

**A meritocracia e os desafios para uma educação libertadora*****Meritocracy and the challenges for a liberating education****La meritocracia y los desafíos para una educación liberadora**

Telmo Adams**

<https://orcid.org/0000-0002-8079-1273>

Cheron Zanini Moretti***

<https://orcid.org/0000-0002-6297-3129>

Resumo: Neste artigo, busca-se compreender a meritocracia no contexto da lógica neoliberal e os desafios para uma educação libertadora. Para tanto, utiliza-se o método reflexivo de cunho dialético-hermenêutico, articulando as mediações interpretativas críticas sobre as obras do sociólogo brasileiro Jessé Souza e do filósofo estadunidense Michael Sandel, em diálogo com autores de perspectiva libertadora. Dentre as conclusões, destacam-se: a meritocracia apoia-se na internalização de colonialidades e, também, na educação tradicional; como uma ideologia, ela tende a justificar as desigualdades e as injustiças na forma de privilégios e sucesso, assim como a educar para o individualismo e para a arrogância; como tirania, o mérito desmonta a universalização das políticas públicas – dentre elas, a da educação –, desafiando a educação libertadora a superar essa lógica em busca do bem-viver e de formas solidárias de existência.

Palavras-chave: Educação tradicional. Colonialidade. Ideologia do mérito.

Abstract: This article seeks to understand meritocracy within the context of neoliberal logic and the challenges it poses to a liberating education. To this end, it adopts a reflective method with a dialectical-hermeneutic approach, articulating critical interpretive mediations based on the works of Brazilian sociologist Jessé Souza and American philosopher Michael Sandel, in dialogue with authors from a liberating perspective. The conclusions highlight: meritocracy is based on the internalization of colonialities and also on traditional education; as an ideology, it tends to justify inequalities and injustices in the form of privilege and success, as well as to educate for individualism and arrogance; as a tyranny, merit dismantles the universalization of public policies – including education – challenging liberating education to overcome this logic in the pursuit of good living and more solidaristic ways of living.

Keywords: Traditional education. Coloniality. Ideology of merit.

* Agradecemos à Irene Dias Oliveira, professora aposentada da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás); e a Luiz José Dietrich, professor aposentado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), pela leitura do manuscrito e pelas contribuições para os diálogos e o aprofundamento do tema da meritocracia.

** Pesquisador colaborador do Grupo de Pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Descoloniais e Mediações Pedagógicas e Cidadania – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: <adams.telmo@gmail.com>.

*** Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: <cheron@unisc.br>.

Resumen: En este artículo, se busca comprender la meritocracia en el contexto de la lógica neoliberal y los desafíos que plantea a una educación liberadora. Para ello, se utiliza el método reflexivo de enfoque dialéctico-hermenéutico, articulando mediaciones interpretativas críticas sobre las obras del sociólogo brasileño Jessé Souza y del filósofo estadounidense Michael Sandel, en diálogo con autores de perspectiva liberadora. Entre las conclusiones, se destacan que: la meritocracia se apoya en la internalización de las colonialidades y también en la educación tradicional; como ideología, tiende a justificar las desigualdades y las injusticias en forma de privilegios y éxito, así como a educar para el individualismo y la arrogancia; como tiranía, el mérito desmantela la universalización de las políticas públicas —entre ellas, la educativa—, desafiando a la educación liberadora a superar esa lógica en busca del buen vivir y de formas solidarias de existencia.

Palabras clave: Educación tradicional. Colonialidad. Ideología del mérito.

Introdução

Com o presente artigo, buscamos compreender a meritocracia no contexto da lógica neoliberal e os desafios para uma educação libertadora. Para tanto, utilizamos o método reflexivo de cunho dialético-hermenêutico, articulando as mediações interpretativas com a reflexão crítica. A hermenêutica nos possibilita a compreensão de sentidos da práxis humana em determinado contexto sócio-histórico, a partir de nossa referência ética de defesa de uma sociedade justa, radicalmente democrática e solidária. A dialética orienta-nos para uma reflexão mais complexa, a partir das contradições inerentes aos fenômenos analisados.

As obras *A elite do atraso*, de Jessé Souza (2017), e *A tirania do mérito*, de Michael Sandel (2022), são fontes¹ para interpretação e das quais se busca estabelecer diálogos com autores de perspectiva libertadora e de(s)colonial², como Paulo Freire, Abdias do Nascimento, Enrique Dussel, Michael Löwy e Aníbal Quijano. Da primeira obra, destacamos a análise das heranças coloniais, sobretudo do longo período escravocrata brasileiro – colonial e imperial; e, da segunda, a crítica à meritocracia, que está a corroer a possibilidade de sociedades solidárias e autênticas. Com isso, presumimos que a ideologia do mérito se constitui como uma das marcas mais profundas da colonialidade, como herança do eurocentrismo na América Latina; e que essa visão social de mundo, ideológica, tem se ancorado fortemente no critério do mérito – seja no campo educacional e acadêmico, seja no campo socioeconômico em geral –, de modo que desafia a educação a denunciar e anunciar a dialética da desumanização-humanização.

O artigo está organizado de maneira a explicitar: 1) as relações entre as colonialidades (poder, ser, saber) e as classificações (social, racial, de gênero), como heranças do processo de

¹ É interessante considerar as repercussões de ambas as obras, ultrapassando o meio acadêmico e alcançando amplamente leitores e leitoras brasileiras, bem como usuários de redes sociais. Com isso, nosso interesse por uma interpretação em diálogo com a educação foi despertado.

² A grafia do termo tem sua origem nas problematizações realizadas no âmbito dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Descoloniais e Mediações Pedagógicas e Cidadania”. De modo geral, a explicação mais recorrente é a realizada por Catherine Walsh (2009), qual seja: a opção pelo uso do prefixo “de” evitaria cair em uma das armadilhas da colonialidade, que é a de não ser possível desfazer aquilo que é da ordem do “colonial”. Melhor: a autora sugere que a decolonialidade se refere a um posicionamento de transgressão e de luta contínua, no qual se identificam lugares de exterioridade e construções alternativas. No entanto, Adams e Moretti (2017) entendem que a argumentação da autora possui uma contradição em si mesma, na medida em que o prefixo “de” não considera a coexistência contraditória entre a colonialidade e a descolonialidade, assim como a possibilidade de sua superação. Assim, propõem a grafia “de(s)colonialidade”, buscando incorporar a explicação de Walsh, bem como o movimento dialético presente na condição colonial. Apoiados em Aníbal Quijano (2014b), entendem que, mais importante que a forma, é a sua relação com o sentido e o significado do termo: “[...] a ideia comum de contradição e conflito entre colonizador(a) e colonizado(a), a compreensão processual e histórica do colonialismo e de suas feridas abertas, a internalização e a exteriorização do(a) opressor(a) e a validade científica dessa experiência social” (Adams; Moretti, 2017, p. 199).

colonização do Brasil e da América Latina – ou seja, como partes de um mesmo fenômeno: a modernidade; 2) as bases das visões sociais de mundo ideológicas e utópicas, identificando-as com a meritocracia e a educação libertadora, respectivamente; 3) a educação das subjetividades pela culpa, pelo fracasso e pela incapacidade dos grupos subalternizados ante a ideologia da meritocracia e sua tirania; 4) os desafios da educação libertadora – no fundo, uma educação que é de(s)colonial. Para, então, apresentar algumas conclusões sobre os desafios da educação libertadora para/na superação da tirania do mérito, apontando estratégias oportunas no sentido de contribuir para modificar sistemas educativos atrelados e dependentes da lógica competitiva do modo de produção capitalista neoliberal.

Colonialidade e classificação: heranças coloniais e moderna

Compreender a escravidão [...] é perceber como ela cria uma singularidade excludente e perversa. Uma sociabilidade que tendeu a se perpetuar no tempo, precisamente porque nunca foi efetivamente compreendida nem criticada.

(Jessé Souza)

A descolonização é um processo inacabado, ainda que, do ponto de vista jurídico e administrativo, as independências políticas e a constituição das Repúblicas em toda a América Latina tenham estabelecido novas relações com os países da Península Ibérica, pois implicaram na passagem das formas colonialistas modernas para as da colonialidade global. Ou seja, tanto se mantiveram as perspectivas e os interesses das aristocracias quanto se buscaram atender as elites nascentes, estabelecendo estruturas de classificação social e racial (Quijano, 2014a, 2020) como padrão de poder.

Desse modo, a colonialidade também conforma as condições de padrão do ser e do saber e exerce determinações de ordem econômica, cultural, social, política, religiosa e de gênero. Tais determinações contribuem para a reprodução de concepções educacionais e pedagógicas tradicionais, desconsiderando os conflitos e os interesses antagônicos entre distintos grupos sociais, de acordo com a especificidade de relações de classe a cada tempo histórico.

Do colonialismo, herdamos uma ferida: a colonialidade (Mignolo, 2007). Os povos colonizados foram desumanizados de tal modo que carregam a violência do opressor introjetada (Freire, 1978), assim como a inferioridade foi “epidermizada” (Fanon, 1968) em todo o seu ser. Desse modo, a colonialidade pode ser compreendida como um processo histórico que visa explicar as hierarquias e a subalternização pelas relações naturais entre todos os seres e pelo mito civilizacional da Modernidade (Dussel, 2005).

Esses aspectos escondidos no porão da história compõem o substrato da ideologia meritocrática, a alimentar “[...] os imaginários simbólicos, conceitos estruturantes e categorias construídos a partir de paradigmas de dominação [...]” (Nakano, 2017, p. 40). Esses dispositivos geradores de violência, em geral ratificados por um lastro religioso e presentes em todas as dimensões da vida nas distintas épocas históricas, adquirem força de normatividade. Conforme Nakano (2017, p. 40), “[...] na perspectiva histórica, a violência, a discriminação, o preconceito, as injustiças e as desigualdades presentes nas relações sociais do passado permeiam o universo simbólico das representações, das interpretações e da linguagem, influenciando a cosmovisão do presente”.

Com mais de três séculos de escravidão, nossos países não podem ser compreendidos sem a profunda interferência, ou determinação, ou ainda sem considerar os condicionamentos que exercem essas chagas coloniais. A violência considerada “natural”, a partir da óptica dos colonizadores e legitimada por códigos religiosos, resultou na cultura autoritária e conservadora em

nossas sociedades. Nesse contexto, o “[...] cristianismo, em qualquer das suas formas, não constituiu outra coisa que aceitação, justificação e elogio da instituição escravocrata, com toda sua inerente brutalidade e desumanização dos africanos” (Nascimento, 2016, p. 63), o que, em grande medida, também se aplica em relação aos povos indígenas³. A partir disso, a modernidade pode ser compreendida e justificada como “uma práxis irracional de violência”, cujo caráter “civilizatório” justifica a interpretação de que seriam “[...] inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da ‘modernização’ dos outros povos ‘atrasados’ (imatuuros), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil” (Dussel, 2005, p. 30).

Outra herança das elites sociais e econômicas a se considerar é a escravocrata e seus desdobramentos na sociedade brasileira, uma vez que mantém a acumulação das riquezas como uma norma e um hábito, por meio da exploração das pessoas e da limitação de sua liberdade (Souza, 2017). No caso brasileiro, a abolição formal da escravatura, em 1888, expressou a deterioração das condições de vida das pessoas racializadas, “livres” e pobres que, após uma vida toda de exploração e de dominação, de humilhação e de negação de sua humanidade, foram “jogadas” aos patamares ainda mais inferiores da ordem competitiva que se consolidava no Império e na República – incluindo o mito da democracia racial (Souza, 2017).

De acordo com Abdias do Nascimento (2016, p. 79), a abolição atirou “[...] os africanos e seus descendentes para fora da sociedade [...]” e “[...] exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado e a Igreja”. Desse modo, as pessoas que foram escravizadas não tiveram o direito ao reconhecimento, à possibilidade de terem uma família, sendo-lhes negada a autoestima, assim como a formação e o aprendizado do planejamento de suas vidas. É interessante apontar que Souza (2017) não resume a escravidão a um conjunto de violências, mas a inscreve em um contexto de crise de ideias sobre a formação da sociedade brasileira. Nesse bojo, a meritocracia foi se constituindo em mais uma herança, agravada pelas discriminações racistas e pela legitimação da desigualdade, entre outros aspectos da vida cotidiana do povo.

A partir de Jessé Souza (2017), podemos inferir que o marco decisivo do processo de complexificação da colonialidade no Brasil foi a política de branqueamento e de modernização via estímulo à migração europeia, inicialmente para o centro-sul do país. A partir daí, além da cor da pele, ser branco significava, de modo mais contundente, ser portador dos melhores atributos morais e culturais da civilização.

A lógica do branqueamento não excluiu mestiços e mulatos claros, desde que exibissem símbolos das elites dominantes, como a formação cristã e o domínio das letras. Um elemento central exigido era o *ethos* da disciplina para o trabalho, do autocontrole, do pensamento prospectivo (Souza, 2017), que incluía o hábito da poupança – “poupar para ter amanhã” –, mas também a obediência às autoridades religiosas, políticas e acadêmicas.

Nesse padrão consagrado como ideal de homem, também a mulher continuava sendo vista como um ser inferior, subordinada e relegada ao âmbito doméstico, o que era distinto do modo de vida dos povos originários, cujas relações eram de reciprocidade e de subsistência. Em decorrência desse padrão de poder, a exploração-dominação-opressão se reproduziu contra as pessoas racializadas e generificadas, uma vez que foram consideradas primitivas, incivilizadas por natureza,

³ Considerando o enfoque da discussão proposta, não haverá espaço para apresentar e problematizar como o processo colonial e sua missão civilizatória impactaram africanos e indígenas em suas particularidades, tampouco para trabalhar as vertentes progressistas do cristianismo na história. No entanto, cabe valorizar vozes antes subalternizadas, como a de Abdias do Nascimento. Cabe uma menção a alguns missionários, como José de Anchieta e Bartolomé de Las Casas, quanto às suas respectivas percepções e entendimentos sobre a colonização e a evangelização, uma vez que ambos pensavam na possibilidade de um processo harmonioso e pacífico, respeitando a autonomia dos povos.

incapazes de assumirem os valores ocidentais e de se moldar não apenas ao padrão de poder colonial-capitalista, mas também aos padrões de ser e de saber⁴. Desse modo, “[...] para o moderno, o bárbaro tem uma ‘culpa’ (por opor-se ao processo civilizador) que permite à ‘Modernidade’ apresentar-se não apenas como inocente, mas como ‘emancipadora’ dessa ‘culpa’ de suas próprias vítimas” (Dussel, 2005, p. 30).

É possível constatar que, na ordem escravocrata, o fator decisivo era o fenótipo e o *status* de origem, em que tudo dependia da classificação racial. A partir dessa política, restava ao povo brasileiro ser “[...] a escória proletária, o ócio dissimulado ou a criminalidade fortuita ou permanente”. Essa era, portanto, a condição para “[...] preservar a dignidade de ‘homens livres’” (Souza, 2017, p. 77).

De acordo com Nascimento (2016), a escravização de pessoas negras tinha como objetivo primeiro a exploração da força de trabalho, tanto que a presença de homens era de cinco para cada mulher. No entanto, a norma escravocrata permitia a exploração sexual das mulheres, sendo outra herança colonial a de elas serem objeto de prazeres dos homens, justificada pela “democracia racial”, em que o colonizador branco aceitava o “inter-casamento” como sinônimo de relações supostamente harmoniosas – no fundo, a legitimação do estupro e da prostituição das africanas e suas descendentes. Afinal, “[...] o homem negro e a mulher negra só podem penetrar subrepticiamente, pelas portas dos fundos, como criminoso e como prostituta” (Nascimento, 2016, p. 86). Já na nova ordem competitiva, após a abolição jurídica da escravidão, a produção da desigualdade ficou invisibilizada por uma hierarquia moral, sob novos modos de privilégios e de preconceitos, o que se traduz em práticas de violência aberta ou dissimulada (Souza, 2017).

Souza (2017) apresenta, na obra em questão, o que considera ser a base da sociedade colonial e escravista, e o ideal de nação para as elites que evoluíram à condição de donas do poder na sociedade brasileira atual. Se é verdade que o fator decisivo, na ordem escravocrata, era o fenótipo – visto que este era o *status* de origem do qual dependia a classificação racial (Quijano, 2020) –, analisando o caso brasileiro, Souza (2017) conclui que não se pode separar o preconceito de classe do de raça.

Nesse ambiente de reprodução duradoura da colonialidade, que tende a ratificar a existência de um modo superior e outro inferior de poder, de ser e de saber – individual e socialmente –, a ideia de meritocracia se constitui em uma “cilada” (Markovits, 2021). De acordo com Quijano (2020), a classificação social e racial se manifesta em pelo menos cinco âmbitos de existência: do trabalho e seus produtos; da autoridade e seus instrumentos de coerção; da subjetividade e seus produtos; da natureza e seus recursos de produção; e do sexo e seus produtos no âmbito da reprodução da espécie.

A partir disso, podemos fazer uma relação entre educação e trabalho, em particular entre a educação dualista e a classificação proposta por Aníbal Quijano. Os/as que vivem nos grupos e padrões superiores da sociedade – geralmente vinculados ao trabalho intelectual e administrativo – são apresentados/as como “merecedores” dessas posições, já que “venceram por méritos próprios”; aqueles/as que vivem nos grupos e padrões inferiores da sociedade – os/as trabalhadores/as braçais – são apresentados/as como “incapazes”, desinteressados/as,

⁴ Conforme Quijano (2014a, 2020), essa condição classificatória se manifesta em pelo menos cinco âmbitos de existência social: do trabalho e seus produtos; da autoridade e seus instrumentos de coerção; da subjetividade e seus produtos; da natureza e seus recursos de produção; e do sexo e seus produtos no âmbito da reprodução da espécie. Para aprofundar essa discussão, consultar Adams e Abba (2022).

indisciplinados/as e/ou preguiçosos/as. E, por isso mesmo, estes/as seriam os/as responsáveis exclusivos/as por seu fracasso e falta de mérito.

A força e a eficácia dos novos princípios de classificação e de desclassificação (Quijano, 2014a) exercem pressão sobre as determinações anteriormente mencionadas, incidindo na reprodução da miséria material, moral e simbólica das populações empobrecidas e dos grupos sociais subalternizados.

É importante lembrar que isso tudo ocorre em um ambiente de cunho filosófico positivista e liberal, expresso no lema “ordem e progresso”, que revela o grau de imitação e subserviência aos valores e modos culturais europeus e estadunidenses. Por isso, fortalece-se um ambiente de intolerância em que os/as negros/as e os/as indígenas são aceitos/as por alguns brancos, enquanto outros, visivelmente, ensejam o extermínio das pessoas racializadas (Souza, 2017). Esse espírito de ódio e desprezo das elites e da classe média em relação aos/as descendentes de pessoas escravizadas e subalternizadas se reproduziu e continua se fortalecendo em todos os espaços da sociedade brasileira. “O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa por seu destino, que foi preparado secularmente por seus algozes” (Souza, 2017, p. 101) – como parte do mito “civilização contra a barbárie”.

Um sistema meritocrático para situações de grupos sociais, raciais e de gênero que partem de condições tão profundamente desiguais – em que o privilégio de alguns e a carência da maioria é processo histórico – constitui-se em deboche, crueldade e elitismo. A farsa da meritocracia tem em sua raiz as desigualdades de direitos e deveres, bem como de acesso aos bens essenciais para o viver, visto que a herança do escravismo, enquanto não superada, torna impossível uma sociedade justa e igualitária. Dito de outra maneira, esse sistema se assenta a partir de padrões de colonialidade (poder, ser, saber) e de classificação (social, racial, gênero) enquanto heranças coloniais.

Visões sociais de mundo: a meritocracia como ideologia e educação libertadora como utopia

O ideal meritocrático não é remédio para desigualdades; ele é justificativa para desigualdade.

(Michael Sandel)

A denúncia de Sandel (2022, p. 181) sobre o ideal da meritocracia como resolução das desigualdades é coerente com a compreensão de ideologia como uma visão social de mundo que visa não apenas legitimar, mas justificar a conservação e a reprodução da ordem social já existente, incluindo seus valores e instituições (Löwy, 2017).

Em que pese não haver estoques culturais imutáveis, ao manter viva a esperança – sobretudo pela crença no potencial da educação escolar e não escolar na relação com a visão social de mundo utópica (Löwy, 2017) [inferência nossa] –, torna-se fundamental compreender a trama entre os aspectos originários da cultura greco-romana, mediados pelo cristianismo medieval, e a ideologia meritocrática.

Não sem vozes dissonantes, a ideologia cristã da época separava o mundo entre humanos, os que tinham espírito, e não humanos, os que eram movidos pelas fraquezas do corpo: os/as negros/as, os/as indígenas/as e seus/suas descendentes. A hierarquia entre superiores e inferiores, entre existentes e inexistentes, foi incorporada, naturalizada e sacralizada por meio da evangelização, no período da invasão colonial, em que os/as subalternizados/as eram considerados/as “sem alma” e, por isso, poderiam ser escravizados/as pelos “detentores da salvação”: os homens brancos ocidentais.

Tal hierarquização permeia hoje todos os meandros da vida, na forma patriarcal e racista de dominação presente em todas as instituições da sociedade capitalista. Nessa mesma égide, as elites dominantes difundiram uma hierarquia moral por meio da qual também se naturalizam e se perpetuam padrões classificatórios mais eficazes que todos os códigos jurídicos já existentes. Nesse paradigma cultural hierárquico, “[...] as classes superiores são as classes do espírito, do conhecimento valorizado, enquanto as classes trabalhadoras são do corpo, do trabalho braçal e muscular, que as aproxima dos animais” (Souza, 2017, p. 22).

Lamentavelmente, a visão social de mundo ideológica e suas formas de exploração, dominação e opressão tendem a ser reproduzidas e legitimadas com o aval da ciência, em especial da ciência positivista, cuja aplicação das leis da natureza deveria coincidir com as da sociedade. Se, em períodos históricos anteriores, era preponderantemente a religião que dava legitimidade às ideias, gradativamente essa tarefa passou a ser assumida também pela ciência moderna, que definia o que era verdadeiro e o que era falso, negando os conflitos e os interesses das classes antagônicas e defendendo a premissa da neutralidade.

Na contemporaneidade, cabe observarmos que a religião, como ideologia da prosperidade – diferentemente do cristianismo de libertação –, tende a conservar e reproduzir as características do neoliberalismo e da meritocracia (Pena; Zientarski, 2022), de modo especial por conta de correntes como o cristianismo carismático e o neopentecostal, somado ao poder das redes sociais. Por exemplo, as *fake news* têm exercido forte impacto na definição do que é verdadeiro ou não, descredibilizando a ciência e a científicidade dos fenômenos. A cosmovisão religiosa pentecostal e carismática, inclusive de setores de outras igrejas como a Católica, joga um papel muito importante na discussão da meritocracia, pois insere a chamada “Teologia da Prosperidade”.

Essa teologia legitima o acesso de alguns/algumas aos bens de consumo mais restritos e a privilégios – ou até mesmo à possibilidade de ascensão social – como sendo “obras de Deus”. Segundo essa crença, tal fato seria a retribuição divina ao conjunto de fiéis que cumpriram seus deveres e rituais religiosos – entre os quais, o pagamento fiel do dízimo de todas as receitas obtidas. Assim como na ideologia da meritocracia, os/as que não conseguem acesso a bens de consumo mais sofisticados, a postos de trabalho melhores ou à mobilidade social não os obtêm porque “Deus os/as está castigando” por não terem sido suficientemente fiéis em suas obrigações morais e religiosas. A visão de mundo da prosperidade considera que a fidelidade é retribuída por Deus com riqueza material e saúde; e a infidelidade, com doenças, sofrimentos e pobreza. Eis aí um mecanismo para reforçar, reproduzir e sacralizar o mundo neoliberal injusto e desigual em que vivemos. Trata-se de uma justificativa que não necessita da ciência social e humana – ou de qualquer ciência – para ser explicada e compreendida.

O *ethos* familiar herdado e apregoadado como o único válido se (re)constrói e se prolonga na escola, no trabalho e em outros espaços da vida cotidiana. A disciplina é incutida por meio de rotinas de horários e noções de estrutura organizacional, de comportamentos individuais e de atitudes relacionais de competição e/ou convivência pacífica, onde podem ser estimuladas algumas práticas de solidariedade e cooperação entre semelhantes. Esses modelos culturais de matriz europeia e vocação eurocêntrica colocam sua base na obediência à hierarquia nos moldes patriarcais (Souza, 2017), raciais e sociais. Assumem um caráter disciplinador e coercitivo, reprimindo atitudes e valores dos povos originários e de seus descendentes, considerados desrespeitosos ou agressivos ao padrão moral dominante.

De acordo com o *ethos* cultural eurocêntrico, pessoas negras e indígenas são consideradas inferiores, indisciplinadas, incapazes de empreender. Quando muito, poderiam ser alvos de caridade ou benemerência. Essa ideologização foi identificada por Paulo Freire (1978) como invasão cultural, que se impõe às culturas locais, decretando-as incapazes de competir, dentro do

regime meritocrático, com as classes dominantes – “[...] no fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido” (Freire, 1978, p. 178).

Na leitura e na interpretação da meritocracia como ideologia, transparecem indícios de como a colonialidade se difunde e se perpetua por meio da exploração, dominação e opressão apoiada na visão de mundo ideológica, que, por vezes, se apresenta como sendo a voz da ciência ou vontade de Deus – como foi em relação à escravidão – e tem sido em suas formas análogas na atualidade: no racismo, na misoginia, nas heranças coloniais e no persistente mito civilizacional moderno. Para a história, no seu movimento contraditório, essas não são heranças imutáveis, pois a reprodução da colonialidade não é irreversível; afinal “[...] lidamos com dinâmicas sociais que constroem padrões de comportamento concreto passíveis de mudança e aprendizado” (Souza, 2017, p. 48), desde que não concordemos com o sepultamento da história de mais de três séculos de escravatura.

Nos aspectos acima referidos, encontram-se desafios para uma educação libertadora, sobretudo para que contribua no movimento de transitividade da consciência ingênua para a crítica. E, com isso, suscitar novas práticas sociais de convivência entre todos os seres, humanos e não humanos. Diversas são as alternativas pedagógicas ante os sistemas educativos da ideologia neoliberal que, hoje, são colocados como sendo inquestionáveis. Conforme argumentam Gómez Sollano e Puiggrós (2019), a educação emancipadora pode não estar vencendo, tampouco foi vencida pelo modelo neoliberal e seu respectivo programa, que domina nossos tempos.

Sendo a educação popular – educação libertadora – uma dessas alternativas, sua dimensão utópica se expressa na reflexão sobre a prática e no sentido político-pedagógico de suas ações, o que coincide com a visão social de mundo dos subalternizados. São, assim, “[...] ideias, representações e teorias que aspiram a uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para sua ruptura” (Löwy, 2017, p. 13)⁵.

A tirania do mérito no capitalismo neoliberal: culpa, fracasso e incapacidade

Presumimos que a meritocracia é igualmente intolerante àqueles/as que, em uma lógica de políticas neoliberais que colocam a ênfase em critérios individualistas, discriminadores e perpetuadores de desigualdades, constroem alternativas às colonialidades do poder, ser e saber, e às classificações sociais, raciais e de gênero. Como já sinalizamos anteriormente, a ideologia da meritocracia considera e valoriza os esforços apenas daqueles/as que alcançam êxitos, considerando a classe trabalhadora e a massa empobrecida as únicas responsáveis pelo seu “insucesso”. A maioria da população não contemplada no mercado capitalista deve ser culpabilizada e castigada por não se sujeitar a entrar na engrenagem da competição e da recompensa?

Tendo como foco a sociedade estadunidense, Sandel (2022) reflete que, mesmo que “vencedores” tenham se dedicado e se empenhado, o lugar que conquistaram na parte mais elevada da pirâmide social não pode ser atribuído ao esforço individual. É preciso lembrar que sempre houve o apoio de outras pessoas e pré-condições diferenciadas que contribuíram para o acesso a condições mais favoráveis na competição de cunho fratricida. Além disso, o autor destaca que, em boa parte, a valorização de determinadas profissões atua em detrimento de outras e depende de fatores externos às características vocacionais ou utilitárias. Como afirma Sandel (2022), a postura

⁵ Embora tenham referenciais distintos, Jessé Souza e Michael Löwy apresentam similitudes em relação à visão de contradições e possibilidades de quebra de estruturas de opressão e saída utópica libertadora.

autossuficiente dos que atribuem o sucesso a seu mérito individual forma pessoas individualistas, arrogantes, insensíveis aos demais seres humanos e seres não humanos. Desumanizadas, essas pessoas dificilmente aprendem a ter gratidão e humildade e, consequentemente, não se importam com o bem comum e as necessidades coletivas. Em uma sociedade meritocrática, reproduzem-se privilégios que tendem a formar vencedores arrogantes e perdedores humilhados e ressentidos (Markovits, 2021; Sandel, 2022; Souza, 2017).

Sandel (2022) e Souza (2017) destacam o fato de as sociedades estarem contaminadas pela ideologia da meritocracia. Especificamente no campo da Educação, ela se encontra no centro do sistema de avaliação em larga escala (Fávero; Oliveira; Faria, 2022), uma vez que os sistemas educacionais oficiais se reduzem a atender às demandas do mercado capitalista. Nesse sentido, assumem a meritocracia sob a lógica de potencializar as chances dos “bem-dotados” intelectualmente, em muitos casos selecionando-os desde o Ensino Fundamental. Na sociedade brasileira, por exemplo, cultivam-se – e, supostamente, recompensam-se – “talentos” voltados para as áreas profissionais técnicas, enquanto se desvalorizam outras voltadas para as Ciências Sociais e Humanas, ainda que os/as filhos/as das elites continuem recebendo educação integral, diferentemente dos/das filhos/as da classe trabalhadora. Essa parece ser uma contradição, quando, na verdade, segue a lógica dualista da educação.

Para Sandel (2022), o princípio do mérito, em si, poderia indicar aspectos favoráveis, desde que houvesse igualdade de condições. Nesse sentido, utilizar o mérito como um dos critérios de seleção e/ou contratação de funcionários para cargos públicos ou privados poderia se constituir em uma prática eticamente mais justa e sensata. O autor lembra que a meritocracia se constituiu em um eixo central do republicanismo na superação da aristocracia hereditária, ainda que com alcance prático frágil nas sociedades contemporâneas. Contudo, o próprio Sandel (2022) conclui que o mérito, em seu processo histórico e filosófico, e em tempos de globalização neoliberal, passou a ser tóxico e um protetor da desigualdade.

A meritocracia esconde as relações e os mecanismos de dominação entre classes sociais que abrigam as contradições reais e os conflitos centrais de nossa sociedade, a exemplo da educação e das recorrentes reformas implementadas no Brasil e/ou nos Estados Unidos, como aponta Sandel (2022). Em consequência, a ideologia da meritocracia foi se constituindo em uma das maneiras mais sutis e, ao mesmo tempo, mais discriminatórias de reprodução da desigualdade. E, conforme nossa leitura e interpretação, ela consolida a reprodução das colonialidades e classificações decorrentes das heranças coloniais. Essa ideologia faz parecer “natural” o discurso segundo o qual “somente os incompetentes não são bem-sucedidos” e, por isso mesmo, “não têm merecimento” na sociedade atual. Em decorrência disso, as pessoas das classes populares não conseguem chegar ao topo do que a atual sociedade projeta como ideal social e profissional.

Em meio às tensões, disputas e indiferenças no cotidiano das relações sociais, a “elite do atraso” (Souza, 2017) procura justificar sua posição hierárquica pelo mérito, como se, em grande medida, não houvesse o privilégio herdado e justificado por uma ideologia que conserva e reproduz a ordem social e existencial (Sandel, 2022). Basta observar que as condições de socialização, de acesso e transmissão de bens materiais e culturais em uma família de classe média ou alta são totalmente distintas das condições das famílias de grupos sociais subalternizados. As atitudes ou os elementos tão valorizados pela cultura eurocêntrica – quais sejam, a capacidade de concentração, o pensamento prospectivo, as disposições para a iniciativa, a disciplina e o autocontrole (Souza, 2017) – geralmente não têm sido aspectos presentes nas classes populares como referentes de autonomia, porque essa formação lhes foi desestimulada ou mesmo negada.

Jessé Souza (2017) lembra que, por mais de três séculos, era proibido às pessoas escravizadas e a seus/suas descendentes desenvolverem a liberdade e a autonomia, assim como a

intelectualidade com pensamento prospectivo. Enquanto os/as filhos/as das classes média e alta recebiam todos os estímulos possíveis para desenvolver suas capacidades e adentrar com vantagens no “funil” competitivo, o ponto de partida da maioria é o da desvantagem e da desigualdade na corrida meritocrática por “um lugar ao sol” no capitalismo neoliberal – nesse sentido, colonialismo e capitalismo se engendram. Em consequência, as pessoas das classes populares não conseguem chegar ao topo do que a atual sociedade projeta como ideal social e profissional. Essa perversidade ideológica tende a aprofundar cada vez mais o abismo das desigualdades nas sociedades. Em síntese, os privilégios e o *ethos* de elevado capital cultural decorrem de um aprendizado “silencioso e invisível”, oportunizado pelo ambiente de socialização familiar e por outras instituições, como a escola. Ao comparar as condições familiares, os meios tecnológicos, culturais e econômicos, fica evidente que é um discurso enganador concluir que tudo depende da capacidade dos indivíduos.

A lógica da ideologia da meritocracia pressupõe que as sociedades, tais como se encontram, são boas e que basta todas as pessoas se adaptarem e encontrarem nela o seu lugar por meio do esforço individual. Entretanto, como afirma Sandel (2022), a globalização neoliberal distribuiu desigualmente suas recompensas: “[...] 1% mais rico dos estadunidenses ganha mais do que a metade inferior somada” (Sandel, 2022, p. 35) – como no resto do mundo.

O nível de desigualdade nos Estados Unidos da América pode ser verificado de modo similar na realidade brasileira. Diante dessa constatação objetiva, não é possível continuar afirmando que a metade da população de nossos países está no infortúnio por sua própria culpa e incapacidade. A parte contemplada para sentar-se à mesa e usufruir da riqueza – dádiva da natureza e da riqueza socialmente produzida pelo trabalho – não conquistou tal lugar somente por mérito, mas pela distribuição desigual da riqueza produzida e pela acumulação do capital no topo da pirâmide social do capitalismo global. Sob o palavreado da meritocracia, os seus defensores não conseguem esconder uma aristocracia hereditária indutora da mobilidade social para cima, historicamente transmitida de pais para filhos, garantida para alguns poucos e vedada para a maioria, e que ainda persiste.

Sandel (2022) analisa o discurso ideológico do mérito a partir do ingresso na universidade, destacando que:

Ainda que seja verdade o fato de a entrada (em uma universidade) refletir dedicação e empenho, não se pode dizer que foi somente resultado da própria ação. E o que dizer sobre pai, mãe e professores que ajudaram ao longo do caminho? E os talentos e dons são inteiramente resultantes das ações deles? E a sorte de viver em uma sociedade que cultiva e recompensa os talentos que eles por acaso têm? (Sandel, 2022, p. 23).

Concretamente, vale verificar o que ocorre no caso brasileiro em relação ao ingresso no Ensino Superior. De acordo com o Censo Escolar de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2021), a frequência de jovens das famílias com renda domiciliar acima de oito salários-mínimos era de 61,9%. Já nas famílias com renda inferior a um salário-mínimo, o acesso de jovens à graduação era de apenas 10,5%. Os dados por si só desmascaram o discurso meritocrático do esforço, do talento e das oportunidades, confirmando o fato de que ingressar em um curso de nível superior é proporcional à origem social, racial e de gênero dos indivíduos, diferenciando-se por área de conhecimento.

Para além dessa realidade, Sandel (2022) segue afirmado taxativamente que, mesmo que houvesse uma meritocracia com plena igualdade de condições e sem suborno⁶ ou sem privilégios

⁶ O autor está se referindo às fraudes nas universidades estadunidenses para o ingresso naquelas consideradas aptas para receber e formar as elites; tal corrupção também dizia respeito às indicações de atletas universitários que potencialmente integram as melhores equipes de diferentes modalidades.

para ricos, ainda assim continuariamos diante de uma farsa, uma crença ilusória, ou seja, ante a ideologia da meritocracia que é a de acreditar que alguém tenha chegado ao topo social por conta própria. Além de ideológica, trata-se de uma postura de ser e estar no mundo: individualista, autossuficiente e arrogante, sem espaço para a gratidão e a humildade. De acordo com Sandel (2022, p. 23): “[...] sem esses sentimentos é difícil se importar com o bem comum”. Para esse filósofo, um dos fatores centrais para as pessoas alcançarem postos destacados deve-se, em boa parte, aos talentos que receberam e que, por acaso, a sociedade valoriza. De outra parte, há grandes contingentes humanos talentosos, mas que não dispõem das condições e dos meios para desenvolvê-los, sobretudo na lógica de uma visão social de mundo utópica. Com isso, contar ou não com determinados talentos e dispor, ou não, dos meios para desenvolvê-los não pode ser considerado um resultado do mérito ou demérito dos indivíduos.

“A arrogância meritocrática reflete a tendência de vencedores a respirar fundo o sucesso, a esquecer a sorte e a sina dos que os ajudaram ao longo do caminho. [...] felicita vencedores, mas rebaixa perdedores [...]” (Sandel, 2022, p. 38-39), mantendo a lógica hierárquica do mito civilizacional moderno. Desse modo, gera-se, como resultado, arrogância de vencedores e humilhação e ressentimento entre os perdedores. Incute-se um profundo sentimento de culpa nas pessoas cujas capacidades e saberes não são valorizados pelo mercado de trabalho e de consumo, mas que efetivamente contribuem na humanização da sociedade sob outra visão social de mundo, a utópica. Essa humilhação contribui para a formação de subjetividades subservientes, de autodesvalorização de maiorias subalternizadas das nossas sociedades. Em decorrência, é possível inferir que a tirania do mérito se impõe como uma regra moral injusta a toda a população, diminuindo, gradativamente, a possibilidade de compartilhar um destino social comum. Não deixa espaço para a solidariedade e coloca o bem comum em último lugar, pois, aos bem-sucedidos, a arrogância meritocrática leva-os a crer que sua vitória e conquista estão diretamente ligadas à recompensa, por serem melhores que os/as demais.

Nesse sentido, Sandel (2022) alerta que a lógica meritocrática leva à corrosão da communalidade, deteriora a dignidade do trabalho e a autoestima das pessoas. Estas acabam sendo usurpadas da oportunidade de contribuir para o bem comum, bem como da garantia da provisão do sustento de sua família. Além disso, há uma questão anterior: o bem-estar da maioria da população considerada “não empreendedora” não interessa à ideologia neoliberal, porque ela não contribui para compor os lucros das elites econômicas, que historicamente se constituíram por meio das benesses das heranças coloniais modernas.

Em um contexto neoliberal, evidencia-se, portanto, que a ideologia da meritocracia compõe o processo de formação da subjetividade, na medida em que o mercado tem a pretensão de preencher todos os interstícios da sociedade, seja na esfera econômica, seja na esfera pessoal e afetiva. A ideologia nos atinge a todas e todos tal como o ar que respiramos (Souza, 2023). A responsabilização dos indivíduos pelos riscos sociais, econômicos e políticos se constitui em pressuposto da lógica neoliberal: privatizar o lucro e socializar os prejuízos. Na vida cotidiana, os “[...] problemas relacionados ao desemprego, à saúde, moradia e aposentadoria são colocados como responsabilidade exclusiva do indivíduo” (Souza, 2023). Assim, se as pessoas não tiverem acesso a cada uma delas, é porque não tiveram o devido merecimento; e, por tal incompetência, são culpabilizadas, visto que não souberam ser bons empreendedores de si mesmas. Dessa maneira, a ideologia da meritocracia retira até mesmo do Estado a responsabilidade pelo acesso às políticas universais de saúde, educação e moradia, assim como ao trabalho e à aposentadoria.

Vale ainda acrescentarmos que a meritocracia se constituiu como um artifício típico das colonialidades e classificações do capitalismo neoliberal, com índices de desigualdade relativamente mais baixos (Dubet, 2023) no período do Estado de bem-estar social na Europa e na América do

Norte, se comparados às sociedades que carregam as consequências da escravidão, como as latino-americanas. François Dubet (2023) indica que um desafio para chegar ao bem comum seria articular aspirações de solidariedade, em que a prioridade deveria ser “[...] o destino dos perdedores de uma competição meritocrática” (Dubet, 2023). Contudo, os efeitos das heranças coloniais e modernas, de conservação de privilégios das aristocracias e das burguesias em nossas sociedades colonizadas, perduram até os dias de hoje sob a forma de colonialidade do poder, do ser e do saber, assim como de classificações raciais, sociais e de gênero. Da mesma forma, em contrapartida, seguem desafiando as aspirações libertadoras da educação, dentro ou fora das instituições escolares.

Desafios para a educação libertadora

A retórica de que “só não sobe na vida quem não quer” se constitui expressão típica da tirania do mérito, que se propaga a partir da socialização, incluindo a familiar e a escolar. De acordo com Sandel (2022, p. 105), “[...] sob condições de desigualdade desenfreada e mobilidade barrada, reiterar a mensagem de que nós somos responsáveis por nosso destino e merecemos o que recebemos, corrói a solidariedade”, além de justificar o fato de a maioria das pessoas ficar excluída dos benefícios da produtividade ou especulação financeira do capitalismo neoliberal. Tudo que vimos apresentando trata-se de um quadro concreto de alta objetividade que poderia ser verificado tanto no caso brasileiro quanto nos demais países latino-americanos. Por isso, questionamos se a educação pode contribuir para compreender essa questão de modo crítico e em profundidade em vista da sua transformação. Partindo da ideia de que é possível, também nos perguntamos: sob qual educação?

A educação libertadora, sobretudo a de matriz freireana, não se encontra alheia às visões sociais de mundo ideológicas e utópicas. Contrariando a colonialidade global e a classificação social como destinos da e na educação, ela se caracteriza pela sua insubordinação, pelo movimento de sua historicidade e pelo inacabamento do ser homem e ser mulher. Por tais características, a educação libertadora não poderia ser neutra, senão utopicamente situada e vocacionada para as transformações necessárias para a justiça social e humanização (Freire, 1978; Löwy, 2017). Além disso, entendemos que, na perspectiva libertadora, não é possível “aplicar” o princípio da igualdade de condições e de oportunidades na educação, nem em sociedades com extremas desigualdades como a brasileira e latino-americana, nem mesmo em qualquer outra em que impere o capitalismo neoliberal.

Assim, retomamos algumas reflexões de Sandel (2022) sobre a ideologia da meritocracia. Ele próprio, na obra analisada, recupera a origem e os sentidos da meritocracia que questionava o direito hereditário de privilégios e de prestígio sob a ordem de uma elite aristocrática – análise também realizada por Markovits (2021). Seu caráter progressivo dizia respeito, portanto, às possibilidades de conquistas sem o destino por linhagem. Contudo, de acordo com Sandel (2022), além de ter sido deteriorada, a meritocracia tornou-se nociva ao bem comum, além de ela própria se situar ideologicamente.

De acordo com os critérios da ideologia da meritocracia, entre os que fracassaram e são culpabilizados por seu insucesso, apenas os/as desafortunados/as, com doenças crônicas e limitações objetivas por razões externas, seriam poupadinhos/as de sua tirania; assim, estes teriam direito a receber assistência do Estado e de seus governos. No entanto, na lógica do “Estado mínimo”, até mesmo esses grupos são vistos como um peso, um estorvo para o desenvolvimento capitalista e para a máquina do Estado. Sandel (2022) analisa que, na sociedade estadunidense, “[...] das pessoas nascidas no degrau inferior, apenas por volta de 4% a 7% sobe ao topo” (Sandel, 2022, p. 108). E conclui que, ainda que haja igualdade de oportunidades, “[...] alocar empregos e oportunidades conforme o mérito não reduz a desigualdade, mas reconfigura a desigualdade para

alinhá-la à habilidade” (Sandel, 2022, p. 175). Para ele, o ideal meritocrático está relacionado à mobilidade e não à igualdade; não é remédio para a desigualdade, mas justificativa para ela – o que podemos relacionar à compreensão antidialógica da educação bancária, conforme Freire (1978). Para Sandel (2022), o mito de que as pessoas conseguem sair da pobreza pelo esforço próprio é refutado por tais constatações. Paulo Freire (1978) questiona os fatalismos ante as situações desumanizantes a que o oprimido se vê inserido. Por isso, a racionalização como subjetivismo e distorção da realidade verte-se em “[...] mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que assim, se torna falso” (Freire, 1978, p. 21). Dessarte, o mito se faz na ausência da objetividade e, com isso, sem a inserção crítica no mundo.

Assim como Sandel (2022), Markovits (2021, p. 21) comprehende que o mérito é “[...] um simulacro de virtude, um falso ídolo”. E que a meritocracia é “[...] um mecanismo para a concentração e a transmissão dinástica da riqueza e dos privilégios de geração para geração. Uma ordem de castas que cria rancor e divisão. Na verdade, uma nova aristocracia” (Markovits, 2021, p. 21), que é acompanhada de uma classe média que não terá condições de se mover ascendente; ao contrário, potencialmente se juntará com as classes mais populares.

Em termos de política pública, uma resposta para mitigar a desigualdade tem sido as ações afirmativas. Os seus críticos dizem que estas têm por base fatores que negam o mérito. Já os seus defensores acreditam que tais políticas se justificam “[...] para tornar a igualdade de oportunidade uma realidade para membros de grupos que sofreram discriminação ou estiveram em desvantagem” (Sandel, 2022, p. 177-178). Para irmos ao âmago dessa contradição, torna-se necessária uma apreciação sensível e solidária, perguntando-nos: como os/as filhos/as da classe trabalhadora e dos grupos sociais subalternizados conseguem se incluir na competição meritocrática e concorrer com os/as filhos/as das elites em igualdade de condições? Estes/as últimos/as estarão sempre em vantagem na disputa meritocrática, considerando os legados herdados e outros adquiridos no seu cotidiano, por meio do que seus familiares podem oferecer em abundância de meios, atenção e uma variedade de estímulos que às suas crianças carecem (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022).

Além disso, a “igualdade de oportunidade” depende dos talentos que as pessoas possuem, assim como dos valores do tipo de sociedade em que se vive. Se o fato de “[...] viver em uma sociedade que premia os talentos que por acaso tenho, também não é algo que eu possa alegar ser crédito meu” (Sandel, 2022, p. 182), definitivamente a regra meritocrática constitui-se uma falácia – mito que se sustenta apenas na ausência da relação dialética entre a subjetividade-objetividade (Freire, 1978). Do contrário, todas as pessoas que não alcançaram o sucesso – de acordo com a cultura hegemônica das sociedades – cairiam na “desgraça”⁷ porque não se esforçaram suficientemente no trabalho e no estudo. O fato, porém, é que não houve (e não haverá) condições igualitárias para o desenvolvimento de talentos similares para todos, sobretudo para aqueles/as que integram a classe trabalhadora e grupos subalternizados pelas colonialidades e classificações modernas.

Outra falácia decorrente desse mito ocorre quando adolescentes estão por decidir o caminho profissional a seguir. Entre diversos critérios possíveis, ao escolher um curso universitário ou técnico, estes, muitas vezes por pressão da família, tendem a priorizar o da renda e/ou do *status* social. No caso brasileiro e latino-americano, as universidades gradativamente foram encolhendo os cursos das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades por falta ou pela diminuição significativa de estudantes ingressantes; e, por isso, acabam por ampliar as engenharias e cursos

⁷ Sandel (2022), ao recuperar a historicidade sobre o mérito como conceito e meritocracia como sistema, chama a atenção para as relações tencionadas do próprio termo e a “graça divina”. Dessa maneira, o autor busca explicitar as raízes religiosas e aristocráticas do “mérito” e da “graça”, discorrendo sobre a apropriação de ambos nas democracias liberais.

tecnológicos demandados pelo mercado de trabalho, supostamente mais seletivo e com menor tempo de formação. No entanto, ao recuperar a discussão anteriormente apresentada, quanto às possíveis relações entre a ideologia da meritocracia e a educação dualista, podemos questionar a falta de interesse pelas Humanidades, na medida em que o acesso ao Ensino Superior tampouco se dá em “igualdade de oportunidades”. Diferentemente dos/as filhos/as da classe trabalhadora, os/as filhos/as das elites têm acesso à educação integral e a currículos arrojados que se movem nas brechas das reformas educacionais neoliberais.

Assim, normalmente, não se questiona quais são as bases que fundamentam a distinta valorização entre áreas de conhecimento e, com isso, a diferente remuneração pela realização do trabalho. Tais distinções podem e devem ser analisadas sob as relações complexas e consubstanciadas entre classe, raça/etnia e gênero – se tomamos como referências as contradições inerentes às heranças coloniais e modernas, já apresentadas anteriormente. O fato de o/a professor/a, o/a bombeiro/a, o/a gerente de capital financeiro ou o/a gari terem seu trabalho desigualmente valorizado e remunerado não tem nada a ver com esforços próprios, a não ser pela meritocracia enquanto ideologia que distorce a realidade. O trabalho árduo de um/a gari deveria ter a mesma recompensa que o trabalho realizado por outras profissões. Assim, um dos desafios da educação libertadora é tanto a inserção crítica na realidade quanto a sua transformação (Freire, 1978).

Desse modo, pessoas habilidosas que exercitam seus talentos com a mesma dedicação, mas são diferentemente recompensadas na sociedade que dá mais a uns e menos aos demais, não têm o direito de adotar uma postura arrogante, em que os primeiros podem concluir que uma remuneração mais elevada fosse mérito seu. Com base em quais critérios se define, na sociedade, que determinadas profissões, como a do médico, devem ser mais bem remuneradas e mesmo reconhecidas do que a docência, em suas diferentes etapas e níveis no sistema educacional? Ou das profissões domésticas, como as do setor de limpeza, ou das profissões socioambientais, como a de reciclagem de materiais?

A resposta imediata, que normalmente se usa como justificativa, utiliza o argumento de que quem tem mais estudo deve ter remuneração maior. Mas quais foram as causas de uma pessoa ter conseguido estudar e concluir a sua formação básica e ingressar no Ensino Superior e/ou tê-la concluído? Por que uma teve condições de pagar o curso e outra não? E o Estado e os seus governos não teriam de garantir os direitos constitucionais da universalização da educação, além de ser facultado o acesso a qualquer momento da vida? E se o curso foi realizado em uma universidade pública e, portanto, pago com o imposto de todas as cidadãs e cidadãos, inclusive com a contribuição do gari?

Médicos/as de qualquer especialidade são imprescindíveis em qualquer sociedade e devem ser bem-preparados/as, assim como todos/as os/as profissionais da saúde, e podem ser bem pagos pelo trabalho realizado; porém, garis também o são e devem ser bem pagos igualmente, uma vez que seu trabalho é socialmente útil e imprescindível para a coletividade. Imaginemos as cidades sem coleta de resíduos, sem a sua destinação correta e sem a reciclagem: como ficariam as cidades? Em síntese, a lógica meritocrática de que alguns/algumas merecem ganhar mais do que outros/as, estando presente no sistema educacional e atendendo ao mercado capitalista, reproduz os valores da ideologia da meritocracia em todos os âmbitos da vida. Quando a busca por cursos universitários é condicionada pela lógica do mercado, Sandel (2022) alerta que atender à sua lógica e demanda, mesmo que com talento que se tenha, “[...] não é necessariamente a mesma coisa que fazer uma contribuição verdadeiramente valiosa para a sociedade. Servir à demanda de mercado é simplesmente uma questão de satisfazer quaisquer que sejam os desejos e anseios que as pessoas possam ter” (Sandel, 2022, p. 199), deteriorando as relações de solidariedade e de communalidade.

Em síntese, “[...] decidir quais habilidades e conquistas são dignas de admiração é uma questão de normas sociais e valores pessoais – uma questão do que é bom, não do que é certo” (Sandel, 2022, p. 207); por isso, a incompatibilidade da meritocracia com o bem comum. É preciso levar em consideração que todo desenvolvimento de habilidades talentosas depende, em grande medida, de circunstâncias complexas, cujas práticas e relações sociais bem-sucedidas, nas primeiras etapas da vida, condicionam a prospecção dos indivíduos. Conforme Sandel (2022), a ideologia da meritocracia distorceu o potencial crítico aos privilégios de nascimento, de modo que sua apropriação pelo capitalismo neoliberal impediu que a humildade fosse um valor intrínseco das pessoas pelo mérito. Todavia, o que tem sido potencializado é a arrogância meritocrática de um lado, e o ressentimento dos que ficam à margem do seu funil, por outro (Markovits, 2021; Sandel, 2022).

De acordo com Sandel (2022, p. 234), a “[...] meritocracia não tem sido mecanismo para mobilidade social; ao contrário, tem reforçado as vantagens que pais e mães privilegiados conferem a filhos e filhas”. Mostra o autor que, na sociedade estadunidense, dos/das que estudaram nas 100 universidades mais competitivas do país, apenas 3% têm sua origem no ¼ que compõe a base da pirâmide social. Essa realidade desmascara a meritocracia e sua ideologia de que “todos podem, basta querer”. Assim sendo, na dinâmica de acesso à universidade, não podemos deixar de problematizar a mera inclusão de mais pessoas jovens no ambiente acadêmico. Enquanto cursar uma universidade, ou mesmo um curso técnico, tiver como foco formar bons competidores para o mercado, por exemplo, estamos simplesmente introduzindo mais pessoas na arena de competição para disputar seletos empregos hoje disponíveis. Ao não se preocupar com a transformação dos sistemas excludentes das sociedades, a educação continuará abdicando da sua finalidade de uma formação integral para a “con-cidadania” (Boff, 2014).

Nessa direção, um caminho alternativo seria o de questionar se os objetivos da formação universitária, hoje, em grande medida subserviente às demandas do mercado, não poderiam ser direcionados para outro projeto de sociedade: educar para outro modo de viver em sociedade, com outras prioridades voltadas para os sentidos do humano, em sintonia e convivência com os demais seres. Temos já experiências pluriversas⁸ que são protagonizadas pelos povos originários em alguns países latino-americanos, que buscam focar a finalidade da educação em outra direção, trilhando outro modo de organização da vida, para a solidariedade e para o bem comum. Conforme Adams e Pielke (2020), esse modo de organizar e produzir a vida aponta para o bem-viver, ou seja, para um inédito-viável propiciado pela educação libertadora. Nesse sentido, a concretização da visão social de mundo utópica dos povos um dia subalternizados.

Para Marañón Pimentel (2014, p. 40, tradução nossa), com base em Aníbal Quijano (2014a, 2020), trata-se de uma alternativa orientada “[...] não somente na atividade econômica e produtiva, mas em todas as dimensões da existência social: o trabalho, o sexo, a autoridade coletiva, a subjetividade e a natureza”. O bem-viver é, por conseguinte, tanto uma ruptura com o eurocentrismo quando se trata da produção de conhecimento, quanto fundamento das relações sociais – e dessas com a natureza. Conforme Acosta (2016), o bem-viver contempla uma vinculação indissociável do ser humano com a natureza, implicando relações de reciprocidade, de complementaridade e vida em comunidade, assim como na distribuição justa das riquezas, respeito e convivência com a diversidade, uma vez que o bem-viver está imbuído de uma ética solidária na relação entre seres humanos e natureza. Por fim, implica uma ressignificação da vida social, do modo de produzir, consumir, governar, sentir, pensar e conhecer – a superação das colonialidades

⁸ “Outras possibilidades já estão sendo construídas, a exemplo da Pluriversidad Amawtay Wasi no Equador, que advém do movimento indígena equatoriano. O conhecimento que emerge e constitui essa pluriversidade difere, consideravelmente, dos ideais do conhecimento ocidental de objetividade, neutralidade, separação mente e corpo, razão e emoção, produzido por um corpo seletivo de especialistas” (Melo; Ribeiro, 2019, p. 3).

e classificações persistentes no capitalismo neoliberal (Marañón Pimentel, 2014; Quijano, 2014a, 2020).

Daí que uma educação libertadora e de(s)colonial jamais poderá entregar a direção da formação humana às determinações do mercado e às suas lógicas de exploração, sistemas de dominação e de opressão das classes populares e dos grupos subalternizados. O critério de valorização das profissões e do trabalho, em geral, deve ser a contribuição qualitativa para a vida em sociedade, e não a produção de mercadorias para a acumulação de capital. Quais trabalhos agregam valor às pessoas, às comunidades e à sociedade em geral? Sabemos os danos que um trabalho precarizado, ou a condição de desemprego ou subemprego, causa às pessoas. A dor do desemprego não está simplesmente no fato de elas não terem renda, mas no fato de se sentirem privadas da oportunidade de contribuir para o bem comum. De acordo com Sandel (2022), outra necessidade profunda do ser humano e de seu trabalho é o reconhecimento social – aspecto que o mercado jamais fornecerá. Apesar do crescimento econômico no capitalismo socioambientalmente fracassado, seus benefícios nunca foram divididos com os/as perdedores/as, os/as trabalhadores/as, em geral. Ao contrário, à classe trabalhadora coube somente o ônus dos efeitos corrosivos sobre a dignidade do trabalho. Assim, outro desafio da educação libertadora é a reconciliação entre educação e trabalho para o bem-viver.

Considerações finais

Concluímos que a ideologia da meritocracia se constitui como uma das maneiras mais sutis e, ao mesmo tempo, mais efetivas na produção das desigualdades e manutenção de privilégios. Inferimos que a reprodução das colonialidades do poder, do ser e do saber, assim como das classificações sociais, raciais e de gênero, são heranças coloniais-modernas que sustentam a visão social de mundo ideológica das elites. O princípio do mérito, desvinculado de outros, como a solidariedade e a reciprocidade, não traz contribuição alguma para o processo educativo libertador. Aliás, cabe a essa educação superar sua dimensão ideológica por meio da utópica. Entendemos, com isso, que a meritocracia se apoia na internalização das colonialidades, bem como na própria educação tradicional; como ideologia, tende a justificar as desigualdades e injustiças na forma de privilégios e de sucesso, assim como a educar para o individualismo e para a arrogância. Como tirania, o mérito desmonta a universalização das políticas públicas, dentre elas a da educação, cabendo à educação libertadora superar essa lógica em busca do bem-viver e de formas solidárias de existência.

Na ideologia da meritocracia, as pessoas devem ser capazes de valorizar seus talentos independentemente das circunstâncias em que tenham nascido, sem considerar as vantagens resultantes de seus privilégios. No entanto, faz-se necessário superar a visão de que as pessoas alcançam o sucesso por conta própria nesse tipo de sociedade, pois, ao contrário do que tal ideologia apregoa, ninguém chega ao topo social apenas por esforço próprio. Um “ótimo” desempenho na sociedade competitiva sempre é resultante de um conjunto de fatores, dentre os quais muitos são alheios aos desejos dos indivíduos. Mesmo em uma sociedade com menos desigualdade – cuja mobilidade e reconhecimento social não sejam baseados em privilégios –, a meritocracia não dá garantias de que as desigualdades sejam superadas, tampouco as formas de exploração, dominação e opressão. Ao contrário, em se tratando de sociedades extremamente desiguais, como a brasileira e as latino-americanas, a meritocracia justifica, legitima e conserva as desigualdades sociais, além de precarizar e/ou deteriorar as relações dignas no mundo do trabalho.

No contexto do capitalismo neoliberal e das colonialidades, se a educação potencialmente eleva jovens considerados brilhantes ao topo da pirâmide social, também é ela quem estabelece critérios de seleção cada vez mais desiguais. Em decorrência, é possível concluirmos que a

meritocracia tende a favorecer a parte superior da pirâmide social, cujos privilégios estão presentes nos núcleos familiares e são passados para filhos e filhas, contrariando o propósito inicial do mérito em estabelecer outro parâmetro que não a “graça divina” e a hereditariedade.

Nessa perspectiva, surge a pergunta: como construir um projeto de sociedade democrático e compartilhado, se os valores que se reproduzem correspondem aos da ideologia da meritocracia, com ênfase no individualismo e na acumulação, em que cada um deve ser empreendedor de si mesmo? A educação libertadora e de(s)colonial, voltada para a visão social de mundo utópica e orientada para a transformação social, traz consigo vários desafios. A realização dos princípios do bem-viver precisa iniciar com a desmercantilização da vida, incluindo a educação, uma vez que ambas são bens comuns. O caminho da de(s)colonialidade do poder, do ser e do saber passa por uma profunda crítica à lógica meritocrática e pela (re)valorização dos princípios da solidariedade, da reciprocidade e da justiça socioambiental, na perspectiva da emancipação humana. Enfim, implica assumir o bem-viver, pois se trata de uma lógica outra, mais rica e justa de sentidos.

As colonialidades e as classificações que tratamos de explicitar neste artigo somente poderão ser superadas se formos além da questão cultural; dito de outro modo, a educação libertadora e de(s)colonial recupera a vocação ontológica que é “ser mais” e os inéditos-viáveis que tanto insistiu Paulo Freire (1978, 1997). O eurocentrismo é uma das heranças colonial-modernas que se desenvolveu até chegar às formas atuais de pensar-sentir-existir no modelo capitalista de organização das sociedades, irradiando-se por todos os espaços da vida, mas, sobretudo, mantendo a lógica hierárquica de ler e compreender o mundo.

Os dois autores de referência para a interpretação e reflexão da questão em foco, Jessé Souza e Michael Sandel, contribuem efetivamente para a compreensão da complexa relação entre a meritocracia e a educação, subsidiando histórica e filosoficamente o entendimento da ideologia inerente à meritocracia e os desafios da educação libertadora. Cabe a nós, contudo, explicitarmos as colonialidades e as classificações sob as consubstancialidades das relações sociais de gênero, raça/etnia e classe – como heranças coloniais-modernas. Além deles, Paulo Freire, Abdias do Nascimento, Enrique Dussel, Michael Löwy e Aníbal Quijano fundamentaram uma interpretação e reflexão críticas sobre a tirania do mérito e a vocação da educação libertadora: a humanização e o bem-viver. Em outras palavras, depositamos na educação a esperança de que a humanidade possa seguir um rumo que não seja o da destruição de si e da natureza. Sociedades mais solidárias e comprometidas com o bem-estar de todos e todas permanecem presentes no horizonte da educação libertadora, sendo ela mesma a chave interpretativa da visão social de mundo utópica dos oprimidos e das oprimidas.

Referências

ACOSTA, A. Extrativismo e neoextrativismo: duas faces da mesma maldição. In: DILGER, G.; LANG, M.; PEREIRA FILHO, J. (org.). **Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. p. 47-85.

ADAMS, T.; ABBA, M. J. Caracterización de la (des) colonialidad en los cinco ámbitos de existencia social: aportes desde Aníbal Quijano. **América Latina Hoy**, [s. l.], n. 91, p. 5-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14201/alh.27173>

ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. Mediações pedagógicas e (Des)colonialidade: a contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire. In: ADAMS, T.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. (org.). **Pesquisa-Educação: mediações para a transformação social**. Curitiba: APPRIS, 2017. v. 1. p. 195-208.

ADAMS, T.; PIELKE, L. R. Paulo Freire e a educação popular: elementos de (des)colonialidade na experiência do CFES/SUL. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 51-79, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v10i1.4020>

BOFF, L. Cidadania e projeto de refundação do Brasil. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 5 maio 2018. Disponível em: <https://abrir.link/IQXsO>. Acesso em: 19 abr. 2025.

DUBET, F. A meritocracia é um princípio justo, cujos efeitos podem ser injustos. [Entrevista cedida a] Pedro González de Molina Soler. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://abrir.link/CjRyS>. Acesso em: 6 maio 2024.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. São Paulo: Clacso, 2005. p. 25-34.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FÁVERO, A. A.; OLIVEIRA, J. C.; FARIA, T. L. de. Crítica as “medidas” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, e022024, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8665579>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GÓMEZ SOLLANO, M.; PUIGGRÓS, A. Estudio preliminar de la edición argentina. La educación popular en América Latina. *In: GÓMEZ SOLLANO, M.; PUIGGRÓS, A. (org.). Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares em América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019. p. 21-36.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020**. Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/BhdHa>. Acesso em: 2 set. 2024.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MARAÑÓN PIMENTEL, B. Crisis global y descolonialidad del poder: la emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria. *In: MARAÑÓN PIMENTEL, B. (coord.). Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. Ciudad de México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014. p. 20-59.

MARKOVITS, D. **A cilada da meritocracia**. Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Tradução: Renata Guerra. 1. ed. digital. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2021.

MELO, A. de; RIBEIRO, D. Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades: apontamentos para uma Pluriversidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 51, p. 1-24, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15551>

MIGNOLO, W. D. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Traducción: Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

NAKANO, V. W. S. M. Violência religiosa y poscolonialismo. In: OLIVEIRA, I. D.; COSTA, C. L. F.; CÁCERES, P. A. C. (org.). **Religião, etnicidade e violência**. São Paulo: Edições Terceira Via e Fonte Editorial, 2017. p. 33-51.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Prefácio: Florestan Fernandes e Wole Soyinka. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PENA, A. D. A. P.; ZIENTARSKI, C. Cristianismo de libertação, teologia da prosperidade e as perspectivas da luta de classes no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270022, p. 1-25, 2022. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270062>

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: QUIJANO, A. (ed.). **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020. p. 325-369.

QUIJANO, A. **Des/colonialidad y bien vivir**: un nuevo debate en América Latina. Lima: Universidad Ricardo Palma, 2014a.

QUIJANO, A. **De la dependencia histórico-cultural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Ayres: Clacso, 2014b.

SANDEL, M. J. **A tirania do mérito**. O que aconteceu com o bem comum?. Tradução: Bhumi Libanio. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09528, p. 1-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149528>

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, M. S. de. Subjetividade neoliberal e precarização do trabalho. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://abrir.link/QbnIQ>. Acesso em: 10 abr. 2025.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, 2009.

Recebido em 27/03/2025

Versão corrigida recebida em 02/08/2025

Aceito em 03/08/2025

Publicado online 09/08/2025