

# A MERITOCRACIA NAS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS: CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THE MERITOCRACY IN INTERNATIONAL GUIDELINES: CONVERGENCES AND CHALLENGES FOR BRAZILIAN EDUCATION

LA MERITOCRACIA EN LAS ORIENTACIONES INTERNACIONALES: CONVERGENCIAS Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

**Franciele Soares dos Santos\***

 <https://orcid.org/0000-0003-1223-1650>

**Gilmar Fiorese\*\***

 <https://orcid.org/0000-0001-9618-5262>

**Sueli Ribeiro Comar\*\*\***

 <https://orcid.org/0000-0003-0284-7611>

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** SANTOS, F. S.; FIORESE, G.; COMAR, S. R. A meritocracia nas orientações internacionais: convergências e desafios para educação brasileira. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4570>

**Resumo:** O objetivo do artigo é debater a meritocracia a partir das orientações dos organismos internacionais, buscando analisar a materialização desta categoria no contexto da educação escolar brasileira. Sinalizamos, primeiramente, o contexto de emergência do discurso meritocrático e suas categorias convergentes que legaram à educação a lógica do mercado. Num segundo momento, dando destaque ao papel do Movimento Todos pela Educação-TPE, debatemos a escola como locus de efetivação da meritocracia. Como metodologia optamos pelo estudo bibliográfico e análise documental referente ao assunto. Como resultado, espera-se a necessidade da compreensão da escola como um terreno de luta na perspectiva da construção de uma educação contra-hegemônica num momento de profundas injustiças sociais, falência moral e ética e, porque não dizer, a dizimação do que mais importa no campo educacional: a formação humana na sua plenitude.

**Palavras-chave:** Política educacional. Organismos internacionais. Meritocracia. Escola.

**Abstract:** The objective of the article is to discuss meritocracy based on the guidelines of international organizations, seeking to analyze the materialization of this category in the context of Brazilian school education. We first point out the emergence of the meritocratic discourse and its convergent categories, which give education the logic of the market. In a second moment, highlighting the role of the All for Education-TPE Movement, we discussed the school as the locus of meritocracy. As methodology, we opted for the bibliographic study and document analysis related to the

subject. As a result, we expect the school's understanding to be a battlefield in the perspective of building a counter-hegemonic education at a time of deep social injustice, moral bankruptcy and ethics, and why not to say, decimation of what matters most in the educational field: human formation in its fullness.

**Keywords:** Educational politics. International organizations. Meritocracy. School.

**Resumen:** El objetivo del artículo es debatir la meritocracia a partir de las orientaciones de los organismos internacionales, buscando analizar la materialización de esta categoría en el contexto de la educación escolar brasileña. Señalamos, primero, el contexto de emergencia del discurso meritocrático y sus categorías convergentes, que llegan a la educación a la lógica del mercado. En un segundo momento, destacando el papel del Movimiento Todos por la Educación-TPE, debatimos la escuela como locus de efectivización de la meritocracia. Como metodología optamos por el estudio bibliográfico y análisis de documentos referente al asunto. Como resultado, se espera la necesidad de la comprensión de la escuela como un terreno de lucha en la perspectiva de la construcción de una educación contrahegemónica en un momento de profundas injusticias sociales, falencia moral y ética y por qué no decir, la diezma de lo que más importa campo educativo: la formación humana en su plenitud.

**Palabras clave:** Política educativa. Organismos internacionales. Meritocracia. Escuela.

## Primeiras palavras

O neoliberalismo se constitui em um conjunto de políticas que objetivam a redução da participação do Estado nas políticas sociais, dando ênfase à liberdade e à soberania do mercado. Sem dúvida, essa não é uma relação puramente exógena, pois uma política nascida na conjuntura de influência, no contexto da prática ela se depara com as lutas e resistências de certos grupos (BALL, 2003). No entanto, nas últimas décadas este processo tem sido anulado por conta das estratégias da mídia social e das reformas advindas dos governos. O ataque ao Estado se deu paulatinamente por meio de mudanças qualitativas que visaram regulamentar as relações de trabalho de acordo com os interesses dos capitalistas, que ocorreu por meio do ataque à seguridade social e à privatização de empresas e serviços, que culminou na desnacionalização da economia.

O pacote de medidas neoliberais foi utilizado primeiramente nos países centrais, entre os quais estão a Inglaterra, com a eleição de Margaret Thatcher em 1979, e os Estados Unidos, com Reagan em 1980, sendo posteriormente propalado por várias partes do mundo por meio dos Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial-BM e o Fundo Monetário Internacional-FMI. Estas medidas, por sua vez, criadas a partir dos acordos de Bretton Woods, serviriam de apoio ao projeto de expansão e acumulação capitalista. Desde então, o modelo neoliberal passou a se alastrar pelo mundo obtendo sucesso. Harvey (2014) destaca que na América Latina, em países como Chile e Argentina, a instauração do neoliberalismo ocorreu por meio de golpes militares, ou seja,

[...] de forma rápida, brutal e segura [...] apoiado pelas classes altas tradicionais (assim como, pelo governo norte americano) seguido pela cruel repressão de todas as solidariedades criadas no âmbito dos movimentos trabalhistas sociais urbanos que tanto ameaçaram seu poder (HARVEY, 2014, p. 49).

Após a década de 1980, a política neoliberal na América Latina passou a promover ajustes e reformas que anunciavam uma solução para a região. Tal solução não se pautava em mudanças sociais e políticas, mas estava relacionada diretamente com o discurso sobre a educação, pois ela se tornaria a saída para os problemas sociais, econômicos e de convivência para as diferenças em um mundo globalizado, de acordo com os intelectuais singulares da pedagogia da hegemonia que constituem-se como educadores pela via do consentimento da população e são responsáveis por formular e difundir ideias, valores e práticas da

\* Doutora em educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Professora do curso de Pedagogia-Unioeste/Campus de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação.  
E-mail: sfrancielesoares@gmail.com.

\*\* Doutor em educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Professor do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação.  
E-mail: gilmar.unioeste@hotmail.com.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unioeste/Campus de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação.  
E-mail: sueli\_ricomar@hotmail.com.

sociedade capitalista. A lógica do mérito encontrou um campo fértil nesta conjuntura.

O pacote de reforma educativa proposto pelos organismos internacionais abrangia: a prioridade na educação básica, com a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa, dos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; a descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; a convocação da participação dos pais e da comunidade na escola; a participação das ONGs em questões educativas; a alocação eficaz dos recursos para educação básica; e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica. Neste pacote, o discurso econômico tornou-se dominante e “[...] a escola passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é compreendida com uma empresa” (TORRES, 1996, p. 140).

No discurso neoliberal, o objetivo político de democratizar a escola depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, produtividade e eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais. A estratégia do neoliberalismo consistiu em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade.

A centralidade conferida à categoria meritocracia nas políticas sociais ocorreu nesse cenário, e não é dada ao sabor do acaso nas orientações das agências multilaterais. Ao trazer a meritocracia para a pauta das discussões, ocorre uma troca conceitual e necessária às articulações políticas e de mercado das economias centrais, porque esse processo impôs uma reorganização e nova atuação do Estado. Sendo Estado aqui entendido como a “forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para garantir recíproca de sua propriedade e de seus interesses” (MARX, 1993, p.98).

Essa conjuntura baseada em ajustes e reformas, justificada pelo jargão Menos Estado e mais Mercado, é o que garante a consolidação dos aspectos meritocratas. São os princípios do mercado e do mundo empresarial, agora legados à educação, cuja consequência mais visível é o estímulo à concorrência entre instituições e indivíduos, bem como a lógica meritocrata em detrimento de políticas que oportunizem os sujeitos de forma igualitária no contexto social, econômico e político.

Para a compreensão destas questões, utilizamos como procedimentos metodológicos o estudo bibliográfico e a análise de documentos dos quais captamos as categorias norteadoras das orientações direcionadas para a América

Latina após a década de 1990. Merece menção a perspectiva de Bardin (2011) que defende a análise de conteúdo dos documentos como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado, se constituindo, portanto, uma análise de significados. As categorias, dos documentos das quais citamos meritocracia, gerencialismo, eficiência entre outras, foram ressignificadas de modo a alocá-las na conjuntura de origem delas, aqui especificamente os organismos internacionais. Disso questionamos: a quem essas categorias e orientações atendem? A serviço de quem elas estão, na constituição das políticas?

Quanto aos documentos analisados, priorizamos, entre outros: Unesco (1979) - Conferência Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe; Unesco (2010)- Declaración do Ecuador e recomendações para a Região; Banco Mundial (2014) - Relatório sobre Desenvolvimento Mundial: Equidade e Desenvolvimento; BID (2016) - Dimensiones del éxito en educación; Unesco (1990) - Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; Unesco/ CLAD (1998) - Una Nueva Gestión Pública para América Latina.

Conscientes dos limites das respostas às questões acima apresentadas, a proposta do item a seguir é sinalizar convergências dos consensos dos documentos com as políticas elaboradas no setor educacional do país, considerando o caráter meritocrático e gerencialista deles.

## **O discurso meritocrático nas orientações dos organismos internacionais**

O projeto educativo defendido pelos organismos internacionais para a América Latina obstrui a construção de políticas opostas à marginalização da região. Segundo Soares (2016, p.1), este processo se configura por quatro aspectos relevantes: primeiro, a falta de conexão entre o projeto desenvolvimentista e o compromisso com a formação humana, apontada como objetivo central à redução da extrema pobreza, com medidas que se configuram como paliativas no sentido de que não resolvem a causa dos problemas; o segundo aspecto está no uso de políticas focalizadas para as quais os direitos de cada cidadão são reduzidos a programas emergenciais, com investimentos que não resultam efeitos significativos; em terceiro lugar, está a condução da solução dos problemas à sociedade civil, às iniciativas pessoais e às ONGs, ocasionando a perda de dinamismo de certos programas, colocando-os cada vez mais afastados das políticas de governo e inserindo-os no plano local e pessoal; por fim, como quarto argumento,

está o processo que parece anular um projeto consistente de desenvolvimento, movido pela promessa da educação básica como condição para eliminar as injustiças. Com isso, consolidam-se direitos mínimos e a naturalização da desigualdade no âmbito pessoal, ignorando os fatores estruturais dos problemas sociais.

Nesse contexto, o discurso da meritocracia, enquanto um conceito de desenvolvimento pautado nas iniciativas pessoais e institucionais, torna-se ponto basilar da educação a partir da década de 1980. Conforme o documento da UNESCO,

La educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprende su realidad y asuma su destino<sup>1</sup> (UNESCO, 1979, p. 02).

Cada ser humano poderá, então, assumir seu destino ou o caminho que deseja trilhar. Ocorre o discurso da liberdade individual anunciada e intencionada nas orientações políticas, ou seja, agora somos livres para nossas escolhas e, num momento de Estado menos atuante, podemos definir o sucesso ou o fracasso da nossa existência.

A meritocracia parte da premissa da igualdade, porque todos têm os mesmos direitos, basta ver os *slogans* da Escola para Todos, não se restringindo apenas à Educação Básica, pois as políticas de inserção do Ensino Superior também foram significativamente ampliadas nos últimos anos. Para Evangelista (2014, p. 27), os *slogans* tornam-se cabíveis em qualquer projeto educacional, sob qualquer perspectiva. As ações que apelam para os bordões conquistam a aceitação popular.

Mas há um paradoxo, o acesso à educação não é garantia de qualidade, pois os percursos são diferentes e dependem de condicionantes econômicos, sociais, psicológicos. Como analisa Freitas (2016, p. 148),

O ideário liberal é uma filosofia social que foca na “igualdade de oportunidades”, e não “de resultados”. Os liberais não podem ir além disso. Não está em seu ideário a igualdade de resultados — nem acadêmicos, quanto mais econômico-sociais. A palavra-chave da ideologia liberal é esforço pessoal, que conduziria ao sucesso. Transliterado para a ação da escola, significa que gestores e professores deveriam ser bons estimuladores e motivadores de seus estudantes para que

1 A educação é um instrumento fundamental para a liberação do melhor potencial do ser humano, para alcançar uma sociedade mais justa e equilibrada, e a independência política e econômica não pode ser plenamente realizada sem uma população educada que entenda sua realidade e assuma seu destino. Tradução nossa.

eles, apoiados no esforço pessoal, pudessem ser bem-sucedidos.

A igualdade na meritocracia é um engodo no capitalismo, porque enfraquece justamente a coletividade, cada indivíduo se faz pela igualdade de direitos que lhe é conferida. Assim, a categoria meritocracia está atrelada a outras formas gerenciais que se destacam nas orientações aos países em desenvolvimento como meio de modernização frente às grandes economias. O relatório Equidade e Desenvolvimento, preparado pela UNESCO, afirma “a maior equidade da educação sugere uma operacionalidade econômica mais eficiente, esforços da comunidade para a redução dos conflitos sociais” (UNESCO, 2006, p.3). Aqui, equidade é entendida como equilíbrio para possíveis conflitos sociais e, de modo algum, significa igualdade entre classes.

De modo a contextualizar ainda mais sobre equidade, uma vez que este conceito não se separa do discurso de igualdade, Fonseca (1998) analisa que a substituição gradativa da nomenclatura igualdade por equidade, no âmbito das agências internacionais, não se trata de substituição casual de termos, mas de uma alteração conceitual com custos significativos nos resultados da política comprometida com a justiça social. E prosseguindo na sua retórica, a autora faz a seguinte definição:

O termo equidade vem do Direito e, mais precisamente, da prática jurídica. Nesse campo, a equidade fundamenta-se numa justiça mais espontânea e corretiva, não se restringindo à letra da lei, podendo mesmo contrariá-la em respeito às circunstâncias e à natureza intrínseca do objeto jurídico considerado. Esta acepção tem base na reflexão aristotélica segundo a qual a natureza da equidade é a retificação da lei quando esta se mostra imperfeita, por seu caráter universal, para casos particulares (FONSECA, 1998, p. 8).

Por mais que os documentos da Unesco reforcem a colaboração e ajuda mútua aos países, pela via da equidade e igualdade, essas promessas preconizadas desde o início da década de 1990, não se materializaram conforme o esperado. Assim, a equidade é agregada nas formulações de políticas no momento em que se identifica:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em

todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (JONTIEN, 1990, p.1).

Neste sentido, recorrer às políticas de equidade e não de igualdade, é mais uma forma de remediar uma situação, é uma saída estratégica, considerando que equidade não é igualdade. Para Soares (1995), a equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, apenas garante padrões mínimos aos países para que sejam visualizados no âmbito internacional. Ocorre assim, a redefinição do conceito de igualdade cuja consequência é a diminuição dos bons resultados em educação, afinal equidade está diretamente associada às políticas focalizadas e individualizadas da meritocracia, as quais não têm apresentado respostas duradouras aos problemas enfrentados pela América Latina no que se refere a educação.

A convergência entre equidade e meritocracia também pode ser encontrada no relatório da UNESCO (2006), que apresenta a meritocracia como equilíbrio dos conflitos, alçado por meio de conquistas pessoais determinadas por talentos e esforços, e não por circunstâncias como etnia, gênero, história social ou familiar. O mérito, na lógica do mercado, embora não resolva a raiz dos problemas, pode ser útil na prevenção da privação de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo. Nesta lógica, ele se constitui num afastamento da garantia da igualdade (conceito que não cabe em uma sociedade de classes), dando ênfase na equidade como sinônimo de oportunidade igual para todos. No caso da educação, a equidade e meritocracia garantem a oportunidade de estudos por meio da universalização do ensino e educação para todos. Mas essa garantia não está presente no ponto de chegada com resultados significativos para a educação.

Mas a busca pelos melhores resultados no campo da meritocracia se estreita aos sistemas de gerencialismo ou gestão eficiente, como anunciamos no resumo desse texto, amparada na modernização dos recursos humanos como condição para alavancar os resultados da boa qualidade em educação. Neste contexto, organismos internacionais avaliam que “o governo do Brasil têm incorporado com sucesso os princípios de meritocracia, ética, integridade e legalidade em suas práticas de recrutamento e promoção,

mas o foco na eficiência e no desempenho tem sido mais limitado” (BIRD, 2011, p. 99). Isto sugere que o gerencialismo precisa ser melhor utilizado na área da educação.

É importante correlacionar o conceito de gerencialismo ao termo *accountability* que, em primeira instância, sugere a ação de prestar conta a alguém. Ele foi introduzido como um dos “centros de atenção e estudo na América Latina a partir dos anos 1980, no período pós-transição democrática” (DUARTE, 2010, p. 19). Embora o termo *accountability* tenha sua origem na economia política, ele se expande, de forma significativa, nas orientações internacionais para a educação dos países em desenvolvimento. Além do contexto econômico, tal expansão foi favorecida pela presença de economistas e não de educadores na formulação de políticas de cunho internacional. A autora analisa, também, que *accountability* se estrutura por três dimensões:

Transparência (*answerability*, a divulgação de informações), responsividade (*responsiveness*, a obrigação formal e legal de prestar esclarecimentos e informações) e capacidade de sanção/coerção (*enforcement*, a capacidade formal e legal de quem exige as informações fazer valer essa exigência, por meio de penalidades e incentivos); o *enforcement* é elemento necessário para que a *accountability* de fato ocorra (DUARTE, 2010, p. 29).

Definir qual dessas dimensões (obrigação formal, debates, incentivos, promoções e sanções) prevalecerão no processo de prestar conta no espaço público, depende da conjuntura social de um dado momento histórico. Na atualidade, por exemplo, aprofundar as questões ligadas a *accountability* implica perceber a relação deste conceito com o processo de neoliberalização, que provocou mudanças significativas na relação entre o Estado, o setor privado e a sociedade civil. Essa relação, um tanto complexa, agrega novos formatos para a gestão pública pautada no modelo da New Public Management<sup>2</sup>, o que representa direcionar os princípios do setor privado (diga-se contenção de gastos, eficiência e qualidade total), para a administração pública.

O papel do Estado, que antes se configurava como burocrático, oneroso e ineficiente, no gerencialismo assume a função de governança<sup>3</sup> menos hierárquica, pautada no atendimento dos interesses dos sujeitos transformados em clientes que exigem que seus anseios de qualidade dos serviços sejam atendidos. Se, o setor público se apresentava como inoperante e o setor privado como eficiente, o gerencialismo aproxima essas duas dimensões apenas do

2 Nova Gestão Pública. Tradução nossa.

3 Segundo Bresser Pereira (2008, p. 16), o novo modelo de gerência é, também, um modelo de “governança” porque envolve outros atores (empresas, comunidade, ONGs), além do próprio governo, no processo de governar.

ponto de vista administrativo, não importando a perspectiva humana e das relações profissionais pautadas no compromisso coletivo.

O novo gerencialismo, até então restrito a dinâmica da empresa e ao setor privado, é direcionado ao setor público, com especial expressividade na educação. Clarke e Newman (2012, p. 361) consideram que este novo tipo de gestão entra na vida cotidiana dos profissionais que passam a desejar direcionamentos modernos para a educação.

É uma ideia que se sustenta no poder transformador da gestão empresarial, e de gestores como indivíduos heróicos que podem reestruturar organizações consideradas em falência. Introduce-se uma linguagem sobre gestão eficiente muito presente na ação, discursos governamentais, documentos, diretrizes, oratória dos partidos políticos, relatórios do Banco Mundial e outras agências internacionais.

A nova gerência aliada à performance pessoal, agrega, então, meritocracia, gerencialismo ou nova gestão. São consensos políticos que aplicadas conjuntamente dão a ideia de algo novo, que vai contra a antiga forma administrativa alinhada no profissionalismo e na burocracia. Essas tecnologias não mudam apenas a estrutura técnica das organizações, mas quem nós representamos. É pelo empenho que os homens e mulheres que atuam no cotidiano escolar são julgados, comparados e avaliados na medida do esforço pessoal.

Cada componente do setor educacional precisa prestar conta dos seus resultados e da atuação que se espera dele, agora julgado e cobrado, seja pelas avaliações externas, ou premiações, o que contribui para a criação de uma cultura empresarial competitiva no âmbito pessoal e local, não importando as diferenças pessoais e culturais, desde que a prestação de contas seja amplamente divulgada.

Feitas as considerações, adentraremos a segunda parte desse texto, no sentido de identificar a materialização da meritocracia na educação brasileira, bem como pontuar as convergências e desafios à educação escolar.

## **A meritocracia no contexto escolar brasileiro**

Os efeitos do discurso meritocrático no contexto escolar brasileiro são materializados por meio da aceitação e incorporação de proposições empresariais, como por exemplo, por meio do Movimento Todos pela Educação. Freitas (2012); Leher (2014) e Shiroma et al. (2011), apontam que esse movimento representa a inserção do capital financeiro no direcionamento das políticas educacionais brasileiras, que culmina na mercantilização da educação. Posto isto, faz-se necessário reconhecer que o Movimento Todos Pela

Educação - TPE<sup>4</sup>, tem como protagonistas “Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander; os grandes meios de comunicação: Fundação Roberto Marinho, Victor Civita; corporações da indústria editorial; setores metalúrgicos, como a Vale e próprio grupo Gerdau; os representantes do agronegócio, como a Monsanto” (LEHER, 2014, p. 170).

Sob a chancela do governo Lula ocorreu a fusão do Estado com os representantes do movimento TPE, representada principalmente pela criação do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, nomeado PDE: Compromisso Todos pela Educação. Quer dizer, o movimento TPE conseguiu, por meio do consentimento do governo, organizar uma agenda educacional em consonância com interesses do capital para a formação dos trabalhadores.

Nessa dinâmica, a lógica empresarial é transferida para a educação, conduzindo a construção de uma série de mecanismos de controle e gestão da educação nacional. Na trama de tais mecanismos, temos a constituição de um discurso político, ou seja, uma “liturgia da palavra articulada ao um movimento e conversão de almas transformações na educação empreendidas pelo TPE” (SHIROMA et al, 2011). Na avaliação de Freitas (2012), o êxito destes mecanismos ocorre fundamentalmente por meio de três categorias que definem o rumo das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, são elas: responsabilização, meritocracia e privatização.

Operando por meio do discurso da responsabilização, os “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012) organizam testes para os estudantes das escolas públicas como forma de analisar e divulgar o desempenho destes, abrindo caminho para uma política descarada de recompensas e sanções para a instituição escolar que obter melhores resultados, ou seja, notas. Amalgamada a tais estratégias, está a meritocracia.

Na escola, a meritocracia incide diretamente na avaliação do desempenho dos alunos por meio dos testes. Seu receituário focaliza no mérito e esforço dos sujeitos para o sucesso no trabalho e na vida, sob o argumento de que as oportunidades são dadas de forma igualitária a todos os indivíduos na escola, a diferença ocorre devido à dedicação de cada um. E ainda, a redução da educação ao mérito atinge diretamente o trabalho docente, a expressão disso está no controle da prática pedagógica em que os professores ficam sujeitos à lógica da política de avaliação educacional baseada na instituição de bonificação<sup>5</sup>. É por meio do consentimento de estados e municípios que os reformadores empresariais instituem uma espécie de bonificação para os docentes, que é calculada a partir do desempenho dos seus alunos em testes aplicados pelo governo. No caso de

4 Criado em 2006, o Movimento Todos Pela Educação tem como estratégia de atuação, além da definição da agenda educacional do País e da avaliação dos resultados, o monitoramento e análise dos indicadores educacionais oficiais. É um movimento que tem seu protagonismo não somente no Brasil, mas em toda a América Latina. Este movimento, ao que tudo indica não se restringe a exercer influência apenas a partir de ações externas. Seus membros já ocupam espaços dentro dos próprios órgãos governamentais.

5 Ver Carvalho (2018); Verçosa e Bassi (2018); Brooke (2013).

os rendimentos não serem satisfatórios, a culpa recai sobre os professores.

Além disso, outros arranjos compõem o controle da prática pedagógica por meio da organização de processos de avaliação do trabalho docente, que visam controlar as instituições formativas apelando para o discurso do pragmatismo.

É no bojo desses mecanismos criados pelos representantes do TPE que emerge outra categoria, a privatização. A privatização está ligada às duas primeiras categorias já explicitadas, e tem por objetivo privatizar o sistema público de ensino. Nas últimas décadas a privatização está articulada à gestão por concessão. Sobre as estratégias de privatização, é importante destacar ainda a política dos *vouchers* ou como chamamos aqui no Brasil de bolsas de estudo. Os *vouchers* dão acesso aos alunos pobres às escolas privadas por meio de processos seletivos, na maioria das vezes. Na verdade, o que está em jogo é “apenas a disposição ideológica para afirmar que o privado é melhor que o público” (FREITAS, 2012, p. 387).

Os citados mecanismos apresentam efeitos perversos para a educação e a escola. Dentre estes, Freitas (2012) destaca: o estreitamento curricular; competição entre profissionais; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação de professores; destruição moral do professor e destruição do sistema público de ensino.

A ideia da implantação do mérito na educação brasileira, cada vez mais assumida pelos reformadores e que aos poucos vai também sendo contemplada pela legislação (PNE de 2014, por exemplo), ignoram que a adoção destas políticas não resultou em melhoria educacional no país onde as mesmas foram originadas, pois “mais de 20 anos dessas políticas nos Estados Unidos não contribuíram para a melhoria do sistema educacional americano. Ao contrário, destruíram seu sistema público de ensino” (FREITAS, 2013, p. 75). A subsecretária de Educação de Bush, Diane Ravitch, uma importante personagem responsável pela implantação da política baseada na responsabilização, meritocracia e privatização nos Estados Unidos, é hoje uma das maiores críticas desta política, demonstrando desencanto com estas estratégias. Hoje, Ravitch afirma que esses princípios estão equivocados e que uma boa educação não se conquista por meio da estratégia de testar crianças, envergonhar professores e fechar escolas (FREITAS, 2013).

Portanto, se tomarmos como referência para nossas reflexões os resultados de experiências da aplicação do princípio da meritocracia adotado nos Estados Unidos,

podemos dizer que a aplicação deste instrumento para avaliar a qualidade da educação escolar é questionável, pois, como afirma Freitas (2012), a meritocracia que utiliza método de cálculo para identificar os melhores e os piores, além de penalizar e desmoralizar os professores, não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e traz consequências negativas para a educação.

Em conformidade com a meritocracia, os resultados da avaliação (testes) não têm como propósito gerar crescimento para o processo de ensino e aprendizagem, mas, baseada na psicologia comportamentalista, têm a finalidade de controlar o comportamento dos alunos, professores e diretores, através das consequências. [...] “Para se conseguir ‘resultados com valor’, é necessário reforçar, ou seja, premiar a performance, os resultados e não o comportamento em si” (FREITAS, 2012, p. 382). Esta ideia, além de ter origem no senso comum, foi sistematizada nos anos de 1960 pela psicologia comportamentalista e baseada nas teses de Skinner, que na época propôs que a maior parte do comportamento humano se enquadra em uma categoria denominada comportamento operante e que tem sua frequência incrementada, mantida ou extinta conforme as consequências que a ele são associados (Idem, 2012).

A aceitação acrítica que a combinação de ideias de responsabilização, meritocracia e privatização, largamente testadas nos Estados Unidos e que hoje, diante dos nefastos resultados estão em processo de revisão, curiosamente são aqui no Brasil disseminadas, por um lado, junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e, por outro, na forma de movimentos “cujo núcleo articulador é o Movimento Todos pela Educação e sua ligação com ONGs, institutos e toda sorte de organizações fartamente financiadas por empresas e corporações privadas” (Idem, 2012, p. 51), que não medem esforços para convencerem lideranças políticas e educacionais que o melhor remédio para os males da educação é a aceitação deste receituário, algo questionável se consideramos as experiências e as próprias críticas daqueles que já aplicaram tais políticas.

Freitas (2013), referindo-se às políticas educacionais baseadas na meritocracia e na responsabilização adotadas nos Estados Unidos, afirma que os processos são amplos e, para criar as condições de gerenciamento desta cadeia, os resultados de desempenho têm como consequência a compensação, a punição e, se necessário, a privatização das escolas. Portanto, a meritocracia destina-se também à privatização do sistema público de ensino. No entendimento dos burocratas estatais, dos legisladores e dos especialistas, ou se preferirem dos reformadores empresariais, já que as escolas públicas não conseguem alterar os precários resultados apontados pelos testes, nada melhor do que seguir o

bom exemplo da gestão, ou seja, aquela praticada pela administração empresarial, ou então algo ainda mais ousado, conceder escolas públicas para serem administradas pelo setor privado. É a ideia do público não estatal, a escola continua gratuita, o Estado continua pagando, mas a gestão é feita pela iniciativa privada que recebe pelos serviços prestados. Uma privatização camuflada, pois o Estado continua o responsável pela educação, mas o conteúdo pedagógico e de gestão é determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil.

Portanto, a lógica meritocrática que segue o receituário do setor empresarial, embora utilizando um discurso que procura justificar o mérito como um procedimento legítimo porque busca dar resposta à população sobre a utilização dos recursos, é uma prática que sutilmente, alegando a ineficiência do público, vai direcionando a educação para os interesses do setor privado, conforme vem ocorrendo também no Brasil.

### Considerações finais

Como vimos, a meritocracia está na base da proposta liberal, pois parte da ideia de que, oferecida igualdade de oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, portanto, o mérito de cada um. Entretanto, nada diz sobre a igualdade de condições no ponto de partida. Em relação à escola, as diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o foco da discussão passa a ser se a escola teve ou não equidade. Esta discussão tira de foco a desigualdade social que é a base da construção da desigualdade de resultados.

Nesta perspectiva, o projeto do capital para educação vem promovendo uma espécie de *apartheid* educacional entre as classes sociais quando, por exemplo, estabelece o ensino do básico nas escolas por meio da ratificação de um currículo mínimo com ênfase em um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitando algumas áreas de aprendizagem em detrimento do amplo leque de áreas por vezes esquecidas neste contexto, tais como: ciências, geografia, história, entre outras.

Diante disso, o cenário atual apresenta desafios cada vez maiores à classe trabalhadora na disputa por um projeto educativo e por uma escola de novo tipo. Estes desafios apontam na direção da necessidade da compreensão de que a escola é, sim, um campo estratégico imprescindível para as lutas da classe trabalhadora por carregar em si as contradições inerentes à sociedade de classes. Ou seja, é a partir do antagonismo de classes que é gestada a possibilidade da construção de propostas educativas

contra-hegemônicas, pois, “a educação define-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e por isso, não pode ser tomada como ‘fator’ isolado, mas como parte de uma totalidade histórica, complexa e contraditória” (FRIGOTTO, 2009, p. 17). O ponto de partida é a disputa pela educação e pela escola na superação da forma histórica escolar atual construída no seio das relações capitalistas.

Mais do que nunca, a tese de Snyders (1981), da escola como terreno de luta de classes é válida. Ou seja, a escola deve ser entendida pela classe explorada como meio de resistência, de luta e possibilidade de libertação. De acordo com ele, “[...] a escola é um terreno de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus ‘próprios coveiros’” (SNYDERS, 1981, p. 105).

Nesse sentido, é imprescindível construir processos de contrainternalização (MÉSZÁROS, 2005), o que implica em assumirmos desafios e enfrentamentos que culminam na construção de propostas e práticas educativas que objetivem a transformação social e a superação do modo de produção capitalista e, no nosso entendimento, que tenham como eixo e fundamento orientador as proposições que visem a superação da educação unilateral capitalista e na defesa da formação integral de caráter omnilateral, ou seja, de uma educação para além do capital e do discurso meritocrático.

## Referências

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos Pesquisa**, v.35, n 126, p. 539-564, set/dez, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIRD/Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento. **Corporação Financeira Internacional Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil Exercícios Fiscais 2012 A 2015**. Relatório nº 63731. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/2011>>. Acesso em 23 fev. 2019.

BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba-PR: v. 34, n. 72, p. 187-207, nov./dez. 2018.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. Gerencialismo. **Revista Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

DUARTE, A. D. **Descentralização vigiada**: accountability e avaliação dos serviços públicos não estatais e da orientação por resultados na administração pública. Dissertação de Mestrado/Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/defesas/07](http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/defesas/07)>. Acesso em: 05 maio 2014.

EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira Martins, 2014. 288 p.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan.1998.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n.119, p.379-404, abr. jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, R. I.; ZAN, D. D. P. (orgs.). **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília. DF: Inep, p. 47-84, 2013.

\_\_\_\_\_. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: **Boletim de Educação – Número 12. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: Textos para estudo e debate**. MST. São Paulo, 2014.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 25.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LEHER, R. e SETÚBAL, M. (orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogo para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEHER, R. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In. PALUDO, C. **I SIFEDOC: Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas, UFPel, 2014.

\_\_\_\_\_. Organização, estratégia política e o Plano Nacional da Educação. In. Boletim de Educação – Número 12. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: Textos para estudo e debate**. MST. São Paulo, 2014.

MARTINS, A. S; RAMOS, L. M. W. Pedagogia do capital. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, L. C. B. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**, n 21, 2008, p. 3-23.

SOARES, L. T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. 1995. 446 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285687>>. Acesso em: 20. jul. 2001

SOARES, L. “Pensamento único” também prejudicou políticas sociais na América Latina. In. **Carta Maior** – Online, p. 1. Disponível em: < <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/-Pensamento-unico-tambem-prejudicou-politicas-sociais-na-America-Latina-diz-Laura-Tavares/6/26072>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

SHIROMA, E; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. de F. Conversão de “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso todos pela educação. IN. BALL, S. J; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2.ed. Rio de Janeiro: Moraes Editora, 1981.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

UNESCO/OREALC. **Declaración de Ciudad de México Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México**, 4-13 de diciembre de 1979.

UNESCO/Promedlac/ **Declaración do Equador**. Disponível em: <[www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac\\_declaracion\\_recomendaciones\\_equador](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_declaracion_recomendaciones_equador)>, 1991. Acesso em: 23 abr. 2010.

UNESCO. **Relatório sobre Desenvolvimento Mundial**. “Equidade e Desenvolvimento” 2006. Disponível em: <[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. CLAD. **Una Nueva Gestión Pública para América Latina**. Documento doctrinario suscrito por el Consejo Directivo del CLAD, octubre de 1998. Disponível em: <<http://www.clad.org/documentos/declaraciones/una-nueva-gestion-publica-paraamericalatina/view>>. Acesso em: 12 maio 2014.

VERÇOSA, P. S; BASSI, M.E. Política de valorização do magistério público: a bonificação na rede de ensino estadual do Acre. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 14. jul. 2018.

Recebido em: 12-12-2018

Aceito em: 05-04-2020

Publicado em: 22-05-2020