

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E CATARINENSE (1934-1996): UMA INSPIRAÇÃO MERITOCRÁTICA

Ione Ribeiro Valle

Elizete Ruschel

Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Resumo. Neste estudo, procuramos investigar a concepção meritocrática presente nas políticas oficiais destinadas à educação brasileira e catarinense ao longo do século XX. Partimos do pressuposto de que esses ideais, que consideram o mérito escolar como arquétipo do mérito pessoal, estão no centro da reflexão e das medidas voltadas à educação nacional. Para tanto, analisamos, primeiramente, o sentido etimológico do termo mérito, buscando compreender o significado atribuído aos termos meritocracia e meritocracia escolar. Em seguida, examinamos a incidência desses termos e de seus correlatos nas constituições federais e do Estado de Santa Catarina, assim como na legislação para a educação brasileira, entre 1934 e 1996. O estudo léxico e sintático desses termos permitiu a construção de tabelas e ofereceu algumas indicações que ajudam a compreender as mudanças nos referenciais da política educacional brasileira.

Palavras-chave: mérito, meritocracia, meritocracia escolar, política educacional, legislação do ensino.

EDUCATION POLICY IN BRAZIL AND SANTA CATARINA (1934-1996): A MERITOCRATIC INSPIRATION

Abstract. This study investigates the meritocratic concept found in official education policies in Brazil and Santa Catarina State during the 20th century. It is based on the supposition that these ideas, which consider educational merit as an archetype of personal merit, are at the center of the analysis and of the measures aimed at education in the country. To do so, we first analyze the etymological meaning of the term merit, in an attempt to understand the meaning attributed to the terms meritocracy and school meritocracy. We then examine the use of these and related terms in the federal and Santa Catarina State constitutions, and in Brazilian educational legislation from 1934-1996. The lexicological and syntactical study of these terms allowed the construction of tables and offered some indications that help understand the changes in the references of Brazilian educational policy.

Key words: merit, meritocracy, school meritocracy, educational policy, educational legislation.

POLÍTICA DE EDUCACIÓN EN BRASIL Y SANTA CATARINA (1934-1996): UNA INSPIRACIÓN MERITOCRÁTICA

Resumen. Este estudio investiga el concepto de meritocracia presente en las políticas oficiales destinadas a educación brasileña y catarinense a lo largo del siglo XX. Está basado en la suposición de que esas ideas, que consideran los méritos educacionales como un arquetipo de mérito personal, están en el centro de reflexión y de medidas centradas en la educación nacional. Para ello, primero analizamos el significado etimológico del término mérito, en un intento de entender el sentido atribuido a los términos meritocracia y meritocracia escolar. Después examinamos el uso de esos términos en las constituciones federales del estado de Santa Catarina y en la legislación educacional brasileña entre 1934 y 1996. El estudio léxico y sintáctico de esos términos permiten la construcción de tablas y ofrecen algunas indicaciones que ayudan a comprender los cambios en las referencias de la política educacional brasileña.

Palabras clave: mérito, meritocracia, meritocracia en la escuela, política educativa, legislación educativa.

Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática

História de dois rapazes que queriam atravessar um rio

A tradição na tribo era que assim que o chefe morresse, seria substituído pelo melhor dos jovens de 20 anos. Numa dessas vezes, havia apenas dois jovens de 20 anos: Demos, filho de um sapateiro, e Aristos, filho do antigo chefe.

Demos foi procurado por um ministro que o preveniu de que ele poderia se tornar chefe e lhe informou que a prova seria na semana seguinte.

Demos passou a noite sonhando com o que faria como chefe. Sua confiança era grande, pois ele sempre fora o melhor aluno da classe, sabia como ninguém fazer discursos e era um excelente trabalhador manual. Além disso, ele não conhecia outro rapaz de 20 anos na vila.

No dia seguinte, ele procura se informar para saber qual seria a prova, e fica sabendo que ela fora decidida pelo antigo chefe e por seus ministros e só seria revelada na hora.

Enquanto isso, Aristos chora pela morte de seu pai e se reconforta pensando que continuaria sua obra e seria um sucessor digno.

O dia da prova chega finalmente. O futuro chefe seria o que atravessasse primeiro a larga corredeira que rodeava a vila. Demos, após um breve tempo de surpresa diante de Aristos que ele nunca tinha visto, começou a sorrir e pensou que tinha sorte, pois atravessar a corredeira era um de seus divertimentos favoritos. Ele tinha feito isso muitas vezes, andando em equilíbrio sobre uma corda para impressionar as moças.

Feliz, ele vai depressa buscar sua corda. Quando volta, percebe que os que vieram para ver a prova estavam reunidos na parte mais estreita do rio. Demos sabia que naquele lugar as margens eram rochosas e não havia árvores para prender uma corda. Certamente, não era o melhor lugar para atravessar, por que o outro rapaz o havia escolhido?

Seguro de si, ele lança sua corda e começa sua acrobacia. Somente no meio do caminho é que ele percebe o que havia atraído os outros espectadores: uma pequena ponte cortava a garganta do rio.

Ao chegar, radiante, do outro lado do rio para pegar seu título de chefe, Aristos pensou que acertara em vir caminhando pela ponte suspensa desde o jardim do palácio. Sem isso, certamente a forte rajada de vento o derrubaria. Seus esforços foram recompensados. Ele mereceu a vitória.

Ao pisar o solo alguns segundos mais tarde, Demos olhou para um velho padeiro que o esperava e a frase enigmática que dele ouvira dias antes da prova lhe vem à cabeça: **“Os homens têm somente aquilo que merecem, mas o Mérito é mais fácil para alguns do que para outros”**.

(Parábola, s./a., 2007)

A educação da população brasileira está longe de se constituir numa preocupação recente. As demandas por escolarização e pelo prolongamento dos níveis de escolaridade se intensificam desde meados do século passado, provocando reformas profundas, que estendem a escolaridade obrigatória e anunciam a democratização da educação. Mas as respostas do Estado são lentas e graduais: a expansão das oportunidades escolares efetiva-se sobretudo pela via privada, excluindo as populações mais pobres; as áreas rurais permanecem por um longo período completamente à margem dos sistemas educacionais; o ensino público é marcado pela evasão e repetência; os percursos escolares são cindidos.

Desde a década de 1970, esse debate vem ganhando novas dimensões, o que leva o sistema nacional de educação a redefinir competências, a se burocratizar, a ampliar suas esferas de atuação e, principalmente, a apoiar-se nos referenciais meritocráticos, privilegiando a escolarização dos mais “capazes”. Para tentar compreender esse movimento, consideramos importante reexaminar os dispositivos oficiais sem, contudo, deixar de considerar que os preceitos legais, geralmente genéricos, fundam-se em termos polissêmicos, que permitem múltiplas interpretações.

Partindo do pressuposto de que os conceitos são instrumentos vivos e plenos de surpresas, procuramos examinar duas dimensões: estudamos, primeiramente, o sentido etimológico do termo mérito, por presumir que existem dificuldades importantes decorrentes das variações lingüísticas, bem marcadas histórica e geograficamente. Isso permitiu compreender o significado atribuído aos termos meritocracia e meritocracia escolar e ofereceu algumas pistas no que concerne às diferentes apropriações feitas pela nossa literatura educacional. Em seguida, analisamos a incidência desses termos e de seus correlatos nas constituições federais e do Estado de Santa Catarina, assim como na legislação para a educação brasileira, entre 1934 e 1996. Este procedimento metodológico exigiu um minucioso levantamento das palavras relacionadas à ideologia meritocrática e tornou possível a indicação de “núcleos de sentido”, pois cada “tema possui tanto mais importância para o locutor, quanto mais freqüente é repetido” (BARDIN, s/d, p. 100). Uma leitura criteriosa dos documentos oficiais nos quais as palavras-chaves estão inseridas também se revelou necessária. Segundo Bardin (s/d, p. 107), “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro”.

O sentido das palavras

O que importa não é distinguirmos as palavras, mas conseguir distinguir as coisas que estão recobertas pelas palavras.

(Émile Durkheim, 1858-1917)

Mérito

A palavra mérito está no centro do projeto republicano, idealizado sob o reino da liberdade, da integração nacional, da educação do povo, da defesa da cultura burguesa (Dubet, 2002). Nesse projeto, a escola figura como a instituição capaz de revelar e desenvolver o mérito individual e de garantir o reconhecimento dos merecedores. Esse termo fundamenta portanto as políticas educacionais construídas no espírito de modernização da sociedade brasileira de 1930 aos dias de hoje. Por essa razão, iniciamos buscando o sentido etimológico do termo mérito e, a partir dele, procuramos

compreender o significado do termo meritocracia, tendo por referência concepções apresentadas em francês e em espanhol, especialmente.

Mérito vem do latim *meritum* e designa tanto ganho, lucro quanto pena, castigo, termo “tanto ilimitado quanto pluralista” (Walzer, 2003, p. 28), permitindo propor um sentido particular conforme os contextos e as necessidades da argumentação. Por essa razão, procuramos também saber o que quer dizer “ter mérito” e “quem é merecedor”. Ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço. É merecedor quem tem valor, quem apresenta um conjunto de qualidades intelectuais e morais reconhecidas (capacidade, habilidade, inteligência, talento, aptidão, dom, vocação) e tudo faz para ser digno delas. Victor Hugo (1802-1885) sublinha que para ser feliz não é suficiente conquistar o sucesso, é necessário também merecê-lo. Para Pierre Bourdieu (1989), o mérito e a glória são inseparáveis. Da mesma forma, também é merecedor aquele que é passível de castigo, punição, desprezo: “até os criminosos condenados devem ser capazes de reconhecer que receberam o que merecem” (Walzer, 2003, p. 194-195).

Segundo Kreimer (2000), na pré-modernidade a palavra mérito significava a realização de uma boa ação, estando associada fundamentalmente à esfera ética, sentido este que não desaparece completamente na era moderna, pois Adam Smith (1723-1790), por exemplo, em pleno século XVIII, continuava considerando o mérito como uma ação ética que devia ser recompensada. Mas, gradativamente, o conceito de mérito deixa de se referir às boas ações e passa a indicar talento, conhecimento, inteligência, esforço, capacidade para o trabalho e para a criação, constituindo-se num “princípio de emancipação” que se opõe ao nepotismo e aos direitos herdados. O mérito – bandeira de luta dos iluministas que o consideravam como um dos únicos bens que não se pode comprar – vai fundamentar as reformas burguesas e justificar as normas e os valores propostos pelas modernas sociedades democráticas, referindo-se não mais aos méritos éticos mas aos méritos profissionais, suscetíveis de legitimar as desigualdades de salário e de justificar as hierarquias funcionais: não são mais as boas ações que conduzem o indivíduo ao céu mas o seu trabalho.

Segundo Brinbaum e Duru-Bellat (2007, p. 1), considera-se, nestas sociedades, que o mérito, além de reconciliar igualdade de todos e desigualdades efetivas (equilibrando, segundo o princípio da justiça distributiva, as contribuições e as retribuições), garante certa eficácia global à sociedade. Pois todo indivíduo é incitado a explorar ao máximo seus talentos, a ocupar na sociedade o lugar – estritamente referido ao universo do trabalho e do saber – que lhe conferem seus dons, sua vocação, seu esforço, sua destreza, sua qualificação e sua experiência.

Meritocracia

O termo *meritocracia* está, à primeira vista, praticamente (ou seria totalmente?) ausente da literatura política brasileira. No entanto, seu uso científico no campo

educacional vem sendo cada vez mais freqüente, ainda que conste apenas de alguns dos principais dicionários de língua portuguesa, diferentemente do que ocorre com dicionários (impressos e/ou *on-line*) de francês (*méritocratie*), inglês (*meritocracy*), italiano (*meritocrazia*), espanhol (*meritocracia*) ou alemão (*Leistungsgesellschaft / verdienstgesellschaft*), por exemplo. Nestas línguas, 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.

O governo do mérito constituiu-se numa utopia desde Platão. Ele acreditava que seria melhor ser governado pelos sábios do que pelo direito, pois este nem sempre reconhece o que é mais nobre e mais justo para todos. Mas é no embate iluminista contra a aristocracia que o mérito foi considerado como o meio honesto de fazer fortuna e, segundo D'Alembert (1717-1783), o único capaz de justificar uma “nova nobreza”. Em oposição à máxima “a cada um segundo sua origem social” e, portanto, “segundo seus desejos” – critério distributivo da sociedade hierárquica medieval –, a ética burguesa argumenta, tal como previra Denis Diderot (1713-1784), em favor de uma distribuição proporcional à engenhosidade e aos talentos individuais: “a cada um segundo seu mérito”, um dos principais lemas do Iluminismo. Na mesma perspectiva, Saint-Simon (1760-1825) defendeu a seguinte premissa: “a cada um segundo suas capacidades e segundo suas obras”. Numa carta escrita em 1802 aos habitantes de Genebra, ele conclamava seus cidadãos a elegerem uma assembléia de sábios (de diferentes domínios: da ciência, da arte e das indústrias), pois os considerava como os únicos capazes de aportar aos homens o espírito de uma política pacífica e universal. Mas o governo dos talentosos só chega efetivamente à França com Napoleão Bonaparte (1769-1821), o primeiro a instalar um regime com essas características na Europa. Para firmar seu poder, ele precisou constituir uma nova elite, pois a antiga – aristocrática – não se dispunha a trabalhar no seu projeto político e econômico.

O termo meritocracia, neologismo criado em 1958 por Michel Young (1915-2002) em seu livro “*The rise of the meritocracy*” (“O triunfo da meritocracia”), foi empregado com a finalidade de denunciar as sociedades em que o governo do mérito justifica novas formas de exclusão e de desigualdade social. Segundo ele, a sociedade britânica deixou de ser regida por uma elite nobiliária baseada na herança, passando a ser governada por uma outra elite, portadora de “capital cerebral” e legitimada pelo mérito, cada vez mais mensurável. A sociedade meritocrática funda-se na frugalidade da natureza e reconhece que “para cada homem excelente, existem dez medíocres”. A função do governo limita-se a impedir que os medíocres usurpem o lugar devido aos talentosos (Young, apud Kreimer, 2000), pois, como reconhece Ruy Barbosa (1849-1923), “há tantos burros mandando em homens de inteligência, que, às vezes, fico pensando que a burrice é uma ciência”.

O modelo meritocrático tornou-se o ideal democrático das modernas sociedades burguesas, opondo-se aos modelos aristocráticos e oligárquicos. Nestes, o poder de

mando concentra-se nas mãos de uma pequena elite bem-nascida e tecnocrática – composta geralmente por herdeiros – e favorecida por sua condição de origem (Kreimer, 2000). Ao contrário, a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. Para Walzer (2003), que segundo Kreimer (2000) é o “último teórico defensor da meritocracia”, o ideal meritocrático identifica-se com uma distribuição justa dos postos de trabalho, idealizada pelo movimento revolucionário francês, e supõe que os cargos sejam ocupados pelos mais qualificados, cujas prerrogativas devem ser limitadas. Esses limites seriam definidos no âmbito do que ele denomina de “esferas da justiça”.

O principal argumento em favor desse modelo é o de que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça do que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como o sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das virtudes revelados pela educação formal. Trata-se, segundo Kreimer (2000), da substituição da “aristocracia de nascimento” por uma “aristocracia de talento” ou “aristocracia de espírito”, baseada em qualidades estritamente individuais. Para Walzer (2003, p. 194), “os defensores da meritocracia têm em mente um objetivo simples, porém de longo alcance: um lugar para cada pessoa e cada pessoa em seu lugar”.

Segundo a perspectiva de Parsons (1902-1979), caracterizada como “competição meritocrática”, o compartilhamento de valores comuns, a adesão de todos à ideologia do mérito individual e à crença na igualdade das oportunidades permitirão, numa sociedade competitiva e aberta, superar a frustração decorrente do fracasso. A “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 (apud Forquin, 1997, p. 12-13). A esse propósito, Dubet (2004) sublinha que a meritocracia se torna intolerável quando associa o orgulho dos vitoriosos ao desprezo pelos perdedores. Não se pode portanto ignorar a crueldade desse modo de seleção e de hierarquização para um grande número de indivíduos.

Para Dupuy (1997, p. 216), a meritocracia pode levar a uma “ditadura dos talentosos”, o que seria problemático do ponto de vista democrático e tão arbitrário do ponto de vista moral quanto ser governado por milionários. Esse sistema criaria uma sociedade “inviável, abandonada à tirania dos gênios, dominada por uma elite herdeira da inteligência”. Bourdieu (1989, p. 103, 377 e 388-389) alerta para os perigos do que chama de “racismo da inteligência”, no qual a classe dominante procura produzir uma “teodicéia de seu próprio privilégio” (expressão empregada por Weber) para justificar a ordem social que domina. O racismo da inteligência constitui uma espécie de *sociodicée* (estratégia que visa legitimar o modo de reprodução e seus fundamentos) da classe dominante, cujo poder repousa em parte sobre a posse de títulos que, tal qual os títulos

acadêmicos, aparecem como supostas garantias de inteligência. A classificação escolar é uma classificação eufemizada, naturalizada, uma classificação social que já sofreu uma censura, isto é, uma alquimia, uma transmutação que tende a transformar as diferenças de classe em diferenças de inteligência, de dom.

Uma das principais críticas ao modelo meritocrático vem de Young (apud Kreimer, 2000) ao afirmar que atualmente reconhece-se com franqueza que a democracia é apenas uma aspiração. Ele considera evidente que não somos regidos pelo povo mas pelo setor inteligente do povo, que não temos mais uma aristocracia de nascimento, nem uma plutocracia, mas sim uma meritocracia do talento. Além disso, ao preconizar a igualdade de oportunidades, a meritocracia acaba reforçando as desigualdades sociais e legitimando o domínio de uma elite bem-nascida, pois são as camadas privilegiadas que definem os princípios de reconhecimento do mérito e colocam em prática processos de avaliação, de classificação e de seleção que, teoricamente, têm por objetivo promover os mais aptos aos diferentes níveis das hierarquias institucionais.

Para Duru-Bellat (2006, p. 100), o mérito aporta uma espécie de “verniz moral” e tem sido evocado para justificar a estratificação social e as desigualdades. A proclamada igualdade de oportunidades legitima desigualdades de situações bem reais (presentes tanto na escola quanto no mundo profissional). Crer na meritocracia, que se mostra “provida de racionalidade e de sentido científicos” (Anyon, 1980, p. 251), significa tornar-se mais tolerante em relação às desigualdades: afinal, todos tiveram sua oportunidade, mas somente os melhores souberam aproveitá-la!

Por ser controlado pelos grupos que perduram no poder, o esquema meritocrático aparece como ideologia e exerce um papel crucial na reprodução social. As pesquisas referentes aos aspectos subjetivos das desigualdades têm demonstrado que os dominantes impõem a meritocracia como esquema de interpretação e de legitimação da realidade, enquanto que os dominados têm dificuldades para imaginar uma interpretação alternativa de sua situação e são levados à “desvalorização de si” (Duru-Bellat, 2002, p. 228 e 229).

No entanto, a meritocracia progride com grande intensidade e conta com uma adesão crescente, constituindo-se num modelo de referência que permite a uma minoria acumular todas as vantagens sociais: o poder, o dinheiro, o trabalho qualificado, o bem-estar, o prestígio profissional e pessoal. Vivenciamos, segundo Delors (apud Boltanski e Chiapello, 1999, p. 696), uma verdadeira “tentação meritocrática”, que se apresenta em todas as sociedades contemporâneas e que tende a valorizar formas de motivação cada vez mais pessoais. Essa tentação está em profunda contradição com as aspirações à igualdade e à justiça social.

Meritocracia escolar

As sociedades modernas, inspiradas nos ideais iluministas, depositam uma confiança incomensurável na educação – e na metafísica do mérito – como meio de promoção da justiça social, omitindo toda alusão à ingerência que podem ter as demais relações sociais. Segundo Dubet (2004, p. 6-7), a “igualdade meritocrática das oportunidades” permanece como a figura cardinal da justiça escolar, vista como a única maneira de produzir desigualdades justas: se os indivíduos são fundamentalmente iguais, somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder, que influenciam as diferenças de performance escolar.

O mérito se exprime portanto pelo mérito escolar, que se torna sua principal dimensão, e constitui-se na alavanca da meritocracia. À escola é atribuída a responsabilidade de revelar os talentosos e de justificar suas classificações, como demonstram os estudos de Bourdieu e Passeron (1964 e 1975), preenchendo uma função legitimadora de toda hierarquia econômica e social:

Não podendo invocar o direito de sangue – que sua classe historicamente recusou à aristocracia – nem os direitos da Natureza, arma outrora dirigida contra a “distinção” nobiliárquica, nem as virtudes ascéticas que permitiam aos empreendedores da primeira geração justificar seu sucesso através de seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 218).

Mas a meritocracia escolar se confrontou, durante muito tempo, com um grande escândalo: o aluno brilhante e motivado impedido de prosseguir seus estudos por causa de obstáculos econômicos e sociais (Forquin, 1995, p. 81). Era evidente que o princípio de igualdade de oportunidades, que não supõe apenas a promoção na escala social mas visa permitir que cada um possa frutificar seus dons, não estava cumprindo sua promessa. Esse princípio se traduz no imperativo da educação gratuita e universal (KREIMER, 2000), que fundamenta o dogma de que todo desenvolvimento da escolarização é bom, justo, eficaz (Duru-Bellat, 2006, p. 10). Na escola, a contradição entre o princípio de igualdade de todos os alunos e a necessidade de torná-los desiguais passa despercebida, pois tudo o que coloca em xeque a compatibilidade entre esses dois fatores é reenviada para fora dos muros do “santuário escolar”: ou é culpa do capitalismo ou das desigualdades naturais dos alunos (Dubet, 2002, p. 49).

Considera-se, assim, que ao se conquistar a igualdade jurídica de acesso aos bens escolares desaparecem os obstáculos ao bom rendimento escolar e ao êxito profissional, ainda que os modelos pedagógicos que inspiram os sistemas escolares oscilem permanentemente entre o castigo e a recompensa – qualificados como estímulos –, entre a avaliação e a classificação, dispositivos que determinam quem são os melhores e quem são os piores. Para o professor trata-se somente de alunos iguais em direitos e deveres, pois, ao tentar adaptar seu trabalho pedagógico, ele se dirige aos

“menos dotados” e não aos mais desfavorecidos por sua origem social (BOURDIEU e PASSERON, 1964, p. 103).

Esse “meritocratismo do êxito escolar ou da competência científica” justifica os veredictos escolares e suas conseqüências sociais, afirma Bourdieu (1989, p. 480). Mas para que a magia meritocrática possa se legitimar, é necessário que todos – dominados e dominantes – acreditem nela. Assim, desde o início da escolarização, as diferenças de rendimento e de percurso são explicadas por fatores estritamente relacionados aos talentos e dons individuais. A escola, que goza de uma autonomia relativa, 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, p. 77). Estabelece-se, assim, o que Bolívar (2005) chama de “aliança meritocrática” entre as categorias altamente dotadas de capital cultural e a profissão docente.

De acordo com Passeron, (1991, p. 91), a ilusão da meritocracia escolar predomina na França do final do século XIX à primeira metade do século XX, gozando de pleno reconhecimento social e simbólico. A escola republicana mantém um papel capital em termos de legitimação das desigualdades sociais, ou seja, sua função ideológica (latente) tem primazia sobre sua função instrumental (manifesta) (Duru-Bellat e Zanten, 1992, p. 78). Essa escola, observam Dubet e Martuccelli (1996, p. 36), procura articular vários princípios e diferentes dimensões *a priori* contraditórios. Afirmando a confiança no progresso e na unidade nacional, ela se inscreve numa tradição pedagógica que objetiva uma socialização estável, construindo ofertas escolares apropriadas a públicos relativamente homogêneos mas claramente cindidos.

A meritocracia escolar na legislação educacional

A ideologia carismática que imputa à pessoa, a seus dons naturais ou a seus méritos, a responsabilidade total pelo seu destino social, exerce seus efeitos bem além dos limites do sistema escolar.

(Pierre Bourdieu, 1930-2002)

Lutar pela igualdade de oportunidades num sistema de ensino destinado a poucos supõe lutar pelo reconhecimento dos méritos individuais e não das condições privilegiadas de nascimento. Embora haja consenso em relação à idéia de que ampliar o acesso a todos os níveis de ensino é apenas uma das facetas da justiça e de que esse não é o principal fator de mobilidade social, considera-se que a escolarização pode oferecer aos mais desfavorecidos um novo horizonte profissional. Assim, os ideais meritocráticos estão desde muito tempo no centro da reflexão sobre a educação nacional, que considera o mérito escolar como arquétipo do mérito pessoal. É isso que

revela a análise da incidência de termos relacionados a mérito nas constituições federais e do Estado de Santa Catarina e na legislação para a educação brasileira, de 1930 aos dias de hoje. O estudo léxico e sintático desses termos permitiu a construção de tabelas e ofereceu algumas indicações que ajudam a compreender as mudanças nos referenciais da política educacional brasileira.

Constituições federais

Examinando as constituições federais de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 (tabela 1), observamos que o termo mérito aparece nos textos legais. No entanto, há uma diversidade de palavras correlatas indicando que a intenção meritocrática se faz presente na política educacional brasileira desde o momento em que se idealizou um sistema nacional de educação.

Termos	1934	1937	1946	1967	1988
Aproveitamento	1			1	
Aptidão		1			
Bolsas Escolares			1	1	1
Capacidade	1				1
Eficiência	1		1	1	
Faculdades		1			
Gratuidade			1	1	1
Habilitação				1	
Inteligência	1				
Igualdade de Oportunidades				1	1
Moral	1				
Obrigatoriedade	1		1	1	1
Prova	1		2	1	1
Seleção	1			1	1
Talentos Individuais					1
Título			1	1	1
Valor					1
Vocação	1	2			

Total	9	4	7	10	10
-------	---	---	---	----	----

Tabela 1. Incidência dos termos relacionados a *mérito* nas constituições federais - 1934 a 1988. Fonte: Constituições da República Federativa do Brasil: 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.

Ao estabelecer o direito à educação, a Constituição Federal de 1934 refere-se à obrigatoriedade, aproveitamento, capacidade, eficiência, inteligência, vocação e moral, demonstrando que os nossos sistemas educacionais estão enraizados nos princípios meritocráticos. Ela também indica como requisitos para exercer esse direito a prova ou o exame que figuram como instrumentos de seleção meritocrática. O direito à educação associa-se às características individuais dos alunos, estando preconizado para os talentosos, os merecedores, os que obtivessem êxito nos processos avaliativos. Segundo Rocha (1996, p. 126), “apesar dos renovadores conseguirem finalmente aprovar na Constituição o direito à educação, ele sai mutilado para que nada obrigue o Estado a um investimento maciço em educação pública”. Além disso, a educação deveria possibilitar “eficientes fatores da vida moral”, referindo-se, portanto, à promoção de bons costumes, honestidade e justiça, numa perspectiva bastante próxima dos “méritos éticos” da pré-modernidade.

O mesmo espírito meritocrático se faz presente na Constituição Federal de 1937, uma Carta inscrita no quadro de um regime ditatorial, que sublinha a aptidão, as faculdades individuais e a vocação. Neste dispositivo, a oferta de ensino público deve restringir-se aos alunos que apresentarem talento para os estudos e que se mostrarem desprovidos das condições necessárias à sua manutenção. O dever principal do Estado era com a chamada formação “pré-vocacional profissional” destinada às crianças mais pobres, o que, segundo Pinto (1999, p. 47), demonstra que “a educação pública, forma muito presente de inclusão das populações tanto nos velhos estados nacionais como nos estados pós-coloniais latino-americanos, nunca foi no Brasil uma prioridade”.

A Constituição Federal de 1946, proclamada num contexto de redemocratização do país, retoma os ideais da Carta de 1934 e amplia, de forma considerável, as perspectivas de expansão do acesso à escola segundo os méritos pessoais dos alunos. A educação figura como um instrumento importante na construção de uma sociedade moderna e democrática, devendo ser implementada por bolsas escolares, pela eficiência do sistema de ensino e por mecanismos de seleção e de titulação. Gratuidade e obrigatoriedade (do ensino primário) são consideradas fundamentais aos desafios da industrialização do país, assim como a formação profissional.

No quadro do regime ditatorial instituído em 1964, coloca-se em vigor uma nova Constituição Federal em 1967 que reafirma os aspectos meritocráticos das cartas anteriores, mas avança essencialmente em dois aspectos: ao contemplar o princípio da “igualdade de oportunidades”, que está na base da meritocracia escolar, e ao manter a obrigatoriedade de 4 anos, mas devendo abranger a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Esse princípio está ligado à gratuidade, à precariedade e ao aproveitamento, sendo que a

concessão de bolsas escolares é considerada mais adequada do que o “regime de gratuidade”.

Os avanços em termos de ampliação das oportunidades escolares são evidentes na Constituição Federal de 1988, aprovada num contexto de grandes demandas por democratização da sociedade em todas as suas dimensões. A educação, segundo Cury (2000), conquista novos direitos e, sem dúvida, constitui-se na maior aposta deste dispositivo legal, que a considera como “direito público subjetivo”, o que assegura aos que a ela não tiveram acesso na idade regulamentar condições jurídicas para reivindicá-la. A educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, prerrogativa que associa o direito à educação ao dever de educar. As aproximações com os modelos meritocráticos são evidentes e podem ser observadas no conjunto das medidas (definidas posteriormente) visando favorecer o acesso à escolarização em todos os níveis.

Constituições estaduais

Parece evidente que, num país federativo, as constituições dos estados contemplem as prerrogativas estabelecidas pelos dispositivos nacionais. A própria periodicidade dessas cartas mostra que o que efetivamente ocorre é uma adaptação ao que está estabelecido em âmbito federal. Apesar disso, consideramos interessante examinar esses textos, pois não raramente o discurso produzido pelas esferas nacionais é apropriado de forma bastante particular pelas esferas estaduais.

Observamos que os princípios meritocráticos têm fundamentado as políticas do Estado de Santa Catarina desde a década de 1930, inclusive com a incorporação do termo mérito nas cartas de 1967, 1970 e 1989 (tabela 2). “Vocação e capacidade” definem o direito à escola na Constituição Estadual de 1935. Esses mesmos quesitos justificam a concessão de bolsas escolares nas Constituições Estaduais de 1945 e 1947, associando-as à precariedade de condições dos alunos para se manterem no ensino privado, mas também ao fato de demonstrarem capacidade para as formações profissionais.

Termos	1935	1945	1947	1967	1970	1989
Aproveitamento				1	1	
Bolsas Escolares		1	1	1	1	1
Capacidade	1	2	2			
Gratuidade					1	1
Habilitação	1				1	
Igualdade de Oportunidades					1	1

Mérito				1	1	2
Moral					1	
Obrigatoriedade					1	1
Prova					2	2
Talentos Individuais					1	1
Título					1	1
Vocação	1	2	2			2
Total	3	5	5	3	12	12

Tabela 2. Incidência dos termos relacionados a *mérito* nas constituições estaduais - 1935 a 1989. Fonte: Constituições do Estado de Santa Catarina: 1935, 1945, 1947, 1967, 1970 e 1989.

A Constituição Estadual de 1967 limitou-se a reproduzir as determinações federais, decorrentes do regime ditatorial, mas logo foi substituída por uma nova carta magna. Sob a égide da política centralizada, burocrática e autoritária do regime militar, a Constituição Estadual de 1970 procura adequar o projeto educacional, “em todos os níveis e em todas as modalidades do ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional. Para tanto, princípios, diretrizes, experiências, mecanismos e instrumentos foram abandonados, extintos ou substituídos” (Fávero, 1996, p. 253). Esta Carta parece ter sido absorvida por uma “tentação meritocrática” que se evidencia na forma bastante detalhada de explicitação dessas idéias. Gratuidade, obrigatoriedade e habilitação profissional são prerrogativas a serem viabilizadas aos merecedores, aos que demonstrarem talento e aproveitamento, aos que forem considerados aptos pelos dispositivos de seleção e classificação.

É a Constituição Estadual de 1989 que contempla, em sua maior amplitude, as características da meritocracia escolar, fundamentalmente no que concerne à “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. Esta Carta reafirma o preceito federal relativo à garantia do direito à educação e ao dever do Estado e da família e define medidas que tornam possível a realização desse fim constitucional. Ela refere-se também à necessidade de melhorar a estrutura dos sistemas de ensino, de assegurar padrões mínimos de qualidade, de estimular os talentos e as especificidades individuais, de promover os valores culturais, nacionais e regionais, de formar humanística, científica, tecnológica e profissionalmente a população catarinense.

As leis federais da educação

Se os ideais das modernas sociedades democráticas podem ser considerados pilares do sistema de educação nacional, como vimos nas constituições federais e do

Estado de Santa Catarina em vigor ao longo do século XX, é a legislação do ensino que fixa as bases de uma política educacional com características cada vez mais meritocráticas (tabela 3). Analisando a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/1961), fruto de alianças entre grupos privatistas e defensores do ensino público, observamos que a meritocracia escolar está presente não apenas nas finalidades educacionais, mas sobretudo nas medidas estabelecidas para a efetivação da educação escolar em todos os níveis. Esta se explicita essencialmente no princípio da igualdade de oportunidades – imperativo que se traduz na obrigatoriedade e na gratuidade –, no respeito às diferenças individuais, na equivalência entre os diferentes níveis e modalidades do ensino, na criação de condições para que os mais capazes possam prosseguir seus estudos.

Termos	Lei nº 4.024/1961	Lei nº 5.540/1968	Lei nº 5.692/1971	Lei nº 7.044/1982	Lei nº 9.394/1996
Aprimoramento	1		5		1
Aproveitamento			9	1	5
Aptidão		1	2		1
Assiduidade	1		2		2
Avanço Progressivo			1		
Avaliação		1			19
Bolsas Escolares	5		6		1
Capacidade	1	2	2	2	10
Classificar		1			3
Competência				1	1
Diferenças Individuais	2		7		16
Diploma		3			10
Eficiência escolar	1		4		1
Especialização		1	2		1
Exame			1		7
Expansão	1		1		3
Experiência				1	2
Gratuidade	1		1		1
Habilitação			2	3	9

Igualdade de Oportunidades	3		1		5
Mérito					1
Moral	1				1
Obrigatoriedade	1		1		1
Progredir					1
Prova					3
Reconhecimento					2
Rendimento					7
Seleção					4
Vocação					1
Total	18	9	47	8	119

Tabela 3. Incidência de termos relacionados a *mérito* nas leis federais da educação - 1961, 1971, 1982 e 1996. Fonte: Leis federais da educação nacional nº 4.024/1961, nº 9.394/1996, nº 5.540/1968, nº 5.692/1971 e nº 7.044/1982.

As Reformas do Ensino (Lei nº 5.540/1968, Lei nº 5.692/1971 e Lei nº 7.044/1982) voltadas à viabilização do projeto educacional da ditadura militar também se inspiram nos ideais meritocráticos das sociedades modernas. É o caso principalmente da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau (1971), que, além de estender a obrigatoriedade de 4 para 8 anos (ensino de 1º grau) abrangendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos, se refere aos méritos profissionais a serem engendrados pelos sistemas educacionais, sobretudo no ensino médio (ensino de 2º grau). Esta Reforma explicita a igualdade de oportunidades e estabelece um vasto conjunto de medidas visando expandir as redes de ensino e atender, em especial, aos que demonstrarem aproveitamento, aptidão, capacidade, talentos individuais e forem selecionados pelos diversos mecanismos de avaliação colocados à disposição pelos sistemas de ensino. Vale lembrar que essa Reforma determinou a profissionalização obrigatória do ensino médio, estabelecendo, portanto, mecanismos de classificação dos alunos segundo suas performances individuais. Os que não superassem as barreiras da avaliação e da seleção – os “menos dotados” ou “inaptos” – comporiam os exércitos de reserva destinados ao trabalho sem qualificação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) parece ser a que, efetivamente, preconizou a construção de uma escola meritocrática no Brasil. A igualdade de oportunidades é reafirmada diversas vezes, estando acompanhada de diretrizes gerais e específicas que visam assegurar esses princípios. Procurando explicitar as responsabilidades em relação ao dever das esferas federal, estadual e

municipal e as formas de financiamento dos sistemas de ensino, este dispositivo enfatiza o aproveitamento, o rendimento, a habilitação e a certificação, atestando simultaneamente os dons e méritos pessoais, considerados como as únicas fontes legítimas do êxito e dos privilégios.

As capacidades e talentos individuais nas artes, nos esportes, nas ciências, nas tecnologias dão portanto o tom à nova política para a educação brasileira, assim como os processos avaliativos e classificatórios que, em tese, selecionam os melhores, visando assegurar as condições necessárias à continuidade dos seus estudos. Mas, na verdade, sabemos desde os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964 e 1975) que, para as classes mais desfavorecidas, esses processos traduzem-se, puramente e simplesmente, em mecanismos de eliminação e exclusão.

Percebe-se, para concluir, que a principal dúvida que permanece diz respeito a como mudar tudo, permanecendo tudo idêntico. Certamente, corre-se o risco de fazer com que a autoridade legitimadora da escola – exercida pelo “meritocratismo” ou por uma “competição meritocrática” – continue multiplicando as desigualdades sociais. Não podemos ignorar que as classes mais desfavorecidas, “conscientes de seu destino mas inconscientes em relação às vias pelas quais ele se realiza” (Bourdieu, 1964, p. 109), acabam contribuindo para a sua realização.

Referências

- Akoun, A. e Ansart, P. (Orgs.) (1999). *Dictionnaire de Sociologie*. Paris: Le Robert Seuil.
- Anyon, J. (1980). L'origine sociale des élèves et le programme caché des activités scolaires (1997). En J.-C. Forquin (Org.), *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques; présentation et choix des textes* (pp. 225-253). Paris/Bruxelles: De Boeck Université/INRP.
- Bardin, L. (s/d) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- Boaventura, E. M. (1996). A educação na Constituinte de 1946: Comentários. En O. Fávero (Org.), *A educação nas constituições brasileiras 1823-1988* (pp. 191-199). Campinas: Editora Autores Associados.
- Bolivar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2). Recuperado em 20 de fevereiro de 2007 de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>.
- Boltanski, L. e Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Colin.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État; grandes écoles et esprit de corps*. Paris:

Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers; les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1975). *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 16 de julho de 1934*. Recuperado em 18 de fevereiro de 2008 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 10 de novembro de 1937*. Recuperado em 18 de fevereiro de 2008 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 18 de setembro de 1946*. Recuperado em 18 de fevereiro de 2008 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 20 de outubro de 1967*. Recuperado em 18 de fevereiro de 2008 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988*. Recuperado em 18 de fevereiro de 2008 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Brasil. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Recuperado em 05 de março de 2008 de <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>.

Brasil. *Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Recuperado em 05 de março de 2008 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm.

Brasil. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Recuperado em 05 de março de 2008 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

Brasil. *Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982*. Recuperado em 05 de março de 2008 de <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>.

Brasil. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado em 05 de março de 2008 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

Brinbraum, Y. e Duru-Bellat, M. *La méritocratie scolaire, une idéologie partagée?* Recuperado em 20 de fevereiro de 2007 de http://halshs.archivesouvertes.fr/view_by_stamp.php?label=IREDU&langue=fr&actiontodo=view&id=halshs-00101453&version=1.

Cury, C. R. J. (2000). A educação como desafio na ordem jurídica. Em E. M. T. Lopes et al. (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (pp. 567-584). Belo Horizonte: Autêntica.

- Diccionario (s/d). *Latim - Portuguez*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Lisboa: Libreria Bertrand.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. e Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dupuy, J.-P. (1997). *Libéralisme et justice sociale*. Paris: Hachette/Pluriel.
- Durkheim, É. (1978). *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos. 11ª ed..
- Duru-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école; genèse et mythes*. Paris: PUF.
- Duru-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire; les désillusions de la méritocratie*. Paris: La République des Idées/Seuil.
- Duru-Bellat, M. e Zanten, A. H. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Fávero, O. (1996). A educação do Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos. Em O. Fávero (Org.), *A educação nas constituições brasileiras 1823-1988* (pp. 241-253). Campinas: Editora Autores Associados.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio. O Dicionário da língua portuguesa. Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Forquin, J.-C. (1995). A “Nova Sociologia da Educação” na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). Em J.-C. Forquin (Org.), *Sociologia da educação, dez anos de pesquisa* (pp. 145-174). Petrópolis: Editora Vozes.
- Forquin, J.-C. (Org.). (1997). *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques; présentation et choix des textes*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université/INRP.
- Kreimer, R. (2000). *História del Mérito*. Recuperado em 07 de março de 2007 de <http://www.geocities.com/filosofialiteratura/históriameritoexamen...>
- Larousse (1987). *Dictionnaire en 1 vol*. Paris: Larousse Dictionnaire Encyclopédique.
- Marx, K. (1989). *Miséria da filosofia*. São Paulo: Global.
- Marx, K. e Engels, F. (s/d) *A ideologia alemã*. Lisboa: Maritins Fontes.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan.
- Pinto, C. R. J. (1999). Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação & Realidade*. 24 (2), jul./dez., 33-56.

- Rocha, M. B. M. (1996). Tradição e modernidade na educação: O processo constituinte de 1933-34. En O. Fávero (Org.), *A educação nas constituições brasileiras 1823-1988* (pp. 119-151). Campinas: Editora Autores Associados.
- Rocher, G. (1972). *Talcott Parsons et la sociologie américaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Santa Catarina. *Constituição do Estado de Santa Catarina de 1935*. Recuperado em 15 de março de 2008 de <http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>.
- Santa Catarina. *Constituição do Estado de Santa Catarina de 1945*. Recuperado em 15 de março de 2008 de <http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>.
- Santa Catarina. *Constituição do Estado de Santa Catarina de 1947*. Recuperado em 15 de março de 2008 de <http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>.
- Santa Catarina. *Constituição do Estado de Santa Catarina de 1967*. Recuperado em 15 de março de 2008 de <http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>.
- Santa Catarina. *Constituição do Estado de Santa Catarina de 1970*. Recuperado em 15 de março de 2008 de <http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>.
- Santa Catarina. *Constituição do Estado de Santa Catarina de 05 de outubro de 1989*. Recuperado em 15 de março de 2008 de <http://200.192.66.20/alesc/docs/especial/constituicao.doc>.
- Walzer, M. (2003). *Esferas da justiça. Uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes.