

“PROFESSORES EXCELENTES” OU AGENTES DA REPRODUÇÃO? O perfil docente do Banco Mundial em Pierre Bourdieu

Matheus Ferreira Manso¹
Luís Gustavo Alexandre da Silva²

Resumo: O presente estudo analisa o documento “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe” (Banco Mundial, 2014) a partir das reflexões formuladas pela obra “A Reprodução” (1975), escrita por Pierre Bourdieu em coautoria com Passeron. Partindo do pressuposto de que a escola se mostra como instituição fundamental para o processo de reprodução social, este estudo se coloca como uma tentativa de evidenciar de que forma as políticas educacionais do Banco Mundial para o trabalho docente tendem a reduzir o papel dos professores ao de impositores de um arbitrário cultural dominante. Quanto ao procedimento metodológico empregado neste estudo, partiu-se da abordagem qualitativa da pesquisa em educação, empregando a análise documental do documento oficial destacado no título deste artigo. Quanto aos resultados obtidos, pode-se observar o alinhamento das tendências destacadas pelo Banco Mundial para a atuação docente com os pressupostos de reprodução social apresentados pela obra escolhida.

Palavras-chave: Banco Mundial; Perfil Docente; América Latina; Pierre Bourdieu; Reprodução.

“GREAT TEACHERS” OR AGENTS OF REPRODUCTION? The World Bank’s Teaching Profile in Pierre Bourdieu’s Perspective

Abstract: This study analyzes the document “Great Teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean” (World Bank, 2014) through the lens of “Reproduction” (1975), written by Pierre Bourdieu in co-

¹ Bacharel em Direito (UFG) e Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6646881928231701> ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3109-5479>. E-mail: matheusmanso@ufg.br.

² Bacharel e Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999), Mestre em Educação (2004) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura - Nedesc (2022-2026), membro da Rede de Planejamento e Gestão Educacional - Replag e da Rede Internacional de Pesquisas em Gestão Educacional - REIPEGE. Presidente da Comissão de Autoavaliação e Acompanhamento de Egressos - PPGE/UFG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1785054448250672> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9859-0613>. E-mail: luis_gustavo_silva@ufg.br.

authorship with Passeron. Based on the assumption that school functions as a fundamental institution in the process of social reproduction, this paper seeks to highlight how the World Bank's educational policies for teaching work tend to reduce the role of teachers to mere enforcers of a dominant cultural arbitrary. Regarding the methodological approach, this study adopts a qualitative perspective in educational research, employing documentary analysis of the document mentioned in the article's title. As for the results, it is possible to observe an alignment between the trends emphasized by the World Bank for teaching practice and the assumptions of social reproduction presented in Bourdieu and Passeron's work.

Keywords: World Bank; Teaching Profile; Latin America; Pierre Bourdieu; Reproduction.

¿“PROFESORES EXCELENTES” O AGENTES DE LA REPRODUCCIÓN? El perfil docente del Banco Mundial en Pierre Bourdieu

Resumen: El presente estudio analiza el documento “Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina y el Caribe” (Banco Mundial, 2014) a partir de las reflexiones formuladas en la obra “La Reproducción” (1975), escrita por Pierre Bourdieu en coautoría con Passeron. Partiendo del supuesto de que la escuela se configura como una institución fundamental en el proceso de reproducción social, este estudio se propone evidenciar cómo las políticas educativas del Banco Mundial para el trabajo docente tienden a reducir el papel de los profesores al de simples impositores de un arbitrario cultural dominante. En cuanto al procedimiento metodológico, se adoptó un enfoque cualitativo en la investigación educativa, utilizando el análisis documental del texto destacado en el título de este artículo. En relación con los resultados obtenidos, se observa una alineación entre las tendencias señaladas por el Banco Mundial para la práctica docente y los presupuestos de reproducción social presentados en la obra de Bourdieu y Passeron.

Palabras clave: Banco Mundial; Perfil Docente; América Latina; Pierre Bourdieu; Reproducción.

INTRODUÇÃO

Criado na Conferência de Bretton Woods (1944), o Banco Mundial (BM) emergiu do contexto de reconstrução e reordenamento econômico do contexto após a Segunda Guerra Mundial. Criado ao lado do Fundo Monetário Internacional (FMI), a instituição possuía a missão de fomentar a estabilidade

econômica dos países devastados pela guerra por meio de apoio financeiro e empréstimos a países.

Alinhado a esse objetivo, o Banco Mundial consolidou-se como uma instituição financeira multilateral. Seus empréstimos sempre foram regidos pelo princípio da condicionalidade. Por esse mecanismo, os recursos disponibilizados “são concedidos em parcelas onde, caso o país beneficiário cumpra as metas acordadas para determinado prazo, ele recebe a outra parcela do empréstimo por parte do Banco” (Santos, 2022, p. 59).

A partir desse princípio, o Banco passou a atuar em áreas como desenvolvimento social e redução da pobreza. No entanto, verificando na educação um terreno fértil para que pudesse realizar seus investimentos, a instituição começou a realizar uma atuação paulatina e programada nesse campo.

A entrada do Banco Mundial no financiamento educacional ocorreu nos anos 1960, priorizando a realização de empréstimos e recomendações direcionadas aos chamados “países em desenvolvimento”. Segundo Pronko (2012), a diretriz que fundamentava as condicionalidades de empréstimos era estruturada na teoria do capital humano, cujo objetivo era fornecer mão de obra qualificada para os projetos de infraestrutura financiados pelo Banco.

Por tais motivos, o Banco Mundial começou a exercer uma influência significativa, atuando, especialmente, por meio de financiamentos e recomendações de políticas públicas para a área da educação. Desde então, a instituição vem promovendo reformas educacionais com o intuito de universalizar o acesso à educação, ao mesmo tempo que tenta alinhar os sistemas educacionais às demandas do mercado de trabalho.

No que se refere ao trabalho docente, o Banco Mundial também tem exercido um papel central na transformação das práticas pedagógicas e políticas para essa categoria, principalmente para os países em desenvolvimento. As diretrizes presentes em seus documentos oficiais frequentemente promovem práticas alinhadas a uma racionalidade gerencial, enfatizando a padronização e a eficiência no ambiente escolar.

Como exemplo disso, no ano de 2014 a instituição publicou um documento denominado “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe”. O referido texto apresenta uma série de propostas para melhoria da qualidade do ensino, atribuindo ao docente o papel de principal agente para melhoria da aprendizagem.

Para consecução de tal objetivo, o Banco Mundial defende como estratégias atrair e selecionar melhor os candidatos à carreira docente através de critérios mais rigorosos, fortalecer a formação inicial e continuada, priorizando práticas pedagógicas eficazes, a implementação de sistemas de avaliação e incentivos que se baseiam no desempenho dos professores e a melhoria das condições de trabalho e gestão escolar por meio da inserção de tecnologias (Banco Mundial, 2014).

Parte-se do pressuposto de que o sistema educacional promovido pelo Banco Mundial, embora investido de uma certa neutralidade, acaba por perpetuar uma lógica de dominação já existente no âmbito educacional. Em outras palavras, as recomendações do Banco Mundial, embora partam do discurso de melhoria e universalidade, acabam por fazer com que os docentes, ao adotar as práticas recomendadas, reproduzam um arbitrário cultural dominante, já presente nas políticas de internacionalização.

Com base nas formulações de “A Reprodução” (1975), as determinações para prática docente advindas do Banco Mundial parecem reforçar desigualdades sociais, em vez de buscar mitigá-las ou reduzi-las. Considerando a educação como um sistema que reproduz as hierarquias existentes, e as políticas do Banco Mundial como propulsoras desse processo, observa-se que as práticas docentes descritas pelo texto analisado parecem beneficiar apenas quem já tem vantagens culturais e econômicas, marginalizando os estudantes mais vulneráveis.

Dado este intróito, cumpre aduzir que o presente estudo está estruturado em três seções que são complementares entre si. A primeira seção apresentará o Banco Mundial como instituição e a sua influência nas políticas educacionais

da América Latina. A segunda seção se dedicará à análise das formulações de “A Reprodução” (1975), de Bourdieu e Passeron, acerca dos sistemas educacionais e que possam interessar a este estudo. Por fim, a terceira seção buscará analisar o documento “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe” (Banco Mundial, 2014) considerando os conceitos formulados.

O BANCO MUNDIAL E A AMÉRICA LATINA

O Banco Mundial, também conhecido como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), é uma instituição criada no final da Segunda Guerra Mundial. Sua criação ocorreu com a Conferência de Bretton Woods (1944), cujo objetivo era constituir acordos para que fossem criados procedimentos para reestruturar a ordem econômica no pós-guerra (Speck; Lara, 2022) (Santos, 2022) (Pronko, 2012) (Silva, 2002).

Se colocando como principal interessado no investimento educacional durante o século XX, o Banco Mundial passou a promover, através das condições de seus empréstimos, mudanças na educação básica e superior nos países em desenvolvimento (Pronko, 2012). Vale ressaltar que essas mudanças estão intrinsecamente relacionadas às pautas hegemônicas do capitalismo financeiro ascendente à época do final da Segunda Guerra.

Registra-se que, embora aparentem ter o objetivo de solucionar os problemas educativos dos países em desenvolvimento, as orientações do Banco Mundial se mostram mais alinhadas à imposição de uma agenda global sem antes compreender as características específicas dos sistemas educativos nacionais, reduzindo a autonomia desses países. Assim concluem Speck e Lara (2022, p. 10):

No contexto de internacionalização do capital, é crescente a diminuição da autonomia dos Estados nacionais que, cada vez mais, são estrangidos a novas formas e instâncias de regulação global, pautada em uma agenda política global. A regulação exercida pelos organismos internacionais, nesse contexto, representa diminuição da autonomia de decisão dos Estados-nação (Afonso, 2001).

Assim como outras instituições financeiras internacionais, o Banco Mundial atualmente se coloca como importante órgão regulador das políticas externas. Se pautando nos interesses dos Estados Unidos como hegemonia, o Banco Mundial se estabelece como uma instituição que interfere em políticas macroeconômicas e em reformas institucionais de países emergentes (Silva, 2002, p 14).

Conforme assinalado em toda obra de Silva (2002), a instituição possui um interesse significativo na região da América Latina, que se constitui como uma área pautada por desafios socioeconômicos, desigualdades sociais, instabilidade política em determinados países e a ausência de um Estado que garanta amplamente o acesso a direitos sociais básicos.

Assim, verificando na América Latina um terreno propício para a atuação do Banco Mundial, assevera Silva (2002, p. 12):

Nos Estados da América Latina, a instabilidade de suas economias, adicionada às expectativas das elites nacionais em apropriar-se de capitais por meio da especulação, a incapacidade de saldarem suas próprias dívidas externas e o crescimento do déficit público propiciaram as condições para que o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial assumissem a direção de suas políticas macroeconômica e estabelecessem reformas institucionais que regulariam o fluxo financeiro dentro de outro processo de acumulação capitalista.

No que se refere à atuação do Banco Mundial no âmbito econômico, importa registrar a sua atuação se pautava em uma política de crédito denominada “assistência técnica”. Os empréstimos realizados pelo Banco Mundial aos países eram do tipo convencional, com uma taxa média de juros de 8% (oito por cento) ao ano e a taxa de compromisso correspondente a 0,75% (zero vírgula setenta e cinco por cento) ao ano (Silva, 2002, p. 12).

Os créditos destinados à educação correspondiam a uma fração dos créditos ofertados pelo Banco Mundial a esses países. Assim, parte desses valores deveriam ser direcionados a projetos educacionais aprovados pelos próprios critérios estabelecidos pelo Banco Mundial, fazendo com que os governos locais tivessem que reestruturar a educação básica de acordo com as políticas educacionais desses órgãos (Silva, 2002, p. 12-13).

Portanto, dada essa formatação de empréstimos, é possível evidenciar um duplo movimento de conformação das políticas educacionais locais aos propósitos do Sistema ONU e do Banco Mundial. Ao passo que existe uma sistema jurídico internacional que é capaz de alinhar as finalidades da educação nacional à perspectiva internacional, existe um sistema financeiro estruturado pelo Banco Mundial que cria condições de empréstimos aos governos locais.

Com nesse contexto, a educação oferecida pelo Estado passou a ser campo prioritário das políticas educacionais do Banco Mundial, de modo que as suas metas internas passaram a entrar em consonância com a política internacional imposta pelas instituições financeiras aos países emergentes.

Assim, pode-se afirmar a existência de uma espécie de coerção que ocorre por meio das condições vinculadas aos empréstimos oferecidos pelo Banco Mundial, uma vez que “o não cumprimento das estratégias e resultados previstos implica na suspensão unilateral e punições aplicadas pelo Banco, o que demonstra a posição servil e subordinada dos devedores” (Silva, 2002, p. 103).

Apesar de tais pressupostos, importa fazer a ressalva de que as diretrizes normativas e as políticas educacionais do Banco Mundial não são um modelo aplicado uniforme e inalteradamente na realidade local dos países da América Latina e Caribe. De modo distinto, tais diretrizes, antes de serem reproduzidas no plano nacional, são assimiladas e passam por reformulações concretas diante da realidade local.

Defende-se, portanto, que embora se encontre num contexto de assimetria de poder, o processo de disseminação de políticas educacionais do Banco Mundial não ocorre meramente impositiva. A atuação de atores locais, que defendem pautas favoráveis ou contrárias às do Banco, é pressuposto importante para a análise. Assim compreende Santos (2022, p. 30) ao analisar a relação entre Banco Mundial e educação superior:

Por mais que as relações de poder sejam assimétricas, a tese defendida é a de que não existe imposição como um todo no processo. O que existem são acordos de entremeio - isto é, aqueles que os textos da política demonstram poder existir para a modificação do delineamento da mesma, a depender das relações entre o grupo que

está no poder e o BM - que garantem no plano das relações sociais mais amplas o status quo, local e internacional, no macrocampo social.

A dinâmica de coexistência entre a intervenção externa dos organismos multilaterais e o consentimento interno dos agentes locais no Brasil também é analisada por Maria Abádia Silva (2002, p. 155), que reafirma o protagonismo de atores locais no processo de disseminação discursiva das diretrizes do Banco:

A intervenção sistemática do Banco Mundial é acompanhada da disposição do governo federal e materializada na assinatura de acordos que evidenciam a longevidade e continuidade da política redistributivista-convencionista-reformista. A adoção de medidas jurídico-constitucionais capazes de reordenar o sistema educacional dos estados e municípios e de reafirmar o controle sobre o financiamento público expressa as mediações entre a intervenção e consentimento.

Dessa forma, constata-se que as reformas educacionais não são aplicadas apenas por meio da coerção econômica. De modo contrário, a intervenção dos agentes externos aliada ao consentimento dos agentes locais é condição permissiva das reformas educacionais que, geralmente, ocorrem mediante um complexo jogo de interesses (Barroso, 2006). Em outras palavras: a recepionalização dos pressupostos de cada documento deve ser analisada em cada país de modo distinto.

Considerando esses pressupostos, a próxima seção do texto se dedicará à análise dos conceitos basilares de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, cuja obra oferece ferramentas teóricas fundamentais para compreender as dinâmicas desigualdade e reprodução social. Conceitos como habitus, campo e reprodução serão explorados, buscando estabelecer um diálogo entre a teoria bourdieusiana e as recomendações do texto Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe” (Banco Mundial, 2014).

“A REPRODUÇÃO”: QUANDO OS SISTEMAS DE ENSINO REPRODUZEM A LÓGICA DE DOMINAÇÃO VIGENTE

Compreender um fenômeno - seja social, político, jurídico ou cultural - com base em Pierre Bourdieu vai além da mera aplicação teórica dos conceitos formulados pelo autor. Embora a apresentação teórico conceitual seja necessária, também é preciso ressaltar que o referido sociólogo possui um modo diferente de conceber e aplicar os conceitos apreendidos. A análise social promovida por Bourdieu também pressupõe a explicitação de sua postura metodológica: o conhecimento praxiológico.

Verificando que a realidade social é um sistema complexo para que seja reduzido aos esquemas vigentes à época de sua escrita, Pierre Bourdieu procura estabelecer uma análise do fenômeno social a partir da ruptura com a dicotomia entre objetividade e subjetividade que marcava as abordagens sociológicas e as formas de compreender a realidade (Bonnewitz, 2003, p. 40).

Com base nas raízes filosóficas do empirismo, o conhecimento objetivista parte da ideia de que a realidade existe de forma independente do sujeito. Baseando o seu método de análise próximo ao das ciências naturais, o papel do sociólogo nessa abordagem seria o de buscar verdades universais e leis gerais, desconsiderando influências contextuais ou subjetivas (Bonnewitz, 2003, p. 41).

Já o conhecimento subjetivista, de modo distinto, verifica que é indispensável considerar a participação do indivíduo na interpretação do fenômeno. Independentemente da objetividade dos métodos de pesquisa empregados, a realidade é interpretada de acordo com experiências, valores e contextos particulares do pesquisador. Dessa forma, os fatores sociais, culturais e históricos não são alheios a quem os interpreta. Em outras palavras: “Toda situação de pesquisa de campo é fundada sobre uma relação entre um pesquisador e um pesquisado” (Bonnewitz, 2003, p. 41).

Para Bourdieu, ambos os conhecimentos são insuficientes para a interpretação da realidade. Se por um lado o objetivismo nega a influência de fatores individuais que permeiam a vida do sociólogo para interpretação do fenômeno social, o subjetivismo acaba por primar a experiência individual em detrimento de estruturas determinantes, negando a existência do habitus

(enquanto disposições internalizadas) e do campo (onde se localizam os espaços de disputas de poder).

O conhecimento praxiológico proposto por Bourdieu, portanto, supera a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo. Assim, é proposto pelo autor que o conhecimento seja construído na prática social, mediado pelas estruturas citadas. Isso porque a prática social é “ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um habitus” (Bourdieu, 1983, 65).

Dessa forma, observa-se que o conceito de “habitus” e de “campo” são tidos como fundamentais para mediação necessária ao conhecimento praxiológico. Para Bourdieu, a noção de “habitus” está relacionada à incorporação do agente pelas estruturas objetivas. Nas palavras de Pierre Bourdieu (1983, p. 60-61) o “habitus” se coloca como:

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e as representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Já o conceito de campo, elemento central dentro do procedimento teórico e metodológico bourdieusiano, está relacionado a um “locus”, um local em que se dão as disputas e as relações de dominação. Nas palavras do autor, a compreensão desse conceito é fundamental para que se apreenda as relações materiais e simbólicas geradas naquele local (Bourdieu, 1989, p. 69):

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e das obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

Dados esses conceitos introdutórios, pode-se perceber que o conhecimento praxiológico procura entender de que forma se dão essas

relações entre o agente e o meio em que este está inserido. Se por um lado existe uma influência da estrutura objetiva (campo) sobre o agente, por outro pode-se dizer que o agente também pode influenciar o campo por meio de suas ações. Tal raciocínio segue sintetizado por Almeida (2005, p. 142-143):

Essa relação dialética faz-se na medida em que o habitus, as estruturas incorporadas pelos agentes sociais, é produzido dentro do campo. Entretanto, o agente, pela luta no jogo, pode influenciar no campo, mantendo ou provocando mudanças. Assim, tanto o agente é influenciado pela estrutura objetiva como o campo também recebe influências desse agente. Dessa forma, apreender a teoria de Bourdieu pelo viés da reprodução social seria ignorar a ação do agente dentro do campo e a dialética presente no conhecimento praxiológico.

Partindo desses conceitos basilares, é possível verificar que qualquer espaço social será, ainda que não se manifeste de forma explícita, um local de disputas. São nos espaços sociais que ocorrerão as relações de dominação e as disputas pelo capital correspondente àquele espaço. Em outras palavras, ao considerar o conceito de “campo” e de “habitus”, cada espaço social terá regras e formas próprias de funcionamento sendo, portanto, desprovido de neutralidade.

Embora o sistema escolar apareça como um sistema imbuído de neutralidade, é preciso ressaltar que a cultura da escola não se coloca como indiferente às relações de poder e às disputas simbólicas. A escola reproduz as estruturas sociais dominantes, legitimando saberes e práticas que reforçam as hierarquias existentes. Através de mecanismos como seleção de conteúdos e avaliações padronizadas, o ambiente escolar perpetua a dominação simbólica, beneficiando os grupos já privilegiados e mantendo as desigualdades sociais.

Essa perpetuação do arbitrário cultural dominante ocorre através de uma determinada ação: a ação pedagógica. No entendimento de Bourdieu, a ação pedagógica (AP) é o mecanismo que forma o “habitus” no indivíduo, inserindo neste as disposições, práticas e costumes dominantes, ora reproduzidos no sistema escolar como culturalmente legítimos. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (1975, p. 52):

Numa formação social determinada, o TP pelo qual se realiza a AP dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de

reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura.

Já o trabalho pedagógico (TP), é o processo pelo qual a ação pedagógica se concretiza. O trabalho pedagógico é responsável por atuar de forma sistemática e contínua para inculcar os valores e normas do grupo dominante por meio do sistema escolar. Esse trabalho não se relaciona somente com a transmissão de conhecimentos mas, repita-se, também molda o “habitus”, enquanto disposições internas dos indivíduos. Assim, pode se afirmar:

(...) a AP implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 44).

Assim, tem-se por verdadeira a afirmação de que o trabalho pedagógico exerce, por si, uma violência simbólica nos indivíduos, na medida em que estes sofrem um processo de modificação de suas disposições internas para que se submetam àquilo que a escola entende como legítimo. Dessa forma, é válido afirmar que qualquer ação pedagógica é - de forma objetiva - a manifestação de uma violência simbólica devido ao seu caráter impositivo de um arbitrário cultural dominante (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 20).

Esse processo de violência simbólica sofrido pelos estudantes das culturas ditas dominadas se dá, principalmente, pela ausência de homologia entre essas culturas (Bonnewitz, 2003, p. 119). Assim, após a imposição de um arbitrário cultural, os estudantes das classes dominadas acabam por adquirir a cultura escolar em detrimento da cultura a que estão habituados.

Além de ser conceituado como uma violência simbólica, trata-se de um processo de “desaculturação”, segundo Bonnewitz (2003, p. 120):

Ao contrário dos "herdeiros", os alunos afastados da instituição escolar têm tudo a aprender nela, e devem realizar, para ter sucesso, um verdadeiro processo de desculturação. Provam isso, entre outros fatos, as diferenças de língua. A língua burguesa comunica uma certa relação com a linguagem, uma certa tendência à abstração e ao formalismo, ao intelectualismo, características que fazem parte das normas linguísticas da escola. A língua popular se manifesta, inversamente, por uma tendência a majorar o caso particular, a desenvolver pouco as argumentações estruturadas, ao contrário das exigências escolares. A aquisição da cultura escolar aparece assim como um exemplo de violência simbólica.

Assim, pela ótica da sociologia de Pierre Bourdieu, os sistemas escolares não se apresentam como redutores das desigualdades sociais, na medida em que se colocam como instâncias da reprodução do arbitrário cultural dominante. À medida em que estudantes de classes desfavorecidas necessitam mudar suas disposições para que se adequem aos sistemas escolares, prevalecerá a ideia da escola enquanto instituição de violência simbólica na sociologia bourdieusiana.

Ao contrário da afirmação de que a escola é uma instituição neutra a serviço de um saber universal e racional, que permite a promoção individual, a sociologia bourdieusiana mostra que ela é uma das instituições centrais de reprodução dos privilégios culturais (Bonnewitz, 2003, p. 129)

Apresentados os conceitos basilares da sociologia bourdieusiana acerca da reprodução social e dos sistemas de ensino enquanto agente promotores de uma violência simbólica, passa-se à terceira seção deste estudo, que analisará o documento "Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe", promovido pelo Banco Mundial no ano de 2014.

"PROFESSORES EXCELENTES OU AGENTES DA REPRODUÇÃO?": DEFININDO O PERFIL DOCENTE DEFENDIDO PELO BANCO MUNDIAL

No ano de 2014 foi publicado pelo Banco Mundial o documento "Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe". O referido documento propõe estratégias docentes

com a suposta intenção de elevar a qualidade da educação na região, com foco central no papel dos professores e a promoção de práticas pedagógicas eficazes.

Ao mesmo tempo que o referido documento apresenta argumentos que desqualificam amplamente os professores latino-americanos e caribenhos, é possível perceber que tais diretrizes também transferem para os docentes a responsabilidade de promover uma educação capaz de suprimir as desigualdades sociais e regionais (Silva; Santos, 2022, p. 05).

Aduzindo que a qualidade do professor é um fator determinante na aprendizagem escolar na América Latina e no Caribe, o referido documento reconhece que os antecedentes familiares dos estudantes (tais como nível de leitura dos alunos, situação socioeconômica familiar, escolaridade dos pais, entre outros) são os fatores mais importantes.

No entanto, de modo contraditório, o mesmo documento entende que após ingressar na escola a qualidade dos professores é o fator mais crítico para a aprendizagem. Veja-se:

A qualidade do professor é o fator determinante da aprendizagem. Se os benefícios econômicos de investimentos em Educação se baseiam na sua eficácia em produzir aprendizagem dos alunos, surge a questão crítica: o que impulsiona a aprendizagem? Os antecedentes familiares dos estudantes (nível educacional dos pais, situação socioeconômica e condições em casa, tais como acesso a livros) permanecem o fator mais forte na previsão de resultados do ensino. Um conjunto crescente de pesquisas confirma a importância de políticas para proteger a nutrição, saúde, estimulação cognitiva e desenvolvimento socioemocional dos primeiros anos de vida. Mas na última década as pesquisas também demonstraram que, uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores (Banco Mundial, 2014, p. 05).

Observa-se, que o documento “Professores Excelentes” adota uma perspectiva de negação dos determinantes socioculturais que permeiam a vida dos estudantes, especialmente após estes ingressarem na escola. Embora se reconheça a importância do capital cultural na adaptação e sucesso escolar dos alunos, acaba por ignorar a existência do arbitrário cultural dominante dentro da instituição, fator inescusável de observação após o início da vida escolar desses alunos.

Em outras palavras, o Banco Mundial parece reduzir a complexidade do processo educativo apenas à eficácia docente, colocando a instituição escolar como indiferente ao arbitrário cultural dominante e supostamente neutra aos comportamentos e habilidades já adquiridas por estudantes que advêm de um grupo familiar pertencente às classes que possuem um capital cultural adquirido.

Além disso, buscando fazer um diagnóstico da atuação docente em sala de aula, o Banco Mundial atribui que os déficits de aprendizagem na região da América Latina e do Caribe se devem, de modo primordial a fatores como: baixo uso do tempo de instrução, ausência do uso de tecnologias digitais e ausência de capacidade dos professores em manter os alunos envolvidos (Banco Mundial, 2014, p. 12).

No que se refere ao baixo uso do tempo de de instrução, o Banco Mundial afirma que os docentes não fazem boa gestão desse tempo, o que impactaria diretamente na aprendizagem dos alunos:

(...) 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% (...). Os professores da América Latina que atuam em sala de aula parecem operar com pouca pressão nesse aspecto. (Banco Mundial, 2014, p. 12)

A ênfase no tempo de instrução como solução para a aprendizagem desconsidera o papel do capital cultural na vida dos estudantes. Alunos de famílias com menor capital cultural enfrentam dificuldades como a falta de estímulos educacionais em casa e a desconexão entre o currículo escolar e suas realidades. Dessa maneira, aumentar o tempo de instrução sem abordar essas desigualdades pode ser insuficiente para melhorar a aprendizagem, perpetuando a reprodução das desigualdades sociais por meio da educação.

Quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), é possível afirmar que o Banco Mundial se coloca como agente fomentador de tais técnicas de ensino (Banco Mundial, 2014, p. 15). Com base nos parâmetros oferecidos pela instituição, é possível perceber que existe uma espécie de

reorientação do trabalho pedagógico ao uso dessas tecnologias, sem considerar o perfil, adaptabilidade e reais condições de acesso dos estudantes a esses recursos.

A própria inserção de tecnologias de informação e comunicação (TICs) sem compreender o perfil e a possibilidade de acesso dos estudantes a esses recursos, poderia ser considerada uma violência simbólica, dadas as desigualdades econômicas e culturais que permeiam a vida dos estudantes da América Latina e Caribe.

Isso porque, para alunos que não têm acesso cotidiano e rotineiro com tecnologias, haveria a necessidade de adequação, modificação e inculcação de outras disposições internas (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 52) para participação de atividades pedagógicas que envolvam os materiais tecnológicos fomentados pelo Banco.

O referido documento também apresenta que existe uma falta de envolvimento dos alunos da América Latina e Caribe. Segundo o Banco Mundial (2014, p. 17):

Os alunos não estão envolvidos. Os professores da América Latina e do Caribe têm grande dificuldade em manter seus alunos interessados nas atividades acadêmicas. Em nenhum dos sistemas pesquisados os professores mantêm, em média, toda a turma envolvida em aprender por mais de 25% do tempo da aula (Figura VG.10). Em todos os países, em mais da metade do tempo total da aula até cinco alunos estão distraídos.

O texto do Banco Mundial parece atribuir a responsabilidade pela falta de envolvimento dos alunos principalmente aos docentes, sugerindo que eles não conseguem manter os alunos interessados. Outra vez o documento parece negar as disparidades existentes no meio educacional, ignorando que os conteúdos e as formas educacionais privilegiam determinados tipos de estudantes (que possuem um repertório cultural mais valorizado pela instituição escolar).

O relatório, ao tratar o problema como uma questão técnica e de eficiência docente, desconsidera a complexidade das interações em sala de aula e a necessidade de transformações estruturais no sistema educacional. De

modo contrário ao relatório, pode-se afirmar que o desinteresse dos alunos se mostra como sintoma de um sistema que reproduz e naturaliza desigualdades.

Assim, tem-se que a crítica do Banco Mundial carece de profundidade, especialmente por responsabilizar os docentes pelas falhas estruturais na educação. Pierre Bourdieu e Passeron (1975) se mostram como um ponto de partida importante, em especial por exporem um sistema que reproduz e naturaliza desigualdades, mostrando que certas dificuldades não reduzem às falhas individuais de professores.

Seguindo a argumentativa do Banco Mundial (2014), é possível verificar uma proposta educacional que limita a autonomia dos docentes. Observa-se que para serem considerados “Professores Excelentes”, os docentes precisam adequar suas práticas pedagógicas, de modo a serem reduzidos a agentes de reprodução das estruturas dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Banco Mundial se coloca como uma instituição financeira que - devido ao seu histórico - apresenta grande interferência na gestão de políticas educacionais e sistemas públicos de ensino. No caso da América Latina, é notório que as determinações oriundas da internacionalização transcendem a gestão escolar e também se apresentam como recomendações às práticas docentes.

Embora haja uma certa coerção econômica presente nas recomendações do Banco Mundial destinadas aos países da periferia global, em especial América Latina e Caribe, é necessário analisar o nível de consentimento dos agentes locais, como condição permissiva das reformas educacionais - o que ocorre de modo distinto em cada país.

Transferindo aos professores as deficiências dos sistemas de ensino, a visão utilitarista e técnica do Banco Mundial sobre a educação, focada em eficiência, desconsidera a complexidade do processo educativo e traz consigo

uma análise que não leva em consideração as dinâmicas de poder e as realidades particulares dos estudantes.

A análise do documento “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe” (Banco Mundial, 2014) à luz de “A Reprodução” (1975) revela que os problemas de aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe não pode ser reduzido a uma questão de desempenho individual dos professores.

A teoria de Bourdieu recorda que a escola é um espaço de reprodução das desigualdades sociais, onde as condições materiais, simbólicas e culturais dos alunos são determinantes para aquisição dos conhecimentos. Portanto, o perfil docente defendido pelo Banco Mundial no documento analisado, ao desconsiderar tais determinantes, reduz o papel do professor ao de mero agente da reprodução social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. PIERRE BOURDIEU: A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE “A REPRODUÇÃO”. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2007. DOI: 10.5216/ia.v30i1.1291. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1291> . Acesso em: 15 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe*. 2014. Disponível em: http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Por_tuguese-excellent-teachers-report.pdf . Acesso em: 02 fev. 2025.

BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação*. Espaços, dinâmicas e actores. Educa. 2006.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis; Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982. São Paulo: Ática, 2001. p.1-63;

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73;

BOURDIEU, Pierre., PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399> . Acesso em: 15 out. 2025.

SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. *O Banco Mundial e a educação superior na América Latina: mapeamento de documentos e eixos articuladores de políticas*. 2022. 245 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPE_039e49129ba1ae739e9cce60f8fbc87f . Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Mariléia Maria da; SANTOS, Márcia Luzia dos. O PERFIL DOCENTE DEFENDIDO PELO BANCO MUNDIAL . *Educação em Foco*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27007, 2022. DOI: 10.34019/2447-5246.2022.v27.36233. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36233> . Acesso em: 27 fev. 2025.

SPECK, Raquel Angela.; LARA , Angela Mara de Barros Lara. A regulação da gestão escolar via plano de desenvolvimento da escola interativo: banco mundial, gerencialismo e monitoramento. *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, n. 1, p. e53625, 6 jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.53625> . Acesso em: 15 out. 2025.

Recebido em: 29/04/2025

Aprovado em: 22/10/2025

Publicado em: 19/12/2025