sempre se dá de maneira democrática, respeitando as afinidades com as funções a serem desempenhadas. Assim, não é raro que professores/as de componentes curriculares com menores cargas horárias semanais recebam essa demanda, como é o caso das participantes deste estudo, ambas professoras de língua inglesa, disciplina com duas horas semanais por turma no EMI-SE.

> PARTICIPANTE 1: "*O meu sonho é que até hoje eu não caí na coordenação de área. Eu digo 'gente, me dê qualquer coisa, só não me dê coordenação de área'. Não tenho maturidade, vocês sabem que eu não tenho. E aí, a gente odeia tanto, tanto, mas tanto assim coordenação de área, que eles começaram a obrigar a gente a todo ano mudar. Eles fizeram uma faixa, pô, pra tirar onda, mudar e passar a faixa adiante* [faz o gesto de uma pessoa passando uma faixa para outra]", (2023).
>
> PARTICIPANTE 2: "*É uma bomba mesmo*", (2023).

As declarações das participantes, ao expressarem sua discordância em assumir a coordenação de área, revelam o desconforto de serem percebidas pela equipe docente de suas escolas como aquelas responsáveis por monitorar o grupo e reportar falhas ou descumprimentos para as autoridades superiores. Esse discurso não surge de forma casual, e ao analisá-lo, podemos perceber indícios que apontam a presença de uma característica do ideário neoliberal na rotina do EMI-SE reconhecidos na agenda da NGP: a imposição de certos perfis e a 'valorização' destes para a função de PCA.

O/A PCA no EMI-SE atua como uma peça fundamental no aparato de monitoramento da performance docente. Ele deve garantir que os/as professores/as sigam as diretrizes curriculares estabelecidas pelas instâncias superiores à escola, como a Secretaria Estadual de Educação, assegurando que os planos de aula e as práticas pedagógicas estejam alinhados aos objetivos estratégicos do programa. Como consequência, o/a PCA não apenas orienta pedagogicamente seus/suas colegas, mas também os/as avalia e os/as responsabiliza pelo cumprimento das metas, reforçando uma lógica de controle que permeia todo o modelo gerencialista de educação integral (TELES, 2024).

Além disso, o/a PCA é frequentemente encarregado/a de intermediar conflitos entre professores/as e a equipe gestora, sendo pressionado/a a manter um ambiente de trabalho coeso e produtivo. Sua função, portanto, não se limita à esfera técnica, mas envolve também a gestão das relações interpessoais dentro da escola (TELES, 2023). Esse papel híbrido faz com que

o/a PCA esteja constantemente navegando entre expectativas administrativas e pedagógicas, lidando com as tensões inerentes a um modelo que exige alto nível de conformidade com as diretrizes institucionais, visto que suas funções enquanto professor/a são mantidas, havendo apenas a redução de oito horas da sua carga horária semanal total de 40 horas.

> PARTICIPANTE 3: "*Não, então, sobre esse processo de escolha. É... no caso da coordenação* [de área]*, assim, ela teve um diferencial assim em relação à resposta dos colegas. Porque, assim,* […] *a diretora tinha certa experiência com o programa. Então, ela tinha o interesse muito grande de escolher criteriosamente os coordenadores, por questão mesmo de repasse de informação, de gerenciamento dos documentos, enfim. Então, assim, no processo de escolha da coordenação* [de área] *pelo que disseram houve sim uma reunião da direção com a coordenação geral e que começou a traçar perfis dos professores para ver se eles se encaixavam na ideia que era para se encaixar na posição de coordenação de área. Na coordenação teve um critério, eu só vim descobrir depois que eu comecei a chorar, depois de uma situação pesada e eu disse que queria abandonar, só que ela disse, a coordenadora conversou comigo, dizendo que 'não, que você tinha um perfil pra coordenação, que você é uma pessoa paciente e tudo mais'. Enfim, aí sim eu descobri que houve sim um critério de seleção para coordenação. Mas, assim, é realmente muito desafiador, eu acho que a primeira experiência que eu tive de coordenação foi dentro do programa, eu me desgastei muito, eu tive que aprender a lidar com pessoas, com colegas sabe, que eu não tinha essa experiência. É... e, às vezes, tomar decisões que eu não tenho esse costume, de ter que tomar decisões firmes pelo outro, né?"* (2023).

O participante 3 observa que existe uma definição de perfis profissionais que incluem competências específicas, como as de gestão, para lidar com as responsabilidades da coordenação de área. Conforme Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), essa definição pode ser interpretada como uma estratégia de controle da prática docente, limitando-a a um papel de execução de burocracias empresariais para atingir indicadores de qualidade. De maneira semelhante, não foi apenas o participante 3 quem mencionou que a escolha do/da PCA ocorre a partir do reconhecimento das habilidades do/da professor/a para atingir as metas e resultados definidos no Plano de Ação da escola. A participante 4 – que também desempenha a função de PCA no EMI-SE – reconhece possuir o perfil exigido para o cargo, o que pode ser atribuído à sua experiência prévia em funções de gestão antes de sua integração ao ensino integral.

> PARTICIPANTE 4: "*Eu não gosto de ser coordenadora de área não. Eu preferiria ser professora de inglês só, de eletiva, de Estudo Orientado, preferia. Então, assim, não foi uma opção minha, tá? Mas, assim, diante da situação, colocando os professores que tinham disponibilidade, eles perceberam que eu tinha o perfil, e eu acho que também, eu acho que seria menos atrito. Também fica todo mundo querendo passar a bola pra outro, mas não rola, cada um tem sua personalidade e também outras atividades que às vezes atrapalham essa questão da dedicação que você tem que ter realmente e estar sempre atenta, né? Então, 'o professor vai faltar' e você tem que articular aquele horário. E, às vezes, o outro professor não pode ou não quer* [substituir a ausência do/da colega em seu horário de planejamento]*. E aí, você tem que ir lá e dar aula. E, às vezes, não pode. E aí fica aquela coisinha que realmente chateia é essa questão de você lidar* [com os/as colegas da área]" (2023).

Sobre a questão do controle docente com o objetivo de melhorar o desempenho de maneira eficiente, Masschelein e Simons (2018) apontam que há uma redução da prática reflexiva nos processos formativos dos/das professores/as, uma vez que, ao assumir funções que restrinjam a docência a atividades de serviço, o/a educador/a se afasta da verdadeira responsabilidade do ensino, fenômeno denominado *tecnologização*. Imersa nas questões burocráticas da coordenação de área, como o controle da presença de colegas em sala de aula e a busca por soluções quando há problemas, a participante 4 expressa sua preferência por assumir as aulas de inglês ou até mesmo as disciplinas da parte diversificada do currículo do EMI-SE que fogem à sua formação inicial, desde que não precise interagir com os/as professores/as na função de gestão da área.

Outro aspecto central na atuação do/da PCA é a sua vinculação direta com os processos de avaliação institucional. O desempenho da escola nos indicadores educacionais nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, é constantemente monitorado, e cabe ao/à PCA contribuir para a elevação desses índices por meio do acompanhamento das práticas docentes. Essa lógica de responsabilização transfere ao/à PCA a missão de garantir que os/as docentes cumpram os objetivos estabelecidos, muitas vezes desconsiderando as dificuldades estruturais enfrentadas por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar (FREITAS, 2018).

Na prática, há ainda a sobrecarga do/da PCA devido ao descompasso entre a previsão oficial da função e a realidade de sua execução. O Plano de Ação do EMI-SE (SERGIPE, 2016) prevê que o/a PCA deveria dedicar 50% de sua carga horária às atividades de coordenação, mas na realidade, essa função ocupa apenas oito horas das quarenta horas semanais totais do/da docente. Além disso, a escolha dos/das professores/as para esse cargo segue critérios estratégicos, muitas vezes selecionando docentes que apresentam características de mediação e alinhamento com a gestão escolar.

Relatos de professores/as que assumiram essa função apontam para um sentimento de vigilância sobre pares, o que reforça o caráter disciplinador e gerencial do EMI-SE. A posição do/da PCA dentro do EMI-SE, portanto, reflete um processo de desdemocratização da escola, na medida em que concentra nas mãos de um/uma único/a agente a mediação entre os/as professores/as e a gestão, sem a devida consulta ao coletivo docente. Esse fenômeno se alinha às análises de Wendy Brown (2006) e Pierre Dardot e Christian Laval (2016) sobre a governamentalidade neoliberal, que impõe uma lógica de competição, controle e individualização das responsabilidades dentro do espaço escolar, e à agenda da NGP, que se baseia na premissa de que o setor privado deve servir de modelo para a administração pública, tornando a lógica empresarial um padrão universal para orientar a ação pública e social (DASSO JÚNIOR, 2014).

No contexto educacional, a NGP se manifesta pela implementação de uma gestão orientada por resultados, na qual mecanismos de monitoramento e responsabilização de docentes e estudantes passam a estruturar a organização do trabalho pedagógico,

intensificando a vigilância sobre as práticas docentes (MARQUES, 2020). Dessa forma, a função do/da PCA no EMI-SE pode ser compreendida como um mecanismo de consolidação da NGP na educação. Sua atuação reforça os dispositivos de controle interno e intensifica a responsabilização dos/das professores/as, ao mesmo tempo em que busca legitimar o modelo do EMI-SE.

No entanto, é preciso considerar que esse modelo não é homogêneo e que há margem para negociações e resistências dentro da própria estrutura escolar. O/A PCA, embora inserido/a nessa lógica gerencialista, também pode atuar como agente de mediação, tensionando as diretrizes institucionais e promovendo espaços de diálogo dentro da escola. A análise desse papel e de suas contradições é essencial para compreender os impactos do EMI-SE sobre o trabalho docente e sobre a organização da educação pública em Sergipe.

A cumplicidade estratégica na Nova Gestão Pública no Ensino Médio Integral de Sergipe

A NGP impõe uma racionalidade empresarial à administração educacional, estruturando-a sob os pilares da eficiência, da mensuração de resultados e da responsabilização individual (VERGER & NORMAND, 2015). No contexto do EMI-SE, a NGP manifesta-se não apenas na reorganização curricular e na intensificação das demandas docentes, mas também na configuração de novas hierarquias institucionais que sustentam um modelo de vigilância e controle. Nesse cenário, a figura do/da PCA emerge como um elo fundamental na implementação dessas diretrizes, exercendo um papel ambíguo que oscila entre a supervisão e a mediação. A partir desse posicionamento intermediário, evidencia-se a noção de cumplicidade estratégica (MENEZES DE SOUZA, 2018) como uma ferramenta teórica para compreender como esses/as agentes negociam suas funções dentro da lógica da NGP, ora aderindo às suas imposições, ora criando brechas para tensionamentos e resistências.

Lynn Menezes de Souza (2018) argumenta que a cumplicidade estratégica implica reconhecer a interdependência entre interesses individuais e coletivos, considerando que "a coletividade (e seus corolários: convenção e regulação) não é exterior à individualidade, mas de fato a constitui, forçando a individualidade a se definir negando constantemente a coletividade" (MENEZES DE SOUZA, 2018, p. 212). Assim, o/a PCA, ao ocupar uma posição de intermediação entre os/as docentes e a gestão escolar, não apenas internaliza as diretrizes neoliberais, mas também as ressignifica em sua prática cotidiana. Ao mesmo tempo em que privilegia práticas meritocráticas e de responsabilização individual, ele/ela encontra espaços para subverter parcialmente essa lógica, tensionando-a em favor dos interesses coletivos.

No EMI-SE, essa ressignificação manifesta-se na forma como os/as PCA lidam com as exigências de controle sobre seus pares. Como discutido anteriormente, esses/as profissionais são selecionados/as com base em critérios estratégicos, levando em conta sua capacidade de

mediação e sua adesão ao modelo pedagógico do EMI-SE. No entanto, relatos dos/das participantes deste estudo evidenciam que essa função não é exercida de maneira uniforme e que há margem para negociações em diferentes contextos escolares. Enquanto alguns/umas PCA adotam uma postura de conformidade irrestrita às normas institucionais, outros/as estabelecem estratégias de flexibilização e adaptação, atenuando as pressões impostas pelo modelo gerencialista e promovendo práticas pedagógicas mais autônomas dentro do possível (TELES, 2023).

> PARTICIPANTE 3: "*Então, assim, houve um desafio muito grande de tentar representar* [os/as colegas da área de Linguagens nas reuniões com a gestão escolar]. *E logo a gente que é de Linguagens, que tem tantos professores, de representar as vozes que tem nas reuniões de PCA, para mim foi muito desafiante, sabe? 'Olha, eu fiz essa decisão baseado no perfil de vocês'. Às vezes eu dizia assim, às vezes eu tinha decisões da minha área que eu dizia: 'Não, eu não vou falar nada, eu vou me abster, vou botar de stand-by porque eu vou consultar os meus colegas', porque já havia um certo desconforto de não estar representando total. Eu me cobrava muito de estar representando, sabe? Só que, assim, eles percebem que a coordenação de área é uma coisa que tem também muita atribuição, não tem uma coisa assim leve, sabe? Parece que todo mundo sabe que todo mundo tem muita coisa para fazer. Então, eles também não têm essa, esse desejo de querer ocupar coordenação, sabe? 'Então deixa, deixa para o participante 3 que ele faz'. Porque aí tem que fazer ata* [*das reuniões*], *tem que ouvir os professores, tem que articular, tem que cobrar, tem que registrar, tem que fazer prova, tem que fazer simulado, como o participante 2 estava falando, ainda tem simulado pra fazer, tem AS* [avaliação semanal] *pra organizar, tem perguntas pra estar respondendo no whatsapp, tem uns alunos pra... todo mundo sabe que tem muita coisa para fazer em cada ocupação. Então, eles não têm assim constante desejo de participar, mas às vezes eu tenho que engolir sapos, sabe?* (2023)."

O relato do participante 3 evidencia que a introdução do cargo de PCA compromete a organização coletiva dos/das docentes. Esse cargo coloca seu/sua ocupante na posição de representar a área sem necessariamente consultar os/as demais professores/as. Diante da multiplicidade de atribuições no EMI-SE, a maioria dos/das docentes não demonstra interesse em assumir essa função, o que acaba por reforçar a lógica neoliberal, caracterizada por um controle sutil, mas persistente, sobre a atuação docente (DARDOT & LAVAL, 2016).

Esse fenômeno esvazia os princípios de igualdade, participação e autonomia ao concentrar decisões nas mãos de poucos, enquanto os/as demais docentes perdem espaço para deliberar coletivamente sobre questões pedagógicas e institucionais. No EMI-SE, essa dinâmica se materializa quando um/uma PCA toma decisões em nome do grupo ou acata diretrizes externas sem uma ampla consulta aos seus pares. Isso demonstra um enfraquecimento da capacidade organizativa do coletivo docente, intensificado pelas sutis estratégias de controle impostas pela governamentalidade neoliberal alinhadas à NGP.

Apesar desse cenário, a resistência ainda se manifesta. O participante 3 busca reafirmar diante da equipe gestora a importância de alinhar suas decisões aos interesses do grupo docente da área de Linguagens, desafiando a uniformização do discurso imposto pela estrutura organizacional da escola. Como observam Gildete Teles e Thadeu Teles (2024), a transposição de lógicas mercadológicas para a educação não reflete a realidade

escolar, mas, sim, impõe relações artificiais que geram competição, fragmentação e desconfiança entre os/as profissionais da educação, minando o espírito de colaboração e enfraquecendo a organização coletiva.

Além disso, a cumplicidade estratégica no EMI-SE pode ser analisada a partir do impacto que a função do PCA exerce sobre a cultura organizacional das escolas de tempo integral. Como observam Wendy Brown (2006) e Stephen Ball (2019), a lógica neoliberal na educação opera não apenas por meio de mecanismos de coerção direta, mas também pela disseminação de um ethos gerencialista que transforma a maneira como os/as sujeitos/as se percebem e se relacionam com seu trabalho. Nesse sentido, o/a PCA torna-se um/uma agente da internalização dessa lógica, incentivando a responsabilização individual dos/das docentes pelo desempenho dos/das alunos/as e pela eficácia das práticas pedagógicas. Contudo, ao mesmo tempo, a própria precariedade das condições de trabalho e a sobrecarga imposta a esses/as profissionais fazem com que, em muitos casos, eles/elas mesmos/as questionem e desafiem os princípios que deveriam defender, como na fala da participante 5.

> PARTICIPANTE 5: *Eu acho que a escola que eu estou acertou, fez uma escolha acertada, né? Os coordenadores de área.* […] *Então, ele* [o coordenador pedagógico] *é muito paciente, muito acolhedor, né, nas nossas angústias. Assim, eu sou uma pessoa extremamente ansiosa. Eu falo*: '*Meu Deus, eu vou sair do integral, não tenho condições de trabalhar*'. *Eu já falei, eu falei!* '*Não tenho condições de trabalhar sem saber o que é para trabalhar*', *principalmente no começo do projeto de vida, no começo da eletiva porque eu era a professora que era, que fiquei como a professora chefe, sei lá, da eletiva, antes de a eletiva vir pronta. Eu falei:* '*Como é que eu vou fazer a eletiva, né?*'. *E aí, ele falou:* '*Tenha calma, a gente também tá aprendendo agora*'. *Ele que me colocou meio que no eixo. Eu falei:* '*Velho, eu vou entregar isso, na incerteza eu não consigo*'. *Eu perdia noite literalmente, eu engordei 8 quilos no começo do ano de ansiedade, de pensar assim:* '*Meu Deus, procurar no Google: O que é uma eletiva? Como fazer uma eletiva? Como elaborar uma eletiva? Como elaborar uma ementa?*'. *E como eu não sou dessa parte acadêmica, eu nunca fiz pós, eu nunca fiz nada. Então, assim, ficou muito angustiante pra mim*" (2023).

O relato analisado possibilita compreender não apenas as formas de resistência no EMI-SE, mas também os processos de subjetivação que ocorrem nesse contexto, entendidos como a construção de identidades que se constituem em meio às estruturas de poder (LAVAL, 2020). Isso sugere que a formação de sujeitos/as docentes está diretamente vinculada ao ambiente escolar e às normas que o regem. No caso dos/das professores/as no EMI-SE, observa-se o surgimento de novas formas de atuação que, embora inseridas em um regime de biopolítica (FOUCAULT, 2010), ainda permitem brechas para tensionamentos e ressignificações.

Dessa maneira, é possível identificar que algumas narrativas docentes reproduzem os princípios da governamentalidade neoliberal, operando como subjetivações capturadas (FOUCAULT, 1995). No entanto, isso não ocorre de forma absoluta, pois há momentos em que esses/as mesmos/as sujeitos/as manifestam atitudes de resistência. Essas resistências, ao invés de seguirem um padrão fixo de oposição, assumem características fluidas e

fragmentadas, funcionando como movimentos que desafiam a ordem estabelecida sem necessariamente romper completamente com ela. Assim, dentro do EMI-SE, os/as docentes transitam entre a adesão e a contestação do modelo educacional, questionando as imposições que limitam sua autonomia profissional e tensionando as exigências de um sistema que os/as pressiona a agir como gestores/as de si mesmos/as (RESENDE, 2018).

Essa ambivalência fica evidente nos relatos de professores/as que assumem a função de PCA. Enquanto alguns/umas aceitam parcialmente o discurso institucional e tentam conciliá-lo com suas práticas pedagógicas, outros/as demonstram insatisfação e dilemas éticos ao perceberem os conflitos entre a lógica de gestão por desempenho e as reais demandas da comunidade escolar. Tal atitude pode ser compreendida como a ressignificação ético-estética proposta por Carina Copatti (2020), que destaca o compromisso e a responsabilidade na forma de planejar e executar práticas educacionais em meio a um contexto de precarização. Segundo Copatti, a resistência docente deve considerar não apenas a estrutura macropolítica da educação, mas também a atuação cotidiana dos/das professores/as, pois são esses/as profissionais que enfrentam diretamente "as transformações geradas pela lógica do capitalismo em sua versão neoliberal" (COPATTI, 2020, p. 384).

Outro aspecto relevante na análise da cumplicidade estratégica no EMI-SE é a relação dos/das PCA com os/as demais professores/as. Como já discutido, a função de coordenador de área é frequentemente vista com desconfiança por parte dos/das docentes, que a associam a um mecanismo de vigilância e controle. Esse distanciamento gera dificuldades na construção de relações horizontais dentro da escola, reforçando uma estrutura hierárquica que fragmenta a coletividade docente e enfraquece a possibilidade de ações coletivas de resistência (FREITAS, 2018). No entanto, há casos em que os/as próprios/as PCA buscam minimizar essa fragmentação, promovendo espaços de escuta e diálogo entre os/as professores/as e a gestão, criando assim formas sutis de enfrentamento às pressões institucionais, conforme ilustrado na fala do participante 6.

> PARTICIPANTE 6: "*Assim, eu acho que aquela parte que, pronto, essa parte realmente chata de você ter que cobrar professor por demandas e convocar pra essas questões burocráticas assim de cobrança. Eu começo o processo de cobrança, quando eu vejo que eu não consigo mais, assim eu converso com ele* [o coordenador pedagógico] *e ele toma as rédeas, né? A gente tá vendo muito essa questão, pronto, como eu falei né, essa questão do SIAE* [Sistema Integrado Administrativo Educacional, espaço virtual para registro de aulas, frequências e notas de estudantes da rede pública estadual de Sergipe] *né, só para colocar como exemplo. Então, ele coloca a cobrança lá, 'gente, nós estamos com 70% do SIAE preenchido, do diário preenchido, a gente precisa chegar a 80'. Aí, eu vou lá, ele me passa quem são os professores da minha área que tão com maior defasagem. Aí, eu vou, converso pessoalmente com cada professor, depois eu pego o feedback dele porque quem tem o feedback do SIAE é ele. 'Participante 6, olhe, Fulano foi para frente, Ciclano não mudou em nada'. Aí, eu disse: 'Pronto, você sabe que esse que não mudou em nada, quem vai conversar é você'. Eu não converso. E, assim, eu me coloco muito assim com os meus colegas de área, eu me coloco muito como parceiro, né? Essa questão de 'ah, porque você é coordenador de área', e, assim, a gente teve discussões com a primeira coordenadora pedagógica, a gente teve discussões homéricas porque eu visualizo a coordenação de área como um cargo a mais porque não tá recebendo*

> *nada a mais por isso. Então, essas demandas burocráticas quem tem que assumir é o coordenador pedagógico. Então, assim, eu brigava muito por isso, 'ah, porque você tem que fazer'. Aí, eu disse 'epa, não tem que fazer', aí a gente já vai ter que conversar direito porque esse ter que fazer, essa obrigação eu não concordo. Então, quando eu não concordo... eu tenho esse defeito, quando eu não concordo, eu não consigo fazer. Então, assim, vamos conversar para ver se a gente chega num denominador comum.* […] *E quando o pessoal da secretaria* [Secretaria de Educação] *vem pra reclamar de alguma coisa, a gente diz 'tá, beleza, velho, venha aqui resolver então' e pronto, eles não resolvem e a gente vive assim, em harmonia*" (2023).

O participante 6, ao desempenhar a função de PCA de Linguagens, adota uma postura equilibrada diante das responsabilidades que lhe são atribuídas. Conforme seu próprio relato, embora precise monitorar e cobrar a atuação pedagógica de seus/suas colegas da mesma área do conhecimento, ele estabelece limites claros para essa função. Para ele, há um ponto de equilíbrio que não deve ser ultrapassado, especialmente considerando que se trata de um cargo relativamente recente, criado exclusivamente no contexto desse programa.

Em síntese, a cumplicidade estratégica na NGP dentro do EMI-SE configura-se como um fenômeno complexo e multifacetado. Longe de representar uma adesão automática ao modelo gerencialista, a atuação dos/das PCA revela nuances de adaptação, tensionamento e, em alguns casos, resistência às lógicas de controle e responsabilização que estruturam esse programa. Essa análise reforça a importância de compreender a implementação da NGP não apenas como um processo de imposição de políticas educacionais neoliberais, mas também como um campo de disputa e negociação, no qual os/as agentes escolares desempenham papeis ambivalentes que podem tanto reforçar quanto desafiar a lógica empresarial na gestão da educação pública.

Considerações finais

Este estudo examinou a função do/da PCA no EMI-SE e suas implicações dentro da lógica da NGP. A partir da análise documental, da revisão teórica e dos relatos de professores/as que ocupam tal responsabilidade em suas unidades de ensino, observou-se que esse cargo desempenha um papel ambivalente: ao mesmo tempo que representa um espaço de mediação pedagógica, também atua como um mecanismo de controle e responsabilização, reforçando os princípios da privatização endógena na educação pública. O modelo gerencialista que estrutura o EMI-SE impõe desafios significativos a docentes, não apenas pela intensificação de suas atividades administrativas, mas também pelo deslocamento de seu papel para além da docência, restringindo sua autonomia profissional e sua capacidade de atuação crítica dentro da escola.

A criação do/da PCA no EMI-SE está alinhada à lógica da NGP ao transferir para os/as próprios/as professores/as parte das responsabilidades da gestão, promovendo uma descentralização controlada que se fundamenta na governamentalidade neoliberal (DARDOT

& LAVAL, 2016). Esse movimento permite que os/as docentes sejam cooptados/as para uma estrutura de vigilância mútua, na qual a cobrança por resultados, a responsabilização pelo desempenho dos/das estudantes e a pressão por cumprimento de metas passam a ser incorporadas como parte de sua rotina de trabalho. Como resultado, o/a PCA torna-se uma peça-chave na operacionalização do modelo de gestão por desempenho, esvaziando sua função pedagógica e reforçando uma cultura de competitividade e autoempreendedorismo dentro da escola.

Entretanto, os relatos analisados indicam que esse processo não ocorre de maneira uniforme. Há evidências de que, apesar de a função do/da PCA ser atravessada por mecanismos gerenciais de controle, existe também margem para negociações e resistências. A noção de cumplicidade estratégica (MENEZES DE SOUZA, 2018) mostrou-se central para compreender essa dinâmica, pois revela como os/as docentes podem se engajar na estrutura da escola sem, necessariamente, aderir completamente aos seus princípios normativos. Os/As PCA participantes deste estudo relataram estratégias para suavizar o impacto da lógica meritocrática, buscando ressignificar suas atribuições de maneira que favoreça a coletividade, sem reforçar práticas que intensificam a responsabilização individual e a precarização do trabalho docente.

Além disso, a análise do EMI-SE reforça a necessidade de debater o impacto da NGP sobre a gestão educacional e o trabalho docente em larga escala. A expansão do modelo de ensino integral tem sido impulsionada por parcerias público-privadas e por organizações que operam dentro da lógica da eficiência e do controle de resultados. Como evidenciado no estudo, essas iniciativas frequentemente desconsideram as condições materiais e estruturais que limitam a efetivação de um ensino de qualidade e deslocam para os/as próprios/as docentes a responsabilidade pelo alcance das metas institucionais. Isso não apenas sobrecarrega os/as profissionais da educação, mas também compromete sua capacidade de atuar de forma crítica e transformadora dentro da escola.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de pensar a educação pública a partir de um horizonte que transcenda a lógica mercadológica. A escola não deve ser reduzida a um espaço de reprodução de modelos empresariais, mas, sim, reafirmada como um ambiente de formação crítica. Isso implica não apenas resistir às imposições da NGP, mas também construir alternativas que valorizem o trabalho docente e fortaleçam a gestão democrática da educação. Afinal, como demonstrado ao longo da pesquisa, mesmo dentro de um modelo altamente regulado, há sempre fissuras e espaços de ressignificação que podem ser explorados para construir uma escola pública verdadeiramente comprometida com a formação cidadã e com a transformação social.

Recebido em:25/03/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Notas

1 Comitê de Ética em Pesquisa sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 55452421.6.0000.5546, Parecer Consubstanciado de número 5.409.547, emitido em 16 de maio de 2022.

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/art_v18.html>. Acesso em: 12 mar. 2025.

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais:* transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the "Competition State". *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 1, p. 83-99, 2019. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ826693>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BROWN, Wendy. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and DeDemocratization. *Political Theory*, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2006. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20452506>. Acesso em: 04 mar. 2025.

COPATTI, Carina. O neoliberalismo chega à escola: discursos produzidos e possibilidades de enfrentamento pela dimensão ético-estética. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina & CONSALTÉR, Evandro. (Orgs.). *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020. p. 375-388.

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

DASSO JÚNIOR, Aragon Erico. *Nova gestão pública:* a teoria da administração pública do estado ultraliberal. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 06 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica:* para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica.* Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação:* nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALBRAITH, John Kenneth. *La cultura de la satisfacción*. Buenos Aires: Emece, 1992.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação:* visões críticas. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 111-177.

LAVAL, Christian. *Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal.* Trad. Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LEITE, Maria Eduarda P. *Programa de Educação Integral na Paraíba:* Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa & MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A Nova Gestão Pública no contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - ANPAE, v. 35, n. 2, p. 351, ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2447-41932019000200351&lng=pt>. Acesso em: 06 mar. 2025.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e69772, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69772. Acesso em: 06 mar. 2025.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola:* uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Strategic complicity in neoliberal educational internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências Sem Fronteiras. In: MACIEL, Ruberval Franco *et al*. (Orgs.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras.* Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 205-216.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima & HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: apontamentos acerca do papel do professor. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas,* v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n3p330-336. Acesso em: 11 mar. 2025.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; TELES, Gildete Cecilia Neri Ssantos & ISMERIM, Isaac Leandro Santos. "Tem horas que eu realmente quero só ser professor de inglês": O mundo "real" e o mundo da escola com o Novo Ensino Médio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* v. 24, n. 3, e45082, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398202445082. Acesso em: 03 mar. 2025.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). *Michel Foucault:* A arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018. p. 77-94.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas & PEREIRA, Rodrigo da Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 18, n. 42, p. 815-831, set./dez. 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22420/rde.v18i42.2229. Acesso em: 10 mar. 2025.

SERGIPE. *Escola Educa Mais – Plano de ação* [documento institucional], 2016.

TELES, Gildete Cecilia Neri Santos. *As identidades do professor de inglês no Ensino Médio Integral em escolas públicas do Estado de Sergipe em tempos neoliberais.* Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18352>. Acesso em: 23 fev. 2025.

TELES, Gildete Cecilia Neri Santos. A competitividade como modalidade neoliberal de controle docente: o caso do ensino médio integral de Sergipe. In: CUPELLO, Priscilla (Org.). *Mulheres debatem Michel Foucault.* vol. II. Dossiê "Gênero, loucura, neoliberalismo e resistências". São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 133-154.

TELES, Gildete Cecilia Neri Santos & TELES, Thadeu Vinícius Souza. A relação entre o público e o privado na educação básica pública como modalidade neoliberal de privatização: o caso do ensino médio integral de Sergipe. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. e19942, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19942>. Acesso em: 22 fev. 2025.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César. *Epistemologías de la política educativa:* posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.

VERGER, Antoni & NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública e educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799. Acesso em: 08 mar. 2025.