

## EDULETTERS

### *Os mecanismos do mérito e a promoção das (des)igualdades*

**Marylin Regal Ferreira<sup>1</sup>**

---

A escola enquanto espaço de promoção de humanidade através da aprendizagem cognitiva e emocional, da aquisição de valores, da relação entre pares, torna-se uma agência de vida e desenvolvimento, principalmente para as crianças e jovens que a frequentam. Neste sentido, o papel dos professores e de toda a comunidade educativa passa por ativar e promover todas essas capacidades nos seus alunos, uma vez que a sociedade de hoje é diversificada e fortemente mediada pelo contexto digital, implicando assim uma crescente adaptação dos contextos escolares a estas novas gerações. Com o contexto pandémico que vivenciamos, principalmente nestes últimos três anos, essas necessidades tornaram-se cada vez mais exigentes e mutáveis, tendo requerido da escola respostas mais rápidas e capazes de solucionar os diversos obstáculos que foram surgindo.

No entanto, mantiveram-se intactas algumas dinâmicas e lógicas de ação que colocam em crise os valores da equidade e de justiça, mantendo os mecanismos do reconhecimento meritório distinguindo os que se revelaram excelentes, sobretudo no plano dos resultados académicos e deixando em segundo plano (ou em último) os que não reúnem condições para figurar nesses lugares de honra.

A conceptualização do mérito faz parte da cultura escolar praticamente desde a generalização da escola de massas e a luta pela distinção pode tornar-se um problema quando entramos num contexto de segregação dos alunos de acordo com o reconhecimento

---

<sup>1</sup> Doutoramento em Ciências da Educação pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

das suas capacidades cognitivas e sociais, baseado num sistema de classificações e de credenciais escolares. A entrada nas universidades e no mundo do trabalho é feita através dos créditos representados nos diplomas atribuídos na conclusão do ensino obrigatório ou na conclusão dos cursos universitários. Esta crença de que o mérito pode ser provado por meio de um diploma pode transmitir às universidades ou aos empregadores uma confiança no valor das competências atestadas. No entanto, diversos autores têm chamado a atenção que a diplomocracia nem sempre comprova a existência concreta das capacidades e competências dos indivíduos (Collins, 1979; Silva, 2018), sendo antes um dispositivo de estratificação e seleção social. Assim, o credencialismo “cumpru um papel ideológico de legitimação destes processos com base na hipertrofia dos requisitos educacionais que alicerçam uma “meritocracia” puramente formal” (Martins, 1990, p. 5). Ainda, neste contexto, Pires (2005), refere que a escola, no plano ideal, “seria um instrumento essencial, pois seria por via dela que o mérito de cada um seria desenvolvido e manifestado” (p. 2) substituindo a estrutura aristocrática por uma estrutura meritocrática, considerando que a certificação atribuída pela escola, com objetivo de comprovar e avaliar as capacidades e atitudes dos jovens, através de um diploma, que no plano formal vem assumindo uma “importância crescente, não só como comprovativo das competências [supostamente] adquiridas durante a vida escolar, mas ainda como credencial de acesso às ocupações diferenciadamente prestigiadas.” (pág. 2) No entanto, esta hipótese de democratização de oportunidades acaba por ser problematizada pela realidade da produção do mérito que tem uma composição muita ligada ao capital cultural e social. Isto é: a construção e o reconhecimento do mérito é um fenómeno complexo e que vai muito além da ação e da vontade individual.

Sandel (2020), problematiza a questão das desigualdades referindo que apesar de vivermos na utopia de que caminhamos para um futuro cada vez mais igualitário e com menos desigualdade, ela (a desigualdade) ainda está bem enraizada na sociedade. Como exemplo disso, Sandel (2020) mostra-nos alguns modelos de como a desigualdade se

materializou através dos casos de corrupção associados à entrada de alunos, filhos de pais financeiramente bem colocados na sociedade, em universidades de renome, mostrando que afinal as elites ainda possuem mais poder, mais oportunidades, que os mais desfavorecidos. Elucida-nos, portanto, que por detrás de um discurso político baseado na igualdade de oportunidades, que nos incita a acreditar que o mérito é fruto do trabalho e da dedicação de cada um, contribuindo assim para uma certa natural estratificação social, que pensávamos já estar a extinguir-se no âmbito das sociedades democráticas. Ainda neste contexto, Max Weber (2004), nos seus estudos sobre estratificação social, afirma que quanto mais alta for a posição dos indivíduos na sociedade, maior será o acesso a bens materiais, tal como a sua relação com o “poder”, mencionando que as classes sociais mais altas não se traduzem apenas na quantificação dos bens, mas também no seu prestígio.

No mesmo alinhamento, Parsons (1970; 1974) sustenta que a educação assume um papel preponderante na mobilidade e estratificação sociais, reiterando, no entanto, que as variáveis económicas começam a perder força na luta em busca de melhores empregos (Helal, 2015). Em contraposição, Sandel (2020) mostra-nos alguns exemplos de como ainda é cedo para se separar o status económico do reconhecimento meritório, no caso do acesso às universidades, referindo que as famílias economicamente bem colocadas conseguem fornecer todos os recursos necessários aos seus filhos para obtenção de um currículo desejável pelas universidades de renome, enquanto que famílias mais desfavorecidas, podem não conseguir contribuir com os recursos necessários para que os seus filhos consigam obter reconhecimento meritório, por exemplo, em desportos, em atividades socioculturais, em explicadores/tutores, conselheiros, etc. Robert Frank (2016), também relaciona o reconhecimento do mérito ao fator “sorte”, referindo que o facto de se nascer num contexto familiar financeiramente bem posicionado pode influenciar o acesso a oportunidades que permitam lutar pelo reconhecimento meritório.

Dubet (2015) problematiza a questão da igualdade de acesso e de oportunidades apontando algumas características que provam a ineficácia desse sistema, como o facto de,

no caso das universidades, a não gratuitidade dos estudos ser um fator determinante na desigualdade de acesso, ou seja, por mais modesta que possa ser a mensalidade, existe sempre uma, que juntamente com outras despesas associadas ao custo de vida, leva a que muitos jovens não consigam suportar economicamente os seus estudos, mesmo em cenários de apoio através de bolsas de apoio à frequência. Relativamente a este último ponto, Dubet (2015), usando como exemplo, os sistemas educativos universitários de França, observa que “um em cada dois estudantes abandona os estudos durante o curso” (p. 261), e interroga-se se não será “mais justo favorecer o acesso de alguns estudantes de origem modesta às formações de elite, ou será melhor orientá-los para carreiras menos ambiciosas, mas que correspondam melhor às suas “necessidades”?” (p. 261). Perante esta questão, o autor reitera que existem ainda muitos “dilemas de justiça que são difíceis de julgar”.

Pressupõe-se, de acordo com os autores apresentados, que a questão da (des)igualdade de oportunidades e a sua relação com o mérito deve continuar a ser problematizada. Como refere Luigino Bruni (2018), os resultados escolares acabam por ditar o futuro profissional dos jovens, valorizando profissões ditas de prestígio, como advogados, professores, médicos, etc., em prol da desvalorização de outros empregos que deveriam receber o mesmo mérito, como os limpadores de ruas, que são igualmente importantes e até imprescindíveis à vida social.

Surge-nos, então, a preocupação de problematizar os conceitos de equidade e justiça, juntamente com a questão da igualdade de oportunidades. Rawls (2003) defende que os indivíduos constroem os seus saberes e as suas capacidades de acordo com o meio em que estão inseridos, quer no contexto do meio social quer ao nível das instituições académicas que optaram, ou seja, os indivíduos aprendem e tornam-se experts de acordo com os que lhes foi fornecido para desenvolver as suas capacidades, considerando que o indivíduo adquire capacidades com ajuda social e através da aprendizagem que foi absorvendo ao longo da sua vida. Apesar das diferentes conceptualizações da igualdade de oportunidades, Rawls (2001) indica que “o princípio da igualdade de oportunidades não pode

ser anulado, uma vez que, nas sociedades democráticas, é preciso garantir a ideia de liberdade básica do indivíduo e não somente a de igualdade. Essa garantia pressupõe a preservação da mobilidade social que se regulamenta pela igualdade de oportunidades, a qual, por sua vez, contempla o mérito.” (Ribeiro, 2014, p. 1099)

### **Uma visão sobre o enquadramento normativo e empírico do mérito escolar**

Atualmente, com a situação pandémica (CoViD-19) que vivemos, assistimos a uma intensificação das desigualdades, nomeadamente em contexto escolar. Observámos escolas que responderam com sucesso às necessidades dos alunos, ao nível da cedência de recursos, como computadores, acesso à internet, mas também assistimos ao encerramento de escolas ao longo da pandemia, por não conseguirem assegurar os recursos necessários para o ensino a distância. No entanto, segundo o Relatório do Estado da Educação de 2020, é necessário realçar que, mesmo tendo as escolas condições para auxiliar os seus alunos ao nível dos recursos didáticos, nem todos esses alunos tinham um local com acesso à internet ou condições habitacionais que permitissem assistirem às aulas a distância. Mesmo assim, fomos assistindo a um discurso político de garantias que o ensino a distância foi maioritariamente eficaz. Esta problemática leva-nos a questionar se efetivamente o discurso utópico, antes da pandemia, de que caminhávamos para um país com igual acesso às mesmas oportunidades, sofreu apenas um retrocesso com a pandemia ou se a situação pandémica intensificou um problema que já existia. O relatório que estamos a citar fornece elementos de prova que as desigualdades se foram acentuadas com a pandemia, referindo que “as diferenças socioeconómicas tornaram-se mais visíveis: é muito diferente utilizar um computador próprio num espaço com condições de privacidade ou ter de partilhar mesa e dispositivos com irmãos ou pais em teletrabalho.” (pág. 8). Ainda no mesmo sentido, Arménio Rego, num artigo de opinião à Revista Líder (2021), refere que as desigualdades

sociais condicionam o reconhecimento meritório dos alunos, uma vez que “é praticamente impossível a essas pessoas, com míseros salários, investir na sua educação”.

Ainda sobre a problematização das desigualdades e a sua relação com o mérito, a legislação em Portugal, no Decreto-Lei n.º 54/2018, relativo à educação inclusiva, “afasta-se [d]a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.” Ora, não existirá um contrassenso entre o que se pretende de uma escola inclusiva e o que se assiste em escolas determinadas por uma cultura meritocrática? Visto que os quadros de valor e excelência adotados pelas escolas, acabam por contribuir para uma segregação/estratificação dos alunos de acordo com as suas competências – competências essas deliberadas nos critérios de cada escola na definição dos quadros de valor e excelência – podemos estar a caminhar contra aquilo que é pretendido de uma escola inclusiva e pelo PASEO.

O contrassenso incide no facto de uma educação baseada na meritocracia, que valida competências, ainda com base em avaliações maioritariamente sumativas, através de testes de avaliação, apenas com a introdução de uma valorização de atitudes cívicas dos alunos, não correspondem aos objetivos das novas tipologias de emprego e daquilo que se pretende dos jovens atuais.

Portanto, sendo a meritocracia uma ideologia que impera nas escolas, estrutura a política educativa (ainda que modo contraditório e paradoxal), e que apenas uma elite tem acesso, deixando de parte a grande maioria dos alunos, é necessário questionar a pertinência da distinção dos alunos através de um mérito que pouco ou nada valida outras capacidades para além das cognitivas e atitudinais.

Ao analisarmos os regulamentos dos 14 agrupamentos de escolas e 3 escolas não agrupadas do Porto, é possível verificar algumas semelhanças e diferenças no que à

conceptualização do mérito diz respeito, baseado na Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, que institui o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Apesar dos agrupamentos e escolas não agrupadas, dedicarem nos seus regulamentos um espaço para as questões do mérito, nem todas seguem a mesma conceptualização. Começando pelas semelhanças, verificamos que existe uma tendência de seleção de alunos no seu contexto individual, desvalorizando o facto de turmas ou grupos de alunos poderem ser distinguidos segundo os quadros de excelência e de valor. Outra semelhança é a conceptualização dos quadros de valor, apesar de existirem diferenças na disposição dos artigos nos diversos regulamentos internos. Destacam-se as atitudes e valores, ao nível do exercício da cidadania, da superação, do companheirismo e corporativismo, e da relação entre pares, superiores e instituição. Os quadros de excelência também são adotados de acordo com o exposto no Despacho Normativo n.º 102/90, no ensino básico, com médias anuais iguais ou superiores a quatro valores e no ensino secundário com médias internas iguais ou superiores a 16 valores. No entanto, existem exceções, como o caso do AE Aurélia de Sousa, AE António Nobre, AE Carolina Michaelis, AE Cerco, AE Eugénio de Andrade, AE Garcia da Horta e AE Leonardo Coimbra, que no ensino básico, as médias de seleção dos alunos para a entrada nos quadros de excelência, devem ser superiores a 4,5. No ensino secundário, os agrupamentos de escolas de Aurélia de Sousa e Garcia da Horta, definem a média interna de 18 valores e o AE Leonardo Coimbra e Filho, uma média de 17 valores, para a entrada nos quadros de excelência.

Apesar das diferenças supracitadas, importa destacar que existem agrupamentos que atribuem menções de mérito a casos específicos de alunos, ou atribuem novas categorias de reconhecimento meritório, como o AE de António Nobre, que cria novas categorias como os Quadros de Mérito Desportivo, Artístico e Científico, com destaque para a colaboração dos alunos em projetos com entidades exteriores à escola. O AE Garcia da horta, institui a Menção de Mérito e Louvor, em que valoriza as atitudes e valores enunciados nos tradicionais quadros de valor, desde que os alunos cumpram os seguintes requisitos: cinco anos consecutivos no Quadro de Excelência de Escola no 2º e 3º ciclos; três anos consecutivos

no Quadro de Excelência de Escola no ensino secundário; e no caso de figurarem no Quadro de Excelência do 5º ao 12º ano, os alunos recebem uma Menção de Distinção por Percurso Académico Notável. O AE Manoel de Oliveira, atribui uma Menção Honrosa aos 2º e 3º ciclos, apenas baseado nas atitudes e valores enunciados nos quadros de valor, independentemente nos níveis atingidos. O AE do Viso, institui o Quadro de Esforço Comportamental, de forma a distinguir os alunos que evoluíram ao longo do ano letivo, e o Quadro de Esforço Académico, com distinção dos alunos, por cada ano de escolaridade do 2º ao 3º ciclo, com maior diferença positiva entre a média das classificações do 3º período e a média das classificações do 1º período. Outra diferença que é possível observar, incide no ano de escolaridade em que começa a selecionar os alunos para entrada ou atribuição de quadros ou prémios de mérito. Os agrupamentos de escolas António Nobre, Eugénio de Andrade e Garcia da Horta, instituem os quadros de excelência com avaliação quantitativa no final do 1º ciclo; os agrupamentos de escolas Aurélia de Sousa, Carolina Michaelis, Cerco, Leonardo Coimbra e Filho, Pêro Vaz de Caminha e Viso, instituem os quadros de excelência a partir do 3º ano ou 4º ano do 1º ciclo, através da avaliação qualitativa. Os agrupamentos de escolas Infante D. Henrique e Rodrigues de Freitas, instituem os quadros de mérito no 1º ciclo através da avaliação de atitudes. O agrupamento de escolas Manoel de Oliveira seleciona alunos para os quadros de mérito a partir do 2º ciclo, através da avaliação quantitativa. Por fim, o agrupamento de escolas Infante D. Henrique, conceptualiza o mérito através de atitudes meritórias, transcrevendo o disposto no Estatuto do Aluno, e o agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas, atribui prémio de mérito ao melhor aluno de cada ano de escolaridade e prémio de excelência ao melhor aluno no final de cada ciclo.

Verifica-se, portanto, que apesar das semelhanças na conceptualização do mérito, existem também diferenças significativas, que podem influenciar o percurso académico dos alunos.



## O problema: a “tirania” do mérito e o reforço da desigualdade e da exclusão

9

A meritocracia, termo introduzido por Michel Young em 1958, na sua obra “The Rise of Meritocracy”, foi designado como “movimento de superação da mentalidade aristocrática” (Mazza & Mari, 2021, p. 18), e faz parte da dinâmica escolar portuguesa desde o século XX. Atualmente vive-se numa sociedade baseada em princípios da democracia, que justifica e legitima o mérito pelo investimento pessoal, pelo trabalho e persistência aliados ao QI e QE de cada pessoa., como “mecanismo do Estado em regular as desigualdades dentro dos sistemas sociais” (Mazza & Mari, 2021, p. 18).

Este resultado gera o reconhecimento profissional e pessoal dos indivíduos que se destacam pelos seus feitos. Assim, entende-se por meritocracia a afirmação do sentido de justiça de quem deve ser valorizado, reconhecido e distinguido pelo seu percurso, neste caso, escolar, tal como está referido no Despacho Normativo nº 102/90, “alguns alunos se distinguem na escola e merecem ser reconhecidos a nível regional e até nacional” de acordo com um conjunto de critérios a nível das aprendizagens e das atitudes, tendo o Diretor e/ou Conselho Pedagógico de cada escola a liberdade de definirem esses critérios que levam os alunos a serem reconhecidos como “excelentes” e entrarem nos quadros de valor e excelência, adquirindo assim mais e melhores credenciais que lhes permitirá um maior conforto salarial no mercado de trabalho. Mas torna-se necessário colocar duas questões: a) o acesso aos quadros de mérito é o resultado de uma opção individual que merece distinção? b) e os outros alunos que não entraram nos ditos quadros de valor e excelência, como veem e sentem essa exclusão e que efeito tem no seu percurso escolar?

Partindo do princípio de que o trabalho dos professores, diretor e toda a comunidade educativa é promover uma aprendizagem que efetive a inclusão de todos os alunos, de acordo com o definido no Decreto-Lei n.º 54/2018, fica a dúvida sobre a verdadeira

importância de se categorizar os alunos de acordo com as suas aprendizagens que assumem, na maioria das vezes, uma denotação sobretudo cognitiva e académica.

10

Sandel (2020), estabelece a relação entre estatuto social dos indivíduos e a obtenção do mérito, demonstrando que devido à intensificação das desigualdades económicas, despoletado atualmente pela pandemia do Coronavírus, nem todos têm um percurso sustentado que lhes permita atingir o sucesso merecedor de distinção pública, ou seja, as famílias de classes média e alta capacitam os seus filhos ao longo do seu percurso escolar de ferramentas que lhes permitem atingir o mérito, enquanto grande parte dos filhos das famílias de classes média baixa e baixa não tiveram esse apoio, levando a que não se efetive uma aprendizagem que permita esses alunos sequer chegar perto das médias impostas para a entrada nos quadros de honra e excelência ou até mesmo no acesso a escolas de prestígio. Neste sentido, Bruni (2016) estabelece uma relação entre mérito/demérito, ou seja, o mérito só pode existir se existir demérito, ou, por outras palavras, só existem ganhadores se existirem perdedores. O problema reside no facto do número de perdedores, ou de não merecedores do mérito, ser maior. O mérito é para uma elite e gera, efetivamente, um número grande perdedores, e é necessário investigar e interpretar o efeito da ideologia meritocrática nesses dois mundos: a elite merecedora e a grande maioria perdedora. Existe, portanto, uma certa hipocrisia na política educativa, na medida em que os órgãos políticos ainda discursam sobre a ideia utópica de um país com igual acesso às mesmas oportunidades, quando na realidade não existe uma coesão territorial nem uma política equitativa que permita todos os alunos a mesma oportunidade de acesso, de frequência, de sucesso e de distinção. Em última instância, pode mesmo admitir-se que os quadros de valor e excelência são uma forma de legitimação da desigualdade e um dispositivo de consagração da naturalidade e de uma suposta justiça fabricada no âmbito do sistema educativo.

## Referências bibliográficas

Bruni, L. (2018). Capitalism and its new-old religion: A civil economy perspective. *Journal for Markets and Ethics*, 6(1), 121-131. <https://www.researchgate.net/publication/332051164> Capitalism and Its New-Old Religion a Civil Economy Perspective

Bruni, L. (2016, Janeiro 30). *Os elementares refugos do mérito*. Avvenire. <https://www.luiginobruni.it/br/cb-nd/os-elementares-refugos-do-merito.html>

Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. Academic Press.

Dubet, F. (2015). Qual democratização do ensino superior?. *Caderno CrH*, 28(74), 255-266. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v28i74.19896>

Frank, R. H. (2016). *Success and luck*. Princeton University Press.

Helal, D. H. (2015). Mérito, Reprodução Social e Estratificação Social: apontamentos e contribuições para os estudos organizacionais. *Organizações & Sociedade*, 22(73), 251-268. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/8885>

Martins, G. M. (1990). *Credencialismo, corporativismo e avaliação da universidade*. NUPES 6(90) 1 – 41. <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9006.pdf>

Parsons, T. (1970). Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. *Sociological Inquiry*, 40(2), 13-72. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1970.tb01002.x>

Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. Editorial Trillas.

Pires, V. (2005). *Economia da educação: para além do capital humano*. Cortez.

Rawls, J. (2003). Justicia como equidad. *Revista española de control externo*, 5(13), 129-158.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1069286>

Rego, A. (2021, Outubro 6). Quanta ideologia há na narrativa meritocrática?. *Revista Líder*.  
<https://lidermagazine.sapo.pt/quanta-ideologia-ha-na-narrativa-meritocratica/>

Ribeiro, V. M. (2014). Que princípio de justiça para a educação básica?. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1094-1109. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2844>

Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit*. (1st ed.) Allen Lane.

Silva, G. J. S. (2018). *ECONOMIA DA EDUCAÇÃO: MODELOS DA DEMANDA DE EDUCAÇÃO*.  
*Revista Borromeo*, (9), 1 – 24.  
<http://borromeo.kennedy.edu.ar/ArticulosNuevos/Silva2018.pdf>

Weber, M. (2004). A ética protestante e o 'espírito' do capitalismo [1905], (trad.) José Marcos Mariani de Macedo. *Companhia das Letras*.

## Legislação

13

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Lei n.º 51/2012 da Assembleia da República (2012). Diário da República: I Série, n.º 172/2012. <https://data.dre.pt/eli/lei/51/2012/09/05/p/dre/pt/html>

Despacho Normativo n.º 102/90 dos Ministérios das Finanças e da Educação. (1990). Diário da República: I Série, n.º 237/1990.

<https://files.dre.pt/1s/1990/10/23700/42754275.pdf>