

JUSTIÇA E IGUALDADE NA ESCOLA: A FALÁCIA DA MERITOCRACIA

Célio Tiago Marcato*

Celso Luiz Aparecido Conti†

Resumo

O texto traz uma reflexão sobre o que é uma escola justa numa sociedade democrática. Dada a complexidade do tema, a opção foi abordá-lo pelo avesso, apresentando alguns elementos capazes de nos indicar o que não é uma escola justa. E para tanto foi necessário, além de analisar o conceito de justiça, articular a ele alguns outros conceitos, como democracia, igualdade e meritocracia. E este último, em particular, serve para demonstrar o uso que se faz dele, no contexto da sociedade de mercado e de caráter neoliberal, cujos princípios se apresentam de forma muito vigorosa nos dias atuais, produzindo injustiça ao invés de justiça, no que diz respeito à distribuição dos bens sociais, incluindo aí o conhecimento, por meio da educação.

Palavras-chave: Justiça e Igualdade na Escola; Desigualdade e Diferença na Escola; Escola Democrática; Justiça Social e Justiça Educacional; Meritocracia na Escola.

Abstract

The text brings a reflection on what a fair school in a democratic society is. Given the complexity of the topic, the option was to approach it inside out, presenting some elements capable of indicating to us what is not a fair school. And for that, it was necessary, besides analyzing the concept of justice, to articulate to it some other concepts, such as democracy, equality and meritocracy. And the latter, in particular, serves to demonstrate the use made of it, in the context of the market society and neoliberal character, whose principles present themselves very vigorously in the present day, producing injustice instead of justice, in what it says Respect to the distribution of social goods, including knowledge, through education.

Keywords: Justice and Equality in School; Inequality and Difference in School; Democratic School; Social Justice and Educational Justice; Meritocracy in School.

Introdução

O mérito é o princípio de justiça escolhido pelas sociedades democráticas, e surgiu em substituição ao nascimento, escolhido pelas sociedades aristocráticas. No entanto, Dubet aponta para as contradições inerentes a uma escola justa, porque não é possível que ela absorva todas as concepções de justiça. Exemplo: a meritocracia é um princípio básico de

* Professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e aluno do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos.

† Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos.

uma escola justa; não obstante, como ela pode ser “puramente meritocrática” se a competição escolar se dá entre alunos “social e individualmente desiguais”? (*ibidem*, 540-541). Assegurar que todos os alunos participem da competição, sob o respaldo de uma propalada igualdade de oportunidades, não se traduz em justiça, ainda que o mérito não seja descartado enquanto princípio da democracia, a respeito do que falaremos a seguir.

Democracia, Educação e Educação Escolar

É vastíssima a discussão sobre democracia, o que não nos impede, para efeito da análise aqui proposta, de conceituá-la minimamente, além de transportá-la para o campo da educação e, particularmente, da escola.

Tomemos inicialmente Bobbio (2015, p.35), que nos diz o seguinte sobre a democracia:

Afirmo preliminarmente que o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem *quem* está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais *procedimentos*. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões que vinculem o conjunto de seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente.

Neste excerto ficam evidentes alguns preceitos sobre a democracia: é uma forma de governo, caracterizada por um conjunto de regras que orientam o processo de tomada de decisões. Toro (2005, p. 24), por sua vez, ao tratar do mesmo conceito, coloca ênfase não na forma de governo, mas na visão de mundo que ela representa, enquanto “cosmovisão”. Estabelece, assim, que a democracia não é ciência, dogma ou partido, mas sim “uma maneira de enxergar o mundo”, tal como o cristianismo, o islamismo ou o marxismo (2005, p.24-25). Por ser uma cosmovisão, ela “[...] não pode ser construída sobre leis, mas sim sobre princípios de ordem ética, que nos orientam na construção de um projeto democrático” (*ibidem*, p.25).

A democracia, desse modo, assenta-se em dois pilares fundamentais, segundo os dois autores: enquanto para Bobbio democracia é forma de governo, posta sobre regras, para Toro é visão de mundo, o que tem a ver mais com princípios do que com leis.

Posto isso, ressalto que ambos os autores abordam a democracia encadeada com a educação e a educação escolar. E, são nesses âmbitos que serão entrelaçadas as formulações pertinentes a este texto.

Bobbio (2015, p.90) destaca a escola como local emblemático para o alargamento do processo de democratização. Nas suas palavras:

Como uma expressão sintética pode-se dizer que, se hoje se pode falar de processo de democratização, ele consiste [...] na extensão do poder ascendente, que até agora havia ocupado quase que exclusivamente o campo da grande sociedade política [...], para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica: falo de escola e de fábrica para indicar emblematicamente os lugares em que se desenvolve a maior parte dos membros de uma sociedade moderna [...].

Toro & Werneck (2012, p.64) também enfatizam que a democracia tem a ver com um projeto educacional, envolvendo diretamente a escola:

A construção da democracia e da convivência social requer a formação e o desenvolvimento de uma “mentalidade democrática” nos indivíduos. Essa mentalidade democrática, chamada ETHOS DEMOCRÁTICO, é a que permite sentir, pensar e atuar democraticamente, a nível individual, grupal e social. Nesse contexto, a escola desempenha um papel vital: a escola é a primeira instituição da sociedade na qual a criança atua autonomamente como ser individual e social. Durante a vida escolar a criança forma suas primeiras ideias acerca da sociedade à qual pertence. A escola, como espaço para a formação para a vida das novas gerações, é, por excelência, um espaço de formação de sentidos. Os que a procuram dispostos a aprender, em geral, permanecem nela vários anos.

Mas é Lima (2011, p.122-126) quem analisa a escola, enquanto organização, e vê nela alguma possibilidade de autonomia, uma das características fundamentais da democracia. Ao tratar dos modelos organizacionais de escola, tanto como construções teóricas (modelos analíticos e normativos), quanto configurações socialmente construídas ou em construção (modelos organizacionais orientados para a ação ou praticados), o autor enxerga nessa última a possibilidade da democracia na escola. Ao tratar do problema da autoria na sua governação democrática, o autor se apoia no princípio democrático da autonomia (o mesmo destacado por Toro & Werneck) e aponta que a mesma tem a ver com o ato de recriação, com a interpretação dos modelos decretados, produzindo novas regras.

Uma governação democrática de cada escola deve reger-se, assim, por princípios e regras gerais constantes dos modelos decretados, mas conferindo grande importância à possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada *recriação* daqueles modelos através da produção de regras autônomas, agora consideradas legítimas. (LIMA, 2011, p.125)

Com base nos autores citados, podemos perceber que, dependendo do ponto de vista, a democracia ocorre efetivamente com o cumprimento rigoroso das regras estabelecidas ou, contrariamente, à medida que tais regras são descumpridas. A nosso ver, o descumprimento das regras pode, de fato, ser visto como possibilidade de autonomia e de governação democrática da escola – como de fato o são, muitas vezes -, mas também pode expressar uma situação de fragilidade institucional, pois não há democracia sem regras que sirvam para todos, sem regra do jogo a ser jogado.

Justiça, Igualdade e Meritocracia

Uma vez feitos os apontamentos sobre a democracia e sobre a forma como ela se articula com a educação e a educação escolar, é preciso avançar apresentando três princípios democráticos nevrálgicos, articulados com a educação e educação escolar, a saber: igualdade, mérito e justiça.

Retomando Dubet (2004, p. 541-544), ele nos alerta sobre os limites do princípio da igualdade, demonstrando que a chamada “igualdade de oportunidades” permitiu apenas alguma mobilidade social. Quanto ao conceito de mérito, é preciso diferenciá-lo de meritocracia, sendo este visto como um sistema supostamente apoiado no mérito, mas sem considerar as desigualdades preestabelecidas, de ordem objetiva, nas sociedades liberais e de mercado. Assim, a justiça escolar baseada somente na meritocracia, de cunho liberal, encontra grandes dificuldades para se efetivar. A competição escolar, nesse tipo de sociedade, não suprime as desigualdades sociais, como as de classe, de raça, de gênero, etc. Para o modelo meritocrático ser considerado justo e com real igualdade de oportunidades, a oferta escolar deveria ser idêntica, sem prejuízo, portanto, aos alunos menos favorecidos social e economicamente, o que, obviamente, não ocorre.

A meritocracia, vista desse modo, apresenta-se como um fator de “crueldade”, segundo Dubet, pois quando o aluno fracassa é imputado a ele mesmo a responsabilidade do fracasso, de modo que o problema deixa de ser social e passa a ser individual. E isso implica uma questão motivacional. Analisando a questão do ponto de vista dos alunos que fracassam na competição, o referido autor ressalta o seguinte:

A seu ver a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. [...]. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais. (*Ibidem*, p.543)

Salientamos, inclusive, tal como o autor, os problemas pedagógicos decorrentes desse modelo de suposta igualdade de oportunidades: quando o aluno é submetido à competição extrema, há um rápido aprofundamento das diferenças e os “perdedores” acabam sendo deixados de lado, marginalizados, mesmo que dentro da escola. Dá-se, assim, o que Freitas (2002, p. 299-325) chama de “internalização da exclusão”. Configura-se, desse modo, que o

mérito advindo da meritocracia liberal não é merecimento, mas uma herança, conforme explicitado a seguir:

Finalmente, podemos questionar a própria ideia de mérito. O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? É outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes? [...] se não somos responsáveis por nosso nascimento, como sê-lo por nossos dons e aptidões? (DUBET, 2004, p.544)

Na mesma linha de argumentação, falaremos, na sequência, dos fatores de classe e de gênero como decisivos no processo de mobilidade social, do mesmo modo que outros, às vezes até mais fortes, como é o caso da raça.

Escola e desigualdade social: um caso ilustrativo de desigualdade de classe

Tendo tratado da igualdade, do mérito e da justiça, passaremos agora a focar melhor as desigualdades sociais preestabelecidas. Para isso, lançamos mão da trajetória de Marcos - nome fictício de um estudante pesquisado por Piotto (2008, p.701-727) - para, posteriormente, relacioná-las questões de justiça, igualdade e meritocracia.

Marcos, 27 anos, matriculado no quarto ano do curso de psicologia da USP, reside há quatro anos na moradia estudantil localizada dentro do campus. A sua trajetória da escola à Universidade é apresentada no artigo como uma história de superação, cheia de dificuldade e sofrimento compensados com alegrias, por causa das conquistas. De família pobre, filho de vigia aposentado e de dona de casa, ambos possuindo apenas o antigo primário (até a 4ª série), Marcos realizou os estudos do ensino fundamental em uma escola pública estadual e o ensino médio em uma escola da Polícia Militar que atendia civis. Considerava-se um aluno médio, com bom desempenho nas humanidades e desempenho regular nas exatas. Recordava-se negativamente dos anos iniciais, imputando a culpa à rigidez da professora da primeira série. Era o melhor dos irmãos na escola e hoje é o único a cursar ensino superior. Na concepção de Marcos, seus pais valorizavam os estudos. À mãe cabia o cuidado em relação às tarefas da casa e ao pai o sustento da família, enquanto os filhos estudassem. Contudo, para o pai, a escolarização dos filhos até o Ensino Médio era suficiente. Assim, Marcos teve de trabalhar para pagar o curso pré-vestibular. Prestou onze vestibulares em cinco anos até ser aprovado na Fuvest. Nesse período trabalhou no comércio, no IBGE e como garçom. Segundo a autora (2008, p. 717), a trajetória do estudante até a universidade é marcada por perseverança, cansaço e despreparo, em virtude de estudos secundários precários. Marcos não sabia sequer o que era um vestibular, tampouco imaginava como deveria se preparar para o ingresso em uma

universidade pública. No início do curso na universidade, ele se deparou com o contraste entre o mundo que vivia e o mundo que a ele se apresentava. Foi tomado por um sentimento de não pertencimento, reforçado por apontamentos, por parte de alguns, da sua condição social, referindo-se a ele como uma pessoa com “cara” de quem trabalha. A convivência com colegas era penosa, o que o obrigou a se apoiar inicialmente no que denominou de “discurso de proletariado injustiçado” (*Ibidem*, p.720). Entendia que esse discurso era um recurso importante, na sua tarefa de encontrar um lugar nesse mundo novo. Entretanto, durante o curso, a postura de Marcos se modificou perante, entre outras coisas, os seus colegas de turma. Socializou-se com os colegas e se afastou da família. O acesso à universidade também lhe trouxe coisas boas, não só sofrimento. Transformou sua vida para melhor, com muitas outras possibilidades, além daquelas de quando era garçom. O ingresso na universidade permitiu ainda que Marcos rompesse “barreiras sociais” (*Ibidem*, p.723), pois passou a ter o respeito daqueles que o menosprezavam. Marcos, no entanto, critica a elitização dos cursos, a alta seletividade e a concorrência da Fuvest. Dentre os momentos marcantes da sua trajetória está a convivência com bons professores. Mas, apesar disso, ele se sente lesado pela qualidade da educação que teve nos anos anteriores ao ingresso na USP.

O que, afinal das contas, a trajetória de Marcos tem a ver com as questões de igualdade, mérito e justiça aqui propostas? Podemos responder da seguinte forma: embora a trajetória de Marcos seja de sucesso, de alguém oriundo das camadas populares que conseguiu ingressar em um curso concorrido de uma universidade renomada, transpondo vários obstáculos, ela pode ser também analisada pelo seu avesso. Primeiro, a trajetória de Marcos é uma exceção, logo não há de se falar em igualdade de oportunidades. E por ser uma exceção ela ajuda a nos explicitar a regra, que acontece inversamente à história de superação de Marcos; ou seja, a grande maioria dos indivíduos na condição de Marcos não alcança o que ele alcançou. Ele teve uma escolarização precária e precisou trabalhar para pagar o curso pré-vestibular; ainda assim, prestou onze vestibulares. É uma clara situação de quão determinante é a posição social das pessoas no jogo da competição meritocrática. Quem pode pagar boas escolas não passa, geralmente, por essas agruras. Não é uma questão individual, mas social, em dois sentidos distintos: condições objetivas, que envolvem recursos dos mais diversos (conforme o caso apresentado, pelo menos em sua face mais visível), e outras de natureza cultural, também relacionadas à posição social. Referimo-nos, por exemplo, ao envolvimento dos pais, como apontado por Piotto (2008) e também por Thin (2006 p.517), que sublinha, em seus trabalhos, as diferentes “lógicas socializadoras das famílias populares”, nas quais “os pais não constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos, como podemos

observar nas famílias de classes médias e superiores”. Evidencia-se, de qualquer modo, que sejam fatores mais objetivos ou de cunho cultural, a competição nesse tipo de sociedade democrática nunca pode ser considerada justa, baseada no mérito; ela é, isso sim, meritocrática, servindo para legitimar as desigualdades sociais, que não são nada desprezíveis.

Escola e desigualdade social: a questão do gênero

Tal como a questão das classes sociais, o gênero também é um marcador importante da desigualdade, e deve ser levado em conta quando se trata de um sistema democrático baseado no mérito. Rodríguez Martínez (2008, p.88-93), ao tratar do tema, usa o termo “telhado de vidro”, para se referir às barreiras invisíveis que colocam, historicamente, a mulher em situação de desigualdade em relação aos homens; e tal situação persiste nos dias atuais, de modo que a igualdade propalada no iluminismo não se concretizou. A equiparação legal entre homens e mulheres só começou a se consumir, de fato, nas décadas de 60 e 70 do século passado, com o advento dos movimentos feministas.

A expressão “telhado de vidro”, para a referida autora, tem significado diferente daquele adotado no Brasil, onde ela designa alguma fragilidade de quem acusa: “não atire pedras em mim que seu telhado é de vidro”. No sentido aqui utilizado – barreira invisível - “telhado de vidro” assume um sentido de denúncia, porque as mulheres,

Mesmo tendo mais formação que os homens, sua presença na universidade não faz mudar, em 20 anos, os postos de poder nestas. As professoras e pesquisadoras mostram uma evolução mais lenta. Na União Europeia, as mulheres constituem mais de 50% dos estudantes, mas somente uma média de 15% ocupa cargos acadêmicos de alto nível e, portanto, sua influência na tomada de decisões em pesquisa é limitada. (RODRIGUEZ MARTÍNEZ: 2008, p.89)

A autora aponta que há um estancamento no que se refere ao desenvolvimento da distribuição igualitária entre homens e mulheres na universidade, e complementa, dizendo:

As mulheres encontram uma barreira, um ‘telhado de vidro’, para poder ocupar as mesmas posições que os homens. As relações de poder se mantêm, reproduzem e supõem um estancamento na consecução da igualdade. O fato de que algumas mulheres realmente consigam e não estimem que exista algum problema cria uma excepcionalidade que parece confirmar a regra de que ‘quem quiser pode conseguir’. (*Ibidem*, p. 89)

Fica reforçada a ideia de que o sucesso escolar e profissional, tanto para pessoas de classes sociais mais baixas (caso de Marcos) como para as mulheres é exceção, não regra, embora a meritocracia tente demonstrar o contrário: “quem quiser pode conseguir”. Se não há

igualdade de condições não há, verdadeiramente, justiça baseada no mérito, como fica assinalado no trecho a seguir:

O telhado de vidro é produzido de uma forma análoga para o poder e para o saber, mas enquanto pudermos defender nossa categoria de cidadãs na política; na universidade, o critério de autoridade científica e de excelência são, supostamente, aqueles que dominam [...]. As mulheres ficarão excluídas da hierarquia do saber, e os méritos por si só não servem para que produzam uma mudança significativa que não ocorreu nos últimos 20 anos. (*Ibidem*, p.90)

Considerações Finais

Tomando o conceito de justiça como central na educação escolar, foi indispensável trazer à luz o conceito de democracia, dada a forte ligação entre eles. A justiça, na sociedade atual, é vista como dispositivo supostamente capaz de equilibrar as situações de desigualdades, evitando-se que um lado da balança penda mais do que o outro, como em situações determinadas pelo poder econômico ou pelo sexo. Os conceitos de igualdade e mérito foram apresentados por serem ressonância do conceito de justiça. Há uma solda teórica entre eles, sendo inexequível tratar de um sem resvalar no outro. As asserções sobre classe social e gênero permitiram ilustrar os conceitos mencionados acima em bases concretas, no âmbito de uma sociedade desigual.

Voltando à nossa questão inicial, podemos então responder que, definitivamente, a escola meritocrática liberal não é uma escola justa porque ela não considera as desigualdades preestabelecidas, seja de classe, de gênero, de etnia; não é justa quando o poder econômico prevalece; não é justa quando ela é cruel, determinando vencedores e perdedores e imputando a estes últimos a culpa pelo próprio fracasso; não é justa quando exclui, seja da forma tradicional, coagindo, às vezes de forma sofisticada, à evasão.

Diante de tal denúncia, resta-nos o desafio do anúncio: que fazer? Muito modestamente, e longe de querermos assumir um tom profético, podemos apostar na possibilidade da autonomia da escola pública, que pode avançar em seus processos de democracia interna, e na capacidade crítica das pessoas, que fazem a história. Democratizar a escola não é nenhuma utopia, não é uma proposição para depois da emancipação social. É nesse mundo aqui mesmo, no mundo possível, com a economia de mercado e a democracia representativa triunfantes. Justiça e igualdade não serão contempladas sem a democratização das instituições, principalmente a escola. Autonomia e democracia têm a ver o respeito às regras consideradas justas e, ao mesmo tempo, com os valores democráticos que promovam a igualdade social. Isso tudo depende de muitas coisas para acontecer, mas depende acima de

tudo de nós mesmos, seres conscientes do mundo em que vivemos. Para nos lembrarmos de Paulo Freire, algumas condições concretas de vida nos condicionam, mas não nos determinam. Assim sendo, elas não podem nos servir de alibi: a minha condição me condena! Nenhuma situação, por mais adversa, deve fomentar a cultura da queixa, que nos imobiliza e que legitima as situações de desigualdade.

Referencias

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 13ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa. V. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em www.scielo.br.

FREITAS, L. C. de. **A internalização da exclusão**. Educ. Soc. Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.299-325. Disponível em www.scielo.br.

LIMA, L. C. **Para uma abordagem sociológica dos modelos organizacionais da escola pública**. In _____. A escola como organização educativa. 2ª Ed. SP: Cortez, 2003.

PIOTTO, D. C. **Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares**. Cadernos de Pesquisa, v.38, n.135, p.701-727, set./dez. 2008. Disponível em www.scielo.br.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. **A igualdade e a diferença de gênero no currículo**. In. GIMENO SACRISTAN, J. Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

THIN, D. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado, revisão técnica: Lea Pinheiro Paixão. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32 (maio/ago) 2006, p. 211-225. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>.

TORO, J. B. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: Senac, 2005.

_____. J. B.; WERNECK, N. M. D. **Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.