



Crítica as “Medições” em Educação à Luz da Teoria das Capacidades: A Meritocracia que Reforça a Desigualdade

Altair Alberto Fávero¹  <http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

Julia Costa Oliveira²  <https://orcid.org/0000-0002-7051-5742>

Thalia Leite de Faria³  <http://orcid.org/0000-0001-8950-9564>

^{1,2,3} Universidade de Passo Fundo

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar como a ideia de meritocracia na educação acaba reforçando a desigualdade na medida em que opta por critérios de avaliação limitados. Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter hermenêutico e teórico-bibliográfico ancorado nos escritos de Nussbaum (2012; 2014; 2015), Bachelard (1996), Dubet (2004), entre outros autores. Busca responder à seguinte questão: por que processos avaliativos educacionais baseados em medições e meritocracia acabam justificando a desigualdade e promovendo a injustiça social? Os resultados expõem que as avaliações baseadas em critérios meritocráticos não são capazes de medir todas as esferas da vida, tornando-se limitados ao propor o que as pessoas são capazes de ser e fazer. Tendo em vista a necessidade de se criar uma escola democrática e justa, conclui-se que a teoria das capacidades são um meio de buscar a individualidade e habilidades dos sujeitos, agregando na apreensão de conhecimento e na auto reflexão.

PALAVRAS-CHAVE

Meritocracia. Desigualdade. Teoria das capacidades. Avaliação.

Correspondência ao Autor

¹ Altair Alberto Fávero

E-mail: altairfaver@gmail.com

Universidade de Passo Fundo, Passo

Fundo, RS, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/5866881378328643>

Submetido: 10 mai. 2021

Aceito: 23 out. 2021

Publicado: 10 jan. 2022

 [10.20396/riesup.v8i0.8665579](https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8665579)

e-location: e022024

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Criticism to “Measurements” in Education in the Light of the Theory of Capacities: Meritocracy that Strengthens Inequality

ABSTRACT

This study aims to analyze how the idea of meritocracy in education ends up reinforcing inequality as it opts for limited evaluation criteria. It is an exploratory research with a hermeneutic and theoretical-bibliographic character anchored in the writings of Nussbaum (2012; 2014; 2015), Bachelard (1996), Dubet (2004), among other authors. It seeks to answer the following question: why educational evaluation processes based on measurements and meritocracy end up justifying inequality and promoting social injustice? The results show that evaluations based on meritocratic criteria are not capable of measuring all spheres of life, becoming limited in proposing what people are capable of being and doing. Bearing in mind the need to create a democratic and fair school, it is concluded that the theory of capabilities is a means of seeking the individuality and skills of subjects, adding to the apprehension of knowledge and self-reflection.

KEYWORDS

Meritocracy. Inequality. Capacity theory. Assessment.

Crítica a las “Medidas” en Educación a la Luz de la Teoría de Las Capacidades: Meritocracia que Fortalece La Desigualdad

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo la idea de meritocracia en la educación acaba reforzando la desigualdad al optar por criterios de evaluación limitados. Se trata de una investigación exploratoria de carácter hermenéutico y teórico-bibliográfico anclado en los escritos de Nussbaum (2012; 2014; 2015), Bachelard (1996), Dubet (2004), entre otros autores. Se busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿por qué los procesos de evaluación educativa basados en mediciones y meritocracia terminan justificando la desigualdad y promoviendo la injusticia social? Los resultados muestran que las evaluaciones basadas en criterios meritocráticos no son capaces de medir todos los ámbitos de la vida, limitándose a proponer lo que las personas son capaces de ser y hacer. Teniendo en cuenta la necesidad de crear una escuela democrática y justa, se concluye que la teoría de las capacidades es un medio para buscar la individualidad y habilidades de los sujetos, sumando a la apprehension del conocimiento y la autorreflexión.

PALABRAS CLAVE

Meritocracia. Desigualdad. Teoría de la capacidad. Evaluación.

Introdução

Diversos governos brasileiros e certos setores empresariais da educação têm proliferado a ideia de que não é possível melhorar a qualidade da educação sem “mensurar” o desempenho dos estudantes. Assim, vem-se adotando programas de avaliação em larga escala. Provas, exames e avaliações são os meios mais frequentes de medir o desempenho do aluno na escola. Da mesma maneira, as avaliações educacionais medem a qualidade do ensino atendo-se a critérios padronizados de avaliação. O fato é que tais avaliações padronizadas não contemplam todas as esferas da vida, como a desigualdade social, econômica e cultural.

A mensuração feita a partir de tais avaliações, frequentemente é adotado como método a utilização de uma única medida numérica que demonstre os resultados almejados de modo quantitativo. O fato é que o uso de uma única medida numérica como critério confiável de verificação de desempenho deve ser problematizado, ao passo que a utilização de dados numéricos de desempenho se tornam ineficazes de conceder resultados em termos de qualidade, sendo limitados enquanto instrumento avaliativo. Tendo em vista a necessidade de problematização, salientamos neste estudo um dos critérios padronizados em que as avaliações comumente se fundamentam, a saber, a meritocracia.

Constantemente, a ideia de meritocracia é associada ao desempenho individual, e são utilizados exemplos de pessoas que tiveram sucesso profissional ou ascenderam financeiramente por mérito próprio. Essa ideia tem se difundido em diversas narrativas na sociedade, contexto em que é valorizado cada vez mais o critério da meritocracia como meio de “justiça”. Na educação, a ideia de meritocracia passa a ser igualmente um critério de desempenho escolar, de modo que o sucesso educacional e profissional de alunos que tiveram acesso privilegiado à educação de qualidade torna-se regra, e desconsideram-se certas contingências que reforçam a desigualdade.

O fato é que certos alunos que possuem acesso precário à educação, quando alcançam sucesso, representam uma exceção. Essa ideia reforça a noção de que, para alcançar o sucesso, deve-se “fazer por merecer”, quando na realidade as oportunidades são distintas entre os alunos, principalmente na rede pública, em que, mesmo com todos os seus esforços, os alunos são limitados por suas condições de vida desiguais. Exemplificando a desigualdade social presente na educação, destacamos os resultados presentes na Síntese de Indicadores Sociais - SIS (IBGE, 2019), no qual evidencia que “na educação básica, a rede pública é composta majoritariamente por estudantes dos dois quintos da população com os menores rendimentos, enquanto na rede privada esse padrão se inverte” (Ibidem, 2019, p. 83). A discrepância em dados confere que enquanto 63,2% dos jovens desse grupo de idade (de 18 a 24 anos) pertencentes ao quinto da população com os maiores rendimentos frequentava o ensino superior, somente 7,4% dos jovens no quinto da população com os menores rendimentos estavam na mesma situação (Ibidem, 2019, p. 82). É notável que há uma desigualdade social cada vez mais acentuada no Brasil, em todos os níveis de ensino. A escola está longe de ser um ambiente educacional igualitário e democrático.

Com relação à ideia de uma escola democrática, Dubet (2004) menciona a meritocracia como um princípio básico de uma escola justa, na medida em que “a igualdade de oportunidades meritocrática supõe a igualdade de acesso” (p. 541). Ao destacar a importância do acesso, o autor refere-se à igualdade de oportunidades, que deveriam estar disponíveis a todos. No entanto, como a escola pode ser uma instituição justa se há competição entre alunos que possuem individualidades diferentes e vivem em condições desiguais? Desse modo, Marcato e Conti (2017) evidenciam que assegurar que todos os alunos participem da competição, sob o respaldo de uma igualdade de oportunidades, não se traduz em justiça (p. 67). Isso indica que ter a mesma oportunidade de participar não implica ter igualdade de desempenho, pois a oportunidade de acesso à educação escolar não é o suficiente. Há muitas variáveis que necessitam ser consideradas, tais como: boas condições de estudo e moradia, apoio e incentivo familiar, alimentação adequada etc. A retórica da meritocracia desconsidera tais variáveis e parte do pressuposto de que todos têm oportunidade; portanto, os que obtêm êxito devem ser recompensados por merecimento. Nas palavras de Dubet (2004, p. 542), “a escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte”. Isso significa que, do ponto de vista formal, os alunos podem visar à excelência. No entanto, o próprio Dubet (2004, p. 541) adverte que a igualdade de acesso não significa que essa “escola se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais”; ela apenas “permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição”.

Neste ponto, faz-se necessário ressaltar a importância das principais obras aqui mencionadas. Em um primeiro momento, iremos nos debruçar sobre as produções de Nussbaum (2012; 2014; 2015), que compila obras relacionadas à importância das humanidades na educação formal e à questão das capacidades. Nussbaum propõe uma discussão sobre o que as pessoas são capazes de ser e fazer, contribuindo para o debate referente à educação humanizadora em prol da democracia como forma de justiça social. Em um segundo momento, abordaremos Bachelard (1996), enfatizando uma das teses centrais utilizadas para compreender os obstáculos epistemológicos, a questão da medição. Com base na ideia de medição, enquanto obstáculo epistemológico evidenciamos de que forma ela pode reduzir avaliações que utilizam um único dado mensurável para obter resultados que, em tese, deveriam ser profundamente discutidos e analisados a fim de contemplar todas as esferas da vida. Ao propormos discussões acerca das desigualdades presentes no âmbito educacional, buscaremos relacionar o pensamento de Dubet (2004) acerca do que se compreende por escola justa e seus limites no processo de avaliação pautada no critério meritocrático. Tendo em vista a tentativa recorrente de tornar a escola um lugar justo em termos de oportunidades, mas que na realidade, desconsidera o fato de que os alunos não dispõem das mesmas condições financeiras, culturais e sociais.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar como os processos avaliativos educacionais baseados em medições e na meritocracia acabam justificando a desigualdade e promovendo a injustiça social. Trata-se de uma pesquisa de caráter hermenêutico-exploratório e teórico-bibliográfico ancorada nos escritos de Nussbaum (2012; 2014; 2015), Bachelard

(1996), Dubet (2004), entre outros autores. Busca-se responder à seguinte questão: por que os processos avaliativos educacionais baseados em medições e na meritocracia acabam justificando a desigualdade e promovendo a injustiça social? O texto será organizado da seguinte forma: I) inicialmente, será apresentado um esboço geral de alguns processos de avaliação em educação baseados em medições e que promovem a ideia de meritocracia, dando ênfase ao Enem; II) na sequência, serão apresentadas a falácia da medição, com base em Bachelard, e a falácia da distribuição igualitária, com base em Nussbaum; III) por fim, serão elaboradas algumas reflexões críticas sobre o modelo de mensuração do desenvolvimento educacional à luz da teoria das capacidades.

A Métrica como Critério de Avaliação e a Cultura da Meritocracia no Enem

Nas últimas décadas, o sistema de ensino brasileiro tem se voltado às avaliações de larga escala como critério para “medir” a qualidade da educação. Nesse movimento, na década de 1990, deu-se início, com o governo de Fernando Collor de Mello, à tentativa de implementar a ideologia neoliberal no país. Mesmo com o impeachment de Collor, ocorrido em 1992, a continuidade se deu com o vice-presidente Itamar Franco, que deu sequência ao processo de privatizações, seguindo as orientações de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o projeto neoliberal passou a ser apressadamente implementado: a fim de “recuperar o ‘tempo perdido’ com a adesão tardia do Brasil ao neoliberalismo, o governo FHC impulsionou um processo de privatização mais ousado” (LIMA apud KLITZKE, VALLE, 2015, p. 228).

Nesse contexto, no âmbito da educação, criam-se avaliações padronizadas com o propósito de medir o desempenho educacional e garantir uma boa imagem do país, de maneira a torná-lo mais seguro para investimentos de capital internacional. Segundo Klitzke e Valle (2015), o Estado passa a ser avaliador na medida em que desenvolve exames como meio de medir o desempenho da educação nacional. Com isso, alimenta o pressuposto de que provas, exames e outros instrumentos de avaliação são os meios mais adequados de medir o desempenho do aluno na escola e indicar a qualidade do ensino, atendo-se a critérios padronizados de avaliação. Entre esses exames padronizados, destacamos o Enem (BRASIL, 1998).

O Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, consiste em uma avaliação contendo questões interdisciplinares a fim de avaliar o desempenho dos alunos ao ingressar no ensino superior. Criado em 1998, até o ano de 2008 o exame era configurado da seguinte forma: consistia em 63 questões interdisciplinares realizadas em um único dia, em 2009 foi reformulado e passou a ser dividido em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Matemática e suas Tecnologias. São 50 questões para cada área, além de uma redação. Com esse novo formato, o exame passou a ser realizado em dois dias. As modificações do Enem estiveram ligadas com a Reforma do Ensino Médio, de 2017,

em que houve a reformulação dos currículos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (LDB — Lei nº 9.394/1996), pela Lei nº 13.415/2017. Tais modificações nos currículos ocorreram por conta das mudanças econômicas, das novas tecnologias e do aumento da demanda de alunos na rede básica de ensino. Consequentemente, houve um aumento expressivo de alunos, tanto de escolas públicas quanto de privadas, realizando o exame com o propósito de adentrar ao ensino superior por meio de programas governamentais de incentivo ao ingresso em faculdades e universidades, como por exemplo, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, em que os alunos podem conseguir bolsas de até 100% utilizando a sua nota do Enem.

Em um primeiro momento, o exame tinha como premissa o conhecimento social por meio do ensino. Logo, o processo formativo na escola deveria promover no indivíduo o desenvolvimento proativo, crítico e reflexivo. Em contraposição, a segunda versão do exame se modifica ao passo que propõe a avaliação externa do desempenho escolar, visando às políticas públicas educacionais e perdendo o sentido inicial de autoavaliação (ALMEIDA, 2020, p. 408). O fato é que nessa última versão do exame a avaliação acaba por não contemplar todas as esferas da vida, como as desigualdades no contexto social, econômico e cultural, entre outras. Dessa forma, “o Enem nos remete à metáfora da corrida, a linha de largada é a mesma para todos, porém alguns estão em melhores condições do que outros para enfrentar a disputa, o que os leva a chegar antes no final do percurso” (KLITZKE, VALLE, 2015, p. 240). A metáfora utilizada pelas autoras ilustra o argumento proposto neste artigo: a meritocracia acaba reforçando as desigualdades, pois, ao mesmo tempo em que esconde elementos importantes que caracterizam os sujeitos envolvidos na corrida, naturaliza as condições sociais da existência e, ideologicamente, faz com que os “perdedores” passem a se considerar os únicos culpados de sua condição.

Nessa linha de pensamento, deparamo-nos com o limite das avaliações educacionais, que passam a ser reduzidas a ponto de não contemplarem todas as esferas da vida, atendo-se a critérios meritocráticos. A título de exemplo, estudantes de escola pública e privada possuem a igualdade de terem o mesmo acesso à inscrição em avaliações como o Enem. No entanto, as condições são desiguais no processo formativo e, no caso de muitos alunos de escolas públicas, há um percurso histórico de vida destituído das condições básicas e imprescindíveis de existência. Assim, a desigualdade de condições acaba gerando um processo previsível de desigualdade no desempenho. Enquanto os alunos da rede privada possuem melhores condições para se dedicar aos seus estudos, sendo mais propensos a participar de cursos pré-vestibulares e de preparação para o Enem, os alunos trabalhadores que frequentam a escola pública dificilmente terão condições de realizar uma boa escolarização e muito menos poderão frequentar cursos de preparação, por falta de tempo e de dinheiro.

Os alunos da rede pública, em sua grande maioria, dividem seu tempo entre o estudo e o trabalho, de modo a contribuir para a renda familiar. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, entre os alunos com faixa etária de 18 a 29 anos, cerca de 52,5% dos homens não estudavam por conta do trabalho ou porque estavam à procura de emprego. Em contrapartida, entre as mulheres com a mesma faixa etária, cerca de

39,5% não estudavam por conta de afazeres domésticos (G1, 2018). Nesse mesmo sentido, segundo o Ministério da Educação (2018), 1.273.250 estudantes inscritos no Enem em 2018 possuíam renda familiar mensal de até R\$ 998,00. Em contrapartida, 57.149 estudantes inscritos possuíam renda familiar acima de R\$ 19.960,00 por mês. Esse fato corrobora a tese de que não basta ter a mesma oportunidade de participação, mas são necessárias chances iguais, incluindo oportunidades e preparo para competir niveladamente. Assim, deve-se atentar à esmagadora parcela de inscritos que possui renda mensal equivalente a um salário mínimo por família, o que os condiciona a procurar outros meios de sustento como forma de contribuir para a renda familiar.

Com relação a essa questão, as autoras Klitzke e Valle (2015) analisam dados que evidenciam a disparidade entre os resultados no Enem de alunos pertencentes a diferentes redes de ensino e cujas famílias têm diferentes rendas¹. Nessa análise, ao comparar o desempenho de alunos da rede pública e da rede privada, as autoras constataam que as “maiores pontuações no exame são dos participantes provenientes das escolas privadas, ou seja, a minoria” (Ibidem, 2015, p. 238). Nota-se também que, nas edições do Enem de 2002, 2005 e 2008, o maior percentual de participantes engloba estudantes advindos de famílias com renda inferior a cinco salários mínimos. Contudo, na análise de outros dados contidos em relatórios pedagógicos das mesmas edições, afirma-se que “as melhores pontuações dos participantes, isto é, os desempenhos na prova objetiva são de indivíduos oriundos das famílias com renda acima de dez salários mínimos” (Ibidem, 2015, p. 235). Outro dado importante a ser considerado, que está diretamente relacionado com a renda familiar, é o acesso à internet, que pode propiciar melhor desempenho no exame, já que oferece outras formas de estudo ao participante. Segundo o Ministério da Educação (2018), cerca de 1.140.465 estudantes inscritos no Enem de 2018 não possuíam acesso à internet, o que colabora para a desigualdade de desempenho.

Dessa forma, a ideia de meritocracia implicada no modo como o exame é avaliado acaba por justificar a desigualdade na medida em que, independentemente da condição social do aluno, ele tem de “fazer por merecer”. Outro problema relativo à avaliação proposta pelo exame em busca de resultados é o método utilizado. O fato é que “um número absoluto não pode representar de modo amplo todo o processo evolutivo educacional de um estudante” (ALMEIDA, 2020, p. 416). Portanto, como forma de elucidação do tema, iremos apresentar uma investigação acerca do impasse de medição envolvido nessas formas de avaliação, promovendo uma reflexão a respeito dele.

¹ Na inscrição para o Enem, um dos pré-requisitos é o preenchimento do questionário de coleta de dados ligados a questões como renda familiar, nível de escolaridade dos pais, aquisição de bens materiais etc. A finalidade desse questionário é, a partir de tais dados, levantar a situação socioeconômica e contextualizar a realidade dos participantes. A ideia é analisar o processo de ensino-aprendizagem considerando as dificuldades sociais a que os estudantes estão “condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida” (INEP, 2014, p. 13).

Entre as Capacidades e a Questão da Medição: Um Obstáculo a Ser (Re) Pensado

Em consonância com a questão da medição presente nos processos padronizados de avaliação educacional, questionamo-nos como a medição pode estar associada às capacidades a partir da seguinte pergunta: como é possível medir a capacidade de ser e fazer de um indivíduo por meio de uma única medida numérica? Como forma de compreender a questão, valemo-nos das reflexões do epistemólogo e filósofo Gaston Bachelard (1996), que analisa a falácia da medição como obstáculo do conhecimento quantitativo², defendendo que é “preciso refletir para medir, em vez de somente medir para refletir” (BACHELARD, 1996, p. 262). Para superar essa ideia de medição, é necessário um espírito científico que tenha em vista a objetividade e a racionalidade. Bachelard (1996) descreve a formação de um pensamento científico que supere os obstáculos epistemológicos, indicando que tais obstáculos se encontram no ato do conhecer, fundamentados nas ideias preconcebidas. Assim, essas ideias acabam bloqueando o conhecimento, na medida em que o obstáculo do conhecimento quantitativo se assemelha à maneira como são concebidas as formas de avaliação anteriormente mencionadas.

Percebe-se, assim, que o “espírito científico deve levantar problemas, criar hipóteses fecundas as quais não devem confirmar seu saber, mas contradizê-lo” (CARDOSO, 2013, p. 19). Por conta disso, o autor evidencia a importância de descrever mais o método de análise em vez de focar na descrição do objeto. O Enem pode ser tomado como exemplo de exame que tem o objetivo de medir o desempenho em todas as áreas do conhecimento e que foca mais na importância de resultados quantitativos do que na qualidade do processo formativo. Um conhecimento científico não deve se fundamentar em um conhecimento pautado em medições, mas precisa aderir a um movimento de renúncia às verdades próprias que tem em vista a ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico.³

Convergindo com o pensamento bachelardiano, Nussbaum (2012) elucida a questão da falácia da distribuição igualitária seguindo o mesmo princípio: uma única medida numérica como forma de avaliar negligenciaria outros aspectos importantes a serem considerados. Para explicar melhor a crítica que direciona a esse enfoque, Nussbaum (2012) utiliza como exemplo a educação da mulher na Índia, que, com os avanços dos debates sobre as questões de gênero, passou a ser mais valorizada, em contraponto ao que acontece em

² “Mas, como os obstáculos epistemológicos andam aos pares, até no reino da quantidade vemos opor-se à atração por um matematismo demasiado vago, a atração por um matematismo demasiado preciso” (BACHELARD, 1996, p. 260). O problema está na precisão exagerada do resultado sem o cálculo da margem de erro, o que torna o resultado vago e, de certa forma, reduzido.

³ Não abordaremos aqui todos os obstáculos epistemológicos analisados por Bachelard (1996). A título de sugestão, indicamos o artigo em que Fávero e Tonieto (2017) sistematizam a proposta epistemológica bachelardiana na tentativa de superar o dualismo entre realismo e racionalismo, na direção de um racionalismo aplicado. Em outro artigo, Fávero e Consaltér (2017) analisam alguns pressupostos da pedagogia das aparências e da pedagogia científica a partir das obras de Bachelard.

diversos outros países onde a educação ainda é fortemente desvalorizada⁴. Uma possível forma de equiparar as oportunidades educacionais oferecidas a homens e mulheres seria, em tese, aumentar o investimento na educação feminina, e não apenas distribuir igualmente os recursos para a educação de sujeitos de ambos os sexos. O mesmo deveria acontecer em relação a pessoas que necessitam de diferentes recursos para viver melhor, a fim de equiparar oportunidades e compensar as injustiças sociais do passado, que por sua vez acabaram por marginalizar certos grupos.

Para Nussbaum (2012), a riqueza e a renda, apesar de serem frequentemente utilizadas como indicadores representativos do que as pessoas são capazes de ser e fazer, não devem ser tomadas como os meios mais seguros de se obter resultados satisfatórios, na medida em que não levam em conta que cada pessoa possui diferentes necessidades e, por conseguinte, necessita de diferentes recursos para saná-las. Temos como exemplo as diferenças físicas entre crianças, adultos e gestantes, que necessitam de diferentes quantidades de proteínas para que seu funcionamento físico seja consideravelmente saudável. No entanto, nesse caso, políticas públicas não deveriam se ocupar em distribuir igualmente os recursos de nutrição, e sim em fornecer mais aos que mais necessitam como modo de equipará-los aos que mais têm e, dessa forma, salvaguardar o princípio da equidade. Nesse sentido, nota-se que a abordagem baseada na distribuição igualitária de recursos colabora para a permanência do *status quo*, pois, se os que já possuem muito, recebem algo de que nem sequer necessitam, a desigualdade aumenta ainda mais.

Em nossa análise, identificamos certa convergência entre a falácia da medição, de Bachelard (1996), e a falácia da distribuição igualitária, de Nussbaum (2012): a medição pautada em uma única medida numérica obtida a partir de critérios quantitativos nas avaliações em educação se tornaria um conhecimento demasiadamente vago e reduzido por não abranger todas as esferas da vida, negligenciando aspectos importantes, principalmente a desigualdade social, cultural e econômica. Destacando as contribuições dos autores evidenciados, propondo um recorte sobre a questão do Enem e evidenciando que avaliar os resultados obtidos no exame com uma única medida numérica reforça a meritocracia como critério de desempenho, constatamos que o exame acaba se tornando “um mero exercício acrítico, sendo estandardizado, robotizado e revestido pelo prisma da meritocracia” (ALMEIDA, 2020, p. 418). O modo como o exame se modificou com o passar do tempo consolidou-o como um meio de ingresso na educação superior; todavia, ainda há grandes disparidades quanto aos resultados quando são comparados alunos de escolas públicas e privadas.

⁴ Em consonância, no Brasil, nas estatísticas de gênero sobre indicadores sociais das mulheres, o IBGE (2018) aponta que mulheres possuem maior índice de escolaridade. A educação superior completa foi obtida por 23,5% das mulheres brancas e 10,4% das mulheres pretas ou pardas. Já no caso dos homens, as porcentagens são 20,7% (homens brancos) e 7% (homens pretos ou pardos). Em contrapartida, as mulheres, mesmo possuindo maior índice de escolaridade, possuem menor salário em comparação aos homens. Essa questão está “relacionada com a segregação ocupacional e [a] discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho”, já que “as mulheres receberam 63,4% do que os homens, em 2016” (Ibidem, 2018).

Dessa forma, fica clara a importância de se (re) pensar os processos que fundamentam as avaliações educacionais por meio da ideia de “fazer por merecer”, que legitima as injustiças e promove a manutenção do *status quo*. Na tentativa de romper com a lógica da medição, a teoria das capacidades, proposta por Nussbaum (2012), empenha-se em questionar a ideia de meritocracia, que justifica as desigualdades atuais. Tal teoria questiona até que ponto é possível medir o que o indivíduo é capaz de ser e fazer. A partir disso, faz-se necessário repensar a questão da medição baseada na meritocracia em avaliações educacionais como o Enem; afinal, ter a mesma oportunidade de participar não implica ter igualdade de desempenho.

Reflexões sobre o Modelo de Mensuração Educacional à Luz da Teoria das Capacidades

As capacidades são tratadas de um conjunto de habilidades inter-relacionadas para escolher e agir, dessa forma, a capacidade para Nussbaum (2012) se torna uma espécie de liberdade, na medida em que há uma necessidade de preservar a independência e de assegurar a capacidade do indivíduo de manter o pensamento crítico que lhe permita avaliar a coerência daquilo que lhe é dito e conceber alternativas para tudo o que lhe é oferecido (Ibidem, 2012, p. 78). Em relação às capacidades e à questão da medição, Nussbaum (2012) atém-se a duas questões: o que as pessoas são realmente capazes de ser e fazer? E quais são as reais oportunidades de escolha e ação que a sociedade lhes oferece? A partir desses questionamentos, a autora realça de que forma a heterogeneidade impossibilita a medição de oportunidades e capacidades. Ao evidenciar tal impossibilidade de medição, Nussbaum critica as abordagens que mesclam todas as esferas da vida e as transformam em um único dado mensurável, como o Produto Interno Bruto (PIB). A partir dessa perspectiva, podemos pensar a questão do Enem, tendo em vista que ele é considerado uma forma de avaliar as capacidades dos indivíduos que reduz os resultados a uma única medida numérica. Essa medida, por sua vez, acaba por desconsiderar as capacidades mais ampliadas dos alunos e as desigualdades existentes no processo.

Nessa perspectiva, Almeida (2020) chama a atenção para as diferentes realidades dos educandos, relacionadas às esferas culturais, sociais e econômicas. Tais realidades, por não serem igualmente justas, acabam por desnivelar as chances que os alunos têm de obter o desempenho almejado; “desse modo, torna-se insólito equiparar, de modo ilustrativo, um aluno de uma escola cujo foco é a formação moral ou crítica-social com aquele que tem um ensino tecnicista, voltado para a resolução das questões do Enem” (ALMEIDA, 2020, p. 417). Em consonância, Nussbaum (2015) evidencia a importância de considerar dois aspectos: o indivíduo e a situação. Além de se considerar a situação do indivíduo, deve-se considerar as diferenças individuais, pois as experiências influenciam os aspectos psicológicos de cada um.

Nesse contexto, podemos refletir acerca do Enem, na medida em que “o raciocínio crítico e a imaginação empática não podem ser mensurados por meio de testes quantitativos de múltipla escolha” (NUSSBAUM, 2015, p. 134). Esse método de mensuração acaba por não contemplar o que o indivíduo é capaz de ser e fazer. Por meio dos avanços do processo de aprendizagem, dispostos no método de autoavaliação (presentes no Enem até 2008), contempla-se o desenvolvimento crítico-reflexivo do educando. Tal método está pautado pela educação como forma de desvincular e perceber as relações de poder, emancipação humana e desalienação, avançando, assim, para a construção de um saber autônomo e humanizador. As capacidades que Nussbaum (2012) propõe visam a uma educação humanizadora e sensível, por meio das artes e das humanidades, a qual seria capaz de nos libertar de uma educação mecanizada e padronizada cuja única finalidade é fazer com que os alunos tenham bom desempenho em avaliações. Essa educação humanizadora seria uma forma mais correta de mostrar o que cada um realmente é capaz de ser e fazer, indicando o quanto um educando é qualificado e se está apto a ingressar na educação superior, por exemplo.

Em contrapartida, a primeira proposta do Enem se transformou em simples instrumento de avaliação, tecnicista e mecanizada. Perdeu seu ideal humanizador, sucumbindo à demanda do mercado de trabalho, que exige cada vez mais formação/treinamento, tornando os sujeitos adaptáveis a essas demandas. Ou seja, esse simples modelo de avaliação possibilita uma competição excludente, acaba influenciando e direcionando para um caminho ineficaz, sem um processo crítico e fragmentando a perspectiva humanizadora da educação. Esse método de mensuração da avaliação proposto evidencia o que Bachelard (1996, p. 261) denuncia ao dizer que “medir exatamente um objeto fugaz ou indeterminado, medir exatamente um objeto fixo e bem determinado com um instrumento grosseiro, são dois tipos de operação inúteis que a disciplina científica rejeita liminarmente”. Nesse sentido, destacamos que a medição do Enem se torna uma operação inútil por não respeitar a individualidade dos sujeitos e por tornar-se um processo marcado pelo controle daquilo que é ensinado, associado de forma exclusiva ao desempenho de cada um.

Difícilmente teremos uma escola melhor e mais justa se continuarmos apostando na meritocracia. O próprio Dubet (2004, p. 542) reconhece que “a concepção puramente meritocrática da justiça escolar se defronta com grandes dificuldades e, mesmo que aceitemos o princípio, fica claro que ele deve ser ponderado”. Ele mesmo observa que “a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades” (DUBET, 2004, p. 542), e aqui estão em jogo tanto as desigualdades entre as pessoas quanto as desigualdades entre os sexos e os grupos sociais, sendo que os mais favorecidos têm vantagens decisivas. É falacioso dizer que a igualdade de oportunidades para o acesso escolar elimina as desigualdades escolares.

Dubet (2004, p. 542) também ressalta que “uma igualdade de oportunidades meritocráticas pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva”. No entanto, há pesquisas no campo educacional que ao apontarem a relação complexa entre a aprendizagem e a pobreza, salientam que a escola produz uma certa “inclusão excludente” ao

tratar de alunos menos favorecidos, isto é, "oferecendo uma educação pobre para os pobres, permitindo apenas à elite a possibilidade de acesso a uma educação de excelência" (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015, p. 18678). Sendo assim, a inclusão dos menos favorecidos não se traduz como garantia de um ensino de qualidade, ao passo que há fatores externos, como por exemplo o contexto social e cultural do aluno, o suporte familiar e o acesso às necessidades básicas (tais como alimentos, roupas, casa) que influenciam na sua aprendizagem e permanência no ambiente escolar. Desse modo, Dubet (2004, p. 543) adverte: "quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor". Nesse sentido, há "uma certa crueldade do modelo meritocrático", pois "os 'vencidos', os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu próprio fracasso". Essa condição de assumir a responsabilidade pelo próprio fracasso possui efeitos perversos na autoestima dos alunos, fazendo-os muitas vezes renunciar à escola e abraçar a violência (Ibidem, p. 543). Ao impedir que percebam que seu fracasso pode ser decorrente das desigualdades sociais e de um conjunto de outras variáveis, a meritocracia reforça as desigualdades.

Outro problema igualmente relevante do princípio meritocrático implica um conjunto de problemas no âmbito pedagógico. Como ressalta Dubet (2004, p. 543), "o princípio meritocrático pressupõe que todos os envolvidos na mesma competição sejam submetidos às mesmas provas". No entanto, quando a competição começa, imediatamente vêm à tona as diferenças; "os que são incapazes de continuar competindo" desanimam, sentem-se impotentes, despreparados e mesmo "desanimam seus professores"; assim, passam a ser deixados de lado, marginalizados e esquecidos. Ao final, o sistema meritocrático reforçou as desigualdades que já existiam, com a diferença de que agora a vitória dos vencedores foi merecida.

Dubet (2004, p. 544) finaliza suas reflexões levantando alguns questionamentos sobre a virtude e a própria ideia de mérito: "O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes?". E, seguindo os passos de John Rawls, ainda questiona: "o mérito realmente existe?", "pode ser medido objetivamente?", "pode ser aplicado às crianças e até que idade?"; "Se não somos responsáveis por nosso nascimento, como sê-lo por nossos dons e aptidões?". Esses são questionamentos profundos, instigantes, provocativos e oportunos que convergem com o pensamento de Nussbaum (2015, p. 135), a qual afirma que, "nos Estados Unidos, o exame nacional [...] piorou as coisas, como normalmente acontece com os exames nacionais". Tais dimensões são completamente ignoradas em exames padronizados. No entanto, seriam essas dimensões que possibilitariam, por exemplo, que as crianças e os jovens se dessem conta das desigualdades sociais, de que a narrativa meritocrática é cruel e ilusória, de que a vida escolar pode ser mais intensa e criativa do que uma simples preparação para a realização de exames padronizados. Infelizmente, no caso do Brasil, estamos indo na direção contrária dessa possibilidade.

Considerações Finais

Nos limites deste texto, evidenciamos que exames padronizados como o Enem, que utilizam uma única medida numérica como resultado, acabam reforçando a desigualdade quando elegem critérios limitados de avaliação e pautam-se na meritocracia como forma de legitimar a desigualdade e a justiça social, por meio da justificativa de uma boa performance do “fazer por merecer”. Nessa perspectiva, ressaltamos igualmente a importância da teoria das capacidades no referencial que questiona a meritocracia na educação. Tal meritocracia consiste em uma forma produtora de desigualdade, impedindo que as pessoas vivam com dignidade na medida em que os sistemas de avaliação acabam por ser limitados e injustos, por não levarem em conta as diferenças de cada indivíduo e suas condições materiais de existência.

Também consideramos que não se pode comparar como iguais os diferentes, na medida em que “as capacidades que têm uma importância central para as pessoas se diferenciam qualitativamente entre si e não só quantitativamente”, de modo que “não podem ser redobrados em uma única escala numérica sem serem distorcidos, e que parte fundamental de sua adequada compreensão e produção é entender a natureza específica de cada uma delas” (NUSSBAUM, 2012, p. 38, tradução nossa).⁵ Dificilmente um teste ou exame padronizado pautado pelo princípio da meritocracia consegue contemplar essas especificidades.

Uma escola justa e pautada pela perspectiva das capacidades não deveria fazer a triagem dos indivíduos para saber quem vai ter sucesso e quem não vai; ela não deveria ser a instituição julgadora que sentencia os vencedores e os vencidos, os que merecem e os que não merecem. Uma escola que promove e desenvolve capacidades deve estar menos focada em definir castas de excelência e mais preocupada em não estigmatizar os “alunos fracos”, que frequentemente abandonam a escola, pois não se sentem suficientemente compreendidos. Como bem ressalta Dubet (2004), “uma escola ‘meritocrática’ de massa cria necessariamente ‘vencidos’, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. ‘O sucesso para todos’ é um *slogan* vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda”. Uma escola focada na meritocracia e na competição não se preocupa com os “vencidos” e com os fracassados, pois parte do pressuposto de que eles são responsáveis pelo próprio fracasso, de que não se esforçaram o suficiente e de que não foram capazes de aproveitar as oportunidades. Até mesmo o abandono da escola é visto como um processo de naturalização da lógica dos vencidos e vencedores. Assim, a escola pautada pela meritocracia não só reproduz as desigualdades como produz a estigmatização e a desvalorização dos indivíduos fracassados, aprofundando ainda mais as desigualdades.

⁵ “Las capacidades que tienen una importancia central para las personas se diferencian cualitativamente entre si y no solo cuantitativamente, que no pueden reducirse a una sola escala numérica si ser distorsionadas, y que una parte fundamental de su adecuada comprensión y producción pasa por entender la naturaleza específica de cada una de ellas”.

Em vez de defender e difundir a ideia de uma escola meritocrática deveríamos defender e promover a ideia de uma escola justa. E quais seriam as características dessa escola? Ela se ocuparia de fomentar aspectos estratégicos para os alunos “fracos”? Seria uma escola que trata bem os alunos “vencidos”, que não os humilha, que os ajuda a entender que não são os únicos culpados por seus fracassos? Seria uma escola que respeita e promove a dignidade dos seus alunos, busca perceber capacidades que na maioria das vezes não são percebidas, ou que são parcialmente desconsideradas nos testes padronizados de mensuração? No dizer de Dubet (2004, p. 552), “uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a autoestima dos que não fossem bem-sucedidos como se esperava”, seria capaz de promover determinadas ações que pudessem dirigir um olhar mais atento “aos talentos dos alunos” e daria visibilidade à “afirmação do papel educativo da escola”. Dessa forma, Dubet (2004, p. 552-553) reforça que o ideal será atingido “quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, [...] quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição”.

Em suma, o sistema de medição na educação carrega em si diversas limitações por considerar que todas as pessoas possuem as mesmas oportunidades e por não levar em consideração a natureza particular de cada sujeito. Nussbaum (2014) considera a relação entre as humanidades e as artes um importante pilar de uma formação para a cidadania. Por conseguinte, as políticas educacionais, segundo a filósofa, devem cultivar tais áreas para que a democracia sobreviva (NUSSBAUM, 2014). Dessa forma, uma educação humanizadora pautada nas capacidades deve inculcar no educando o hábito de questionar-se, principalmente sobre suas crenças e o que lhe é imposto. É por meio da inquietude do perguntar-se que equívocos, preconceitos e injustiças serão evitados. Ao refletir sobre suas práticas atuais, o sujeito conseqüentemente modificará suas práticas futuras, pois tal reflexão, além de proporcionar o autoexame, provoca também uma mudança de atitudes, uma tomada de consciência e a responsabilização pelos próprios atos. O indivíduo torna-se, então, responsável pela própria liberdade.

Referências

ALMEIDA, Vitor Sergio. O Enem como instrumento de autoavaliação: um projeto não efetivado. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 407 - 420, mai./ago. 2020.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Esteia Dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRITO, M. H. P.; ARRUDA, N. A. O; CONTRERAS, H. S. H. **Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade**. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf. Acesso em: 12 nov 2021.

CARDOSO, Walter. Os obstáculos epistemológicos segundo Gaston Bachelard. **Biblioteca Filosófica**, 2013, p. 19-27. Disponível em:

<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/cardoso-os-obstculos-epistemologicos-segundo-gaston-bachelard.pdf>. Acesso em: agosto de 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n° 123, p. 539-555, set/dez, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Docência universitária e formação do espírito científico: uma abordagem a partir da epistemologia de Gaston Bachelard. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 155-172, jan./abr. 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro. Bachelard e a negação à pedagogia das aparências: proposições para a construção de uma pedagogia científica. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, Tandil, núm. 27, junho 2017, p. 273-287.

G1. Estudante de escola paga tem o dobro da chance de entrar na faculdade, aponta estudo do IBGE. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/05/estudante-de-escola-paga-tem-o-dobro-da-chance-de-entrar-na-faculdade-aponta-estudo-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2020.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 20 dez. 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019- Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

INEP. **Nota Técnica Inse**: indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Brasília: Inep, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_ins_e.pdf. Acesso em: 23 dez. 2020.

MARCATO, Célio Tiago; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia. **Devir Educação**, v.1, n.1, p. 66-74, 2017.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e Justiça Social**. Tradução de Graça Lami. Ramada: Pedago, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Crear Capacidades**: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 2012.

KLITZKE, Melina Kerber. VALLE, Ione Ribeiro. Exame Nacional de Ensino Médio (Enem): há democratização do acesso ao ensino superior? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 227-247, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2020.