

A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Meritocracy in brazilian school education

Karine da Silva Soares¹
Alexandra Vanessa de Moura Baczinski²

RESUMO: O presente artigo trata sobre a questão da meritocracia nas escolas públicas, bem como os problemas atrelados ela. Além disso, também realizamos uma abordagem quanto aos meios utilizados rotineiramente nas escolas que perpetuam essa prática, visando não só discutir a questão da meritocracia escolar, mas também compreender qual é o real impacto dessa na formação dos alunos das escolas públicas brasileiras. Para isso, foi realizado uma revisão bibliográfica buscando trabalhos relacionados ao tema com os descritores “meritocracia escolar” e “escola pública”, em português e em inglês, nas plataformas *Scielo* e Google Acadêmico, além de buscarmos livros relacionados ao assunto, com o objetivo de conceituar os termos relacionados, de forma a possibilitar uma análise crítica quanto ao ensino público brasileiro. Com isso, foi possível compreendermos o quão prejudicial a meritocracia é ao ensino brasileiro e também o porquê é preciso uma reforma social para que essa cultura deixe de ser uma realidade.

PALAVRAS-CHAVES: Meritocracia. Avaliação. Ensino público.

ABSTRACT: This article deals with the question of meritocracy in public schools, as well as the problems tied to it. In addition, we also approach the means used routinely in schools that perpetuate this practice, aiming not only to discuss the issue of school meritocracy, but also to understand it's real impact on the education of students in brazilian public schools. For this, a bibliographical review was carried out to search for works related to the theme with the descriptors "meritocracy escolar" and "public school", in portuguese and in english, in the platforms Scielo and Google Scholar, besides searching books related to the subject, with the objective of conceptualizing the related terms of to provide a critical analysis of brazilian public education. With this, it was possible to understand how harmful the meritocracy is to brazilian education and also why it is necessary a social reform so that this culture ceases to be a reality.

KEYWORDS: Meritocracy. Evaluation. Public education.

1 INTRODUÇÃO

A palavra mérito significa ser digno de algo, conseguir recompensas por meio de esforço individual. Nesse contexto, o ideal da meritocracia trata-se de uma ligação

¹ Acadêmica do curso Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, Paraná, Brasil. E-mail: karinesoares35@gmail.com

² Professora Adjunta do curso de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, Paraná, Brasil. E-mail: alexandra.vanessa@hotmail.com

direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal cada um seria premiado de acordo com as suas virtudes, independentemente de sua classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito. No entanto, a meritocracia pregada pelo sistema capitalista em que vivemos está longe de ser ideal, pois trata-se somente de mais um meio de dominação ideológica das classes dominantes sobre as classes inferiores.

Nesse sentido, a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. Isso pois, a “aliança meritocrática” entre as classes dominantes e os docentes faz com que os indivíduos das classes dominadas continuem acreditando nesse modelo, fazendo com que a escola seja apenas uma ferramenta do capitalismo.

Tendo em vista isso, por meio desse trabalho visamos discutir a meritocracia escolar nas escolas públicas brasileiras, abordando quais os seus efeitos sobre o sistema de ensino, além de, analisar quais os meios utilizados em sala de aula que acabam reforçando esse modelo. Para isso, foi realizado uma revisão bibliográfica buscando trabalhos relacionados ao tema com os descritores “meritocracia escolar” e “escola pública”, em português e em inglês, nas plataformas *Scielo* e Google Acadêmico, além de buscarmos livros relacionados ao assunto, com o objetivo de conceituar os termos relacionados, de forma a possibilitar uma análise crítica quanto ao ensino público brasileiro.

2 MERITOCRACIA

A palavra Mérito vem do latim *meritum* e designa tanto ganho, lucro quanto pena, castigo. “Ter mérito” é “quem é merecedor, ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço” (WALZER, 2003, p. 194-195 *apud* VIEIRA, M. V. et al., 2013), um sentido vago e pluralista, que permite diversas interpretações de acordo com a necessidade de argumentação. Nesse contexto, quem seria merecedor são aqueles que tem um determinado valor em uma determinada situação; quem apresenta um conjunto de qualidades intelectuais e morais reconhecidas e tudo faz para ser digno delas. (VALLE e RUSCHEL, 2010).

Segundo Kreimer (2000 *apud* VALLE e RUSCHEL, 2010), no período pré-moderno a palavra mérito era associada principalmente a ética, se referindo a

realização de uma boa ação. Por sua vez, na era moderna a palavra ainda não havia perdido esse sentido, mas, gradativamente, passou a indicar talento, reconhecimento e conhecimento, se opondo aos direitos herdados. Esse novo conceito da palavra fundamentou as reformas burguesas, justificando as normas e valores “propostos pelas modernas sociedades democráticas” e as hierarquias funcionais, além de legitimar as desigualdades salariais.

Por sua vez, o termo meritocracia, conforme afirma Valle e Ruschel (2010), é bastante ausente na literatura política brasileira, mas seu uso no campo das pesquisas educacionais é cada vez mais frequente, ainda que conste em apenas alguns dos principais dicionários de língua portuguesa, ao contrário do que acontece em outras línguas (inglês, francês, espanhol, etc.), onde a junção dos elementos de composição mérito + cracia (que significa governo do mérito) é recorrente e refere-se, essencialmente, à hierarquia social, política e burocrática justificada nos méritos individuais. Nesse sentido, Barbosa (2003, p.22 *apud* VIEIRA, M. V. et al., p. 318, 2013) define meritocracia “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”.

De acordo com Valle e Ruschel (2010) o governo do mérito é uma utopia desde os tempos de Platão, que acreditava que o governo seria melhor composto pelos sábios do que pelo direito. Apesar disso, somente na disputa iluminista contra a aristocracia que o mérito passou a ser considerado como o meio honesto de fazer fortuna, justificando o surgimento de uma nova nobreza em oposição à sociedade hierárquica medieval e argumentando em favor de uma distribuição proporcional à engenhosidade e aos talentos individuais, um dos principais lemas do Iluminismo. Dessa forma, a meritocracia surge como um sistema onde os privilégios são distribuídos de acordo com o mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados e competentes, com o principal argumento a seu favor de que os governos meritocráticos são mais justos que os demais sistemas.

Esse contexto histórico-social foi significativo na composição da imagem positiva do mérito, ora visto como uma alternativa contra o nepotismo, ora como uma oportunidade de ascensão hierárquica, independentemente da classe social. Apesar disso, com o passar do tempo e com a percepção dos efeitos incongruentes advindos desse processo classificatório, o sentido do mérito foi sendo analisado por outras

perspectivas e sua relação com o princípio da igualdade foi se tornando cada vez mais distante. (SILVA, 2014)

De acordo com Valle e Ruschel (2010), a perspectiva de Parsons (1902-1979), caracterizada como “competição meritocrática”,

[...] supõe a existência de ganhadores e de perdedores, mas para que a coesão social continue possível é necessário, antes de tudo, que todos reconheçam como equitativas as regras do jogo e sejam persuadidos de que as vantagens conquistadas por cada um refletem as diferenças interindividuais de talento e mérito (PARSONS apud FORQUIN, 1997, p. 12-13).

Sendo assim para Dubet (2004 *apud* VALLE e RUSCHEL, 2010), a meritocracia associa o orgulho daqueles considerados vitoriosos ao desprezo pelos perdedores, tornando-a intolerável e cruel para um grande número de indivíduos. Ainda dentro desse contexto, Dupuy (1997 *apud* VALLE e RUSCHEL, 2010), afirma que a meritocracia pode levar a uma “ditadura dos talentosos”, criando uma sociedade inviável e Bourdieu (1989 *apud* VALLE e RUSCHEL, 2010) alerta para os perigos do que chama de “racismo da inteligência”, no qual a classe dominante procura produzir uma justificativa para os privilégios da ordem social que domina.

Apesar disso, uma das principais críticas a meritocracia, de acordo com Valle e Ruschel (2010), parte de Young (1958) no livro "*The rise of the Meritocracy*". As autoras afirmam que Young diz que, atualmente, a democracia é apenas uma aspiração, uma vez que não somos regidos pelo povo, mas pelo setor inteligente do povo e que temos uma meritocracia do talento. Além disso, a meritocracia reforça as desigualdades sociais e legitima o domínio da elite ao preconizar a igualdade de oportunidades a todas, uma vez que são as camadas privilegiadas que definem como é feito o reconhecimento do mérito. Nesse sentido, Duru-Bellat (2006 *apud* VALLE e RUSCHEL, 2010), aponta o mérito como uma espécie de “verniz moral” que é utilizado para justificar a estratificação social e as desigualdades e, por ser controlado pelos grupos que estão no poder, o esquema meritocrático aparece como uma ideologia imposta para a interpretação e de legitimação da realidade.

Dessa forma, para Anyon (1980 *apud* VALLE e RUSCHEL, 2010), acreditar na meritocracia, significa tornar-se mais tolerante em relação às desigualdades. No entanto, a meritocracia progride de forma crescente, constituindo-se num modelo de

referência que permite a uma minoria acumular todas as vantagens sociais em contradição com as aspirações à igualdade e à justiça social.

3 MERITOCRACIA ESCOLAR

A crença de que, na escola, o sucesso depende da vontade e do trabalho é algo bastante presente nas sociedades ocidentais, mesmo com a presença de evidências mostrando que vários fatores interferem no sucesso ou insucesso escolar do aluno, incluindo o grupo ao qual ele pertence. Wiederkehr *et al.* (2015) exemplifica isso citando diversos estudos onde os professores dão melhores notas as crianças que explicam seus comportamentos com base em causas internas (suas aptidões, sua personalidade e, especialmente, seu esforço), quando comparadas àquelas que explicam seus comportamentos com base em causas externas (dificuldades, chances, interferência e outros).

Nesse contexto, Dubet (2008 *apud* VALLE e RUSCHEL, 2010) afirma que a igualdade meritocrática de oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas pois, uma vez que os indivíduos são fundamentalmente iguais, somente o seu mérito individual pode diferenciar um indivíduo do outro. Dessa forma, como afirma Valle e Ruschel (2010) o mérito escolar acaba sendo a principal alavanca da meritocracia e a escola é responsável por revelar os talentosos e justificar suas classificações e legitimando a hierarquia econômica e social, como demonstram os estudos de Bourdieu e Passeron (1975 *apud* VALLE e RUSCHEL, 2010, p.80-81), onde esses afirmam que: “o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos”.

Apesar disso, como destaca Wiederkehr *et al.* existem outros fatores que são determinantes do sucesso escolar, como a classe social, pois sabe-se que indivíduos com melhor nível socioeconômico terão menos obstáculos dentro da sua caminhada escolar, e o gênero, pois as mulheres costumam apresentar maior sucesso escolar, o que pode ser explicado, de acordo com Carvalho (2003), por fatores como as taxas de trabalho infantil que seriam maiores entre meninos, a melhor adaptação das meninas à escola - que seria um ambiente incompatível com os modelos de masculinidade aprendidos na família e, por fim, a restrição social que as meninas sofrem em casa, o que acabaria levando essas à terem uma visão positiva da escola, como um espaço de socialização e de lazer. Nesse contexto, a meritocracia escolar

se confrontou durante muito tempo com o fato de que o seu princípio de igualdade de oportunidades, traduzido pelo dogma da educação gratuita e universal, não estava cumprindo seu papel, pois muitos alunos considerados “brilhantes e motivados” eram obrigados a abandonar seus estudos por motivos econômicos e sociais (VALLE e RUSCHEL, 2010).

Sendo assim, considera-se que ao conquistar a igualdade jurídica de acesso à escola os obstáculos ao bom rendimento escolar e ao êxito profissional desaparecem e, dessa forma, como afirma Bordieu (1989 *apud* VALLE e RUSCHEL, p. 81, 2010), esse “meritocratismo do êxito escolar ou da competência científica” justifica os vereditos escolares e suas consequências sociais.

Nesse sentido, o fato de existir escolas disponíveis para a população traz a falsa impressão de que todos possuem garantia à uma educação de qualidade com acesso igualitário. Entretanto, os demais fatores que permeiam a vida do indivíduo, como o contexto socioeconômico e cultural, são desconsiderados, mesmo sendo determinantes para o sucesso ou fracasso da vida escolar do sujeito.

Além disso, a disseminação desse pensamento é tão grande a ponto de tornar extremamente difícil de mudar a forma como as pessoas veem esse problema, uma vez que a sociedade já internalizou esse pensamento como sendo algo natural. Com o intuito de defender essa ideia, a grande maioria das pessoas acabam se apegando a alguns poucos exemplos nos quais as pessoas conseguiram o sucesso por meio de seus próprios esforços, superando as barreiras impostas pela sociedade, e acabam esquecendo ou desconsiderando que esses indivíduos são exceções e não a regra.

Como expõem Valle e Ruschel (2010) para que a meritocracia funcione é necessário que as pessoas acreditem nela, tanto dominantes como os dominados. Para tal, desde os primeiros anos escolares as diferenças de rendimento são explicadas unicamente por fatores relacionados aos talentos e dons individuais. Nesse contexto, a escola deve “transmitir aos alunos saberes intrinsecamente legítimos, ministrados por professores intrinsecamente competentes e realizar, a partir dessa base, uma seleção intrinsecamente meritocrática” (DURU-BELLAT e ZANTEN, 1992 *apud* VALLE e RUSCHEL, p. 81, 2010). Com isso, estabelece-se, o que Bolívar (2005 *apud* VALLE e RUSCHEL, p. 81, 2010) chama de “aliança meritocrática” entre as categorias com maior capital cultural e os docentes. Ou seja, uma aliança entre professores e as classes dominantes, para que os primeiros continuem a perpetuar o

modelo meritocrático, fazendo da escola parte importante para reforçar a crença nesse modelo.

Essa necessidade da crença no modelo meritocrático para que ele funcione também é exposta por Wiederkehr *et al.* (2015) que, além disso, com os resultados encontrados em seu estudo, também afirma que a crença na meritocracia escolar é uma ferramenta que justifica e permite a preservação das hierarquias dos grupos, mais tarde na vida.

Particularmente, nós argumentamos que essa ideologia serve como uma forma de racionalização para os grupos de baixo status que possam vir a precisar disso para aceitar mais facilmente o lugar que terão na sociedade como sendo merecido (WIEDERKEHR *et al.*, 2015).

Dessa forma, a meritocracia é utilizada pelas classes dominantes como uma forma de perpetuar-se no poder, aproveitando-se da baixa capacidade crítica dos grupos sociais menos favorecidos, que aceitam essa condição como sendo algo natural e levando-os não só a aceitarem a meritocracia como também a defendê-la. É válido destacar que essa doutrinação da classe trabalhadora por parte da classe dominante, como bem destaca Santos (2016), é um processo que ocorre desde o período da industrialização, quando Antonio Gramsci já denunciava a formação escolar dualista, onde operários frequentavam uma escola profissional e a classe dominante uma escola humanista.

Contrariamente aos estudantes de alto status, para estudantes universitários de baixo status, lembrá-los do rigoroso processo de seleção que ocorre na universidade leva-os, paradoxalmente, a endossar ainda mais a crença na meritocracia escolar. (WIEDERKEHR *et al.*, 2015)

Sendo assim, isso acaba se tornando um ciclo vicioso, pois a maioria dos indivíduos de classes mais baixas acabam não tendo uma boa educação e, por isso, sua capacidade crítica, que os levaria a questionar o modelo meritocrático é comprometida, fazendo com que esses aceitem facilmente aquilo que é imposto a eles pela sociedade.

Esse uso da educação como um meio para perpetuar as classes dominantes no poder fica claro com o exposto por Freitas (2012) quanto a política dos

reformadores empresariais da educação. Essa aliança entre políticos, empresários, mídia e diversos outros componentes surgiu nos EUA com a ideia de que a iniciativa privada seria a melhor forma para consertar a educação. As ideias propostas pelo movimento são basicamente uma nova versão da pedagogia tecnicista, ou seja, um neotecnicismo, que é estruturado com base em três grandes categorias: a responsabilização, a meritocracia e a privatização.

A responsabilização diz respeito justamente aos testes e divulgação pública do desempenho das escolas, associado a recompensas e sanções, que fazem parte do caráter meritocrático do sistema. No entanto, a meritocracia, como afirma Freitas (2012), é a base da proposta, uma vez que essa visa oferecer a igualdade de oportunidade, mas não de resultados e, mais uma vez, a igualdade quanto ao ponto de partida de cada indivíduo é desconsiderada, como se não interferisse no processo. Por fim, a privatização é, basicamente, uma consequência da aplicação dos dois primeiros e, nos últimos anos, sofreu algumas mudanças, se apresentando basicamente na forma de privatização da gestão das escolas ou na forma de bolsas que permitem aos alunos estudarem em instituições privadas, transferindo recursos públicos para instituições privadas.

Os efeitos da *meritocracia*, quando aplicada aos professores ou as escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. Terceiro, porque são aplicados métodos inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise. E, finalmente, porque os estudos mostram que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação (FREITAS, 2012, p. 385).

Como era de se esperar, essa política de reformadores empresariais não obteve sucesso algum no que diz respeito a melhoras na educação. No entanto, mesmo com o evidente insucesso dessa política, conforme é descrito por Freitas (2012), o governo brasileiro, em suas diversas instâncias, vem cada vez mais adotando posturas que se assemelham ao que é pregado por essa corrente

americana, enquanto deixa de lado exemplos como o da Finlândia³, considerado um dos países com melhor sistema de educação do mundo que adota uma política bastante divergente da proposta por esse modelo americano.

Ainda, conforme aborda Santos (2016), o trabalho docente também é prejudicado por essa meritocracia escolar instituída pelos reformadores empresariais e consentida pelos estados e municípios, pois os professores ficam sujeitos a lógica da avaliação educacional, tendo sua remuneração dependente de testes aplicados pelo governo.

4 MEIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUE REFORÇAM A MERITOCRACIA

Dentro do que já foi exposto até aqui, fica evidente que o modelo meritocrático acaba sendo, praticamente, intrínseco na sociedade e, dessa forma, no meio escolar, mesmo com todas as suas contradições. Nesse contexto, são diversos os meios e as metodologias utilizadas na educação escolar que acabam por reforçar os princípios meritocráticos.

Um desses meios, e talvez o principal, é a avaliação. Para entendermos isso, é preciso que tenhamos a compreensão de que a escola, assim como as outras instituições da sociedade, é organizada por um conjunto de normas que possibilitam a comparação entre os sujeitos e, por consequência disso, ocorre o estabelecimento de hierarquias. Assim sendo, como afirma De André (1996), os alunos crescem desde as primeiras séries se comparando e competindo uns com os outros, gerando grupos hierárquicos e definindo aqueles são melhores em algo, bem como aqueles que não são tão bons assim nesse âmbito.

Nesse sentido, é válido utilizarmos o termo “fabricação da excelência escolar”, utilizado por Phillipe Perrenoud como uma metáfora para chamar atenção ao poder que as organizações têm para construir uma representação da realidade, afinal essas normas e critérios são uma construção social, e impô-la aos seus membros como se fosse a única definição da realidade. E, a partir disso, são tomadas decisões que afetam o destino social de todos os indivíduos (DE ANDRÉ, 1996).

³ Para conhecimento sobre a realidade da Educação na Finlândia ler: SAHLBERG, Pasi. Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, [s.l.], v. 22, n. 2, p.147-171, mar. 2007. Informa UK Limited.

O poder da organização escolar, que evidentemente deriva do sistema político, consiste em fazer de uma criança que se equivoca com as retas, que não concorda o verbo com o sujeito ou não domina o pretérito simples, um “mau aluno” (PERRENOUD, 1990, p. 18 *apud* DE ANDRÉ, 1996, p. 17).

Luckesi (2009), destaca que a avaliação se trata de um julgamento de valor sobre manifestações da realidade visando a tomada de decisões. Com base nisso, é possível estabelecermos três características principais da avaliação. Primeiramente, se trata de um juízo de valor, ou seja, uma afirmação qualitativa acerca das qualidades de determinado objeto com base em critérios pré-estabelecidos. Em segundo lugar, esse julgamento é realizado com base em características relevantes da realidade, dessa forma, apesar de ser qualitativo o julgamento não é totalmente subjetivo. Por fim, em terceiro lugar, a avaliação conduz a tomada de decisão, ou seja, com o diagnóstico realizado através da avaliação podem ser decididas as medidas a serem tomadas.

Nesse contexto, podemos apontar diversos dos problemas da avaliação. Um deles, como afirma Luckesi (2009) é que qualquer um desses três elementos pode ser abordado de forma autoritária pelo professor, fazendo com que a avaliação passe a ser classificatória e não mais de diagnóstico. Com essa função classificatória, a avaliação passa a agir como um “instrumento estático e frenador do processo de crescimento”, enquanto a sua função original seria de funcionar como um momento dialético do processo de desenvolvimento. Além disso, como bem destaca De André (1996), as considerações relativas ao processo avaliativo são sempre dependentes da opinião pessoal do professor, das suas relações com o aluno, de seus preconceitos e de uma série de outros fatores. Sendo assim, a objetividade em uma avaliação é algo praticamente utópica, pois sempre existirão outras características que interferem nesse processo.

A avaliação com sua função original, de diagnóstico, é um instrumento auxiliar no processo de aprendizagem, e não um simples instrumento que classifica os alunos em aprovados ou reprovados. Nesse sentido, o que importa não são somente as notas do educando, mas sim o seu aprendizado. Essa função diagnóstica possibilita, ainda, que sejam identificados os pontos nos quais os educandos apresentam um desempenho insatisfatório, o que permite ao educador verificar a eficácia do seu ensino e a adequar seus métodos visando melhorar o aprendizado dos alunos.

É importante ainda ressaltarmos que o termo avaliação, conforme aponta Luckesi (2009), tem intrínseco ao seu conceito a necessidade de se tomar um posicionamento quanto ao valor ou qualidade atribuídos a um determinado objeto. Sendo assim, a avaliação não se encerra com o simples ato de atribuir uma nota. Sabendo isso, basta um olhar um pouco mais atento para dentro das salas de aulas brasileiras para constatar que aquilo que a grande maioria dos educadores nomeiam como sendo avaliação não cumpre com o propósito que seria o seu esperado.

Ao contrário do que se espera, Luckesi (2009) aponta para o que ocorre, na maior parte das vezes nas escolas brasileiras, como sendo uma verificação, pois esta encerra-se após a identificação das qualidades de determinado objeto, caracterizando um juízo de existência, enquanto a avaliação trata-se de um juízo de qualidade. Além disso, o que se vê atualmente é que, em casos onde o educando apresenta um desempenho insatisfatório e apresenta-se em uma situação de reprovação, o professor acaba buscando formas de melhorar a nota do aluno, seja registrando os dados em cadernetas ou chamando a atenção do aluno para que estude mais e melhore suas notas – e deixa de lado a oportunidade de verificar em quais pontos o aluno apresentou maior dificuldades e trabalhá-los de forma a propiciar uma aprendizagem verdadeira.

Com base nisso, podemos identificar outro problema em relação a avaliação: a distorção do seu conceito. Essa distorção acaba levando a uma perda praticamente total do propósito da avaliação, uma vez que essa pressupõe a tomada de posição quanto ao objeto avaliado e uma consequente decisão de ação; ao contrário, a verificação se encerra com a atribuição de um valor a determinado objeto e não demanda que nada seja retirado dela. Ou seja, enquanto a avaliação “direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”, a verificação “congela o objeto”. (LUCKESI, 2009, p. 93)

Ainda nesse sentido, Romão (2002) afirma que todos os fenômenos culturais podem ser avaliados de forma a levantar suas falhas para uma posterior melhora. Apesar disso, a avaliação é constantemente usada como um instrumento meritocrático, onde funciona como uma forma de julgar os alunos, fornecendo um veredicto sobre o desempenho humano. Sendo assim, a avaliação acaba tendo sua função original – de diagnóstico, que seria possibilitar a correção de possíveis falhas, distorcida e se transforma em um instrumento de punição para aquele que erra e de

premiação para aquele que acerta na sua versão classificatória, exercendo um papel discriminatório e até mesmo de exclusão.

Contudo, seja em que versão for, ela sempre carrega consigo uma dimensão classificatória [...]. Para a verificação de seus avanços em relação às suas situações anteriores, é necessário compará-los a padrões desejáveis e previamente estabelecidos. Portanto, mesmo na sua dimensão diagnóstica, a avaliação apresenta sempre um viés comparativo, classificatório. (ROMÃO, 2002, p 44-45).

Freitas (2012) aponta, ainda, a competição entre os professores e as escolas como outra característica negativa do uso distorcido da avaliação associado aos ideais neotecnistas na educação, nesse caso em um âmbito da avaliação escolar por provas aplicadas a todas as escolas, como o Exame Nacional do Ensino Médio ou a Prova Brasil. Conforme afirma o autor, a educação exige um processo de colaboração entre professores e escolas, enquanto esse tipo de avaliação incentiva o comportamento contrário.

Além disso, outro ponto apontado por Freitas (2012) é a pressão sobre o desempenho dos alunos, pois, as políticas de responsabilização exigem que os professores façam com que seus alunos apresentem um desempenho crescente. Nesse sentido, o que se vê é que ele tende a afastar de suas salas e escolas alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem. Ou seja, a avaliação perde totalmente sua função primordial de diagnóstico e inclusão. Além disso, essa mesma pressão, como aponta o autor, leva ao surgimento de fraudes nos processos avaliativos, algo que pode ser facilmente verificado ao atentarmos as inúmeras denúncias de fraudes em vestibulares brasileiros todos os anos.

Ademais, em contraponto a essa distorção do conceito de avaliação e de seu real objetivo, Luckesi (2009), afirma que a avaliação é ainda um ato de amor, pois ela deve ser um ato acolhedor e de inclusão, acolhendo a situação como ela é, sem realizar julgamentos. Em total discrepância com isso, o que ocorre atualmente na maioria das escolas brasileiras, é que a avaliação é utilizada como uma simples ferramenta para julgamento dos alunos, onde o professor, muitas vezes, é visto como o carrasco. Infelizmente, esse conceito extremamente distorcido está impregnado no pensamento da maioria da sociedade, fato esse que pode ser facilmente verificado ao perguntar para estudantes e professores qual é a utilidade da avaliação, onde

possivelmente não veremos muitos comentários positivos, principalmente por parte dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do exposto, fica evidente a necessidade de se repensar a educação brasileira, uma vez que, cada vez mais, parece que estamos seguindo o caminho contrário àquele que seria o mais adequado, tendo em vista uma educação que seja realmente igualitária e possibilite a todos os indivíduos oportunidades iguais de atingirem seus objetivos.

Entretanto, é necessário ressaltarmos que, apesar do exposto aqui e conforme destaca Santos (2016), as políticas educacionais estão cada vez mais articuladas com as formas de organização do trabalho, sempre visando a doutrinação dos trabalhadores. Esse fato fica evidente com a política dos reformadores empresariais da educação, já destacada anteriormente, que visa direcionar as políticas educacionais de acordo com o capital financeiro, mercantilizando a educação. Como se não bastasse, associado a isso temos também uma aproximação da escola com a teoria do capital humano, ou seja, a escola deixa de lado sua essência e passa a ser mais uma ferramenta da sociedade capitalista para fazer com que a economia capitalista continue funcionando. Dessa forma, parece que estamos caminhando na direção contrária daquilo que seria o ideal para todos ou, ao menos, para a maioria da população.

Nesse sentido, é fato que se almejamos uma educação integral, contrária a educação capitalista que tem por objetivo a formação e doutrinação da classe trabalhadora, a concepção Marxista da educação configura-se num importante suporte teórico. De acordo com Santos (2016), para o desenvolvimento dessa educação integral Marx e Engels desenvolveram categorias pedagógicas que estavam de acordo com a formação integral e com a emancipação humana: o trabalho com princípio educativo, a politecnicidade e a omnilateralidade. No entanto, é preciso destacar que tais categorias somente poderão ser implantadas com a superação do sistema capitalista. Apesar disso, a construção de uma nova escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora e se contraponha a escola capitalista deve ser iniciada já, assimilando essas três categorias como referências.

Outro ponto importante dentro dessa reforma escolar são as três características apresentadas por Luckesi (2009) que devem ser observadas de forma a possibilitar melhores resultados na aprendizagem escolar. A primeira delas é o uso da avaliação, que deve deixar de lado o aspecto classificatório e ser utilizada de forma a atribuir qualidade aos resultados da aprendizagem e com isso, direcionar o aprendizado. A segunda característica é a necessidade do estabelecimento de um padrão mínimo de conhecimentos que todos os alunos devem ter, substituindo a média mínima das notas, uma vez que as notas não representam de forma fidedigna o aprendizado dos alunos. A terceira característica diz respeito a necessidade do real interesse em que o educando aprenda, o que – apesar de óbvio – nem sempre é visto em nossa sociedade, tendo em vista a falta de investimentos financeiros e pedagógicos no processo de aprendizagem. Por fim, a última característica necessária é o rigor científico e metodológico necessário para que a avaliação possa ser utilizada de forma significativa na prática educativa.

O segundo ponto destacado por Luckesi, o estabelecimento de um padrão mínimo de conhecimentos, não deve ser entendido da mesma forma que a focalização no currículo básico proposta pelos reformadores empresariais da educação, apresentada por Freitas (2012). Isso, pois a primeira não supõe uma limitação e estreitamento do currículo, mas sim visa definir os conhecimentos mínimos que o aluno deve ter em cada área, sem depreciar nenhuma área do conhecimento. Ao contrário disso, a proposta neotecnicista visa retirar (ou, na melhor das hipóteses adiar para um futuro não muito próximo) o aprendizado de conteúdos essenciais para formar uma sociedade crítica, substituindo isso pelo conhecimento básico, que é suficiente para atender as necessidades das grandes corporações.

Além disso, ao falar que a avaliação se trata de um ato amoroso, Luckesi (2009) destaca que a dificuldade de mudança na prática avaliativa se dá, pois, a sociedade não é amorosa, de forma que exames e provas são mais compatíveis com o que é exigido pela sociedade burguesa. Nesse contexto, perde-se a característica inclusiva da avaliação, que se torna, como já destacado um elemento de exclusão social e reforço dos ideais meritocráticos. Com isso, podemos ter a ideia de que se realmente desejamos mudar os métodos de ensino e avaliação teremos muito trabalho pela frente, pois não se trata de uma “simples” reforma da educação, mas sim de uma reforma social.

6 REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 16-20, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? **EccoS Revista Científica**, v. 4, 2002, p. 43-59.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Trabalho educação e formação humana no MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista**. 2016. 223 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SILVA, Max Ronaldo da. **A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da educação brasileira: problematizações e novas possibilidades**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, v. 3, p. 73-92, 2010.

VIEIRA, Cecilia Maria et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, p.316-334, 2013

WIEDERKEHR, Virginie et al. Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. **Frontiers In Psychology**, [s.l.], v. 6, 2015. Frontiers Media SA.

Data de Recebimento: 29/06/2018 Data de Aprovação: 22/07/2018
