

POLÍTICA EDUCACIONAL, FORMAÇÃO DOCENTE E MERITOCRACIA NO BRASIL

Yáscara M N Koga¹
Evandro R Guindani²
Marcello Ferreira³

1 Doutora em Educação pela PUC/SP e Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), onde atua como Coordenadora de Assuntos Estudantis e Comunitários da PRAEC. <yaskara.koga@gmail.com>.

2 Doutor em Educação pela UFSC e Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), onde atua como Chefe da Divisão de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Cursos de Graduação da PROGRAD. <evandroguindani@unipampa.edu.br>.

3 Doutor em Educação em Ciências pela UFRGS e Professor Adjunto do Instituto de Física da Universidade de Brasília (UnB), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física. <marcellof@unb.br>.

RESUMO: Este texto resulta de uma pesquisa de doutorado e tem por objetivo discutir a relação entre meritocracia e o campo da educação, mais especificamente as políticas educacionais. Num primeiro momento, apresenta-se uma discussão acerca do conceito de mérito. Em seguida, o texto aborda a relação entre meritocracia e docência, priorizando a análise mais aprofundada da última década do século XX. Na terceira etapa, terá destaque a meritocracia no Plano Nacional de Educação (PNE).

ABSTRACT: This article discuss the relationship between meritocracy and education specifically in educational policies. First, we discuss meritocracy. Second, we discuss the relationship between merit and teaching, focusing in the last decade of the XX century. Last, we discuss meritocracy in PNE (Plano Nacional de Educação).

A MERITOCRACIA

O ocidente, historicamente, foi determinado moral e intelectualmente por princípios religiosos, políticos e econômicos provenientes do cristianismo e do liberalismo. A ideia do sacrifício e labuta individual como condições para se atingir a salvação e o sucesso, neste e no mundo pós-morte, tornaram-se um grande paradigma¹ que fundamentou a cultura econômica, política e educacional do ocidente.

Analisando as concepções de John Locke (1632-1704) sobre a legitimação da propriedade privada, é possível perceber como a dimensão religiosa e econômica se unem na legitimação do mérito individual. Para Chauí (2003), Locke entendia que Deus teria feito todos os homens iguais e lhes dado a missão de trabalhar para conquistar a propriedade privada.

A partir dessa concepção liberal, os pobres que não se tornam proprietários são considerados fracassados e responsabilizados, individualmente, pelo seu fracasso, pelo fato de serem preguiçosos e não trabalharem o suficiente para conseguir uma propriedade. Assim, o “burguês acredita que é proprietário graças ao seu próprio trabalho” (CHAUÍ, 1996, p. 375). Esse é o fundamento ideológico que contribui para sustentar e legitimar o capitalismo no mundo ocidental. A ideia de que a riqueza é diretamente resultante do trabalho e empenho individual legitima a relação indissociável entre sacrifício e sucesso.

Para Cunha (1979, p. 31), se a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, “qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade

¹ Apropriamo-nos, neste caso, da visão kuhniiana (KUNH, 1998) para o conceito de paradigma, aqui adotando-o como um domínio de legitimação de determinado campo de pensamento.

e riquezas”. A propriedade privada vai adquirindo uma aura sagrada no mundo ocidental, pelo fato de que ela é legitimada não apenas por uma teoria econômica, mas também por um discurso religioso, por uma autoridade divina.²

Entende-se, aqui, portanto, que o conceito de mérito adentra todas as esferas da sociedade e estrutura-se como um importante elemento na legitimação das disparidades econômicas e sociais entre as pessoas e nações. Daí a importância de compreender a lógica econômica e as ideologias que determinam e direcionam as concepções educacionais. Segundo Dubet (2002), a expressão **mérito** está no centro do projeto republicano sob o reino da liberdade, da integração social, da educação do povo, da defesa da cultura burguesa.

Quando se entra na esfera educacional do Ocidente, encontra-se novamente o princípio do mérito aliado ao cristianismo no campo educacional, que possui suas bases na *Ratio Stodiorum* jesuítica³. Foi por meio da *Ratio Stodiorum* que a Teologia jesuítica marcou de forma significativa o ensino brasileiro e de toda a Europa nos países em que a congregação detinha a hegemonia. De acordo com Bittar (2011), em 1750 os jesuítas tinham, em diversos continentes, 600 colégios e 150 seminários. Saviani (2004, p. 16) observa que “se nos guiarmos pelo critério interno, poderíamos considerar como marco inicial da história da educação brasileira a chegada dos Jesuítas em 1549”. Conforme o autor, o ensino jesuíta contava com incentivo da Coroa portuguesa e pode ser considerado a nossa versão da educação pública religiosa. Para Bittar (2011), a *Ratio* estimulava a competição entre os alunos por meio da disputa oral dos conteúdos premiando os alunos vencedores, estimulando a capacidade de argumentação fundamentada nos filósofos gregos. Competição, mérito, fracasso, culpabilização e responsabilização individual compõem desdobramentos faciais desse objeto permeando o contexto educacional.

Henry Ford (1954) também se utilizava desse instrumento quando defendia a ideia de que o sucesso no mundo do trabalho surge pelo enfrentamento individual das adversidades, utilizando-se de exemplos concretos na sua fábrica.

2 Sobre essa relação entre religião e economia, verificar os estudos de Sung (1998), que abordam a legitimidade da ideia do sacrifício na economia capitalista. Ao investigarem sobre a fundamentação teológica do neoliberalismo, analisam as ideias e argumentos neoliberais que buscam uma justificativa e legitimidade bíblica para o problema da desigualdade de renda. Segundo eles, para os defensores do capitalismo, é necessário que uns façam sacrifício para que outros atinjam o sucesso. Com relação às crenças legitimatórias, Bourdieu (2005) discorre sobre os sistemas simbólicos como legitimadores do poder dominante; afirma que Weber e Marx entendiam que a religião cumpriria uma função conservadora da ordem social, contribuindo para a legitimação do poder dos dominantes e para a domesticação dos dominados. “A religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social” (BOURDIEU, 2005, p. 35). Um aprofundamento sobre o caráter sagrado do esforço e dos frutos do trabalho pode ser visto em Weber (2001). Segundo eles, para os defensores do capitalismo, é necessário que uns façam sacrifício para que outros atinjam o sucesso.

3 Os “soldados de Inácio de Loyola” (1491-1556), desde a fundação da Congregação, procuraram destacar-se na esfera educacional, de tal forma que, em 1599, depois de muitos debates, a Companhia de Jesus editou a *Ratio Studiorum*, plano de estudos que foi adotado em todos os colégios. De acordo com Bittar (2011), esse plano de estudos é composto de um conjunto de regras destinadas a uniformizar horário de aula, currículo e método de ensino, regulamentando todo o sistema escolar jesuítico.

O gerente da fábrica começou como maquinista. O diretor da grande fábrica de River Rouge começou como modelador. O chefe de uma das nossas seções mais importantes entrou como varredor. Não há na empresa um homem que não tenha vindo da rua. Tudo o que temos realizado vem de homens que se fizeram em nossa fábrica, impondo-se unicamente pela sua capacidade. (FORD, 1954, p.81).

Além de associar o sucesso profissional ao esforço pessoal, Ford (1954, p. 2) também defendia que o reconhecimento monetário deveria coroar esse esforço. Segundo ele, “é preciso que os homens realizem um máximo de trabalho para terem um máximo de salário”. Nessa concepção, o reconhecimento pelo mérito estimula e pressiona o trabalhador a dar o máximo de si, isto é, está implícita a ideia de um esforço sempre maior. Aliado a isso, na concepção neoliberal, de acordo com Rummert (2000, p.105), apregoa-se a ideia de que o trabalhador vive um novo momento histórico, o qual lhe oferece nova identidade que o valoriza, “trazendo-o para o centro do cenário produtivo, como elemento fundamental e, até mesmo, como ator principal”. Segundo este autor, a estrutura dos novos sistemas produtivos “confere poder ao trabalhador, colocando-o na posição de dominador das máquinas e dos processos”. Constrói-se, então, um novo paradigma de um trabalhador livre, que poderia – dispondo de seus próprios conhecimentos – “construir uma trajetória pessoal de êxitos, em aliança com o capital”. Busca-se valorizar o empenho pessoal e a capacidade de enfrentar e vencer os desafios, uma atitude, segundo o autor, que deve ser “incorporada como prática a ser vivenciada no cotidiano”.

Essa contextualização possibilita entender como *a sobrevivência de um sistema econômico está estreitamente vinculada à lógica meritocrática, e como a incorporação desta lógica, assume um papel fundamental na necessária despolitização e alienação dos trabalhadores da educação*. Desta forma, segue análise mais específica sobre a relação entre a meritocracia e a profissão docente.

O CONTEXTO INTERNACIONAL DAS DETERMINAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS PARA A FORMAÇÃO E A FUNÇÃO DOCENTE

Neste momento, abordam-se os contextos da formação e avaliação docente num cenário internacional, priorizando a análise mais aprofundada da última década do século XX. Nesta análise, são tratados os principais eventos e documentos de organismos internacionais que mais enfaticamente determinaram as políticas de avaliação e formação docente principalmente para a América Latina.

Muitos foram os marcos que delinearam o perfil das políticas educacionais na Europa e América na década de 1990, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, e os documentos elaborados pela CEPAL em parceria com a UNESCO. O Relatório Delors (DELORS, 1998), intitulado “Educação para o Século XXI”, é o que se destaca no que se refere a diretrizes para o trabalho docente.

No entendimento de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 58) nesse documento, a figura do professor é vista como o agente de mudança; o professor é “o responsável pela realização do ideário do século XXI”. De acordo com aquele relatório, as principais características necessárias ao professor seriam competência, profissionalismo e devotamento, mas supõe-se que apresente outras características pedagógicas, tais como empatia, autoridade, paciência e humildade. Na análise das autoras (2007, p. 59), o relatório recomenda que os professores sejam “treinados para reforçar um conjunto de ideias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo”.

Ainda para as autoras, a aposta é calcada nos valores morais adquiridos na infância, motivo pelo qual se necessita de um professor que ajude a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando o espírito. Além das competências pedagógicas, o Relatório (DELORS, 1998) destaca que o professor deve ter formação para a pesquisa e recomenda que ele exerça outras profissões além da sua. Esse múltiplo exercício profissional deveria ocorrer em períodos de licença, nos trabalhos em equipe e nas permutas de professores entre escolas. O referido perfil de professor desejado precisa vir acompanhado de um novo estatuto social e condições de trabalho adequadas, tais como motivação, remuneração equivalente à formação, incentivos aos que trabalham em lugares afastados. O relatório alerta que o diálogo com o sindicato deve ultrapassar a questão salarial e as condições de trabalho. É preciso captar a experiência acumulada dos sindicatos para colocá-la à disposição das reformas exigidas pela sociedade docente. O objetivo é convencer o professor a “envolver-se nas reformas do sistema e ter confiança nas inovações e nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 35). Pela análise de tais preceitos, verifica-se que prevalece, nessas determinações do relatório, a ideia da individualidade aliada à adesão às medidas. Vai se sedimentando uma ideologia da culpabilização e responsabilização individual que precisa ser incorporada pelos professores.

Conforme explicam as autoras, na V Conferência Ibero-Americana de Educação houve a defesa do argumento de que a profissão docente é condição

fundamental para produzir transformações na educação. Paralelo a isso, naquela conferência pregou-se a necessidade de renovar os planos de estudo e assegurar a capacitação mediante o conhecimento da instituição e da sala de aula. Explicitou-se, paralelamente, a necessidade de melhoria salarial para os professores, embora dentro de um marco de incentivos econômicos relacionados com a qualidade do desempenho docente.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), acredita-se que essa melhoria salarial assinalada na conferência vai ao encontro de uma avaliação de resultados de tipo individual, quebrando, de alguma maneira, a procura de ganhos coletivos e organizados, que deveriam orientar e prevalecer na lógica de constituição de trabalho coletivo organizado, da passagem de *classe em si* para *classe para si*:

“[...] Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta [...] esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política”. (MARX, 1982, p. 159).

Como se vê, toda a luta coletiva pelos direitos precisa ser transformada por outra visão de sindicalização. Aproveitar as experiências do sindicato em favor da busca pelas respostas às novas demandas da sociedade, uma coesão que coloque todos os agentes na mesma luta pela educação; porém, que educação?

Dessa maneira, professores, professoras e instituições são convocados para compreender e desenvolver uma nova “sociedade educativa”. Na concepção das autoras, o decorrente favorecimento da coesão social, como sugere o Relatório Jacques Delors, da UNESCO, é alçado ao papel de agente de mudança. O professor deve, individualmente, responsabilizar-se pela realização do ideário do século XXI, e isso é um fator determinante na articulação entre processo educativo e mundo produtivo. Sua formação nas competências necessita beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural.

Tanto o Relatório Delors como outros documentos internacionais apontam para uma associação direta entre competência individual do docente e a qualidade na educação. Oliveira (2003), por exemplo, ressalta que, para o Banco Mundial, um trabalhador competente deveria ser capaz de satisfazer às novas exigências do setor produtivo de maneira prática e dinâmica, obtendo eficiência e sucesso nas ações empreendidas. Um professor competente, tal qual o trabalhador do futuro delineado pelos intelectuais defensores do projeto do capital, precisaria também ser capaz de aprender a aprender e aprender ao

longo da vida, ou seja, ter autonomia a fim de atualizar individual e continuamente os seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes para corresponder com sucesso e, antes de tudo, às exigências dos postos e do mercado de trabalho.

O referido conceito de competência docente tem sua origem num contexto internacional que, de acordo com Machado (*apud* CAMPOS, 2002), expressa o viés econômico e produtivista que orienta as reformas educacionais contemporâneas em todo o mundo. Na percepção do autor, esse conceito traz uma nova lógica para as metodologias de ensino, em que a valorização da dimensão subjetiva e dos percursos individualizados visa à constituição de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade social.

No entendimento de Campos (2002), ao defender uma proposta de formação baseada na aquisição de competências, outorga-se à avaliação um papel fundamental por meio de sua função diagnóstica e reguladora dos processos de aprendizagem. Diante disso, é preciso compreender que, de uma concepção de formação docente, também emerge uma concepção de avaliação, regulação, premiação ou punição.

Ainda dentro dessa lógica das competências, no ano 2000, o Banco Mundial publicou um relatório muito relevante e pouco discutido pelos educadores brasileiros, intitulado “*Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework*”. Como explica Schneider (2009), que analisou esse documento na sua tese, o referido relatório foi patrocinado pelo Banco Mundial com recursos para o Centro para Pesquisas em Educação, Cultura & Ação Comunitária (CENPEC) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Conforme a autora, entre as várias medidas propostas nesse documento para a melhoria da qualidade da educação, está o desenvolvimento profissional dos professores e a certificação. De acordo com a autora, o relatório centra-se no professor como elemento-chave para o sucesso escolar dos alunos, além de analisar as questões que envolvem a eficácia dos professores brasileiros nos sistemas públicos de ensino, manifestando preocupação com a qualidade dos professores. O relatório aponta uma análise dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, segundo a autora, o documento afirma que esse exame constituiria uma comprovação de que professores e escolas não são eficazes, o que poderia ser resolvido se os professores fossem responsabilizados pelos maus indicadores educacionais. Na percepção da autora, no relatório revela-se um consenso mundial sobre a necessidade de se produzir um novo tipo de professor, equipado com um amplo repertório de estratégias de ensino, um profundo conhecimento de conteúdo e um novo conjunto de valores, enfatizando a colaboração entre pares, a reflexão contínua sobre sua prática de ensino e a capacidade de comunicar-se eficazmente.

Além disso, assinala-se que o professor deve ser um indivíduo adaptável às questões que o cercam. O relatório defende que os governos precisam utilizar um rigoroso processo de certificação baseado em padrões docentes claros, o que é considerado pelos autores uma das mais eficazes ferramentas para promover a melhoria da qualidade do professor. É possível identificar, então, como esse documento internacional é tanto perpassado por uma ideologia da responsabilização e culpabilização individual do professor quanto, enfaticamente, há um processo de refração de um paradigma externo (mercado) para o campo da educação. Ocorre, nesse caso, o que Bourdieu (2004) chamou de refração, que se realiza quando um campo – no caso a educação – consegue refratar as imposições externas para o interior de seu campo.

Com o objetivo de analisar o processo de determinação internacional para as políticas educacionais de formação docente, Triches (2010) fez uma coleta e análise de documentos produzidos por organizações multilaterais que vêm orientando e disseminando um projeto de formação docente na América Latina e no Caribe. Os organismos multilaterais analisados pela autora foram: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Organização dos Estados Americanos (OEA), Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com a autora, somando-se, então, os documentos das referidas organizações multilaterais, chega-se a setenta documentos que tratam da formação de professores; porém, no recorte temporal da pesquisa foram analisados os documentos no período de 1996 a 2008, totalizando 38 documentos analisados.

Após a análise das temáticas dos referidos documentos, identificou-se que 28 deles têm o professor como tema principal, dez dos quais tratam da política educacional e do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), que tem, entre seus focos e suas estratégias, a reforma da formação e profissionalização docente. Identificou-se, ainda, que os títulos dos documentos trazem temas centrais como: o professor é acatado como peça-chave para a reforma da educação; o professor precisa portar novas competências, habilidades e perfil profissional; o professor deve ser profissionalizado; o professor é necessário para a “nova” sociedade em vigor; o professor deve trabalhar com a inclusão e o respeito à diversidade; o professor deve responder à demanda da sociedade. Essa síntese expressa as posições das organizações multilaterais acerca do perfil docente para os países em desenvolvimento.

Os eventos organizados pelas referidas organizações na América Latina, em que a formação docente foi central, confirmam a preocupação dessas organizações com o desempenho dos professores nas reformas educacionais. De

acordo com Triches (2010), os eventos ocorreram regularmente entre 1999 e 2007 em sete diferentes países e podem ser entendidos como estratégias de disseminação de políticas, construção de consenso e agregação de adeptos.

Ao analisar a lógica fundante dos discursos promovidos pelas organizações multilaterais, Triches (2010, p. 65) apresenta a síntese de Martins (2009), segundo a qual os *slogans* dessas organizações, tais como “todos pela educação” e “todos para solução dos problemas sociais”, camuflam as relações e as origens históricas, políticas e econômicas da sociedade e dos problemas por ela criados.

No entendimento da autora, esses *slogans* fazem parte da lógica da terceira via formada pela sociedade civil ativa como espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado. A sociedade passa a ser entendida como composta não mais por classes sociais, mas por três partes: Estado, mercado e “sociedade civil ativa”, ou terceira via, e esta última “seria o espaço de encontro com o outro e de realização do eu no sentido da promoção da coesão social” (MARTINS, *apud* TRICHES, 2010, p. 131). Dessa forma, prevaleceria o “colaboracionismo, a responsabilidade social e a liberdade de escolhas individuais” (MARTINS, *apud* TRICHES, 2010, p. 131).

Essa lógica coloca as diferenças e os problemas sociais no nível individual e não nas relações antagônicas entre classes sociais. No caso da educação, na concepção da terceira via, os problemas da escola são dos professores, e toda a sociedade deve se envolver para solucioná-los, desresponsabilizando-se o Estado de assumir sua tarefa (MAUÉS, 2003b, 2008; GOMES, 2006, *apud* TRICHES, 2010, p. 131).

Esse discurso da terceira via apontado por Martins (MARTINS, *apud* TRICHES, 2010) tem uma lógica ancorada no fundamento de um novo profissional para um novo tempo, subentendendo-se, assim, certo desmerecimento ao passado e, nesse pacote, também um descrédito às conquistas históricas que ainda são do profissional “velho”, aquele que tinha o sindicato como um espaço de lutas por melhorias salariais. Esse novo profissional é aquele que precisa se adaptar ao novo, não há mais o que ser conquistado, apenas se adequar às demandas que estão postas.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) defendem que as políticas internacionais criaram um discurso de polarização entre o professor novo *versus* o professor tradicional. O tradicional é aquele que precisa ser esquecido e até descartado, seria aquele que atuava restrito à sala de aula, não investigador, distante da prática e contrário às novas tecnologias, com dificuldade de interpretar novos conhecimentos e até desqualificado para lidar com a questão da diferença cultural em sala de aula. A partir desse estereótipo do velho profes-

sor, apresenta-se o perfil do novo professor, que está expresso no discurso dos organismos multilaterais já citados anteriormente. O grande problema é que esse discurso do novo professor está também carregado de alguns valores, tais como respeito à diferença, ao indivíduo e à liberdade de expressão, o que contribui para que ele perceba o caráter ideológico desse discurso e acabe aderindo a todo o pacote do “novo”. Isso se expressa quando muitos gestores e professores associam essas demandas defendidas pelos organismos internacionais ao campo educacional, ocorrendo o processo de refração – que, novamente recorrendo a Bourdieu (2004), realiza-se quando um campo consegue refratar as imposições externas, ou seja, transfigurar essas imposições de modo que as torne irreconhecíveis.

A adaptação ao novo e a atenção às demandas da sociedade do conhecimento são duas vertentes que convergem para justificar a culpa e responsabilização investida no docente no que se refere às tarefas a serem cumpridas pela educação. Para Oliveira (2003), a educação é vista como essencial ao desenvolvimento econômico porque pode contribuir na difusão de inovações e construção de uma aptidão mercadológica empresarial e um espírito de adaptação às mudanças econômicas. Nessa lógica, tanto o professor quanto o aluno se tornam um instrumento para a construção desse desenvolvimento, e cada vez mais esses agentes (alunos e professores) serão atraídos (e por que não seduzidos?) para pensarem conjuntamente com as organizações empresariais um modelo de desenvolvimento para a sociedade.⁴

Muitos outros documentos ou eventos de organizações internacionais poderiam ser aqui citados e analisados, mas, em síntese, foi possível perceber qual é a lógica fundante⁵ desses discursos. Como já foi abordado, é possível afirmar que um conceito que sintetiza essas determinações internacionais é a pedagogia das competências, que, de acordo com Oliveira (2003), pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos e capacidades ou habilidades que o profissional adquire e incorpora por meio de seu processo formativo, utilizando-os nas situações dadas do seu mundo do trabalho. Na percepção da autora, é uma pedagogia predominantemente experiencial,

4 Ao abordar o conceito de ideologia, Mészáros (2004, p. 472-473) contribui para ampliar o foco de análise ao destacar que o poder ideológico da burguesia só prevalece graças à mistificação que leva as pessoas a reforçar valores e práticas que são contrários aos seus interesses. Sendo assim, o discurso de parceria com as empresas pode ser compreendido como um discurso ideológico no qual prevalecem os interesses do capital em detrimento dos reais interesses dos professores.

5 Sobre a construção de um discurso para legitimação de uma determinada ideologia na esfera educacional, indica-se a leitura de textos que abordem a temática da agenda pós-moderna. Entre estes, a tese intitulada “Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna” (MASSON, 2009), que descreve como se construiu, principalmente na década de 1990, um discurso defensor da pós-modernidade. O referido discurso defendia a substituição das “velhas” propostas políticas, entre elas o socialismo, por uma nova postura mais flexível e adaptada às exigências dos novos tempos. Na concepção do autor, a agenda pós-moderna é disseminada no contexto da denominada “crise de paradigmas” centrada, sobretudo, na crítica às metalinguagens. O marxismo torna-se alvo central dos pós-modernos (não marxistas e ex-marxistas), num embate que não se distancia de uma abordagem maniqueísta.

que busca promover a adaptação constante dos indivíduos à sociedade capitalista. A ênfase é posta nos indivíduos, na prática, na adaptação, na flexibilidade, na possibilidade de ser aplicável, no caráter provisório das competências e na permanente aprendizagem.

O CONTEXTO NACIONAL DAS DETERMINAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS PARA FORMAÇÃO E FUNÇÃO DOCENTES E AS RELAÇÕES COM O MÉRITO.

Destaca-se, neste item, algumas das principais ações promovidas pelo Estado no que diz respeito à formação docente, mais especificamente a partir da década de 1990. Com relação especificamente às políticas de formação docente, no ano de 1993 a Secretaria de Educação Fundamental do MEC publicou a série “Atualidades Pedagógicas”, abordando temas como autonomia, gestão, avaliação e formação de professores. Em 1995, o MEC promoveu, com apoio da UNESCO, um grande seminário internacional intitulado “Professores: formação e profissão”. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam desse evento a observação da então Secretária de Política Educacional do MEC, Eunice Durham. Ela afirmou existir um círculo vicioso no qual o decréscimo na remuneração docente, a deterioração na carreira do magistério e a má qualidade na formação inicial do professor, bem como a má qualidade do ensino, seriam componentes de um reforço mútuo. Para as autoras, no entendimento de Durham, as licenciaturas no país estavam falidas e as universidades não realizavam a necessária articulação da teoria com a prática. Ela defendeu que o professor deveria ter uma formação semelhante a outro profissional como o médico, o engenheiro e o administrador, desconsiderando, assim, as especificidades da função docente, bem como as diferenças entre as instituições de ensino e as organizações empresariais.

Ainda quanto à formação docente, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apontam que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, especificamente no ano de 1996, houve um encontro coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, resultando na elaboração de um documento intitulado “Questões críticas da educação brasileira”. Esse documento recomendou a revalorização da prática de ensino, a estruturação de planos de carreira com mecanismos de progressão funcional vinculado tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe.

Sobre a reforma educacional promovida no Governo FHC, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) afirmam que nela se atribui ao professor um protagonismo fundamental. Nele, identificam as responsabilidades pelas mazelas do siste-

ma público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. O professor precisaria se envolver com a reforma, como sugeriu o Relatório Delors, pois “[o] que a reforma patenteia é a produção por meio do professor das competências demandadas pelo mercado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 82). Segundo as autoras, as diretrizes curriculares pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos articulam-se colocando o professor no centro da realização do plano governamental. Na análise dos documentos internacionais que se refletem nas políticas nacionais de formação de professores, as autoras consideram que se verifica uma visão problemática sobre a questão da profissionalização docente, visto que supõe simultaneamente que ele não é profissional e que ele deve ser profissionalizado. Exige-se também do professor que ele saiba fazer seu trabalho, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e de vida. Nesses documentos, há um esforço em convencer o professor de que ele precisa de uma profissionalização diferenciada da sua formação original, ou seja, busca retirar

a identidade construída historicamente pelo professor, esvaziando de seu sentido original e em seu lugar constrói outra mentalidade, competitiva e individualista. Um dos resultados disso no Brasil é a quebra da organização sindical” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 83).

No Brasil, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), em seu Documento Gerador, assinala que as reformas empreendidas nos anos de 1990 caracterizam-se por seu objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Nesse processo, coloca-se estrategicamente no centro das suas ações a formação de profissionais da educação usando, como legitimação para várias reformas, o consenso social sobre a necessidade de se realizarem modificações na educação.

As autoras salientam que dados de 1998 coletados pelo MEC revelam que mais de 100 mil professores não haviam completado o primeiro grau e outros 100 mil tinham apenas o primeiro grau. Na sinopse estatística de 1996, o Brasil contava com um déficit de 1,2 milhão de professores na educação básica. Para fazer frente ao contingente de professores a serem formados, foram criados dois programas de informatização implementados pelo governo: o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)⁶ e o Programa de Formação de Professores em exercício (PROFORMAÇÃO). O PROINFO tem por objetivo capacitar professores para uso das tecnologias; o PROFORMAÇÃO implementa curso de nível médio com habilitação para o magistério dirigido aos professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental sem essa formação básica.

6 O PROINFO, no início denominado Programa Nacional de Informática na Educação, posteriormente teve seu nome alterado para Programa Nacional de Tecnologia Educacional, mas a sigla permaneceu inalterada.

As estatísticas relativas ao déficit de formação de professores, embora com nuances de variações em determinadas áreas de conhecimento e regiões geográficas, permanecem caóticas até os tempos presentes (ano de 2017). São centenas de milhares de funções docentes não preenchidas e/ou professores atuando em áreas do conhecimento ou série diversas às de suas formações acadêmicas, isso quando não, ainda mais grave, os professores sequer dispõem de formação superior.

Muitas têm sido as iniciativas dos governos que se sucedem no tocante à formação de professores (podem ser citados Programas como o PARFOR, o REUNI, o PROUNI, o FIES, a UAB etc.). O que não se viu, qualquer tenha sido a iniciativa, foi um rompimento estrutural com modelos meritocráticos de formação de professores e de exercício docente. A busca pela construção de uma adequada identidade docente não tem sido, contudo, objeto das políticas públicas em curso no país, talvez por falha na importação dos modelos em que se tem referenciado internacionalmente, talvez por absoluta falta de compromisso com um projeto de educação pública, gratuita, de qualidade e emancipatória.

Conforme observa Campos (2002), a reforma educacional brasileira converge com as tendências verificadas pela UNESCO nas reformas em outros países. Segundo essa organização, as políticas educacionais atuais se caracterizam por duas tendências: a) uma vontade afirmada de democratizar a educação; e b) a presença de uma concepção produtivista da qualidade e dos objetivos educacionais. Termos como avaliação, ajustamento, eficácia, performance e resultados revelam o quanto essas concepções vêm pressionando, há pelo menos 30 anos, as políticas educacionais. Ligada a essas duas tendências, há uma terceira, que consiste em imputar uma “responsabilidade pelos resultados”, associada ora às políticas de descentralização, ora às exigências de eficácia e performance. Para a autora, de acordo com a UNESCO, os professores estão entre dois fogos, sendo vistos, de um lado, como aqueles que devem esclarecer as trevas, ensinando a tolerância, a compreensão internacional e o respeito aos direitos do homem, e de outro, como um custo, um fator de produção de uma empresa que absorve uma parte considerável do orçamento do Estado.

Nessa mesma perspectiva dos anos 1990, é possível perceber que nos anos seguintes a ideia da meritocracia continua presente na educação brasileira. O Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (BRASIL, 2014) contempla em suas metas uma relação diretamente proporcional entre melhoria da qualidade de ensino e o papel do corpo docente. Uma das estratégias da Meta 7, que versa sobre a melhoria da qualidade no ensino, prevê “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar

o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (Estratégia 7.36). A estratégia busca dar centralidade à responsabilidade dos agentes da educação pelo êxito no Ideb. A Meta 19 consiste em:

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Nesta meta, há uma aproximação da meritocracia com o campo da gestão educacional, pois mérito e desempenho passam a ser critérios para a efetivação da gestão democrática. Em uma das estratégias desta meta, é possível perceber mais especificamente esta relação entre meritocracia e gestão. A estratégia consiste em:

priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar. (Estratégia 19.1)

Nesta estratégia, é possível perceber que o esforço e empenho do docente podem levá-lo à direção da escola, isto é, o mérito como elemento central na definição dos gestores educacionais.

O conceito de meritocracia é praticado na educação brasileira há algumas décadas. Segundo Rossi (1980), há na meritocracia uma promessa de mobilidade social oferecida às classes populares resultando na vitória através da “livre competição”. Esta igualdade de competição seria ponto chave desta ideologia para a qual o “esforço” e o “trabalho duro” permitem o acesso às melhores posições. A meritocracia concentra no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou seu fracasso, esterilizando toda ou qualquer crítica ao entorno de sua ação.

Em uma meritocracia o indivíduo é considerado como tendo “livre escolha”, capaz de ir tão alto quanto sua motivação, desejo e habilidade o levem. Um indivíduo que não alcance o sucesso, só tem a si próprio para culpar, desde que não tenha tirado vantagem dos meios a ele disponível. (CARNOY, 1975, p.1, *apud* ROSSI, 1980, p.71)

No Brasil, a meritocracia na educação apareceu de diversas formas. Uma delas é a premiação, conferindo distinção simbólica, conjugada ou não com a distinção material ou distinção em relação à posição ocupacional. Os prêmios instituídos pelo Ministério da Educação assumiram essa função de criar

o professor modelar, e o premia com o objetivo de suscitar e promover esses exemplos de sucesso. É o que a institucionalização da meritocracia pretende.

Essa lógica meritocrática está sendo inserida na política de formação e valorização docente e algumas questões que surgem são: os docentes e gestores resistirão a isso ou farão uma adesão, legitimando tal política? Como se dará esse processo de assimilação da meritocracia entre os agentes da educação? Em que medida o PNE contribui para institucionalizar a meritocracia no sistema educacional brasileiro?

REFERÊNCIAS

BITTAR, M. Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação. *Série Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande*, n. 31, p. 225-244, jan./jun. 2011.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. *A Economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação – 2014-2018. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em 20 out 2017

CAMPOS, R. F. *A Reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina. 2002.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003.

_____. *Convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil, 2002.

FORD, H. *Os princípios da prosperidade*. Rio de Janeiro: Brand, 1954.

MARTINS, A. S. *A direita para o social. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFRJ, 2009.

MASSON, G. *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <www.ppge.ufsc.br/bancodeteses>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os*

trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

RUMMERT, S. M. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000

SAVIANI, D. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea, p. 9-58).

SHIROMA, E; MORAES, M C. M; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SCHNEIDER, M C. *Certificação de professores: contradições de uma política*. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <www.ppge.ufsc.br/bancodeteses>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SUNG, J. M. *Desejo, mercado e religião*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRICHES, J. *Organizações Multilaterais e o curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2001.