

## La (ilusória) meritocracia escolar y el borrado papel de la escuela

Jane Helen Gomes de Lima

janehelenglima@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6053-0669>

Secretaria Municipal de Educação (SME)

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC)

Criciúma, SC, Brasil.

Recebido: 11/03/2023 Aceito: 01/05/2023

### Resumen

Con base en la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, este trabajo busca *revelar cómo la adopción del concepto de meritocracia escolar, instrumento de evaluación institucional que está siendo implementado en la educación básica brasileña, borra el papel real de la educación escolar y promueve la mantenimiento del estado de cosas*. Para ello, se discute la forma en que ocurre la apropiación de los signos culturales en la sociedad capitalista, ya que, con base en los estudios del psiquismo humano, se entiende que la calidad de tal apropiación impacta cualitativamente en el pensamiento humanizado y en el desarrollo de la conciencia. Partiendo de esta premisa vigotskiana, se señala que la escuela tiene el rol de transmitir de manera sistemática e intencional los conocimientos que históricamente se produjeron. Sin embargo, al observar la implementación legal de la meritocracia en la Educación, bajo el signo de 'meritocracia escolar', es claro que la escuela se aleja cada vez más de su enfoque. Con el trabajo educativo reducido mayoritariamente a cuestiones burocrático-administrativas, la escuela se vuelca a cuestiones secundarias que aportan poco a su función social: la transmisión de saberes elaborados, sistematizados y eruditos. Así, es claro que la inserción legal de este concepto en la escuela sólo sirve para mantener alineado el trabajo educativo, promoviendo así la ideología neoliberal-burguesa que mantiene la universalización de la educación dentro de los límites admisibles por el Capital.

**Palabras clave:** Meritocracia escolar. Pedagogía histórico-crítica. Psicología histórico-cultural. Educación básica. Pensamiento crítico.

## A (ilusória) meritocracia escolar e o apagamento do papel da escola

### Resumo

Embasado pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, este trabalho busca *desvelar como a adoção do conceito de meritocracia escolar, instrumento avaliativo institucional que está sendo implementado na educação básica brasileira, apaga o real papel da educação escolar e promove a manutenção do estado de coisas*. Para isso, discute o modo como a apropriação dos signos culturais ocorre na sociedade capitalista, pois, com base em estudos do psiquismo humano, é compreendido que a qualidade de tal apropriação impacta qualitativamente no pensamento humanizado e no desenvolvimento da consciência. Partindo dessa premissa vigotskiana, aponta-se que a escola tem o papel de transmitir de forma sistemática e intencional o conhecimento que foi produzido historicamente. Contudo, observando-se a implantação legal da meritocracia na educação, sob o signo 'meritocracia escolar', percebe-se que a escola se afasta ainda mais de seu foco. Com o trabalho educativo reduzido majoritariamente às questões burocrático-administrativas, a escola volta-se para questões secundárias que pouco agregam para seu papel social: a transmissão do conhecimento elaborado, sistematizado e erudito. Desse modo, percebe-se que a inserção legal desse conceito na escola serve apenas para manter o trabalho educativo alienado, promovendo, assim, o ideário

burguês-neoliberal que mantém a universalização da educação dentro dos limites admissíveis pelo capital.

**Palavras chave:** Meritocracia escolar. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural. Educação básica. Pensamento crítico.

### **The (illusory) school meritocracy and the erasing of the role of schools**

#### **Abstract**

Based on the historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, this study seeks to reveal how the adoption of the concept of school meritocracy, an institutional instrument that is being implemented in Brazilian basic education, erases the real role of schooling and promotes the maintenance of the state of things. To achieve the goal presented, the occurrence of the appropriation of cultural signs in the capitalist society is discussed, since, based on studies of the human psyche, it is understood that the quality of such appropriation has a qualitative impact on humanized thinking and on the development of consciousness. Based on this Vygotskian premise, it is pointed out that the school has the role of systematically and intentionally transmitting the knowledge that has been historically produced. However, observing the legal implementation of meritocracy in Education, under the sign 'school meritocracy', it is clear that schooling moves further away from its focus. With educational labor mostly reduced to bureaucratic-administrative issues, schooling turns to secondary issues that add little to its social role: the transmission of elaborated, systematized and erudite knowledge. Thus, it is clear that the legal insertion of this concept in schools only serves to keep the educational labor alienated, thus promoting the bourgeois-neoliberal ideology that maintains the universalization of education within the limits admissible by Capital.

**Keywords:** School meritocracy. Historical-critical pedagogy. Historical-cultural psychology. Basic education. Critical thinking.

#### **Introdução**

*Vivemos em uma sociedade capitalista.* A constatação presente na frase anterior significa muito mais do que sua aparência imediata transparece. Ancorando-se na psicologia histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e na filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin (DUARTE, 2011; 2015; MARTINS, 2015; MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016; SAVIANI, 2013a; 2013b; 2018; SAVIANI; DUARTE, 2012; VIGOTSKI, 2000, VOLÓCHINOV, 2021), este artigo parte da premissa de que a percepção das diferentes camadas de significação da sentença inicial (destacada em itálico) é proporcionalmente dependente das capacidades de seus interlocutores de acessarem a essência desse aglomerado de palavras (signos<sup>1</sup>, em termo vigotskiano) que está além dos sentidos embasados apenas no senso comum.

Desse modo, assumindo que a apropriação e a objetivação de signos culturais são partes essenciais para o desenvolvimento da consciência — logo, do pensamento humano —, este

---

<sup>1</sup> Signos são formas de linguagens simbólicas que o homem utiliza para regulação de seu próprio psiquismo ou de outrem (VIGOTSKI, 2000).

artigo tem como objetivo *desvelar como a adoção do conceito de meritocracia escolar, instrumento avaliativo institucional que está sendo implementado na educação básica, apaga o real papel da educação escolar e promove a manutenção do estado de coisas*. Para isso, as seções seguintes exploram a importância do signo e sua relação dialética com o desenvolvimento do pensamento humano; o conceito da meritocracia, de onde ele vem e sua implementação como instrumento avaliativo; e, por fim, algumas considerações finais sobre o tema.

### **A formação da consciência e a apropriação dos signos culturais**

De acordo com Martins (2016, p. 15), o psiquismo humano é um “produto histórico-socialmente construído”, no qual sua qualidade depende da relação dialética entre o dispositivo biológico e as “transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social”. Pode ser que esta síntese pareça (inicialmente) nebulosa, por isso, consideremos a frase ‘*vivemos em uma sociedade capitalista*’, já apresentada, junto com a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin como pontos de partida.

Estudos da psicologia histórico-cultural (LEONTIEV, 2004; VIGOTSKI, 2000) revelam que o signo, também chamado de instrumento psicológico<sup>2</sup>, é um ato de pensamento. Como tal, é complexa e medeia a atividade humana que tem sua base no trabalho (no sentido marxiano)<sup>3</sup>. A linguagem — portanto, a palavra — surge da necessidade humana de comunicação, uma vez que no trabalho coletivo os homens agem sobre a natureza, sobre seus pares e também sobre si mesmos. Segundo Leontiev (2004, p. 93), “[a] produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem à atividade produtiva, à comunicação material dos homens”. Destarte, o pensamento humanizado é dependente dos signos/palavras e das condições às quais os indivíduos são expostos.

---

<sup>2</sup> Existem dois tipos de instrumentos: o físico e o psicológico. Leontiev (2004, p. 88-91) aponta que “[o] instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele [...]. Por consequência, quando aparece o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas [...]”.

<sup>3</sup> Segundo Saviani (2013b), o trabalho é a transformação contínua que o homem faz na natureza e em si mesmo. O autor explica que, em termos marxianos, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”. Consequentemente, o trabalho não é qualquer atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2013b, p. 11).

É na relação mediatizada do trabalho coletivo que a consciência (reflexo da realidade construída por meio de significações verbais abstraídas de um objeto/contexto real) se forma. O desenvolvimento dos significados dos signos — ou seja, a formação de conceitos — é um processo longo e complexo, possível somente por meio da mediação de outros signos disponibilizados à apropriação por pares que já os dominam. Conseqüentemente, além do psiquismo humano, “a complexificação da palavra pressupõe a transição de correlações mais diretas e imediatas entre *objeto* e *palavra* em direção a correlações mais gerais e abstratas” (MARTINS, 2016, p. 17, grifos da autora). Sendo assim, é dependente do modo de vida “determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (LEONTIEV, 2004, p. 95)

À vista disso e tomando a frase inicial, é essencial apontar que, como falantes de português brasileiro, em algum momento de nossas vidas nos apropriamos do(s) significado(s) dos signos — ‘capitalista’, ‘viver’, ‘sociedade’ — do mesmo modo que fazemos com as muitas outras palavras. Dessa maneira, com o tempo, em alguma medida, desenvolvemos a compreensão de que as palavras/signos cumprem a função de nomear/representar objetos ou ideias, tornando-se uma imagem mental. “Toda e qualquer imagem é *algo que reflete outro algo*, mas, no psiquismo humano, o refletido deixa de se limitar a uma configuração sensorialmente captada, posto converter-se em ideia, em conceito” (MARTINS, 2011, p. 59, grifos do autor). Assim, a “significação sgnica” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 93) está interrelacionada ao “material que serve de base à elaboração do conceito, e a palavra da qual ele surge” (VIGOTSKI, 2000, p. 153).

Volochinov (2021) ilumina o fato de que todo signo é em si um produto ideológico no qual a “sua especificidade está justamente no fato de que ele [o ideológico] existe entre indivíduos organizados, de que representa o seu meio e serve como médium para a comunicação” (p. 96). Nessa toada, a junção das palavras ‘sociedade capitalista’, contidas da frase de abertura, cumpre a função de nomear o tipo de sociabilidade em que *vivemos* e, com a vivência nesta forma de sociedade, potencialmente, a compreensão do signo ‘viver’ pode (ou pôde) se desenvolver de modo a englobar outros significados possíveis, como, por exemplo, o contido na palavra ‘subsistir’.

A exposição feita advoga pela essencialidade de compreender o pensamento humano como produto de correlações entre sua estrutura orgânica, a realidade concreta e o reflexo psíquico dessa realidade (MARTINS, 2015). A cognição humana é resultado das relações de produção da vida; a “consciência se forma e se realiza no material sgnico criado no processo

da comunicação social de uma coletividade organizada” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 97). Sendo assim, não faz sentido estudar o psiquismo humano apartado de processos históricos que se originam na realidade concreta — marcada pela luta entre duas classes principais e antagônicas: o proletariado e a burguesia.

A sociedade contemporânea é burguesa e, mesmo a burguesia sendo uma classe minoritária, ela está no controle dos meios de produção, ou seja, no poder. Os estudos da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da filosofia da linguagem indicam que a formação da consciência não é condicionada somente pelo meio físico, “[t]ambém o meio cultural se impõe a ele inevitavelmente” (SAVIANI, 2013a, p. 44). Isto posto, em uma sociedade burguesa, o conhecimento é mercadoria (LYOTARD, 2009). Portanto, é sob essas condições que se deve examinar o papel da escola e sua relação com a formação humana.

A pedagogia histórico-crítica reforça o fato de que a escola não é neutra: ela é determinada socialmente e, como tal, encontra-se no interior das contradições inerentes à prática social. Então, é preciso indicar que a escola, historicamente e dialeticamente, tem cumprido o seu papel na não socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Na sociedade capitalista, o conhecimento é uma propriedade, logo, é privada àqueles que não estão no poder. Segundo Saviani e Duarte (2012, p. 2), isso é planejado, já que as ações que envolvem a escola,

desde o plano da política educacional até o do trabalho em sala de aula, passando pelo da difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento — entram de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescente e jovens [e adultos] da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva.

Como resultado da situação apontada na citação, o ensino às camadas populares perder qualidade nesse cenário de manutenção do estado de coisas (*status quo*), uma vez que se secundariza a transmissão de conhecimento elaborado (DUARTE, 2011; SAVIANI, 2013a; 2013b) e preocupa-se principalmente com o indivíduo em sua subjetividade e interesses, tomando-o em sua bolha e apartado da prática social. Nessa senda, o papel da escola é enfatizado em sua função técnico-pedagógica alinhada à formação da educabilidade, que Duarte (2016, p. 28) define como sendo a “disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade”.

Com base nisso, é preciso desvelar o quanto a escola contemporânea tem seu real papel deslocado. O ensino formal tende a não ser mais responsável pela transmissão de conhecimentos científicos de forma sistematizada, agora, prioriza-se a preparação dos estudantes à adaptação, uma vez que o viés pedagógico indica que eles precisam desenvolver ‘competências e habilidades’ para ‘aprender a aprender’ (BRASIL, 2018; DUARTE, 2011; 2016; MARTINS, 2015; SAVIANI, 2013a; 2013b). É no desenrolar de uma escola pautada pela ética da diversidade<sup>4</sup> que a lida, cada vez maior, com questões burocrático-administrativas é justificada, mesmo quando elas pouco dão sentido aos conteúdos ensinados. Parece ser nesse movimento que o papel da escola e o foco do professor, que deveriam estar voltados prioritariamente para a “socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2), são reduzidos às questões majoritariamente burocrático-administrativas. Para Saviani (2013a, p. 225-226), isso é “uma forma de desviar do fundamental e de ocupar, às vezes, até mentes capazes em questões secundárias, e que passam a cuidar e dedicar o melhor de seus esforços a problemas que, no fundo, são pseudoproblemas”.

É nessa conjuntura que observa-se a adoção da ‘meritocracia escolar’ como instrumento avaliativo na educação básica (CORDEIRO, 2019; CRICIÚMA, 2021; IGOR, 2023; JOINVILLE, 2022; SOUZA, 2018; WH3, 2023) e emerge a necessidade de desvelar as tensões que essa implementação apresenta para o trabalho educativo (SAVIANI, 2013b) com vistas à real “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7), objetivos esses, contraditoriamente, postos como foco da formação escolar pelos documentos educacionais brasileiros.

### **As tensões e contradições entre o objetivo do trabalho educativo e o conceito de meritocracia escolar**

Será preciso grande inteligência para compreender que, ao mudarem as relações de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções e conceitos, numa palavra, muda a sua consciência? (MARX, 2017, p. 38)

---

<sup>4</sup> Autores da PHC criticam ações pedagógicas pautadas pela ética da diversidade não por serem contra o respeito às diferenças das pessoas, muito pelo contrário. O que os estudos da PHC defendem é que a qualidade da individualidade de cada pessoa está dialeticamente ligada às condições de existência delas. Logo, a crítica à ética da diversidade se apresenta como uma oposição à inconsciência de que a personalidade humana não é um sistema fechado em si. Martins (2015, p. 2) indica que os documentos e indicações para a educação que se pautam no respeito aos interesses dos educandos, a suas diferenças, entre outros dizeres recorrentes, escondem um grande problema, essas “abordagens reside[m] no fato de que, ao se debruçar sobre seu objeto [a educação], o tomam em separado da totalidade histórico-social que o sustenta[m]”.

Como já dito, a construção de consciência tem sua base na realidade material. A nossa realidade concreta se apresenta como uma sociedade capitalista, pautada em relações de exploração e luta de classes. A compreensão dessa concretude depende de processos psíquicos complexos que precisam ser mediados, pois não aparecem naturalmente. Nessa senda, Martins (2015, p. 54) aponta que “o reflexo psíquico desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a sustenta”. Sendo assim, ainda conforme essa mesma autora, “o psiquismo está determinado pela sua relação com o mundo exterior, não sendo nada *puro* ou *abstrato*” (MARTINS, 2015, p. 56, grifo do autor). Elaborando a partir do questionamento retórico de Marx (2017), apresentado na epígrafe desta seção, é possível apontar que a compreensão das relações comuns à prática social tem o poder de mudar a consciência, ou seja, a forma de pensar de cada ser humano. Essa é a égide da escola e sua importância como locus principal de formação humana.

De acordo com Saviani (2013b, p. 14), “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Desse modo, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013b, p.14). Sendo assim, “[a] escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013b, p.14).

É importante observar que a sociedade cobra produtos imediatos resultantes do trabalho educativo: os pais querem portfólios e ‘trabalhinhos’; as gerências, notas e avanços lineares nos processos de testagens locais e nacionais. O que esses atores sociais esquecem, não reconhecem ou até mesmo não sabem é que o trabalho educativo pressupõe a presença *real* do professor e do educando. Que o professor, ao *realmente* ensinar (de forma sistemática e intencional), produz; logo, o estudante, ao *realmente* aprender (tomando essa atividade como uma forma de trabalho), consome. Ou seja, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2013b, p. 12). Muito é construído durante o trabalho educativo, porém, ele não diretamente se materializa. O ensino e a aprendizagem não ocorrem linearmente, nem estão totalmente refletidos em notas.

É preciso ser explícito no fato de que o trabalho, aqui, é assumido no sentido marxiano, sendo compreendido como a relação dialética da transformação da natureza pelo homem ao passo que o próprio homem também se transforma. É preciso reforçar que a educação, em sua

essência, é um trabalho não material. Sendo assim, não está diretamente quantificado pela produção de objetos físicos (portfólio, matéria no caderno, trabalhos), contudo, também não os exclui do processo educativo, pois são ferramentas próprias desse fenômeno.

Portanto, a atividade de ensino “tem a ver com [a produção e transmissão sistemática e intencional de] *ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades* [...], [possuem uma especificidade que] não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (SAVIANI, 2013b, p. 12, grifo meu). Quer dizer, o *trabalho educativo* tem como objetivo principal “produzir, *direta e intencionalmente*, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 13, grifo meu). É preciso entender que esse é um processo não linear e não uniforme (VIGOSTKI, 2011). Por sinal, o sucesso do processo educativo só pode ocorrer efetivamente quando as necessidades primárias — as do estômago — são (minimamente) supridas, isto é, a “sobrevivência biológica e imediata” (BRAZ, 2013, p. 124) é garantida.

Nesse sentido, é mandatório perceber que em uma sociedade que tem suas raízes na defesa da propriedade privada, a proposta de uma 'universalização' da educação já nasce tensionada, deficitária e contraditória, pois o conhecimento é mercadoria e, então, não é acessível a todo mundo. A sociedade é projetada e mantida para ser assim! Como criar novas necessidades se o mínimo nem pode ser garantido? É nesse movimento contraditório que “[a] escola, desde a educação infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores [e gestores] não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato” (DUARTE, 2016, p. 21). É nesse cenário que a escola se situa no âmbito político e que o fazer pedagógico é inerentemente político. Almejando qualidade, ele precisa também ser consciente da totalidade na qual a educação está inserida.

É necessário atentar que a educação neoliberal, dita neutra, (não) esconde sua posição política. A escola burguesa assume o papel reacionário de manter a ordem democrática atual por meio de práticas que reproduzem em massa os interesses da burguesia. Dessa forma, a socialização dos bens culturais da humanidade é assegurada, porém, até o limite admissível pelo capital (SAVIANI, 2018). Nem todos podem ter acesso aos bens culturais — isso é planejado! —, fato que reflete na não conscientização sobre a totalidade concreta. Somente por meio da falta de conscientização da realidade é que a cultura capitalista é garantida, assim, mantém-se a regra do capital: “A grande parte participa da produção da cultura, mas não participa de sua fruição” (SAVIANI, 2013a, p. 160).



Destarte, o ideal da escola capitalista, burguesa e neoliberal é mantido a partir de uma organização e estrutura escolar que desloca sua intencionalidade para ações secundárias em vez de focalizar a socialização sistemática da produção humana. Isso acontece, em parte, devido à “vulnerabilidade dos educadores às estratégias retóricas de sedução decorre[ntes] do espraiamento da alienação na vida cotidiana da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2007, p. XV). Em tempos neoliberais, é preciso defender o óbvio, é preciso enfatizar a inerente e, ainda assim, contraditória função política — logo, social — da escola: a transmissão dos conteúdos escolares aos educandos. É preciso mediar essa obviedade para os indivíduos, especialmente os trabalhadores ligados à educação. Qualquer função adotada pela escola — portanto, pelos educadores — que não esteja voltada para a transmissão intencional da produção humana é uma questão secundária.

A secundarização das funções dos trabalhadores da educação pode ser observada materializada por todos os lados. Um exemplo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a educação básica brasileira (BRASIL, 2018), um dos instrumentos mediadores do interesse burguês. Como documento ‘direcionador’ do fazer escolar, aponta para uma formação voltada às necessidades secundárias, tecnicistas e individualistas. A BNCC é orientada e dialeticamente orientadora de um ensino escolar que vislumbre, prioritariamente, o desenvolvimento de ‘competências e habilidades’ pelos educandos, conseqüentemente, carrega em si e dialeticamente transmite relações complexas que remetem ao movimento da Escola Nova.

Percebe-se que a BNCC em si (o objeto) pode ser considerada mediadora da ideologia neoliberal, uma vez que adere às pedagogias das competências, que têm bases no escolanovismo. Sendo assim, promove a manutenção do *status quo* (relação abstrata). Essa é uma relação que não é acessível no contato direto com o objeto em si (a BNCC), ela só é possível pela mediação de outrem e por meio da apropriação de signos culturais. Ou seja, é acessível apenas pela mediação do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2000). Nesse sentido, a escola inserida na prática social, que é de ordem neoliberal, encontra-se em meio a relações complexas que não promovem, e não têm interesse em promover, a formação integral humana — nem dos alunos, como também, nem de seus professores. Não tem interesse em livrá-los das amarras sociais.

Dito isso, o trabalho educativo se transforma em um trabalho alienado, pois, em nossa sociabilidade, ele não se exprime “na promoção da humanização dos homens, [ou] na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber

historicamente sistematizado pelo gênero humano” (MARTINS, 2015, p. 4). A BNCC, com seu lema de ‘aprender a aprender’, carrega em sua essência o ideário político-ideológico-globalizante-neoliberal, aparentemente reconhecida como problemática por poucos. Como as relações apresentadas são mediadas, não estando disponíveis no contato direto (imediat) com a BNCC,

Uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, [encontra nesse lema é documento] um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século (DUARTE, 2011, p. 1).

O capital quer permanecer e, portanto, é preciso que as classes produtoras também o aceitem e o defendam. Para que isso se efetive, é necessário que a constituição de suas personalidades seja esvaziada. Martins (2015, p. 4), ao discutir a formação da personalidade dos professores, aponta que na sociedade capitalista é essencial que haja o “esvaziamento do homem em suas relações para com a natureza, para com os outros homens e conseqüentemente para consigo mesmo”. Um trabalhador da educação que tem sua personalidade esvaziada, empobrecida e alienada, como par mais capaz no processo educativo, só poderá mediar aspectos esvaziados, empobrecidos e alienados. Ninguém é capaz de mediar aquilo de que ainda não se apropriou, pois no processo de transmissão e apropriação de signos culturais é necessário a existência de um par mais capaz (VYGOTSKY, 2000).

A alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens (MARTINS, 2015, p. 5).

Ou seja, não há como fugir da personalidade do professor durante o ato educativo. A escola é formada por esses trabalhadores da educação, suas personalidades junto às de seus aprendentes. Todos fazem parte do processo formativo, estando esses atores conscientes dessas relações ou não. Por isso, o trabalho educativo se apresenta como uma contradição social, ele se desenvolve como uma prática social que está historicamente inserida em meio à luta de classes que, “no interior da sociedade burguesa, [...] é travada como um embate que se realiza no campo econômico, ideológico e político” (SILVA, 2018, p. 25). Portanto, propostas de uma educação dita neutra são inerentemente impossíveis e representam apenas o interesse da ideologia do capital<sup>5</sup>, contudo, também são tensionadas por sua própria natureza. A neutralidade é ilusória e contraditória. Saviani (2018, p. 45) aponta esse fato ao expor que,

---

<sup>5</sup> Como exemplo, ver a Lei 18.637/2023, sancionada pelo estado de Santa Catarina sob o título de “Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente” (SANTA CATARINA, 2023).

nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido de assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente.

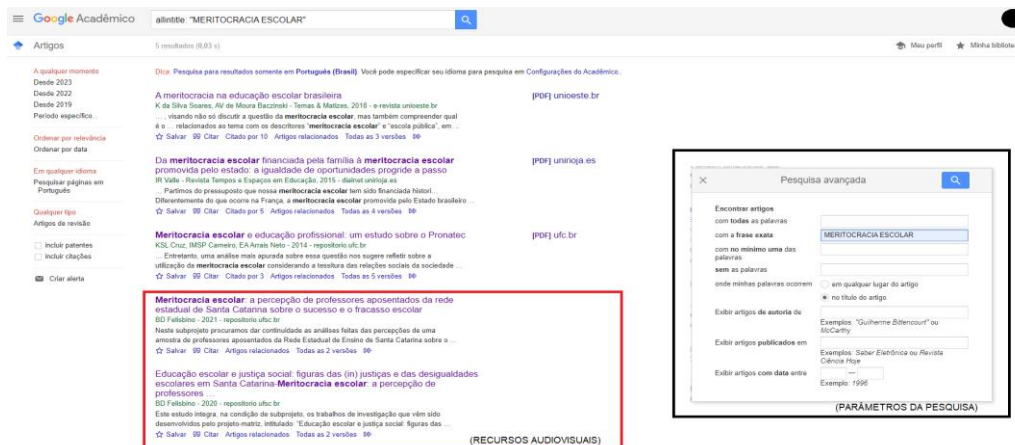
Então, a educação, mesmo que voltada ao capital, também, contraditoriamente, fornece armas contra a ordem vigente. Enquanto uma educação de base neoliberal parece objetivar excessivamente um trabalho pedagógico voltado às “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), ela ainda escancara para seus trabalhadores a desvalorização do lócus principal de educação formal: a escola (SAVIANI; DUARTE, 2012; MARTINS, 2015; MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016; SAVIANI, 2013a; 2013b, 2018).

Nesse movimento, a escola deixa de centrar-se primariamente no ensino de conteúdos escolares — atividade “na qual intencionalmente a cognição [é] objetivada” (DUARTE, 2016, p. 49) — devido às novas necessidades que são repassadas a ela. A comunidade escolar se ocupa (e muito!) de outras funções, diferentes (em natureza) da sua principal — um exemplo de atribuição qualitativamente distante do objetivo primário do trabalho educativo é o objeto foco da discussão deste estudo: o instrumento avaliativo chamado de meritocracia escolar.

Para desvelar como a inserção do signo ‘meritocracia escolar’ representa mais uma tentativa de deslocar o foco do trabalho educativo para questões meramente burocráticas-administrativas, uma busca no *Google Scholar* foi realizada objetivando encontrar trabalhos com o termo ‘meritocracia escolar’ em seus títulos (Figura 1). Tais artigos mediarão os significados produzidos socialmente para o conceito englobado no signo ‘meritocracia escolar’, pois o reconhecimento de tais significados sociais permite, por meio da mediação do aporte teórico neste artigo, compreender as implicações por detrás da implementação deste instrumento avaliativo na escola, para além de sua aparência imediata. A pesquisa no *Google Scholar* recuperou três estudos (CRUZ; CARNEIRO; ARRAIS NETO, 2014; SOARES; BACZINSKI, 2018; VALLE, 2015) junto com dois recursos audiovisuais depositados em repositório acadêmico (destaque vermelho na Figura 1). A definição social de meritocracia é dada, então, a partir dos três textos encontrados, sendo essa apenas um passo metodológico necessário para o objetivo proposto: desvelar como a adoção do conceito de meritocracia

escolar, instrumento avaliativo institucional que está sendo implementado na educação básica, apaga o real papel da educação escolar e promove a manutenção do estado de coisas.

**Figura 1** - Pesquisando trabalhos com o signo ‘meritocracia escolar’ em seus títulos



Fonte: Da autora

Considerando que os conceitos são desenvolvidos a partir de uma rede de sentidos já previamente existentes (VYGOTSKY, 2000), Arêas (s.d.) indica que o termo meritocracia, que parece dar origem ao signo ‘meritocracia escolar’, não consta nos principais dicionários da língua portuguesa. Dessa maneira, esse autor enfatiza que tal termo segue “comumente empregado de maneira ingênua, com a desconsideração de diversos fatores” (Arêas. s.d., p. 1) e normalmente relacionado ao mérito.

A compreensão de mérito pode ser muito ampla, dessa maneira, partindo da necessidade de conceituar o signo derivativo ‘meritocracia escolar’, recorremos ao trabalho de Cruz, Carneiro e Arrais Neto (2014) que apontam o conceito de meritocracia como de cunho ideológico liberal. Segundo esses autores, por isso, quando aplicado à educação, perpetua o privilégio dos mais capazes, sejam eles alunos, sejam professores. Além disso, Valle (2015, p. 121) aponta que a ‘meritocracia escolar’ “tem sido financiada historicamente pelas famílias, favorecendo aqueles que estão mais bem posicionadas para desenvolver estratégias de reconversão dos seus capitais (econômico, cultural, social, simbólico)”. Em outras palavras, é de interesse principalmente daqueles já detentores de poder.

Já Soares e Baczinski (2018, p. 36-37) apontam que o sentido imediato do signo ‘meritocracia’ transmite uma relação de causa-consequência ilusória, indicando que o sentido comumente compartilhado interrelaciona

Uma ligação direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal cada um seria premiado de acordo com as suas virtudes, independentemente de sua

classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito. No entanto, a meritocracia pregada pelo sistema capitalista em que vivemos está longe de ser ideal, pois trata-se somente de mais um meio de dominação ideológica das classes dominantes sobre as classes dominadas.

Como pôde ser observado, o conceito de meritocracia, sob o foco de meritocracia escolar, se desenvolve muito além da significação de mérito. Suas redes de significado apresentam relações complexas não acessíveis no contato imediato com esses signos. Ademais, a palavra/signo é um meio da consciência; a “palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 100).

Por esse motivo, é preciso que os trabalhadores da educação compreendam a intrincada rede de significação contida nos signos, uma vez que “o dominado não se liberta se ele não vier dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2018, p. 45). O conceito de meritocracia se desenvolve sob uma “visão ingênua e relativamente neutra, radicada nos profissionais da educação, no que concerne à “ideologia do dom”, princípio que supõe talentos, aptidões, esforços individuais e que leva à naturalização e personalização dos resultados escolares” (VALLE, 2015, p. 128). Ou seja, não se considera que a sociedade é desigual e que cada indivíduo pertencente a esse sistema tem um ponto de partida diferente não devido à sua escolha, mas por motivos de ordem social e manutenção da ordem vigente.

Para exemplificar a visão maldosamente ingênua carregada pelo signo ‘meritocracia’, Valle (2015) explora a questão da ampliação de ofertas de vagas no sistema público superior. Discutindo o caráter ‘meritocrático’ do acesso e permanência de estudantes, ela desvela a ilusão e a segregação que esse conceito perpétua e como em nada modifica o *status quo*:

Fica evidente que a expansão da oferta não responde ao princípio constitucional da igualdade de oportunidades, pois ela se dá por meio de um sistema fragmentado, hierarquizado e profundamente desigual. Nossas crianças e jovens sofrem as consequências de sua origem social e econômica, do nível de formação dos seus pais, do local de nascimento (rural/urbano, centro/periferia, grandes cidades/pequenas cidades, regiões litorâneas/interior do país...), do tipo de escola que frequentam, do tipo de curso, do turno, por se presencial ou à distância, do fato de figurar como estudante, estudante-trabalhador, ou trabalhador-estudante. A ampliação da oferta, nesse quadro de segregação social, tem reafirmado o mérito escolar — financiado essencialmente pela família —, clamando o sucesso pessoal e legitimando uma espécie de superioridade intelectual dos bem-nascidos (VALLE, 2015, p. 128).

É determinante entender que a neutralidade é um mito. À vista disso, Vigotski (2000) ilumina que, desde a apropriação (formação) de um conceito (carregado por seu um signo), relações de significações são formadas e processos mentais complexos (re)estruturam o pensamento humanizado. O pensamento de que há a necessidade de “um plano de carreira para os professores inteiramente baseado na meritocracia” (CRUZ; CARNEIRO; ARRAIS NETO,

2014, p. 75) não é neutro, por sinal, representa o teor político-ideológico capitalista. O ideal que procura manter o capital cultural propriedade daqueles poucos que já o têm.

Percebe-se isso ao observa-se que pouco a meritocracia escolar parece agregar para o foco do trabalho educativo, uma vez que, tomando a estruturação da Lei que implementa esse instrumento avaliativo no município de Criciúma (um dos vários lugares a implementar esse instrumento), menos de 50% da exigência prevista na Lei está de fato alinhada com fatores pedagógicos<sup>6</sup>. Além disso, avaliando o quadro de aspectos que delineiam tal instrumento (ver seção de Anexos em CRICIÚMA, 2022), nota-se um viés técnico-pedagógico (DUARTE, 2016) que desloca o foco do trabalho educativo da socialização do conhecimento mais desenvolvido, aproximando-o de questões de natureza burocrático-administrativas<sup>7</sup> (SAVIANI; DUARTE, 2012; SAVIANI, 2013a)

Devidos os motivos discorridos até aqui, desnudar as camadas de significações que o signo ‘meritocracia’ carrega é um passo potencialmente promotor da apropriação e transformação de suas significações. É por meio do movimento de transmissão dos outros significados desse signo — assumido como objetivo deste estudo — e de apropriação dessas significações pelos leitores que esse conceito poderá tomar um novo lugar “no sistema de todos os conceitos, determinado pelas suas longitude e latitude, [transformando] esse entroncamento de relações com outros conceitos contidos na concepção do próprio conceito” (VIGOTSKI, 2000, p. 365). Para que isso ocorra, é necessário compreender que o conceito de meritocracia carrega “aspectos ideológicos e políticos, com enfoque nas qualidades e realizações individuais, descolada dos aspectos macrossociais da realidade brasileira” (CRUZ; CARNEIRO; ARRAIS NETO, 2014, p. 75).

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica apontam que o ser humano é social, desse modo, não é possível deslocá-lo da prática social, uma vez que todas as suas relações são historicamente mediadas. O mundo humanizado existe devido à mediação de ferramentas físicas e socioculturais. Sendo a linguagem uma ferramenta sociocultural, ela medeia o pensamento e as relações entre os seres humanos (VIGOTSKI, 2000) e, como signo cultural, “passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 101). Sendo assim, as relações humanas não são diretas e “invertem-

---

<sup>6</sup> Art.4º A Avaliação de Desempenho da Unidade de Ensino (ADUE) será realizada a partir de 04 (quatro) dimensões, sendo que cada uma delas possui pesos diferenciados, a saber: I - Dimensão Pedagógica: 40% (quarenta por cento); II - Dimensão Administrativa: 30% (trinta por cento); III - Dimensão Democrática: 20% (vinte por cento); e IV - Dimensão Financeira: 10% (dez por cento) (CRICIÚMA, 2022, p. 5).

<sup>7</sup> Ver tabela anexada dos critérios de avaliação da dimensão pedagógica e seus eixos (CRICIÚMA, 2022).

se a tal ponto [...] [que] a atividade que encerra apenas a satisfação de necessidades vitais biológicas vai tornando-se cada vez mais própria e específica dos animais, deixando de representar a humanidade social” (MARTINS, 2015, p. 43).

Tendo em vista a neuroplasticidade do cérebro e o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, desvelar as contradições presentes no conceito de meritocracia e a dimensão da incoerência que sua implementação apresenta para o papel da escola apresenta um potencial de transformação psíquica daqueles que possuem o poder para mudar (mesmo que dentro dos limites do capital) o cenário educacional.

O trabalho educativo tem como suas funções primárias a transformação e a complexificação do pensamento. Logo, em sua não materialidade, tem o potencial de desenvolver o “psicológico na medida em que atua na zona de desenvolvimento próximo e, dessa maneira, produz neoformações psicológicas” (ASBAHR, 2016, p. 172). Formações essas que não ocorrem descoladas da prática social, sendo desenvolvidas e promovidas em meio às contradições e interesses de classe (SAVIANI, 2018; VIGOTSKI, 2000), tanto quanto o próprio conceito de meritocracia.

O conceito de meritocracia se desenvolve em diversos campos e, no educacional, apaga o papel primário da escola, pois nem todos têm acesso aos meios de produção. Sendo assim, o mérito, independentemente da área, é uma ilusão. Isso remete à frase que abriu este ensaio: vivemos em uma sociedade capitalista. Então, a aplicação desse conceito sob o signo ‘meritocracia escolar’ já nasce fracassada, uma vez que a escola — lócus de socialização do conhecimento produzido historicamente pelo conjunto dos homens — também não consegue exercer seu papel, afinal, em uma sociedade cindida em classes, o conhecimento também é mercadoria e não pode estar acessível a todos.

É preciso lutar pela escola e pela socialização do conhecimento, mesmo que dentro dos limites do capital. Nessa contradição social, a marca da educação escolar está em sua “luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo o trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 3), não a meritocracia.

Dito isso, o esforço de *desvelar como a adoção do conceito de meritocracia escolar, instrumento avaliativo institucional que está sendo implementado na educação básica, apaga o real papel da educação escolar e promove a manutenção do estado de coisas* parece ter sido minimamente alcançado por meio das discussões advindas de estudos da Pedagogia Histórico-Crítica; da Psicologia Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin

(DUARTE, 2011; 2015; MARTINS, 2015; MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016; SAVIANI, 2013a; 2013b; 2018; SAVIANI; DUARTE, 2012; VIGOTSKI, 2000, VOLÓCHINOV, 2021).

### **Considerações finais**

[...] a meritocracia reforça as desigualdades sociais e legitima o domínio da elite ao preconizar a igualdade de oportunidade a todas, uma vez que são as camadas privilegiadas que definem como é feito o reconhecimento do mérito. (SOARES; BACZINSKI, 2018, p. 39)

Colocar a meritocracia escolar como conceito guia das práticas escolares é antiproducente, pois secundariza o papel da escola. É preciso compreender que a secundarização da função primordial da escola oferece benefícios apenas às elites, uma vez que os educandos advindos dessa classe social tendem a já serem inseridos na cultura erudita por meio de suas famílias e (normalmente) possuem os instrumentos necessários para a participação na sociedade. Em outras palavras, são parte do ideário de quem tem mérito, contido no conceito da meritocracia.

Para os membros da burguesia que são detentores dos meios de produção, a escola não cumpre mais sua função principal, pois isso já é, em parte, suprido por aqueles que os cercam. Logo, encontram/buscam na escola um espaço para objetivos secundários, como a autoeducação e o aprender a aprender. Essa não é a realidade da escola básica pública. Dito isso, a implantação do conceito de ‘meritocracia escolar’ como instrumento avaliativo escolar em diferentes escolas brasileiras (CORDEIRO, 2019; CRICIÚMA, 2021; IGOR, 2023; JOINVILLE, 2022; SOUZA, 2018; WH3, 2023) apenas reforça o atual estado de coisas e em nada muda a qualidade do ensino e aprendizagem em nossas escolas.

É preciso desnaturalizar os ideais burgueses-neoliberais que são perpetuados socialmente. A burguesia é uma parcela minoritária na sociedade, portanto, a adoção de tais posturas pedagógicas representa um desmonte da educação para a maior parte da população. Apesar de socialmente defender a ‘suposta neutralidade’ (ver SANTA CATARINA, 2023), a burguesia — em seu projeto nada neutro — perpétua e inculca sua cultura político-ideológica-social. É necessário estar alerta às propostas ditas inovadoras para a educação, pois elas se apresentam como parte de um fenômeno bastante revelador das características do atual panorama ideológico no qual vicejam as proposições de cunho neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2011, p. 2). Em essência, a escola tem que ser um lugar “livre de ideologias” somente quando elas forem diferentes daquelas do capital.



Para que esse cenário tenha o potencial mínimo de ser modificado, os trabalhadores da educação precisam formar a consciência do papel que a educação formal (logo, o da escola) assume na sociedade capitalista: o de ser “favorável aos interesses da classe dominante” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2). É sabido que a tomada de consciência sobre a situação escolar pode causar certa frustração para aqueles que buscam lutar por uma educação de qualidade que garanta a apropriação de elementos da cultura erudita às camadas populares (SAVIANI, 2013a; 2013b). Porém, essa frustração não deve ser percebida como um sentimento negativo, pois também é reflexo de libertação, de quebra das correntes ilusórias de um falso poder. A frustração é produto da tomada de consciência crítica (sendo assim, algo positivo) que permite compreender que existem limites objetivos para ações na realidade concreta.

## Referências

- ARÊAS, F. S. Meritocracia das Aparências. Departamento de Direito, s.d. Disponível em: <https://encurtador.com.br/rKLU0>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- ASBAHR, F. S. F. Idade Escolar e Atividade de Estudo: Educação, Ensino e Apropriação dos Sistemas Conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G.D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 171-192.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília, DF, SEB/MEC, 2018.
- BRAZ, N. Necessidades Humano-Sociais: Ensaio sobre a Atualização das Necessidades Radicais. **Argumentum**, v. 5, n. 2, p. 123-138, 2013.
- CORDEIRO, T. Celebração do Esforço, Meritocracia na Educação ainda Enfrenta Resistências. **Gazeta do Povo**. 09 out. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/meritocracia-educacao-esforco-resistencia-vantagens/>. Acesso em: 24 set. 2022.
- CRICIÚMA. **Lei n. 8.056, de 21 de dezembro de 2021**. Institui a meritocracia aos servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Criciúma e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaracriciuma.sc.gov.br/lei-municipal/lei-ordinaria-28/2021-8056>. Acesso em: 07 mar. 2023.
- CRICIÚMA. **Decreto SG/nº 1452/22, de 26 de agosto de 2022**. Regulamenta a Lei nº8056/2021, alterada pela Lei nº 8.188/22, por meio da definição das avaliações e indicadores necessários à realização da Meritocracia e pagamento da bonificação por resultados aos servidores que atuam, exclusivamente, nas Unidades de Ensino e órgãos/setores da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial Eletrônico, Criciúma, SC, Ano 13, 26 de agosto de 2022. Disponível em: <https://sistemas.criciuma.sc.gov.br/doe/webroot/files/630904c5ecb6d26082022.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

- CRUZ, K. S. L.; CARNEIRO, I. M. S. P.; ARRAIS NETO, E. A. Meritocracia Escolar e Educação Profissional: um Estudo sobre o Pronatec. **Revista LABOR**, v. 1, n. 11, p. 73-90, 2014.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, N. Prefácio. In: MARTINS, L. M. **A Formação Social da Personalidade do Professor**: um Enfoque Vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015, p. XIII-XVI.
- DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- IGOR, Renato. **SC terá Sistema de Avaliação para Premiar Professor; Sindicato Resiste**. NSC Total. 03 fev. de 2023. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/renato-igor/sc-tera-sistema-de-avaliacao-para-premiar-professor-sindicato-resiste>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- JOINVILLE, Prefeitura de. **Prefeitura elabora pacote de projetos para valorização da Educação de Joinville**. Prefeitura de Joinville, Joinville, 12 mai. 2022. Notícias. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/noticias/prefeitura-elabora-pacote-de-projetos-para-valorizacao-da-educacao-de-joinville/>. Acesso em: 06 fev. 2023.
- LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. (Livre-Docência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- MARTINS, L. M. **A Formação Social da Personalidade do Professor**: um Enfoque Vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G.D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 13-34.
- MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G.D. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARX, Karl. **Manifesto Comunista**; Teses de Abril/ Karl Marx e Friedrich Engels; Vladímir Ilitch Lênin; com textos Introdutórios de Tariq Ali. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- SANTA CATARINA. **Lei nº 18.637, de 8 de fevereiro de 2023**. “Consolida as Leis que dispõem sobre a instituição de datas e festividades alusivas no âmbito do Estado de Santa Catarina, para instituir a Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional

- Contra a Criança e o Adolescente”. 2023. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2023/18637\\_2023\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2023/18637_2023_lei.html). Acesso em: 11 mar. 2023.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SILVA, J. C. A Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto da Luta de Classes: Contribuições para Pensar sobre a Escola Pública. In: MATOS, N. S. D.; SOUSA, J. F. A.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores**. Campinas: Armazém do Ipê, 2018, p. 23-35.
- SOARES, K. S.; BACZINSKI, A. V. M. A Meritocracia na Educação Escolar Brasileira. **Revista Temas & Matizes**, v. 12, n. 22, p. 36-50, 2018.
- SOUZA, L. Meritocracia na Educação: Injustiça que Atinge em Cheio Toda Categoria. **SINPRO-DF**. 24 out. 2018. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/meritocracia-na-educacao-injustica-que-atinge-em-cheio-toda-categoria/>. Acesso em: 24 set. 2022.
- VALLE, I. R. Da Meritocracia Escolar Financiada pela Família à Meritocracia Escolar Promovida pelo Estado: a Igualdade de Oportunidade Progride a Passos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 121-131, 2015,
- VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2021.
- WH3. **SC terá sistema de avaliação para premiar professor; sindicato resiste**. WH3.com.br, São Miguel do Oeste, 03 fev. 2023. Educação. Disponível em: <https://wh3.com.br/noticia/240258/sc-tera-sistema-de-avaliacao-para-premiar-professor;-sindicato-resiste-.html>. Acesso em: 06 fev. 2023.

**Autora**

***Jane Helen Gomes de Lima***

Licenciada em Inglês pela Estácio de Sá

Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina

Doutora em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina

Professora efetiva de língua inglesa no município de Criciúma (SME/SC/BR) e em

caráter temporário no estado de Santa Catarina (SED/SC/BR).

GEPEL (FURG/UFSC) – Educação Linguística e Formação de Professores

janehelenglima@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6053-0669>

**Como citar o artigo:**

LIMA, J. H. L La (ilusória) meritocracia escolar y el borrado papel de la escuela. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 327 – 346. DOI: