

A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000)

Ione Ribeiro Valle & Elizete Ruschel
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Resumo

Este estudo analisa as políticas oficiais destinadas à educação brasileira e catarinense da década de 1930 aos dias de hoje e seus impactos no acesso ao ensino fundamental e médio. Procuramos caracterizar nossos sistemas de ensino como seletivos entre 1930 e 1945, quando o acesso à escola é extremamente restrito; como diferenciados entre 1946 e 1969, quando o princípio da igualdade de oportunidades é apreendido em termos de seleção e de diferenciação; como regulados entre 1970 e 1987, quando o controle ideológico e a qualificação para o trabalho são prioridades; como meritocráticos desde 1988, quando os brasileiros conquistam efetivamente o direito à educação. Para tentar apreender as principais conseqüências desses dispositivos legais sobre o movimento de acesso à escola, examinamos alguns índices de escolarização, sobretudo de Santa Catarina.

Palavras-chave

Meritocracia escolar; Política educacional; Ensino fundamental; Ensino médio

Que terrível trabalho tem um homem, sem padrinhos e sem cabala, sem estar escrito em nenhuma corporação, sendo sozinho e só tendo por recomendação um grande mérito, para fazer luz sobre a obscuridade em que se encontra, e chegar ao nível de um tolo bem cotado! Quase ninguém percebe por si mesmo o mérito dos outros [...]. O gênio e os grandes talentos muitas vezes faltam, às vezes também faltam apenas as ocasiões: alguns podem ser louvados pelo que fizeram, outros pelo que teriam feito.

(Jean de La Bruyère, 1645-1696)

A situação da população brasileira no que concerne à educação escolar parece bastante paradoxal: de um lado, comemora-se desde 1988 a importante conquista jurídica do direito à educação para todos os brasileiros; de outro, apesar das medidas práticas que vêm sendo adotadas pelo Estado, persistem o baixo desempenho dos alunos, o abandono precoce, a exclusão de grandes contingentes populacionais, a segregação escolar no interior dos próprios sistemas de ensino. Diante dessas dificuldades, vários cenários se desenham: enquanto as instâncias oficiais parecem crer e insistem em fazer crer na legitimidade dos princípios e das finalidades educacionais, as expectativas em relação à escolarização se multiplicam e se diversificam, ora reforçando o discurso oficial ora colocando-o em xeque.

Qual seria o "segredo" de uma verdadeira democratização da educação? Este estudo se propõe a analisar as políticas oficiais destinadas à educação brasileira e catarinense da década de 1930 aos dias de hoje, na tentativa de compreender as intenções proclamadas voltadas à construção do sistema nacional de educação. Partimos de uma dupla suposição: nossas políticas educacionais fundamentam-se nos princípios meritocráticos próprios das sociedades modernas; a ampliação das oportunidades escolares e o prolongamento dos níveis de escolaridade, que ocorreram em diferentes ritmos segundo os contextos históricos, mostram que nossos sistemas de ensino vêm se democratizando, mas que estamos longe de uma escola justa (Dubet, 2008).

Toda análise das transformações da educação brasileira apresenta inevitavelmente duas grandes dificuldades: a temporalidade e a pertinência dos indicadores considerados pela investigação. O período priorizado neste estudo se estende da década de 1930, quando ressurgiu a gratuidade associada à idéia de obrigatoriedade¹, aos dias de hoje, quando o direito à educação passa a ser reconhecido como "direito público subjetivo"², o que coloca "nas mãos do indivíduo que não teve acesso ao ensino obrigatório mecanismos jurídicos que farão valer seu direito à educação (Cury, 2000: 575). Já a escolha dos indicadores é sempre muito delicada, pois, como assinala Saviani (2000: 190), há uma grande distância entre os objetivos proclamados (que indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, situando-se no plano ideal) e os objetivos reais (que indicam os alvos concretos da ação e situam-se no confronto de interesses divergentes ou

mesmo antagônicos). Apesar dos limites, os indicadores oficiais representam um recurso particularmente interessante na análise das continuidades e descontinuidades das políticas educacionais, dos avanços e recuos na constituição dos nossos sistemas escolares.

Para compreender como se dá esse movimento, consideramos que a educação brasileira vive desde o início de 1930 uma mudança no seu modelo de referência. A escolarização foi até então conduzida por lógicas personalísticas, decorrentes dos interesses oligárquicos locais e regionais. Os projetos de desenvolvimento industrial e de nacionalização vão indicar outras finalidades para a educação escolar. Esta deveria difundir novos valores, propagar as bases comuns necessárias à nacionalização dos brasileiros, formar as "elites condutoras"³, habilitar as novas gerações para responder às exigências de um mercado de trabalho em expansão. Enfim, com inspiração nos ideais meritocráticos, à escola foi delegado o poder de preparar o conjunto de uma faixa etária e assegurar uma repartição mais democrática das posições profissionais e hierárquicas na sociedade.

A meritocracia figura, desde o final do século XIX, como a única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas (Duru-Bellat, 2006: 1). Ela tornou-se uma dimensão essencial de seleção das elites e de justificação da sua posição. Esse modelo responde às novas exigências práticas e étnicas das sociedades modernas, apresentando-se simultaneamente como um mecanismo de renovação, situado no alto da pirâmide social, e como um princípio de legitimação incontestável, fundado na recompensa do esforço pessoal e não nos privilégios sociais herdados (Darchy-Koechlin & Zanten, 2005: 19-20).

É a constatação de que os princípios meritocráticos integram a política educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1934, sendo sua principal referência, que vai orientar esta análise. Partindo do pressuposto de que cada país e cada Estado têm o sistema de ensino que estabelece e de que os dispositivos legais exprimem as expectativas depositadas na escola nos diferentes contextos históricos e geográficos, consideramos que, embora fundada no ideal meritocrático, a educação nacional nunca preconizou uma distribuição igualitária das oportunidades escolares. Assim, procuramos caracterizar nossos sistemas de ensino como *seletivos* entre 1930 e 1945, quando o acesso à escola é extremamente restrito; como *diferenciados* entre

1946 e 1969, quando o princípio da igualdade de oportunidades é apreendido em termos de seleção e de diferenciação; como *regulados* entre 1970 e 1987, quando o controle e a qualificação para o trabalho são prioridades. As políticas adotadas tanto no plano federal quanto no Estado de Santa Catarina para os sistemas educacionais só permitem reconhecê-los como *meritocráticos* a partir da Constituição Federal de 1988⁴. Inspirada nos ideais das modernas sociedades democráticas, esta Carta Magna garante aos brasileiros o estatuto jurídico de iguais em direitos.

Para tentar apreender as principais conseqüências desses dispositivos legais sobre o movimento de acesso à escola, ilustramos nossa reflexão com alguns índices gerais de escolarização. Consideramos, a exemplo de Bourdieu (1979: 181), que "a proteção da raridade do grupo privilegiado e a eficácia discreta de sua verdadeira lógica de eliminação" só podem ser compreendidos pela análise estatística. Ao associar análises quantitativas e qualitativas, temos por objetivo afinar e ampliar as correlações e argumentar em favor de um ponto de vista, que, esperamos, se torne suporte para novos debates.

Um sistema de ensino seletivo (1930-1945)

Caracterizar um sistema de ensino ou um determinado período da educação brasileira (1930-1945) como seletivo — e portanto como um sistema que "põe de lado" — supõe, primeiramente, explicitar o sentido do termo. Do latim *selectio*, a palavra seleção significa escolha, triagem de pessoas ou grupos de pessoas a partir de critérios explícitos ou implícitos (Akoun & Ansart, 1999: 475). No campo da educação, a noção de seleção aparece nas abordagens teóricas clássicas que influenciaram a constituição dos sistemas educacionais das sociedades modernas. Referindo-se ao caráter uno e múltiplo da educação, Durkheim (1978: 34) atribui à seleção promovida pela escola um papel central, ao reconhecer que "não podemos, nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe".

O caráter seletivo da educação escolar é reafirmado pelos "pioneiros" ao idealizarem um sistema educacional para o Brasil desde 1930.

Considerando que a escola não se limita a uma transmissão cultural espontânea, geral e difusa, Lourenço Filho (1978: 130-131) sublinha que "a educação atual, sem esquecer que há uma base de homogeneização, indispensável à vida social e à própria normalidade psíquica dos indivíduos, busca desenvolver as capacidades individuais, diferenciá-las e pô-las ao serviço do bem-estar da pessoa e da coletividade". Ao assinalar que a sociedade é "resultado de processos de integração e de diferenciação, que têm por base as semelhanças dos indivíduos e grupos que a compõem, e as dessemelhanças complementares", Azevedo (1978: 140) reconhece que "os sistemas educativos trazem, na sua estrutura, mais ou menos rica e complexa, organizações fundamentais destinadas à unificação e à diversificação".

Embora difusa e pouco rigorosa, a noção de seleção tem sido amplamente empregada pelas perspectivas críticas da sociologia da educação, tanto para analisar a igualdade ou a desigualdade das oportunidades de acesso à escola quanto o sucesso ou o fracasso dos alunos. A tese de que a origem social estaria na base das seleções, positivas ou negativas, efetivadas pelos sistemas de ensino, foi vigorosamente desenvolvida e argumentada nos trabalhos de Bourdieu e Passeron. A adesão não-discutida nem refletida a um *princípio de seleção* favorece o desenvolvimento de procedimentos seletivos que levam em conta performances medidas pelos critérios escolares, convenientes unicamente a uma estrutura cuja função é produzir sujeitos selecionados e comparáveis (Bourdieu & Passeron, 1964: 106). Ao demonstrarem que os alunos são iguais em direito mas desiguais de fato, esses autores estimulam profundas reflexões sobre o modelo meritocrático, evidenciando cada vez mais os limites e as contradições dos projetos e das políticas de democratização da educação: se a igualdade de oportunidades alardeada pelas decisões oficiais não progride é porque os discursos são mistificadores e tanto a sociedade quanto o Estado não querem democratizar a educação (Bourdieu & Passeron, 1975: 175).

Educar os mais capazes

Inspirando-nos nesses estudos, procuramos caracterizar como seletivo um sistema de ensino que preconizou o *direito à educação* na

Constituição Federal de 1934⁵, art. 149, ao firmar a responsabilidade da família e dos poderes públicos, e o "acesso a todos os graus do ensino" (Constituição do Estado de Santa Catarina, 1935, art. 125), mas estabeleceu parâmetros restritivos à escolarização. Isso pode ser observado no âmbito federal, quando a perspectiva do direito limita-se à "capacidade didática dos estabelecimentos", os quais devem selecionar por meio de "provas de inteligência e aproveitamento" (Brasil, 1934, art. 150, § único, al. e). Segundo Rocha (1996: 126), "apesar dos renovadores conseguirem finalmente aprovar na Constituição o direito à educação, ele sai mutilado para que nada obrigue o Estado a um investimento maciço em educação pública". Na Constituição catarinense de 1935, art. 125, essa perspectiva meritocrática se apresenta igualmente excludente: o acesso está restrito aos que revelarem "vocaçãõ e capacidade". É importante lembrar que se trata do ensino primário. Havia, portanto, que se demonstrar *a priori* aproveitamento, capacidade, inteligência, vocaçãõ e se submeter à prova de seleção para merecer o direito de acesso.

As finalidades educacionais estavam enraizadas no espírito da época, explicitado nos projetos de industrialização e de nacionalização, que provocaram importantes mudanças em relação à distribuição da população entre as zonas rural e urbana. A escola deveria possibilitar "eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação" e desenvolver "num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana" (Brasil, 1934, art. 149). Perspectiva semelhante está prescrita na Carta de Santa Catarina de 1935, art. 128: compete ao Estado organizar seu ensino primário, gratuito e obrigatório visando as "várias zonas e populações, a fim de que estas se alfabetizem e, habilitadas para o trabalho e para a defesa da saúde, se integrem na brasilidade, gozem dos direitos e cumpram os deveres da cidadania" (Santa Catarina, 1984).

Mas antes mesmo de se efetivar o direito à educação um novo dispositivo constitucional é aprovado em 1937 no contexto ditatorial do Estado Novo, redimensionando o princípio meritocrático do direito à educação. É na família que recai a responsabilidade pela escolarização da prole. O dever da Nação, dos estados e dos municípios fica circunscrito, no artigo 129 da Constituição Federal de 1937, "à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares" (Santa Catarina, 1984). Para Pinto (1999: 47), "a educação pública, forma muito

presente de inclusão das populações tanto nos velhos estados nacionais como nos estados pós-coloniais latino-americanos, nunca foi no Brasil uma prioridade".

Aspectos relacionados à meritocracia escolar também podem ser observados na restrição do dever do Estado com os que demonstrassem "faculdades, aptidões e tendências vocacionais" e não dispusessem de recursos próprios para manter seus estudos (art. 129). Em Santa Catarina o preceito do mérito é utilizado inclusive como critério para a distribuição de bolsas escolares, destinadas, preferencialmente, aos alunos que tivessem obtido as melhores notas (Santa Catarina, 1955).

Segundo o texto constitucional de 1937, o "primeiro dever do Estado" era oferecer o "ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas", introduzindo de maneira contundente a diferenciação de percursos escolares segundo a origem social dos alunos. A formação profissional vai se intensificar principalmente a partir da Reforma Capanema de 1942, quando à educação escolar é atribuído "um papel importante na formação da mão-de-obra" (Santos, 2000: 216). A influência desta Reforma aparece claramente na legislação catarinense e evidencia "não somente a força do projeto nacionalista promovido pelo Estado, mas também as *soluções de compromisso*" (Valle, Schvaab & Schneider, 2006a: 43), que têm caracterizado a política educacional do país.

A Constituição de Santa Catarina aprovada em 1945 reafirmou a prerrogativa do acesso a todos os graus de ensino dos que apresentassem "vocaçã o e capacidade", desde que a família demonstrasse precariedade de recursos, retomando deliberações contempladas em 1935. A previsão de concessão de "bolsas escolares em favor de alunos economicamente necessitados" que revelassem "vocaçã o e capacidade para os cursos profissionais, técnicos ou superiores" (Santa Catarina, 1984, Constituição 1945, art. 113) testemunha a vigência de ideais meritocráticos na educação do Estado.

É a origem social que conta

Para visualizar os impactos dessa configuração política e legal, analisamos alguns dados estatísticos das décadas de 1940 e 1950, situando,

quando possível, Santa Catarina no contexto nacional. Iniciamos assinalando que a população catarinense representava menos de 3% da população brasileira nesse período (Censos Demográficos 1940 e 1950) e que, destes, quase 78% habitavam na zona rural (cf. Santa Catarina, 1984: 47). Enquanto 56% dos brasileiros com mais de 15 anos de idade eram analfabetos em 1940, índice que cai para 50,6% em 1950, a taxa de analfabetismo em Santa Catarina baixou de 59,5% para 37,4% (Censos Demográficos, 1940 e 1950).

No que concerne ao ensino primário, observa-se que em 1934 (cf. Santa Catarina, 1937) dos 91.301 alunos matriculados em Santa Catarina, a maioria freqüentava as redes públicas (76%): 56,4% a rede estadual e 19,7% as redes municipais; 23,9% dos alunos estavam matriculados na rede particular. Havia 1909 escolas primárias nesse ano: 77,5% delas eram "isoladas", situando-se na zona rural; 68,3% eram públicas (45,3% pertenciam à rede estadual e 23% às redes municipais) e 31,7% eram particulares.

Analisando o Censo de 1940, observamos que o total de catarinenses na faixa etária de 7 a 14 anos era de 261.113. No entanto, o número de crianças de 5 a 14 anos freqüentando um estabelecimento de ensino era de 115.197, o que nos leva a estimar que pouco mais de 40% das crianças usufruíam o direito à educação. Além disso, dum total de 282.875 catarinenses na faixa etária dos 10 a 19 anos, menos de 30% freqüentavam a escola em 1940; dentre os jovens de 15 a 19 anos (125.685), o índice de matriculados não ultrapassava os 5,5% (6.860) (Censo Demográfico, 1940); o percentual de crianças escolarizadas no lar sempre foi ínfimo em todas as faixas etárias.

A situação era ainda mais grave no ensino secundário (ginasial/colegial). Segundo Valle, Schvaab & Schneider (2006b: 92), em 1934 havia 1.414 alunos matriculados nesse nível de ensino, subindo para 4.322 em 1940 e 6.809 em 1950. Registrou-se, portanto, um crescimento considerável em números relativos, mas esse aumento estava longe de proporcionar oportunidades reais de acesso às crianças e aos jovens catarinenses, em razão da inexistência de estabelecimentos escolares. Como mostram os estudos de Dallabrida (2006), a ausência do poder público catarinense foi total nesse nível de escolaridade, pois fora firmado um acordo entre o Governo do Estado e a Sociedade Literária Padre Antônio Vieira (mantenedora do Ginásio Catarinense⁶), instituindo sua privatização.

Por meio desse decreto, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1921, o Governo de Santa Catarina não poderia abrir nenhum ginásio oficial até o ano de 1946, estabelecendo novamente e de forma mais absoluta a privatização do ensino secundário em Santa Catarina (Dallabrida, 2006: 131).

Um sistema de ensino diferenciado (1946-1969)

Com o fim do Estado Novo (1945) e pelo fato de que a profissionalização, instituída pela Reforma Capanema, não correspondeu às expectativas dos projetos desenvolvimentistas, intensificaram-se as demandas por educação pública, reprimidas por longas décadas. Como podemos ver, os sistemas de ensino articularam princípios e dimensões *a priori* contraditórios, o que fez com que os avanços em escolarização tenham sido modestos. A igualdade de oportunidades, que está no centro do ideal meritocrático, não se efetivou: o princípio da seleção justificou o não-acesso e a restrição do direito à educação; a diversificação favoreceu apenas os "bem-nascidos" e não os "melhores".

O período compreendido entre 1946 e 1969 caracterizou-se pelo surgimento de novas demandas reivindicando o acesso à educação. A necessidade de adequar-se aos novos tempos e de responder às especificidades do projeto de industrialização orientou os movimentos em favor da constituição de um sistema nacional de educação, o que culminou com a elaboração da primeira lei de educação para o país. Vale lembrar que até então os estados estruturavam seus próprios sistemas educacionais através de leis orgânicas, o que provocava imensas desigualdades regionais.

Consideramos que, da elaboração da primeira lei para a educação brasileira à instituição de leis e decretos-leis do regime militar, as políticas educacionais conduziram a uma forte diferenciação, "funcionando como sistema de diferenças, de distâncias diferenciais, que permitem exprimir as diferenças sociais mais fundamentais e a percebê-las como naturais" (Bourdieu, 1979: 249). Assim, dos critérios meritocráticos utilizados para selecionar dentre os "bem-nascidos" e justificar o acesso de poucos, avançou-se na direção de uma diferenciação produzida no interior dos próprios sistemas escolares, ou, nos termos de Ferraro (1999), passa-se da "exclusão da escola" à "exclusão na escola".

Segundo Bourdieu (1994: 29), nas sociedades marcadas pela desigualdade, a educação escolar figura como um dos principais dispositivos de diferenciação, que, "sendo fruto de diferenças produzidas nos vários universos sociais, permite reconhecer essas diferenças e lhes atribuir valor". Colocando em prática *princípios de diferenciação* — e de distinção — a escola reproduz, mediante o capital escolar que transmite e as disposições que consolida, "não as condições diferentes mas a diferença das condições" (Bourdieu, 1979: 184).

Grandes promessas

Embora não introduza importantes inovações por inscrever-se no mesmo quadro desenvolvimentista e nacionalista, a Constituição Federal de 1946, "primeira carta com pretensões a estabelecer um regime democrático no país" (Pinto, 1999: 50), retoma o princípio do direito de todos à educação, devendo ser dada no lar e na escola nos termos da Carta de 1934, e reafirma a obrigatoriedade e a gratuidade (Santa Catarina, 1984, Constituição 1946, arts. 166 e 168). Segundo Boaventura (1996: 194), esta Constituição pode ter sido "um passaporte para reingressarmos na vida democrática" ou "um instrumento para uma nova redemocratização que nos garantiu uma curta viagem liberal de 1946 a 1964". Além disso, a noção de obrigatoriedade aparece associada à oferta de "serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar" (idem, art. 172), confirmando sua adesão aos ideais meritocráticos. A Constituição de Santa Catarina de 1947 reafirma o dispositivo das bolsas escolares, previsto na Carta de 1945, explicitando de maneira clara o compromisso do Estado com "os alunos economicamente necessitados" portadores de "vocação e capacidade" (Santa Catarina, 1984, Constituição 1947, art. 113).

No centro desse contexto de democratização e de industrialização é concebida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024). Promulgada em 1961, ela reafirma princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, próprios das modernas sociedades democráticas. A educação é considerada *direito de todos* e compete ao Estado "fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se obriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos" (Lei nº 4.024/1961, art. 3º. item II).

Esta Lei contempla de forma efetiva os mais importantes ideais da meritocracia escolar ao mencionar diversas vezes o princípio da igualdade de oportunidades, o que se constitui numa importante inovação no âmbito da legislação educacional brasileira. Além disso, esse dispositivo prevê mecanismos concretos, visando consolidar a obrigatoriedade e favorecer a gratuidade, a saber: levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, incentivo e fiscalização da frequência às aulas, chamada anual da população de 7 anos de idade, penalidades para os pais que não matriculassem seus filhos em idade escolar, comprometimento de empresários e proprietários rurais com a escolarização dos filhos de seus empregados, escolarização de crianças "excepcionais", recursos da União, dos estados e dos municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assistência social escolar, programas de bolsas de estudos.

Assim, o princípio de seleção vem para o interior dos sistemas de ensino associando-se ao princípio de diferenciação. A escola classifica, seleciona, diferencia e premia, por meio de exames e processos avaliativos diversos e de mecanismos de orientação educativa e vocacional. Os mais aptos seriam estimulados a continuar os estudos, suas escolhas dentre os cursos secundário, técnico e de formação para o magistério seriam orientadas segundo suas aptidões, suas permanências e seus ingressos em universidades e faculdades deveriam ser facilitados graças à equivalência dos cursos de nível secundário. Em Santa Catarina é aprovado um decreto-lei (641/1951) que estabelece normas para premiar os "melhores alunos de cursos de escolas estaduais" (Santa Catarina, 1955) no encerramento de cada ano letivo.

Segundo Santos (2000: 219), embora a Lei nº 4.024/1961 tenha estabelecido a equivalência entre os cursos, não se "conseguiu superar a dualidade, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, sendo que o secundário manteve o privilégio de ser reconhecido socialmente". A escola apresentou um grande "poder de diferenciação" (Bourdieu & Passeron, 1964: 22) ao reproduzir a "diferença das condições", decorrente da origem social dos alunos, não apenas pelas características mais ou menos distintivas dos cursos escolhidos, mas também em razão das possibilidades ou não de estes custearem seus estudos em escolas particulares.

Perspectivas limitadas

Para verificar o movimento de escolarização, examinamos alguns dados estatísticos sobretudo das décadas de 1960 e 1970, por considerarmos que a política educacional idealizada e aprovada nesse período vigorou até o final de 1960, quando foram introduzidas, efetivamente, as medidas autoritárias do regime ditatorial.

A população catarinense representava 3% do total de brasileiros (Censos Demográficos 1950 e 1970), mas sua distribuição entre as zonas rural e urbana se modificou consideravelmente: cerca de 67% dos catarinenses habitavam na zona rural em 1960; eles eram 57% em 1970 (Santa Catarina, 1984: 47). Esse movimento foi seguido por alterações nos índices de analfabetismo: quase 40% da população brasileira era analfabeta em 1960, enquanto em Santa Catarina eles eram 25,7%; o percentual de brasileiros que não sabiam ler e escrever em 1970 caiu para 34% e subiu para 30% em Santa Catarina (Censos Demográficos 1960 e 1970).

Esses percentuais revelam que as oportunidades de acesso ao ensino primário brasileiro cresceram, mas no Estado catarinense a expansão foi refreada. Em 1970, dos alunos de mais de 5 anos freqüentando a escola, 78% estavam matriculados no ensino primário, 20% no ensino secundário (ginasial/colegial) e 1,1% no ensino superior (Censos Demográficos, 1970). Todavia, a matrícula no ensino secundário foi incrementada em 70% entre 1955 e 1960 (passando de 15.031 para 26.345 alunos) (Santa Catarina, 1967), o que representou uma taxa de escolarização dos jovens catarinenses de 15 a 19 anos no ensino secundário de 5,3% em 1971 (Valle, Schvaab & Schneider, 2006b: 111). Como se pode ver, a expansão das oportunidades foi lenta e os percursos escolares foram marcados pela exclusão: os próprios órgãos oficiais estimavam que dos 1.000 alunos que ingressaram na 1ª série em 1966, apenas 319 concluiriam a 4ª série, 47 terminariam o curso ginasial e 18 obteriam um diploma de nível médio (Kock, 1995: 35).

Além disso, os percursos permaneciam divididos em 1960, demonstrando que a dupla via que caracterizou o ensino secundário nas décadas anteriores (preparando para o ingresso no ensino superior ou para o mercado de trabalho) foi mantida: o ensino propedêutico abrangia 51% dos jovens catarinenses que freqüentavam o ensino secundário; os demais se dividiam entre os diversos cursos profissionalizantes (normal, comercial,

agrícola e industrial). Não se pode, portanto, deixar de reconhecer que, ao expandir as áreas profissionalizantes, a política educacional procurou responder às demandas de mão-de-obra qualificada do projeto econômico, destinando a educação geral para as classes mais favorecidas (Valle, Schvaab & Schneider, 2006b: 103).

Um sistema de ensino regulado (1970-1987)

Desde que tomaram o poder em 1964, os militares aplicaram dispositivos próprios dos regimes ditatoriais, promovendo uma profunda concentração do poder político e ideológico. As conseqüências foram rapidamente sentidas em razão da mudança de direção da economia, que passou a priorizar a internacionalização ao invés do desenvolvimento de base nacionalista. No que concerne ao projeto educacional, o regime autoritário procurou adequá-lo, "em todos os níveis e em todas as modalidades do ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional. Para tanto, princípios, diretrizes, experiências, mecanismos e instrumentos foram abandonados, extintos ou substituídos" (Fávero, 1996: 253).

Essa nova configuração política e econômica, fundada na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento⁷, nos leva a caracterizar os sistemas educacionais como regulados, apoiando-nos no fato de que a ditadura militar reinterpretou os princípios da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (descentralização, autonomia e democracia representativa)⁸, visando adequá-los ao seu ideário, e colocou em vigor medidas que atingiram todos os níveis e sistemas de ensino (Valle, 2003: 30). As novas finalidades educacionais se explicitaram mais claramente a partir de 1967, quando foi promulgada uma nova Constituição Federal. Os sistemas de ensino passaram a ser amplamente regulados por mecanismos de planejamento, de estruturação burocrática e de controle, instituídos por reforma legais.

Vocação e profissionalização

Analisando a Constituição Federal de 1967, seguida de diversos Atos Institucionais, constatamos que, a exemplo das cartas anteriores, a educação aparece como "direito de todos e será dada no lar e na escola", e que a obrigatoriedade do ensino primário abrange a faixa etária dos 7 aos 14 anos.

A igualdade de oportunidades, preceito valioso em favor do qual deliberou a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, é mencionada pela primeira vez em um dispositivo constitucional. Mas, longe de incorporar na educação do país o princípio fundamental da meritocracia escolar, a igualdade de oportunidades associa *gratuidade* a *precariedade* e a *aproveitamento*: o ingresso nos sistemas públicos de ensino destina-se exclusivamente aos que demonstrarem "efetivo aproveitamento" e comprovarem "falta ou insuficiência de recursos". Além disso, a concessão de bolsas de estudos foi considerada preferível ao "regime de gratuidade" (Santa Catarina, 1984, Constituição 1967, art. 176, § 3º, item III), o que teve por conseqüência uma expansão pela via privada. Como seria de se esperar num regime centralizado, autoritário e regulado, as constituições catarinenses (1967 e 1970) limitaram-se a reproduzir os preceitos da Constituição Federal, a quem competia legislar sobre "as diretrizes e bases da educação nacional" (idem, art. 8, item XVII 9).

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/1971) estabeleceu um novo ordenamento para os sistemas de ensino: o 1º grau, resultante da fusão entre a escola primária e o ginásio, passou a ser obrigatório para as crianças de 7 a 14 anos; o 2º grau tornou-se profissionalizante, visando eliminar a dualidade que diferenciava a "educação de grau médio". Todas as escolas (públicas ou privadas) foram obrigadas, portanto, a oferecer uma habilitação qualquer. Estes dois fatores foram as principais inovações dessa Reforma. Para Santos (2000: 220), os determinantes da dualidade foram remetidos para fora da escola, ou seja, "eles estavam presentes na estrutura de classes, na medida em que o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, pois era excluído da escola muito antes, devido aos altos índices de evasão e repetência que, historicamente, caracterizavam e caracterizam as escolas de primeiro grau, notadamente na população de baixa renda".

Desde sua implantação, a Reforma foi muito criticada, especialmente no que concerne à profissionalização obrigatória, tornando-se objeto de diversificadas manifestações de descontentamento (Valle, 2003: 37). Em resposta a essas manifestações, o Estado colocou em vigor a Lei nº 7.044/1982, alterando essencialmente os aspectos referentes à profissionalização, que deixou de ser obrigatória para o ensino de 2º grau. Os princípios básicos da política educacional foram mantidos, especialmente

aqueles relacionados à preparação de recursos humanos para o setor produtivo, que havia se constituído na finalidade central da educação brasileira desde a chegada dos militares ao poder (Valle, 1996: 27).

Enfim, os sistemas de ensino permaneceram fundados nos princípios de seleção e de diferenciação que os caracterizara nas décadas anteriores, mas passaram a orientar-se também a partir de complexos mecanismos de regulação, tal como o processo de burocratização que ocorreu na Secretaria e no Conselho de Educação de Santa Catarina (Valle, 1996). A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971) reafirmou os mais importantes ideais da meritocracia escolar, não apenas ao se referir à igualdade de oportunidades, mas por dispor sobre procedimentos voltados à consolidação da obrigatoriedade escolar, a exemplo do que fizera a Lei de Diretrizes e Bases (1961).

Sedimentação progressiva das desigualdades escolares

Para observar a expansão das oportunidades escolares, analisamos dados estatísticos das décadas de 1980 e 1990, quando as determinações do regime autoritário são substituídas pela política educacional da Nova República. A população catarinense continua representando cerca de 3% do total de brasileiros (Censos Demográficos, 1980 e 1981). O êxodo rural registrado nas décadas anteriores se mantém: 41% dos catarinenses habitavam na zona rural em 1980 (Santa Catarina, 1980: 47); eles eram 29% em 1991 (Censo Demográfico 1991). Os índices de analfabetismo continuam em baixa, inclusive em Santa Catarina: em 1980, o percentual nacional de analfabetos era de 26% e no Estado era de 18%; o número de brasileiros e catarinenses que não sabiam ler e escrever em 1991 caiu para 18% e 13%, respectivamente (Censos Demográficos 1980 e 1991).

No entanto, os percentuais de escolarização revelam que, no âmbito estadual, ocorreu uma desaceleração da expansão das oportunidades escolares, sobretudo no ensino de 1ª a 8ª série: quase 30% das crianças em idade escolar continuavam fora da escola primária e o número de alunos matriculados de 1ª a 8ª série não ultrapassou os 32% em 1978 (Valle, Mizuki & Castro, 2004: 193). A taxa de escolarização na faixa etária de 7 a 14 anos passou de 80% em 1971 para 85% em 1980, registrando uma queda em 1985 (72%): "enquanto a população geral cresceu em 25%, a matrícula do ensino

de 1º grau cresceu apenas 13%" (Koch, 1995: 34) entre 1970 e 1985. Essa queda persistiu nos anos seguintes: somente 81,4% das crianças de 7 a 14 anos freqüentavam a escola em 1990 (Santa Catarina, 1992, Tabela nº 19). Em relação às redes mantenedoras, constata-se que o Estado e os municípios compartilhavam a responsabilidade: mais de 97% do número de escolas entre 1980 e 1990 (idem, Tabela nº 30).

Além disso, os percursos escolares foram marcados pela evasão e repetência ou pela *exclusão na escola*: dos 1.000 alunos matriculados na 1ª série em 1974, um terço concluiu a 8ª série em 1981; apenas 12,9% terminaram o ensino médio em 1985; metade destes ingressou no ensino superior em 1986 (Kock, 1995: 39). Segundo Valle, Mizuki & Castro (2004: 195), esses índices demonstram que "o déficit de escolarização e o fracasso escolar, fortemente combatidos ao menos desde os anos 70, resistem às medidas administrativas, assumem outras formas no cotidiano da escola e desafiam as forças sociais envolvidas na democratização da educação".

No que concerne ao ensino médio, observa-se que a taxa de escolarização da população catarinense de 15 a 19 anos cresceu lentamente: de 11,7% em 1971 (Valle, 1991: 319) para 15,4% em 1980 (Santa Catarina, 1986: 13), chegando a 16% em 1990 (Santa Catarina, 1992, Tabela nº 36). Mas, diferentemente do que ocorreu no ensino fundamental, a matrícula do ensino médio, assim como o número de unidades escolares, apresentou um crescimento contínuo de 1986 a 1990. As redes estadual e particular dividiam as responsabilidades na sua manutenção, mais de 95% da matrícula, tendo crescido paralelamente até 1980, quando a expansão da rede estadual se acentua, atingindo 67% da matrícula em 1990 (Valle, Schvaab & Schneider, 2006b). O total de estabelecimentos de ensino dobrou em dez anos (de 244 em 1977 a 480 em 1987): a rede estadual passou de 73 para 249 estabelecimentos e a rede particular de 164 para 215 (Valle, 1991: 323).

O ensino médio catarinense (pós-Reforma de 1971) apresentou dois momentos distintos: o da profissionalização, que oferecia 449 habilitações profissionais em 1977, passando para 772 em 1987; e o da flexibilização, que, pela Lei nº 7.044/1982, possibilitou a oferta de cursos "sem habilitação profissional". Apesar da obrigatoriedade, 1,2% dos cursos continuavam não-profissionalizantes em 1981; a oferta desses cursos era superior a 17% em 1986, demonstrando que a expansão priorizou a via profissionalizante.

Um sistema de ensino meritocrático (1988-2000)

Os movimentos de democratização da educação que se estenderam por toda a sociedade brasileira desde o início dos anos 1980, e que apresentaram uma dinâmica peculiar em Santa Catarina (cf. Amorim; Auras; Bazzo & Kock, 1985; Daros, 1999), traziam no centro de suas reivindicações os ideais da meritocracia escolar. Elitista, de difícil acesso e, sobretudo, excludente, a educação brasileira foi profundamente criticada, não apenas por sua estrutura burocrático-autoritária e por não proporcionar condições reais de acesso, mas também por não contribuir para que os talentos da infância e da adolescência brasileira se revelassem. Esses movimentos não reivindicavam apenas a expansão das oportunidades de escolarização em todos os níveis, eles clamavam também por uma educação pública de qualidade.

Não se acreditava que a escola pudesse se tornar um "oásis" de justiça e de consenso numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais, educacionais, afinal de contas pairava no ar um profundo pessimismo em relação ao seu caráter "reprodutor", à sua prática "bancária". Sabia-se que "democratizar a escola" implicava "democratizar a sociedade", pois uma reestruturação econômica, política e social figurava como condição *sine qua non* para a transformação da política educacional (Santa Catarina, 1980: 22-23).

Apesar disso, apostava-se na sua função socializadora (na perspectiva da mobilidade social) e, principalmente, transformadora (em termos de resistência e de formação da consciência política). À escola competia promover a integração social, desenvolver as potencialidades biopsíquicas dos indivíduos, reconhecer e valorizar seus méritos, formá-los moralmente e para o exercício da cidadania, prepará-los para o mercado de trabalho, mas também para a mobilização social, a organização e a participação política. A democratização da educação em Santa Catarina sublinhou "a importância da escola como local privilegiado, do ponto de vista dos interesses dos dominados, de acesso ao saber produzido pelo conjunto da sociedade. Este saber é indispensável ao seu projeto de ascensão cultural e política" (Amorim, Auras, Bazzo & Kock, 1985: 83).

O direito à educação e o dever de educar

Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 tenha estabelecido parâmetros gerais para a instituição de um modelo meritocrático, parece-nos que somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que esse propósito se torna mais evidente. Segundo Cury (2000), por meio desta Carta a educação conquista novos direitos. Ao associar a prerrogativa do direito à exigência do dever ("direito de todos e dever do Estado e da família" (Constituição Federal de 1988, art. 205), fica determinada a oferta de oportunidades para todos, ao menos em relação à escolaridade obrigatória mantida para o ensino fundamental, sem, contudo, igualar — ou, ao menos, aproximar — os percursos escolares das diferentes camadas sociais.

Os princípios meritocráticos também são indicados na definição das finalidades educacionais, a saber, "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (*idem, ibidem*) e, também, com referência aos talentos individuais: "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (*idem*, art. 208, item V). A Constituição de Santa Catarina promulgada em 1989 reafirma os preceitos gerais dispostos na Carta federal, como a igualdade de condições de acesso e permanência, a gratuidade, a garantia de padrões de qualidade (Santa Catarina, 1989, Constituição 1989, art. 162). Assim, as múltiplas transformações reivindicadas e conquistadas reintroduzem os princípios de seleção e de diferenciação próprios dos modelos educacionais das sociedades modernas e anunciam, sob outras bases políticas, a constituição de uma meritocracia escolar no Brasil.

Os avanços educacionais preconizados no final dos anos 1980 foram redimensionados pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), aprovada em 1996, sem, contudo, modificar os princípios meritocráticos, juridicamente instituídos. No que concerne ao *direito à educação* e ao *dever de educar*, esta Lei dispôs sobre a gratuidade e a obrigatoriedade, indicou a extensão progressiva destas prerrogativas aos demais níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e estabeleceu uma "distribuição proporcional de responsabilidades" entre a União, os estados e municípios. A igualdade de oportunidades deve ser assegurada a partir de múltiplas modalidades de oferta (educação de jovens e adultos, educação

profissional, educação especial) e apoiada por diversos programas suplementares (transporte escolar, bolsas de estudo, material didático, assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica, alimentar), visando contemplar a diversidade de condições da população escolarizável. Para Santos (2000: 222), "a atual estrutura do ensino médio e da educação profissional, embora proporcione uma articulação entre as duas modalidades de ensino, recompõe a dualidade e rompe com a equivalência".

Efeitos da diferença das condições

O caminho percorrido durante as últimas décadas em termos de expansão das oportunidades de acesso à escola não pode ser negligenciado. A elevação do nível escolar do maior número de adolescentes e jovens não parece mais um projeto inatingível, ainda que se possa considerar a democratização da educação básica como uma conquista distante. Para observar os avanços em termos de escolarização após as recentes mudanças legais, analisamos alguns dados estatísticos de 1990 e 2000.

O número de catarinenses permanece em torno de 3% do total de brasileiros (Censos Demográficos 1991 e 2000). O deslocamento da população rural para as cidades persiste: apenas 21% dos catarinenses habitavam no campo em 2000. Os índices de analfabetismo também continuam caindo: 12% dos brasileiros e 7,6% dos catarinenses não sabiam ler e escrever em 2000 (Censo Demográfico, 2000). Em termos de atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos, estima-se ter alcançado 100% em Santa Catarina; no ensino médio a matrícula dos jovens de 15 a 19 anos chega a 39% em 2000 (Valle, Schvaab & Schneider, 2006b: 112-113).

Contudo, ao examinarmos a pirâmide de escolarização fundamental e média, verificamos que os catarinenses chegam "ao fim do milênio sem se beneficiar de um sistema de ensino verdadeiramente democrático: de cada 1.000 crianças que ingressam na 1ª série em 1989, apenas 41% estão matriculadas na 8ª série em 1996; menos de 30% delas concluem o ensino médio em 1999" (Valle, Mizuki & Castro, 2004: 195).

A evolução da matrícula inicial do ensino fundamental e do número de unidades escolares entre 1992 e 2002 (idem: 205-207) demonstra que a responsabilidade é partilhada principalmente entre as redes estadual e

municipais (mais de 92%); 0,2% freqüentavam a rede federal; em torno de 8% a rede particular. A situação é similar no ensino de 1ª a 4ª série em 2002: a rede federal manteve-se ausente; a rede particular abrangeu 7%; a matrícula dividia-se, portanto, entre as redes estadual (39%) e municipais (54%).

No que concerne ao acesso ao ensino médio em Santa Catarina, registra-se uma mudança importante ao longo da década de 1990, marcada por um aumento considerável no número de alunos e de estabelecimentos de ensino. A matrícula do ensino médio cresceu mais de 110% entre 1990 e 2000 e o número de unidades escolares aumentou 39% (de 581 em 1990 para 807 em 2000) (Valle, Schvaab & Schneider, 2006b: 107-108): o Estado mantinha 60% do total de escolas em 1990, elevando-se para 74% em 2000; a rede particular responsável por 36% das unidades de ensino médio passa a participar com 24%; as redes federal e municipais possuíam menos de 1% do total de escolas cada uma. Mas a expansão ocorreu principalmente no turno da noite e em condições bastante precárias, como mostram Daros, Andrade & Bombassaro (2006: 155-156): "Maiores exigências do mercado de trabalho, ampliação dos concluintes do ensino fundamental, bem como a afirmação do direito à educação de crianças e jovens ocasionaram a ampliação do ensino médio em Santa Catarina, principalmente nas escolas públicas e no ensino noturno".

Parece evidente, para concluir, que quanto mais a inserção na vida profissional supõe uma formação preliminar, mais a idéia de uma meritocracia escolar ganha legitimidade. À sua maneira, a escola participa ativamente dos grandes ideais dos tempos modernos: a passagem de uma sociedade de posições transmitidas a uma sociedade de posições adquiridas. Apesar da distância entre as intenções inscritas nas políticas educacionais e a realidade dos sistemas de ensino, espera-se — em todos os lugares e em todos os momentos — que a escola assegure o triunfo dos mais capazes, dos mais esforçados. No entanto, sabe-se, desde os trabalhos de Bourdieu e Passeron, que a meritocracia escolar freqüentemente leva à reprodução das desigualdades de nascimento por meios institucionais considerados justos.

A análise dos dispositivos legais para a educação brasileira e catarinense, ilustrada por alguns dados estatísticos da escolarização, permitiu perceber que nossos sistemas de ensino foram seletivos, diferenciadores e regulados. Embora iguais em direito, as crianças e adolescentes da primeira

metade do século XX eram tratados de forma desigual, sendo selecionados — ou excluídos — antes mesmo de ingressarem na escola: a condição privilegiada de nascimento ou o fato de serem originários de "universos sociais diferenciados" (Bourdieu, 1994: 158), e distintos, consistia no único requisito para a escolha dos "melhores".

No período entreditaduras (1945-1964), o discurso meritocrático ganhou força, mas a expansão das oportunidades escolares foi lenta, gradual e ocorreu essencialmente pela via privada. Os índices de escolarização não corresponderam, portanto, à amplitude dos propósitos oficiais e não responderam às demandas sociais. Ora, ao segregar os alunos, segundo sua origem geográfica, social, econômica, cultural, a escola reproduz os destinos sociais, justificando-os pelas desigualdades de performance: a convicção de ser predestinado, que produz ou reforça os veredictos escolares, freqüentemente enunciados na linguagem do dom e da vocação, é uma das vias através das quais se realizam as predições da instituição (Bourdieu, 1989: 33).

A extensão do período de escolarização obrigatória que ocorreu em 1971 exigiu a expansão das redes de ensino, o que não era simples para um sistema concentrado nas maiores cidades e em determinadas regiões do país. Além disso, a população se deslocava em massa para os centros urbanos, em razão tanto da intensa industrialização reiniciada pelo regime autoritário, quanto da precariedade de condições de existência, sobretudo na zona rural. Multiplicaram-se, portanto, as dificuldades frente à igualdade de oportunidades, pois a expansão se efetivou através de diferentes sistemas (público e privado) e redes de ensino (federal, estadual e municipal), de diferentes turnos de funcionamento (matutino, vespertino, noturno), de diferentes níveis de formação (fundamental, médio, superior), de distintas habilitações profissionais.

As recentes políticas para a educação brasileira, em vigor desde 1988, confrontam-se com a contradição entre um "desejo de igualdade" e uma realidade muito hierarquizada e desigual. As dificuldades não se restringem ao fato de que alguns têm mais êxito do que outros, ou de que algumas habilitações formam a elite e outras a "massa", mas ao caráter seletivo e diferenciador de um sistema educacional situado numa sociedade desigual. Nela, a escola acaba estabelecendo uma ligação estreita e constante entre o

nascimento e o "destino social". Há, portanto, um longo caminho a percorrer quando se visa, efetivamente, superar o inaceitável: a desigualdade de oportunidades, pois, como registra Cury (2000: 569), "enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e o dever do Estado não terão se consubstanciado".

Percebe-se, enfim, que as sociedades modernas depositam uma grande expectativa na meritocracia e na superioridade da instituição escolar como instância de democratização e de diminuição das desigualdades sociais. A escola vem, cada vez mais, sendo desafiada a contribuir para a superação da condição privilegiada de nascimento, que pesa contra as classes despossuídas, tanto de capital econômico quanto de capital cultural. Mas, por outro lado, cresce a preocupação com as conseqüências das ações educacionais, o que tem levado pesquisadores de diferentes áreas a questionarem as reais possibilidades de se construir uma escola justa num modelo educacional meritocrático (Dubet, 2008; Duru-Bellat, 2006). Parece consensual a idéia de que igualar as oportunidades de aproveitamento escolar implica distribuir os recursos educacionais de maneira que se compensem as dificuldades dos alunos para transformá-los em êxito escolar.

Ora, isso nos leva a indagar se as recentes políticas para a educação brasileira, fundadas no princípio da igualdade de oportunidades, conseguirão controlar o "poder de diferenciação" que historicamente têm exercido nossos sistemas de ensino. Perguntamo-nos também se estes não acabarão transformando a legalidade formal do direito à educação em privilégio dos mercedores, que geralmente se confundem com os bem-nascidos.

Notas

- 1 Segundo Cury (2000: 574), "a gratuidade nasceu em 1824 e morreu em 1891, em termos nacionais [...] valendo para o ensino primário, isto é, para os quatro primeiros anos".
- 2 *Direito público subjetivo* é "aquele pelo qual o titular de uma prerrogativa pode fazer cumprir um dever cuja efetivação apóia-se em um dispositivo legal que visa à satisfação de um bem indispensável à cidadania" (Cury, 2000: 575).
- 3 A Reforma Capanema (1942) estabeleceu, segundo Cunha (2000: 171), uma estrutura marcadamente discriminatória para o ensino médio caracterizada pelo "ensino propedêutico para as *elites condutoras* e o ensino profissional para as

classes menos favorecidas".

- 4 Segundo Cury (2000: 575), esta Carta "celebra no país um novo pacto sociopolítico".
- 5 Segundo Pinto (1999: 47), esta Carta constitucional foi "uma tentativa de constituir uma ordem democrática pós-revolucionária".
- 6 Atual Colégio Catarinense, situado em Florianópolis, Capital do Estado.
- 7 Esta Doutrina, implementada pela Escola Superior de Guerra, baseou-se nos princípios da neutralidade e da racionalidade técnica e foi amplamente difundida entre militares de alta patente e tecnocratas da burocracia pública e privada (Valle, 1996: 22).
- 8 Estes princípios foram reinterpretados durante a IV Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, realizada em setembro de 1967 no Rio de Janeiro, quando foram discutidas as "Implicações e Limites da Autonomia dos Sistemas Estaduais de Ensino" (Valle, 1996: 41-44).

Referências

- AKOUN, André & ANSART, Pierre (Orgs.) (1999). *Dictionnaire de Sociologie*. Paris: Le Robert Seuil.
- AMORIM, Maria das Dores Daros; AURAS, Marli; BAZZO, Vera Lúcia & KOCH, Zenir Maria (1985). A democratização da educação em Santa Catarina: um outro estilo de diagnóstico. *Cadernos do CED*. Florianópolis: UFSC, n° 1/2, pp. 11-222.
- AZEVEDO, Fernando de (1978). Os sistemas escolares. In L. Pereira & M. M. Foracchi, *Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, pp. 138-149.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. (1996). A educação na Constituinte de 1946: Comentários. In O. Fávero (Org.), *A Educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988*. Campinas: Editora Autores Associados, pp. 191-199.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La Distinction; Critique Sociale du Jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *La Noblesse d'État; Grandes Écoles et Esprit de Corps*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *Raisons Pratiques; sur la Théorie de l'Action*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers; les Étudiants et la Culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1975). *A Reprodução; Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRASIL (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 16 de julho de 1934. [Em linha] [Acedido em 19 de Outubro de 2006, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm].

- BRASIL (1937). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 10 de novembro de 1937 [Em linha] [Acedido em 19 de Outubro de 2006, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm].
- BRASIL (1946). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 18 de setembro de 1946 [Em linha] [Acedido em 19 de Outubro de 2006, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm].
- BRASIL (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 15 de março de 1967 [Em linha] [Acedido em 19 de Outubro de 2006, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm].
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 16 de julho de 1934. [Em linha] [Acedido em 19 de Outubro de 2006, disponível em <http://www6.senado.gov.br/con1988/10.1988/CON1988.htm>].
- BRASIL. Ministério da Educação. *Leis para a Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.540/1968, Lei nº 5.692/1971, Lei nº 7.044/1982, Lei nº 5.692/1971 e Lei nº 9.394/1996)*. Brasília: MEC/INEP.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000). *Censos Demográficos*. Brasília: IBGE.
- CUNHA, Luiz Antônio (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. In E. M. T. Lopes; L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 151-204.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (2000). A educação como desafio na ordem jurídica. In E. M. T. Lopes; L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 567-584.
- DALLABRIDA, Norberto (2006). Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX – meados do século XX). In I. R. Valle & N. Dallabrida (Orgs.), *Ensino Médio em Santa Catarina. Histórias, Políticas, Tendências*. Florianópolis: Cidade Futura, pp. 117-140.
- DARCHY-KOECHLIN, Brigitte & ZANTEN, Agnes van (2005). La formation des élites. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, nº 39, pp. 19-23.
- DAROS, Maria das Dores (1999). Em busca da participação; a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: UFSC/CED/NUP.
- DAROS, Maria das Dores; ANDRADE, Joelma Marçal de & BOMBASSARO, Ticiane (2006). Ensino médio noturno e jovens: registro e análise das experiências catarinenses. In I. R. Valle & N. Dallabrida (Orgs.), *Ensino Médio em Santa Catarina. Histórias, Políticas, Tendências*. Florianópolis: Cidade Futura, pp. 141-157.
- DUBET, F. (2008). *O que é uma Escola Justa? A Escola das Oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- DURKHEIM, Émile (1978). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos. 11ª ed.
- DURU-BELLAT, Marie (2006). *Incertitudes et Effets Pervers de l'Inflation Scolaire*. [Em linha] [Acedido em 10 de Março de 2007, disponível em http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_repenser_justice/communication_marie_duru_bellat/view].

- FÁVERO, Osmar (1996). A educação do Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos. In O. Fávero (Org.), *A Educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988*. Campinas: Editora Autores Associados, pp. 241-253.
- FERRARO, Alceu Ravello (1999). Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Caxambu: XXII Reunião Anual da ANPED, nº 12, pp. 22-47.
- KOCH, Zenir Maria (1995). Sistema de avanços progressivos: a política educacional dos anos 70/80 em Santa Catarina. In *Revista Perspectiva*. Florianópolis, nº 23, pp. 27-45.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom (1978). *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 13ª ed., pp. 116-140.
- PINTO, Celi Regina Jardim (1999). Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 24, nº 2, pp. 33-56.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (1996). Tradição e modernidade na educação: O processo constituinte de 1933-34. In O. Fávero (Org.), *A Educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988*. Campinas: Editora Autores Associados: pp. 119-151.
- SANTA CATARINA (1984). *Constituições do Estado de Santa Catarina (1891-1970)*. In W. F. Piazza. Florianópolis: Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina.
- SANTA CATARINA (1989). *Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989*. Diário da Constituinte de 29/11/88 à 05/10/89. Diário da Assembléia Legislativa nº 3.306 de 19/10/1989 [Em linha] [Acedido em 11 de dezembro de 2006, disponível em <http://200.192.66.13/alesc/docs/especial/constituicao.doc>].
- SANTA CATARINA (1955). Lei nº 162/1937, Lei nº 302/1939, Lei nº 381/1939 e Decreto-Lei nº 641/1951. In *Coleção de Decretos, Leis, Resoluções e Portarias*. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina.
- SANTA CATARINA (1937). Instituto Nacional de Estatística. *Sinopse Estatística do Estado*. Florianópolis: Imprensa Oficial, nº 2, Ano III.
- SANTA CATARINA (1984) Secretaria da Educação. *Diagnóstico da Realidade de Santa Catarina*. Florianópolis.
- SANTA CATARINA (1980 e 1986). Secretaria da Educação. *O Ensino de 2º em Santa Catarina*. Florianópolis: Unidade de Documentação e Informática, vol. I (1980) e vol. II (1986).
- SANTA CATARINA (1980). Secretaria da Educação. *Plano Estadual de Educação 1980/1983*. Florianópolis: Secretaria da Educação de Santa Catarina.
- SANTA CATARINA (1992). Secretaria da Educação. *Tabelas nºs 19, 30 e 36*. Florianópolis: DIRP/GEINF, 1980/1991.
- SANTOS, Jaison Alves (2000). A trajetória da educação profissional. In C. G. Veiga; E. M. T. Lopes & L. M. Faria Filho (Orgs.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 205-224.
- SAVIANI, Demerval (2000). *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 6ª ed.

- VALLE, Ione Ribeiro (2003). *A Era da Profissionalização. Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura.
- VALLE, Ione Ribeiro (1996). *Burocratização da Educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- VALLE, Ione Ribeiro (1991). *Burocratização da Educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina e seu papel na política de expansão do 2º grau*. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- VALLE, Ione Ribeiro; MIZUKI, Gláucia E. P. & CASTRO, Inaiara M. F. (2004). Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, nº 121, pp. 187-212.
- VALLE, Ione Ribeiro; SCHVAAB, Cristiane Inês & SCHNEIDER, Juliete (2006a). O direito à escolarização média. In I. R. Valle & N. Dallabrida (Orgs.), *Ensino Médio em Santa Catarina. Histórias, Políticas, Tendências*. Florianópolis: Cidade Futura, pp. 29-53.
- VALLE, Ione Ribeiro; SCHVAAB, Cristiane Inês & SCHNEIDER, Juliete (2006b). O acesso ao ensino médio catarinense. In I. R. Valle & N. Dallabrida (Orgs.), *Ensino Médio em Santa Catarina. Histórias, Políticas, Tendências*. Florianópolis: Cidade Futura, pp. 85-116.

MERITOCRACY IN BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY (1930-2000)

Abstract

This study analyzes official education policies in Brazil and Santa Catarina from the 1930's until today and their impacts on access to elementary and high school education. We sought to characterize our teaching systems as selective from 1930 to 1945, when access to schooling was extremely restricted. From 1946 - 1969, we classified them as differentiated, when the principal of equal opportunity was understood in terms of selection and differentiation. From 1970 -1987, we see them as regulated, when ideological control and preparation for work were priorities. Since 1988, a meritocratic policy has been emphasized, as Brazilians have effectively conquered the right to education. To try to understand the principal consequences of these legal guidelines on the changes in the access to school, we examine some rates of school participation, particularly in Santa Catarina.

Keywords

School meritocracy; Educational policy; Elementary education; High school

LA MÉRITOCRATIE DANS LA POLITIQUE ÉDUCATIVE AU BRÉSIL (1930-2000)

Résumé

Cette étude analyse les politiques officielles destinées à l'éducation brésilienne et de l'État de Santa Catarina de 1930 à présent et leurs impacts dans l'accès à l'enseignement fondamental et moyen. Nous cherchons à caractériser nos systèmes d'enseignement comme sélectifs entre 1930 et 1945, quand l'accès à l'école est extrêmement restreint; comme différenciés entre 1946 et 1969, quand le principe de l'égalité des chances est appréhendé en tant que sélection et différenciation; comme maîtrisé entre 1970 et 1987, quand le contrôle idéologique et la qualification pour le travail sont des

priorités ; comme méritocratiques depuis 1988, quand les Brésiliens conquièrent d'une manière effective le droit à l'éducation. Envisageant appréhender les principales conséquences de ces dispositifs légaux sur le mouvement d'accès à l'école, nous examinons quelques données statistiques de la scolarisation, surtout de Santa Catarina.

Mots-clé

Méritocratie scolaire; Politique éducative; Enseignement fondamental; Enseignement moyen

Recebido em Novembro/2007

Aceite para publicação em Janeiro/2009