

Qualidade social da escola pública e formação dos docentes¹

Social quality of the public school and the shaping of teachers

*Bernard Charlot**

Resumo

O texto discute a qualidade social da escola pública e a formação docente. Com base numa pesquisa do Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais (Inep) sobre a qualidade da educação nas 4^a e 8^a séries do ensino fundamental, o texto problematiza vários conceitos, entre os quais o da “qualidade da educação”, comumente usado de forma vaga e com um caráter ideológico; a “qualidade social da escola”, um conceito estranho. Cada sociedade tem uma escola que está de acordo com ela, ou seja, a sociedade tem uma escola com a “qualidade social” de que precisa. O texto conclui discutindo a questão de qual professor e de qual formação se fala e afirmando que não é qualquer formação que pode contribuir para uma melhoria da “qualidade da educação”.

Palavras-chave: qualidade da escola, qualidade social da escola, formação docente.

Introdução

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do Ministério da Educação publicou, em 2003 e 2004, três livrinhos sobre a “qualidade da educação”, avaliando as 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e a 3^a série do ensino médio. Nesses se estabelecem três pontos:

- a) Existe na escola brasileira um problema de “qualidade da educação”. Com efeito, o “estágio de construção de competências” é “crítico” ou “muito crítico” por 60% dos estudantes da 4^a série em português e 52% em

* Livre-docente pela Universidade de Paris X (Paris-Nanterre), U.P. X, França. Doutor em Educação também pela Universidade de Paris X (Paris-Nanterre), U.P. X, França. Atuação profissional na Universidade de Paris VIII, U.P. VIII, França. Atuou também em universidades brasileiras como professor e pesquisador visitante. É pesquisador do CNPq e consultor da Unesco (escritório de Brasília, Setor de pesquisa).

matemática. Na 8ª série, as mesmas categorias reúnem 25% dos estudantes (português) e 58% (matemática). Na 3ª série do ensino médio, as percentagens são 42% (português) e 67% (matemática). A seguir apresento a tabela completa dos resultados.

Estágio de construção de competências (%)²

	Português			Matemática		
	4º EF	8º EF	3º EM	4º EF	8º EF	3º EM
Muito crítico	22,2	4,9	4,9	12,5	6,7	4,8
Crítico	36,8	20,1	37,2	39,8	51,7	62,6
Intermediário	36,2	64,8	52,5	40,9	38,9	26,6
Adequado	4,4	10,2	5,3	6,8	2,7	6
Avançado	0,4	0,1	-	0,0	0,1	-
Total	100	100	100	100	100	100

- b) A análise estatística estabelece uma relação entre desempenho crítico ou muito crítico e pobreza, exclusão social, trabalho infantil. Os percentuais de estudantes com esse desempenho são superiores nas regiões Nordeste e Norte em relação às regiões Sudeste e Sul. Com base nesses resultados, pode-se dizer que a questão da qualidade da educação é um problema social.
- c) A questão da formação de professores é “um dos principais fatores que incidem sobre a melhoria da qualidade da educação. Os resultados de diferentes sistemas de avaliação sugerem uma forte associação entre o desempenho dos alunos e a escolaridade do professor, salientando a urgência de se investir em programas eficazes de formação inicial e continuada dos docentes”.³

Com base nessas avaliações, parece claro que a qualidade da escola

brasileira é medíocre, que o fenômeno tem causas sociais e que a formação dos professores constitui o melhor remédio para resolver o problema. Na verdade, não é tão claro assim. Reparei três problemas:

- a) “qualidade da educação” é uma noção vaga, cujo conteúdo é antes de tudo ideológico;
- b) “qualidade social da escola” é uma noção estranha. Com efeito, do ponto de vista sociológico, cada sociedade tem uma escola que, por definição, condiz com ela. Portanto, tem uma escola que apresenta a “qualidade social”, de que ela precisa;
- c) em qual professor e de qual formação falamos? Nessas últimas décadas ocorreram muitas mudanças na profissão e na formação dos professores. Não é qualquer formação que pode contribuir para uma melhoria da “qualidade da educação”.

Abordarei sucessivamente esses três pontos.

Qualidade da educação: uma noção ideológica

A noção de qualidade da educação apareceu nos debates na década de 1980. Propagada pelos discursos dos políticos, das instituições internacionais e dos jornalistas, espalhou-se rapidamente, por razões ideológicas. Aos políticos, permitiu dizer, implicitamente, que o problema fundamental não era o dos recursos atribuídos à escola, e, sim, o do uso desses recursos. É claro que essa idéia agradava aos governos num período de arrocho orçamentário. Aos seguidores do neoliberalismo, permitiu falar da escola na lógica do mercado. As escolas, bem como as mercadorias, são de qualidade variável. Nessa interpretação, a noção de qualidade foi utilizada para criticar a escola pública, supostamente de baixa qualidade, e contribuiu para o desenvolvimento da escola particular. Aos militantes de esquerda, a noção permitiu reafirmar a educação como um direito e exigir uma escola pública de qualidade para todos.

Percebe-se que o conteúdo intelectual da noção é vago. O que faz uma educação ou uma escola ter maior qualidade do que as demais? É porque ela possibilita passar no vestibular, melhor compreender o mundo e a vida, apropriar-se mesmo de saberes, e tornar-se um bom cidadão? É porque a merenda é gostosa e os pais são bem

acolhidos? Se não forem enunciados os critérios para avaliar a qualidade, portanto, se não forem definidos os objetivos fundamentais a serem atingidos pela escola, os discursos sobre a qualidade têm por única função transmitir às escondidas pseudo-evidências, cujo conteúdo, na verdade, é ideológico.

Até os estudos sérios produzem efeitos ideológicos quando usam a noção de qualidade. É o caso dos estudos do Inep mencionados. São estudos úteis e tecnicamente bem feitos, mas a forma como os resultados são apresentados levanta três problemas:

- a) Enquanto foram avaliadas competências em português e matemática, o título dos livrinhos anuncia estudos sobre “qualidade da educação”. Será que se trata da mesma coisa? Claro que não, a “qualidade da educação” não se restringe às competências nessas duas matérias. Ao anunciar um estudo sobre a “qualidade da educação”, cria-se o risco de que os resultados estejam sendo usados para sustentar opiniões gerais sobre o ensino, a escola pública, o professor e sua formação, em discursos onde se falam de coisas outras que a aprendizagem da leitura e a compreensão dos problemas de matemática.
- b) Na verdade, o que foi avaliado é a diferença entre o que se espera dos alunos num determinado nível da escola, por um lado, e, por outro, os saberes e competências de que se apropriaram mesmo. Portanto, são

duas as interpretações possíveis dos resultados: pode-se concluir que os alunos não sabem o que eles têm de saber nesse nível, mas, igualmente, que não são pertinentes às próprias expectativas. Nunca, porém, essa interpretação aparece nos comentários, como se as expectativas fossem objetos inquestionáveis, sagrados, por serem oficiais.

- c) Os resultados dos estudos são dados numéricos (apresentados nos livrinhos). Para serem mais bem entendidos, os autores traduziram os números em categorias, cujo conteúdo não é ideologicamente neutro. Certos estudantes estão num estágio “crítico” (vocabulário da medicina). Será que eles arriscam morrer daqui a pouco? Outros estão num estágio “adaptado”. Adaptado a quê? Às expectativas, à escola, à sociedade moderna, ao século XXI? Não se sabe porque não dizem. Alguns outros são “avançados” (vocabulário da corrida), infelizmente são raros. Quem lê os estudos sem distanciamento conclui que a escola brasileira é doente, quase moribunda (pois são numerosos os estudantes em estágio “crítico” ou “muito crítico”), inadaptada e atrasada, quando, na verdade, os estudos mostraram apenas que os alunos brasileiros não se apropriaram das competências em português e matemática esperadas na sua série.

Para concluir, a noção de qualidade da educação, quer nos discursos,

quer nos estudos estatísticos, valoriza às escondidas certos critérios de avaliação e, com base na avaliação assim realizada, generaliza os resultados. Esse processo é ideológico e gera efeitos de mistificação. Se se quiser falar em qualidade da educação, sempre se deve dizer de qual ponto de vista se avalia e de que se fala. Aliás, a meu ver, é melhor não usar esse termo e falar diretamente em que se quer falar. E quando alguém usa o termo “qualidade”, peçam-lhe sempre em que exatamente está falando. É uma boa regra para não ser “enrolado”.

Qualidade social da escola: uma noção estranha

Fala-se no Brasil de “qualidade social” da educação ou da escola. Não se usa essa noção na França e nunca a encontrei em textos escritos em inglês. Parece-me uma noção tipicamente brasileira, a não ser que seja usada também em outros países da América do Sul. Em todo o caso, a noção apresenta a vantagem de explicitar a postura sociopolítica de quem está falando: não fala da qualidade no sentido neoliberal do termo, e, sim, da qualidade *social* da escola *pública*. Ao usar essa expressão, quem fala diz, implicitamente, que está do lado do povo.

Assim, fica descartada a ambigüidade ideológica. Mas nem por isso se torna claro o conteúdo da fala. De qual ponto de vista uma educação ou uma escola pode ser considerada tendo uma maior qualidade social? Por que

o seu índice de reprovação e evasão é menor? Por que os alunos acedem mesmo ao saber? Por que eles não são violentos nem drogados? É de se esperar que o significado de “qualidade social” varie de acordo com a situação social e as opções éticas e políticas de quem a emprega.

Além disso, a expressão “qualidade social” esbarra numa dificuldade específica. A sociologia evidenciou a relação entre as estruturas da sociedade e sua escola. Cada sociedade tem uma escola que, por definição, condiz com ela; portanto, tem uma escola que apresenta a “qualidade social” de que ela precisa. Será que, quando se fala na qualidade social da escola pública brasileira, afirma-se que essa escola deve refletir as estruturas sociais do Brasil? Certo que não. Na expressão “qualidade social” o termo “social” remete ao povo, aos “desfavorecidos”,⁴ à exigência de bem formar as crianças dos pobres, de possibilitar-lhes entender a vida e a sociedade, de providenciar-lhes oportunidades de ascensão social. Assim explicitada, a noção passa a ser mais clara, mas a dificuldade permanece: quem deve melhorar a “qualidade social da escola pública”?

Será que essa tarefa cabe ao próprio docente, assim convidado a trabalhar contra as forças dominantes da sociedade que o paga, portanto, a cumprir funções militantes na sua atividade profissional? Será que a própria sociedade pede uma melhoria da escola pública? Mas se a sociedade quisesse, mesmo, uma escola pública de qualidade social, por que ela ainda não a construiu?

Quando se fala de melhorar a qualidade social da escola pública, há de perguntar quem fará o trabalho. A escola pública foi construída para beneficiar os dominantes numa sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais. Sendo assim, quem quer mudar essa escola, por que e usando quais forças? Se essa questão não for levantada e levada a sério, todos os discursos sobre a melhoria da escola pública não passarão de discursos, por mais generosos que sejam.

Não é fácil responder a essas perguntas, muito menos quando não se é brasileiro. Todavia, levantarei algumas hipóteses, que não têm outra ambição senão contribuir para o debate.

O Brasil demorou para generalizar o ensino fundamental, mas afinal conseguiu. Hoje, escolariza 97% dos jovens entre 7 e 14 anos e a meta prioritária passa a ser a generalização do ensino médio e o crescimento do ensino superior. Desse ponto de vista, o Brasil quase pertence ao chamado “Primeiro Mundo”, embora tenha aproximadamente vinte anos de atraso com relação a este. Dispõe das bases escolares que lhe permitem participar da competição econômica globalizada.

Entretanto, essa abordagem há de ser completada por outras constatações, menos otimistas. Com efeito, a generalização do ensino fundamental foi realizada sob forma binária, com escolas públicas e particulares. A escola particular pode ser equiparada às escolas do Primeiro Mundo. Decerto, não é essa maravilha que às vezes parece ser nos discursos sobre a escola

brasileira: os estudos mencionados estabelecem que, apesar de os seus resultados sempre serem superiores aos da escola pública, a escola particular só atinge o nível “intermediário”.⁵ Mas tampouco são maravilhas as escolas do Primeiro Mundo, que também se confrontam com numerosos problemas.

Embora haja também boas escolas públicas no Brasil, muitas escolas públicas enfrentam inúmeros problemas: falta de equipamentos, excesso de alunos, baixo salário dos professores, competências abaixo do esperado, altas taxas de evasão e repetência, distorção idade/série etc. Além do mais, no Brasil encontram-se fenômenos que se tornaram residuais nos países do Primeiro Mundo, como trabalho infantil (6,8% dos alunos da 4ª série do grupo etário de 5 a 14 anos trabalham), adultos com ensino fundamental incompleto, analfabetismo (mais de 11%).

Historicamente, a escola pública brasileira assumiu uma função social difícil de proporcionar à sociedade brasileira um nível educativo de sobrevivência. Hoje, as formas com que ela funciona não condizem com a ambição brasileira de competir no mercado internacional globalizado, de tal modo que, a sociedade quer mesmo “uma escola pública de qualidade social”. Decerto, sobram freios, constituídos pelos que ainda se beneficiam do trabalho infantil, do trabalho quase escravizado, do coronelismo, mas o Brasil que avança quer mesmo uma outra escola pública.

Neste momento da história do Brasil, ao professor da escola pública cabe finalizar a escola pública do final do século XIX e, ao mesmo tempo, construir a escola pública do início do século XXI, com condições de salário e de trabalho que mais correspondem às do século XIX do que às do século XXI. Trata-se, sim, de um desafio militante. Trata-se de um desafio para os poderes públicos também. Por enquanto, fala-se muito em construir as infra-estruturas de que o país precisa para competir na economia globalizada. Na minha opinião, a escola pública é uma dessas infra-estruturas, bem como as que possibilitam o transporte ou a produção de energia. Por isso, precisa de investimentos pesados em equipamentos, recursos humanos, salários, formação.

Formar professores sim, mas quais?

Nas últimas três décadas, em vários países, inclusive na França e no Brasil, mudou profundamente o modelo de formação dos professores. Para entender essa mudança há de se compreender que o que se espera hoje do professor já não é o que se esperava outrora.

Em países como Prússia, França, Inglaterra ou Estados-Unidos, a escola primária generalizou-se no decorrer do século XIX. Foi o século das revoluções políticas, dos levantamentos sociais, da afirmação dos Estados-nações. Esperava-se da escola pública que fosse um instrumento de controle

social, político e ideológico. Tratava-se de “moralizar o povo pela educação”, como diziam na França. Proposta pela burguesia moderna (a que preferia a “moralização do povo” do que o uso da força) e aceita aos poucos pelo movimento social (que precisava, ele também, de militantes disciplinados, sabendo ler e escrever, valorizando o trabalho e afirmando a dignidade do povo), a escola pública não foi um problema, foi uma *solução* social e política. No fim do século, razões socioeconômicas acrescentaram-se às razões ideológicas: a sociedade precisava de uma minoria de operários bem formados e de pequenos funcionários para os serviços públicos ou privados.

Na escola primária ensinavam docentes oriundos das camadas superiores do povo ou das camadas inferiores da burguesia. Em ambos os casos, eles cumpriam uma função de ligação entre classes sociais. Estavam, pelas condições de vida, próximos ao povo; pela cultura, próximos à burguesia. Ganham pouco, mas o suficiente para terem uma vida de pequena classe média.

Estavam formados ao nível de fim do ensino fundamental e, mais tarde, de fim do ensino médio (com referências aos níveis brasileiros atuais); recebiam uma formação profissional voltada à pedagogia hoje chamada de “tradicional”; valorizavam a disciplina, o trabalho, o respeito às regras (seja no comportamento, seja na gramática) e propagavam uma cultura de base (ler, escrever, contar, geografia e história do país, conhecimento do meio natural ambiente). Há de se salientar um ponto

importantíssimo: existia uma profunda coerência entre o projeto político de escola pública e as práticas pedagógicas dos docentes. O projeto de moralização do povo realizava-se por meio de uma pedagogia do trabalho e da regra. A função das instituições de formação de docentes (na França as célebres *écoles normales*, imitadas por muitos países no mundo) era assegurar esse encontro entre um projeto político e práticas pedagógicas normatizadas.

A partir da década de 1960 mudou completamente a lógica, que passou a ser socioeconômica. O desenvolvimento econômico transformou profundamente os padrões de produção e de consumo e, para essa nova sociedade, fizeram-se necessários produtores e consumidores cujo nível de formação fosse mais alto. Portanto, abriu-se a todos o início do ensino secundário (nas décadas de 1960 e 1970) e, em seguida, este ensino todo, (nas décadas de 1980 e 1990). Essa abertura desestabilizou os antigos ensinos primário e secundário. O primário tornou-se um ensino preparatório ao ensino secundário e não constituiu mais um ensino completo, tendo em si mesmo a sua razão de ser e a sua própria coerência. O ensino secundário teve de acolher as novas camadas sociais, cujos filhos nele encontraram uma cultura alheia a seu modo de viver e trabalhar. Foram à escola para ter um “bom emprego” mais tarde, como era o caso dos filhos da classe média, mas, ao contrário destes, sem achar nela algum prazer ou sentido. Portanto, mudou, igualmente, a relação com o saber e a escola.

Daí em diante, e ainda hoje, a função central da escola não é mais de disciplinar o povo, mas de equipar os alunos com saberes e competências úteis (versão do empresariado), com diplomas (versão dos pais e dos alunos). Conseqüentemente, interessa-se pela eficácia da escola para produzir competências e levar os estudantes aos diplomas e levanta-se a questão da “qualidade” da educação e da escola. O professor passa a ser percebido como “profissional” capaz de produzir competências e estudantes diplomados. Para tanto, apesar de terem sido muito eficazes numa fase anterior da história da escola, as práticas pedagógicas tradicionais e as escolas normais não são adaptadas, devendo ser substituídas por práticas construtivistas e formação universitária.

Entretanto, ao definir o professor como um engenheiro em produção de alunos modernos, esquece-se de uma característica fundamental e específica da sua atuação: a atividade do professor não produz diretamente os seus efeitos, produz apenas indiretamente. O que faz o aluno ter conhecimentos e competências é a sua própria atividade intelectual; logo, se ele não se mobilizar intelectualmente, não aprenderá, seja qual for a prática do docente. Decerto, a atuação do docente é essencial para que essa atividade do aluno aconteça e seja eficaz, contudo, por mais essencial que seja, nunca é suficiente. O docente deve fazer algo para que o aluno faça, sem, com isso, ter a certeza de que o aluno fará. Portanto, o trabalho do professor é estruturalmente marcado por um coeficiente de incerteza.

Essa dificuldade cresce quando há de ensinar a alunos que não valorizam o saber, como é cada vez mais o caso na escola contemporânea. Nesse caso, as condições básicas para ensinar não são reunidas quando se começa a ensinar; devem ser construídas pelo próprio professor no decorrer do ensino. O professor há de comprovar que vale a pena aprender, e nunca esse combate é ganho para sempre.

Além do mais, a arma a ser usada pelo professor nesse combate lhe é imposta: ele deve ser construtivista. A opção construtivista é cientificamente pertinente: em várias áreas de pesquisa foi estabelecido que só se apropria mesmo de um conhecimento quem o constrói por meio da sua própria atividade intelectual. A opção construtivista atende também a um pedido da sociedade que, em face das mudanças rápidas e repetidas nas formas de produção e consumo, insta por uma educação que estimule a atividade criativa. O problema é que a opção construtivista requer que o aluno aceite adentrar a atividade intelectual. Ora, essa é a maior dificuldade em que esbarra o professor na escola atual.

Portanto, há de se formar o futuro professor para um método que chamarei de “construtivismo democrático”. Muitas vezes, o método construtivista só é eficaz com estudantes já dispostos a entrar numa atividade intelectual. O construtivismo democrático traz a exigência de que todos os estudantes se mobilizem. Não é fácil atingir este objetivo. Todavia, conhecem-se alguns princípios pedagógicos a serem acata-

dos. Entre esses, os mais importantes, a meu ver, são os seguintes:

- o trabalho do professor não consiste somente em levar respostas, consiste também em fazer surgir questões, problemas, que despertem o interesse do estudante;
- o ato pedagógico deve levar em conta as “concepções” do aluno, isto é, esses conjuntos de saberes cotidianos, imagens e conhecimentos escolares murchos que o estudante já tem em mente quando recebe o ensino; a dificuldade não é que o aluno “não sabe nada”, como dizem muitas vezes, e, sim, que ele já sabe coisas, meio certas e meio erradas;
- muitas vezes o erro é o resultado de um raciocínio que se desenrola numa lógica errada; quem pensa que o estudante é bobo e não tenta compreender a lógica dele não consegue corrigir esse erro.

Esses princípios profissionais requerem uma determinada postura ética. Assim como o médico, o policial e alguns demais profissionais, o professor não pode atuar eficientemente em bairros pobres se não acata alguns princípios éticos:

- deve ser profundamente convencido de que cada ser humano é educável. Quem não aposta na educabilidade do ser humano não consegue ensinar com eficácia, muito menos nos bairros pobres;
- deve considerar a educação como um direito fundamental do ser humano;

- deve aceitar a alteridade das culturas, das lógicas, dos sujeitos singulares (sem, por isso, desistir de transmitir os saberes e as competências específicos que só a escola pode propiciar aos jovens).

Não é sempre fácil assumir essas posturas éticas e esses princípios profissionais. Portanto, ensinar, ainda mais ensinar em condições difíceis, requer um trabalho psicológico sobre si mesmo que possibilite ao docente enfrentar a incerteza, o imprevisto, as contradições. Desse ponto de vista, considero o senso de humor como uma qualidade preciosa para sobreviver numa escola pública.

É claro que essas posturas profissionais, éticas e psicológicas são coerentes umas com as outras. O conjunto delas reconstitui, sob uma forma adaptada à sociedade atual, aquela unidade do político, do profissional e da imagem de si mesmo que conferiu força e eficácia aos docentes que assumiram a generalização da escola primária na França.

Esse conjunto define, igualmente, os objetivos a serem visados pela formação dos professores. É claro que a escola deve ser norteadas pelos princípios e posturas mencionados, o que implica que haja uma coerência entre forma e conteúdo da formação: não faz sentido desenrolar por horas discursos sobre o construtivismo, sem nunca criar oportunidades para uma atividade do formando e do grupo de formandos. Isso implica, também, que o formador não adote comportamentos

de “coronel” universitário. É professor universitário e pesquisador; portanto, tem conhecimentos que o formando não tem, mas nem por isso sabe tudo. É, igualmente, um perito, que conhece bem a realidade das escolas e dispõe de propostas concretas para os formandos tentarem resolver os problemas que encontrarão na sala de aula. Por fim, é um treinador: quem se forma é o formando, mas, para tanto, precisa da ajuda do formador.

Posto tudo isso, ainda não temos a certeza de que o formando será um bom professor. Como já disse, o trabalho do professor é marcado por um coeficiente de incerteza. Acrescento agora: o trabalho do formador é marcado por um coeficiente de incerteza elevado ao quadrado. Sempre educar é uma aposta, formar educadores é uma aposta ao quadrado.

Abstract

The text discusses the social quality of the public school and the shaping of teachers. Based on a research of the National Institute of Research and Educational Studies (Inep) on the quality of education in the fourth and eighth grades of high school, the text makes an issue out of several concepts among which there is the “quality of education”, commonly used in a vague way and with an ideological feature, the “social quality of the school”, a strange concept. Each society has a school which is like it, that is, the society has a school with the “social

quality” which it needs. The text concludes by discussing the question of what teacher and what shaping if the contending that not just any shaping can contribute to the improvement of “educational quality”.

Key-words: school quality, social quality of the school, teacher’s shaping.

Notas

¹ Este texto decorre da palestra ministrada por Bernard Charlot na abertura da Semana de Educação da UFS, Aracaju, no dia 30 de maio de 2005. Foi publicado em *Anais da V Semana de Educação*, “Formação docente e qualidade social da escola pública”, CD Rom, Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação.

² BRASIL. Ministério da Educação, Inep, *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental* (abril 2003); *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental* (dezembro 2003); *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio* (janeiro 2004).

³ Livrinho sobre a 4ª série, p. 4. Encontra-se a mesma frase no livrinho sobre a 8ª série, p. 7.

⁴ O que não deixa de ser um tanto estranho, pois o elevador “social” não é o elevador do povo e a rubrica “social” das revistas não fala das empregadas, mas das suas donas.

⁵ Confortando a minha idéia de que talvez sejam erradas as próprias exigências relativas aos níveis a serem atingidas.