

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAX RONALDO DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A MERITOCRACIA COMO FATOR DE ESTÍMULO NO DESEMPENHO
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROBLEMATIZAÇÕES E NOVAS
POSSIBILIDADES**

Porto Alegre

2014

MAX RONALDO DA SILVA

**A MERITOCRACIA COMO FATOR DE ESTÍMULO NO DESEMPENHO
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROBLEMATIZAÇÕES E NOVAS
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito exigido para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Porto Alegre

2014

MAX RONALDO DA SILVA

**A MERITOCRACIA COMO FATOR DE ESTÍMULO NO DESEMPENHO DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROBLEMATIZAÇÕES E NOVAS POSSIBILIDADES**

Dissertação de mestrado em educação
apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS

Profa. Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda (Membro)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS

Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (Membro)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Prof. Dr. Claudio Suasnábar (Membro)
Universidad Nacional de La Plata-UNLP

*Dedico este estudo a Loide Matos da Silva,
minha mãe.*

AGRADECIMENTOS

Inúmeras foram as pessoas que me ajudaram a estreitar esta trajetória que está prestes a chegar ao fim, ou a um recomeço, haja vista que um acadêmico nunca dá sua missão por encerrada.

Para não correr o risco de ser indelicado e não mencionar o apoio de alguém, o que seria compreensível pela quantidade de pessoas presentes nas entrelinhas desse trabalho, agradeço a TODOS, que ao lerem essa menção de agradecimento, se sintam um pouquinho responsáveis pelo complemento dessa dissertação.

No entanto, cabe um agradecimento especial ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - pelo amparo a essa pesquisa, à minha orientadora Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro, a qual partilhou da sua vasta experiência a serviço dessa dissertação; aos demais professores e profissionais da PUCRS, cujas competências podem ser representadas através do brilhante exercício da profissão do Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera, de quem obtive a honra de ser aluno em seu último e memorável ano de docência antes de ocupar outra posição dentro do PPGE e aos meus familiares e amigos que “toleraram” esses dias tão intensos que muitas vezes me privaram de compartilhar momentos em que deveria estar presente.

Meu MUITO OBRIGADO a todos que contribuíram, quais sejam as formas, e quem sabe um dia eu possa retribuir a cada um o apoio e o carinho que me dispuseram.

“[...] é necessário que a educação assegure entre os cidadãos uma suficiente comunhão de ideias e sentimentos [...]”.

(Émile Durkheim)

RESUMO

Justaposta ao desenvolvimento da avaliação em larga escala na educação brasileira, a meritocracia vem aparecendo em meio a esse contexto, tornando-se um instrumento cada vez mais constante nas políticas públicas em educação e o centro de várias concepções críticas sobre seu emprego. Mas até que ponto essas inferências podem comprometer a viabilidade dessa política? A partir desse questionamento, o presente estudo contextualizará a ascensão meritocrática no cenário brasileiro - mais especificamente, no eixo que abrange as ações do Governo Federal e que se reflete nos planejamentos das políticas públicas dos estados - bem como, permeará os nexos causais que fazem dessa política um tema tão complexo e de concepções críticas divergentes. Para ilustrar uma suposta dicotomia ideológica no tratamento da meritocracia na Educação brasileira, o desenvolvimento deste trabalho apresenta dois cursos ideológicos: a Frente Favorável à Meritocracia (FFM) e a Frente Resistente à Meritocracia (FRM), os quais, segundo evidências contidas neste estudo, polarizam um debate acerca da implementação deste mecanismo no sistema de ensino brasileiro em diversos pontos, dentre eles, a valorização dos profissionais perante avaliação, a atuação dos sindicatos e associações dos profissionais da Educação e a discussão quanto à eficácia dessa política. Através dos posicionamentos dos sujeitos, compilados pelos argumentos que norteiam essas concepções contrapostas, este estudo reproduz as implicações desse embate à qualificação dessa política. Agregado a essas ações, em justaposição ao referencial teórico, o complemento desse trabalho conta com algumas ponderações mediadoras, com intuito de contribuir para um debate menos ideológico na abordagem dessa política, em prol do novo momento em que a Educação brasileira se encontra.

Palavras-chave: Avaliação. Meritocracia. Políticas Públicas. Dicotomia Ideológica.

ABSTRACT

Juxtaposed to the development of large scale evaluation in Brazilian education, the meritocracy has been appearing in middle of this context, becoming an increasingly constant instrument in public policies in education and the center of many critical views about his job. But how far these inferences may compromise the viability of this policy? From this question, this study puts the meritocratic ascent in the Brazilian scene into a context - specifically, the axis that includes the actions of the Federal Government and that is reflected in the planning of public policies of states - as well as, it'll permeate the causal links that make this policy such as complex and divergent conceptions critical issue. In order to illustrate a supposed ideological dichotomy in the treatment of meritocracy in Brazilian education, the development of this work presents two ideological courses: Front Favorable to Meritocracy (FFM) and Resistant Front Meritocracy (FRM), which, according to evidence in this study, polarized a debate about the implementation of this mechanism in the Brazilian education system in several points, among them, the appreciation of professionals before review, the action of unions and associations of professional education and the discussion about the effectiveness of this policy. Through the positioning of the subjects, compiled by the arguments that guide these opposing conceptions, this study reproduces the implications of this clash to qualification of this policy. Added to these actions, in juxtaposition to the theoretical framework, the complement of this work has some thoughts mediators, with the aim to contribute to a less ideological debate on this policy approach in favor of the new time that the Brazilian education is today.

Keywords : Review. Meritocracy. Public Policies. Ideological Dichotomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Programa de incentivos aos professores e/ou escolas em estados brasileiros.....	20
Figura 2 - Pesquisa sobre a pretensão dos estudantes do ensino médio à carreira docente.....	41
Figura 3 – Visão simbólica da Frente Favorável à Meritocracia – FFM.....	67
Figura 4 - Visão simbólica da Frente Resistente à Meritocracia – FRM.	67
Figura 5 - Representação da apreciação da política meritocrática.....	76
Figura 6 - Configuração hierárquica e interarticular dos agentes envolvidos na política meritocrática – modelo atual.....	79
Figura 7 – Nova proposta de configuração hierárquica e interarticular dos agentes envolvidos na política meritocrática.....	80
Gráfico 1 - Ilustração com o questionamento e o parecer da entrevista.....	83
Figura 8 - Alguns fatores que pesam contra o equilíbrio na aceitação da Meritocracia.....	84

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Sistema capaz de atrair jovens mais bem preparados para a carreira de professor	40
Quadro 2 – Valorização dos profissionais da educação perante avaliação	43
Quadro 3 – Melhoria do aprendizado	44
Quadro 4 – Eficácia das políticas meritocráticas	45
Quadro 5 – Diminuição do absentéismo	51
Quadro 6 – Sindicatos <i>versus</i> meritocracia	52
Quadro 7 – Discussão entre o setor público e o privado	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação e pontuação do exame do PISA 2000 (três primeiros colocados e a classificação do Brasil)	72
Tabela 2 - Classificação e pontuação do exame do PISA 2003 (três primeiros colocados e a classificação do Brasil)	72
Tabela 3 - Classificação e pontuação do exame do PISA 2006 (três primeiros colocados e a classificação do Brasil)	72
Tabela 4 - Classificação e pontuação do exame do PISA 2009 (três primeiros colocados e a classificação do Brasil)	73

LISTA DE SIGLAS

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CPERGS/Sindicato - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INRA - Institut National de La Recherche Agronomique

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não Governamentais

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PSC/PR - Partido Social Cristão / Paraná

PUC Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SEAAP – Sistema de Avaliação Articulado Participativa

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEPE/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

SINPEEM - Sindicato dos Profissionais em Educação do Ensino Municipal

SINPRO/RJ - Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro

SINPRO/SP – Sindicato dos Professores de São Paulo

UCP - Universidade Católica de Petrópolis

UDEMOM – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1.	JUSTIFICATIVA	23
1.2	OBJETIVOS	24
1.2.1	Objetivo geral.....	24
1.2.2	Objetivos específicos.....	24
1.3	ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA DISSERTAÇÃO	25
1.3.1	Referencial teórico	25
1.3.2	Metodologia	27
1.3.3	Identificação do problema	27
1.3.4	Instrumentos e procedimentos metodológicos.....	28
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERMO: MERITOCRACIA	30
2.1	TRANSCENDENDO A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERMO MERITOCRACIA A UMA ANÁLISE ACERCA DA SUA APLICAÇÃO NA ESFERA EDUCACIONAL	32
2.1.1	A aresta entre concepções	33
3	PONTOS DE VISTA CONCEPTUAIS DA FFM E DA FRM <i>IN LOCO</i>: OS DEPOIMENTOS PÚBLICOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DESSA POLÍTICA NA VISÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO DEBATE	34
3.1	CONTEXTO EM QUE EMERGIRAM OS DEPOIMENTOS	34
3.2	INSTRUMENTOS.....	35
3.2.1	Temas que norteiam os depoimentos da FFM e FRM	39
3.2.2	Depoimentos ou concepções críticas advindas dos sujeitos da pesquisa	40
3.3	TRANSCENDENDO CONCEPÇÕES: A INFLUÊNCIA DO MEIO.....	58
3.3.1	Existe uma razão prevalecente?	59
4	A COMPOSIÇÃO DA MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	61
4.1	DESMEMBRANDO O TERMO PARA COMPREENDER O MECANISMO	61

4.2	LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES	61
4.2.1	Senso prático	62
4.2.2	A avaliação e suas implicações	65
4.2.3	Valorização pelo mérito	65
5	A MERITOCRACIA NO CENÁRIO BRASILEIRO	69
5.1	CULTURA MERITOCRÁTICA	69
5.2	CORRELAÇÕES E INFLUÊNCIAS	70
6	LIMITAÇÕES, DIAGNÓSTICOS E NOVAS POSSIBILIDADES	76
6.1	ACEITAÇÃO FIGURADA EM FACE AO MECANISMO	76
6.2	CATEGORIZAÇÃO DOS CONFLITOS	77
6.3	RELAÇÃO DESCONEXA DENTRE OS AGENTES QUE COMPÕEM O CICLO DA POLÍTICA	79
7	LEVANTAMENTOS OBTIDOS DO ESTUDO	81
7.1	A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	81
7.2	A EDIÇÃO DA MERITOCRACIA	81
7.3	ANTAGONISMO IDEOLÓGICO	83
7.4	A RELEVÂNCIA DE UMA REFLEXÃO	87
7.5	CONCEPÇÕES SUBJETIVAS QUE SE TORNAM EM ESTEIO EPISTEMOLÓGICO	88
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXO A - SÍNTESE DAS LEIS COMPLEMENTARES 1.143 E 1.144 DE 11 DE JULHO DE 2011, PUBLICADA NA PÁGINA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	103
	ANEXO B - PUBLICAÇÃO DO DIÁRIO OFICIAL DAS LEIS COMPLEMENTARES 1.143 E 1.144, DE 11 DE JULHO DE 2011	106

1 INTRODUÇÃO

Os governos que se alternam no poder da nação, desde a última década do século XX, até os dias de hoje, vêm fortalecendo uma tendência de política educacional que promove, à educação, uma série de projetos que se destacam por constantes avaliações externas nos números que balizam o ensino e, conseqüentemente, atingem os profissionais envolvidos nesse processo (FREITAS, 2011; CAMARGO et al., 2003; PERONI, 2008; PAGE, 2012). Em mesmo período, Bauer (2010) frisa que o Estado vem investindo na formação dos profissionais da educação, através de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outros. Nesse contexto, a autora afirma que: “a qualificação docente e a melhor atuação do professor têm sido considerados fatores preponderantes para o desenvolvimento da qualidade de ensino e do desempenho dos estudantes” (BAUER, 2010, p. 231).

Considerando as ações mencionadas, pressupõe-se que, no período cronológico apontado, os investimentos na educação vêm se entrelaçando com a avaliação da qualidade do ensino; assim, o debate sobre a aplicação dessas políticas de caráter mensurador vem se ampliando na mesma proporção que tais políticas avançam. Em meio a esse processo, o destino dessas avaliações, ou seja, o que fazer com os resultados advindos desses exames, agrega-se aos fatores que problematizam essas medidas.

Em estudo que aborda a avaliação das políticas públicas, Arretche (2003, p. 13) afirma que: “o campo das políticas públicas no Brasil se caracteriza por uma baixa capacidade de acumulação de conhecimento, em função da proliferação horizontal de estudos de caso e da ausência de pesquisa”. Não obstante, Trevisan e Bellen (2008) complementam que esses problemas vêm sendo contornados através de encontros específicos entre estudiosos que abordam o tema, e com o advento da informatização de periódicos nacionais e internacionais. Para Gatti e Bauer (2013), as informações dos processos de avaliações geraram, nos últimos 60 anos, diversos estudos que desencadearam múltiplas teorias e modelos metodológicos, os quais, em anos recentes, redirecionaram-se a modelos de gestão nas áreas sociais, com

ênfase na avaliação dos programas do governo e no conceito de *accountability*.¹ Segundo as autoras, esse conceito assumiu diversas perspectivas a que alguns estudiosos produzem críticas severas, enquanto outros, “conclamam a necessidade” de expandir os critérios que responsabilizam e fazem prestar contas os profissionais ou instituições envolvidos diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Exemplificando essa incompatibilidade das posições críticas entre autores quanto ao conceito de *accountability* e às competências das políticas públicas do Estado, Afonso (2001; 2009), faz inúmeras críticas em detrimento à política de responsabilização aos profissionais da educação; por outro lado, Martins e Parchão (2013) questionam o comportamento de uma gama desses mesmos profissionais que estariam se desresponsabilizando pelo fracasso escolar de seus alunos.

Emanadas do processo de avaliação em larga escala, outras políticas vêm sendo acionadas. Algumas dessas políticas primam “pelo controle dos resultados, em que muitas vezes são traduzidos em ranqueamentos e bonificações” (GATTI; BAUER, 2013, p. 120). O curso desse modelo pode ser elucidado através das palavras de Alavarse (2013, p. 1):

A partir de meados dos anos 1990, consubstanciado no Saeb, teve início no Brasil um processo de disseminação de avaliações externas às escolas. Apresentadas como elementos de apoio às políticas educacionais e à gestão de unidades educacionais, essas avaliações externas também passaram a ser utilizadas em várias redes públicas de educação para a responsabilização, quase que exclusiva, dos professores pelos resultados dos alunos nessas avaliações, incluindo processo de bonificação. Tal quadro, entre outros aspectos, alimentou a necessidade de delimitações conceituais sobre avaliação educacional, por um lado, e acentuou a politização em torno dessa temática, por outro.

Ainda sobre tais políticas, Marques (2012, p. 16) reitera:

[...] visando melhorar a atuação dos profissionais da educação, alguns estados passam a implementar medidas de associação de incentivos e remuneração diferenciadas (bonificações), sejam decorrentes de avaliação de desempenho das escolas, considerando o desempenho de alunos em provas externas, sejam avaliações de conhecimentos em disciplinas escolares, sejam avaliações por desempenho docente, certificações.

¹ Termo da língua inglesa sem tradução exata para o português; no entanto, é bastante utilizado por alguns autores para exemplificar o “prestar conta” do trabalho desempenhado. Usualmente, essa palavra é relacionada ao sentido de “responsabilização”. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Accountability>. Acesso em: 16 mai. 2013.

Para melhor compreender essa premissa, cabe recorrer ao contexto das políticas públicas da educação brasileira que, no ponto de vista de Souza Lima (1998), agrega uma demanda excessiva de alunos em relação à frágil estrutura física disponibilizada pelo sistema educacional. Tal conjuntura vem se deparando com apelos por melhores condições de trabalho, e constantes reivindicações por melhores níveis salariais de seus profissionais.

Ao analisar as atribuições que contemplam o cargo docente, Marques (2012) acrescenta aos debates do século XXI, além da baixa remuneração e as condições precárias de trabalho mencionadas por Souza Lima (1998), a não atratividade da carreira docente, bem como, a necessidade de induzir ao aprimoramento de sua atuação.

Em face de tais problemas, o Estado conta ainda com outras peculiaridades de caráter social. Segundo Vieira (1998), o terceiro período (celebrado pelo direito constitucional), iniciado em 1988 e que vigora até o momento, é considerado pelo próprio autor como tempos de “política social sem direitos sociais”. Neste plano, alega-se um descuido perante os direitos sociais adquiridos legalmente quando acionadas as políticas públicas que emanam das ações estratégicas do Estado.

Ora, Peroni (2008) acredita haver uma redefinição no papel do Estado, o que atribui como “período particular do capitalismo”. Em mesmo segmento literário, a autora discute a “atual função social da educação e a política educacional que, apesar de ter como objetivo o acesso de todos na escola, tenta induzir a qualidade através da avaliação institucional” (PERONI, 2008, p. 2).

Draibe (1993) defende que esse modelo “capitalista”, justaposto às políticas públicas de cunho social, “[...] vem sendo divulgado pelas agências multilaterais de desenvolvimento, tais como o Banco Mundial, o BID, a Cepal, e foram e estão sendo ensaiadas pelos governos latinos americanos” (DRAIBE, 1993, p. 88). Segundo a autora, tal movimento acontece sob uma “orientação neoliberal” desses organismos.

Em meio a essas inquiuições em torno das ações do Estado e dos processos avaliativos na educação, uma faceta da **meritocracia** avança junto a esse movimento. Tal modelo meritocrático caracteriza-se por premiar por meios financeiros, os profissionais ou instituições que, por virtude, alcançarem as metas estabelecidas dentro de um planejamento com proposta de reconhecer os profissionais que se destacam pela aplicação, eficiência, habilidade, dentre outras

peculiaridades, mas também responsabilizar os profissionais que não preenchem essas atribuições.

Esse modelo de meritocracia, referente ao pautado nesta dissertação, é tratado entre ideologias que se destacam pelas seguintes concepções:

a) Favoráveis: acreditam que com essas medidas a educação seria acrescida da dedicação extra dos atores responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem e, em decorrência disso, elevar-se-iam as notas dos alunos. Um exemplo dessas ações meritocráticas no Brasil é amplamente exibido em um vídeo/documentário² divulgado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)³ que destaca o então ministro da Educação, Fernando Haddad e aliados contemplando esse modelo de política no meio educacional brasileiro;

b) Resistentes: uma situação que ilustra uma gama desse movimento ideológico aconteceu no Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, ocorrido entre os dias 16 e 18 de agosto de 2011 na UNICAMP, onde os profissionais da educação: Claudia Fernandes – UNIRIO; Luiz Enrique Aguilar – UNICAMP; Luiz Carlos de Freitas – UNICAMP; Manuela Terraseca – Universidade do Porto, Portugal; Maria Márcia S. Malvasi – UNICAMP, Mara Regina L. de Sordi – UNICAMP; Maurício Érnica – CENPEC; Menga Ludke – UCP e PUC Rio; Regiane Helena Bertagna – UNESP; Romualdo Portela Oliveira – USP; Sandra L. Zakia de Souza – USP e UNICID e Theresa Adrião – UNICAMP assinaram um depoimento público intitulado: Carta de Campinas, o qual “vêm a público trazer suas preocupações com o presente momento educacional brasileiro, no tocante às políticas públicas de responsabilização, meritocracia e privatização em curso” (CARTA DE CAMPINAS, 2011, p.1). Dentre os dezesseis tópicos de implicações que esse ato público apresenta, está o repúdio aos processos seletivos contemplando as políticas de responsabilização dos profissionais da educação.

² Vídeo disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16838

Acesso em: 05 dez. 2012

³ Tradução para o português da sigla **OECD** (Organization for Economic Co-operation and Development) constantemente empregada para referenciar essa instituição.

A partir dessa ramificação entre concepções, acirrada pela responsabilização que a avaliação em larga escala vem ocasionando aos profissionais da educação, a meritocracia deixa de ser apenas um modelo de política e vem se tornando o foco de um grande debate ideológico. Essa incompatibilidade conceptual pode incidir sobre duas dimensões: a negativa e a afirmativa, as quais Barbosa define:

[...] quando a meritocracia surge em nossas discussões políticas e organizacionais, ela aparece na essência de sua dimensão negativa. Ou seja, como um conjunto de valores que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo e que valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias sociais. [...] quando, por outro lado, afirmamos que o critério básico de organização social deve ser o desempenho das pessoas, ou seja, o conjunto de talentos, habilidades e esforços de cada um [...]. Nesse momento ela deixa de ser consenso, contudo, não decorre do fato de que as pessoas discordam acerca do desempenho (talento + habilidade + esforço) como critério fundamental, e sim de que existem múltiplas interpretações acerca de como avaliar o desempenho, do que realmente entra no seu cômputo, do que sejam talento e esforço, de quais são as origens das desigualdades naturais, da relação entre responsabilidade individual, etc. Ou seja, ela levanta questões acerca de filosofia política, de filosofia do direito, de justiça social, etc. (BARBOSA, 2003, p. 22).

As análises ressaltadas pela autora aparecem nas discussões entre diversos setores da sociedade quanto à possível implementação dessa modalidade em nosso sistema de ensino. Dentre esses setores, para fins de explanação, destacam-se alguns colunistas de revistas de grande circulação no país, apoiando o modelo, e representantes corporativos da classe docente, resistindo a essa política.

Como obstáculo para um possível consenso entre setores aparecem as questões mencionadas anteriormente, como a proximidade da meritocracia com os moldes do sistema neoliberal e a relação do Brasil com órgãos internacionais que monitoram a qualidade do ensino. Essas “relações” vêm fazendo com que grande parte das produções bibliográficas se posicione contrária a esse modelo, atentando assim para os efeitos perniciosos dessa política, ou apontando para a inversão dos valores da educação. Na consideração desses autores, o ensino estaria se atrelando aos preceitos do mercado, o qual daria foco à produção ou a demais correlações decorrentes dessa simbiose. Algumas dessas hipóteses podem ser encontradas em Freitas (2011 e 2012); Oliveira (2009); Camargo et al. (2003); Haddad e Graciano (2004).

A despeito dessas produções, diversos estados agregam projetos com características afins a suas políticas públicas na educação. Na figura 1, Marques (2012) mostra algumas destas implementações que vêm se expandindo pelos estados brasileiros:

Figura 1 - Programa de incentivos aos professores e/ou escolas em estados brasileiros

Estados do Brasil	Tipos de Incentivos
Rio Grande do Sul	-Bônus -14º salário.
Minas Gerais	-Prêmio por Produtividade-êxito nas avaliações de desempenho Institucional e Individual estabelecida por um acordo de metas.
São Paulo	-Bônus ao Quadro do Magistério- cumprimento de Meta baseada no IDESP (composto pelo desempenho dos alunos e pelo índice de fluxo escolar e o absentismo do professor).
Pernambuco	-Bônus coletivo, proporcional ao cumprimento da meta, ou seja, atingir metade da meta do IDEPe considerando o desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE).
Governo Federal	-Bônus – 14º salário (assiduidade e participação nas formações) -Elevar a nota em 50% da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou nota sete.
Rio de Janeiro	-Bônus estímulo a Regência. -Atingir as Metas do Programa Acordo de Resultados (parâmetro Índice IDEB.) -Assiduidade dos professores (apenas cinco faltas por ano).
Ceará	Prêmio "Escola do Novo Milênio" Bônus a professores e funcionários e ao núcleo gestor (para as 50 melhores escolas) de acordo com os resultados do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará).
Acre	Bônus -14º salário (assiduidade, participação nas formações)

Fonte: Marques (2012, p.65)

Dentre esses estados, São Paulo se destaca por vigorar dispositivos em sua legislação⁴ que acrescentam vantagens financeiras aos profissionais da Educação que se mostram proeminentes em um processo avaliativo.

Refletindo sobre a implementação desse mecanismo, independentemente do ponto de vista de cada ideologia, o que não pode ser desconsiderada é a substancial relevância das ações meritocráticas, as quais, gradativamente vêm se

⁴ Sistema de Promoção para o Quadro do Magistério: Instituído por decreto 55.207, de 21 /dez/ 2009 –DOE 22/dez/2009, p.6, seção 1, que regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009. No Anexo A deste estudo está disponível uma síntese da reformulação (leis complementares 1.143 e 1.144/2011) dessa mesma Lei, publicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alckimin-aumento-salarial>>. Acesso em: 12 out. 2013. A publicação desse conteúdo no Diário Oficial de São Paulo também está disponível no Anexo B.

estabelecendo nas políticas públicas da educação brasileira. Ainda, acerca da importância que a meritocracia representa, Barbosa (2003, p. 21) menciona: “refere-se a uma das mais importantes ideologias e ao principal critério de hierarquização social das sociedades modernas, o qual permeia todas as dimensões de nossa vida social no âmbito do espaço público”.

Ao observar a implantação da meritocracia no cenário nacional e o que realmente existe como epistemologia substantiva para amparar essas políticas, pressupõe-se tratar de uma teoria incipiente que aguarda pesquisas pontuais em nosso sistema educacional. Em razão disso, é possível observar a concorrência entre concepções subjetivas acerca dos possíveis resultados de sua execução. Em outras palavras, é notória a ausência de pesquisas que estudem o “estado da arte” dessa política no cenário brasileiro. Com isso, os resultados das políticas meritocráticas instituídas em outros países aparecem constantemente como parâmetros para as argumentações favoráveis ou contrárias a tal modelo. Como reflexo dessas ações, em alguns casos, o mecanismo meritocrático é estigmatizado antes mesmo de ser analisado ou debatido com fundamentações teóricas mais próximas de nossa realidade.

Um bom exemplo que ilustra esse impasse entre setores aconteceu na Assembleia Legislativa de São Paulo. Fato assim descrito por Marques (2012, p. 69):

[...] segundo a APEOESP, o Governo do Estado fez tudo para desmobilizar os professores para que não acompanhassem a votação do Projeto de Lei, na Assembleia Legislativa de São Paulo, no dia 20/09/2009. Em meio às truculências por parte do governo, diversos grupos sindicais de professores, diretores e supervisores de ensino lotaram o auditório do plenário e, na madrugada de 21 de outubro de 2009, o projeto de lei foi aprovado.

A partir desse interstício conceptual, que emana do âmbito onde a meritocracia é articulada, o presente estudo permeará esse fenômeno ideológico, analisando as motivações que levam as correntes supracitadas a polarizarem suas perspectivas quanto ao resultado funcional desse mecanismo.

O cenário deste estudo compreende as ações meritocráticas visíveis no eixo que abrange as políticas públicas em educação do Governo Federal, bem como as políticas públicas das secretarias estaduais da educação, com foco especial nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, através dos quais vêm

ocorrendo constantes debates que se caracterizam pela dicotomia ideológica entre os setores. Para compreender os juízos críticos que fundamentam essas concepções, duas frentes foram estratificadas: a primeira compila depoimentos que corroboram a política ou ideologia meritocrática através de alusões públicas. Essa representação ideológica estará sendo intitulada nesse trabalho por Frente Favorável à Meritocracia (FFM). A segunda corrente estará sendo representada através das argumentações que contestam esse modelo, a qual está intitulada nesse estudo como Frente Resistente à Meritocracia (FRM). Compete afirmar que a delimitação dessas frentes não representa dois “movimentos organizados” de sujeitos com ideologias afins e sim uma “representação organizada”, fundamentada pelos depoimentos públicos compilados dos sujeitos que manifestam suas posições críticas sobre o processo em pauta⁵.

Posto isso, o desfecho desse capítulo abarca os procedimentos que nortearão a pesquisa em sua íntegra, sendo eles: a justificativa, os objetivos gerais e específicos e a organização metodológica composta pelo referencial teórico e a metodologia.

O segundo capítulo contextualizará o termo meritocracia, produzindo uma apresentação desde sua gênese etimológica à sua atual conformação e sentido funcional. Serão exibidos também os nexos que apontam para o problema de pesquisa e que contribuem para a formulação das hipóteses. Esse momento permitirá visualizar um panorama da trajetória que a ascensão por mecanismos meritocráticos percorreu, e as atribuições conceituais imbricadas a seu estereótipo, das quais o senso crítico acerca do mérito oscila de igualitário à excludente.

Visões e aspectos concernentes à meritocracia estarão na pauta do terceiro capítulo, intitulado: “Pontos de Vista Conceptuais da FFM e da FRM *In Loco*: os depoimentos públicos sobre a prática dessa política na visão dos sujeitos envolvidos no debate”. Com base na análise dos conteúdos coletados pela pesquisa, o capítulo promove um amplo debate entre concepções favoráveis e resistentes ao modelo de política meritocrática na educação brasileira.

Na sequência, o quarto capítulo exhibe como essa política se apresenta em nosso país, a qual dará ênfase à composição brasileira da meritocracia na educação, mais precisamente a sua estruturação individualizada, a qual agrega o

⁵ As origens dos sujeitos que contemplam cada frente estão descritas no capítulo III.

elemento diagnóstico, o avaliativo e a valorização pelo mérito. Através disso, o sentido funcional de cada um desses componentes será observado, bem como, os possíveis resultados e implicações de suas inter-relações.

O formato do quinto capítulo estará comprometido com a análise das ações meritocráticas no cenário brasileiro. Dessas investidas, serão observados os modelos de políticas na educação, as correlações com outros países e as influências recorrentes, tais como algumas interfaces com exames trienais do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O sexto capítulo parte para as análises pontuais sobre o tema, das quais se tem como objetivos: apresentar as limitações que obstruem o debate sobre a meritocracia e promover novas possibilidades teóricas. Essas propostas dar-se-ão pelo diagnóstico que emergiu das análises do conteúdo compilado no capítulo III e do referencial teórico.

No sétimo capítulo serão apresentadas algumas proposições mediadoras que o presente autor acredita serem profícuas para a ampliação do diálogo sobre o tema: Meritocracia na Educação Brasileira.

As considerações finais, advindas da contextualização do estudo, contemplarão o oitavo e último capítulo.

1.1. JUSTIFICATIVA

Perfilada em articulações não condescendentes às outras visões de planejamento, e desconexa entre os membros que constituem o seu ciclo funcional, a meritocracia, nos moldes atuais, oportuniza através dessas incoerências uma imagem subjetiva e resistente a possíveis propostas que viessem a qualificar essa política.

Sobre o olhar de Barbosa (2003, p. 22): “dificilmente essas questões implícitas na transformação da ideologia meritocrática em instrumento de organização social são trazidas à consciência das pessoas e, menos ainda, explicitadas e discutidas”. Tal desinformação organizacional na aplicabilidade desta política tem produzido elaborações de acordo com interesses setoriais; com isso, são notórias as divergências críticas quanto à sua eficácia. Acerca desse curso inadequado que conduz o processo meritocrático, a autora supracitada complementa: “As coisas se processam, seja no âmbito político ou no âmbito

organizacional/administrativo, como se todas as respostas se resumissem a acusações de interesses contrariados ou a busca de novos e melhores métodos de avaliação de desempenho” (idem, 2006, p. 22-23).

Com base nesse pressuposto, um estudo em que as análises possam contribuir para um processo menos ideológico na articulação desta política é justificável, pois agrega um esteio epistemológico imparcial à sua atual conjectura. Por conseguinte, proporcionará possibilidades teóricas alternativas, tanto para composição deste mecanismo, quanto na compreensão bilateral dos propósitos dessa prática.

Contribuindo para essa ponderação - ao abordar as adversidades que uma pesquisa abarca - Durkheim (2003) convida para um comportamento proativo. Para que isso ocorra, salienta: “Quando os fenômenos são menos simples, seu estudo é menos fácil, trata-se de uma questão de caminhos e meios, não de princípios [...] Contudo não devemos permitir que as diferenças nos façam desconhecer as analogias” (DURKHEIM, 2003, p. 23-48).

A partir desse enfoque, apresentam-se então, o objetivo geral e os específicos que nortearão este trabalho.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Considerando esse impasse como um problema que desfavorece o conceito circunstancial da política em questão, este estudo tem como objetivo agregar uma proposta mediadora ao atual debate acerca da viabilidade das políticas e práticas da meritocracia na educação brasileira, a qual emergiu com a implementação da avaliação em larga escala.

1.2.2 Objetivos específicos

Do objetivo geral, emergem os objetivos específicos a seguir:

- a) Identificar a meritocracia em seu contexto histórico e estrutural;

- b) Examinar como a meritocracia está sendo conceituada no eixo que abrange as Políticas Públicas de Educação do Governo Federal e Secretarias Estaduais da Educação nos estados do Brasil, com um foco especial nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul;
- c) Contrastar *vis-à-vis* os pontos de vista conceituais dos agentes favoráveis e resistentes (FFM e FRM) à implementação da meritocracia no eixo mencionado anteriormente;
- d) Mediar os possíveis pontos contraditórios passíveis de ser contemporizados;
- e) Oportunizar uma ressignificação ao atual modelo de meritocracia.

Delineado o problema e os objetivos de pesquisa, demarcou-se a organização do referencial e a metodologia a ser aplicada, a qual conduzirá este estudo, permitindo um melhor desenvolvimento ao processo investigativo.

1.3 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA DISSERTAÇÃO

1.3.1 Referencial teórico

Os referenciais que fundamentaram este trabalho discorrem, inicialmente, pela compreensão contextual da historicidade da meritocracia, a qual é embasada pelas proposições de Michael Young (1961), suposto mentor do termo. Complementando algumas ideias de Young, Goldthorpe e Jackson (2006) são referenciados pelo nexo à atual problematização da meritocracia.

A obra de Ravitch (2011) - que por muitos anos articulou nos Estados Unidos políticas públicas fundamentadas por critérios quantitativos - “Vida e morte do grande sistema escolar americano” está em diversos momentos exemplificando questões relacionadas às experiências concretas da política meritocrática (salvo devidas proporções sociais, econômicas, culturais, dentre outras peculiaridades de cada nação). Já Barbosa (2003), com sua obra “Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas”, através de um olhar antropológico, complementa a cultura meritocrática com algumas analogias pontuais acerca da meritocracia e sua gênese neoliberal.

A compreensão de como a política está configurada e suas considerações críticas no cenário nacional advêm, inicialmente, de uma pesquisa exploratória na *internet*. Tal procedimento enfatiza a prática da política meritocrática, considerando as diferentes visões sobre o tema. Esse ato também propiciou uma noção de como esta política está sendo implementada no contexto brasileiro. A mesma ferramenta de pesquisa foi utilizada novamente para analisar a inter-relação dos agentes da pesquisa perante o fenômeno meritocrático no Brasil.

Outras referências agregaram à composição teórica desse trabalho, a qual está entrelaçada por bibliografias que abordam especificamente o termo meritocracia, quais sejam: Freitas (2011) e Marques (2012) e outras que, indiretamente, dissertam em suas produções sobre aspectos concernentes ao tema como: Haddad e Graciano (2004), Freitas (2012) e Oliveira (2009). Tais produções proporcionam uma amostragem de como a meritocracia vem sendo estimada no cenário nacional.

Fontes quantitativas contribuíram para uma visão globalizada da meritocracia. Para isso, foi realizada uma busca na classificação dos países no *ranking* do PISA nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009. Os dados coletados desta busca serviram de esteio para análise do perfil das políticas educacionais que estão norteando os países mais bem posicionados, e para as correlações com o modelo brasileiro. A fundamentação teórica desse momento foi conduzida pelo projeto da série intitulada: “Destino: educação – diferentes países, diferentes respostas” (2011), a qual exhibe estudo detalhado acerca das características e resultados dos países que se submetem a esses exames.

As influências filosóficas deste estudo contaram com a contribuição de autores que defendem a importância de “transitar” por outras áreas do conhecimento - que não a de origem - dentre eles, destaca-se Fourez (1995). É pertinente mencionar a influência intrínseca desse autor no presente trabalho, especialmente ao compreender que, para alcançar resultados mais enriquecedores em uma pesquisa, é necessária uma trama entre diversas concepções teóricas. Bourdieu (2003) e suas teorias sobre o campo científico; Durkheim (2003), e sua “visão de mundo”, também propiciam ao trabalho um embasamento sociológico pertinente ao contexto do tema.

Tratando a meritocracia como uma estratégia de política que supostamente provoca diversos pontos de vista, nada mais adequado que pesquisar suas

manifestações em diversos campos epistemológicos, permitindo assim, diagnosticá-la com maior propriedade.

1.3.2 Metodologia

Este trabalho caracteriza-se por apresentar métodos de uma pesquisa qualitativa, o qual é fundamentado por uma revisão bibliográfica vinculada ao tema do estudo em justaposição a uma abordagem ideográfica (BURRELL; MORGAN, 1979 apud AFONSO, 2006) que considera relevante à pesquisa a análise dos depoimentos subjetivos obtidos dos agentes que estão por dentro das situações ou que participam dos processos sociais. Com isso, o desenvolvimento desse estudo conta, além do referencial teórico reunido, com pontos de vista de personalidades de diversas áreas (educação, mídia, política, sociedade, entre outras) com intuito de pluralizar e estimar as concepções da meritocracia como mecanismo indutor na melhoria da qualidade da educação, perante os setores.

O critério temporal dessa pesquisa focou-se da última década do século XX aos dias de hoje (opção cronológica correlata ao surgimento dos exames do Pisa); no entanto, alusões a outras épocas também foram inferidas com intuito de enriquecer o contexto histórico subjacente a algumas características contemporâneas do problema desse estudo. Dessa forma, o presente trabalho exhibe em seu início uma apresentação do termo meritocracia justaposta a sua trajetória histórica, bem como, os elementos que compõem a sua política, os estereótipos provisionados no decorrer dos tempos e os liames deste contrassenso entre ideologias. Com isso, configura-se uma elaboração da conjuntura que move a meritocracia, em que a relação entre os critérios diagnósticos e avaliativos, agregados à valorização pelo mérito, aparece como os principais elementos que constituem as características funcionais do mecanismo meritocrático.

1.3.3 Identificação do problema

O primeiro passo dado foi a compreensão da meritocracia e a forma como estava sendo estigmatizada, o qual teve por objetivo analisar como essa política foi conduzida ou interpelada pelos sujeitos envolvidos no tema. Esta busca, em um

primeiro momento, sondou as fontes que enfatizaram, em suas considerações, a viabilidade da política de valorização pelo mérito. Essa fase proporcionou caracterizar as duas frentes dicotômicas: a FFM e a FRM, descritas anteriormente.

Após delinear a composição dessas frentes, o termo meritocracia foi desmembrado em sua conjuntura para que se obtivesse uma visão mais nítida de cada elemento em seu contexto funcional. Com essa interação mais aprofundada do objeto desse estudo, o próximo passo metodológico destacou, através de quadros quantitativos, a classificação dos países mais bem colocados nos exames do PISA. A partir deste levantamento, foi produzida uma contextualização de como essas nações, pertinentes ao estudo, se comportam na produção de suas políticas educacionais, e principalmente, de como os países proeminentes nas avaliações incorporam a meritocracia em seu sistema de ensino. Esse momento contemplou, dentre outros fatores, a compreensão da influência meritocrática no Brasil e algumas correlações de ordem paradoxal.

1.3.4 Instrumentos e procedimentos metodológicos

Para ser possível caracterizar essa suposta incompatibilidade entre os sujeitos e instituições que se inteiram do tema - contemplando o método de abordagem ideográfica (BURRELL; MORGAN, 1979 apud AFONSO, 2006) - foram compilados os conteúdos da *internet* que apresentavam matérias com teor meritocrático, condizentes ao eixo delimitado pela pesquisa. Esse material advindo de informativos de instituições, percepções pessoais ou concepções críticas de personalidades de diversos setores, entre outras inferências publicadas, totalizaram um conteúdo com 56 declarações. As 33 fontes que ampararam esse material emanaram de artigos, entrevistas, reportagens e pesquisas em jornais e revistas, ONGs ou instituições relevantes à pesquisa, representantes do corpo docente, vídeos que demonstrem as ações do governo, entre outras fontes, as quais promoveram ou refutaram a meritocracia. Os instrumentos para a coleta de informações estão devidamente descritos no capítulo III deste estudo.

Tais concepções críticas e depoimentos foram distribuídos por temas que vêm instigando o debate acerca dos resultados da implementação de mecanismos

meritocráticos no cenário nacional, e contrapostos em duas ideologias: uma favorável (FFM) e outra resistente (FRM) à meritocracia.

Com esse procedimento, foi possível visualizar as posições críticas dicotômicas acerca da meritocracia e compará-las, o que para Durkheim (2003, p. 11): “[...] é o único meio de explicar. Assim uma investigação científica só pode atingir o seu objetivo se se refere a fatos comparáveis”. O contraste dos depoimentos em justaposição ao referencial teórico contribuiu para elucidar as hipóteses desse estudo e embasaram as proposições das figuras ilustrativas difundidas durante o trabalho, e também as propostas do capítulo VI: “Limitações, diagnósticos e novas possibilidades”. Com base nesse modelo de pesquisa, as considerações finais contemplam o ciclo desse estudo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERMO: MERITOCRACIA

Em contribuição a este estudo, que aborda a **meritocracia** desde sua gênese até seu emprego no atual contexto político-educacional, torna-se necessária a apresentação desse termo, uma vez que, em diversos momentos desta pesquisa estaremos nos deparando com essa palavra que, quando pronunciada, provoca diferentes pontos de vista.

A nomenclatura⁶ meritocracia tem em sua etimologia, segundo o dicionário *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005), a seguinte definição: “País ou sistema social onde as pessoas obtêm poder ou dinheiro com base em sua capacidade”⁷. Sua origem não está descrita pontualmente na história, o que abre precedentes para diversas proposições. O que pode ser antecipado, com base no referencial teórico compilado nesse estudo é que, antes mesmo do termo meritocracia ser incorporado como grafia, o sentido funcional do “poder do mérito” já possuía concepções críticas no seio da sociedade.

As concepções mais conhecidas relacionavam o mérito com a possibilidade de ascensão dos indivíduos menos favorecidos ao poder e a valorização intelectual transcendendo os limites da classe social. As motivações que levaram ao surgimento da Revolução Francesa (1789-1799) devem estar agregadas ao contexto histórico da meritocracia, uma vez que desse movimento (burguesia) derivou um aclamado sentimento de libertação contra os privilégios (nobreza) da época, em que a tríade: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” ficou marcada como símbolo desse levante (HOBBSAWM, 1996). Em decorrência das disputas entre poderes e violentos conflitos, a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”⁸ acabaria por incorporar esses princípios, dando um novo significado para os direitos da vida civil.

Esse contexto histórico-social foi significativo na composição da imagem positiva do mérito, ora visto como uma alternativa contra o nepotismo, ora como uma

⁶ Advinda do latim *meritum*, significando o mérito e do grego *krátos*, significando o poder/força/governo.

⁷ Tradução livre do verbete: Meritocracy, p. 961: “a country or social system where people get power or money on the basis of their ability”.

⁸ Disponível na íntegra em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2013.

oportunidade de ascensão hierárquica ao poder ou à posição de prestígio por meios que valorizavam os “melhores”, independentemente da classe social.

Entretanto, com o passar do tempo e com alguns efeitos incongruentes advindos desse processo classificatório, dentre os quais, a percepção de que os indivíduos de classes menos favorecidas pouco perfilavam nas funções de grande prestígio ou à ascensão a postos de poder, o sentido do mérito foi sendo apreciado por outras perspectivas e, com isso, a sua cumplicidade com o princípio da igualdade foi se distanciando. Young (1958) reitera essas considerações no livro "*The rise of the Meritocracy*" ("A ascensão da meritocracia")⁹. Suposto mentor do termo **meritocracia**, o autor versa sobre uma sociedade fictícia, na qual a meritocracia promoveria a mobilidade, a justiça e a eficiência social. No entanto, com os efeitos negativos que esse mecanismo apresentava, a concepção positiva que o modelo exibía foi posta em xeque, promovendo desaprovações em massa contra o processo meritocrático, que selecionava e dividia.

Com um olhar mais acentuado, Goldthorpe e Jackson (2006) presumem que Young estava preocupado com a maneira pela qual a Lei da Educação do ano de 1944 estava sendo interpretada pelos governos pós-guerra na Grã-Bretanha. Segundo os autores, suas críticas apontavam para um alvo mais específico, neste caso: “a Lei de 1944, que estabeleceu ensino secundário para todos e que destinava a dar a todas as crianças uma maior oportunidade de desenvolver suas habilidades” (GOLDTHORPE; JACKSON, 2006, p. 3). Tal lei estaria sendo empregada de forma subjetiva aos interesses governistas e o mérito acabou sendo utilizado como instrumento de segregação social, ou seja, diferentes tipos de trabalho, com diferentes níveis de recompensas, em termos de dinheiro e *status*. Por isso, a preocupação de Young à implementação da meritocracia, a qual promoveria uma inclusão enviesada que não contemplaria os indivíduos socialmente desamparados (idem, 2006).

O passar dos anos apenas reforçou essa ideia que Young convidou à reflexão, a qual foi reiterada em obras de outros autores. Por conseguinte, a política baseada na valorização pelo mérito foi se atrelando a uma disputa ideológica entre os defensores (que se identificam aos propósitos de qualificação e excelência através de processos seletivos) e os que contestam esse mecanismo (atribuem ao

⁹ Tradução livre do autor.

fato de que quando se seleciona alguém, muitos outros estariam sendo rejeitados). No decorrer da história esse processo classificatório, agregado aos efeitos advindos de suas implementações, foi aproximando o perfil dos simpatizantes da meritocracia aos adeptos do modelo neoliberal; em contrapartida, os resistentes à promoção pelo mérito se mantêm caracterizados pela causa corporativa e pela apologia à “inclusão sem exclusão”.

Contemporaneamente, no ponto de vista de Barbosa (2003), a meritocracia se encontra “perdida” enquanto grafia e também na dimensão conceitual. Segundo a autora:

[...] a meritocracia aparece diluída nas discussões sobre desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade, etc., e nunca de forma clara e explícita. E para culminar, não há, do ponto de vista histórico, quase nenhuma preocupação da sociedade civil com essa questão, tampouco trabalhos e pesquisa sobre o tema (BARBOSA, 2003, p. 21).

Em sua obra, além de considerar a ideia de uma disputa conceptual pré-existente na abordagem dessa política, é perceptível, para a autora, que há falta de sustentação teórica no modelo de apresentação da política meritocrática, contribuindo para que a significação do termo não alcance a devida importância.

2.1 TRANSCENDENDO A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERMO MERITOCRACIA A UMA ANÁLISE ACERCA DA SUA APLICAÇÃO NA ESFERA EDUCACIONAL

Usualmente agregado às políticas de caráter diagnóstico e avaliativo, o tema valorização pelo mérito vem aparecendo com acentuada significação no contexto da educação brasileira. Fundamentando essa lógica, são notórios os inúmeros projetos do Governo Federal visando incorporar essa cultura ao sistema educacional, através dos quais, configura-se uma proeminente pretensão estratégica do governo por melhores resultados a cada edição nos exames avaliativos da qualidade de ensino do PISA. Alguns Estados (como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, dentre outros) desenvolvem mecanismos com características afins em seus sistemas educacionais e, conseqüentemente, vêm corroborando os “propósitos” das políticas públicas do Governo Federal. Posto isso, pode-se afirmar que esse movimento meritocrático vem gradualmente permeando o ensino nacional,

através dos planejamentos estratégicos dos executivos que engendram as políticas públicas de educação.

2.1.1 A aresta entre concepções

As características funcionais que constituem os paradigmas dessas políticas são conhecidas pela busca de resultados através de testes padronizados, avaliação da *performance* dos alunos e professores, responsabilização dos profissionais que são submetidos a esses testes, valorização do profissional proeminente, gestão educacional comparada aos moldes do sistema neoliberal, dentre outras (RAVITCH, 2011; GOLDTHORPE; JACKSON, 2006). Perante essas considerações, a aceitação da meritocracia no sistema educacional brasileiro desperta diferentes opiniões e juízos nos diversos setores da sociedade. Ao analisar essas alegações, observa-se um suposto “curso ideológico” quando em face à opção de instituir a meritocracia.

3 PONTOS DE VISTA CONCEPTUAIS DA FFM E DA FRM *IN LOCO*: OS DEPOIMENTOS PÚBLICOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DESSA POLÍTICA NA VISÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO DEBATE

O presente capítulo tem como pretensão demonstrar - através da abordagem ideográfica (BURRELL; MORGAN 1979, apud AFONSO, 2006), que considera os depoimentos dos sujeitos envolvidos no cenário da pesquisa como fator relevante ao processo científico - como a meritocracia é conceptualizada pelos agentes que se manifestam publicamente sobre a implementação dessa política no cenário brasileiro nos mais diversos meios de comunicação social. A idealização desta representação simbólica emergiu a partir da dicotomia ideológica dos sujeitos pesquisados para com a meritocracia, através da qual foi possível compilar uma “estratificação conceptual” de cada frente.

Agregada às produções bibliográficas que abordam o tema desse estudo, a análise destas ideologias contrapostas subsidiou algumas ponderações subjetivas do texto, bem como, as considerações finais desse trabalho.

3.1 CONTEXTO EM QUE EMERGIRAM OS DEPOIMENTOS

Para o entendimento do sentido contextual das argumentações dos sujeitos que representam ambas as frentes, cabe ressaltar como essa política se configura no cenário em que este estudo se centraliza.

A meritocracia hoje é vista como prioridade nas políticas públicas do Governo Federal. Essa posição é notória quando a Presidente da República, Dilma Roussef, discursa sobre o tema, através das frases “Zelaremos pela meritocracia no funcionalismo e pela excelência do serviço público” (VEJA, 2013) e “no Brasil de hoje, queremos que o sucesso venha da meritocracia” (Portal G1, 2012).

Corroborando essa demanda, recentemente um documentário da OCDE¹⁰ apresentou iniciativas brasileiras com formatos meritocráticos que se destacaram no cenário nacional, como a criação da Prova Brasil, o índice de Desenvolvimento da

¹⁰ Vídeo disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16838>. Acesso em: 05 dez. 2012.

Educação Básica (IDEB) e outros mecanismos de valorização às escolas que cumpram ou ultrapassem as metas estabelecidas. Amplamente destacado neste vídeo e em defesa desse mecanismo, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, fortalece a tendência político-administrativa de empregar esse modelo de política pública na atual conjuntura educacional brasileira. Em entrevista ao jornal “O Estado de S. Paulo”, em 2010, também afirmou ser favorável à promoção por mérito, considerando “louvável” a atitude do professor que se esforça para atingir tais metas. Desta forma, segundo o ministro daquele período, a meritocracia estaria sendo acionada como incentivo (na maioria das vezes com vantagens financeiras) no processo motivacional dos profissionais envolvidos na promoção do ensino.

Ao identificar os poderes máximos do país, no âmbito da educação, promovendo essa política, subentende-se por lógica que as ações mais contundentes em prol da meritocracia estão imbricadas pela própria articulação das políticas públicas educacionais do Estado. Através de projetos como Ideb, Enem, Provinha Brasil, entre outros, essa política se estabelece e, como reflexo desse movimento, a meritocracia permeia as políticas públicas de diversos estados do Brasil. Com a forte tendência meritocrática, diversas personalidades distribuídas pelos setores da sociedade aparecem esporadicamente em alguns meios de comunicação defendendo suas ideias sobre a pertinência desse mecanismo. Estes depoimentos (estratificados em argumentos favoráveis e resistentes) estarão contemplando uma noção das visões ideológicas sobre a implementação da meritocracia no cenário nacional. Compete frisar que o compilamento desses depoimentos obteve-se pela relevância dos sujeitos ou de suas instituições ao contexto da pesquisa, considerando-se que outra grande quantidade de material foi analisada e depois descartada por não apresentar conteúdo confiável ou pertinente ao trabalho.

3.2 INSTRUMENTOS

Os instrumentos de pesquisa que possibilitaram representar esses cursos ideológicos a favor ou resistentes à meritocracia, intitulados nesse trabalho como

FFM e FRM, foram obtidos através dos conteúdos compilados das seguintes fontes¹¹:

- 1) Artigo de Alex Trentino¹². Publicado na página do jornal “O Globo” em 11/12/2012;
- 2) Artigo de Gesa Linhares¹³. Publicado na página do jornal “O Globo” em 02/09/2013;
- 3) Artigo Francisco Lacombe¹⁴. Publicado na página Instituto Liberal. Acesso em: 15 nov. 2013;
- 4) Artigo de Luciano Máximo¹⁵. Publicado na página do jornal “Valor Econômico” em 21/01/2011;
- 5) Artigo de Fernando Veloso¹⁶. Publicado na página da “Folha de S. Paulo” em 13/11/2010;
- 6) Artigo de Fernando Veloso. Publicado na página da “Folha de S. Paulo” em 05/02/2011;
- 7) Artigo de Christian Rocha Coelho¹⁷. Publicado na página da “Direcional Escolas”. Acesso em junho de 2013;
- 8) Artigo de Voltaire Schilling¹⁸. Publicado no “Portal Terra” em 22/08/2011;

¹¹ Os conteúdos obtidos de tais fontes encontram-se disponíveis na íntegra nas Referências desse estudo.

¹² Integrante da coordenação geral do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) - Gestão 2012/2015.

¹³ Integrante da coordenação geral do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) - Gestão 2012/2015.

¹⁴ Professor de Administração. Lecionou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Escola Politécnica e Escola Graduada de Ciências e Engenharia da PUC-RJ; FGV; Universidade Santa Úrsula; Instituto de Tecnologia da Informação e da Comunicação em cursos de graduação e de pós-graduação. Associado ao Instituto Liberal. (Texto informado na página do Instituto Liberal). Disponível em: <<http://www.institutoliberal.org.br/author/flacombe/>>.

¹⁵ Integrante do corpo editorial do Jornal em que a matéria foi publicada.

¹⁶ Economista e professor do IBMEC/RJ. Escreve mensalmente na Folha de S. Paulo (Texto informado na página da Folha de S. Paulo). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me1311201020.htm>>.

¹⁷ Diretor de planejamento da empresa de gestão, pesquisa e comunicação pedagógica do Brasil, a Rabbit Partnership. (Texto informado na página da Direcional Escolas). Disponível em: <<http://direcionalescolas.com.br/2013/04/01/gestao-de-impacto-nas-escolas-afinal-quais-funcoes-dos-coordenadores-pedagogicos-de-lideranca-e-gestao-ou-operacionais/>>.

¹⁸ Voltaire Schilling leciona História há mais de 30 anos em diversas instituições de ensino. Escreveu os seguintes livros, entre outros: A revolução chinesa: colonialismo, maoísmo, revisionismo (1984), O Nazismo: breve história ilustrada (1988), Momentos da história: a função da história na conjuntura social (1988), Estados Unidos versus América Latina: as etapas da dominação (1991), Tempos da História (1995), O conflito das ideias (1999). É colaborador e colunista do jornal Zero Hora de Porto Alegre (Texto informado na página da L&PM Editores). Disponível em: <http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=98>.

- 9) Artigo de Marco Túlio Kalil Ferreyro¹⁹. Publicado na página do “Instituto Millenium”, em 01/09/2009;
- 10) Artigo do diretor da CONTEE, Reginaldo Alberto Meloni, publicado em 10/02/2010, na página da instituição;
- 11) Artigo veiculado no *link* “Sala de Imprensa” da página do Sinpro-Rio. Autores²⁰: Gaudêncio Frigotto, Vânia da Motta, Zacarias Gama e Eveline Algebaile – Publicação: Folha Dirigida (11/01/11);
- 12) Coluna de Affonso Ritter²¹. Publicada na página do Jornal do Comércio/RS, em 17/05/2011;
- 13) Depoimento público da Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, Maria Isabel Azevedo Noronha, divulgado em 25/04/2012, na página da instituição;
- 14) Depoimento público da Presidente da APEOESP, Maria Isabel Azevedo Noronha, divulgado em 18/09/2013, na página da instituição;
- 15) Depoimento público intitulado “Carta de Campinas”²². Divulgado em 16/08/2011;

¹⁹ Marco Túlio Kalil Ferreyro (1960 – 2012). Formado em economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Exerceu a profissão por quase 20 anos no Sindicato da Indústria da Construção Civil no Rio Grande do Sul (Sinduscon/RS). (Texto informado na página do Instituto Millenium). Disponível em: <<http://www.imil.org.br/especialistas/marco-tulio-kalil-ferreyro/>>.

²⁰ Gaudêncio Frigotto, Vânia da Motta, Zacarias Gama e Eveline Algebaile fazem parte do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Vania da Motta é professora da Faculdade de Educação da UFRJ (Texto informado na página do SEPE-RJ). Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1648>.

²¹ Affonso Ritter é licenciado em Filosofia Pura pela Faculdade de Filosofia de Viamão/RS e em comunicação social pela Famecos da PUCRS. Trabalhou 17 anos na RBS (Zero Hora, onde foi editor de Economia, Rádio Gaúcha e RBS TV), no Coojornal, na sucursal da Revista Veja, na Revista Amanhã, no jornal Diário do Sul, na TVE, sete anos na TV Guaíba (Câmera 2). Integrou, durante 17 anos, o Conselho de Contribuintes do município de Porto Alegre, como representante da Associação Riograndense de Imprensa (ARI). Hoje, é colunista do Jornal do Comércio, de Porto Alegre (Texto informado na página do colunista). Disponível em: <http://www.affonsoritter.com.br/Quem_e>.

²² Carta de Campinas (texto que apresenta os integrantes da carta): Reunidos no SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, ocorrido entre os dias 16 e 18 de agosto de 2011, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – os profissionais abaixo assinados vêm a público trazer suas preocupações com o presente momento educacional brasileiro, no tocante às políticas públicas de responsabilização, meritocracia e privatização em curso.

Claudia Fernandes – UNIRIO, Luiz Enrique Aguilar – UNICAMP, Luiz Carlos de Freitas – UNICAMP, Manuela Terraseca - UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL, Maria Márcia S. Malavasi – UNICAMP, Mara Regina L. De Sordi – UNICAMP, Maurício Érnica – CENPEC, Menga Ludke - UCP e PUC RIO, Regiane Helena Bertagna – UNESP, Romualdo Portela Oliveira – USP, Sandra L. Zakia De Souza – USP E UNICID, Theresa Adrião – UNICAMP.

Campinas, 16 de agosto de 2011.

Texto disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/CartadeCampinas.pdf>>.

- 16) Depoimento do Presidente do Sindicato dos Profissionais em Educação do Ensino Municipal - SINPEEM, Claudio Fonseca, publicado em 11/03/2008, na página da instituição;
- 17) Depoimento publicado na página do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - UDEMO, intitulado: “Direito de Resposta”. Autoria divulgada como: “Congregação dos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP”. Disponibilizado em: 21/08/2013;
- 18) Discurso da Presidente da República, Dilma Rousseff, no dia 27/08/2012. Evento: Olimpíadas de Matemática das Escolas Públicas, no Rio de Janeiro;
- 19) Entrevista com o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, no programa "Poder e Política", do UOL e da Folha conduzido pelo jornalista Fernando Rodrigues. Publicada (com transcrição) em 11/07/2013;
- 20) Entrevista de Monica Weiberg com Paulo Renato Souza²³, publicada na página da “Revista Veja” em outubro de 2009, na ocasião, Souza exercia a função de Secretário da Educação do Estado de São Paulo;
- 21) Entrevista do Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, concedida ao jornal “Valor Econômico”, publicada em 21/03/2012;
- 22) Entrevista de Cecília Ritto e João Marcello Erthal com a Secretária de Educação do Rio de Janeiro, Claudia Costin²⁴, exibida na página da “Revista Veja” em 06/10/2013;
- 23) Informativo da Câmara dos Deputados, publicado no dia 27/12/2011;
- 24) Informativo da Câmara dos Deputados, intitulado: “Meritocracia na educação é apontada como um dos carros chefes para a melhoria do aprendizado”, publicado no dia 20/06/2012;

²³ Paulo Renato Souza (1945 – 2011) ocupou numerosos cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington, o de secretário da Educação do estado de São Paulo (1984–1986) no governo Franco Montoro. Formado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve o seu mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Unicamp – na qual também se tornou professor-titular de Economia. Foi o ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002. Em 2006, foi eleito deputado federal pelo PSDB paulista. No dia 27 de março de 2009, licenciou-se do mandato de deputado federal para assumir a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no governo José Serra/PSDB (biografia pesquisada da página do Wikipédia). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Renato_Souza>.

²⁴ É graduada em Administração Pública, Mestre em Economia e Ph.D. em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas. Em janeiro de 2009, assumiu a pasta da Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro (biografia pesquisada da página do Wikipédia). Disponível em: <http://es.wikipedia.org/wiki/Cláudia_Costin>.

- 25) Matéria veiculada no *blog* Oposição Sindical - SEPE/RJ. Publicada em 1º/11/2013;
- 26) Matéria veiculada na página da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação - CNTE. Acesso em 15/11/2013;
- 27) Matéria veiculada na página do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro - SEPE/RJ. Publicada em 21/07/2011;
- 28) Matéria veiculada no *link* “Notícias Gerais” do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro – SINPRO/RJ. Publicada em 01/06/2011;
- 29) Publicações das políticas públicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, intitulada: “Educação – compromisso de São Paulo”. Acesso em 05/11/2013;
- 30) Reportagem de Marcelo Bortoloti, publicada na página da “Revista Veja” em 10/02/2010;
- 31) Reportagem de Renata Betti, publicada na página da “Revista Veja” em 25/06/2012;
- 32) Reportagem com o Diretor do Sindicato dos Professores de São Paulo – SINPRO/SP, Artur Costa Neto, publicada na página da Direcional Escolas. Acesso em 10/10/2013;
- 33) Vídeo da OCDE ilustrando as ações meritocráticas na educação brasileira. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16838>. Acesso em: 05 dez. 2012.

3.2.1 Temas que norteiam os depoimentos da FFM e FRM

- a) Sistema capaz de atrair profissionais mais bem preparados para a carreira de professor;
- b) Valorização dos profissionais da educação perante avaliação;
- c) Melhoria do aprendizado;
- d) Eficácia das políticas meritocráticas;
- e) Diminuição do absenteísmo;
- f) Sindicatos versus meritocracia;
- g) Discussão entre o setor público e privado.

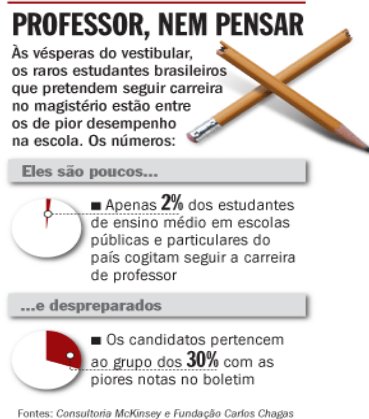
3.2.2 Depoimentos ou concepções críticas advindas dos sujeitos da pesquisa

Quadro 1 – Sistema capaz de atrair jovens mais bem preparados para a carreira de professor

FFM	FRM
<p>20. Defensor declarado da meritocracia nos planos de carreira, o ex-ministro e ex-secretário estadual da educação de São Paulo, Paulo Renato Souza, tem o seguinte ponto de vista sobre esse tema:</p> <p style="padding-left: 40px;">Planos de carreira são essenciais para tornar essas profissões novamente atraentes, de modo que os melhores alunos saídos das universidades optem por elas. (VEJA, 2009)</p> <p>29. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo destaca entre os objetivos principais de seu programa de valorização pelo mérito “a valorização da carreira do magistério, buscando torná-la uma das mais procuradas pelos jovens” (SEESP, 2013).</p> <p>Segundo o órgão, essas ações mantêm uma continuidade político administrativa. No segmento, as medidas que contemplam essas proposições:</p> <p style="padding-left: 40px;">O programa não teria sido possível sem os investimentos expressivos realizados em gestões anteriores. O Estado pode agora dar esse passo graças à conquista de importantes desafios, como [...] o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a implantação da progressão por mérito e do bônus por desempenho e a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores. (SEESP, 2013)</p>	<p>13. Referindo-se a São Paulo, a presidente da APEOESP, Maria Isabel Azevedo Noronha, aponta o “enxugamento das despesas públicas” e as estratégias de políticas públicas equivocadas no decorrer dos anos como fatores preponderantes para o desinteresse à carreira de professor. Sua concepção fica nítida nesse relato:</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] a carreira do magistério, que já continha uma série de problemas e limitações, tornou-se menos atraente para os jovens que, na universidade, buscam formação para a carreira do magistério. Desta forma, professores licenciados em diversas disciplinas, como química, Física, Matemática e outras, buscam profissões que lhe asseguram melhores salários, condições de trabalho e possibilidades de crescimento profissional (APEOESP, 2012).</p>
FFM	FRM

30. Marcelo Bortoloti exhibe, em pesquisa divulgada em reportagem da “Revista Veja” (outubro de 2010), as pretensões dos estudantes do ensino médio à carreira docente, através da qual atribui a “poucos e despreparados” os dois por cento dos estudantes de ensino médio que, quando entrevistados, cogitaram seguir a carreira de professor. A seguir, a figura 2 ilustrada em sua reportagem que apresenta os resultados da pesquisa mencionada:

Figura 2 - Pesquisa sobre a pretensão dos estudantes do ensino médio à carreira docente



Fonte: Veja online (2010)

Neste levantamento, baseado em uma amostra de 1500 alunos de ensino médio em escolas públicas e particulares de todo o país, o curso de pedagogia aparece na 36ª colocação, entre as 60 carreiras que hoje mais atraem os jovens. Segundo o colunista, o desinteresse dos jovens pela docência reflete a falta de perspectiva profissional e mostra que o modelo do plano de carreira dessa

32. Artur Costa Neto, que atua há 33 anos, é diretor do Sindicato dos Professores em São Paulo (Sinpro) e vice-presidente da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), tem sua visão referenciada através das interpretações de Rosali Figueiredo da Revista “Direcional Escolas”, para a qual cedeu entrevista. Nessa matéria, Neto afirma que a profissão de professor vem sofrendo inferências do sistema que ocasionam no afastamento de futuros bons profissionais à educação. Figueiredo explana as concepções de seu entrevistado, em que reflete: “o processo de expansão e universalização do ensino público ocorrido a partir dos anos 1970 no país não foi acompanhado por uma política de valorização da carreira do magistério. Pelo contrário, o achatamento salarial foi o que de fato “financiou” a ampliação da rede”. A seguir, a colunista contempla sua síntese com as palavras de Neto:

[...] temos hoje 98% das crianças matriculadas nas escolas. No entanto, o poder público teve que expandir a rede para atender a essa demanda e fez isso expropriando a condição salarial do professor e relaxando nos critérios de formação e seleção desses profissionais (Direcional Escolas, 2013).

<p>profissão, nos moldes atuais, não oferece atrativos.</p>	
<p>19. O Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, aponta a distribuição de bolsas como um atrativo aos alunos do ensino médio à carreira docente. Sua intenção é visível nessa fala:</p> <p>[...]vamos criar um programa para 100 mil estudantes, que é para matemática, física, química e biologia: Quero Ser professor, Quero Ser Cientista. Há um grande déficit nessas áreas. Por exemplo, o Brasil pela primeira vez em engenharia passou direito. Medicina está crescendo fortemente, mas Matemática, Física, Química e Biologia estão em torno de 3% das matrículas no ensino universitário. Nós temos que ampliar. Então, nós vamos começar a pegar no ensino médio. Por exemplo, todos os medalhistas das Olimpíadas de Matemática vão receber uma bolsa de estudo já no ensino médio (UOL, 2013).</p>	<p>1. O coordenador geral do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE/RJ), Alex Trentino mostra o caminho inverso dessa temática, ao declarar:</p> <p>Uma pesquisa do SEPE/RJ, baseada em dados do Diário Oficial do estado, mostra que, de julho a outubro, sete professores por dia pediram exoneração da rede (O GLOBO, 2012).</p>
<p>7. Para Christian Rocha Coelho, a profissão de professor teve decréscimo com o passar dos anos. Sua posição sobre o tema fica clara nesse raciocínio:</p> <p>[...] hoje em dia lecionar tornou-se sinônimo de ganhar mal [...] O número de professores formados vem caindo ano a ano e os jovens, com melhor recurso socioeconômico e conseqüentemente melhor base educacional, pouco se interessam pela área pedagógica (Direcional Escolas, 2013).</p>	<p>14. Em outro manifesto publicado sobre o assunto, Maria Isabel Azevedo Noronha afirma que o governo de São Paulo “erra” ao tentar resolver o problema da carência de professores qualificados. Segundo Noronha:</p> <p>Não dá para aceitar o tratamento dispensado aos professores nas escolas públicas: jornada estafante de trabalho, superlotação das salas de aula, infraestrutura insuficiente (APEOESP, 2013).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Quadro 2 – Valorização dos profissionais da educação perante avaliação

FFM	FRM
<p>24. O então secretário de Ações Estratégicas da Presidência da República, Ricardo Barros, defende a instituição de um “Sistema de Certificação de Professores” nos moldes dos EUA. Através desse instrumento, segundo Barros, poder-se-ia qualificar, valorizar e remunerar melhor a categoria dos profissionais da educação. O secretário também aponta para o desprestígio que a categoria vem sofrendo:</p> <p style="padding-left: 40px;">Hoje no Brasil, dá-se mais importância na escolha de um bom profissional da medicina para o atendimento da família, do que um bom profissional da educação. (Câmara dos Deputados, 2012)</p>	<p>10. Sobre o tema em questão, Reginaldo Alberto Meloni, em artigo divulgado na página oficial da CONTEE, reflete:</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico dos problemas e não de classificação e punição (CONTEE, 2010).</p> <p>Em sua concepção, essas medidas ferem as convenções contempladas pela Conferência do CONAE que implica, segundo ele:</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] a educação de qualidade está associada à existência da gestão democrática nas unidades escolares e nos sistemas e à realização de avaliações emancipatórias (CONTEE, 2010).</p>
<p>9. Marco Túlio Kalil Ferreyro, em artigo publicado na página do Instituto Millenium (em nota a instituição se isenta das ideias propostas pelo autor) também defende um sistema de valorização dos profissionais baseado na avaliação do desempenho. Segundo ele:</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] pode ser instituída uma remuneração salarial condicionada a sua performance, que pode ser medida em diversas dimensões, como por exemplo, número de horas lecionadas, desempenho em sala de aula, pontualidade e rendimento escolar dos alunos. Já no que concerne ao diretor de escola, pode-se criar um sistema de premiação das escolas que apresentarem melhores resultados (MILLENIUM, 2009).</p>	<p>13. Maria Izabel Azevedo Noronha demonstra insatisfação às políticas públicas de valorização dos profissionais da educação de São Paulo. Em sua coluna intitulada, “Faltam valorização profissional e professores nas escolas estaduais”, afirma que tais problemas emanam das gestões políticas:</p> <p style="padding-left: 40px;">Este é um dos resultados da política de desvalorização dos professores que vem sendo praticada no Estado de São Paulo há muitos anos, e que se intensificou a partir de 1995[...]. (APEOESP, 2012)</p> <p>As palavras da presidente da</p>

<p>20. Paulo Renato Souza é incisivo em suas considerações:</p> <p>Já é consenso entre especialistas do mundo todo que aumentos concedidos a uma categoria inteira, desprezando as diferenças de desempenho entre os profissionais, não têm impacto relevante no ensino. O que faz diferença, isso sim, é conseguir premiar os que se saem melhor em sala de aula. A isonomia é uma bandeira velha (VEJA, 2009).</p>	<p>APEOESP também apontam críticas à política de provas incorporada pelo governo:</p> <p>Frente a isto, o que faz o governo? Impõe uma sistemática de provas de conhecimento que não servem para efetivar os professores, mas tão somente para mantê-los nas mesmas precárias condições de contratação e de trabalho. Muitos professores, embora experientes e com muitos anos de trabalho na rede, deixam de assumir aulas no início do ano letivo por não terem obtido um bom resultado na prova. Entretanto, como faltam professores, eles acabam sendo chamados no decorrer do ano, assim como docentes que sequer participam da prova. É a desmoralização total deste tipo de política. (APEOESP, 2012)</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Quadro 3 – Melhoria do aprendizado

FFM	FRM
<p>6. Fernando Veloso menciona Diane Ravitch em ângulo positivo, destacando as políticas de responsabilização que deram certo na obra da autora:</p> <p>Um exemplo de experiência bem-sucedida citado por Diane Ravitch é o de Atlanta. Foram estabelecidas metas para cada escola e todos os funcionários ganham um bônus quando a escola cumpre 70% das metas. A evidência de sucesso apresentada pela autora foi a elevação da nota dos alunos no exame nacional, o National Assessment of Educational Progress. (Folha de São Paulo, 2011)</p>	<p>27. De posse das afirmações advindas de entrevista realizada pela <i>internet</i> com a historiadora Diane Ravitch para Regional 3, o SEPE/RJ destaca a fragilidade do mecanismo descrito por ela:</p> <p>[...] o sistema de avaliações não representou qualquer avanço no desenvolvimento dos alunos, muito pelo contrário. (SEPE-RJ, 2011)</p> <p>Em mesma matéria correlaciona os problemas ocorridos nos EUA, descritos por Ravitch, como prováveis problemas que a escolas públicas do Rio de Janeiro vêm agregando ao longo dos anos.</p>

<p>21. Aloizio Mercadante, mesmo afirmando não estar envolvido em nenhum debate ideológico, declara o seguinte ponto de vista para que tenhamos uma educação de qualidade no médio prazo: “Se quisermos bons profissionais no setor então precisamos ser competitivos do ponto de vista salarial.”. No ponto de vista do ministro um “empurrão” no piso nacional dos professores seria essencial para a motivação da categoria, o que culminaria no avanço do aprendizado.</p>	<p>14. Maria Izabel Azevedo Noronha (contrapondo-se às políticas públicas meritocráticas do estado de São Paulo) menciona que o avanço da qualidade do ensino de São Paulo passa por fatores como melhores condições de trabalho, possibilidades de crescimento profissional, salários dignos e a reposição de professores. Esse último fator aparece com grande ênfase em suas reflexões (APEOESP, 2013).</p>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Quadro 4 – Eficácia das políticas meritocráticas

FFM	FRM
<p>20. Paulo Renato Souza defende a seguinte teoria sobre o tema:</p> <p>Quando há um sistema feito para reconhecer e premiar os talentos individuais, a eficácia das políticas públicas para a educação aumenta. Coisa de quinze anos atrás, o Brasil estava a anos-luz disso. Não havia informação sobre nada - nem mesmo se sabia o número de escolas no país. O dado variava entre 190 000 e 230 000 colégios, dependendo da fonte. Hoje, já dá até para comparar o ensino de Capão Redondo, na periferia de São Paulo, com o das escolas da Finlândia. Desse modo, é possível traçar metas bem concretas para a educação e cobrar por elas - alicerces para uma boa gestão em qualquer setor. (VEJA, 2009)</p>	<p>10. Referindo-se ao programa do magistério paulista, Reginaldo Alberto Meloni também acredita que, quando os critérios não são observados na aplicação das regras de avaliação, será configurado um quadro de estratificação excludente. Em suas palavras, o autor considera o contexto social da trajetória do professor como um critério que coloca em desigualdade os concorrentes da “prova” que avalia os profissionais da educação de São Paulo. O autor também enfatiza o tempo escasso que desfavorece alguns profissionais perante esse programa, os</p>

	<p>quais são submetidos a uma jornada exaustiva e em determinadas situações, não remuneradas.</p>
<p>31. Em alusão aos estudos da USP/Ribeirão Preto que investigaram dados da Prova Brasil, aplicada pelo MEC a alunos de colégios públicos, Renata Betti afirma que houve avanço nas notas e sustenta a ideia de que o sistema está dando certo. Em mesmo segmento, destaca as palavras do coordenador da pesquisa, o economista Luiz Guilherme Scorzafave, as quais afirmam: “O resultado faz refletir sobre a necessidade de propagar esse tipo de iniciativa por todo o país” (VEJA, 2012).</p> <p>24. Ricardo Barros aponta a seguinte teoria:</p> <p style="padding-left: 40px;">Se o professor vê no aluno uma probabilidade maior de que ele venha a ter sucesso no aprendizado, o seu empenho em ensinar acaba sendo maior do que aquele professor que não vislumbra qualquer expectativa. (Câmara dos Deputados, 2012)</p>	<p>28. Veiculado no <i>link</i> “Sala de Imprensa” na página do Sinpro-Rio, no artigo intitulado “Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo” (Folha Dirigida, 11/01/11), o tema meritocracia foi criticado de modo incisivo. Nessa matéria, assinada por Gaudêncio Frigotto, Vânia da Motta, Zacarias Gama e Eveline Algebaile, contestam-se as medidas intituladas “Choque na Educação” que o Secretário da Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia anunciou no jornal “O Globo” (08/10/2011, p. 14) para os quatro anos seguintes. Os autores hostilizam tais medidas, caracterizando-as como “superficiais, economicista e tecnocrática” (Sinpro-Rio, 2011).</p>
<p>22. Claudia Costin – ao elucidar as políticas meritocráticas vigentes em seu estado – defende a ideia que a eficácia desse mecanismo não passa por critério de seleção excludente. Acerca disso, afirma:</p>	<p>16. Afirmando que tal modelo expõe e responsabiliza os profissionais da educação, o Presidente do SINPEEM, Claudio Fonseca, reforça a corrente contestadora da meritocracia no estado de São Paulo. Em resposta do</p>

<p>[...] em nosso sistema, não estamos comparando escolas diferentes, de locais distintos. O colégio recebe o dinheiro se tiver melhorado. Ou seja, é uma disputa da escola com ela mesma. (VEJA, 2013)</p> <p>31. Referenciando os estudos da USP/Ribeirão Preto acerca do regime meritocrático na educação da rede estadual de São Paulo, Renata Betti frisa:</p> <p>[...] ali, as escolas têm metas de aprendizado e, se elas forem atingidas, seus funcionários, incluindo diretores e mestres, são agraciados com um bônus no salário. Quem extrapolar o esperado ganha mais, como no mundo corporativo (VEJA, 2012).</p>	<p>SINPEEM ao editorial da Folha de São Paulo, publicado em 11/03/2008, intitulado “A regra é não contrariar”, Fonseca afirma que “erram todos” que acreditam no preceito:</p> <p>[...] poder reverter os indicadores negativos da educação com a simples adoção de gratificações por mérito ou anunciando a relação das melhores e piores escolas, após cada avaliação (SINPEEN, 2008).</p> <p>O autor do artigo também critica a política implementada pelo Ministério da Educação que promove exames, neste caso, a Prova Brasil. Segundo ele, o Ministério da Educação divulga os resultados das “provas” e o “ranking” das escolas, no entanto, não explicita quais providências serão tomadas para reverter a situação diagnosticada.</p>
<p>23. O deputado Edmar Arruda (PSC-PR), autor da PEC 82/11, a qual propunha estabelecer a meritocracia como um dos princípios do ensino público brasileiro, defende os ganhos de uma classe pelo seguinte ponto de vista:</p> <p>[...] o acréscimo da meritocracia iria reconhecer o esforço daqueles que apresentam resultados acima da média, com isso os professores teriam retribuição pelo seu desempenho (Câmara dos Deputados, 2011).</p> <p>12. Affonso Ritter, colunista do Jornal do Comércio/RS, frisa a</p>	<p>11. Frigotto et al. (2011) afirmam a intenção das políticas públicas do Rio de Janeiro em responsabilizar os profissionais da educação pelos baixos índices obtidos pela rede estadual no Ideb. Essa concepção é notória nesse segmento:</p> <p>Trata-se, portanto, de uma proposta que não vai ao fundamental e pega o pior atalho: premiar quem chega às metas, metas imediatas, de lógica produtivista, que não incorporam medidas voltadas para uma educação pública de qualidade. A lógica subjacente à proposta, que já está sendo chamada de <i>choque de gestão de administração</i>, apenas trabalha com dois conceitos fundamentais: forçar o professorado a produzir um IDEB elevado, sem efetivamente melhorar as suas</p>

<p>importância desse tema ser abordado através de conduta proativa. Em suas palavras:</p> <p>Trata-se de um desafio que precisa ser enfrentado se o Brasil quiser atingir níveis avançados de desenvolvimento (RITTER, 2011).</p>	<p>condições de trabalho [...] Uma lógica tecnocrata que reconhece somente cálculos de custos e de benefícios, que vê as pessoas apenas como dados, destituídos de vontade e voz, indo de encontro às próprias bases ideológicas liberais e neoliberais [...]. (Sinpro-Rio, 2011, p.1)</p> <p>Cabe ressaltar que o Sinpro-Rio não foi citado nessa matéria que, apenas, encontra-se alocada na página da instituição.</p>
<p>9. Ferreyro é categórico quanto à implementação de políticas meritocráticas no Brasil. Ao enaltecer as implicações de uma publicação britânica, pela qual seu artigo foi norteado, o autor afirma: “[...] a política educacional brasileira deveria adotar a meritocracia como principal instrumento de avanço”. O autor levanta a necessidade da adoção de novos modelos organizacionais, a partir de um sistema de avaliação de desempenho, sobre o qual, exemplifica:</p> <p>[...] tal como aqueles que foram introduzidos há décadas em países da Europa e nos EUA, onde foram criados novos sistemas gerenciais na administração pública, focados em resultados. (Instituto Millenium, 2009)</p>	<p>4. Luciano Máximo, em reportagem realizada em janeiro de 2011 no jornal “Valor Econômico” faz alusão ao então Secretário de Educação do Rio Grande do Sul, José Clóvis de Azevedo, que cita a meritocracia como “modismo atrasado”. Em mesma matéria, Azevedo, lembrando as profundas revisões que os países desenvolvidos estão realizando acerca do tema, trata o modelo falido no mundo. Fazendo referência aos estudos internacionais que indicam tendência de sair da avaliação quantitativa para a qualitativa, reitera:</p> <p>Não sei por que aqui setores da economia e do empresariado insistem nisso. É uma forma de perceber apenas o resultado final. Temos que nos preocupar com a valorização do docente e a estrutura, e não transformar a escola num ambiente de empresa (AZEVEDO, 2011).</p> <p>É válido salientar que o secretário em pauta produziu a apresentação do livro</p>

	de Diane Ravitch (2011) que aborda a política de educação mensurável.
<p>30. Baseando-se em pesquisa mencionada anteriormente, o colunista Marcelo Bortoloti mostra-se defensor da meritocracia. Justificando a providência de tal mecanismo no cenário brasileiro, Bortoloti complementa:</p> <p>Países onde o ensino prima pela excelência, como Coreia do Sul e Finlândia, encontraram bons caminhos para atrair os alunos mais brilhantes às faculdades de pedagogia [...] Nesse sentido, distinguir os profissionais de melhor desempenho em sala de aula, com iniciativas como bônus no salário e mais responsabilidade na escola, tem sido, há décadas, um potente motor de atração para a carreira de professor mundo afora. O Brasil precisa aprender a lição. (VEJA, 2010)</p> <p>5. Fernando Veloso também referencia experiências de outros países.</p> <p>Com o objetivo de elevar o aprendizado dos alunos, vários países em desenvolvimento implantaram programas de reforma educacional nas últimas duas décadas[...] O conceito de responsabilização é central nas experiências de reforma educacional. A ideia é fazer com que os atores envolvidos no processo educacional sejam cobrados pelo desempenho dos alunos e, dessa forma, sejam criados incentivos para a melhoria do aprendizado (Folha de São Paulo, 2010).</p>	<p>32. Artur Costa Neto associa alguns critérios meritocráticos ao cenário brasileiro, em que os estudantes seriam vítimas dos efeitos causados pelos processos educacionais:</p> <p>Como podemos querer que a escola fique imune a todo este trágico quadro de violência da sociedade brasileira? Como podemos querer que a escola seja um oásis e um lugar onde só exista a compreensão, o entendimento e a paz se ela mesma agride os alunos com índices de evasão e repetência dos mais altos do mundo? Com currículos inadequados e obsoletos, voltados para um vestibular e não para a vida dos estudantes? Com discriminações inaceitáveis com alunos que tenham mais dificuldades na aprendizagem? A escola é única que joga a culpa do fracasso na sua clientela e não assume sua responsabilidade pela não aprendizagem. Isto não é uma agressão? Na escola a nota é mais importante do que a aprendizagem; o burocrático mais importante do que o pedagógico; o ter mais importante do que o ser; o currículo pré-estabelecido mais importante do que o currículo da vida; a mesmice e a rotina são mais importantes do que a criatividade, etc. Tudo isso não é uma agressão?" (Direcional Escolas, 2013).</p>
<p>7. Para Christian Coelho, a meritocracia eficaz deve avançar</p>	<p>15. O movimento intitulado: Carta de Campinas profere a seguinte posição</p>

<p>acatando os seguintes preceitos:</p> <p>O importante não é apresentar apenas tabelas de comissões e premiações, e sim utilizar a ideologia meritocrática para contrabalancear as várias contraculturas que atrapalham o dia a dia das escolas, como a procrastinação, infantilização das atitudes dos funcionários, a falta de moral, de responsabilidade, de esforço e de comprometimento. (Direcional Escolas, 2013)</p>	<p>sobre a escolha dessa política que prioriza resultados baseados em métodos quantitativos:</p> <p>Testes e provas não são a avaliação de fato, mas apenas instrumentos para ela. Talvez essa distinção não tenha ficado clara para todos os setores da população interessados na questão educacional (CARTA DE CAMPINAS, 2011. p.1).</p>
<p>18. Bernardo Tabak enfatiza as ações meritocráticas no Brasil em matéria publicada no portal “G1”, em agosto de 2012, pelo qual faz alusão à presidente Dilma Roussef que durante a cerimônia de premiação das Olimpíadas de Matemática das Escolas Públicas, no Rio de Janeiro, frisou que o sucesso, no Brasil, deve vir do mérito e não da origem social da pessoa. Tabak ressalta ainda a fala da Presidente da República, em que afirma:</p> <p>No Brasil de hoje, queremos que o sucesso venha da meritocracia. Hoje aqui é uma celebração da meritocracia” (Portal G1).</p>	<p>1. Alex Trentino é contundente em sua posição quanto ao efeito da política meritocrática em seu estado.</p> <p>[...] o governo do estado resolveu investir no modelo da meritocracia, que se baseia em avaliações periódicas e num sistema de bonificação para escolas e profissionais “que produzem mais”, como se as unidades de ensino fossem fábricas, os profissionais autômatos e os alunos mercadorias. Os resultados não poderiam ser outros: o estado tem um baixo índice no Ideb (15ª colocação em 2011); redução de matrículas na rede pública e conseqüente aumento no setor privado. (O GLOBO, 2012)</p>
<p>4. Luciano Máximo mostra que além dos estados que já implementam essa política em suas administrações públicas, tais como São Paulo, Pernambuco, Amazonas e Minas Gerais, foi apurado que no início da gestão corrente, diversas secretarias</p>	<p>2. Coordenadora-geral do SEPE/RJ, Gesa Linhares, mostra aversão à meritocracia:</p> <p>O esquema mais frequente de aplicação da meritocracia na Educação é a avaliação do professor por meio das notas obtidas pelos alunos em exames oficiais. A partir daí, instituem-se bônus e premiações, como forma de</p>

<p>estaduais da educação, entre elas: Acre, Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia e Santa Catarina, tratam como prioridade a articulação de mecanismos da meritocracia para professores e outros profissionais do setor que conseguirem melhorar indicadores de qualidade. Segundo a reportagem, essas medidas podem atingir a carreira de mais de 500 mil trabalhadores da educação.</p>	<p>“estímulo” para que o professor ensine melhor. Um grande equívoco! Diversos estudos, em várias realidades, demonstram que o resultado dos testes tem muito mais relação com as condições socioeconômicas dos alunos e com as condições de trabalho e ensino das escolas do que com o esforço ou “mérito” de professores e funcionários (O GLOBO, 2013).</p> <p>Linhares afirma que a meritocracia é implantada para ocultar os “fracassos de políticas equivocadas” em gestões recorrentes.</p>
---	--

Fonte: elaborado pelo autor (2013)

Quadro 5 – Diminuição do absentéismo

FFM	FRM
<p>20. Sobre a condução desse critério, Paulo Renato Souza, disserta: “é uma manifestação de puro corporativismo”. Souza demonstra sua visão pessimista com o modelo que ampara os profissionais faltosos:</p> <p>Pela nova lei, só poderão pleitear aumento de salário aqueles professores assíduos ao trabalho - um pré-requisito mais do que razoável. É o mínimo esperar que, para alguém almejar ascender na carreira, ao menos compareça ao serviço. Apenas o sindicato não vê desse jeito. Ele encara as "faltas justificadas" como um direito adquirido. E ponto. Não quer perdê-lo. Mas repare que eu não estou dizendo que os professores ficarão sem esse direito. Só estou tentando fornecer um estímulo adicional</p>	<p>11. Em alusão às propostas do Secretário Estadual da Educação do Rio de Janeiro no combate ao absentéismo na rede pública, Frigotto, et al. (2011), destacam, negativamente, a medida que revisa as licenças de 8 mil professores em tratamento de saúde.</p>

<p>para que eles deem suas aulas. O último levantamento que fizemos mostra que a média de ausências na rede estadual de São Paulo é altíssima: foram trinta faltas por docente apenas em 2008”.</p>	
<p>9. Marco Túlio Kalil Ferreyro, ao referenciar recomendações do artigo publicado na revista britânica “The Economist”, destaca o absenteísmo dos professores, dentre os fatores que condicionam o Brasil a ter uma educação de qualidade questionável.</p>	<p>26. Segundo o presidente da CNTE, Roberto Leão, as condições de trabalho que compreendem as salas superlotadas, jornada intensa de trabalho, falta de infraestrutura, baixo salário e a falta de segurança são fatores que geram enfermidades aos profissionais da educação, que por sua vez, acabam elevando os números do absenteísmo.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Quadro 6 – Sindicatos *versus* meritocracia

FFM	FRM
<p>31. Renata Betti considera os sindicatos uma barreira para a implementação da meritocracia. Sua concepção é clara ao afirmar:</p> <p>[...] no Brasil a ideia de distinguir os melhores sempre esbarrou no corporativismo (VEJA, 2012).</p>	<p>27. O SEPE/RJ realizou o seu 13º Congresso entre os dias 26 e 28 de maio de 2011, que contou com cerca de 1.800 delegados (segundo dados da própria instituição) e obteve como tema: “Escola não é fábrica, o aluno não é mercadoria, educação não é negócio – contra a meritocracia e a produtividade na educação”.</p> <p>Através do título do encontro, justaposto a visão pessimista desse mecanismo pela instituição em matérias publicas em seu <i>site</i>, é notória a posição contestadora do SEPE/RJ em face à implementação da meritocracia.</p>
<p>8. Voltaire Schilling, ao produzir uma</p>	<p>11. Em artigo divulgado no <i>link</i> do</p>

<p>contextualização das ações dos sindicatos face à ideologia meritocrática, critica os critérios históricos dessas ações, pelos quais reitera:</p> <p>Aos dirigentes corporativos, a meritocracia passou a ser mal vista [...] A diferenciação salarial entre os integrantes da corporação, ainda que merecida, não deveria ser aceita, já que tende a gerar competição, palavra tabu [...] Em caso de aumento salarial, por exemplo, lutam para que o diligente e o faltoso, o eficiente e o inepto, recebam o mesmo percentual e auferam as mesmas vantagens que a liderança da corporação conseguir negociar: as tão palpadas “conquistas da categoria” (Portal Terra, 2011).</p>	<p>Sinpro-Rio chamado “Sala de Imprensa”, Frigotto, et al. (2011) rechaçam as propostas de implantação de um regime meritocrático para a seleção de gestores.</p>
<p>9. Ferreyro, dando segmento ao conteúdo da revista “The Economist”, aponta os sindicatos dentre os problemas da área educacional, o qual traz citação que revela o posicionamento da revista perante aos sindicatos dos professores:</p> <p>[...] representam um grande obstáculo para melhorias (na educação)[...]Quase qualquer coisa que atrapalhe sua paz causa greve (Instituto Millenium, 2009).</p> <p>O autor destaca como contraproducente, segundo ponto de vista da revista, a posição contrária que o sindicato dos professores do Estado de São Paulo tomou em face de uma proposta que obrigava os novos professores a fazerem testes</p>	<p>16. Em resposta pública à matéria publicada pela Folha de S. Paulo que abordava a meritocracia, o presidente da SINPEEM, Claudio Fonseca, é taxativo quanto a essa política, ao declarar:</p> <p>O único acerto da Folha foi afirmar que esta política, calcada exclusivamente na meritocracia, não conta mesmo com o apoio do sindicato. (SINPEEM, 2008)</p>

<p>para assegurar a qualificação. Ferreyro, ao sintetizar o parecer do artigo publicado na “The Economist”, define o conteúdo dessa matéria como receita para melhorar a educação no Brasil e destaca a importância de continuar reformando o sistema escolar e de enfrentar os sindicatos dos professores.</p>	
<p>20. Acerca da atuação dos sindicatos na defesa dos direitos de seus afiliados, Paulo Renato Souza concentra suas maiores críticas, as quais seguem:</p> <p style="padding-left: 40px;">Ao resistir a uma medida que premia a presença na escola, o sindicato dá mais uma mostra de como o espírito corporativista pode sobrepor-se a qualquer preocupação com o ensino propriamente dito [...] Está claro que os sindicatos estão focados cada vez mais no próprio umbigo e menos nas questões relativas à educação. (VEJA, 2009)</p> <p>Em mesmo segmento, Souza descreve situações que abonam suas críticas sobre essa instituição:</p> <p style="padding-left: 40px;">Em 1984, quando fui secretário da Educação em São Paulo pela primeira vez, já se via essa forte tendência nos sindicatos. Em reuniões com os professores, palavras como aluno ou ensino jamais eram mencionadas por eles. Apenas se discutiam ali os interesses da categoria. E esse problema só piora”[...]“Hoje, os sindicatos estão tomados por partidos radicais de esquerda sem nenhuma relevância para a sociedade. Para essas</p>	<p>10. Reginaldo Alberto Meloni critica o programa de valorização pelo mérito de São Paulo. Segundo ele, essa política ignora a situação sociocultural das famílias e as condições de trabalho dos professores e reitera sua posição:</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] o único critério de promoção é o resultado que o professor apresenta em uma ‘prova’ de domínio de conteúdos (CONTEE, 2010).</p>

<p>agregações insignificantes, o sindicalismo serve apenas como um palanque, capaz de lhes dar uma visibilidade que jamais teriam de outra maneira. É aí que tais partidos aparecem e fazem circular seu ideário atrasado e contraproducente para o ensino. Repare que esses sindicalistas são poucos - e estão longe de expressar a opinião da maioria. Mas têm voz. (VEJA, 2009)</p>	
<p>22. A secretária de Educação do Rio de Janeiro, Claudia Costin, critica a reação dos representantes dos professores face às políticas meritocráticas implementadas em seu estado:</p> <p>Os professores acreditam em meritocracia para os alunos. Para eles, os alunos têm que passar de ano por mérito, os melhores precisam ser reconhecidos e os piores devem ser reprovados. A questão do sindicato é que, se há dinheiro para reconhecer os melhores professores e escolas, por que não transformar em salário para todos? Essa é uma questão típica de uma sociedade medíocre. Por que, então, existe prêmio Nobel? Não era mais do que obrigação do cientista pesquisar? (VEJA, 2013)</p>	<p>17. A UDEMO critica as políticas meritocráticas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, referindo que:</p> <p>[...] o Sr. Secretário Paulo Renato Souza atribui grande responsabilidade pelos problemas da escola aos professores e à sua formação[...] (2013, p.1).</p> <p>Em mesmo manifesto, a instituição deixa clara a sua posição contrária às ações que responsabilizam os profissionais da educação.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2013)

Quadro 7 – Discussão entre o setor público e o privado

FFM	FRM
<p>3. Francisco Lacombe, ao abordar o tema “Educação e Meritocracia”, afirma que um dos fatores preponderantes para o avanço na qualidade de ensino é o</p>	<p>17. Intitulada de “Direito de Resposta” ao então Secretário Estadual da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Souza, uma congregação de professores da Faculdade de</p>

<p>aprimoramento do sistema de gestão:</p> <p>Por que a educação privada é, em média, no ensino fundamental e no médio, melhor do que a pública? Porque as escolas privadas têm uma estrutura menor, em que a avaliação é mais fácil e imediata. O topo da estrutura está em permanente contato com as bases. Professores e administradores correm riscos e são premiados ou punidos pelo seu desempenho. Existe uma relação direta entre os resultados alcançados e as receitas obtidas. (INSTITUTO LIBERAL, 2013)</p>	<p>Educação da UNICAMP escreve um manifesto público divulgado na página da UDEMO em que depõem, dentre outros temas, a visão que detém da relação público-privado na educação:</p> <p>[...] vale dizer que, em vários países em que dizemos nos espelhar, a educação de qualidade é um direito da população, as condições de trabalho e salário docente são garantidas sem a necessidade do apelo à alegoria do discurso meritocrático, e a maioria das vagas universitárias são públicas (como nos Estados Unidos e na nossa vizinha Argentina). E, para informação do Sr. Secretário, a verba pública não é do governo nem do setor econômico; provém dos muitos impostos que nós, trabalhadores paulistas, brasileiros, pagamos[...] A educação de qualidade, portanto, é nosso direito e obrigação do Estado (2013).</p>
<p>20. Para Paulo Renato Souza, existe um terrível preconceito nas universidades públicas contra o setor privado, segundo ele:</p> <p>Ali, qualquer contato com as empresas é visto como um ato de "venda ao sistema". Como se as instituições públicas fossem sustentadas por marcianos e não pelo dinheiro do governo, que vem justamente do sistema econômico. O resultado é que, distantes das empresas, as universidades se tornam menos produtivas e inovadoras (VEJA, 2009).</p>	<p>25. O SEPE/RJ (através do blog "oposição Sindical") sintetiza o avanço de um suposto movimento "privado" e suas implicações:</p> <p>Em 1990, sob coordenação da UNESCO e do Banco Mundial (BIRD), foi realizado o Congresso Mundial de Educação Para Todos. A partir desse acontecimento, surge no Brasil um grupo de intelectuais que, ligados a organizações privadas, resolvem refletir sobre os problemas da educação e suas consequências para os interesses do capitalismo [...] Como resultante, na educação passaram a ocorrer uma desvalorização ainda maior do professor e a ênfase utilitarista do conhecimento (SEPE/RJ, 2013).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Ao contrastar os depoimentos compilados para esse momento do estudo, constatam-se, no posicionamento conceptual dos sujeitos, os supostos cursos ideológicos destacados no capítulo anterior, os quais defendem as seguintes ideias:

- a) **A FFM (Frente Favorável à Meritocracia)** disserta sobre a necessidade de medidas contundentes na reestruturação do processo em que a educação se encontra, ou se encontrava. Relaciona essa política do merecimento ao estímulo à melhoria da qualidade do ensino e à gerência mais ostensiva no sistema educacional. Freitas (2012), em estudo com interface na educação meritocrática norte-americana, relaciona alguns defensores dessa ideologia à *corporate reformers* - difundida na obra de Ravitch (2011) - que significaria uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores com ideais privatistas. Em síntese, pelo que substancialmente é notável, a filosofia dessa frente no Brasil usualmente atribui (mesmo que compartilhado com outros problemas) à ausência na qualificação ou à inércia dos profissionais da educação como as prováveis causas da inoperância do ensino.
- b) Com aversão a esses argumentos, a **FRM (Frente Resistente à Meritocracia)** tem suas alegações mais frequentes motivadas pela rejeição aos mecanismos de características neoliberais. O advento dessa política estaria servindo de justificativa para responsabilizar os profissionais da educação, e assim desviar o foco dos inúmeros problemas que a educação contempla. Outra justificativa contrária dessa frente seria o aspecto emocional, ou seja, a pressão ou a desvalorização dos profissionais que não alcançam as metas. Em outras palavras, advogam que a competição advinda das gratificações aos “melhores” promoveria uma desestruturação no grupo docente, fazendo-o esquecer da educação na essência. Em suma, com uma forte gênese nos ideários socialistas, que parecem estar intimamente relacionados ao contexto histórico, os discordantes do modelo em pauta comungam em refutar mecanismos de responsabilização ou avaliação que possam “questionar” a qualificação dos profissionais da educação.

3.3 TRANSCENDENDO CONCEPÇÕES: A INFLUÊNCIA DO MEIO

À medida que as pesquisas vão avançando sobre a função operacional dos agentes que compõem o eixo da política meritocrática nos setores em que ela é instituída em nosso país, constata-se que a maioria dos atuantes da frente apoiadora do modelo está diretamente relacionada à promoção de políticas públicas, identificados, em grande parte, por cargos que compreendem os projetos educacionais como secretários estaduais da educação, ministros, políticos que legislam em prol desse mecanismo e alguns setores da mídia. Já os que se mostram desfavoráveis têm, em sua maioria, a origem marcada pela Educação ou representam a causa docente. As negações mais incisivas ao tema em questão advêm dos representantes corporativos, através de sindicatos ou associações.

Ao identificar essa subdivisão e os discursos mais proeminentes de cada frente, torna-se clara uma suposta segregação “ideológica”²⁵ velada e justaposta às concepções funcionais dessa política. Dessa forma, ao passo que se reconhece o perfil dos delineadores desse desacordo em suas características operacionais dentro do sistema em que atuam, nota-se ainda uma tendência para que esses membros assumam a posição ideológica dessa doutrina. A fim de elucidar essa analogia, tomam-se, como exemplo, duas situações de agentes com perfil acadêmico e trajetórias administrativas correlatas que, quando encarregados pelas políticas públicas educacionais em suas áreas de competência, demonstram comportamentos e procedimentos interessantes:

- a) O atual Secretário Estadual da Educação do Rio Grande do Sul que, com sua gênese na Educação, como historiador, mantém a tendência histórica de seu Estado em rejeitar a meritocracia como modelo de política. No entanto, sofre críticas por ter promovido políticas públicas na educação que contemplam critérios meritocráticos;
- b) A historiadora Diane Ravitch, ao adentrar no universo que acionava as políticas públicas educacionais norte-americanas não manteve suas convicções e aderiu à forte cultura de busca de resultados através de testes padronizados existentes em seu país.

²⁵ Ravitch (2011) descreve a existência de um antagonismo ideológico que se prolifera nos interesses dos agentes simpatizantes das gestões moldadas nos preceitos do mercado e nos que rejeitam essa proposta na esfera educacional.

Do questionamento acerca do que esses dois agentes têm em comum - além de serem historiadores e estarem em posição que articula (articulava, no caso de Ravitch) políticas públicas da educação - em tese, suspeita-se que, ao se deparar com o termo meritocracia, enquanto responsáveis pela demanda das políticas públicas educacionais, foram consignados ao contexto do fator local.

Ravitch, enquanto parte do projeto governamental mencionado anteriormente, demonstra em suas palavras essa propensão para outra ideologia:

Tendo imergido em um mundo de verdadeiros entusiastas, eu estava sendo influenciada pelas suas ideias. Eu me convenci de que os pensadores de mentalidade empresarial estavam apontando para algo importante [...] eu me encontrei com pessoas que citavam Peter Drucker e outros gurus da administração (RAVITCH, 2011, p. 23).

Pode-se considerar, através das palavras da autora, a existência de uma força intrínseca naquele meio, a qual induziu a experiente historiadora a adentrar em projetos de políticas públicas educacionais com características neoliberais. Nesta ocasião, a convicção dos métodos de ensino qualitativo que a renomada pesquisadora promovia em suas produções literárias não foi suficiente para resistir aos desígnios daquela doutrina.

Um ambiente oposto, entretanto com características de demandas ideológicas pré-estabelecidas semelhantes, é notório nas alegações dos representantes de sindicatos. Quando confrontados quanto à possível implementação dessa política, o posicionamento resistente desses agentes se aproxima de um estatuto a ser cumprido naquele meio.

3.3.1 Existe uma razão prevalecente?

Observando essa dualidade conceptual em uma política que ainda aguarda resultados tangíveis na prática em nosso país, a qual vem sendo usualmente estereotipada por filosofias subjetivas e teorias baseadas em experiências de outros países, é pertinente considerar que esta austeridade na relação entre os sujeitos que elaboram e cumprem os encargos dos mecanismos no processo da meritocracia pode estar causando barreiras ao debate. Em meio à falta de condescendência entre as partes, justaposto às teorias conceituais incipientes (no sentido de

embrionárias, visto a ausência de elementos pontuais que embasem essas alegações), surgem alguns questionamentos:

- Será que somente uma corrente ideológica está correta?
- Este impasse está sacramentado pela intransigência?
- Não existe um meio termo?
- Será que não é possível interligar pontos positivos de cada doutrina ideológica para o bem comum, conseqüentemente, à educação?
- Será que os anseios do corpo docente são levados em conta na elaboração das políticas meritocráticas?

Considerando a relevância com que o modelo meritocrático vem se consolidando no sistema de ensino brasileiro, o seguimento teórico desse trabalho investiga, no campo das ciências sociais, os liames que originam essa incompatibilidade entre duas concepções ideológicas, que parece obstruir o aprimoramento de uma política sobre a ação humana organizada (sociedade/educação).

4 A COMPOSIÇÃO DA MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

4.1 DESMEMBRANDO O TERMO PARA COMPREENDER O MECANISMO

Com interface no sistema proposto por Kane e Staiger (2002), no entanto, apontando as ações promovidas no sistema educacional brasileiro que não impõem medidas organizadas e austeras de responsabilização como a *accountability* praticada nos Estados Unidos, o presente autor (SILVA, 2013) identifica os componentes a seguir como a conjectura da meritocracia no Brasil:

- a) Levantamento: ideia inicial que advém de informações como provas em que identificam as discrepâncias entre níveis de alunos, de profissionais da educação e de instituições. Ação realizada em primeira instância;
- b) Senso prático: medida responsável pelo destino estratégico das amostras coletadas no processo anterior;
- c) Valorização pelo mérito: elemento facultativo que aparece como ferramenta para induzir o desempenho dos atores responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem.

Através da identificação do processo meritocrático, subentende-se que a relação dos elementos diagnósticos e avaliativos na articulação das políticas públicas, quando ligada ao componente valorização pelo mérito, complementa o mecanismo. Destarte, compreenderemos nesse capítulo a meritocracia como o conjunto desses elementos interligados entre si, atuando dentro de um determinado processo meritocrático. Posto isso, este momento aborda individualmente cada elemento a fim de elucidar o mecanismo em todo seu contexto.

4.2 LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Antes de avaliar um determinado modelo meritocrático, espera-se, inicialmente, um entendimento de como o programa é configurado. Segundo Arretche (1998, p. 31):

[...] somente a avaliação de programas efetivamente implementados poderá estabelecer uma relação causal entre uma determinada modalidade de política pública e o sucesso ou fracasso na realização de seus propósitos ou, ainda, entre esta política e um dado resultado ou impacto sobre a situação social prévia à sua implementação.

Diante o exposto, inúmeras ações do Governo Federal estão empenhadas em quantificar os objetivos do ensino no cenário brasileiro. Para isso, diversos tipos de exames contemplam esse primeiro componente da conjuntura meritocrática. No entanto, alguns desses exames com fins diagnósticos não se atrelam à meritocracia, ou seja, são comparações que apenas atuam como dados, ao exemplo da Provinha Brasil, cuja avaliação é utilizada apenas como relatório para medidas administrativas.

O que diferencia o ato meritocrático é o elo entre os relatórios e às recompensas que buscam o comprometimento (melhor desempenho) dos profissionais ou das instituições a algum tipo de meta pré-estipulada, aspirando à melhora quantitativa desses mesmos relatórios.

Em razão dessa diferenciação sobre o emprego do diagnóstico, advindo das comparações entre os resultados dos exames, subentende-se que o modelo da meritocracia no Brasil tem sua primeira fase no *manejo* dos dados dessa comparação. Por conseguinte, o elemento “avaliação” tem o papel de intermediar a aplicação dessa prática.

4.2.1 Senso prático

O critério avaliação, perante o contexto deste trabalho, identifica-se nos processos das políticas públicas do Governo Federal em larga escala e nos estados pesquisados que empregam esse critério em seus planejamentos estratégicos. Tais medidas repercutem sistematicamente nas ações pedagógicas que envolvem o professor e o aluno em todos os níveis da educação. Para um melhor entendimento do critério avaliação na relação com a política meritocrática, cabe exhibir algumas concepções desse fundamento.

Bloom et al. (1983) - ao referir-se à taxonomia biológica que classifica especialmente plantas e animais em suas relações naturais - propõem que, através das comparações, se consegue alcançar a compreensão e inter-relação existente

em cada grupo analisado. Com base nessas analogias, os autores produzem uma interface ao contexto educacional; desta forma, justaposta à comparação, a avaliação aparece como fator preponderante neste processo:

[...] a principal finalidade da elaboração de uma taxonomia de objetivos educacionais é facilitar a comunicação [...] favorecer a troca de ideias e materiais entre os especialistas em avaliação, bem como entre outras pessoas vinculadas à pesquisa educacional e ao desenvolvimento do currículo (BLOOM et al., 1983, p.9).

Neste plano, o papel da avaliação descortina o ato de comparar. Dessa forma, a avaliação sucede uma comparação pré-posta, da qual se requer critérios e principalmente parâmetros. Com isso, pode-se afirmar que concomitantemente à ação mencionada, a ciência aparece como “apoio epistemológico” para contribuir no destino técnico do conteúdo analisado.

Neste contexto, os componentes que integram e validam os resultados das avaliações são determinantes nas diretrizes que um determinado processo tomará em qualquer esfera que esse ato demande. Em outras palavras, os critérios que balizam uma comparação fundamentam e contemplam a avaliação.

Segundo Luckesi (2000), a avaliação não pode ser confundida com exames. Em suas palavras:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p. 07).

Ao delinear essa dicotomia acerca da avaliação e suas interpretações, o autor atenta para o fato de que elementos como avaliações e exames, quando tratados de modo generalista, acabam por produzir distorções no objetivo dessa aplicação. Sarabbi (1971, apud SANT’ANNA, 1995) tem o mesmo cuidado com os critérios que englobam a avaliação; em sua concepção, a avaliação não se trata de um processo simples e sua elaboração deve estar em sintonia com os objetivos formulados. Bradfield e Moredock (1963) direcionam a avaliação para um contexto que abrange outros significados; colocando-a em um plano mais amplo, ponderam o seu

significado a atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica.

Ao rever esses conceitos acerca dos elementos que a avaliação abarca, contrapostos ao novo momento em que o modelo de gerenciamento avaliativo está alinhado na Educação, pode-se considerar que a busca por resultados extrapola os espaços antes delimitados pelas paredes das salas de aula, e vai ao encontro de outros setores do sistema.

O elemento avaliação, que gera interpretações diagnósticas ou punitivas, outrora utilizado no processo pedagógico, tem nesse novo momento seu alcance extensivo para além da sala de aula, e os professores vêm se tornando o foco dessa demanda. A mudança desse cenário se deve a realização de uma série de exames, aos quais órgãos reguladores do Estado sugerem resultados baseados em objetivos pré-estabelecidos. Segundo Ravitch (2011), esses modelos com metas estabelecidas em parâmetros padronizados aparecem como forma de responsabilização aos profissionais que estão envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Esta política estabelecida em metas - aparentemente nova no Brasil - tem seu modelo implantado em diversos países no mundo. Entretanto, em nosso país, essa modalidade é uma matéria que ainda requer esclarecimentos e seus resultados produzem discursos e juízos que estão longe de um consenso. Dentre os critérios que compõem esta política, a avaliação do desempenho de quem está sendo submetido à prova (aluno, professor ou instituição) promove concepções que desencadeiam um inacabável debate sobre o tema.

Desta forma, a avaliação transita por outras instâncias e, por conta desse fenômeno, as bibliografias que abordavam o tema avaliação dos alunos em processo de formação escolar, ou universitária, se deparam com conceitos de avaliação em larga escala, avaliações externas, *accountability*, entre outras. À vista disso, as avaliações, que antes eram mais próximas dos “alunos comuns”, estendem-se aos professores e instituições. Neste ângulo, nota-se que independentemente da posição do indivíduo (aluno da fase escolar, professor, diretor, etc.), pode-se afirmar que compartilha das mesmas inseguranças, quando envolvido em um processo de avaliação. Por conseguinte, os profissionais que atuam na educação, que até pouco tempo não se imaginavam postos à prova,

encontram-se em um momento atípico em que a responsabilização demonstra sinais de propagação e permanência.

4.2.2 A avaliação e suas implicações

Quando Penna Firme (1976, p. 17) se refere à avaliação como: “um processo centralizado em valores”, demonstra que essa hermenêutica discorre por diferentes matizes. Com isso, a despeito de certas correntes da educação defender a ideia de que a avaliação deve perfilar no sentido qualitativo, outras filosofias apontam o emprego da avaliação para uma relação muito íntima com mérito, em que se estabelecem metas para os resultados dos exames. Neste cenário, os atores desse processo estariam sendo recompensados por atributos como habilidade, inteligência ou esforço ao alcançar os melhores resultados em determinados exames.

Ao observar discursos que abordam os métodos avaliativos em que a meritocracia é implementada ou articulada, percebe-se, no argumento da FRM, a alegação de que a avaliação quantitativa causa um efeito punitivo nos profissionais não gratificados, retomando o mesmo nexos antes referido que defende a inclusão sem exclusão. Já a FFM, em face desse modelo de avaliação, mostra-se menos sensível a essas aclamações.

Em alguns espaços em que é discutido o papel da avaliação na implementação da meritocracia é notória, entre os membros que compõem a FRM e FFM, a ausência de condescendência às ideias advindas do setor contraposto, ou inferências de outras filosofias que não compactuem com suas diretrizes, o que parece não contribuir para uma edição democrática nos critérios de avaliação. Em análise ao comportamento humano em sociedade e suas convenções conceituais (que envolvem o ato avaliativo) acerca de leis ou situações tendenciosas, Durkheim (2003) defende a ideia que não se pode dar valor a um produto por decreto e contraria ações advindas dessa unilateralidade.

4.2.3 Valorização pelo mérito

Com o levantamento revelando as diferenças e com o senso prático sendo empregado para definir o destino dessa demanda, eis que surge a valorização pelo

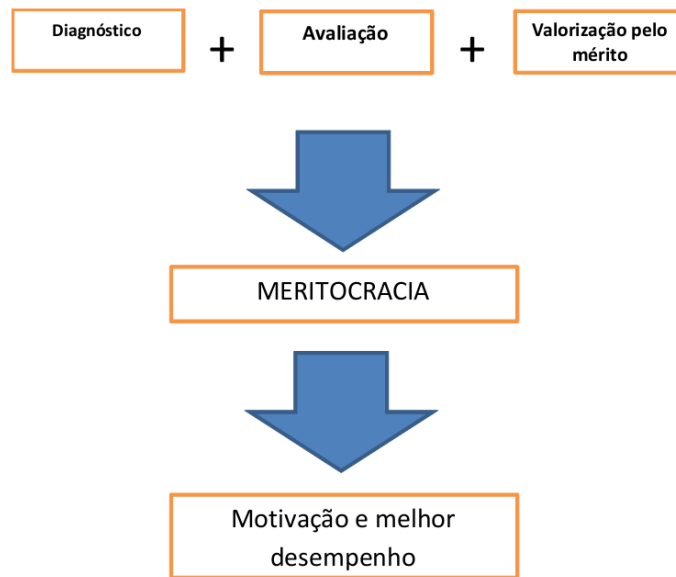
mérito como fator de estímulo aos que vierem a se submeter a critérios pré-estabelecidos. Assim, quando se identificam as diferenças entre critérios peculiares nos relatórios e aplica-se a avaliação para dar destino a esses resultados, a seguir, a valorização pelo mérito aparece como proposta de elemento “motivador”, ou “responsabilizador”, no segmento desse processo.

Referindo-se à aplicabilidade desses dois estímulos, começa-se então a perceber divergências entre os conceitos. Ou seja, ao considerar os discursos que abordam a meritocracia, notam-se concepções dicotômicas quanto aos estímulos que induzem os atores que compõem esse mecanismo. Por outro ângulo, pode-se supor que os agentes da FFM vislumbram o emprego da valorização pelo mérito no prisma “motivador”; entretanto, os integrantes da FRM pendem para o efeito “pressionador”. Esse sentimento pode ser percebido nos inúmeros manifestos dessa frente, generalizando o termo meritocracia a uma política de responsabilização aos que acatam aos preceitos desse mecanismo.

Em análise às perspectivas da política meritocrática na educação brasileira e às concepções filosóficas dos agentes que articulam ou atuam na prática desse mecanismo (reiterando nexos antes citados), algumas representações ideológicas se tornam passíveis de serem delineadas. Com isso, quando agregados os elementos que compõem a meritocracia, as figuras a seguir demonstram a finalidade do mecanismo meritocrático na visão de cada frente.

Na figura 3, esta primeira organização simbólica destaca a visão funcional da FFM, que tem como propósito implementar políticas que mensuram a atuação dos profissionais da educação e que os façam “prestar contas” de suas atribuições. Por conseguinte, defende medidas para que os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem sejam reconhecidos e, também, responsabilizados.

Figura 3 – Visão simbólica da Frente Favorável à Meritocracia – FFM

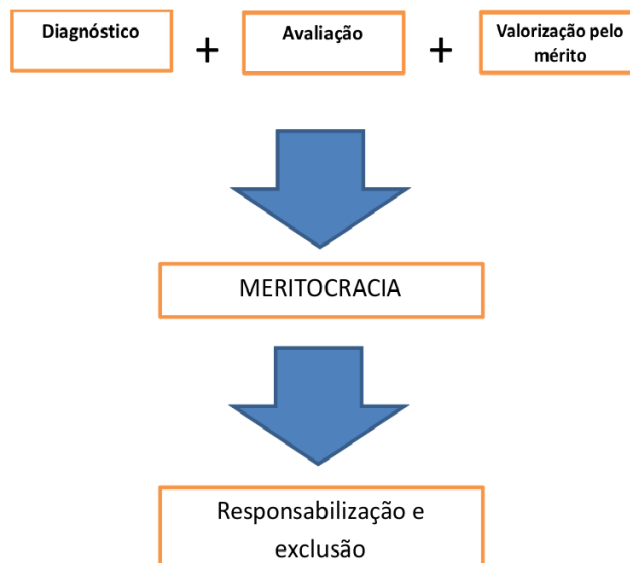


Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Segundo essa frente, a *performance* dos profissionais da educação que atuam no mecanismo meritocrático está diretamente relacionada à motivação advinda das vantagens que estariam sendo proporcionadas.

Com alegação contrária, a figura 4 simboliza a visão da FRM acerca das consequências impostas aos profissionais que atuam nesse mecanismo:

Figura 4 - Visão simbólica da Frente Resistente à Meritocracia – FRM.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Nessa concepção visionária, tal frente, ao se deparar com os mecanismos meritocráticos, mostra-se resistente aos projetos que se caracterizam pela responsabilização ou questionamento dos profissionais da educação.

Entre esses dois ângulos conceptuais que a conjuntura meritocrática abarca, algumas produções bibliográficas hostilizam a sua intimidade com o mercado e a responsabilização (*accountability*) dos profissionais que desempenham esse mecanismo; em contrapartida, outras correntes dissertam sobre uma suposta inércia no processo de ensino-aprendizagem e discutível qualificação do profissional da educação.

Através dessas analogias, pressupõem-se subsistir (subjacente às concepções dos agentes que estruturam a proposta meritocrática no eixo pesquisado) uma “**concorrência ideológica**”, que vem corroborando um comportamento hierárquico previsível dentro dos setores que constituem o processo meritocrático.

5 A MERITOCRACIA NO CENÁRIO BRASILEIRO

5.1 CULTURA MERITOCRÁTICA

Para fins de compreensão de como a cultura de cada nação pode influenciar na cultura meritocrática, Barbosa (2003) contrasta as “culturas organizacionais” do Brasil, Estados Unidos e Japão. Através de nexos causais decorrentes de sua pesquisa, a autora descreve que, no Brasil, há uma pré-disposição latente para um conceito cultural histórico do Estado como “amparador” da simbologia de estabilidade e, a partir dessa concepção, as aspirações idiossincráticas do indivíduo urbano tendem para ações anti-individualistas, ou, “sem riscos”, na pretensão de ascensão social. Melhor explicando: nos Estados Unidos, a concorrência individual é vista com “bons olhos” perante sua cultura, em que até mesmo a disparidade de condição em que o indivíduo é posto à prova serve de motivação para uma suposta conquista. No Japão, o conceito de concorrência individual é em prol do coletivo e a individualidade aparece como um papel profícuo dentro de uma corporação. Embora, para ingressar em uma determinada corporação ou instituição de prestígio, antes aconteça uma acirrada concorrência individual. Tal disputa também é compreendida com naturalidade no ponto de vista cultural dessa nação.

Segundo Barbosa (2003), no Brasil, as disputas meritocráticas são obstruídas pelos fatores históricos ou contextuais (raça, gênero, situação econômica, etc.) vistos como detrimientos pré-estabelecidos nos parâmetros idiossincráticos que balizam essa disputa, por conseguinte, acabam sendo identificadas como uma suposta desvantagem para uma disputa igualitária.

Em síntese, esse desequilíbrio nas habilidades idiossincráticas entre os concorrentes apareceria como “pretexto” para a rejeição aos métodos classificatórios. Dessa forma, no Brasil, segundo a autora, mesmo com a cultura meritocrática disseminada nos setores neoliberais e privados, a visão cultural, no aspecto planejamento de carreira, está fortemente atrelada à simbologia de emprego (não de trabalho) e estabilidade, o que não corrobora os mecanismos de produção reconhecidos nos propósitos meritocráticos.

A despeito das considerações de Barbosa (2003), a meritocracia, enquanto política, está sujeita a estudos e análises contínuas que demandam um teor

científico. Quanto a essas ponderações, Bourdieu (2003, p. 23) destaca as diretrizes e inferências que uma pesquisa abarca:

[...] é preciso escapar da 'ciência pura', totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ciência escrava, sujeito a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é mundo social, e como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social que o envolve.

A partir do pressuposto que coloca a meritocracia como uma política que demanda uma abordagem imparcial e reflexiva, “é também necessário que não seja totalmente abandonada ao arbítrio de particulares” (DURKHEIM, 2003, p. 50). Com base na relevância desse princípio, a questão meritocrática é refratada neste capítulo por meio de uma contextualização baseada nos fatores que influenciaram a sua proposição. Este momento servirá de interface para as diversas manifestações que as implementações desta política apresentam, desde sua edição, até os reparos estruturais.

5.2 CORRELAÇÕES E INFLUÊNCIAS

A história recente da educação brasileira aponta um aumento significativo na demanda de alunos inseridos no sistema educacional e, junto a esse crescimento, surgem os problemas subsequentes. Um dos efeitos negativos se encontra na estrutura física do sistema que não acompanhou essas mudanças. Souza Lima (1998) questiona a qualidade das instalações escolares que, em sua concepção, afeta a aprendizagem e o desenvolvimento das propostas curriculares:

Escola não é estacionamento de crianças. O espaço físico é material riquíssimo e está sendo totalmente desprezado. Nos projetos de construções escolares não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado (SOUZA LIMA, 1998, p. 31).

Essa defasagem estrutural estaria contida dentre outras incoerências que a educação abrange, como: a desestruturação familiar, cultura socioeconômica desfavorável, salários dos profissionais da educação aquém do esperado, etc. Entretanto, a despeito destes problemas crônicos, o Estado vem produzindo uma

série de medidas nas políticas educacionais que vislumbram redimir essa gama de adversidades. Tais medidas implicam em ações que muitas vezes são diretamente influenciadas por outros segmentos administrativos, diretrizes políticas, tendências internacionais, entre outros grupos de interesses que podem influenciar. O embasamento empírico que ampara as convicções dos responsáveis de um determinado protótipo de política educacional pode ser outro fator que influencia tais ações. Acerca disso, Bachelard (1968, p. 41) menciona:

Os conceitos e os métodos, tudo é função do domínio da experiência; todo o pensamento científico deve mudar ante uma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstâncias, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico.

Nesse ponto de vista, uma influência teórica pode advir de uma possível experiência empírica; entretanto, o modelo conceptual não corresponde a uma definição imutável, pois uma nova problematização poderá alterar a configuração certificada até então, podendo surgir assim, novas possibilidades teóricas.

Transcendendo dessas abordagens - que caracterizam possíveis problemas indutores das ações do Estado, dos quais correlacionam nexos filosóficos para o acionamento de tais medidas - para as ações concernentes à meritocracia no Brasil, percebe-se nas projeções mais contemporâneas (da virada do século até então) o avanço de programas governamentais com caráter mensurador.

Alguns projetos do Estado, tais como o Ideb, o Enem, o Enade, etc., corroboram uma tendência quantitativa e com foco na avaliação. Acrescenta-se ainda, a permanente busca do Brasil por uma melhor colocação nos exames trienais do PISA. Segundo o projeto “Destino Educação – diferentes países, diferentes respostas” (2011), esses exames avaliam os conhecimentos e competências de estudantes de 15 anos de idade dentre os 30 países integrantes do OCDE e em países convidados. Desde sua primeira edição no ano 2000, com foco em Leitura, o PISA já obteve as edições de 2003, com foco em Matemática, a de 2006, com foco em Ciência e a de 2009, com foco novamente em Leitura.

A seguir, as tabelas 1, 2, 3 e 4 demonstram a classificação dos três primeiros colocados, bem como a participação e o posicionamento do Brasil em todas as edições:

Tabela 1 - Classificação e pontuação do exame do PISA 2000 (três primeiros colocados e a classificação do Brasil)

<u>PISA 2000</u>		
Matemática	Ciências	Leitura
1º. Holanda – 563	1º. Coreia do Sul – 552	1º. Finlândia – 546
2º. Hong Kong (China) – 560	2º. Japão – 550	2º. Canadá – 534
3º. Japão – 556	3º. Hong Kong (China) – 540	3º. Holanda – 531
<i>42º. Brasil – 333</i>	<i>42º. Brasil - 375</i>	<i>39º. Brasil - 396</i>
Nº de participantes: 43	Nº de participantes: 43	Nº de participantes: 43

Fonte: OCDE

Tabela 2 - Classificação e pontuação do exame do PISA 2003 (três primeiros colocados e a classificação do Brasil)

<u>PISA 2003</u>		
Matemática	Ciências	Leitura
1º. Hong Kong – 550	1º. Finlândia – 548	1º. Finlândia – 543
2º. Finlândia – 544	2º. Japão – 547	2º. Coreia do Sul – 534
3º. Coreia do Sul – 542	3º. Hong Kong (China) – 539	3º. Canadá – 527
<i>41º. Brasil - 356</i>	<i>40º. Brasil - 389</i>	<i>38º. Brasil – 402</i>
Nº de participantes: 41	Nº de participantes: 41	Nº de participantes: 41

Fonte: OCDE

Tabela 3 - Classificação e pontuação do exame do PISA 2006 (três primeiros colocados e a classificação do Brasil)

<u>PISA 2006</u>		
Matemática	Ciências	Leitura
1º. China (Taiwan) – 549	1º. Finlândia – 563	1º. Coreia do Sul - 556

2º. Finlândia – 548	2º. Hong Kong (China) – 542	2º. Finlândia – 546
3º. Hong Kong (China) – 547	3º. Canadá – 534	3º. Hong Kong (China) – 536
<i>54º. Brasil - 369</i>	<i>51º. Brasil - 390</i>	<i>49º. Brasil - 392</i>
Nº de participantes: 57	Nº de participantes: 56	Nº de participantes: 55

Fonte: OCDE

Tabela 4 - Classificação e pontuação do exame do PISA 2009 (três primeiros colocados e a classificação do Brasil)

<u>PISA 2009</u>		
Matemática	Ciências	Leitura
1º. Xangai (China) – 600	1º. Xangai (China) – 575	1º. Xangai (China)– 556
2º. Singapura – 562	2º. Finlândia– 554	2º. Coreia do Sul– 539
3º. Hong Kong (China) – 555	3º. Hong Kong (China) – 549	3º. Finlândia–536
<i>57º. Brasil– 386</i>	<i>53º. Brasil – 405</i>	<i>53º. Brasil – 412</i>
Nº de participantes: 65	Nº de participantes: 65	Nº de participantes: 65

Fonte: OCDE

Mesmo aparecendo constantemente entre os últimos colocados, o Brasil segue participando a cada edição desses exames, em que, estimulado por essa demanda, mantém seus projetos educacionais contemplando a educação comparada. Através da continuidade dos programas governamentais, os exames estão presentes em praticamente todas as políticas de fomento ao ensino. Observando essas ações, a influência internacional desta política deve ser considerada, haja vista o alto investimento, na mídia, em propagandas destes projetos, que demonstram a intenção de estruturar o sistema educacional nos

moldes comparativos para avaliar a qualidade do ensino e, por conseguinte, ingressar no grupo de países proeminentes na classificação do exame internacional.

Em visão pessimista sobre essa influência internacional, Serafim (2012, p. 1) disserta:

[...] os organismos do imperialismo, tais como, Banco Mundial, BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), UNESCO (Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), USAID (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), impõem ao mundo reformas educacionais, utilizando como pretexto a lógica do mérito como suposta solução para a crise educacional.

Segundo o autor, medidas como as avaliações externas, as premiações por desempenho, a verificação dos sistemas educativos através de medição da eficiência, as parcerias públicas privadas, dentre outras, emanam da influência internacional em justaposição aos reflexos das políticas privatistas neoliberais na educação.

Noha e Eckstein (1970) versam que algumas dessas influências internacionais derivam do espelhamento histórico de costumes, em que os paradigmas de países proeminentes acabam sendo experimentados em outras culturas. Sendo assim, as imputações de um panorama mundial parecem assessorar o direcionamento das políticas educacionais do Brasil.

Neste prisma, múltiplos fatores interferem na manutenção do ensino e, embora não exista uma referência unânime, constantemente se busca o modelo de política educacional que se adapte aos preceitos da civilização moderna ou simplesmente “da moda”, como descreve Ravitch (2011), em sua obra.

Em relação a esta influência do modelo de “valorização” do profissional da educação - que vem suscitando diversos olhares e juízos - as poucas vezes em que o discurso entre favoráveis e resistentes se aproxima, refere-se à afirmação de que a influência do processo de gratificar quem vier a se destacar de seus pares vem do sistema capitalista. Neste modelo de política neoliberal, as metas e resultados são vias constantes nas administrações e na interação entre superiores e subordinados. Constata-se, então, que diversos fatores influenciam essa política e, dentre os mais significativos, aparece a pressão que advém da tentativa de elevar as notas de

programas, tais como o Ideb ou o Enem, dentre outros e, também, do interesse do país em ter seu ensino reconhecido internacionalmente. Todos esses fatores induzem o sistema a produzir métodos que superem essas metas e, com isso, oportunizam o experimento de mecanismos que, de forma gradual, vão mudando o panorama das políticas públicas do sistema de ensino brasileiro.

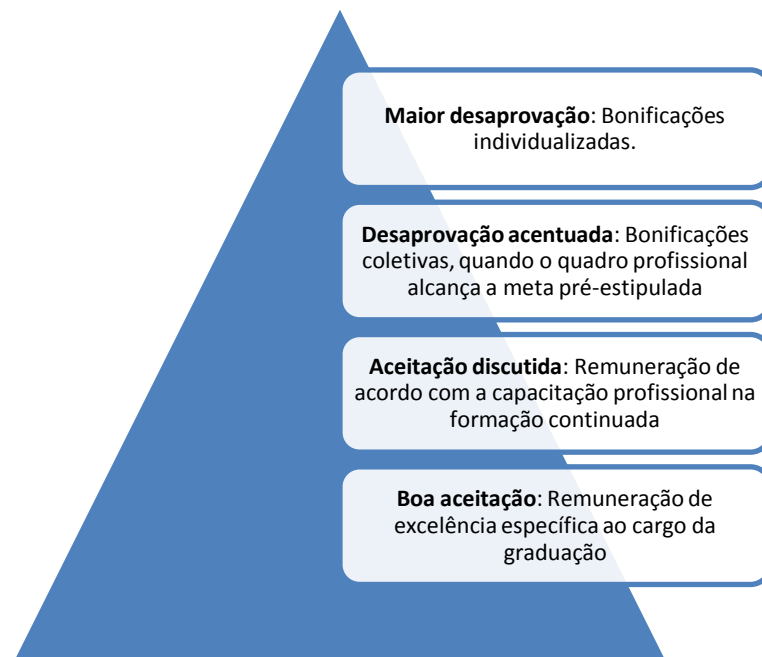
6 LIMITAÇÕES, DIAGNÓSTICOS E NOVAS POSSIBILIDADES

6.1 ACEITAÇÃO FIGURADA EM FACE AO MECANISMO

Fundamentado por posicionamentos conceptuais advindos do capítulo III desta pesquisa, em justaposição aos demais referenciais, este capítulo elucida a meritocracia com ilustrações sistemáticas acerca de sua implementação, por conseguinte, através desta ilustração visual, desenvolve liames e oportuniza uma opção crítica mais bem embasada quanto a sua implementação.

Na figura 5, a tônica acerca da aceitação da política meritocrática²⁶. Em uma análise proximal, as concepções analisadas estariam alocadas proporcionalmente na pirâmide conforme as satisfações ao modelo de política:

Figura 5 - Representação da apreciação da política meritocrática



Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

No topo da pirâmide aparece a representação ínfima dos favoráveis às vantagens atreladas à meritocracia individualizada. Na base da pirâmide prevalece a aceitação ao modelo preponderante de remuneração que, por ironia, aparece como

²⁶ Fundamentado pelas reivindicações da FRM, angariados do conteúdo obtido pela pesquisa.

o modelo mais antagônico à valorização pelo mérito e mais longe da realidade brasileira.

Na posição intermediária, concentram-se as políticas que se dissolvem entre a valorização pela formação continuada (que também caracterizam um reconhecimento ao mérito) e a valorização aos profissionais em processo coletivo que vierem a alcançar as metas estabelecidas, neste caso, um exemplo de meritocracia mais direcionado à produção.

Um exemplo que qualifica a ideia representada pela pirâmide ocorreu no magistério estadual de São Paulo: um primeiro momento em que vigora, na lei, o critério que compensa apenas 20% dos profissionais em exercício, ficando a grande maioria (inclusive professores com boa classificação) excluída desse proveito, causou uma inevitável insatisfação. No entanto, com os constantes manifestos contrários a essa medida - que não contemplava o mérito da maioria - o mecanismo vem sendo repensado e remodelado por seus executivos. Posto isso, a pirâmide exibida anteriormente justifica-se, demonstrando essa aversão ao modelo meritocrático com prerrogativas individualizadas.

6.2 CATEGORIZAÇÃO DOS CONFLITOS

Com base nesse contexto, as posições a seguir estabelecem um enquadramento funcional que categoriza uma possível avaliação crítica da meritocracia, enquanto modelo de política remuneratória. Nestes casos, a probabilidade de conflitos entre concepções críticas aumenta de acordo com o modelo de política e a forma como a remuneração é configurada.

Categoria 1. Conflito inexistente: remuneração de excelência, específica ao cargo de formação. Ex: políticas de remuneração aos profissionais da educação celebradas em países como Finlândia e Canadá. Nesse modelo, a profissão de professor é considerada atraente, haja vista que, ao assumir o cargo, o profissional já conta com uma remuneração satisfatória.

Categoria 2. Conflito moderado: remuneração de acordo com a capacitação profissional na formação continuada (possibilidade de evoluir na profissão). Ex: especialização, mestrado, doutorado, etc.

Obs: O pequeno conflito advém de algumas situações pontuais, por exemplo: alguns agentes consideram injustiça professores graduados que lecionam em escolas com grandes problemas como violência, difícil acesso, etc., ganharem menos que um professor pós-graduado (universitário) que não enfrenta problemas desta natureza. Neste cenário, o mérito da docência entra em questão e levanta outra crítica aos problemas relacionados ao sistema de ensino. Tentando corrigir essa insatisfação, algumas medidas meritocráticas vêm sendo tomadas²⁷ em que o salário dos profissionais começa a ser bonificado de acordo com o contexto da prática docente.

Categoria 3. Conflito significativo: bonificações coletivas, quando o quadro profissional alcança a meta pré-estipulada (ganhos adicionais de acordo com a disposição do grupo).

Obs: O conflito acontece por essas bonificações representarem pressão no alcance das metas. Responsabilização em grupo.

Categoria 4. Conflito máximo: bonificações individualizadas, quando o profissional atinge a meta sem a participação dos colegas (ganhos adicionais que valorizam os profissionais que vierem a se destacar de seus pares). Pela sua complexidade, talvez essa seja a maior limitação que esse mecanismo apresenta.

Em todas essas ilustrações, nota-se que, ao passo que a valorização pelo mérito vai individualizando, conseqüentemente, destoam as apreciações nos discursos acerca da sua eficiência. Inúmeros fatores, tais como a cultura brasileira incompatível²⁸ para com esse modelo de concorrência, sentimento de fracasso dos profissionais que não atingem as metas, disputa individual desservindo o coletivo, etc., faz com que este critério, que reflete as habilidades idiossincráticas do concorrente, permaneça muito contestado no meio educacional. Com todos esses agravantes, sua aceitação com *status* de maioria parece improvável.

²⁷ Ex: Política de valorização dos professores do Rio de Janeiro. No Rio Grande do Norte, a Lei 12.772/2012, intitulada: Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) confere ao professor que não tem mestrado ou doutorado o direito de ser mais bem remunerado.

²⁸ Amplamente reiterado na obra de Barbosa (2003).

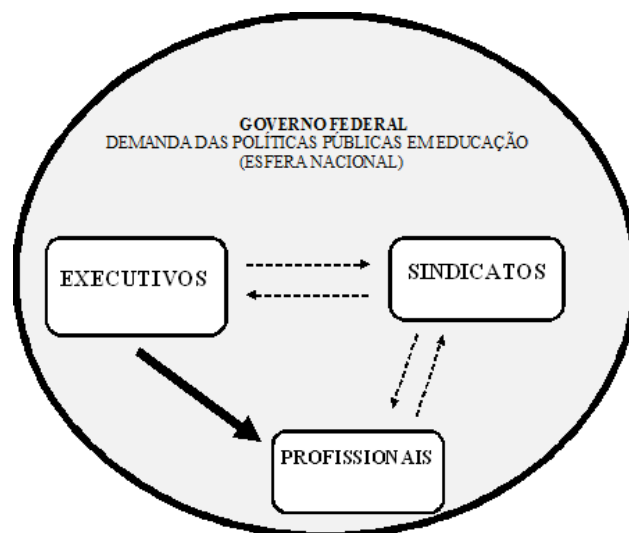
6.3 RELAÇÃO DESCONEXA DENTRE OS AGENTES QUE COMPÕEM O CICLO DA POLÍTICA

Segundo o presente autor (SILVA, 2013), outros fatores devem ser repensados para reparar essa política. Em representação simbólica, a reprodução da relação desconexa entre os agentes que compõem o ciclo funcional desse mecanismo:

- Governo Federal - esfera nacional - demanda das políticas públicas em educação;
- Executivos - políticos gestores, secretários (as) de educação, etc. - moldam e implementam as políticas *in loco*;
- Sindicatos, Associações, etc. - representantes corporativos;
- Profissionais/ “chão da escola” (professores, diretores, etc.) corporificam o mecanismo meritocrático.

A figura a seguir demonstra a suposta configuração hierárquica e interarticular entre os agentes que elencam essa política nos moldes atuais.

Figura 6 - Configuração hierárquica e interarticular dos agentes envolvidos na política meritocrática – modelo atual



Fonte: Silva (2013, p.56)

Nessa ilustração, podemos observar na relação das setas a falta de comunicação entre os setores que articulam e movem essa política. A seta mais

espessa demonstra a contundência e a disparidade de como a política é delegada, culminando no isolamento dos profissionais que poderiam acrescentar ideias relevantes ao mecanismo. Em síntese, detecta-se um ciclo sistemático em que os políticos e executivos projetam e implementam as políticas meritocráticas, os representantes corporativos refutam e os profissionais que atuam diretamente nessa prática permanecem sem “voz ativa”.

Como poderia ser:

A partir dessa conjuntura - em que a hierarquia na articulação da meritocracia vem sendo constituída – um novo modelo poderia ser repensado com base na representação da figura a seguir:

Figura 7 – Nova proposta de configuração hierárquica e interarticular dos agentes envolvidos na política meritocrática



Fonte: Silva (2013, p. 58)

Nesse cenário, novamente na relação das setas, observa-se a inversão da ordem e a participação efetiva dos atores que atuam na corporificação do mecanismo meritocrático junto ao seu representante corporativo na edição dessa política. Considerando a boa conexão entre os três setores envolvidos nesse processo, tal interação possibilitaria uma implementação menos propensa a equívocos.

7 LEVANTAMENTOS OBTIDOS DO ESTUDO

7.1 A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao analisar as produções que abordam a meritocracia na educação brasileira, nota-se que a grande maioria está mais direcionada às variáveis específicas, tais como: avaliação, proximidade da meritocracia com sistema neoliberal, discussão público-privada, etc., e as suas possíveis consequências na área de interesse ou no contexto social.

Não obstante, alguns trabalhos começam a abordar o tema de modo mais científico no cenário da política implementada. Dentre eles, pode-se destacar o estudo de Marques (2012) que, através de entrevista com 88 professores-coordenadores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (estado em que a meritocracia se encontra vigente na legislação), buscou obter uma “noção de meritocracia” nas políticas educacionais vigentes.

Posto isso, constatam-se aquém do esperado os estudos que proporcionem uma visão estrutural e científica em que possam ser levados em conta todos os fatores que contemplam a política meritocrática em sua esfera organizacional. Com a existência dessa epistemologia, evitaria-se o debate embasado por teorias subjetivas ou de outras esferas culturais, como visto no capítulo III.

Observando-se essas evidências incididas no cenário brasileiro, uma teoria do conhecimento mais consistente faz-se necessária para a fidedignação dos conceitos constituídos. Caso contrário, tal processo científico estará corroborando a teoria de Carl Kaestle (1993, apud TORRECILLA, 2011), em que afirma (como exemplo) que diferentemente do campo da medicina, na educação as decisões são tomadas sem o respaldo das investigações científicas.

7.2 A EDIÇÃO DA MERITOCRACIA

No âmbito da edição desta política, a meritocracia ainda não possui uma formatação definida ou um *status* profícuo no sistema de ensino em nosso país. Filosofias ideológicas não congruentes parecem interferir na otimização desta

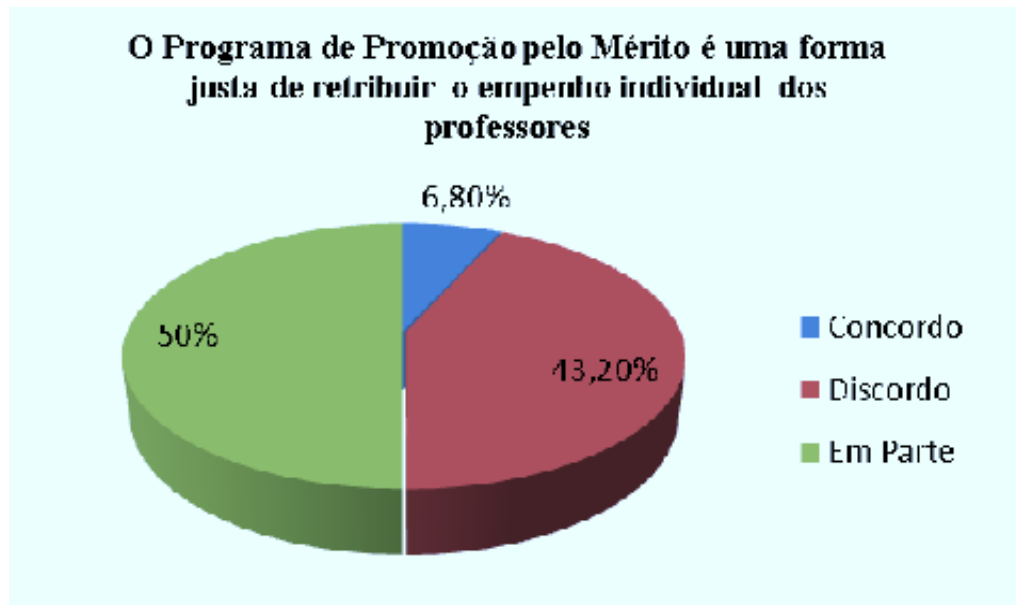
produção. Os pontos de vista conceptuais dos sujeitos imbricados no processo meritocrático na educação podem, por um determinado ângulo, enaltecê-la ou, por outro, descredenciá-la.

Essa incompatibilidade leva a crer que a meritocracia dispõe de mecanismos que oportunizam efeitos contraditórios. Por exemplo, para que uma escola tenha boas notas em exames federais, é fundamental que os alunos produzam boas notas. Com isso, para que os alunos produzam boas notas, os professores que ensinam esses alunos devem ser qualificados e motivados. Desse nexos surge a lógica para que a meritocracia seja aplicada. No entanto, na prática as coisas não são tão simples, e o resultado disso são as inúmeras críticas em torno do que acontece com a grande maioria dos alunos, professores, diretores, etc., que não se destacam nesses exames. Neste prisma, os “ineficazes” estariam sendo punidos, ora financeiramente, por não receberem as premiações, ora emocionalmente, por serem considerados inferiores por não atingirem tais metas.

Contextualizando essas dicotomias entre concepções que envolvem a meritocracia em seu processo instaurado, constata-se que esse modelo não apresenta uma elaboração socialmente referendada ou eminentemente relevante. Levanta-se a hipótese de que o aprimoramento da política meritocrática deveria passar pelo diálogo entre os setores contrapostos, e pela diminuição do absolutismo ideológico dos articuladores ou implementadores dessa prática, ficando visível que a produção dessa política deveria estar sendo editada com a participação mais incisiva do principal objeto de ação deste sistema, neste caso, o professor.

Um exemplo substancial dessa hipótese é ilustrado no gráfico 1, em que Marques (2012), com sua metodologia de produção já mencionada neste estudo, questiona se o Programa de Promoção pelo Mérito é uma forma justa de retribuir o empenho individual dos professores. Como resultado, 50% concordaram parcialmente, 43,2% discordaram e 6,8% concordaram plenamente. Embora se tratando de uma pesquisa em pequena escala, esse cenário exhibe a posição irresoluta da classe docente sobre a implementação dessa política, o que descredencia as concepções críticas que polarizam uma verdade absoluta sobre a eficácia da meritocracia no estado de São Paulo.

Gráfico 1 - Ilustração com o questionamento e o parecer da entrevista



Fonte: Marques (2012, p. 85)

Através de pesquisas como essa, que possibilitam a identificação do problema perante a implementação, poderiam-se corrigir inúmeras incoerências antes de ser instaurado o processo meritocrático.

Mas o que parece refletir, dessa edição não compartilhada do mecanismo meritocrático, são dois modelos antagônicos: um, em que os agentes defensores desta política associam a meritocracia à gestão moderna, com ênfase no incentivo à capacitação e na indução da *performance* dos profissionais do ensino e outro, no qual os que contestam a política vislumbram nessa modalidade uma prática desintegradora e não congruente aos primórdios da educação. À deriva de todo esse debate permanece a sociedade que, de certa forma, ainda não possui conteúdo claro e conciso para poder opinar com autonomia sobre o assunto.

7.3 ANTAGONISMO IDEOLÓGICO

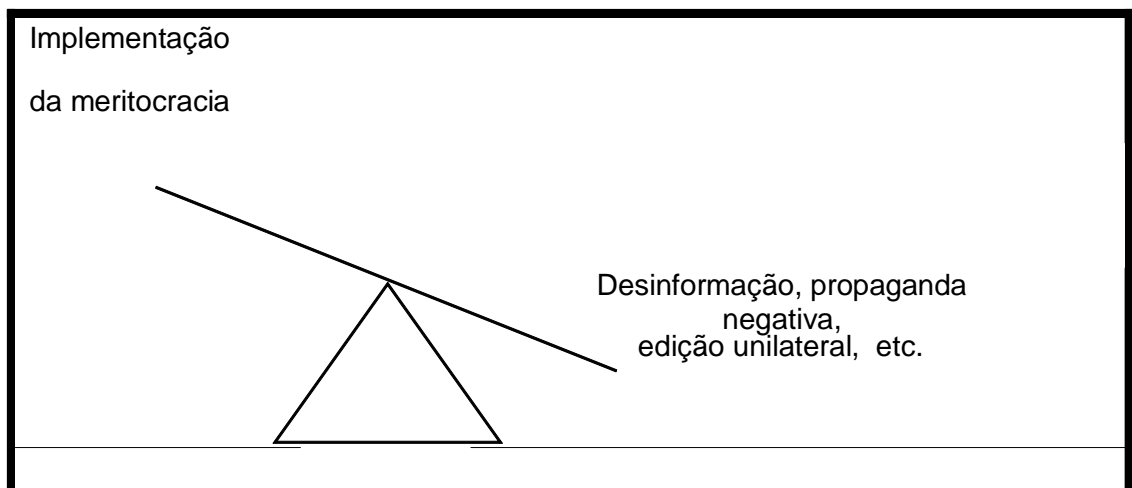
Em meio à proeminente posição bilateral na configuração desta política, percebe-se, nas alegações antimeritocráticas, uma renitente resistência da classe corporativa, antes mesmo de uma suposta implementação. Como exemplo dessa hipótese, pode ser citado um fato ocorrido no Rio Grande do Sul. Nesse estado, a meritocracia é amplamente rejeitada pelo sindicato mais influente da classe docente,

o CPERS/Sindicato. Em tal episódio, veiculado pelo jornal “Correio do Povo”, em setembro de 2011, a instituição mencionada, em face de um projeto com características meritocráticas, ao proferir o que iria proceder junto a seus afiliados, usou termos como “barrar a meritocracia” e “greve”, como resposta à proposta do governo.

Neste acontecimento mencionado foi visível a rejeição do representante corporativo do sistema educacional, antes mesmo de uma possível experiência, o que reforça a existência de uma concepção ideológica pré-estabelecida naquele setor, criando uma barreira ao diálogo.

A seguir (figura 8), agregada a lógica de como a meritocracia vem sendo estereotipada no cenário brasileiro, uma simbologia de alguns possíveis fatores que pesam contra o equilíbrio na aceitação da meritocracia:

Figura 8 - Alguns fatores que pesam contra o equilíbrio na aceitação da Meritocracia



Fonte: elaborado pelo autor (2013)

Embora com algumas incoerências e com a resistência de alguns setores da educação, a realidade é que o mecanismo baseado no “poder do mérito” (como é composta a gênese da palavra) vem sendo gradativamente implementado como opção de estímulo à *performance* dos responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Tomam-se, como exemplo, as políticas públicas de Educação do Governo Federal e os estados citados nesse estudo.

Em todo esse contexto, duas afirmações são constatadas:

- a) A propagação dos mecanismos meritocráticos em meio ao sistema educacional brasileiro;
- b) A inexistência do diálogo entre as partes interessadas.

Com a existência de um possível embate ideológico em que, de um lado, estariam os defensores de métodos neoliberais a serviço do ensino, sendo representados por agentes mais familiarizados às questões administrativas e políticas e, do outro, os resistentes aos modelos adaptados do sistema capitalista na esfera educacional que, em sua maioria, estão mais próximos do meio docente, surge a hipótese de que o maior propósito da política meritocrática no eixo político-corporativo-profissional aparenta estar relacionado aos interesses condicionados a suas correntes ideológicas, não oportunizando um compartilhamento teórico entre os setores contrapostos.

Esse comportamento não condiz com as ponderações acerca de uma visão de mundo defendida por autores representados pela linha filosófica de Fourez (1995), os quais defendem a troca de conhecimentos ou experiências entre os campos para ampliar-se os horizontes do saber-pensar. Com isso, a aplicação dessas ponderações à meritocracia enquanto ciência social²⁹ seria interessante para uma constituição mais pluralizada desta estratégia de política.

O detrimento na veiculação da meritocracia antes mesmo de ser implantada aparece como agravante, perpetrando que os “representantes corporativos” não produzam um ato que democratize a decisão visionária da classe em geral. Dessa forma, a visão negativa da meritocracia é pré-estabelecida pelos “representantes” (líderes sindicais, diretores, etc.) sem que os “atores” (professores, diretores, etc.) tenham o direito prévio de opinar. Um exemplo dessa conduta pode ser ilustrado através do depoimento de Rejane de Oliveira, presidente do CPERS/Sindicato gaúcho, em resposta à proposta de políticas públicas do governo desse Estado, intitulada SEAAP, as quais abrangiam critérios como avaliação de professores e promoção por merecimento:

Nós vamos dar a resposta ao governo. E a resposta é a caravana que estamos fazendo pelo interior, de cidade em cidade, discutindo a greve para reivindicar o pagamento do piso nacional, a manutenção do nosso plano de

²⁹ Ao relacionar a meritocracia como “ciência social”, subentende-se uma estratégia de política que necessita de estudos mais abrangentes, considerando a sua relevância no contexto social.

carreira e **barrar a meritocracia** (CORREIO DO POVO, [2011], grifo nosso).

Nas palavras da presidente, é notória a campanha negativa do sindicato contra o modelo proposto pelo governo antes de consultar a opinião de seus afiliados. Esta conduta é praticada por diversos sindicatos de estados implementadores.

No entanto, o fator mais intrigante dessa problemática envolveu o secretário estadual da Educação, José Clóvis de Azevedo, contestador público da meritocracia na educação e “acusado” de implantar mecanismos meritocráticos em projeto governista. Quando questionado sobre as relações do SEAAP com as políticas criticadas pelo livro de Diane Ravitch (2011), ao qual produziu a apresentação, oferece como resposta à sua suposta adesão à política meritocrática, a seguinte versão:

A avaliação verificará a qualidade dos processos, possibilitando a percepção do que está na essência da manifestação aparente do fenômeno, como por exemplo, o IDEB baixo ou alto de uma escola. Os professores, desde 1974, têm a sua avaliação de desempenho para promoção por merecimento. Portanto, não estamos criando nada de novo (CORREIO DO POVO, [2011]).

Através desses fatos, presume-se que o secretário em questão justificou o tópico “transcendendo concepções: a influência do meio”, exposto no capítulo III deste trabalho, no qual Azevedo foi empregado como exemplo desta tendência comportamental em que os sujeitos, quando postulados em setores não congruentes a sua gênese ideológica, acabam sendo convencidos a cultuar outra doutrina. Posto isso, as posições meritocráticas não correspondem somente a ser favorável ou contra.

Como já vimos anteriormente nas palavras de Ravitch (2011), ao adentrar na conjuntura dessa política, os envolvidos (consciente ou inconscientemente) tendem a incorporar uma posição unilateral. Neste prisma, subjacente ao processo que esse mecanismo vem sendo constituído, não prevalece à pluralidade de ideias, o que pode estar restringindo o avanço de uma qualificação teórica do mecanismo em questão. Essa suposição é proeminente quando os sujeitos que articulam essa política, apenas pelo simples fato de estar em lados ideológicos antagônicos, preconizam o afastamento de possíveis reparos à política.

Mesmo com toda a significação que esse modelo de política apresenta no atual cenário brasileiro, em um momento em que a globalização desponta nas praxes da civilização moderna, a Educação - embora sendo influenciada por esse contexto - mantém suas diretrizes bastante arraigadas à cultura ou à história da nação. Sendo assim, a síntese contextual da meritocracia em sua trajetória parece abrigar mais que uma simples forma de valorizar aqueles que de alguma maneira obtiveram mérito em determinada situação. Sua significação, através dos tempos, transcende para um sentido mais amplo que compreende toda uma identificação ideológica e histórica entre as classes.

7.4 A RELEVÂNCIA DE UMA REFLEXÃO

A meritocracia na educação não se traduz somente em defensores ou críticos depreciadores: o resultado de sua implementação também desperta reflexões. Essa situação envolve Diane Ravitch (2011), a então doutora e pesquisadora da Universidade de Nova York que há, duas décadas, participou de quase todas as governanças presidenciais como articuladora de políticas voltadas à meritocracia no processo educacional norte-americano e, surpreendentemente, mostrou-se arrependida de tudo que ajudou a construir nesses moldes, assumindo um discurso no qual a gestão deve estar voltada para educação na essência e com avaliações menos quantitativas. Embora esse episódio não tenha ocorrido no contexto brasileiro, é importante destacá-lo, visto a sua constante referência para inúmeras discussões sobre a meritocracia.

Com essa alusão à obra de Ravitch (2011), justaposta ao embasamento teórico produzido através das fontes analisadas em todo o processo investigatório deste estudo, considera-se, entre outras circunstâncias, que a melhoria desta ferramenta de gestão passa por formatações menos conflituosas entre os envolvidos na condução do processo. Desta forma, a produção deste mecanismo com envolvimento de diversos setores que compõem a educação poderia contribuir para reparar a suposta imagem (divulgada principalmente pelos representantes corporativos) de que a meritocracia na educação está associada a um modelo de política decretada. Tal situação é notória em Marques (2012), quando menciona o truculento processo de votação para instituir essa política em São Paulo.

A falta desse entendimento impede que a meritocracia possa estar presente em algum modelo educacional sem “efeitos colaterais”, a qual, se editada bilateralmente, poderia ser aplicada em proporções mais adequadas aos interesses que os dois lados do sistema aspiram. Essa falta de condescendência não pode esconder o fato de essa política estar presente nas estratégias das políticas públicas de diversos estados brasileiros, a qual, segundo reportagem feita em janeiro de 2011 pelo jornal paulista “Valor Econômico”, pode impactar a carreira de mais de 500 mil trabalhadores da Educação (MÁXIMO, 2011). Dados como esses ressaltam a importância do tema, convidando para uma reflexão mais abrangente acerca de sua fundamentação teórica.

Com a forte tendência meritocrática no ensino brasileiro, um fato relevante no desenvolvimento desse estudo é o de não ter sido encontrada nenhuma pesquisa de abrangência significativa que demonstrasse a posição crítica individualizada do professor acerca desse mecanismo. Esse suporte poderia contribuir positivamente na composição teórica desta política. As consequências advindas da indiferença para com os profissionais da educação podem ser vistas na figura 6. Nesse cenário, observa-se a unilateralidade com que essa política é configurada e a falta de conexão entre os agentes desse processo.

7.5 CONCEPÇÕES SUBJETIVAS QUE SE TORNAM EM ESTEIO EPISTEMOLÓGICO

Quando o capítulo V deste estudo abordou as correlações e influências que originaram a implementação deste mecanismo no cenário brasileiro, foi constatado que a influência internacional aparece como um dos fatores importantes. Em decorrência disso, grande parte das produções bibliográficas também segue essa prerrogativa e adota as experiências de mecanismos meritocráticos de outros países como proposta teórica de possíveis resultados no Brasil.

Essa influência dos resultados da implementação das políticas meritocráticas, sob os olhares dos autores brasileiros, é visível nos termos de origem “estrangeira” utilizados para exemplificar situações ocorridas em outros países condizentes às situações emergentes em nosso cenário. Esse ato de implantar praxes de outras nações pode estar, segundo Noha e Eckstein (1970), relacionado ao comportamento

histórico de “espelhamento” que advém dos sujeitos que reproduzem tais experimentos baseados em conhecimentos empíricos. No entanto, voltando à obra de Barbosa (2003), que aborda os diferentes contextos culturais, remete à dúvida: seria adequado generalizar e normatizar os resultados de outros países, sem antes identificar as peculiaridades do nosso?

Nesse prisma, cada autor avalia positivamente ou negativamente, de acordo com suas concepções, conhecimentos ou experiências, o mesmo cenário. Essa dubiedade na interpretação das políticas meritocráticas pode ser vista na condução das produções que dissertam sobre o sistema educacional norte-americano. Pode-se elencar como favorável o estudo coordenado pelo Instituto Fernand Braudel, intitulado: “Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil” (GALL; GUEDES, 2009) que apresenta o sistema norte americano como um modelo propício ao cenário brasileiro. Por outro lado, inúmeros trabalhos desqualificam o sistema educacional dos Estados Unidos, através de periódicos ou outros meios de produções bibliográficas que, em diversas ocasiões, citam a obra de Ravitch (2011) como exemplo negativo ao que viria a acontecer no contexto brasileiro.

Em meio a essas produções, constantemente encontram-se, dentre outros autores, Luiz Carlos de Freitas - com forte ligação a sindicatos - contestando a meritocracia ou Maria Helena Guimarães de Castro – que, em seu currículo, conta com ampla passagem em posições de governanças favoráveis a tal política - promovendo ações meritocráticas.

Acerca dessa gama de produções que apresentam as mesmas características na relação autor e meio, pela qual os autores mencionados convêm como exemplo, questiona-se sobre a proposta dos conteúdos que evoluirão como epistemologia para outras investigações, os quais parecem manter a mesma posição normativa (de influências do meio) acompanhada no decorrer desse trabalho, que obstrui o debate entre os executivos e sindicatos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marques (2012) demonstra que os profissionais da educação entrevistados em seu estudo se mostram indecisos quanto à implementação dos mecanismos meritocráticos, mesmo se tratando de um estado implementador dessa política, como o de São Paulo. Como visto anteriormente neste estudo, além de São Paulo, os mecanismos meritocráticos estão presentes nas políticas públicas de estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais, etc., todos impulsionados pelo modelo das políticas públicas do Governo Federal.

Correlacionando essas observações ao contexto epistemológico em que a meritocracia vem sendo abordada, em justaposição ao debate entre setores, pode-se considerar que esta política carece de estudos mais científicos, através dos quais discorram métodos **técnicos e pontuais**, contrapondo-se aos métodos **políticos e ideológicos** em que vem sendo constituída.

Algumas considerações fundamentadas pelo contraste entre as FFM e FRM amparadas pelas referências compiladas para esse contexto concordam que a meritocracia reproduz alguns processos que lembram o setor neoliberal. O fator mais característico desse meio é identificado quando a empresa desenvolve meios de “extrair”, de seu quadro profissional, resultados geradores de lucros e prestígio externo para, assim, manter-se sustentável. Caso estabelecermos uma interface com a educação, embora essa analogia seja genérica, é visível que essa tendência esteja gradativamente migrando para a esfera educacional. A partir desse enfoque, o critério “valorização dos profissionais e instituições da educação perante avaliação e incentivos” caracteriza o ponto em que a meritocracia mais diverge.

Ravitch (2011) questiona essa política e alerta que esses mecanismos de premiação, com adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes padronizados, levaram os professores dos Estados Unidos a desenvolver formas de burlar os resultados e, por conseguinte, fragilizaram o sistema vigente.

Comungando algumas dessas considerações desfavoráveis à meritocracia, outras personalidades com competências relevantes no cenário nacional fertilizam essa teoria, dentre as quais pode ser frisado os mentores da Carta de Campinas

(2011). Tais autores corroboram a teoria de que a política da meritocracia, agregada à cultura de avaliação, aparece como “política de responsabilização seletiva” e acreditam que tem servido: “muito mais para premiar e punir, intensificar processos de individualização e competição [...]” (CARTA DE CAMPINAS, 2011, p. 1-2).

Através da revisão do material advindo dos sindicatos ou associações dos profissionais da educação dos estados implementadores dessa política, nota-se que boa parte desses representantes corporativos é resistente quanto à forma de edição da meritocracia, e relaciona a depreciação do ensino aos baixos salários e a falta de condições de trabalho dos professores, acreditando que, ao premiar alguns profissionais, estariam punindo os que, por ventura, não viessem a atingir os resultados estipulados. Em observação aos depoimentos desse setor, percebe-se que a grande maioria considera uma relação perniciosa a avaliação e o processo classificatório envolvendo bonificações.

A visão dos favoráveis a esses critérios acredita que, implementando essas medidas, a educação estaria promovendo a qualificação, a valorização e a melhor remuneração dos profissionais da educação. A *performance* dos profissionais e das instituições, segundo essa frente, seria acrescida de melhorias, induzidas pelos incentivos financeiros.

Outro fator que induz essa corrente a tal política é o advento do PISA. Segundo o projeto “Destino: Educação – Diferentes países, diferentes respostas” (2011), o Pisa adota técnicas e metodologias de avaliação para desenvolver comparações acerca do desempenho educacional entre países de diferentes culturas e graus de desenvolvimento socioeconômico; esse modelo de avaliação da OCDE vislumbra medir o desempenho dos alunos além do currículo escolar, nas áreas específicas de Leitura, de Matemática e de Ciências.

Esta nova perspectiva na demanda das políticas públicas do ensino brasileiro vem apresentando mudanças significativas na sua estrutura educacional, principalmente na última década. Subjacentes às colocações e aos modelos das políticas públicas em educação dos países em destaque no PISA, algumas considerações podem ser observadas:

- a) Com políticas educacionais estruturadas em avaliações com métodos quantitativos e a significativa responsabilização entre os envolvidos no contexto escolar, China e Coreia do Sul, por suas colocações de destaque,

aparecem como propaganda positiva à implementação da meritocracia na educação;

- b)** Por sua vez, Finlândia e Canadá enfraquecem essa teoria e avançam com as políticas públicas baseadas no processo de ensino qualitativo, não priorizando a avaliação com metas pré-estabelecidas.

Através dessa análise, os dados desta produção não apontam para um modelo de política pública em educação preponderante, que justifique os países de ponta dessas classificações, não prevalecendo um consenso acerca de qual seria a melhor política educacional a nível global. Existem apenas estudos que tendem a inclinar alguns posicionamentos embasados nos resultados destas avaliações.

Esta nova perspectiva no segmento das políticas norteadoras do ensino brasileiro vem estimulando mudanças significativas na sua estrutura operacional, principalmente na continuidade dos programas nacionais em educação e com o incentivo financeiro acentuado e mais bem distribuído. Essa demanda necessariamente não credenciou o Brasil a uma melhora “instantânea” nos exames do PISA; o que pode ser celebrado é o fato do Brasil estar entre os países que mais evoluíram, desde o primeiro exame, no ano de 2000 até o ano de 2009, entre os participantes de todas as edições (O GLOBO, 2010).

Pode-se considerar que as avaliações realizadas através de provas em diversas esferas do ensino brasileiro, embora em diversas situações sejam o centro de muitas críticas, vêm contribuindo para a familiarização do sistema com esse novo momento da educação. No entanto, essas políticas aguardam uma epistemologia mais centrada em nosso cenário, haja vista os indícios de que o aprofundamento teórico do mecanismo meritocrático em nosso país não acompanha a sua evolução na prática; a propósito, pode-se considerar essa suposta incompatibilidade ideológica de interesses como obstáculo a esse processo.

Buscando contemporizar o contrassenso que desqualifica essa política, faço alusão a Bourdieu (2003)³⁰, ao referir-se às teorias de disputa em um determinado campo. Nesse processo, o autor considera essa ação como uma “concorrência ideológica”, pois embora essa dicotomia seja proeminente, invariavelmente, as duas

³⁰ Compete ressaltar que o mesmo autor, em outras obras, critica a meritocracia injusta, principalmente quando se refere à desvantagem na ascensão acadêmica e profissional do indivíduo desprovido de fatores socialmente favoráveis, tais como classe social acentuada, condição financeira, entre outros.

frentes dependem uma da outra para o avanço do processo educacional em que atuam. Uma dessas analogias de Bourdieu é ilustrada na obra “Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico (2003)”. Nessa produção, o autor é convidado a intervir, intelectualmente, em um conflito interno no Institut National de La Recherche Agronomique (INRA, 1997) – contexto que mostra alguns aspectos semelhantes ao deste estudo - em que Bourdieu, dentre outras inferências, propõe a seguinte “recomendação” para aquele caso:

[...] em vez de desperdiçar tanta energia em disputas internas, que só têm por efeito desenvolver uma forma perversa, exasperada e estéril de lucidez (lucidez, por vezes total e nula porque sempre parcial e destinada a justificar uma forma mais profunda de cegueira), os membros do INRA deveriam unir seus esforços para desenvolver e acentuar o que faz a sua especificidade, isto é, a dualidade de funções da pesquisa (BOURDIEU, 2003, p.59).

Correlacionando essas ponderações ao contexto deste estudo, emerge a necessidade de uma aproximação entre os setores que articulam, bem como entre os autores que teorizam essa política. Castro e Dias (2005, p. 16) corroboram esse raciocínio ao mencionarem: “[...] o objetivo da ciência é tornar inteligível o real. Sendo o real diverso, pode ser apreendido a partir de diferentes pontos de vista, o que explica a multiplicidade das ciências, que por sua vez precisa ser elucidada”. Essa colocação é pertinente ao entender que, enquanto essa polarização permanecer, a meritocracia perde em teor científico e em **pluralidade ideológica agregada** que se aplique a pesquisar meios teóricos imparciais que reparem as incoerências desse mecanismo em nosso país. Em decorrência disso, as epistemologias são fundamentadas pela subjetividade dos autores perante análises baseadas em contextos compilados para que as considerações estejam de acordo com as suas ideologias (grifo nosso).

Embora as evidências desse estudo apontem para um antagonismo ideológico entre setores, mais notório entre sindicatos e governos e que se estende a algumas produções bibliográficas, o presente estudo conclui suas considerações com influência de inúmeros autores que acreditam “não existir uma verdade absoluta” que possa sacramentar unilateralmente um conceito. A partir dessa constatação e da busca imparcial em mediar as ideologias contrapostas, visando o bem comum, esta pesquisa espera ter proporcionado um *corpus* teórico que possa contribuir na produção de novos estudos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>.

_____. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes padronizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, n. 13, jul. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação**: guia prático e crítico. Alfragide: Edições Asa, 2006. 224 p.

ALAVARSE, Ocimar A. Avaliação de ciclos de aprendizagem, progressão continuada: em defesa da igualdade de resultados. **SINPEEM-Artigos e palestras**. São Paulo, set. 2013. Disponível em: <<http://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/avaliacaoeciclos14092013.pdf>> Acesso em: 20 out. 2013.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 51, fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092003000100001>.

_____. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elisabeth M. (Org). **Avaliação de Políticas Sociais**: Uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-39.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968. 121 p.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2003. 216 p.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Est.Aval.Educ.** São Paulo, v.21, n.46, p. 229-252, mai. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1576/1576.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

_____.; GATTI, B. A.; (Org.). **Vinte Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013. 296 p.

BETTI, Renata. O regime de meritocracia dá resultado na educação. **Veja online**, São Paulo, jun. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/todos-saem-ganhando>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1983. 179 p.

BORTOLOTTI, Marcelo. Prestígio Zero. **Veja online**, São Paulo, fev. 2010. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/100210/prestigio-zero-p-087.shtml>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da Ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2003. 91 p.

BRADFIELD, James M.; MOREDOCK, H. Stewart. **Medidas e testes em educação**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

CÂMARA dos Deputados. **Meritocracia na educação é apontada como um dos carros chefes para a melhoria do aprendizado**. Brasília, jun. 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec...>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

_____. **PEC institui meritocracia como princípio do ensino público brasileiro**. Brasília, dez. 2011. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/207478.html>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

CAMARGO, E. et al. Educação: de direito de cidadania a mercadoria. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p.727-732, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300001>.

CARTA de Campinas. In: **Seminário de avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Universidade estadual de Campinas – UNICAMP, Ago. 2011, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.leituracritica.com.br/mediacao/reagir/reagir11.htm>>. Acesso em: 20 out. 2013.

CASTRO, Ana M. de; DIAS, Edmundo F. **Introdução ao Pensamento Sociológico**. São Paulo: Centauro, 2005. 252 p.

CNTE. Muito professor doente. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**, Brasília, DF, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/clipping/cnte-na-midia/6472-muito-professor-doente->>. Acesso em: 15 nov. 2013.

COELHO, C.R. Gestão de impacto nas escolas: Meritocracia versus contraculturas que barram as inovações. **Direcional Escolas online**, São Paulo, jun. 2013. Disponível em: <http://www.direcionalescolas.com.br/christian-rocha-coelho/gestao-de-impacto-nas-escolas/>. Acesso em: 21 ago.2013.

COMBATER a meritocracia e as políticas capitalistas deve ser prioridade para os trabalhadores da educação. **Oposição Sindical-Sepe/RJ online**, Rio de Janeiro, nov. 2013. Oposição Sindical do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://oposicaoosindicalseperj.blogspot.com.br/2013/11/combater-meritocracia-e-as-politicas.html>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CPERS reage a decreto e promete greve. **Correio do Povo online**, Porto Alegre, set. 2011. Disponível em <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticias=338291>. Acesso em: 26 nov. 2013.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Ministério Público Federal, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Legislação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2013.

DESTINO educação: diferentes países, diferentes respostas. **Fundação Roberto Marinho - Canal Futura**, Rio de Janeiro, set. 2011. Disponível em: <<http://www.futura.org.br/wp-content/plugins/download.../download.php?id...>> Acesso em: 20 nov. 2012.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p.86-101, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300001>.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio**. São Paulo: Martin Claret, 2003. 445 p.

ENTREVISTA: No governo Dilma, educação é questão de Estado, diz Mercadante. **Jornal Valor Econômico**, mar. 2012. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/index.php/2012/03/entrevista-no-governo-dilma-educacao-e-questao-de-estado-diz-mercadante/#.UrDObOKaYeA>> Acesso em: 15 nov. 2013.

FERREYRO, Marco T. K. Meritocracia versus corporações do atraso. **Instituto Millenium online**, set. 2009. Disponível em: <http://www.imil.org.br/artigos/meritocracia-versus-corporacoes-do-atraso/> Acesso em: 21 ago. 2013.

FIGUEIREDO, Rosali. Déficit de professores: da alfabetização às disciplinas exatas. **Direcional Escolas online**, São Paulo, abr. 2011. Disponível em: <http://www.direcionalescolas.com.br/gestao-escolar/deficit-de-professores-da-alfabetizacao-as-disciplinas-exatas>>. Acesso em: 10 out. 2013.

FOUREZ, Gérard. **A Construção das Ciências**: Introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995. 319 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional, fevereiro de 2011. In: Seminário de Educação Brasileira 3. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

GALL, Norman; GUEDES, Patrícia M. **A Reforma Educacional de Nova York**: possibilidades para o Brasil. São Paulo: Itaú Social, 2009. 137 p.

GOLDTHORPE, J.; JACKSON, M. **Education-based meritocracy**: the barriers to its realisation. Paper presented to the Russell Sage Foundation conference on Social Class, New York, 21–22 April, 2006. Disponível em: <http://www.rivisteweb.it/doi/10.1425/26655>. Acesso em: 13 jun. 2013.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, v.18, n.3, p.67-77, jul/set. 2004. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/index.php?men=rev&cod=5066>. Acesso em: 13 jun. 2013.

HOBBSAWM, Eric. **A revolução francesa**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 57 p.

HORNBY, Albert S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary of current english**. 6th ed. New York: Oxford University Press, 2000. 1780 p.

KANE, T.J.; STAIGER, D.O. The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measure. **Journal of Economic Perspectives**. p. 1-43, fall 2002.

Disponível em:

http://www.dartmouth.edu/~dstaiger/Papers/KaneStaiger_jep2002.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

LACOMBE, Francisco. A Educação e a Meritocracia. **Instituto Liberal**, Rio de Janeiro, nov. 2013. Disponível em: <http://institutoliberal.org.br/blog/?p=7808>. Acesso em: 15 nov. 2013.

LINHARES, Gesa. Fraude na Educação. **O Globo online**, Rio de Janeiro, set. 2013.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/fraude-na-educacao-9766388>>.

Acesso em: 15 out. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000. 272 p.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso)

[73302006000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 ago. 2013.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MARQUES, Lígia M. **Programa de valorização pelo mérito implantado pela secretaria do estado da educação de São Paulo: opiniões de professores e coordenadores**. Dissertação (Mestrado em educação) pela Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2012/diss_ligia_maria_marques.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

MARTINS, António; PARCHÃO, Yvette. **A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores**. Skepsis. Disponível em:

<<http://sweet.ua.pt/~amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

MAXIMO, Luciano. Ganho por meta é foco de Estados na educação. **Valor Econômico online**, São Paulo, jan. 2011. Disponível em:

<<http://www.valor.com.br/arquivo/868663/ganho-por-meta-e-foco-de-estados-na-educacao>>. Acesso em: 28 mai. 2012.

MEC. **OCDE lança documentário sobre crescimento do Brasil no PISA**. Brasília: jul. 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16838>.

Acesso em: 05 dez. 2012.

MELONI, Reginaldo. A educação e a meritocracia. **CONTEE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. São Paulo, fev. 2010. Disponível em <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco247.asp>>. Acesso em: 28 mai. 2012.

MERITOCRACIA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2012. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Meritocracia&oldid=37092324>>. Acesso em: 27 mai. 2012.

NOHA, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **La ciência de la educacion comparada**. Buenos Aires: Paidós, 1970. 290 p.

NORONHA, Maria Isabel Azevedo. Faltam valorização profissional e professores nas escolas estaduais. **APEOESP online**, São Paulo, abr. 2012. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/opiniao-apoesp/faltam-valorizacao-profissional-e-professores-nas-escolas-estaduais/> Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. E a política de valorização da nossa profissão? **APEOESP online**, São Paulo, set. 2013. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/opiniao-apoesp/e-a-politica-de-valorizacao-da-nossa-profissao/> Acesso em: 15 nov. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009, p.739-760. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>.

PAGE, Olof. Igualdad y mérito ¿ un conflicto de valores? **Isegoria**. Revista de Filosofia moral y política, v.10, n.47, p.571-585, dez. 2012. Disponível em: <<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/796/796>>. Acesso em: 19 mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2012.047.10>

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação e aprimoramento curricular**. Brasília: MEC/DEM, 1976.

PERONI, Vera M. V. Políticas públicas e gestão da educação em tempo de redefinição do papel do Estado. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul – ANPESUL**, 2008, Univali, Itajaí. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_gestao/modulo1/politicas_publicas_e_gestao_da_educacao_veraperoni.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

PISA 2009: Brasil está entre os países que mais evoluíram na educação, mais ainda ocupa as... **O Globo online**, Rio de Janeiro, dez. 2010. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/Pisa-2009-brasil-esta-entre-os-paises-que-mais-evoluiram-na-educacao-mas-ainda-ocupa-as-2915236>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

PODER e Política. **UOL notícias**, Brasília, jun. 2013. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2013/07/11/leia-a-transcricao-da-entrevista-de-aloizio-mercadante-a-folha-e-ao-uol.htm>> Acesso em: 15 nov. 2013.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação- tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

RESPOSTA do secretário José Clovis de Azevedo: o fenômeno e a essência. **Correio do Povo online**, Porto Alegre, out. 2011. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=1606>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

RITTER, Affonso. Um Estado meritocrático. **Jornal do Comércio online**, Porto Alegre, mai. 2011. Disponível em <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=62464>> Acesso em: 5 nov. 2013.

RITTO, Cecília; ERTHAL, João M. Claudia Costin: “Estão fazendo uma leitura errada do plano de cargos e salários”. **Veja online**, Rio de Janeiro, out. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/claudia-costin-entrevista-estao-fazendo-uma-leitura-errada-do-plano-de-cargos-e-salarios>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SAN'T ANNA, Ilza Martins. **Por quê avaliar** : Como avaliar : critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHILLING, Voltaire. O mundo entre a meritocracia e a mediocracia. **Portal Terra**, São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/historia/o-mundo-entre-a-meritocracia-e-a-mediocracia,4308affdfb1ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

SECRETARIA da Educação do Estado de São Paulo. **Aumento de salário escalonado e Plano de Carreira estão entre as ações para valorização do educador**. São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aumento-de-salario-escalonado-e-plano-de-carreira-estao-entre-as-acoes-para-valorizacao-do-educador>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

_____. **Educação – Compromisso de São Paulo**. São Paulo, [2012?]. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/portal.php/projetos/compromisso-sp>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

SERAFIM, M. (Org.). Meritocracia. **Sinte/SC online**, Florianópolis, ago. 2012. Material de formação. Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/?dl_id=25>. Acesso em: 20 dez. 2012.

SILVA, Max Ronaldo. Meritocracia na educação: uma política em debate. In. CASTRO, Marta L. S. et al (Org.). **Uma espiral em movimento**: novas perspectivas em gestão e liderança. Porto Alegre: Redes, 2013. p. 49-62.

SINPRO. **A falácia da gestão meritocrática**. São Paulo, jan. 2011. Disponível em: <<http://sinproasco.org.br/artigos/a-falacia-da-gestao-meritocratica-51>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

SOUZA LIMA, Mayumi W. **Espaços Educativos**: usos e construções. Brasília: MEC, 1998.

TABAK, Bernardo. Dilma diz que sucesso deve vir da meritocracia e não da origem social. **Portal G1**, ago. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2012/08/dilma-diz-que-sucesso-deve-ir-da-meritocracia-e-nao-da-origem-social.html>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

TORRECILLA, F. Javier Murillo. Hacer de la educacion um ámbito basado en evidencias científicas. **Revista Iberoamericana**, v. 9, n. 3, p. 1-12, jun.2011. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/editorial.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

TRENTINO, Alex. Cadê o diálogo? **O Globo online**, Rio de Janeiro, nov. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/cade-dialogo-6688991>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, Jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122008000300005>.

VELOSO, Fernando. Responsabilização em educação. **Folha de S. Paulo online**, São Paulo, nov. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me1311201020.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

_____. Meritocracia na educação. **Folha de S. Paulo online**, São Paulo, fev. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me0502201129.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.

WEINBERG, Monica. Contra o corporativismo. **Veja online**, São Paulo, out. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/281009/contra-corporativismo-p-019.shtml>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

YOUNG, Michael. **The rise of the meritocracy: 1970-2033: essay on education and equality.** Middlesex: Penguin, 1961. 187 p.

ANEXO A - SÍNTESE DAS LEIS COMPLEMENTARES 1.143 E 1.144 DE 11 DE JULHO DE 2011, PUBLICADA NA PÁGINA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Alckmin sanciona leis que concedem aumento salarial para professo... <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alckmin-aumento-salarial>

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Home » Notícias » Alckmin sanciona leis que concedem aumento salarial para professores e servidores

13/07/11 ()

Alckmin sanciona leis que concedem aumento salarial para professores e servidores

Docentes terão aumento escalonado de 42,25% e um plano de carreira que possibilitará a ascensão salarial de até 183%

O governador Geraldo Alckmin sancionou as leis complementares 1.143 e 1.144, que beneficiam, respectivamente, professores e servidores da rede estadual de ensino. As leis, publicadas no "Diário Oficial" do Estado nesta terça-feira (12/07), contemplam aumento salarial e mudanças na carreira do magistério e do Quadro de Apoio Escolar. O aumento salarial tanto para os integrantes do Quadro do Magistério como para os servidores de apoio escolar será retroativo a 1º de junho deste ano.

Uma das iniciativas mais importantes dos últimos anos para a valorização profissional do magistério paulista, a nova Política Salarial para a educação prevê aumento escalonado até julho de 2014 de 42,25% no vencimento-base dos professores e beneficia 374 mil profissionais ativos e aposentados.

Além do acréscimo salarial, a lei estabelece mudanças dos atuais níveis de promoção por desempenho e de progressão acadêmica. "Essa Política Salarial e as previsões para o Plano de Carreira são a proposta do Governo de São Paulo para dar os passos iniciais decisivos visando colocar a Educação de nosso Estado entre os melhores sistemas de ensino do mundo nos próximos anos", disse o secretário Herman Voorwald.

No modelo anterior, a promoção salarial pelo mérito era baseada em cinco níveis de promoção (verticais) em intervalos de quatro anos, com aumentos de 25% sobre o salário, limitados, em cada avaliação, aos 20% dos professores de melhor classificação em uma prova. O sistema também continha cinco níveis de progressão acadêmica, com valores crescentes à razão de 5%, como mostra a tabela abaixo, na qual a evolução na carreira nos dois eixos proporcionava uma variação total de 143,04%.

Professor de Educação Básica II					
Jornada de 40 horas semanais (modelo atual)					
	I	II	III	IV	V
1	1.665,05	1.748,30	1.835,73	1.927,51	2.023,89
2	2.081,31	2.185,38	2.294,66	2.409,39	2.529,86
3	2.497,58	2.622,45	2.753,59	2.891,27	3.035,83
4	2.913,84	3.059,53	3.212,52	3.373,15	3.541,80
5	3.330,10	3.496,61	3.671,45	3.855,03	4.047,78

Ou seja, mantida essa escala atual de vencimentos, o atual salário-base de um professor com jornada de 40 horas semanais, que é de R\$ 1.665,05, seria elevado até R\$ 4.047,78 ao longo de toda a carreira do professor, ou seja, uma variação de 143,04%, não computados adicionais de tempo de serviço.

A reformulação As novas regras estipulam oito níveis com intervalos de três anos, com aumentos de 10,5% sobre o salário para todos os que atingirem determinadas metas de avaliação, a serem estabelecidas. Esses níveis correspondem, na tabela abaixo, à promoção salarial (vertical), que por sua vez é combinada com oito níveis de progressão (horizontal) com valores crescentes à razão de 5%.

Desse modo, além dos 42,25% sobre o salário-base – definido inclusive para aposentados e pensionistas –, está prevista também a possibilidade de promoção de até 183,05% dos vencimentos ao longo da carreira.

Tomando como exemplo o atual salário-base de um professor com jornada de 40 horas semanais, que é de R\$ 1.665,05, e que passou para R\$ 1.894,12 (o que corresponde a 13,76% de acréscimo), o total de vencimentos para aqueles que cumprirem todos os oito níveis verticais e horizontais será de R\$ 5.361,28.

Alckmin sanciona leis que concedem aumento salarial para professo...

<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alckmin-aumento-salarial>

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.894,12	1.988,83	2.088,27	2.192,68	2.302,31	2.417,43	2.538,30	2.665,22
2	2.093,00	2.197,65	2.307,54	2.422,91	2.544,06	2.671,26	2.804,82	2.945,06
3	2.312,77	2.428,41	2.549,83	2.677,32	2.811,18	2.951,74	3.099,33	3.254,30
4	2.555,61	2.683,39	2.817,56	2.958,44	3.106,36	3.261,68	3.424,76	3.596,00
5	2.823,95	2.965,14	3.113,40	3.269,07	3.432,53	3.604,15	3.784,36	3.973,58
6	3.120,46	3.276,48	3.440,31	3.612,32	3.792,94	3.982,59	4.181,72	4.390,80
7	3.448,11	3.620,52	3.801,54	3.991,62	4.191,20	4.400,76	4.620,80	4.851,84
8	3.810,16	4.000,67	4.200,70	4.410,74	4.631,28	4.862,84	5.105,98	5.361,28

Essa variação acumulada de 183,05% não considera, porém, adicionais por tempo de serviço nem os aumentos

salariais previstos para os próximos três anos. A Política Salarial e as novas regras de evolução funcional permitirão ao professor da rede estadual chegar ao total de vencimentos de R\$ 6.704,07, sem contar aumentos por tempo de serviço.

Desse modo, a Política Salarial aprovada pelo governador Geraldo Alckmin induz os professores, durante sua carreira, não só à formação continuada por meio de cursos de pós-graduação e de especialização (progressão horizontal), mas também à valorização pelo mérito, que preservará a prova de avaliação, mas também incorporará outros critérios a serem definidos no Plano de Carreira, tais como a avaliação de desempenho profissional, que incorpora outros aspectos ao processo atual de exame, de modo a considerar outras habilidades essenciais ao professor, como o desempenho em sala de aula.

Em obediência à Lei Complementar 836/1997, a Secretaria de Educação instituirá uma comissão paritária, composta por representantes indicados pela Pasta e por entidades representativas do magistério, com a atribuição de propor critérios para a evolução funcional e demais providências relativas ao assunto. Também serão consideradas todas as avaliações apresentadas por representantes da rede estadual nas 15 reuniões regionais realizadas no início deste ano pela Secretaria da Educação, nas quais estiveram presentes cerca de 20 mil professores, supervisores e outros profissionais do ensino, inclusive praticamente todos os diretores de escolas e dirigentes regionais.

Essa iniciativa de Política Salarial para o Magistério do Estado de São Paulo, com a previsão da estrutura de vencimentos para o Plano de Carreira, visa promover ainda mais a melhoria da Educação, e tem o professor como peça-chave para o sucesso desse projeto.

Quadro de Apoio Escolar

Já a lei complementar 1.144 reformula o Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria de Educação, criado pela Lei nº 7.698, de 10 de janeiro de 1992. Pela lei, o salário-base da função de Agente de Serviços Escolares, aumentou, desde 1º de junho deste ano, de R\$ 548,13 mensais para R\$ 665,00 (21,3%), e passará para R\$ 698,25 (5%) em 2012, R\$ 740,15 (6%) em 2013 e, em 2014, R\$ 791,96 (7%). Também está contemplado o acesso a 5.200 novas funções de Gerente de Organização Escolar.

O Quadro de Apoio Escolar da Secretaria será redefinido e passará a ser composto exclusivamente por Agentes de Organização Escolar e Agentes de Serviços Escolares. As classes pré-existentes de Secretário de Escola e de Assistente de Administração Escolar permanecem até a sua extinção.

A lei complementar estabelece, ainda, a criação de faixas de promoção vertical - antes inexistentes no Plano de Cargos, Vencimentos e Salários - e aumenta de cinco para sete os níveis de progressão horizontal para os servidores do Quadro de Apoio Escolar. A evolução, tanto na vertical quanto na horizontal, deverá acontecer para os servidores que tiverem obtido resultados finais positivos no processo anual de avaliação de desempenho.

Para ser promovido, o servidor precisará contar no mínimo cinco anos de efetivo exercício na faixa em que o cargo ou função-atividade estiver enquadrado, ser aprovado na avaliação a que será submetido e apresentar certificado de conclusão do Ensino Médio ou diploma de graduação de nível superior - sempre um grau de escolaridade superior ao que apresentou ao ingressar. Para a progressão horizontal, será preciso que o servidor cumpra um período de três anos sem interrupções no trabalho, entre um nível e o próximo. Os critérios de promoção e progressão serão estabelecidos por decreto.

Alckmin sanciona leis que concedem aumento salarial para professo...

<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alckmin-aumento-salarial>



Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Praça da República, 53 - Centro CEP 01045-903 - São Paulo - SP
(São Paulo) - Brasil - PABX: (011) 3218-2000

ANEXO B - PUBLICAÇÃO DO DIÁRIO OFICIAL DAS LEIS COMPLEMENTARES 1.143 E 1.144, DE 11 DE JULHO DE 2011



Diário Oficial

Estado de São Paulo

Geraldo Alckmin - Governador

PODER Executivo

SEÇÃO I

10 anos

imprensaoficial

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Palácio dos Bandeirantes Av. Morumbi 4.500 Morumbi São Paulo CEP 05650-000 Tel. 2193-8000 Volume 121 - Número 129 - São Paulo, terça-feira, 12 de julho de 2011 www.imprensaoficial.com.br

Lei Complementar

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.143, DE 11 DE JULHO DE 2011

Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar.

Artigo 1º - Os valores dos vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, de que trata o artigo 32 e o artigo 2º das Disposições Transicionárias da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e alterações posteriores, observada a absorção progressiva da Gratificação por Atividade do Magistério - GAM, nos termos da Lei Complementar nº 1.107, de 23 de abril de 2010, em decorrência de reclassificação, ficam fixados na conformidade dos Anexos I a V desta lei complementar, e passam a vigorar a partir de:

- I - Anexo I, 1º de junho de 2011;
II - Anexo II, 1º de março de 2012;
III - Anexo III, 1º de julho de 2012;
IV - Anexo IV, 1º de julho de 2013;
V - Anexo V, 1º de julho de 2014.

Artigo 2º - O vencimento do cargo de Dirigente Regional de Ensino, a que se refere o artigo 41 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e alterações posteriores, observada a absorção progressiva da Gratificação por Atividade do Magistério - GAM, nos termos da Lei Complementar nº 1.107, de 23 de abril de 2010, em decorrência de reclassificação, fica fixado na seguinte conformidade:

- I - R\$ 4.915,17 (quatro mil novecentos e quinze reais e dezessete centavos), a partir de 1º de junho de 2011;
II - R\$ 5.169,93 (cinco mil cento e sessenta reais e noventa e três centavos), a partir de 1º de março de 2012;
III - R\$ 5.573,80 (cinco mil quinhentos e setenta e três reais e oitenta centavos), a partir de 1º de julho de 2012;
IV - R\$ 6.075,45 (seis mil e setenta e cinco reais e quatrocentos e setenta e cinco centavos), a partir de 1º de julho de 2013;
V - R\$ 6.682,99 (seis mil seiscentos e oitenta e dois reais e noventa e nove centavos), a partir de 1º de julho de 2014.

Artigo 3º - Não mais se aplica aos servidores abrangidos por esta lei complementar a Gratificação Geral, de que trata o § 4º do artigo 1º da Lei Complementar nº 901, de 12 de setembro de 2001, alterada pelo artigo 3º da Lei Complementar nº 1.107, de 23 de abril de 2010, por estar absorvida nos valores dos vencimentos e salários fixados pelos artigos 1º e 2º desta lei complementar.

Artigo 4º - Os dispositivos abaixo indicados passam a vigorar com a seguinte redação:

I - o artigo 2º da Lei Complementar nº 669, de 20 de dezembro de 1991, alterado pelo artigo 42 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997:

Artigo 2º - O adicional de local de exercício será calculado mediante aplicação dos coeficientes adotados mencionados sobre a Unidade Básica de Valor - UBV, de que trata o artigo 33 da Lei Complementar nº 1.080, de 17 de dezembro de 2008, na seguinte conformidade:

- I - para as classes de docentes:
a) 4,50 (quatro inteiros e cinquenta centésimos), quando em Jornada Integral de Trabalho Docente;
b) 3,375 (três inteiros e trzentos e setenta e cinco milésimos), quando em Jornada Básica de Trabalho Docente;
c) 2,70 (dois inteiros e setenta centésimos), quando em Jornada Integral de Trabalho Docente;
d) 1,35 (um inteiro e trinta e cinco centésimos), quando em Jornada Reduzida de Trabalho Docente;
II - para as classes de suporte pedagógico: 4,50 (quatro inteiros e cinquenta centésimos), quando em Jornada Completa de Trabalho.

Parágrafo único - Por hora prestada a título de carga suplementar de trabalho docente pelo titular de cargo, e por hora da carga horária do ocupante de função-atividade, o adicional de local de exercício será calculado na base de 1/200 (um duzentos avos) sobre o valor resultante da aplicação do coeficiente estabelecido na alínea "a" do inciso I deste artigo." (NR);

II - da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e alterações posteriores:
a) o artigo 8º;
Artigo 6º - Os integrantes das classes de docentes exercerão suas atividades na seguinte conformidade:

Parágrafo único - O Professor Educação Básica I, desde que habilitado, poderá ministrar aulas no ensino fundamental e/ou do 6º ao 9º ano, no ensino médio, observado o disposto no artigo 37 desta lei complementar e o interesse da administração." (NR);
b) os incisos I e II do artigo 22:

Artigo 22 - Para as classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:

- a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
b) do Nível II para o Nível III - 4 (quatro) anos;
c) do Nível III para o Nível IV - 5 (cinco) anos;
d) do Nível IV para o Nível V - 5 (cinco) anos;
e) do Nível V para o Nível VI - 4 (quatro) anos;
f) do Nível VI para o Nível VII - 4 (quatro) anos;
g) do Nível VII para o Nível VIII - 4 (quatro) anos;
II - para as classes de Suporte Pedagógico:
a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
b) do Nível II para o Nível III - 5 (cinco) anos;
c) do Nível III para o Nível IV - 6 (seis) anos;
d) do Nível IV para o Nível V - 6 (seis) anos;
e) do Nível V para o Nível VI - 5 (cinco) anos;
f) do Nível VI para o Nível VII - 5 (cinco) anos;
g) do Nível VII para o Nível VIII - 4 (quatro) anos." (NR);
c) o artigo 32:

Artigo 32 - Os valores dos vencimentos e salários dos servidores abrangidos por esta lei complementar são fixados na seguinte conformidade:

I - Escala de Vencimentos - Classes Docentes - EV - CD, composta das seguintes Estruturas de Vencimentos:

- a) Estrutura I, constituída de 8 (oito) faixas e 8 (oito) níveis, aplicável à classe de Professor Educação Básica I;
b) Estrutura II, constituída de 8 (oito) faixas e 8 (oito) níveis, aplicável à classe de Professor Educação Básica II.

II - Escala de Vencimentos - Classes Suporte Pedagógico - EV - CSP, composta das seguintes Estruturas de Vencimentos:

- a) Estrutura I, constituída de 8 (oito) faixas e 8 (oito) níveis, aplicável à classe de Diretor de Escola;
b) Estrutura II, constituída de 8 (oito) faixas e 8 (oito) níveis, aplicável à classe de Supervisor de Ensino.
Parágrafo único - Cada classe de docente e de suporte pedagógico é composta de 8 (oito) níveis e 8 (oito) faixas de vencimentos, que correspondem, o primeiro nível e respectiva faixa, ao vencimento inicial das classes, decorrente, os demais níveis e faixas, de evolução funcional e de promoção." (NR);
d) o artigo 37:

Artigo 37 - O Professor Educação Básica I que ministrar aulas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental ou no ensino médio, na forma prevista no parágrafo único do artigo 6º desta lei complementar, terá a retribuição referente a essas aulas calculada com base no Nível I, Faixa 1, da Estrutura I, da Escala de Vencimentos - Classes Docentes ou na faixa e no nível em que se encontra enquadrado, prevalecendo a de maior valor." (NR);
e) o artigo 2º das Disposições Transicionárias:

Artigo 2º - Aos vencimentos e salários dos integrantes das classes em extinção de Professor II, Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Delegado de Ensino, serão aplicáveis as seguintes Escalas de Vencimentos:

- I - Escala de Vencimentos - Classe Docente em Extinção - EV - CDE, constituída de 8 (oito) faixas e 8 (oito) níveis, aplicável à classe de Professor II;
II - Escala de Vencimentos - Classes Suporte Pedagógico em Extinção - EV - CSP, composta das seguintes Estruturas de Vencimentos:

- a) Estrutura I, constituída de 8 (oito) faixas e 8 (oito) níveis, aplicável às classes de Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional;
b) Estrutura II, constituída de 1 (uma) faixa e 5 (cinco) níveis, aplicável à classe de Delegado de Ensino." (NR);
III - da Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009:
a) o artigo 4º;

Artigo 4º - A promoção, de que trata esta lei complementar, será processada anualmente, produzindo seus efeitos a partir de 1º de julho do ano a que a mesma corresponder.

Parágrafo único - Poderá concorrer o servidor que no dia 30 de junho do ano a que corresponder a promoção:

- 1 - esteja em efetivo exercício;
2 - tenha cumprido o interstício de que trata o §1º do artigo 2º desta lei complementar;
3 - comprovou atender aos requisitos de que trata o artigo 2º desta lei complementar." (NR);
b) o artigo 5º;

Artigo 5º - Em cada processo de avaliação a que

- I - da faixa 1 para a faixa 2: 6 (seis) pontos;
II - da faixa 2 para a faixa 3: 7 (sete) pontos;
III - da faixa 3 para a faixa 4: 7 (sete) pontos;
IV - da faixa 4 para a faixa 5: 8 (oito) pontos;
V - da faixa 5 para a faixa 6: 8 (oito) pontos;
VI - da faixa 6 para a faixa 7: 9 (nove) pontos;
VII - da faixa 7 para a faixa 8: 9 (nove) pontos." (NR);
IV - o §2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.107, de 23 de abril de 2010:

Artigo 2º - Para os fins do disposto neste artigo, considera-se retribuição mensal o somatório dos valores percebidos pelo servidor a título de Salário Base ou Carga Horária de Trabalho, Carga Suplementar, Gratificação de Função instituída pela Lei Complementar nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, e, quando for o caso, o adicional por tempo de serviço e a sexta-parte." (NR);
Artigo 5º - Haverá, anualmente, processo de negociação entre o Poder Executivo e as entidades representativas dos integrantes das carreiras do magistério para que se avalie o plano salarial estabelecido na presente lei.

Artigo 6º - O enquadramento das classes constantes dos Anexos I e II a que se refere o artigo 1º da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, fica alterado, respectivamente, na conformidade dos Anexos VI e VII desta lei complementar.

Artigo 7º - As despesas resultantes da aplicação desta lei complementar correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente, ficando o Poder Executivo autorizado a abrir, para o corrente exercício, se necessário, créditos suplementares, mediante a utilização de recursos, nos termos do § 1º do artigo 43 da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1974.

Artigo 8º - Esta lei complementar e sua Disposição Transitoria aplicam-se, no que couber, aos inativos e aos pensionistas.

Artigo 9º - Esta lei complementar e sua Disposição Transitoria entram em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 1º de junho de 2011, ficando revogados:

- I - o § 4º do artigo 1º da Lei Complementar nº 901, de 12 de setembro de 2001, alterado pelo artigo 3º da Lei Complementar nº 1.107, de 23 de abril de 2010;
II - o artigo 6º da Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009.

DISPOSIÇÃO TRANSITÓRIA

Artigo único - Os atuais servidores do Quadro do Magistério terão os respectivos cargos ou funções-atividades enquadrados na forma e faixa estabelecidos nos Anexos VI e VII desta lei complementar, mantidos os respectivos níveis.

§ 1º - Os titulares das ocupantes de cargo ou de função-atividade que, em decorrência do disposto no "caput" deste artigo, forem enquadrados em faixa diversa daquela em que se encontram em 31 de maio de 2011, serão apositados pelas autoridades competentes.

§ 2º - Os servidores que em 1º de julho de 2011 forem promovidos nos termos da Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, terão seus respectivos cargos ou funções-atividades enquadrados na Faixa 3 da mesma Estrutura e Escala de Vencimentos, mantido o nível em que se encontram.

Palácio dos Bandeirantes, 11 de julho de 2011.

- GERALDO ALCKMIN
Herman Jacobus Cornelis Voorwald
Secretário da Educação
Júlio Francisco Semagnhini Neto
Secretário de Gestão Pública
Andréa Sandro Calábá
Secretário da Fazenda
Edson Aparecido dos Santos
Secretário do Desenvolvimento Metropolitanó
Sidney Estanislau Geraldo
Secretário-Chefe da Casa Civil

ANEXO I
a que se refere o inciso I do artigo 1º da Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011
VIGÊNCIA 01/06/2011

Subanexo I
ESCALA DE VENCIMENTOS - CLASSES SUPORTE PEDAGÓGICO
ESTRUTURA I
DIRETOR DE ESCOLA

TABELA I - 40 HORAS SEMANAIS

Table with 8 columns (FAIXA/NÍVEL I-VIII) and 8 rows of salary data.

TABELA II - 30 HORAS SEMANAIS

Table with 8 columns (FAIXA/NÍVEL I-VIII) and 8 rows of salary data.

ESTRUTURA II
SUPERVISOR DE ENSINO

TABELA I - 40 HORAS SEMANAIS

Table with 8 columns (FAIXA/NÍVEL I-VIII) and 8 rows of salary data.

TABELA II - 24 HORAS SEMANAIS

Table with 9 columns: FAIXA/NÍVEL, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII. Rows 1-8 showing salary values for different levels.

ANEXO VI

a que se refere o artigo 6º da Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011

Subseção 1

ANEXO DE ENQUADRAMENTO DAS CLASSES DOCENTES

Table mapping DENOMINAÇÃO, TABELA, FAIXA, and ESTRUTURA for various teaching roles like PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I.

Subseção 2

ANEXO DE ENQUADRAMENTO DAS CLASSES SUPORTE PEDAGÓGICO

Table mapping DENOMINAÇÃO, TABELA, FAIXA, and ESTRUTURA for support roles like DIRETOR DE ESCOLA, SUPERVISOR DE ENSINO.

ANEXO VII

a que se refere o artigo 6º da Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011

Subseção 1

ANEXO DE ENQUADRAMENTO DA CLASSE DE DOCENTE EM EXTINÇÃO

Table mapping DENOMINAÇÃO, TABELA, FAIXA, and ESTRUTURA for a discontinued teacher class.

Subseção 2

ANEXO DE ENQUADRAMENTO DAS CLASSES SUPORTE PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO

Table mapping DENOMINAÇÃO, TABELA, FAIXA, and ESTRUTURA for discontinued support roles like ASSISTENTE DE DIRETOR DE ESCOLA.

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 11 de julho de 2011.

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.144, DE 11 DE JULHO DE 2011

Institui Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

CAPÍTULO I

Disposição Preliminar

Artigo 1º - Fica instituído Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, criado pela Lei nº 7.698, de 10 de janeiro de 1992, na conformidade dos Anexos I a V desta lei complementar.

CAPÍTULO II

SEÇÃO I

Disposições Gerais

Artigo 2º - Para fins de aplicação deste Plano de Cargos, Vencimentos e Salários, considera-se:

- I - classe: conjunto de cargos e de funções-atividades de mesma natureza e igual denominação;
II - faixa: símbolo indicativo do vencimento do cargo ou do salário da função-atividade;
III - nível: valor do vencimento ou salário dentro da faixa;
IV - padrão: conjunto de faixa e nível;
V - vencimento: retribuição pecuniária, fixada em lei, paga mensalmente ao servidor pelo efetivo exercício do cargo;
VI - salário: retribuição pecuniária, fixada em lei, paga mensalmente ao servidor pelo efetivo exercício da função-atividade;
VII - remuneração: valor correspondente ao veni-

operacional às atividades-fins da escola, privativos das unidades escolares da Secretaria da Educação.

Artigo 3º - O Quadro de Apoio Escolar é constituído pelas seguintes classes:

- I - Agente de Organização Escolar - SOC-III e SOF-II;
II - Agente de Organização Escolar - SOC-III e SOF-I;
III - Secretário de Escola - SOC-III e SOF-II e Assistente de Administração Escolar - SOC-III, até a extinção, conforme previsto no artigo 35 desta lei complementar.

Artigo 4º - Caberá aos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar as seguintes atribuições:

- 1 - Agente de Organização Escolar: desenvolver atividades no âmbito da organização escolar, relacionadas com a execução de ações envolvendo a secretaria escolar e o atendimento a alunos e à comunidade escolar em geral, de acordo com as necessidades da unidade escolar;
II - Agente de Serviços Escolares: executar tarefas relacionadas à limpeza, manutenção e conservação da unidade escolar, e ao controle e preparo da merenda escolar.
Parágrafo único - Caberá às classes em extinção do Quadro de Apoio Escolar as seguintes atribuições:
1 - Secretário de Escola: desenvolver atividades de apoio às ações da secretaria escolar;
2 - Assistente de Administração Escolar: desenvolver atividades de apoio técnico-administrativo de acordo com as necessidades da unidade escolar.

Artigo 5º - Os integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar deverão desempenhar suas atividades exclusivamente nas unidades escolares da Secretaria da Educação.

Parágrafo único - Poderá ser autorizado o afastamento do titular de cargo ou do ocupante de função-atividade do Quadro de Apoio Escolar, respeitado o interesse da administração estadual, nos seguintes casos:
1 - para exercer junto às Prefeituras Municipais

2 - para desenvolver atividades junto a entidade representativa dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar, sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo, até o limite máximo de 8 (oito) dirigentes, na forma a ser regulamentada pelo Poder Executivo.

SEÇÃO II

Do Estágio

Artigo 6º - O ingresso nos cargos do Quadro de Apoio Escolar far-se-á no padrão inicial da respectiva classe, mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecendo os seguintes requisitos mínimos:

- I - para Agente de Serviços Escolares: certificação de conclusão do ensino fundamental;
II - para Agente de Organização Escolar:
a) certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente;
b) conhecimentos de informática.

SEÇÃO III

Do Estágio Probatório

Artigo 7º - Nos 3 (três) primeiros anos de efetivo exercício nos cargos das classes a que se refere o artigo 6º desta lei complementar, que se caracteriza como estágio probatório, o servidor será submetido a avaliação especial de desempenho, verificando-se a sua aptidão e capacidade para o exercício das atribuições inerentes ao cargo que ocupa, observado os seguintes critérios:

- I - assiduidade;
II - disciplina;
III - iniciativa;
IV - produtividade;
V - responsabilidade.

§ 1º - O período de estágio probatório será acompanhado por Comissão Especial de Avaliação de Desempenho constituída para esse fim, em conjunto com os órgãos subordinados de recursos humanos da Secretaria da Educação e as chefias imediatas e mediatas, que deverão:

- 1 - proporcionar condições para a adaptação do servidor ao ambiente de trabalho;
2 - orientar o servidor no desempenho de suas atribuições;
3 - verificar o seu grau de adaptação ao cargo e a necessidade de submeter o servidor a programa de capacitação.

§ 2º - A avaliação será promovida semestralmente pelos órgãos subordinados de recursos humanos das Diretorias Regionais de Ensino, com base em critérios e procedimentos a serem estabelecidos em decreto, mediante proposta da Secretaria da Educação, ouvida a Secretaria de Gestão Pública.

Artigo 8º - Decorridos 30 (trinta) meses do estágio probatório, as Diretorias Regionais de Ensino encaminharão à Comissão Especial de Avaliação de Desempenho, no prazo de 30 (trinta) dias, relatório circunstanciado sobre a conduta e o desempenho profissional do servidor, com proposta fundamentada de confirmação no cargo ou exoneração.

§ 1º - A Comissão Especial de Avaliação de Desempenho poderá solicitar informações complementares para referendar a proposta de que trata o "caput" deste artigo.

§ 2º - No caso de ter sido proposta a exoneração, a Comissão Especial de Avaliação de Desempenho abrirá prazo de 10 (dez) dias para o exercício do direito de defesa do interessado, e decidirá pelo voto da maioria absoluta de seus membros.

§ 3º - A Comissão Especial de Avaliação de Desempenho encaminhará ao Secretário da Educação, para decisão final, proposta de confirmação no cargo ou de exoneração do servidor.

§ 4º - Os atos de confirmação no cargo ou de exoneração deverão ser publicados pela autoridade competente.

Artigo 9º - Durante o período de estágio probatório, o servidor não poderá ser afastado ou licenciado do seu cargo, exceto:

- 1 - nas hipóteses previstas nos artigos 69, 72, 75 e 181, incisos I a V, e VII e VIII, da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968;

II - para participação em curso específico de formação docente de aprovação em concurso público para outro cargo na Administração Pública Estadual;

III - quando nomeado para o exercício de cargo em comissão ou designado para o exercício da função de que trata o artigo 15 desta lei complementar, no âmbito de órgão em que estiver lotado;

IV - quando nomeado para o exercício de cargo em comissão em órgão diverso da sua lotação de origem;

V - nas hipóteses previstas nos artigos 65 e 66 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, somente quando nomeado para o exercício de cargo em comissão.

Parágrafo único - Fica suspensa, para efeito de estágio probatório, a contagem de tempo dos períodos de afastamentos referidos neste artigo, excetuadas as hipóteses previstas em seu inciso III, bem como nos artigos 69 e 75 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968.

Artigo 10º - O servidor confirmado no cargo de provimento efetivo fará jus à progressão automática do nível "I" para o nível "II" da respectiva faixa da classe a que pertença, independentemente do limite estabelecido no artigo 20 desta lei complementar.

SEÇÃO IV

Da Jornada de Trabalho, dos Vencimentos e das Vantagens Pecuniárias

Artigo 11 - Os cargos e as funções-atividades abrangidos por esta lei complementar serão exercidos em Jornada Completa de Trabalho, caracterizada pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

Parágrafo único - Excetuam-se do disposto no "caput" deste artigo, os cargos e as funções-atividades cujos ocupantes estejam sujeitos a Jornada Comum de Trabalho, caracterizada pela exigência da prestação de 30 (trinta) horas semanais de trabalho.

Artigo 12 - Os vencimentos ou salários dos servidores abrangidos por esta lei complementar ficam fixados de acordo com a Escala de Vencimentos - Classes de Apoio Escolar - EV-CAE, constante dos Anexos II a V, composta de 3 (três) Estruturas de Vencimentos, na seguinte conformidade:
I - Estrutura I: constituída de 2 (duas) faixas e 7 (sete) níveis aplicáveis às classes em extinção de Secretário de Escola e Assistente de Administração Escolar;

II - Estrutura II: constituída de 2 (duas) faixas e 7 (sete) níveis aplicáveis às classes em extinção de Secretário de Escola e Assistente de Administração Escolar;

Artigo 13 - A Escala de Vencimentos, a que se refere o artigo 12 desta lei complementar, é constituída de tabelas aplicáveis aos cargos e funções-atividades de acordo com a jornada de trabalho a que estejam sujeitos os seus ocupantes, na seguinte conformidade:

- I - Tabela I, Jornada Completa de Trabalho;
II - Tabela II, Jornada Comum de Trabalho.

Artigo 14 - A remuneração dos servidores abrangidos pelo Plano de Cargos, Vencimentos e Salários, de que trata esta lei complementar, compreende, além dos vencimentos e salários a que se refere o artigo 12, as seguintes vantagens pecuniárias:

- I - adicional por tempo de serviço, de que trata o artigo 129 da Constituição do Estado, que será calculado na base de 5% (cinco por cento) sobre o valor do vencimento ou salário, por quinquênio de prestação de serviço, observado o disposto no inciso XVII do artigo 115 da mesma Constituição;
II - sexta-parce;
III - gratificação "pro labore", prevista no artigo 15 desta lei complementar;

IV - décimo terceiro salário;

V - acréscimo de 1/3 (um terço) das férias;

VI - ajuda de custo;

VII - diárias;

VIII - gratificações e outras vantagens pecuniárias previstas em lei.

SEÇÃO V

Da Gratificação "Pro Labore"

Artigo 15 - O exercício da função de Gerente de Organização Escolar, caracterizada como específica da classe de Agente de Organização Escolar, será retribuído com gratificação "pro labore", calculada mediante a aplicação da percentual de 30% (trinta por cento) sobre o valor da faixa 3, nível IV, Estrutura II, da Escala de Vencimentos - Classes de Apoio Escolar - EV-CAE, de que trata o inciso II do artigo 12 desta lei complementar.

§ 1º - Em caráter excepcional, até a extinção definitiva, poderá o disposto neste artigo ser aplicado às classes de Secretário de Escola e de Assistente de Administração Escolar.

§ 2º - Para fins do disposto neste artigo, a quantificação das funções, observado o módulo de pessoal da unidade escolar, bem como a identificação das respectivas unidades escolares a que se destinam, serão estabelecidas em decreto a ser editado no prazo de 90 (noventa) dias contados a partir da data de vigência desta lei complementar, mediante proposta da Secretaria da Educação.

Artigo 16 - O valor da gratificação "pro labore", de que trata o artigo 15 desta lei complementar, sobre o qual incidirão, quando for o caso, o adicional por tempo de serviço e a sexta-parce dos vencimentos, será computado para fins de cálculo de décimo terceiro salário, de acordo com o § 2º do artigo 1º da Lei Complementar nº 644, de 26 de dezembro de 1989, das férias e do acréscimo de 1/3 (um terço) das férias.

Artigo 17 - Os servidores designados para o exercício da função de Gerente de Organização Escolar não perderão o direito à gratificação "pro labore" quando se afastarem em virtude de férias, licença-prêmio, gálo, não-júri, licença para tratamento de saúde, faltas aboradas, serviços obrigatórios por lei e outros afastamentos que a legislação considere como de efetivo exercício para todos os efeitos.

Artigo 18 - A função de Gerente de Organização Escolar de que trata o artigo 15 desta lei complementar será exercida mediante o preenchimento dos seguintes requisitos:

- I - obtenção de certificado ocupacional;
II - certificação de conclusão do ensino médio ou equivalente.

§ 1º - O certificado a que se refere o inciso I deste artigo será obtido mediante processo de Certificação Ocupacional a ser estabelecido por decreto e gerido pela Secretaria de Gestão Pública.

§ 2º - Ao servidor designado para o exercício da função de Gerente de Organização Escolar caberá gerir no âmbito da organização escolar, as atividades especificadas no artigo 4º desta lei complementar.

SEÇÃO VI

Do Progresso

Artigo 19 - Progressão é a passagem do servidor de um nível para outro imediatamente superior dentro de uma mesma faixa da respectiva classe.

Artigo 20 - A Progressão será realizada anualmente, mediante processo de avaliação de desempenho, obedecido o limite de até 20% (vinte por cento) do total de servidores titulares de cargos ou funções-atividades integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar.

Artigo 21 - Poderão participar do processo de progressão, os servidores que tenham:

- I - cumprido o interstício mínimo de 3 (três) anos de efetivo exercício no nível em que seu cargo ou função-atividade estiver enquadrado;

II - o desempenho avaliado anualmente, nos termos dos procedimentos e critérios estabelecidos em decreto.

Parágrafo único - O cômputo do interstício a que se refere o inciso I deste artigo terá início a partir do cumprimento do estágio probatório de 3 (três) anos de efetivo exercício.

Artigo 22 - Observado o limite estabelecido no artigo 20 desta lei complementar, somente poderão ser beneficiados com a progressão os servidores que tiverem obtido resultados finais positivos no processo anual de avaliação de desempenho.

Artigo 23 - Interromper-se-á o interstício quando o servidor estiver afastado do seu cargo ou função-atividade, exceto se:

- I - para exercer, junto às Prefeituras Municipais, convênios com a Secretaria da Educação no Programa de Ação de Parceria Educacional Estado - Município, sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo, atividades a ele inerentes;
II - para desenvolver atividades junto a entidade representativa dos integrantes das classes do Quadro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586c Silva, Max Ronaldo da
A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da
educação brasileira : problematizações e novas possibilidades /
Max Ronaldo da Silva. – Porto Alegre, 2014.
108 f. : il.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação - PUCRS.
Orientadora: Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro.

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Avaliação. 3. Educação -
Políticas Públicas. 4. Meritocracia. I. Castro, Marta Luz Sisson
de. II. Título.

CDD 370.981

**Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297**