

**O BANCO MUNDIAL E SEU PROJETO EDUCACIONAL PARA A AMÉRICA LATINA E O  
CARIBE: RACISMO, EXPLORAÇÃO E ALIENAÇÃO**

**EL BANCO MUNDIAL Y SU PROYECTO EDUCATIVO PARA AMÉRICA LATINA Y EL  
CARIBE: RACISMO, EXPLOTACIÓN Y ALIENACIÓN**

**THE WORLD BANK AND ITS EDUCATIONAL PROJECT FOR LATIN AMERICA AND  
THE CARIBBEAN: RACISM, EXPLOITATION AND ALIENATION**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i3.54506>

André Gomes da Conceição<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo geral deste texto é analisar o livro “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, produzido pelo pessoal que serve ao Banco Mundial. Para isso, como objetivo específico, tornou-se necessário apresentar a teoria do capital humano, a qual orienta as políticas educacionais promovidas pelo banco. O segundo objetivo específico é identificar os argumentos do pessoal do Banco Mundial à luz da teoria do capital humano e do neoliberalismo. Concluiu-se que três dimensões são fundamentais para se compreenderem as ideias contidas no livro analisado: a dimensão econômica; a dimensão colonialista; e a dimensão ideológica.

**Palavras-chave:** Banco Mundial. América Latina. Capital humano. Trabalho docente. Políticas públicas.

**Resumen:** El objetivo general de este texto es analizar el libro “Excelentes maestros: cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina y el Caribe”, producido por personal al servicio del Banco Mundial. Para ello, como objetivo específico, se hizo necesario presentar la teoría del capital humano, que orienta las políticas educativas impulsadas por el banco. El segundo objetivo específico es identificar los argumentos del personal del Banco Mundial a la luz de la teoría del capital humano y el neoliberalismo. Se concluyó que tres dimensiones son esenciales para comprender las ideas contenidas en el libro analizado: la dimensión económica; la dimensión colonialista; y la dimensión ideológica.

**Palabras clave:** Banco Mundial. América Latina. Capital humano. Trabajo docente. Políticas públicas.

**Abstract:** This text overall objective is to analyze the book “Excellent Teachers: How to Improve Student Learning in Latin America and the Caribbean”, produced by staff serving the World Bank. For this purpose, as a specific objective, it became necessary to present the theory of human capital, which guides the educational policies promoted by the bank. The second specific objective is to identify the arguments of the World Bank staff in the light of human capital theory and neoliberalism. It was concluded that three dimensions are essential to understand the ideas contained in the analyzed book: the economic dimension; the colonialist dimension; and the ideological dimension.

**Keywords:** World Bank. Latin America. Human capital. Teachers’ work. Public policy.

## Introdução

As políticas públicas analisadas, propostas pelo Banco Mundial para a América Latina e o Caribe, coincidem com o momento histórico recente, marcado pela retomada do poder no continente por parte da direita e da extrema-direita, seja por meio de golpes de Estado, seja por meio de processos eleitorais. As políticas defendidas pelo Banco Mundial foram adotadas em larga medida pelos países da região de modo que, atualmente, seus reflexos e suas lógicas colocam-se como desafios para as forças progressistas que chegaram recentemente aos governos, entre os anos de 2020 e 2022, como nos casos da Argentina, da Bolívia, do Chile, da Colômbia e do Brasil.

Inicialmente, é importante registrar que, para o Banco Mundial, doravante chamado de BM, tem centralidade nas suas políticas para os países o Projeto Capital Humano, que seria “um esforço global para acelerar mais e melhores investimentos em pessoas para maior equidade e crescimento econômico” (BANCO MUNDIAL, 2023).

O Projeto Capital Humano (PCH) conta com a participação de 86 países e atua em 3 áreas, a saber: 1) Índice de Capital Humano (ICH); 2) Medição e Pesquisa; e 3) Engajamento do País (BANCO MUNDIAL, 2023).

Introdutoriamente, apresento um resumo de análise de Gaudêncio Frigotto sobre o tema:

A noção de ‘capital humano’, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um campo disciplinar – economia (política) da educação, [...] Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais (FRIGOTTO, 2009).

Destarte, o livro “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS e LUQUE, 2014), afirma que “aumentar o capital humano — o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida — é, portanto, um desafio central para a região” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. XI). Assim, algumas perguntas iniciais devem ser feitas: a quem está posto esse desafio? Para atender a quais interesses? O que significa aumentar a produtividade dos professores? Quais são os objetivos e por quais meios se deve aumentar essa produtividade?

Para se aprofundar um pouco mais sobre os objetivos do BM, está colocado em seu livro que

a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos (BRUNS e LUQUE, 2014, p. XI).

Algumas perguntas devem ser feitas, mais uma vez: o que seria qualidade da educação? Como se verifica a qualidade dos professores? Como se atinge essa qualidade da educação e dos professores?

Essas indagações nortearão a análise do livro do BM, uma vez que “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta” (BAKHTIN, 2002, p. 131).

### ***A visão do Banco Mundial sobre os professores da América Latina e do Caribe***

De acordo com o livro analisado, em seu primeiro parágrafo, está dito que

Mais de sete milhões de professores entram diariamente em salas de aula na América Latina e no Caribe. Esses homens e mulheres representam 4% da força de trabalho global da região e mais de 20% dos trabalhadores de nível técnico e superior. Seus salários absorvem cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB) da região (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 1).

É necessário refletir sobre qual é a intenção em se dizer que os salários dos professores consomem uma parcela do PIB. Não se está dizendo explicitamente que isso é um problema. Entretanto, os autores não discorrem, em momento algum, sobre a importância dessa informação para o contexto apresentado pela pesquisa, sendo possível fazer inferências. Se os salários dos professores consomem 4% do PIB, e se está se apresentando um problema a ser superado - o estágio qualitativo dos professores - obviamente, um dos problemas é o “consumo” do PIB por parte dos professores. Assim, o BM pretende aumentar ou diminuir o suposto consumo do PIB pelos professores? Por que o BM defenderia a redução ou o aumento do “consumo do PIB” pelos professores? Esse será um dos objetivos específicos da análise.

A expressão “consumo do PIB”, “de fato, não tem praticamente significado: é um *tema puro*. Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza” (BAKHTIN, 2002, p. 130). Posto isto, uma oração nunca será sinônimo de enunciação. A oração começa e termina na sintaxe, na categorização gramatical. A enunciação pressupõe o tempo histórico, o espaço geográfico, ou ainda quem fala e quem ouve de maneira que, no modo de produção capitalista, mas não apenas nele, “classes sociais diferentes servem-se de uma só língua. Consequentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*” (BAKHTIN, 2002, p. 46). Cabe, então, aos que buscam compreender o mundo pelo método materialista histórico-dialético, identificar e problematizar tais *índices de valor contraditórios*. Assim, a enunciação em que está contida a expressão “consumo do PIB” pertence à lógica neoliberal, que conduz toda a produção do livro do BM. Dito isto, é preciso apreender que “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 7).

### ***Porque professores são importantes segundo o Banco Mundial e o caso latino-americano e caribenho.***

Ao estudar a história das ideias sobre Capital Humano, surgida nos anos 50 e contida na obra homônima publicada em 1973, de Theodoro Schultz, Frigotto resume que

Partindo do pressuposto de que o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção, Schultz define o ‘capital humano’ como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros (FRIGOTTO, 2009).

Desse modo, o pessoal do BM afirma que “na segunda metade do século passado houve um acúmulo significativo e rápido de capital humano na América Latina” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 3). Se houve tal significativo aumento de capital humano na região, quais foram os impactos positivos para os povos latino-americanos e caribenhos bem como para as chamadas economias nacionais, no mesmo período histórico?

A esse respeito, ao se considerar o processo de desindustrialização enfrentado por todos os países da região, ocorrido no mesmo período, uma contradição se expõe entre as crenças sobre o capital humano e a realidade, posto que

A desindustrialização pode ser percebida pela redução da participação da indústria latino-americana no PIB industrial mundial e nos PIBs regional e nacional, ou seja, pela retração dos seus segmentos que proporcionam maior valor agregado. A redução do peso da indústria nos PIBs regional e nacional, ao contrário do que ocorreu nos países centrais, não deu lugar a um setor de serviços de alta qualidade, mas apareceu associada à desarticulação da ciência básica e à preservação do subdesenvolvimento científico e tecnológico. Essa falta de articulação entre indústria e ciência, na América Latina, acarretou impactos profundos sobre a estrutura do emprego, fazendo com que a avançada revolução científico-tecnológica agravasse a questão social no continente (MARTINS, 2015).

Desse modo, como pôde o aumento de “capital humano” não ter impactado favoravelmente sobre a produção e sobre o trabalho no continente? A resposta para essa pergunta deve ser precedida pelo reconhecimento de que as bases teóricas do capital humano são idealizadas. Os teóricos do capital humano não analisam esses países a partir da história, da sociologia, da geografia, da economia política etc. A premissa equivocada do capital humano leva a erros analíticos grandes e, conseqüentemente, a propostas de políticas públicas que não resolvem o problema da distribuição de riquezas, por exemplo. Assim, de maneira superficial e frágil do ponto de vista científico, permanecem num ciclo de explicações autocentradas e descoladas de materialidade como será demonstrado a seguir.

### ***Quem são os professores da América Latina e do Caribe para o Banco Mundial?***

Seriam os responsáveis pelo suposto fracasso da educação no continente. A afirmação antecipa, resumidamente, as características dos professores latino-americanos e caribenhos, segundo o BM: 1) foram adolescentes com baixo desempenho quando estudantes no ensino médio; 2) têm “habilidades cognitivas precárias” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 7); 3) são pouco produtivos; 4) trabalham poucas horas por semana comparativamente a outras carreiras de qualificação semelhante; e 5) usufruem de estabilidade no emprego.

Segundo o BM, na região, “o nível de educação formal dos professores hoje é mais elevado do que o de todos os outros profissionais e técnicos e consideravelmente mais alto do que o dos trabalhadores administrativos” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 7). Aparentemente, esse fato seria uma qualidade a ser seguida pelas políticas públicas voltadas para a produção de capital humano nas diversas áreas profissionais. Mas veremos que não é bem assim. Onde estaria o problema da educação formal dos professores da região, então?

Uma resposta possível pode ser encontrada na seguinte afirmação:

se deixa de querer prejudicar a eficácia do sujeito por títulos, diplomas, status, experiência acumulada, ou seja, a posição que ele ocupa numa classificação, porque passa-se a confiar na avaliação mais fina e regular de suas competências postas efetivamente em prática a todo instante. O sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 351).

Mais perguntas devem ser feitas. Se o nível de educação formal dos professores supera o de outros profissionais técnicos e administrativos, então, esses técnicos também precisariam de uma política pública que lhes dê mais qualidade?

O BM responde: o problema na formação de mão de obra para a educação está no “excesso de oferta. Os programas de pedagogia para professores do terceiro grau têm proliferado na região da América Latina e do Caribe nos últimos 15 anos” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 11). Aqui, os teóricos do BM se apegam à clássica lei da oferta e da procura. A fetichização da mercadoria e a naturalização da transformação da força de trabalho em mercadoria são a resposta e, como num círculo vicioso, permanecem numa falsa contradição. A lei da oferta e da procura seria o suficiente para explicar a qualidade dos produtos? Ou seria necessária por exemplo, uma análise do tipo keynesiana que considera a participação direta do Estado por meio do fundo público, para resolver tal problema? Essas seriam perguntas honestas que deveriam ser feitas por um liberal.

Para o BM, o problema seria aprofundado porque:

Os estudantes que se inscrevem nos programas de pedagogia atingem, em média, 505 no exame vestibular chileno (PSU); a média é 660 para Direito; 700 para Engenharia; e 745 para medicina. Na Universidade de São Paulo os alunos que se inscrevem nos cursos de Direito e Engenharia têm pontuação 36% mais elevada do que os candidatos a Pedagogia e os estudantes de Medicina estão mais de 50% acima (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 7).

Assim, “a evidência disponível sugere que a América Latina não está atraindo as pessoas de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 11). Destarte, difunde-se a falsa “idéia de uma sociedade capitalista homogênea, no sentido de que só o capital como relação social existe” (QUIJANO, 2005, p. 138).

O BM idealiza um conceito de “sistemas educacionais de classe mundial” de tal modo que

Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 117).

De todo modo, analisando o documento do BM por meio dos seus próprios referenciais metodológicos, teóricos e ideológicos, avalia-se que os professores atuais continuam com as mesmas competências dadas desde a adolescência, quando eram candidatos à universidade, concluintes do ensino médio. Assim, a capacidade de aprendizagem estaria esgotada e, por isso, os incompetentes iriam para as licenciaturas e, principalmente, para o curso de pedagogia. Desse modo, o BM é “determinista” (ROCHA, 2018), pois acredita na impossibilidade do desenvolvimento de capacidades. Entretanto, ao longo do

texto, o BM entra em contradição, pois dirá que a “capacitação” dos professores pode torná-los excelentes. Assim, são candidatos fracos no vestibular e isso seria um problema que os professores carregariam para sempre. Mas, ao mesmo tempo, podem se tornar bons profissionais, desde que sigam as orientações do BM quando estiverem como regentes em sala de aula. Então, o argumento de que o curso de pedagogia precisa atrair os candidatos de “alto calibre”, além de preconceituoso, é contraditório, uma vez que o próprio BM reconhece que é possível – e necessário – aprimorar cada vez mais a formação profissional ao longo da carreira. No fundo, fazem malabarismos argumentativos para encaixar a realidade em suas idealizações.

Outra aparente característica do trabalho docente identificada pelo BM, e que se apresenta como problema, está na pequena carga horária dos professores, uma vez que “trabalham um número consideravelmente menor de horas, sendo relatada uma média de 30 a 40 horas semanais, em comparação com 40 a 50 horas semanais para outros profissionais de nível superior, técnico e burocrático” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 8).

Aqui, os teóricos do BM naturalizam o trabalho e o reduzem ao momento em que o trabalhador está disponível e exercendo tarefa para o seu empregador. Não consideram que o trabalho é “uma condição da existência do homem (...), eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2017, p. 120). Não conseguem perceber que o homem, por meio do trabalho, é quem faz as coisas terem um fim. E este fim conduz o trabalho. Em outras palavras, “em cada processo singular de trabalho, o fim regula e domina os meios” (LUKÁCS, 2013, p. 44). Este fim é o pôr teleológico. Dessa maneira, o trabalho docente tem um pôr teleológico, no qual está contida a promoção do processo ensino-aprendizagem. O homem define os fins (objetivando as coisas). E o pôr teleológico, bem como as infinitas reflexões sobre o próprio trabalho, não se limitam ao tempo em sala de aula. O pessoal do BM também ignora as outras atividades fundamentais ao ensino: a pesquisa, a extensão e a gestão.

Por fim, o último problema a ser enfrentado, segundo o BM, são os planos de carreira dos professores, uma vez que “o magistério também oferece férias longas, benefícios de saúde e aposentadoria relativamente generosos e uma jornada de trabalho oficial curta e “favorável à família”. Talvez a maior de todas as atrações seja a elevada segurança no emprego” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 11).

Assim, o BM traça como meta para “melhorar” a educação na América Latina e no Caribe a redução de direitos dos professores, como se verificará.

### ***Os professores da América Latina e do Caribe em sala de aula***

É importante iniciar esta parte do texto por meio do parágrafo introdutório do livro do BM a respeito da prática docente em sala de aula:

A mágica da educação — a transformação dos **insumos** educacionais em **resultados** da aprendizagem — acontece na sala de aula. Todo elemento de **despesa** de um sistema educacional, desde a concepção do currículo até a construção da escola, aquisição de livros, e **salários** dos professores, reúne-se no momento em que um

professor interage com os alunos em sala de aula. A intensidade com que esse **tempo de instrução** é utilizado é um importante determinante da **produtividade** do **gasto** com educação (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 11). Grifos do autor.

Fica clara, mais uma vez, a fetichização da mercadoria presente na visão educacional do BM. Têm centralidade no texto as palavras, a saber: *insumos, resultados, despesa, salários, tempo de instrução, produtividade e gasto*.

As forças produtivas - a força de trabalho (energia humana empregada no processo de trabalho), os meios de trabalho e os objetos de trabalho - viraram uma coisa só: mercadoria. Em nenhum momento se procura analisar as relações de produção, articuladas às forças produtivas, as quais refletem as técnicas do processo de trabalho. Não é apresentado em momento algum que se vive sob o modo de produção capitalista. A inexistência de historicidade e o economicismo, tautologicamente vulgares, tomaram conta da análise do BM sobre o processo educacional.

Dessa maneira, o BM se utilizou da seguinte metodologia:

Por meio de visitas não-anunciadas a amostras representativas de escolas de âmbito nacional (ou sub-nacional), observadores treinados utilizaram um protocolo de pesquisa padronizado chamado “Retrato da sala de aula de Stallings” para gerar dados comparáveis para quatro variáveis:

- 1) Uso do tempo de instrução por parte dos professores;
- 2) Uso dos materiais pelos professores, inclusive computadores e outros recursos de TIC;
- 3) Práticas pedagógicas mais usadas pelos professores;
- 4) Capacidade dos professores de manter os alunos envolvidos (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 12).

Assim, *insumos, resultados, despesa, salários, tempo de instrução, produtividade e gasto* ganham enorme centralidade sobre o trabalho docente. Desconsideram que existe uma divisão do trabalho no modo de produção capitalista e que cada trabalhador “dispõe de uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair; e aí deve permanecer se não quiser perder seus meios de vida” (MARX, 1977, p. 47), ou seja, o seu salário.

Para os intelectuais do BM, parece que o trabalho docente é atividade universal acima das relações econômicas, sociológicas, culturais, geográficas, históricas, filosóficas etc.

Em nenhum momento consideram que

o que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho”. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha” (MARX, 2017, p. 257).

Naturalizam de tal modo as relações de trabalho sob o capitalismo posto que, nas palavras do BM, sobre o método de Stallings,

O instrumento é neutro em relação ao idioma e ao currículo, logo os resultados são diretamente comparáveis entre tipos diferentes de escolas e contextos dos países. Há uma crescente quantidade de dados disponíveis para comparação dos Estados Unidos e países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 5).

Ainda que o método “Retrato da sala de aula de Stallings” seja passível de diversas críticas, será feita uma análise de cada uma das conclusões do pessoal do BM sobre os professores do continente.

Conclusão 1 – O baixo uso do tempo de instrução contribui para o baixo nível de aprendizagem na América Latina e no Caribe.

O processo ensino-aprendizagem é reduzido à mera instrução. Este é um debate que, supostamente, estaria superado há quase um século. Entretanto, em razão da sua enorme capilaridade internacional, o BM o faz retornar com muita força, por intermédio de um conservadorismo ideologizado.

Os Pioneiros da Educação no Brasil, como Anísio Teixeira, já mostravam nos anos 1930 que

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram ou lhe deviam assegurar na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. **Educação e não instrução apenas.** Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (TEIXEIRA, 1997, p. 65). Grifos do autor.

Por sua vez, indiferentemente ao debate acadêmico consolidado na Educação, para o BM está colocado um problema, uma vez que “nenhum dos sistemas escolares da América Latina e do Caribe estudados, quer no nível nacional ou subnacional, aproxima-se do padrão de boas práticas de Stallings de 85% de utilização do tempo total da aula com instrução” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 12).

O BM demonstra profundo desconhecimento a respeito da importância de práticas pedagógicas consolidadas, sustentadas por diversas linhas de pensamento filosóficos-pedagógicos, como correção de dever de casa. Dizem seus teóricos que:

A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15% (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 12).

As relações entre o professor e os alunos, tal como a chamada, muitas vezes o único momento em que vários estudantes se manifestem em sala de aula, é depreciado pelo BM. Não se percebe que a chamada pode ser um instrumento pedagógico, que vai além de simples registro. Não se entende que a chamada pode ser ferramenta que permita ao docente, por exemplo, assimilar o nome de cada um dos seus alunos, e que tal assimilação leva tempo.

Os técnicos economicistas, e utilitaristas, do BM desvalorizam até mesmo a distribuição de trabalhos, como se fosse mero ato burocrático, mecânico. Não percebem que uma outra linguagem está sendo utilizada por meio desse trabalho. E, por ser nova linguagem, exigirá outro tipo de consciência do estudante, caso contrário, a atividade não será realizada a contento. E se outra consciência é demandada, o seu tempo de aquisição bem como o seu desenvolvimento também são diferenciados.

Ainda, segundo o BM, a respeito da suposta “perda de tempo”, “os professores da América Latina que atuam em sala de aula parecem operar com pouca pressão nesse aspecto” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 12). Desse modo, qual seria o tipo de pressão que o BM estaria a propor para aumentar a *produtividade* dos professores latino-americanos e caribenhos? Em poucas palavras, “se ordena ao sujeito que “se transcenda”, que “leve os limites além”, como dizem os gerentes e os treinadores” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 356).

Conclusão 2 - Os professores dependem muito do quadro negro e fazem pouco uso da TIC. Segundo o BM,

Uma segunda constatação da pesquisa é que muitos materiais de aprendizagem disponíveis nas salas de aula da América Latina e do Caribe não são utilizados intensamente pelos professores. Dados descritivos coletados pelos observadores demonstram que a maioria das escolas da região oferecem aos alunos um ambiente de aprendizagem razoavelmente enriquecido (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 15).

Interessante observar que este tema, as TIC, ocupam apenas dois parágrafos no livro do BM. Não são apresentadas pesquisas, apesar de serem abundantes sobre os demais temas.

Entretanto, dados do Censo Escolar de 2020, realizado no Brasil, demonstram um quadro bem diferente do que foi apresentado pelo BM. E o Brasil tem grande relevância relativa e absoluta em qualquer pesquisa sobre a América Latina.

No Brasil, no ensino fundamental, por exemplo, a rede escolar dos municípios, a maior ofertante de educação no país, apenas “9,9% das escolas possuem lousa digital, 54,4% têm projetor multimídia, 38,3% dispõem de computador de mesa, 23,8% contam com computadores portáteis, 52,0% possuem internet banda larga e 23,8% oferecem internet para uso dos estudantes” (BRASIL, 2022). Aprofunda o problema da falta de acesso às TIC no Brasil o fato de esses equipamentos não estarem necessariamente disponíveis na sala de aula regular onde o professor trabalha. Muitas vezes estão em laboratórios para uso coletivo e, assim, não podem ser utilizados pelo mesmo professor diariamente e por todo o tempo. Outro problema é a manutenção das TIC existentes, uma vez que pode haver, mas não estarem disponíveis. Outra dificuldade comum é a ocorrência de internet e a indisponibilidade de hardware e vice-versa. São diversas possibilidades que podem fazer esses percentuais diminuir mais. Ainda assim, mesmo que nenhum desses problemas existam - o que não seria prudente afirmar - os dados brasileiros diferem bastante do que foi apontado pelo BM. Por fim, os dados brasileiros foram levantados 6 anos após os dados do BM e, se comparados os dados da mesma época, os números brasileiros seriam ainda menores.

Desse modo, fica evidente que o BM não apenas abandona a honestidade intelectual, mas também trilha e aprofunda o caminho do preconceito para com a América Latina e com o Caribe. Os intelectuais do BM retomam, agora sob novos argumentos e novos signos, a velha ideia racista da preguiça latino-americana, ou “uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Conclusão 3 – Os alunos não estão envolvidos.

O BM afirma que “os professores da América Latina e do Caribe têm grande dificuldade em manter seus alunos interessados nas atividades acadêmicas” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 17). Complementa-se que, “professores bem treinados, contudo, aprendem a lidar com essas turmas e, com planos de aula bem elaborados, mantêm todos os alunos envolvidos muito mais do que 20% do tempo” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 17).

Aqui, duas questões são fundamentais a respeito das ideias do pessoal do BM: 1) a crença na suposta aptidão de poucos para se fazerem previsões, o que leva ao racismo, por exemplo; e 2) não considerarem *as condições sociais nas quais se trabalha*.

O planejamento torna-se a solução para os problemas em sala de aula. Logo, se existem problemas em sala de aula, a responsabilidade é do professor, que não foi competente para fazer o melhor plano de aula. Dessa forma, acredita-se num finalismo (alienado), ou numa “causalidade do provável” (BOURDIEU, 2014, p. 97), de tal modo que as coisas estariam dadas e, desse modo, caberia ao indivíduo, apenas, saber como agir. Obviamente, aquele que não sabe como agir, o mau professor, precisa ser treinado pelo pessoal do BM. Assim, o professor deve “tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável” (BOURDIEU, 2014, p. 100). Em outras palavras, a receita do BM para o sucesso do trabalho docente é a alienação, uma vez que o pôr teleológico deve ser abandonado em nome do manual a ser seguido.

Dentre as diversas contradições do modelo educacional do BM, uma delas é que a enorme centralidade que se dá ao controle do tempo não resolve um problema colocado para todos os sistemas educacionais ocidentais: a inclusão. Como pensam em promover a inclusão de portadores das mais diversas necessidades especiais nas escolas por intermédio de um projeto educacional que faz do trabalho docente uma atividade fabril e cronometrada?

Conclusão 4 – A prática em sala de aula varia enormemente entre as escolas

O BM conclui, em apenas 3 parágrafos que, o que distingue as melhores escolas é “a parcela do tempo de aula usada para instrução” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 22). Permanece a insistência no controle sobre o tempo e na mera instrução. Reforçam a visão reducionista sobre educação como sinônimo de instrução e buscam a todo momento o controle sobre o tempo do trabalho docente, como se fosse – ou para que se torne - uma atividade mecanicista.

### ***Recrutando os melhores professores na ótica do Banco Mundial***

De acordo com o BM, “muitos países da América Latina e do Caribe estão atualmente produzindo um excesso de professores graduados” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 24). No Chile, por exemplo, “a metade de todos os estudantes graduados dos programas de formação de professores nos últimos anos encontra-se atualmente empregada na área de varejo” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 24).

No BM, confundem trabalho com emprego assalariado. Para o BM, a educação emancipatória deveria dar lugar à formação de trabalhadores de acordo com as “necessidades do mercado”. Todavia, em nenhum país do mundo todos os engenheiros trabalham com engenharia, assim como os advogados, os administradores ou os economistas não trabalham necessariamente em suas áreas de formação. Segundo a lógica do BM, o comerciário não precisaria de nível superior, bem como o operário, o agricultor ou o guarda de trânsito. Obviamente, os intelectuais do BM reforçam uma hierarquia entre as formações.

Ao analisar os argumentos do pessoal do BM, é possível inferir que

A hierarquia dos objetos legítimos, legítimos ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal-afirmada com relação à classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política (BOURDIEU, 2014, p. 37).

Também não percebem os intelectuais da burguesia que “a acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua” (MARX, 2017, p. 715). Assim, reduzem uma lei do capital a uma suposta política pública equivocada.

No parágrafo seguinte, com argumentos economicistas, o BM mostra uma das faces dos seus reais objetivos: aprofundar o controle sobre o fundo público por parte do capital. Segundo o BM: “uma vez que a formação de professores é geralmente subsidiada pelo setor público, a produção de um excesso de professores desvia recursos de outros investimentos mais produtivos para a aprendizagem dos estudantes” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 24). Antes de avançar para a sua receita sobre o bom recrutamento de “bons professores”, o BM conclui que “uma falta de seletividade abala o prestígio da profissão e torna a formação de professores menos atraente para os melhores alunos” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 24). Em outras palavras, segundo o BM, qualquer um pode ser professor e, num continente de índios e pretos, não se pode admitir esse tipo de coisa! O preconceito de classe e o racismo pulsam com todo vigor.

A seguir, o BM apresenta 3 mecanismos para o bom recrutamento de professores. Uma questão central une os três: fim da autonomia universitária. Para o BM, “o princípio da autonomia universitária na América Latina impede legalmente a maioria dos ministérios da educação de controlar diretamente os padrões de admissão na capacitação de professores anterior ao serviço” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 25).

Num texto eivado de propostas de políticas de Estado autoritárias, fato que demonstra não haver contradição alguma entre neoliberalismo e Estado forte, é sintomático que, no livro do BM, sobre sistemas educacionais, a palavra democracia e afins apareça apenas uma vez e, ainda assim, para criticar a imprensa.

Para o BM, “a autonomia universitária impede a **imposição direta** de mudanças no conteúdo da formação de professores” (Bruns & Luque, 2014, p. 28). Grifo do autor.

Uma vez destruída a autonomia universitária no continente, que não forma professores conforme as orientações do BM<sup>2</sup>, é sentenciado que: “aumentar a qualidade dos novos professores é ignorar totalmente as escolas com educação de baixa qualidade e recrutar professores treinados em outras disciplinas, uma prática conhecida como certificação alternativa” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 30). Assim, a contratação de pessoas com notório saber, mas sem formação em educação, como ocorreu no Brasil por meio da reforma do ensino médio de 2017, seria a melhor forma de melhorar os sistemas educacionais.

Complementarmente, o BM avança a respeito da América Latina e do Caribe, salientando que:

[...] a tendência dos sistemas escolares com uma população de estudantes em declínio é de permitir a diminuição do coeficiente alunos-professores. Isso requer uma gestão ativa para reduzir o corpo docente *pari passu* com o declínio demográfico, mantendo assim um PTR estável. Tanto os sindicatos dos professores (que desejam proteger a estabilidade do emprego) quanto os pais (que acreditam que uma turma menor seja melhor para seus filhos) resistem a esse argumento” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 32).

Dessa maneira, os professores e os pais, ou a comunidade escolar, representariam o principal obstáculo ao sucesso da aprendizagem dos estudantes.

A lógica do BM sobre a diminuição do coeficiente alunos-professores leva a conclusões como a seguir: “permitiria um aumento real [...] nos salários médios dos professores” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 33), uma vez que – de maneira fantasiosa – o valor dos salários seria diretamente proporcional à oferta de mão de obra. Não percebem que “a demanda de trabalho não é idêntica ao crescimento do capital, e a oferta de trabalho não é idêntica ao crescimento da classe trabalhadora, como se fossem duas potências independentes a se influenciar mutuamente” (MARX, 2017, p. 715).

Mais uma vez o BM mostra que um dos seus objetivos é defender a apropriação do fundo público pelo capital, já que, supostamente, “não haveria necessidade de nenhum aumento nos orçamentos educacionais gerais se os sistemas escolares administrassem com cuidado a quantidade de professores em favor da qualidade dos professores” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 33).

O arremate dessa parte do subcapítulo é devastador:

As reduções projetadas na população de alunos em metade da região — incluindo os países maiores — tornarão mais fácil para os sistemas escolares financiar uma maior qualidade dos professores, mas representarão o desafio político de **cortar os professores de baixo desempenho** para dar lugar a novos contratados de mais qualidade (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 34). Grifos do autor.

Enquanto o mundo, ainda que sob o liberalismo, pelo menos em teoria, valoriza políticas públicas de geração de empregos, o BM abertamente defende o desemprego como solução econômica. Neste caso, não são contraditórios. Apenas precisam dizer que essa é a solução de acordo com os interesses do capital e das suas classes dominantes, e não de - inexistentes - “interesses gerais”, como se não vivêssemos numa sociedade de classes.

### ***Preparação de professores excelentes, segundo o Banco Mundial***

O BM define 4 tarefas essenciais para preparar professores excelentes.

A primeira é a “indução de professores”. Neste caso, “os sistemas escolares têm uma importante oportunidade de apoiar e maximizar o desenvolvimento de novos professores e de identificar aqueles que devem ser aconselhados a deixar a profissão” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 35).

Na verdade, não há um projeto de formação humana, mas de imposição de um modelo de trabalho que, se não for cumprido, descarta-se o trabalhador.

A segunda tarefa é avaliar os professores. O BM afirma que sistemas de avaliação de professores são dispendiosos, mas necessários. Para O Banco, “os bons sistemas asseguram que os resultados da avaliação tenham consequências para os professores: tanto positivas como negativas” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 36). Assim, “os professores com avaliações sucessivas nas categorias mais baixas de desempenho são dispensados” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 36).

A terceira tarefa seria promover o desenvolvimento profissional dos professores. Inicialmente, dever-se-ia “fornecer aos professores um apoio abrangente no uso de manuais de professores, planos de aula, livros para leitura em sala de aula e avaliações de leitura a serem aplicadas em intervalos regulares” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 37). Desse modo, os meios de trabalho não devem ser definidos pelos

professores, mas por entidades estranhas ao fazer docente. Apenas esse fato já demonstra que há uma intensificação da alienação do trabalho, pois,

dialeticamente, o trabalhador docente permanece trabalhador docente mesmo quando não está exercendo a docência ou quando tem impedida a realização plena do seu pôr teleológico, na medida em que ele é apartado dos meios que conduziriam a um fim desejado. Assim, a potência do trabalhador existe, de maneira que o arquiteto, mesmo quando não constrói, permanece arquiteto por causa da possibilidade (dýnamis) (LUKÁCS, 2013, p. 51) e, quando o professor vai além da potência, por meio do trabalho, ele produz uma relação de ensino-aprendizagem, mesmo que sob o estranhamento. Dito de outra forma, o trabalho estranhado não faz do professor um não-professor, mas faz do seu trabalho uma atividade alienada (CONCEIÇÃO, 2020, p. 201).

O processo de alienação é aprofundado quando o BM retira o professor da gestão escolar, uma vez que é tornado mero receptor de objetos e meios de trabalho que ele não definiu como os ideais conforme os seus pores teleológicos.

Num sentido mais amplo, o processo de trabalho inclui entre seus meios, além das coisas que medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto e, assim, servem de um modo ou de outro como condutores da atividade, também todas as condições objetivas que, em geral, são necessárias à realização do processo. Tais condições não entram diretamente no processo, mas sem elas ele não pode se realizar, ou o pode apenas de modo incompleto (MARX, 2017, p. 258).

Assim, a gestão escolar também compõe os meios de trabalho docente, sem os quais, inevitavelmente, aprofunda-se a alienação do trabalho. Neste caso, o trabalho alienado é a qualidade do trabalho docente que o BM busca.

O BM avança com sua proposta de “desenvolvimento profissional dos professores”:

A **colaboração** de colegas — como praticada na Finlândia, em Ontário (Canadá) e de acordo com o método “Lesson Study” do Japão — é fundamental para o desenvolvimento de **maior profissionalismo** [SIC] entre os professores da América Latina e do Caribe e para o intercâmbio informal de práticas no nível da escola (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 38). Grifos do autor.

Sem qualquer dado estatístico, o BM afirma que o trabalho docente na América Latina e no Caribe não é colaborativo. Continuamente, chama o trabalho docente na região de pouco profissional.

Afirmações como essas não são por acaso. Elas são fruto de uma construção histórica marcada pelo colonialismo e pelo racismo.

O BM conclui as diretrizes dizendo que é preciso “explorar parcerias com ONGs, centros de estudo e outros provedores que operam fora dos departamentos de educação das universidades (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 39). Em outras palavras, as universidades devem ser deixadas de lado e as associações acadêmicas de pós-graduação nacionais e internacionais, que estudam educação há mais de um século, e que propõem políticas públicas para o setor, também devem ser ignoradas. O negócio – literalmente - é priorizar ONGs e fundações privadas pertencentes ao grande capital internacional, tais como a *Bill e Melinda Gates Foundation*, a *McKinsey & Company*, e a *Yidan*, pertencente à *Tencent Charity Foundation*. Tais fundações são as financiadoras de boa parte das pesquisas utilizadas pelo BM verificáveis nas suas referências bibliográficas. Para o BM, as universidades são o inimigo a ser combatido, especialmente em razão da sua autonomia. Por isso o livro é escrito principalmente por economistas, ou especialistas em

economia da educação. Suas referências acadêmicas são departamentos de economia de universidades privadas, e não de pedagogia. A desqualificação da Ciência da Educação é a chave para justificar a proposta política colocada. Traveste-se de um suposto trabalho científico, mas, na verdade, é um trabalho anticientífico, pois desconsidera (e nega) a pedagogia e as ciências afins em favor de dogmas, uma vez que diz claramente que as políticas educacionais não devem passar pelos estudiosos da ciência da educação, e seus diversos campos, tampouco pelos trabalhadores da educação.

A quarta e última tarefa para se formarem professores excelentes, segundo o BM, é a distribuição e a gestão de professores.

O Banco utiliza o Chile para exemplificar sua receita:

Uma lei de 2011 fortaleceu o processo de seleção e aumentou a autonomia e a responsabilidade dos diretores. Os diretores podem demitir até 5% dos professores da escola ao ano por desempenho e devem assinar acordos de desempenho com os governos locais que os contratam (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 39).

Neste caso, a autonomia da gestão não gera qualquer incômodo ao pessoal do BM, desde que seja autonomia para se praticarem autoritarismos.

### ***Motivação dos professores para um melhor desempenho, segundo o Banco Mundial***

Para o BM, a motivação dos professores para um melhor desempenho deve ser sustentada pelo tripé: recompensas profissionais, pressão por responsabilidades; e incentivos financeiros.

Desse modo,

Para conseguir um importante progresso na melhoria da qualidade dos professores na América Latina, será necessário atrair candidatos de alto calibre, eliminar os de pior desempenho de forma contínua e sistemática e motivar os indivíduos a continuarem a aprimorar suas habilidades e dar o seu melhor ao longo da carreira (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 40)

Complementarmente,

Existem mais pesquisas sobre reformas para fortalecer as pressões de responsabilidade sobre os professores — principalmente por meio da gestão baseada na escola — mas poucas evidências sobre questões importantes como o impacto de políticas que reduzem a estabilidade dos professores no emprego ou melhoram a capacidade dos diretores das escolas para avaliar e gerenciar o desempenho dos professores (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 40).

Neste caso, será realizada uma breve comparação entre as ideias do BM com a pesquisa realizada em 2021 pela União Europeia, denominada “Os Professores na Europa: Carreira, desenvolvimento e bem-estar - Relatório Eurydice”, uma publicação da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA).

É um relatório que examina as principais questões políticas que afetam os docentes na educação básica na Europa. Os intelectuais da União Europeia para educação reconhecem o óbvio:

O bem-estar pode estar associado a diferentes aspectos da profissão docente: carga de trabalho; ambiente de trabalho; condições de trabalho; sentido de segurança; apoio dos pares e das instituições; aspectos relacionais com aprendizes, pais, colegas e outros

intervenientes na comunidade escolar; e, evidentemente, o apreço da comunidade em geral” (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2021, p. 141).

Entretanto, apesar de ser evidente, é preciso ser apresentado em razão das políticas públicas para a educação que o BM defende, uma vez que as duas propostas se mostram antagônicas. É necessário apresentar o óbvio em razão de as ideias anticientíficas do pessoal do BM serem apresentadas com tamanha naturalidade – e suposta neutralidade - e, ao mesmo tempo, com uma pretensa autoridade intelectual e moral.

Não se incorre aqui no erro de considerar os países da União Europeia superiores em comparação aos latino-americanos e caribenhos sob qualquer aspecto cultural, intelectual ou coisa parecida. Apresentar o relatório europeu serve, apenas, como contraponto às ideias ultraneoliberais e racistas do BM para o continente sul-ocidental.

Os técnicos do BM conhecem as condições de trabalho e os sistemas educacionais europeus. Tanto que citam diversas vezes dados da OCDE e de países europeus. Ainda assim, insistem num projeto educacional que eleva ainda mais a exploração do trabalho e que, complementarmente, é racista. São racistas pois, ainda que conheçam realidades educacionais mais humanizadoras e mais eficientes, diametralmente opostas ao que propõem para a América Latina e para o Caribe, continuam a pregar a intensificação da exploração do capital sobre o trabalho no continente.

Essa lógica é racista pois acreditam que os latino-americanos precisariam passar por uma transformação de tal maneira que

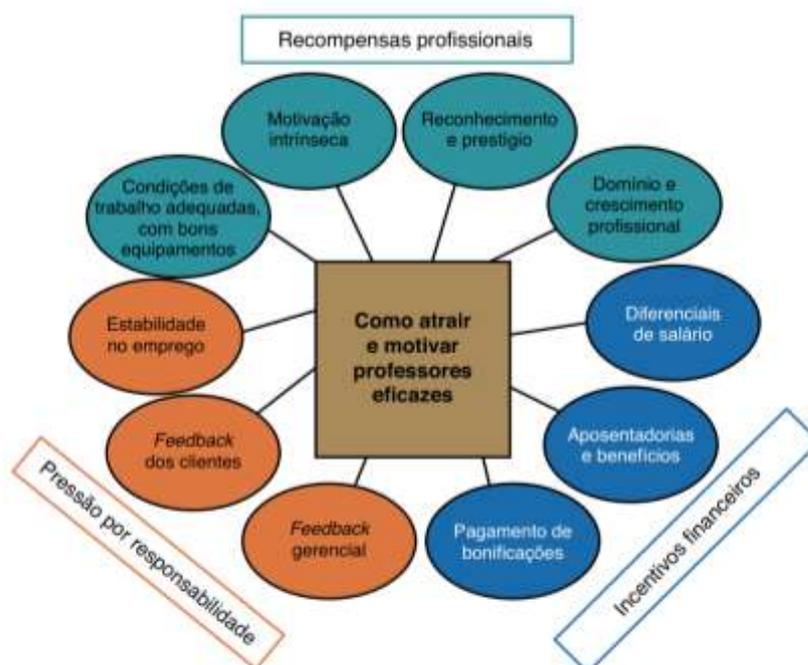
todos os não-europeus puderam ser considerados, de um lado, como pré-europeus e ao mesmo tempo dispostos em certa seqüência histórica e contínua do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico. Em outras palavras, do não-europeu/pré-europeu a algo que com o tempo se europeizará ou “modernizará. [...]Sem considerar a experiência inteira do colonialismo e da colonialidade, essa marca intelectual seria dificilmente explicável, bem como a duradoura hegemonia mundial do eurocentrismo. Somente as necessidades do capital como tal, não esgotam, não poderiam esgotar, a explicação do caráter e da trajetória dessa perspectiva de conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 129).

É por isso que, enquanto o BM prega a máxima exploração do corpo docente latino-americano e caribenho, a União Europeia afirma que:

Quando estes aspetos se tornam numa fonte de experiências negativas, os professores podem dar por si num estado de exaustão física e emocional, stress e esgotamento profissional (burnout), e a sua saúde mental e física pode ser afetada. O estudo da Comissão Europeia sobre as medidas políticas para melhorar a atratividade da profissão docente na Europa destaca o stress como um dos fatores que podem tornar a profissão docente particularmente difícil. (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2021, p. 141).

Mas isso não interessa ao pessoal do BM, como será demonstrado.

O esquema a seguir consta no livro do BM e aponta o tripé para motivar os professores: recompensas, pressão e incentivos.



Fonte: Adaptado de Vegas e Umarsky 2005.

Fonte: (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 41).

#### Recompensas profissionais

As recompensas profissionais não são problematizadas pelo Banco. São apenas 3 parágrafos, dos quais mais da metade descrevem o que chamam de “sistemas escolares de alto desempenho” e a Finlândia é o único país citado. Permanece a supervalorização dos modelos educacionais dos países do norte.

#### Pressão por responsabilidade

Para o BM, o caminho a trilhar está muito claro:

As altas taxas de absenteísmo dos professores em toda a região da América Latina e do Caribe e as observações em sala de aula que mostram que os professores em geral são mal preparados para usar o tempo da aula de forma eficaz são evidências de que as pressões que eles sofrem para desempenhar suas funções de forma responsável geralmente são deficientes. As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 41).

De tal modo, “o aprimoramento radical da profissão de professor na América Latina necessitará ações muito mais agressivas para retirar de cena de forma contínua os professores com desempenho mais baixo” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 40). É absolutamente possível inferir que o BM sugere, além do aprimoramento radical, o aprimoramento racial. Os países da América Latina deveriam seguir os sistemas escolares de alto desempenho (europeus).

Contraditoriamente, os sistemas europeus e os da OCDE estão caminhando noutro sentido:

A OCDE (2020, p. 102) salienta que os professores que experienciam elevados níveis de stress no trabalho são mais suscetíveis de manifestar a intenção de abandonar o ensino e mudar de carreira nos cinco anos seguintes. **Há indícios de que o stress dos**

**professores pode ter um impacto na qualidade do seu ensino e na motivação dos seus alunos)** (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2021, p. 141). Grifos do autor.

Desta feita, o BM não quer melhorar a aprendizagem, mas, sim, promover a exploração máxima do trabalho em razão dos interesses do grande capital, sustentado pelo racismo, uma vez que, na Europa, “autores têm vindo a enfatizar as ligações entre os resultados da aprendizagem dos alunos e os níveis de stress dos professores, a taxa de esgotamento profissional (burnout rate)” (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2021, p. 141).

#### Incentivos financeiros

Resumidamente, promover incentivos financeiros corresponde, na verdade, a fomentar desalentos pecuniários, já que o BM procura, por exemplo, evitar “remuneração excessiva para professores de baixo desempenho” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 42). Nesse caso, torna-se bastante atual a afirmação de Marx, para quem

A taxa mais básica e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho e ainda o bastante para que ele possa sustentar uma família e para que a raça dos trabalhadores não se extinga. O salário habitual é, segundo Smith, o mais baixo que é compatível com a simples humanidade (*simple humanité*), isto é, com a existência animal (MARX, 2010, p. 24).

Desse modo, o professor latino-americano e caribenho, para garantir sua existência animal, deve demonstrar alta produtividade permanente, caso contrário, haveria

[...] o risco de reter salários altos para professores que são promovidos mas que posteriormente deixam de manter atualizadas suas competências. A reforma do Equador protege contra isso exigindo que os professores obtenham outra promoção ou nova certificação no mesmo nível a cada quatro anos, caso contrário, podem enfrentar rebaixamento de nível e salário (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 44).

Por fim, confirma-se a naturalização da lógica liberal e a idealização do desenvolvimento tecnológico não como meio de trabalho, mas como meio de controle sobre o trabalho. O projeto do BM para a América Latina procura, assim, pelos “custos reduzidos da instalação de câmeras de vídeo em amostras de salas de aula e uso crescente de métodos padronizados de codificação e análise da interação professor-aluno” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 47), tal como no método Stallings.

### ***Gerenciamento de políticas da reforma do magistério***

Neste último capítulo, o BM identifica o verdadeiro inimigo às suas propostas de políticas educacionais: o professor latino-americano e caribenho.

Os professores não são somente os principais atores na produção de resultados educacionais, mas também os interessados mais poderosos no processo da reforma na educação. Nenhum outro ator educacional é tão altamente organizado, visível e politicamente influente (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 47).

A partir dessa afirmação, alguns questionamentos devem ser feitos: os professores são mais poderosos que as fundações do capital que atuam na área educacional? São mais poderosos que a indústria editorial produtora de material didático, por exemplo? São mais poderosos que as instituições de Estado que controlam os currículos por meio de exames externos? São mais poderosos que os parlamentos que

fazem as leis para a educação? Obviamente, o BM não apresenta o resultado de uma pesquisa honesta cientificamente, mas, sim, cria uma narrativa que procura apontar para uma realidade idealizada para que seus propósitos sejam justificados.

O Banco continua sua guerra contra a autonomia docente, o que significa promover a alienação do trabalho. A retirada da autonomia do trabalhador se traduz em retirar dele a possibilidade de pensar teleologicamente, o que objetifica o homem, de tal modo que se afirma: “devido à sua autonomia em sala de aula, os professores também têm muito poder quanto a quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 48). Esse é o principal caminho para permitir uma exploração cada vez maior por parte do capital, que atua nos sistemas educacionais.

O BM cria uma falsa contradição ao afirmar que

as metas das organizações dos professores não estão em harmonia com as metas dos formuladores de políticas de educação ou dos interesses dos beneficiários do sistema educacional — incluindo estudantes, pais e empregadores que precisam de trabalhadores qualificados (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 48).

Cabem, então, algumas perguntas: quem seriam os formuladores de políticas da educação? Por que os professores não compõem esse grupo? Quem determina quais pessoas formularão tais políticas? Quais seriam as metas das organizações dos professores? Essas perguntas revelam uma falsa contradição contida na afirmação do BM. É proposta uma gestão verticalizada, e não uma gestão democrática nas escolas. Tampouco se reconhece a potência contida no trabalho emancipado – oposto ao trabalho alienado. Não se procura compreender ou, o que é pior, esconde-se que a qualidade da educação está no trabalho compartilhado por todos os segmentos da comunidade escolar. Desse modo, não existe disputa entre professores e estudantes. A bem da verdade, os interesses de classe os unem.

O BM resume como os seus projetos nos países refletem sobre a classe trabalhadora docente:

[...] várias políticas de educação que os governos adotam na busca de qualidade educacional representam ameaças: aos benefícios dos professores (eliminação da estabilidade no emprego e redução ou perda de outros benefícios); às condições de trabalho dos professores (reformas no currículo, testes de alunos, sistemas de avaliação de professores); ou à estrutura e poder dos sindicatos (descentralização, opção escolar, padrões mais altos para professores iniciantes, certificação alternativa e pagamento vinculado a competências ou desempenho individual) (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 48).

Os técnicos do BM apresentam as potencialidades dos sindicatos de professores a serem combatidas. Importante perceber o destaque sobre a eficácia acadêmica dos professores que questionam cientificamente as ideias do BM.

A capacidade dos sindicatos de desafiar as políticas depende de sua estrutura (isto é, a parcela de professores sindicalizados), sua capacidade de ação coletiva e a eficácia de suas estratégias políticas. Essa última inclui greves e protestos, captura do aparelho governamental, estratégias legais, bem como **pesquisas e análises de políticas patrocinadas pelo sindicato para influenciar o debate sobre a educação** (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 48). Grifos do autor.

Para o pessoal do BM, a produção acadêmica dos professores latino-americanos está dada numa realidade, de maneira que

na “ciência”, instância legitimadora de todas as práticas no mundo moderno, os teóricos do centro são percebidos como aqueles que possuem cérebro e podem “pensar” teoricamente, e os teóricos periféricos só têm olhos e não cérebro e, portanto, apenas “veem” o dado empírico (SOUZA, 2015, p. 164).

Dessa maneira, o BM sugere uma receita para combater os sindicatos dos professores na região.

Em primeiro lugar, “unir de forma bem-sucedida dois lados do triângulo de interessados (sociedade civil e governo) em um diálogo com o terceiro (professores organizados) pode criar espaço político para a adoção de reformas” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 49). Novamente, o BM retoma a suposta - e equivocada - contradição entre professores, estudantes e “sociedade”. Neste caso, é importante fazer a “distinção entre falsa consciência e compreensão real da coisa” (KOSIK, 1976, p. 20). Assim, ao se afirmar que os professores estejam num campo apartado (e oposto) da “sociedade”, e até mesmo do governo, não se percebe que “tal separação elimina tanto a totalidade quanto as contradições de caráter dialético: *a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias*” (KOSIK, 1976, p. 60). Essa é a racionalidade presente em projetos autoritários como o do BM bem como o movimento “Escola sem partido”, criado no Brasil em 2004.

Entretanto, as propostas do BM não decorrem, simplesmente, de uma “equivocada” leitura da realidade ou de uma possível desonestidade intelectual. Na verdade, a questão ideológica é fundamental para se entender a construção dessa análise elaborada pelo pessoal do BM.

A ideologia não consiste somente ou simplesmente num sistema de ideias ou de representações. Compreende também uma série de táticas materiais extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas as práticas políticas e econômicas. As relações ideológicas são em si essenciais na constituição das relações de propriedade econômica e de posse, na divisão social do trabalho no próprio seio das relações de produção (POULANTZAS, 2015, p. 33).

Ainda assim, o pessoal do BM consegue intuir o “que há de mais importante e específico à política, que é o “trabalho da dominação” que possibilita que classes inteiras possam, inclusive, agir de modo contrário aos seus interesses” (SOUZA, 2015, p. 120).

Nesse contexto, se desdobram táticas que o BM formula para fazer suas contrarreformas avançarem.

A oportunidade para a reforma é maior se lançada no início de uma administração. Na maioria dos casos, o processo é contencioso e os sindicatos têm um forte interesse em postergá-lo. Se agirem rapidamente, os líderes beneficiam-se do seu ponto de influência política máxima.” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 49).

Complementarmente,

Dados impressos sobre os resultados do sistema educacional são uma ferramenta política crucial. [...] O uso que os líderes políticos fazem desses resultados para argumentar a favor da reforma tem sido um fator em todas as estratégias bem-sucedidas até hoje. De todos os testes internacionais, o PISA da OCDE parece repercutir mais fortemente na comunidade empresarial e nos grupos da sociedade civil. Provavelmente porque os países do comparativo são aqueles aos quais os países da América Latina e do Caribe aspiram unir-se. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 49).

O pessoal do BM também intui que incentivar discursos favoráveis às contrarreformas, com base em pesquisas como o PISA, por exemplo, serve para se construir/reforçar um senso comum, tal como arma, que constrangeria os trabalhadores docentes, uma vez que

nos avaliamos a nós mesmos e aos outros segundo uma “hierarquia valorativa” opaca e, portanto, invisível à consciência cotidiana. Se isso é verdade, construiríamos tanto nossa autoestima quanto o valor relativo de nós mesmos e dos outros, ou seja, o “reconhecimento social”, próprio e alheio, segundo uma hierarquia que, longe de ser arbitrária, nos constrangeria a todos de modo “objetivo”, isto é, “intersubjetivo” e compartilhado (SOUZA, 2015, p. 176).

O Banco termina sua receita de enfrentamento aos sindicatos de professores afirmando que:

Uma sequência de reformas pode facilitar a adoção e melhorar a implementação. A experiência da região sugere uma lógica política com uma determinada sequência de reformas na educação. A primeira etapa é **testar os alunos, com divulgação transparente dos resultados**, tanto nacionalmente como para escolas individuais; essa é a âncora que torna possível introduzir outras reformas baseadas em desempenho” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 50). Grifos do autor.

Aqui é importante fazer uma pergunta: e se os resultados dos testes forem satisfatórios? A resposta a essa pergunta é dada pelo sociólogo Jessé Souza: “a pesquisa inicia já terminada. Estereotipada. Acaba servindo como legitimação científica de teses políticas” (SOUZA, 2015, p. 89).

Por que os técnicos do BM não pesquisam, por exemplo, a correlação entre a gestão democrática, o acesso aos meios de trabalho pelos docentes e o desempenho dos estudantes? Os Institutos Federais no Brasil demonstram que, se essa correlação for estudada, os resultados da pesquisa podem ser muito diferentes. Destarte, não há contrariedade em se analisar desempenho dos estudantes, o problema são as premissas que conduzem o método da pesquisa do BM.

Em relação aos Institutos federais e o PISA,

Os resultados dos estudantes da Rede Federal superaram a média dos estudantes no Brasil nas três áreas avaliadas, inclusive superando os resultados de estudantes dos Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e Coreia do Sul na área de Ciência”, pontua o reitor do IFAM, Antonio Venâncio Castelo Branco. Se considerássemos apenas os resultados da Rede Federal, o país ocuparia a 11ª posição entre 70 países em Ciência, a 2ª posição em Leitura e superaria a média do Brasil em mais de 100 pontos (BRASIL, 2019).

Os Institutos Federais “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de **autonomia** administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008)<sup>3</sup> [Grifo do autor]. A qualidade dos Institutos Federais está sustentada exatamente sobre aquilo que o BM quer retirar das universidades e das escolas latino-americanas: a autonomia.

O BM conclui o seu trabalho expondo mais racismo, mais eurocentrismo e mais economicismo:

Todas as evidências disponíveis sugerem que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região. Baixos padrões para o ingresso no magistério; candidatos de baixa qualidade; salários, promoções e permanência no emprego desvinculada do desempenho; e frágil liderança escolar têm produzido baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados na educação” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 50).

## Conclusões

Segundo o BM, a instituição tem a “capacidade única de conectar recursos financeiros globais, conhecimento e soluções inovadoras às necessidades dos países em desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2023). Então, quem define as “necessidades dos países em desenvolvimento”? O livro do BM demonstra que as pesquisas utilizadas como base de seus argumentos foram desenvolvidas pelo próprio Banco ou, em outros casos, por fundações privadas pertencentes aos poucos e grandes bilionários, como Bill Gates e Charles Chen Yidan. As ideias reproduzidas pelo pessoal do BM têm como principal referência Eric Hanushek. Na curta biografia escrita pelo próprio Hanushek, na página da Universidade de Stanford, o destaque é o recebimento do Prêmio Yidan (HANUSHEK, 2020), dado pela fundação em que ele é membro do “Conselho de Luminares”. O seu doutorado bem como os demais títulos, Hanushek deixou em segundo plano. Essa informação demonstra o compromisso que os teóricos do capital têm com os seus financiadores.

Esse exemplo é emblemático para identificar quem define as “necessidades dos países em desenvolvimento”. Tais necessidades são criadas por intermédio de ideias aparentemente científicas e, sobretudo, exógenas aos países.

Ainda assim, são construídas de tal maneira que

as “ideias” dos intelectuais passam a afetar decisivamente a vida prática de uma sociedade, legitimando e reproduzindo um cotidiano. Afinal, no mundo moderno, é a “ciência”, substituindo a função das religiões éticas na sociedade pré-moderna, que detém a “autoridade legítima” para falar no espaço público sobre qualquer assunto relevante. [...] Depois de institucionalizadas, essas ideias ganham vida própria e “esquecem” sua gênese, passando a influenciar a pauta de jornais e a imaginação dos políticos e homens de ação (SOUZA, 2015, p. 31).

Assim, três dimensões interseccionadas têm centralidade no projeto do BM: 1) a dimensão econômica; 2) a dimensão colonialista; e 3) a dimensão ideológica.

A dimensão econômica se dá por meio do controle do fundo público e da intensificação da exploração do trabalho docente. Grosso modo, pode-se dizer que o fundo público deriva do trabalho assalariado independentemente da fonte pagadora dos tributos que o compõe. Em outras palavras, o fundo público vem do salário dos trabalhadores, mas também das contribuições das empresas que, ao fim e ao cabo, pagam tributos a partir da riqueza gerada pelo trabalho. É nesse contexto que o fundo público disputado pelo BM pode ser considerado a “formação de uma nova sustentação da produção e da reprodução do valor” (OLIVEIRA, 1998, p. 53).

A dimensão econômica se completa com a ideia de intensificação da exploração do trabalho docente, por intermédio do arrocho salarial, da ameaça de desemprego, da retirada de direitos trabalhistas etc.

Por sua vez, a dimensão colonialista se revela de diversas maneiras. Exemplarmente, na América Latina e no Caribe

os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério

fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Desse modo, torna-se trivial para o pessoal do BM fundamentar seus argumentos em frases tais como “nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) pode ser considerado de alta qualidade quando comparado globalmente” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 2). A baixa qualidade, aqui, está diretamente ligada ao conceito de absenteísmo, ou, dito de outro modo, preguiça ou falta de compromisso com o trabalho. Fazer crer, como neste caso, que existem méritos de uma sociedade, se leva à afirmação de que noutras haverá o demérito, uma vez que se está comparando qualidades entre povos. E é por isso que medidas econômicas políticas severas deveriam ser tomadas para disciplinar o corpo docente da região “atrasada”. “A oposição entre “sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento” é construída na dimensão cognitiva e moral. Uns são mais racionais e moralmente mais elevados que outros” (SOUZA, 2015, p. 23).

Por fim, a dimensão ideológica. Não há qualquer menção à sociedade de classes no documento do BM. Omitir a luta de classes não é apenas falha ou incompletude de uma argumentação sociológica, educacional ou política. Tal omissão significa colaborar com a perpetuação de tal situação. Acaba-se reduzindo toda a temática educacional à crítica a um modelo reprovável moralmente, de modo ideologizado. Há um forçado viés criticista, enquanto, a bem da verdade, há um reforço das ideias que legitimam a dominação.

Nesse sentido, o pessoal do BM incorpora, identificados com os valores da classe dominante, “uma “segunda natureza” e vinculada à identidade individual [...] que se imagina incorporar virtualidades do comportamento humano” (SOUZA, 2015, p. 30).

Por isso, como se consideram parte da classe dominante, ou comungam dos seus valores, propõem “cientificamente” o controle sobre o trabalho docente “aborígene” como solução para os supostos problemas educacionais da região, retirando a autonomia das escolas e das universidades, ainda que não saibam exatamente o porquê. Mas intuem a partir dos seus valores de classe e de raça que este seria o “caminho natural das coisas”.

É estabelecida uma situação em que se constrói uma escola sem autonomia docente, que ensina para a alienação mas que, ao mesmo tempo, também vai atender aos filhos da burguesia, a classe dominante. Essa seria uma aparente contradição. Entretanto, não é contradição alguma, pois

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma autoalienação humana. Mas a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa autoalienação, sabe que a alienação é seu próprio poder e nela possui a aparência de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana (MARX e ENGELS, 2011, p. 48).

## **Referências**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Anna Blume Hucitec, 2002.

- BANCO MUNDIAL. **Conduzindo observações em sala de aula. Utilizando o método Stallings de observação de sala de aula no tablet.** Washington D. C.: Grupo BM, 2017.
- BANCO MUNDIAL. Projeto Capital Humano. **The World Bank Group**, 2023. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>>. Acesso em: 29 janeiro 2023.
- BANCO MUNDIAL. The World Bank - IBRD IDA. **Banco Mundial - Quem somos nós**, 2023. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/who-we-are>>. Acesso em: 26 fevereiro 2023.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 15ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Presidência da República - Casa Civil. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.**, 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 26 fevereiro 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal do Amazonas**, 2019. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/noticias/institutos-federais-sao-destaque-em-sistema-de-avaliacao-internacional>>. Acesso em: 26 fevereiro 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep**, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>>. Acesso em: 19 fevereiro 2023.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. **Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean.** Overview booklet. Washington, D.C: BM, 2014.
- COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE. **Os Professores na Europa: Carreira, desenvolvimento e bem-estar.** Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2021.
- CONCEIÇÃO, A. G. D. **O estranho vulgar: o trabalho docente e a gestão orçamentária das escolas.** Curitiba: Appris, 2020.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo.** São Paulo: Boitempo, 2016.
- FRIGOTTO, G. Capital Humano. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html#:~:text=Gaud%C3%AAncio%20Frigotto,categorias%2C%20no%C3%A7%C3%B5es%20ou%20simplesmente%20voc%C3%A1bulos.>>. Acesso em: 29 janeiro 2023.
- HANUSHEK, E. Eric A. Hanushek. Paul e Jean Hanna Membro Sênior. **Stanford Hoover Institution**, 2020. Disponível em: <<http://hanushek.stanford.edu/eah/short-biography>>. Acesso em: 26 fevereiro 2023.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, v. II, 2013.
- MARTINS, C. E. Desindustrialização. **Enciclopédia Latinoamericana**, 2015. Disponível em: <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/d/desindustrializacao>>. Acesso em: 1 fevereiro 2023.
- MARX, K. **A ideologia alemã [I - Feuerbach]**. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, v. 1, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- OLIVEIRA, F. D. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROCHA, P. D. O determinismo racial e geográfico no discurso geopolítico moderno/colonial: por uma geopolítica decolonial. **Conjuntura Global**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 16, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/60794/37444>>.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira: ou como um país se deixa manipular pela elite.** São Paulo: Leya, 2015.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

---

### *Notas*

<sup>1</sup> Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Professor do Ministério da Defesa, Comando da Aeronáutica, CBNB. Pesquisador do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS) <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/189262>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3942579162368146> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4751-6840> E-mail: [andregomesdaconceicao@gmail.com](mailto:andregomesdaconceicao@gmail.com)

<sup>2</sup> Os poucos técnicos do BM supostamente deteriam mais conhecimento sobre Educação do que os pesquisadores das centenas de grupos de pesquisas das universidades da América Latina e do Caribe.

<sup>3</sup> A lei que criou os Institutos Federais no Brasil, sob o princípio da autonomia, foi proposta pelo governo progressista do Partido dos Trabalhadores, golpeado em 2016.

Recebido em: 17 de maio 2023

Aprovado em: 26 de dez. 2023