

O direito à educação no Brasil e a meritocracia como um dos impeditivos para sua garantia

The right to education in Brazil and meritocracy as one of the impediments to its guarantee

Beatriz Granizo Carvalho Santos¹

RESUMO

O presente artigo possui como objetivo analisar as alternativas e os desafios para a concretização do direito à educação, examinando de forma crítica os entraves impostos por um contexto social desigual, com enfoque na meritocracia. Sugerindo que a educação, enquanto direito, seja investigada como um direito formalmente reconhecido, como um direito proclamado e como um direito efetivamente vivenciado. Ao reconhecer a prevalência da ideologia meritocrática nas políticas educacionais atuais, o texto conclui que estamos vivenciando uma transição de uma pedagogia democrática, nunca plenamente concretizada, para uma pedagogia de caráter meritocrático e excludente. A meritocracia é vista, no contexto da educação como um direito efetivado, como um dos principais obstáculos enfrentados, capaz de gerar novas formas de desigualdade e provocar um significativo desgaste da democracia e da pedagogia democrática no âmbito educacional.

Palavras-Chave: Direito à educação, Meritocracia, Desigualdade social

ABSTRACT

This article aims to analyze the alternatives and challenges involved in realizing the right to education, critically examining the barriers imposed by a socially unequal context, with a particular focus on meritocracy. It proposes that education, as a right, should be examined through three dimensions: as a formally recognized right, as a proclaimed right, and as a right effectively experienced. By acknowledging the predominance of meritocratic ideology in current educational policies, the text concludes that we are undergoing a shift from a democratic pedagogy — never fully achieved — to one characterized by meritocracy and exclusion. Within the framework of education as a right in practice, meritocracy is identified as one of the primary obstacles, capable of generating new forms of inequality and significantly undermining both democracy and democratic pedagogy in the educational sphere.

Keywords: Right to education, Meritocracy, Social inequality

1 Introdução

A educação, reconhecida como um direito fundamental, enfrenta desafios significativos em sua efetivação, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais. Este artigo propõe uma análise crítica das alternativas e dos obstáculos à concretização do direito à educação, com especial atenção ao papel da meritocracia nas políticas educacionais contemporâneas. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender a educação não apenas

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestranda em Direito Constitucional.

Email: biagranizo@hotmail.com

como um direito formalmente reconhecido, mas também como um direito proclamado e, sobretudo, vivenciado na prática cotidiana. Ao investigar a crescente influência da ideologia meritocrática, argumenta-se que estamos diante de uma transição preocupante: da tentativa de implementação de uma pedagogia democrática, que sequer foi plenamente realizada, para uma pedagogia de caráter meritocrático e excludente. Nesse cenário, a meritocracia é identificada como um dos principais entraves à efetivação do direito à educação, contribuindo para a reprodução de desigualdades e para o enfraquecimento tanto da democracia quanto dos princípios pedagógicos inclusivos.

2 O Direito à Educação

É imprescindível destacar que a educação se configura como um direito humano essencial, universalmente reconhecido e cuja garantia constitui uma incumbência intransferível do Estado. Tal responsabilidade estatal implica a obrigação de viabilizar as condições necessárias para que esse direito seja plenamente exercido por todos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos consagra a educação como um direito inalienável, sustentado no valor intrínseco da dignidade da pessoa humana — eixo normativo central desse documento. De igual modo, esse direito encontra respaldo em grande parte dos ordenamentos jurídicos internacionais, estando previsto, no contexto brasileiro, no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (Constituição Federal, 1988).

Conforme estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 sob a égide da Organização das Nações Unidas (ONU), os Estados signatários assumem o compromisso de assegurar a realização plena desse direito a toda a população, até que sua universalização seja alcançada. Reafirma-se, assim, o princípio de que um direito universal deve contemplar todas as pessoas, o que, embora aparente ser evidente, necessita ser reiterado frente aos obstáculos enfrentados pelas políticas públicas educacionais, tanto no Brasil quanto em outras nações.

Diversas circunstâncias justificam essa necessidade de reafirmação, entre elas, as políticas baseadas na lógica meritocrática, que, por sua própria natureza, tendem a reforçar processos de exclusão, além de entraves cotidianos que inviabilizam o acesso pleno à educação por determinados grupos sociais. A persistência de demandas reprimidas e de deficiências estruturais impõe a urgência de ampliar o debate em torno da efetivação desse direito.

Adicionalmente, a articulação entre o direito público subjetivo à educação e sua obrigatoriedade suscita discussões relevantes sobre os limites da autonomia familiar na condução dos processos de escolarização das novas gerações, bem como sobre os entraves que ainda dificultam o acesso de populações historicamente marginalizadas. Entre os segmentos mais afetados por diferentes formas de exclusão, destacam-se pessoas em situação de refúgio, migrantes, um contingente expressivo de mulheres em diversas regiões do planeta, além de indivíduos discriminados com base em deficiência, orientação sexual ou identidade de gênero.

Dito isso, embora o direito à educação — especialmente à educação básica — esteja amplamente assegurado tanto nas legislações nacionais quanto em tratados e convenções internacionais, sua positivação jurídica, apesar de significativa, revela-se limitada em termos práticos. Conforme observa Cury (2002), “quase não existe país no mundo que não estabeleça, em seus marcos normativos, o direito de seus cidadãos ao acesso à educação básica”, entendida como componente fundamental do exercício da cidadania. No entanto, o direito à educação, enquanto prerrogativa humana, ultrapassa os limites da normatividade formal, exigindo um comprometimento concreto com a justiça social e com a materialização efetiva desse direito na realidade cotidiana (Sen, 2009).

Ao longo da história, as mobilizações em defesa da educação como um direito fundamental concentraram-se prioritariamente na ampliação do acesso, frequentemente deixando em segundo plano as dimensões relacionadas à permanência no sistema de ensino e à garantia de êxito acadêmico. Simultaneamente, tais reivindicações estiveram sujeitas às limitações impostas por discursos de caráter normativo e retórico, os quais tendem a restringir os direitos humanos à sua formalização legal. Portanto, existe uma incongruência entre o reconhecimento jurídico do direito à educação e a persistente ausência de sua concretização na prática.

A afirmação do direito à educação deve necessariamente estar vinculada à sua concretização em termos de qualidade social e pedagógica, vez que a educação é uma capacidade – tanto individual quanto coletiva – voltada à promoção do bem-estar, à ampliação da autonomia e à conquista da liberdade, no enfrentamento de desigualdades consideradas moralmente inaceitáveis (Sen, 2009). Essa abordagem valoriza não apenas os conhecimentos adquiridos ou os conteúdos assimilados pelos indivíduos, mas, sobretudo, a efetiva possibilidade de realizarem ações significativas, pautadas por escolhas livres e coerentes com seus próprios princípios e aspirações.

Ainda que a concepção da educação como um direito humano represente um marco essencial, ela, por si só, não é suficiente. É imprescindível que os direitos historicamente conquistados — muitas vezes fruto de intensas mobilizações sociais e disputas políticas — se concretizem para além das normas legais, assumindo existência prática no cotidiano dos sujeitos. Nessa perspectiva, há uma aproximação entre o “direito à educação” e a “educação enquanto capacidade”, alinhando-se ao referencial teórico de Sen, como forma de promover uma crítica à concepção reducionista da educação entendida unicamente como “capital humano” (Robeyns, 2006). Essa abordagem instrumental, que ganhou força a partir da década de 1960, ressurge com vigor nas políticas educacionais contemporâneas pautadas por lógicas de desempenho, competências e eficiência produtiva.

Esse paradigma de natureza tecnocrática e racionalista exige uma análise crítica, especialmente em razão da posição central que passou a ocupar nas diretrizes educacionais contemporâneas, manifestando-se em múltiplos níveis — desde agências internacionais como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia, até instâncias estatais nacionais, subnacionais e municipais, além de se refletir nas dinâmicas institucionais e nas práticas pedagógicas. Tal configuração opera como um mecanismo de regulação e controle no âmbito da governança educacional global.

Percebe-se, portanto, que o direito à educação, tal como estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tem sido progressivamente reinterpretado por abordagens de cunho meritocrático. No contexto de determinadas formulações de políticas educacionais, esse direito tem adquirido uma configuração predominantemente utilitária e operacional — centrada na eliminação do chamado “desperdício” de capital humano, na correção de lacunas de habilidades, na preparação de força de trabalho especializada para atender às exigências do mercado e na ampliação do contingente de seleção para as camadas dirigentes. Tais justificativas, ao enfatizarem metas imediatistas e pragmáticas, tendem a negligenciar a dimensão emancipatória da educação como um direito humano e social, cuja efetividade pressupõe o reconhecimento e a valorização dos sujeitos enquanto agentes ativos e transformadores da realidade.

A efetivação do direito à educação enfrenta uma série de obstáculos complexos e multifacetados, sobretudo porque, embora esse direito seja amplamente reconhecido como incontestável, sua realização concreta exige a superação de modelos pedagógicos baseados em concepções seletivas e excludentes. Diante desse cenário, torna-se imperativo delinear um

projeto educacional pautado por princípios de democratização, diversidade cultural, pluralismo e inclusão, compreendendo a educação como um direito humano integral — que não deve ser subordinado a abordagens utilitaristas centradas na formação e administração de recursos humanos.

Sob essa perspectiva, a expansão do acesso ao sistema educacional, embora seja condição essencial, mostra-se inadequada quando não articulada a processos concretos de democratização das dinâmicas que compõem a totalidade da estrutura educacional — incluindo a configuração institucional, os conteúdos programáticos, as práticas de ensino, os mecanismos de avaliação e os significados socialmente atribuídos ao ato de escolarizar. Essa necessidade se estende tanto às instituições de ensino formal quanto aos diversos espaços da educação não institucionalizada.

A efetiva democratização da educação requer, necessariamente, a implementação de políticas públicas articuladas e comprometidas com a promoção da justiça social em múltiplas dimensões — como as áreas da economia, das relações laborais, da saúde, da moradia e da seguridade social. Na ausência de iniciativas intersetoriais que enfrentem essas desigualdades, a amplamente proclamada “igualdade de oportunidades” reduz-se a um princípio formal e vazio de conteúdo, incapaz de responder às assimetrias estruturais que condicionam os pontos de partida dos diferentes grupos sociais.

Essa desigualdade estrutural, em vez de ser atenuada, tem sido deliberadamente explorada, principalmente pelas novas camadas médias, como evidenciado nos estudos de Stephen Ball (2002). Esses grupos têm utilizado recursos culturais, sociais e financeiros para expandir suas vantagens no campo educacional e manter suas práticas de distinção social. Um dos mecanismos-chave desse processo é o aumento da “competição posicional”, que visa garantir posições privilegiadas para seus descendentes dentro do sistema educacional (Ball, 2002).

Como resultado, verifica-se uma resistência crescente desses grupos a políticas que busquem a democratização do acesso à educação, incluindo a adoção de abordagens pedagógicas mais inclusivas e a implementação de políticas sociais redistributivas. Tal resistência se manifesta na oposição a ações como políticas afirmativas, iniciativas para combater a discriminação e estratégias voltadas para assegurar o ingresso, a permanência e o êxito escolar de grupos tradicionalmente marginalizados.

3 A Meritocracia

Ao analisar o termo "meritocracia" em um dicionário da língua portuguesa, encontra-se definições como: “Predominância dos que possuem méritos; domínio das pessoas que são mais competentes, eficientes, trabalhadoras ou superiores intelectualmente, numa empresa, grupo, sociedade, trabalho etc.” (DICIO, 2025). Tal definição evidencia que a noção de meritocracia está totalmente atrelada às qualidades individuais e ao desempenho pessoal como critérios para a conquista de determinados objetivos. Nesse sentido, estabelece-se uma aliança entre mérito, justiça e merecimento, segundo a qual o esforço individual seria o elemento principal que determina a obtenção de reconhecimento e recompensas.

Na tradição ocidental, essa concepção meritocrática é frequentemente vinculada à ideia de justiça social. Parte-se do pressuposto de que o sucesso econômico é um reflexo direto do empenho pessoal, de modo que indivíduos abastados o seriam por terem se dedicado mais. A ideologia meritocrática, portanto, dissemina a falsa ideia de que o mérito é exclusivamente individual e que a prosperidade material é uma consequência legítima e merecida desse esforço.

Ao investigar os fundamentos éticos e cognitivos que compõem a civilização ocidental, Koga (2013) ressalta que as nações submetidas ao domínio europeu, como é o caso do Brasil, foram estruturadas a partir de diretrizes ideológicas derivadas tanto da tradição cristã quanto das premissas do pensamento liberal. A autora argumenta que a exaltação do empenho pessoal e da abnegação como caminhos legítimos para alcançar tanto a redenção espiritual quanto o sucesso material tornou-se um paradigma dominante nos campos econômico, político e educacional. Essa configuração ideológica também pode ser observada nos escritos de John Locke (1632–1704), conforme análise de Chaui (2003), que evidencia como a noção de propriedade privada foi justificada por meio da interseção entre fundamentos teológicos e justificativas econômicas. Dentro dessa concepção liberal, parte-se do princípio de que Deus criou todos os indivíduos com igualdade ontológica e lhes atribuiu a incumbência de trabalhar para obter seus meios de subsistência. Dessa forma, o insucesso financeiro é interpretado como resultado da ausência de dedicação ou da indolência, promovendo uma leitura moralizante do êxito que responsabiliza os indivíduos em situação de pobreza por sua condição social.

Koga (2013) aprofunda sua reflexão ao evidenciar como a concepção de que a prosperidade material decorre exclusivamente do mérito pessoal foi progressivamente incorporada a distintos domínios sociais, consolidando um discurso que naturaliza e legitima disparidades socioeconômicas. Nesse cenário, estabelece-se uma associação intrínseca entre renúncia pessoal e êxito, na qual o esforço individual é enaltecido como valor essencial. Nessa mesma

linha, Cunha (1979) contribui ao apontar que a ideologia liberal repudia qualquer forma de vantagem hereditária, promovendo o trabalho diligente e as capacidades individuais como fundamentos justos para a mobilidade social. Assim, consolida-se a noção de que qualquer sujeito, independentemente de sua origem social, é potencialmente capaz de acumular bens e capital. Esse tipo de narrativa atribui à propriedade privada um status quase sacralizado, sustentado por justificativas tanto de natureza econômica quanto por princípios ético-religiosos.

De acordo com Koga (2013), o modelo educacional vigente perpetua princípios como a competitividade, a atribuição de responsabilidade individual pelos resultados e a imputação de culpa em casos de insucesso. Nesse sentido, a meritocracia no campo da educação configura-se como uma racionalidade historicamente construída que continua a exercer influência significativa nas práticas escolares. Sob a ótica neoliberal, o trabalhador atual passa a ser reconhecido como protagonista no sistema de produção, incumbido de gerir e responder por sua própria trajetória de êxito. Dessa forma, Koga (2013) observa que os novos modelos organizacionais atribuem ao trabalhador a função de coordenador dos mecanismos produtivos, reforçando a concepção de um indivíduo autônomo, apto a alcançar realizações pessoais mediante o uso do saber e a colaboração com o capital. Tal narrativa valoriza o empenho subjetivo e a capacidade de vencer obstáculos como competências fundamentais a serem assimiladas e exercidas de forma contínua.

Koga (2013) argumenta que a sustentação do modelo econômico atual está intimamente atrelada à racionalidade meritocrática, a qual, ao fomentar a despolitização e a alienação da classe trabalhadora, dificulta o questionamento das estruturas de poder e dominação. Nesse mesmo debate, a noção de mérito ocupa um lugar privilegiado dentro do pensamento republicano, sendo associada a princípios como liberdade individual, democratização do acesso à educação e coesão social, mas também servindo como mecanismo de legitimação da ideologia burguesa (Dubet, 2008). No contexto escolar, os sistemas de avaliação baseados no desempenho sempre funcionaram como ferramentas de diferenciação e ordenação entre os alunos, prática exemplificada por mecanismos como a divulgação pública de resultados acadêmicos.

Dessa forma, a aplicação do princípio meritocrático na educação não deve ser entendida como expressão de justiça tampouco ser normalizada no cotidiano dos estudantes, visto que

intensifica os mecanismos de exclusão social e encobre os determinantes estruturais que condicionam o rendimento escolar.

4 A Meritocracia como impeditivo para a garantia do direito à educação

Existem múltiplos e significativos obstáculos à concretização da educação como um direito efetivamente exercido, mesmo em contextos democráticos estabelecidos. Muitos desses impedimentos estão enraizados em fatores de natureza política, econômica e social. Dessa forma, vivenciamos o paradoxo de uma ampla ampliação do acesso à educação sem, no entanto, assegurar a plena realização do direito educacional, ou seja, uma “universalização sem direitos” (Gentili, 2009).

No contexto latino-americano, destacam-se como fatores estruturais condicionantes dessa realidade a persistente pobreza, as desigualdades sociais, a fragmentação educacional e a predominância de uma visão economicista e privatista da educação. Embora esses elementos possuam características locais, eles estão amplamente disseminados e diretamente relacionados à denominada reforma global da educação, que se fundamenta nos princípios de uma governança em rede de natureza neoliberal e gerencialista. Essa lógica se conecta a uma abordagem da educação desprovida de uma perspectiva política, que ignora a história das ideias pedagógicas, as disputas entre diferentes abordagens teóricas e o debate filosófico e antropológico (Lima, 2019). Trata-se, portanto, de uma pedagogia marcada por um consenso pós-crítico que desativa a dissensão e restringe a reflexão pedagógica profunda.

Essa abordagem pedagógica, enquanto ferramenta ideológica, atua por meio de mecanismos de convencimento e persuasão, incentivando a competição e o individualismo, ao mesmo tempo em que favorece a comercialização do setor educacional. A privatização, em seu sentido mais amplo, surge como um princípio orientador das reformas educacionais, fundamentado em modelos de "boas práticas" provenientes da gestão corporativa. Adicionalmente, destaca-se a ênfase na educação técnico-profissional, em detrimento da formação humanista e integral, e a desvalorização da gestão democrática e participativa nas instituições de ensino, que é substituída por lideranças tecnocráticas e carismáticas.

Além disso, observa-se uma crescente tendência à quantificação excessiva dos processos educativos, apoiada por uma lógica positivista que visa medir e hierarquizar todos os aspectos da educação com base em parâmetros padronizados. Nesse cenário, o conceito de meritocracia

sofre uma reinterpretação, qual seja, deixa de ser um objeto de crítica distópica e passa a ser apresentado como um valor normativo essencial e desejável para a governança educacional.

Neste contexto meritocrático, profundamente influenciado por lógicas de uniformização e falta de sensibilidade para com as diferenças, os mecanismos de avaliação ocupam um papel de destaque, de forma que qualquer proposta pedagógica contemporânea — que ainda está por ser desenvolvida, mas é urgentemente necessária para enfrentar as realidades desumanizadoras, deve iniciar com uma ruptura significativa com os métodos de avaliação atuais, uma vez que estes são fundamentais para a manutenção da lógica competitiva que permeia todo o sistema educacional.

Neste sentido, Afonso (2009) sugere a criação de modelos verdadeiramente democráticos de responsabilidade na educação, que integrem avaliação, prestação de contas e responsabilização, sem se limitarem à lógica punitiva da competição exacerbada. Essa racionalidade meritocrática, amplamente difundida por discursos filantrópicos que promovem a privatização, oculta o fato de que a competição, como observa Adorno (2000), vai contra o próprio conceito de educação enquanto prática humana. Os resultados acadêmicos, embora significativos, são apenas subprodutos da experiência educativa e não devem prevalecer sobre o compromisso com o bem comum, a solidariedade e a cooperação — princípios que formam a base de uma educação verdadeiramente democrática.

Portanto, há a necessidade urgente de reduzir drasticamente a ideia de competitividade na sociedade atual, a qual é marcada por diversas formas de conflito e dominação, uma tarefa para a qual uma educação que não se submeta às exigências do capitalismo global é essencial. No entanto, tais propostas parecem ter sido negligenciadas, inclusive dentro do próprio setor educacional, que se encontra atualmente em um contexto de tensão entre forças que buscam promover a democratização e aquelas que insistem na reintrodução de uma meritocracia nos sistemas de ensino.

Essa tensão se reflete em múltiplas contradições: entre a diversidade sociocultural dos alunos e a homogeneização das avaliações; entre a autonomia pedagógica dos docentes e o controle exercido à distância por autoridades políticas; entre o discurso da formação integral e a instrumentalização da educação como meio de produção de capital humano; entre a linguagem inclusiva e a prática da exclusão disfarçada sob novas formas. Gentili (2009) descreve essa dinâmica como uma "exclusão includente", um processo em que as estruturas de exclusão

educacional se adaptam e se mantêm dentro de processos institucionais que, à primeira vista, parecem promover a inclusão.

Em termos gerais, vivencia-se atualmente um período de transição entre um modelo educativo ancorado em fundamentos democráticos — ainda que nunca plenamente efetivado — e uma configuração pedagógica excludente, impulsionada por novas demandas orientadas à lógica da eficiência e da alta performance. Essa reconfiguração culmina na afirmação de um paradigma educacional que privilegia o empreendedorismo, o mérito pessoal, a seleção competitiva e a estratificação de indivíduos, o que pode acarretar consequências desumanizantes e, em determinadas circunstâncias, processos de alienação subjetiva. Nesse contexto, observa-se uma assimilação quase hegemônica, por parte das instâncias institucionais e dos discursos políticos sobre educação, de um vocabulário renovado e aparentemente neutro: expressões como excelência, qualidade, práticas exitosas, base empírica, competências, certificações, gestão de talentos, produtividade, competitividade, inserção no mercado de trabalho e espírito empresarial tornam-se onipresentes. Tais noções, frequentemente desprovidas de consistência teórica e oriundas de áreas externas ao saber pedagógico, evidenciam a ascensão de uma lógica tecnocrática e pós-educacional, que tende a romper com os princípios humanistas e democráticos historicamente associados ao projeto educativo.

Nesse cenário, o fenômeno da escolarização identitária, entendido como a imposição de uma identidade institucional uniforme a sujeitos de diferentes faixas etárias engajados em processos formativos, opera como um instrumento de normatização regulatória, que sustenta práticas de mensuração comparativa, ordenação classificatória e segmentação social no campo educacional. Parte-se da premissa equivocada de que variáveis estruturais como classe socioeconômica, origem étnico-racial, identidade de gênero ou capital cultural deixariam de incidir sobre a valorização de atributos como dedicação individual, capacidade cognitiva ou talento. Assim, consolida-se um panorama em que narrativas meritocráticas adquirem crescente centralidade no discurso educacional público, instituindo uma racionalidade pautada por métricas, quantificação e competição exacerbada, os quais são elementos que configuram obstáculos substanciais à efetivação da educação enquanto direito universal e inalienável.

A consolidação dessa lógica meritocrática tem sido intensificada por narrativas institucionais oficiais e, de modo preocupante, tem obtido certa adesão entre docentes e demais agentes educacionais, possivelmente, por sugerir a recuperação de sua autoridade profissional e de sua capacidade de regulação por meio da revalorização de dispositivos avaliativos convencionais,

especialmente os de natureza somativa. Todavia, tais modalidades de aferição alcançam também os próprios educadores, submetendo-os a mecanismos de controle, monitoramento e responsabilização. Nessa racionalidade, todos os participantes do processo educativo, ao serem enquadrados formalmente como discentes ou sujeitos em formação, passariam a ocupar uma posição institucional isonômica, presumivelmente dispendo das mesmas condições para obter desempenhos elevados, os quais, uma vez atingidos, seriam premiados e convertidos em modelos exemplares a serem replicados.

Tal configuração desconsidera, entretanto, as disparidades estruturais que comprometem a legitimidade do princípio meritocrático no campo educacional. A lógica do mérito parte de uma suposição equivocada de igualdade de condições iniciais entre os sujeitos, ocultando o fato de que o ideal de meritocracia já se inicia em um cenário profundamente desigual. Nessa perspectiva, a equidade é fragilizada desde os primeiros momentos do percurso formativo, convertendo o próprio discurso meritocrático em um entrave à promoção de justiça social e à democratização efetiva das oportunidades educacionais.

Ao negligenciar a existência de estratificações socioeconômicas, torna-se possível focalizar o sujeito educacional de forma isolada, seja estudante, discente ou participante de processos formativos, como se sua condição social pudesse ser dissociada de sua trajetória escolar por meio de uma pretensa igualdade plena de oportunidades (Radnor; Koshy; Taylor, 2007). Tal concepção, de caráter essencialmente formalista, passa então a funcionar como mecanismo de legitimação do fracasso escolar, naturalizando a ocupação de posições subalternas na estrutura social. Nesse arranjo, os indivíduos que alcançam êxito tendem a atribuir seus resultados exclusivamente ao próprio mérito, enquanto aqueles que não obtêm sucesso frequentemente interiorizam a responsabilidade pelo insucesso, assumindo-o como reflexo de suas limitações pessoais diante de uma suposta isonomia de partida, processo que, em última instância, contribui para a consolidação de uma desigualdade radical nos resultados.

A concepção meritocrática apoia-se na existência do demérito e na ideia de que o reconhecimento é reservado a casos excepcionais. Assim, toda forma de valorização pressupõe, em contrapartida, a exclusão ou até a penalização daqueles que não atendem aos critérios estabelecidos. Em sua expressão mais acentuada, a noção de excelência se dissocia profundamente da experiência comum e, sobretudo, daquilo que é rotulado como medíocre. A racionalidade meritocrática fundamenta-se na crença de que seria legítimo avaliar e hierarquizar indivíduos com base em seus desempenhos, partindo da suposição de que uma

condição equitativa inicial já teria sido assegurada, o que caracteriza uma “ficção funcional”, (Dubet, 2008), que permitiria validar a chamada justiça baseada no mérito. No entanto, essa construção teórica não oferece critérios concretos para garantir, de forma antecipada, uma equidade real de oportunidades, tampouco explicita os entraves de ordem democrática, educacional e pedagógica que comprometem a materialização desse princípio.

Nos dias de hoje, a lógica meritocrática constitui um dos alicerces ideológicos predominantes nas iniciativas reformistas vinculadas à Nova Gestão Pública, bem como nas abordagens contemporâneas de Nova Governança, exercendo influência significativa sobre a dinâmica dos sistemas educacionais, a configuração das instituições escolares e as práticas de atuação de professores e estudantes. Esses efeitos se materializam, entre outras formas, por meio de sistemas de avaliação baseados em métricas de desempenho, da intensificação da competição entre escolas, redes e sistemas de ensino, e da incorporação de estruturas organizacionais e lideranças escolares orientadas por indicadores de produtividade. A exaltação do mérito pessoal e do empenho individual necessário à sua conquista está intrinsecamente relacionada à adoção de métodos gerenciais inspirados em modelos empresariais. Nesse contexto, a emergência de uma lógica de governança global centrada na valorização do talento, compatível com a crescente influência do ideário neoliberal nas políticas públicas educacionais. O que se observa, portanto, é a consolidação de uma nova forma de meritocracia com alcance transnacional, que ultrapassa os marcos do tradicional nacionalismo meritocrático.

Na década de 1970, Daniel Bell retomou o conceito de meritocracia em um contexto de valorização crescente das competências técnicas, articulando-o à gestão estratégica de capital humano, à liderança exercida por elites altamente capacitadas e à consagração de uma hierarquia cognitiva. Segundo o autor, a sociedade pós-industrial representaria “a decorrência lógica da meritocracia”, isto é, a consolidação de uma nova estrutura social alicerçada na centralidade do talento especializado (Bell, 1972). Em sua perspectiva, tal ordenamento meritocrático seria intrinsecamente legítimo e constituiria um novo modelo de estratificação social, pautado na emergência de uma autoridade fundamentada no mérito.

Sob essa ótica, a meritocracia seria compatível tanto com a justiça distributiva quanto com os mecanismos de mercado, desde que operasse em contextos institucionais orientados por parâmetros igualitários.

Torna-se pertinente indagar qual seria o desenho institucional de uma escola que pudesse, de fato, ser considerada equânime: tratar-se-ia de uma instituição que adota exclusivamente a lógica meritocrática, promovendo uma competição educacional entre sujeitos profundamente desiguais em termos sociais e individuais, inseridos em uma estrutura marcada por assimetrias persistentes que, além disso, revela limitada capacidade para mitigar tais desigualdades (Dubet, 2008). É precisamente nesse ponto que se evidencia a rigidez do modelo meritocrático: os indivíduos que não alcançam sucesso deixam de ser compreendidos como vítimas de exclusão ou injustiça estrutural e passam a ser responsabilizados por seu desempenho insuficiente, sob o argumento de que não souberam aproveitar as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas. Nesse contexto, conclui-se que em uma sociedade onde o mérito é erigido como valor normativo central, o desempenho individual torna-se o único critério legitimador das desigualdades, ainda que tal sistema acabe por produzir um número muito maior de excluídos do que de bem-sucedidos. Nesse cenário, todos se encontram submetidos ao princípio da meritocracia, ou seja, à ideia de que a educação funcionaria como um mecanismo de mobilidade social.

A concepção meritocrática surge como um conjunto de ideais que favorece, predominantemente, os grupos sociais e educacionais mais privilegiados, embora também seja abraçada por segmentos menos favorecidos, que a percebem como uma promessa de mobilidade social ou como uma explicação para sua inserção em um sistema desigual. Assim, reforça-se a legitimação das desigualdades sociais e se reafirma a função reprodutora da escola. Em um contexto em que o mérito se torna um princípio orientador, com práticas inspiradas no mundo dos esportes de elite e métodos de treinamento aplicados fora das instituições de ensino público, já não basta ser bom — é preciso aparentar excelência e, além disso, demonstrá-la de forma pública, utilizando estratégias variadas e repetidas, que, até pouco tempo atrás, seriam vistas como excessivas e exibicionistas. Contudo, atualmente, essas ações são consideradas indispensáveis, diante das novas demandas sociais que exigem a validação do mérito acadêmico, o que perfaz uma realidade constatada em depoimentos de gestores escolares analisados em outro estudo (Lima, 2017).

Emergem, assim, novos modelos de distinção educacional, frequentemente centrados no desempenho acadêmico, embora haja algumas referências periféricas a outros critérios de reconhecimento, como valores éticos ou práticas coletivas que, no entanto, raramente se materializam em ações concretas. Essa tendência acentua a lógica de competição e a busca

incessante por resultados, frequentemente descrita como uma abordagem voltada para o desempenho. Tais práticas são orientadas pelo "imperativo de destacar-se", fundamentando-se não apenas nas ações individuais dos alunos, mas também nas condições de vida, nas capacidades financeiras e no capital sociocultural familiar — fatores que extrapolam os limites físicos da instituição escolar (Gentili, 2009). Em contrapartida, práticas familiares que são vistas como desprovidas de valor educacional, culturalmente empobrecidas ou moralmente questionáveis, de acordo com os padrões das classes médias e altas, são geralmente avaliadas com base em critérios que ignoram a estrutura social e os conceitos de classe e posição social. Isso resulta em estratégias de exclusão indireta, distanciamento simbólico ou, alternativamente, na imposição de uma reeducação dos pais, ajustada às metas escolares de desempenho e à lógica da excelência, relegando-os ao papel de auxiliares dos profissionais da educação, de forma que reforça a naturalização das desigualdades e da função da família.

Além dos contextos escolares e dos processos pedagógicos convencionais, observa-se uma expansão da pedagogização da vida cotidiana, onde a busca por competências na chamada “economia do conhecimento” e na inovação tecnológica reforça a ideologia meritocrática e a obsessão por não desperdiçar “potenciais”. Todo esse fenômeno ocorre, inclusive, em um cenário contraditório, no qual a mobilidade social por meio da educação enfrenta obstáculos crescentes e, por vezes, parece estar retrocedendo. Embora haja um aumento no número de jovens e crianças provenientes de classes populares com acesso a níveis mais altos de escolarização e sendo considerados mais preparados, o topo da pirâmide social não se expande proporcionalmente. A precarização das relações de trabalho, o desemprego estrutural e a lógica da uberização coexistem perfeitamente com os discursos sobre empreendedorismo, vocacionalismo e qualificação técnica. Ainda assim, esses recursos, quando combinados, não asseguram que os indivíduos consigam enfrentar as crescentes exigências impostas a esse novo modelo, constantemente ameaçado de ser descartado, considerado irrelevante.

5 Conclusão

A efetivação da educação como um direito vivido pressupõe o enfrentamento das profundas desigualdades que a condicionam, incluindo, de forma central, o próprio sistema educacional, historicamente estruturado sob lógicas meritocráticas e amplamente naturalizado socialmente, o que favorece a perpetuação das disparidades que marcam as condições iniciais dos indivíduos. Essas desigualdades emergem, muitas vezes, da transformação de diferenças legítimas em desigualdades estruturais. Promover uma educação orientada por princípios

democráticos, equitativos e socialmente justos requer o rompimento com práticas pedagógicas e avaliativas centradas na meritocracia, na seletividade elitista e na subordinação aos imperativos da competitividade econômica e da valorização exclusiva de habilidades utilitárias.

A tarefa de reconhecer e valorizar a diversidade no campo educacional torna-se ainda mais complexa em cenários dominados por lógicas tecnocráticas, padronizações normativas e mecanismos seletivos, que frequentemente convertem pluralidades em hierarquias e legitimam o mérito como critério de regulação das desigualdades. Diante disso, impõe-se a necessidade urgente de reinventar a pedagogia democrática e de revitalizar os ideais democráticos, inclusive nas estruturas escolares, frente ao avanço de modelos globais de gestão que tendem a dispensar a participação cidadã, substituindo-a por protocolos minimalistas e soluções meramente procedimentais.

Na ausência dessa reconstrução crítica, o debate sobre a gestão educacional, a formação docente, os conteúdos curriculares e os processos avaliativos tendem a ser reduzido a questões de ordem técnica, desprovidas de valores, política e engajamento coletivo — sendo cada vez mais instrumentalizado por discursos sobre inovação digital, governança eficiente e lideranças empreendedoras. Essa lógica, em sua forma mais extrema, pode comprometer não apenas a sobrevivência da pedagogia como campo crítico, mas também as possibilidades concretas de uma educação democrática baseada no diálogo, na autonomia cidadã e na participação ativa nas decisões institucionais.

Diante desse cenário, impõe-se uma crítica sociopolítica e educacional que, embora incapaz de provocar mudanças imediatas ou isoladas, pode revelar os limites das soluções fragmentadas e das políticas supostamente inclusivas, frequentemente marcadas por abordagens estigmatizantes e por uma retórica do direito à educação que apenas reforça a segmentação social. Essa crítica também permite reafirmar que a educação não pode ser reduzida a um processo de preparação para o futuro, mas deve ser concebida como uma dimensão integral da vida presente. Em contraste com os modelos que buscam manter, de forma conformada, uma ordem desigual, trata-se de defender uma educação justa em e para um mundo que precisa ser transformado.

Referências

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.

BALL, S. J. *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. Londres: RoutledgeFalmer, 2002. <https://doi.org/10.4324/9780203218952>

BELL, D. On meritocracy and equality. *The Public Interest*, n. 29, p. 29-68, 1972.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da república federativa do brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio. 2025.

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

CURY, C. R. J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>

KOGA, Yáscara. *Meritocracia e docência: um objeto multifacetado*. 2013. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEE, S. E. Education as a human right in the 21st Century. *Democracy & Education*, Portland, v. 21, n. 1, p. 1-9, 2013.

LIMA, L. C. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-18, 2019. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019218952>

MORAES, Alexandre de. Direito constitucional. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RADNOR, H.; KOSHY, V.; TAYLOR, A. Gifts, talents and meritocracy. *Journal of Education Policy*, v. 22, n. 3, p. 283-199, 2007. <https://doi.org/10.1080/02680930701269186>

ROBEYNS, I. Three models of education. Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, v. 4, n. 1, p. 69-84, 2006. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>

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

SEN, A. The idea of justice. Londres: Allen Lane, 2009. <https://doi.org/10.4159/9780674054578>

TAVARES, André Ramos. Curso de direito constitucional. 10. ed. rev. e atual. São Paulo, Saraiva, 2012.