

REMUNERAÇÃO MERITOCRÁTICA PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: É uma possibilidade de qualificar o Ensino Superior no Brasil?

MERITOCRATIC REMUNERATION FOR UNIVERSITY PROFESSORS: Is it a chance to qualify higher education in Brazil?

Andréa Gerhardt *
Carolina Sofia Werle **
Paulo Fossatti***

* Mestre em Turismo pela Universidade de Caxias do Sul. Faculdade La Salle Estrela.

E-mail: andrea.gerhardt@lasalle.org.br

** Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior. Faculdade La Salle Estrela.

E-mail: carol_sf535@yahoo.com.br

***Doutor em Educação pela PUCRS. Professor e Pesquisador do PPG Educação do Unilasalle Canoas, RS.

E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

RESUMO

O presente artigo visa pesquisar dados referentes a sistemas de remuneração meritocrática de professores do ensino superior no Brasil e comparar com alguns países da América Latina, a fim de possibilitar informações à gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), no que tange à qualificação de docentes e, conseqüentemente, do ensino. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica elencando o avanço da meritocracia e em paralelo com o do ensino superior no Brasil. Alguns dados importantes a respeito da remuneração de professores do ensino superior na Argentina, Colômbia e México foram levantados e serviram de aporte para comparação com dados trazidos sobre o Brasil. Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, desafios relativos à mudanças uma vez que o Brasil é o país que está cotado como último no *ranking* do índice de desenvolvimento da educação do ensino superior. Ele é o único país pesquisado que, diferente dos demais, não possui níveis hierárquicos bem estruturados. Uma vez que a hierarquização também é uma forma de meritocracia, ela permite o avanço e crescimento profissional aos professores nesses níveis por assim serem incentivados.

Palavras-chave: Meritocracia. Remuneração. Gestão Educacional. Ensino Superior.

ABSTRACT:

This article wants research data on meritocratic remuneration systems of higher education teachers in Brazil and compares it with some Latin American countries, in order to provide information to the management of Higher Education Institutions with respect to the qualification of teachers and therefore of teaching. For this, we developed a bibliographic research focusing on the advancement of meritocracy and in parallel with the higher education in Brazil. Some important data on the remuneration of teachers in higher education in Argentina, Colombia and Mexico were raised and served as input for comparison with data brought about Brazil. The results showed, among other things, challenges related to changes since Brazil is the country that is listed as the last in the ranking of the development index in

higher school education. He is the only country surveyed that, unlike the others, does not have well-structured hierarchical levels. Once the hierarchy is also a form of meritocracy, it allows the advancement and professional growth for teachers at these levels so to be encouraged.

Keywords: Meritocracy. Remuneration. Educational Management. Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

O crescimento do ensino superior no Brasil nas últimas décadas pode ser constatado no número de alunos matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) que chegou a 7,3 milhões em 2013 segundo dados do Censo do Ensino Superior. Em comparação ao ano anterior, houve um acréscimo de quase 300 mil matrículas e, considerando-se o período de 2003 a 2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4% (MEC-INEP, 2013).

Quanto aos docentes, os dados revelam que o país possui 321 mil professores atuando na educação superior, sendo que 70% deles possuem pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado ou doutorado). Nos últimos dez anos, o número de mestres e doutores na rede pública cresceu 90% e 136%, respectivamente.

Em 2015, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) classificou o Brasil em 60º lugar no ranking mundial de educação (considerando 76 países). Segundo o CENSO (MEC-INEP, 2013), a realidade de atuação em mais de uma instituição eleva o número de docentes brasileiros de 321 mil ao todo para 367 mil funções docentes. Tais dados demonstram que questões históricas ligadas à carga horária docente, remuneração insuficiente e múltiplos empregos podem ter como consequência a baixa qualidade de ensino.

A partir destes dados, pode-se perceber que a educação superior no Brasil está passando por mudanças e, entre as mais variadas questões que compõem este quadro, reformulações salariais podem ser uma proposta interessante para oferecer melhorias à educação no país. A utilização e implantação de políticas salariais na Educação, especialmente no nível superior, são um fator novo no Brasil.

Na América Latina países como a Argentina, Colômbia e México adotam a Meritocracia como forma de pagamento. Esta política de remuneração tem sido pouco adotada no Brasil, porém dela emergem algumas questões que demonstram boas possibilidades de mudança no país, mas que exigem disposição para deixar a chamada “zona

de conforto” e também coragem para enfrentar as consequências de políticas meritocráticas e sua implantação.

O tema Meritocracia está cada vez mais presente no mundo contemporâneo, trazendo correlação com a ideia de que as hierarquias funcionais e sociais são resultados obtidos por cada indivíduo. Ligar este termo à administração de instituições e empresas é a possibilidade de encontrar divergências, principalmente sobre avaliações de desempenho, mensuração de habilidades, competências e atitudes, e de como saber se todos os envolvidos recebem oportunidades equilibradas.

Assim como nas empresas, a meritocracia tem sido um tema bastante atual que vem como proposta de avanço na qualificação, sendo possível que este sistema também gere bons resultados se for aplicado ao professorando. Esta pesquisa busca pesquisar dados referentes à implantação e consequências da remuneração meritocrática de professores de nível superior na América Latina, a fim de possibilitar informações à gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), no que tange à possibilidade de remuneração de docentes e, conseqüentemente, qualificação do ensino no Brasil.

2. METODOLOGIA

Em virtude do tema ser atual e existirem apenas poucas universidades no Brasil que aderiram ao pagamento através da meritocracia, o presente artigo foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica sobre o assunto. Para tanto, explorou-se a evolução do Ensino Superior no Brasil e na América Latina (especificamente a Argentina, Colômbia e México) e a implantação e resultados da Meritocracia nestes países, tendo dentre os principais autores pesquisados Soares (2002), Vieira (2013) e Oliveira (1997 e 2004). O livro organizado por Altbach (2012), que apresenta uma pesquisa entre remuneração superior de 28 países, publicada em 2012 em Nova York e Londres, serviu como principal referência. Além disso, foram consultados sites oficiais acerca de dados da Educação Superior no Brasil. A consulta a sites especializados (SciELO, CAPES, RAE) demonstrou que há pouca publicação sobre o assunto no Brasil, sendo que os temas versam sobre a meritocracia em empresas, meritocracia no acesso ao ensino superior ou meritocracia na rede pública estadual de ensino.

Para traçar um comparativo com o Brasil fez-se uma revisão focada principalmente nos países da América Latina que utilizam a Meritocracia como forma de pagamento. Neste cenário o artigo aborda a questão da Meritocracia na América Latina e no Brasil, enquanto possibilidade de melhoria na educação superior brasileira e tem por objetivo pesquisar dados

referentes a sistemas de remuneração meritocrática de professores do ensino superior no Brasil e compará-los com alguns países da América Latina, a fim de possibilitar informações à gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), no que tange à qualificação de docentes e, conseqüentemente, do ensino.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente artigo trata da Meritocracia enquanto possibilidade de estratégia de remuneração a docentes do nível superior e conseqüente melhoria no ensino. Inicialmente contextualiza-se o Ensino Superior no Brasil, após caracteriza-se a Meritocracia enquanto possibilidade de política de remuneração e, finalmente, apresenta-se o panorama da educação e remuneração meritocrática na América Latina (especificamente a Argentina, Colômbia e México) e possibilidade de sua implantação no Brasil.

3.1 Ensino Superior no Brasil

Poucos anos antes da década de 30, tendo seu desenvolvimento juntamente com o panorama educacional da época, marcado pelas reivindicações de vagas de trabalho dos professores de nível básico, surgem as primeiras universidades no Brasil. Dentro das décadas 10 e 20, anteriores a este período, houve o surgimento de algumas escolas técnicas, cursos isolados e diferenciados, mas é somente em 1920 que surge no Rio de Janeiro a primeira universidade do Brasil. Segundo Soares (2002), foi em 1920, através do decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, assinado pelo Presidente da República o Dr. Epitácio Pessoa, que se oficializou o surgimento da primeira universidade. Logo após, em 1934, surge a Universidade de São Paulo - USP que foi um verdadeiro marco divisor de águas no ensino superior Brasileiro, por reunir cursos de diferentes áreas e se tornar o maior centro de pesquisas no Brasil com pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa.

Nas décadas subseqüentes de 50 e 70 se instalaram universidades federais, ao menos uma em cada estado, sendo que nos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais havia mais que uma. Souza (1991) afirma que é a partir disso que se iniciou a descentralização do ensino superior e que esta culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ano de 1961. Os cursos nas primeiras universidades também ganharam força graças a fatores como o êxodo rural e necessidade de melhoramento da mão de obra para indústria. Esta demanda foi responsável inclusive pela expansão da iniciativa privada no setor. Algumas conseqüências foram a diminuição na qualidade de ensino, uma vez que se multiplicaram os cursos, sem

haver mão de obra docente suficiente e fiscalização do poder público sobre as mantenedoras, gerando uma imagem negativa do mesmo.

Os dados gerados sobre o ensino superior no Brasil, até o ano de 1956, eram coletados esporadicamente por alguns órgãos de pesquisa no país. A partir desta data e da criação do Serviço de Estatística de Educação e Cultura (SEEC), em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é que iniciaram as pesquisas anuais nas universidades.

A partir de dezembro de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), fica estabelecido, no seu Art. 9º, inciso V, que “a União incumbir-se-á de coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”. A partir de 1997, com a Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, que transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em Autarquia Federal e dá outras providências, fica estabelecido, em seu Art. 1º, inciso I, que o INEP será o órgão responsável por “organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais”. É a partir de agosto, também do mesmo ano, que se torna obrigatório o envio de dados anuais ao INEP. A partir do ano 2000 os dados deixam de ser enviados e passam a ser preenchidos em questionário eletrônico.

De acordo com os levantamentos da última publicação do Censo da Educação Superior (MEC-INEP, 2013), estima-se que existiam no país 2.391 Instituições de Ensino Superior (IES). São 301 instituições públicas com 152.166 docentes e 2.090 instituições privadas somando 181.302 professores, constatando uma diferença de aproximadamente 30mil docentes a mais em rede pública (tabela 1). Ao total o número de discentes ingressantes soma 2.742.950, e mais 991.010 são alunos concluintes de cursos.

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil em 2013.

IES	Instituições	Docentes Doutores	Docentes Mestres	Docentes até Especialista	Total de Docentes
Pública	301	53,2%	29,6%	17,2%	152.166
Privada	2090	34,7%	47,1%	18,2%	181.302

Fonte: Elaborada pelo autor, 2015.

Ainda no ano de 2013, os dados do Censo (MEC-INEP, 2013), revelam que na rede pública 53,2 % dos professores tem doutorado, 29,6 % mestrado e 17,2% tem até especialização. Já na rede privada 34,7 % tem doutorado, 47,1% mestrado e 18,2% tem até especialização. Mais de 120.000 docentes em rede privada são de tempo integral, em torno de 20.000 tem tempo parcial e aproximadamente 10.000 são horistas, oposto do que ocorre na

rede pública que tem pouco mais que 80.000 horistas, pouco menos que 80.000 em tempo parcial e apenas uns 45.000 em tempo integral (tabela 2).

Tabela 2: Regime de dedicação dos professores nas IES no Brasil em 2013.

IES	Instituições	Horistas	Tempo Parcial	Tempo Integral
Pública	301	+80.000	- 80.000	45.000
Privada	2090	10.000	20.000	+120.000

Fonte: Elaborada pelo autor, 2015.

O CENSO 2013 ainda revela que em todo o Brasil, 33% dos professores têm doutorado, sendo que em 2003 eram apenas 21,4%. Em 2013, também no Brasil, 39,7% possui mestrado, em comparação aos 35,1% de 2003. E, por fim, em 2013 são 27,3% de professores que têm até especialização, contra os 43,4% de 2003. Percebe-se assim uma diminuição de 16,1% dos professores que possuíam até curso de especialização, num período de 10 anos, havendo um aumento de 11,6% dos professores com mestrado.

Quanto às regiões, o CENSO 2013 demonstra que na região centro oeste do Brasil há um quadro de 28,6% dos professores com doutorado, 38,2% com mestrado e 33,2% têm até especialização. Já no norte há 22% dos professores apresentando doutorado, 37,8% mestrado e 40,2% tendo até especialização. No nordeste do país a situação é de 29,6% dos professores com doutorado, 29,7% com mestrado e 40,7% têm até especialização.

Já o sudeste e sul apresentam os melhores números, aonde o sudeste possui 36,7% dos professores com doutorado, 38,2% tendo mestrado e apenas 25,1% têm até especialização. O Sul vem com 33,8% dos professores possuindo doutorado, 42,6% com mestrado e por fim 23,6% têm até especialização.

Tabela 3: Qualificação dos professores por região no Brasil em 2013.

Regiões/Qualificação	Doutorado	Mestre	até Especialista
Centro - Oeste	28,6%	38,2%	33,2%
Norte	22,0%	37,8%	40,2%
Nordeste	29,6%	29,7%	40,7%
Sudeste	36,7%	38,2%	25,1%
Sul	33,8%	42,6%	23,6%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2015.

Todos estes índices, no entanto, não tem demonstrado resultados satisfatórios no que tange à melhoria da qualidade de ensino nas IES brasileiras, tendo em vista que o Brasil foi classificado em 2015 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 60º lugar no ranking mundial de educação.

3.2 Meritocracia

A origem da palavra meritocracia remete ao tempo dos grandes filósofos gregos, que apesar de não usarem a palavra de fato traziam em seus ensinamentos idéias do significado que esta possui na atualidade, e se constitui num sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais, os quais são a razão principal para atingir posições hierárquicas em organizações. Segundo Barbosa (1996), o mérito consiste em um princípio legítimo que organiza a distribuição dos indivíduos na estrutura social, e sua substância varia ao longo do tempo.

A palavra meritocracia é definida “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (BARBOSA, 2003, p.22)

Barbosa (1996) acredita que, ao longo da história da humanidade, os fatos decorrentes de cada período fizeram com que o termo ganhasse força, principalmente com ascensão de regimes políticos, desenhando-o assim tal como é conhecido hoje. A meritocracia somente surgiu de fato com os efeitos das revoluções decorrentes da Francesa, em 1789. Influenciadas pelos ideais rousseauianos de igualdade social, as Revoluções Liberais, removeram a nobreza do poder e então instalaram a meritocracia.

O primeiro autor no mundo que usa a expressão meritocracia o faz no livro intitulado “The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality” (Crescimento da Meritocracia, 1870-2033: um ensaio em educação e uniformidade, em tradução livre), de Michael Young em 1958. O autor trata do tema de modo questionador, como forma de valorização das habilidades e da determinação individual em prol da conquista de objetivos de interesse coletivo. Trazendo uma conotação pejorativa, ele critica a sociedade da época por permitir a ascensão de pessoas pelas suas origens e riquezas e pela influência dos pais que lhes proporcionavam melhores condições de vida e não pelo seu desempenho e merecimento.

A Meritocracia suscita divergência entre os autores, dividindo-os entre defensores e opositores. Dentre seus defensores destacam-se Young (um dos primeiros autores a discorrer sobre o tema), Resende (1999), Hipólito (2001), Pontes (2011) e Oliveira (1997) e entre seus opositores encontram-se Possas (1992), Barbosa (1996, 2003) e Soares (2002).

Seus defensores argumentam que em relação aos demais sistemas hierárquicos, ela proporciona maior justiça, tendo em vista que as distinções não são feitas por gênero, por riqueza ou qualquer outro fator biológico e cultural. Por decorrer do merecimento, o sistema

estimula a competição, o aumento da produtividade e eficiência. Sendo o resultado de competições, seus vencedores seriam merecedores de suas posições, renda, riqueza e classe social.

Este é um dos argumentos dos seus opositores: a Meritocracia seria a causa de sociedades competitivas e com grandes diferenças entre riqueza e pobreza, portanto, longe das sociedades igualitárias. Outro argumento consiste de que essa é uma ideia arbitrária em função da ausência de uma medida específica dos valores habilidade, inteligência e esforço.

De qualquer maneira, ela é adotada e está associada ao Estado burocrático, que faz uso do sistema para construir seu quadro de funcionários. No entanto, cabe ressaltar que a Meritocracia não se expressa de modo puro e total em lugar nenhum, pois ela é misturada com outros métodos para escolha de suas autoridades.

Trazendo a meritocracia como termo aplicado aos sistemas administrativos trabalhistas, fala-se em remuneração meritocrática tendo presente que esta pode variar de local para local ou de empresa/organização para outra. Pontes (2011) menciona que a composição salarial meritocrática deverá conter uma parte fixa e invariável a qual será somada a outra parte, que irá variar conforme exigências de desempenho dos funcionários com relação a suas atividades em cada local. O autor também afirma que a parte fixa do salário ou parte funcional é comumente atribuída à função ocupada ou ao cargo. Esta parte fixa é mais tradicional e ligada a uma cultura mais hierarquizada e sem relação às competências relacionadas.

Esta cultura funcional é oposta à cultura de competências, que vem ganhando mais espaço hoje e se direcionando mais para os avanços e crescimentos desejados nas empresas. A cultura de competências, ao garantir uma remuneração variável atrelada ao desempenho profissional, estimula os funcionários na busca contínua de qualificação profissional. É a esta parte variável do salário que se relaciona à meritocracia, pois:

Desde que interligada aos objetivos empresariais é a principal modalidade de remuneração estratégica, porque incentiva o “ganha-ganha” organizacional. Ao propor um ganho de remuneração adicional ao salário a empresa terá ações mais efetivas dos funcionários na consecução dos objetivos propostos (PONTES, 2010, p. 369).

A proposta do reconhecimento meritocrático para Hipólito (2001) está vinculada ao reconhecimento pago por conhecimento ou habilidades e necessariamente identificando-se o número, tipo e profundidade das habilidades que os profissionais desenvolvem e utilizam para seu desempenho. Esse tipo de reconhecimento permite que se valorize e se estimule a aquisição das habilidades que são essenciais ao desenvolvimento das Instituições.

O sistema de competências na meritocracia parte do entendimento que cada um tem um papel fundamental na constituição dos resultados do todo. Uma forma de observar esta realidade como verdadeira é o desenvolvimento de empresas de tecnologia que têm em seu quadro grande número de profissionais especializados gerando ótimos resultados para suas empresas.

A adoção do pagamento por mérito gera uma diferenciação grande em relação ao pagamento centrado apenas em cargos (como é o caso da educação hoje). Essa diferenciação abre vantagem principalmente à flexibilidade, pois rompe com o conceito tradicional dos cargos e faz com que a capacitação e encorajamento à superação individual tornem-se presentes nas organizações, melhorando os resultados.

Pensar em remuneração variável e desempenho faz com que questões como sugestões premiadas, participação acionária, participação em lucros e resultados, comissões, prêmios e bonificações sejam tema presente no local de trabalho. Alguns destes parâmetros tornam-se importantes também para as empresas, facilitando na redução de encargos trabalhistas e fazendo com que os dois lados envolvidos no processo acabem ganhando com isso. Este é um dos fatores que faz com que a meritocracia esteja interligada aos objetivos da empresa e por isso resulte em ganhos conjuntos e melhores. É preciso ainda que, neste âmbito, os pressupostos estejam bem claros e o plano de ações bem especificado, acompanhado e de acordo com a cultura organizacional.

Uma das características inerentes à meritocracia e que a diferencia como sistema de remuneração, é com relação à estrutura e atuação da gestão, pois esta deve estar mais organizada, justa e transparente para avaliar e bonificar aqueles que têm merecimento pelo seu desempenho e dedicação no trabalho. Neste tipo de remuneração o *Feedback* também se mostra como de fundamental importância. Já na gestão por cargos, facilmente aparece a abertura para distorções salariais e injustiça no reconhecimento dos seus funcionários, gerando insatisfação, descrença e descaso por parte dos que estão geridos por este sistema, como afirma Resende (1999).

Para que se faça possível uma remuneração meritocrática, é preciso ter claro um plano determinado de cargos e salários apresentados pela instituição. É preciso também que o funcionário possa crescer como profissional e que exista uma divisão aonde haja a distribuição por hierarquias. Nos locais onde não é possível esta divisão hierárquica mais embasada nos cargos, existe um crescimento horizontal, onde o funcionário entra com um nível mais baixo e vai evoluindo na mesma função, porém com salário variável conforme seu desenvolvimento. Esta remuneração também é meritocrática, mas se baseia no plano de

salários e é isso que Resende (1999) acredita que faz com que as pessoas corram atrás de resultados.

Embora amplamente utilizada no mundo empresarial, a aplicabilidade da Meritocracia na Educação é mais recente. Segundo Vieira (2012, p. 318) a Meritocracia

atinge as diferentes dimensões de nossa vida social e no âmbito do espaço público. No entanto, seu uso científico no campo educacional vem sendo cada vez mais frequente ... neste contexto, a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos.

A expectativa da sociedade industrial moderna é de que a educação produza mão-de-obra altamente qualificada, tanto com capacidade investigativa para inovações tecnológicas e científicas quanto para a tomada de decisões para o processo produtivo. Para Vieira (2012) este raciocínio tem levado ao surgimento de um modelo gerencial na maioria das políticas públicas educacionais modernas.

Na América Latina, a Meritocracia já é amplamente utilizada na educação por países como o México, Colômbia e Argentina. Para Barbosa (1996), no Brasil sempre predominaram dificuldades para a implantação de sistemas meritocráticos. Na essência, não há uma cultura de mérito prevalente, o que gera vários questionamentos sobre legitimidade, justiça e equidade. As possibilidades de crescimento, geração de oportunidades e alcance de melhores resultados não são consideradas como foco das discussões para melhorias.

Em geral, o Brasil apenas testemunha discursos e experiências isoladas de implantação de sistemas meritocráticos, em especial no serviço público. A meritocracia ainda está muito associada ao estado burocrático, sendo visualizada apenas como a forma pela qual os funcionários governamentais são selecionados para seus postos, ou seja, por intermédio da aprovação em concursos públicos. Nesse contexto, os indivíduos tornam-se acomodados diante das avaliações individuais e as justificam, quando negativas, como mentirosas, constrangedoras e injustas.

3.3 Educação e remuneração meritocrática na América Latina e no Brasil

Sem condições que permitam uma carreira segura e competitiva com alternativas no mercado de trabalho, todo o empreendimento acadêmico vai falir. Para Altbach (et al. 2012), na maioria dos países do estudo, bem como em grande parte do mundo, a equipe acadêmica complementa seu salário-base com renda adicional obtida por meio de sobrecargas de ensino, pesquisa e produtividade, trabalho não acadêmico, ou ensinando em várias instituições, ou com serviços administrativos. A universidade contemporânea na

maioria dos países está em crise, em parte devido aos riscos enfrentados pela profissão acadêmica. Com tantas novas forças que moldam o ensino superior em todo o mundo, a profissão acadêmica pode enfrentar novos desafios e riscos graves. A compensação do ensino superior e destas carreiras está hoje no coração da crise do mundo contemporâneo.

Altbach (et al. 2012) cita que houve uma expansão muito grande nas instituições de ensino no último século, mas nem todas estavam preparadas para isso. Em alguns países esta expansão já iniciou o processo de encolhimento. E a educação não é mais uma empresa de elite e isso vem causando enormes mudanças para profissão acadêmica. Há uma diferenciação perceptiva entre os salários pagos e condições de trabalho para professores do corpo docente que trabalham em áreas de alta demanda como tecnologia, informação e negócios, em comparação aos pagos para as áreas humanas.

Na América Latina países como o México, a Argentina e a Colômbia tem instituída a Meritocracia para a carreira docente no Ensino Superior. No Brasil há experiências na rede estadual de ensino, principalmente no estado de São Paulo (Vieira, 2012). No nível superior brasileiro, poucas IES utilizam este sistema de remuneração. Para Soares (2002) tal fato pode estar relacionado ao fato de que, diferentemente dos demais países da América Latina, as universidades públicas possuem uma forte política de ingresso, com vagas restritas e concursos rígidos e poucas alternativas de remuneração após o ingresso na carreira acadêmica.

Apresenta-se, a seguir o funcionamento da remuneração meritocrática e suas conseqüências para docentes do nível superior no México, Argentina e Colômbia, finalizando com a realidade encontrada no Brasil.

3.3.1 México

O México, para Maldonado (*in* ALTBACH *et al.*2012), é um dos países que possui um dos sistemas mais complexos de pagamento de professores universitários no mundo. Desde o final da década de 80 e início dos anos 90, o país adotou um sistema diferenciado de pagamento por mérito. No ano de 2010 o país contava com um total de 2.809 escolas de ensino superior, sendo 905 públicas e 1904 privadas e um total de 3.107.703 estudantes. O corpo docente estava composto de 300.251 integrantes; 7,7% destes trabalhando em horário integral em universidades privadas e 36,7% em públicas e 86,7% fazendo horas básicas em universidades privadas contra 57,9% em públicas.

O sistema de pagamento gerido sobre todos estes números está dividido em oito diferentes subsistemas, dependendo do tipo de instituição que os professores trabalham (universidade pública ou privada, ensino técnico universitário, institutos técnicos,

politécnicos, escola de treinamento de professores, universidades interculturais e outras instituições) e ainda se fazem tempo integral ou parcial nestas, sendo que os últimos são os que possuem piores condições e benefícios.

Todas as universidades públicas no México participam de programas de meritocracia, desta forma o salário base dos docentes, comparado ao seu salário real, é muito diferente, graças a estes programas. A base mensal em uma universidade pública varia de US\$ 356 até US\$ 2.313 e nas privadas de US\$ 391 até US\$ 4.008. Sobre as políticas meritocráticas, cada instituição define como será composto seu salário, porém todas elas obedecem a uma política nacional de garantia básica de um valor mínimo mensal. As instituições que aderem aos programas meritocráticos recebem cerca de 50% de salário extra provindo de mérito.

Para Maldonado (in ALTBACH *et al.*, 2012) um dos programas de maior prestígio criado surgiu após 1984, quando o país passava por uma grande evasão de professores do setor público para o privado ou saindo do país. O programa garante o melhoramento das universidades públicas, uma vez que os professores são incentivados a mudar, pois os alunos são avaliados periodicamente e as instituições recebem um valor mensal de acordo com o desempenho destes. Dentre os demais programas meritocráticos há uma grande diversidade, alguns deles levando em conta pesquisa e publicação de professores (na maioria internacionais) ou outras atividades como funções administrativas ou até performances de ensino.

O autor ainda afirma que um dos piores problemas dos programas é fazer com que os professores deixem de pensar em aposentadoria, uma vez que perderão o valor extra que é garantido apenas com mérito do exercício de suas atividades, tanto em instituições públicas quanto privadas. Todos os professores públicos no México possuem contratos de lei. Os contratos nas instituições privadas são variados e garantem alguns benefícios, mas que variam pelo que é elencado em cada instituição. Este sistema existente hoje é bem complexo e exige um estudo bem mais aprofundado da história do país, pois antes professores passavam por condições muito ruins de vida. Desde a implantação dos sistemas de mérito, as reclamações por melhores salários deixaram de existir, mesmo que os professores estejam de certa forma presos à meritocracia e que o sistema atual seja muito estratificado e diferenciado para cada caso.

3.3.2 Argentina

Diferente do México, na Argentina o pagamento de professores públicos é decidido em acordo entre as universidades e o Consulado das Universidades Públicas do país. Os contratos de professores são muito diferenciados entre o setor público e o privado.

Fanelli (in ALTBACH *et al.*, 2012) pesquisou alguns registros de pagamento por mérito que ocorrem em algumas poucas universidades privadas elitistas (onde se encontram mais professores com tempo integral e mestres e doutores) e beneficiam principalmente aqueles que conduzem pesquisas acadêmicas. Desde o melhoramento dos acordos (a partir de 2004), os professores que atuam em tempo integral em universidades públicas (22%) e os professores assistentes júnior, também em tempo integral (7%), conseguem ter um padrão de vida média.

Os professores em tempo não integral nas universidades públicas mantêm seu patamar de vida, pois além das aulas também se envolvem com empregos em outras instituições ou em seus negócios próprios. Os professores em tempo parcial ou tempo integral em universidades públicas recebem os mesmos salários e benefícios e os que atuam em universidades privadas e têm seus contratos discutidos individualmente, podendo contar até com alguns benefícios adicionais.

Dados trazidos por Fanelli (in ALTBACH *et al.*, 2012) referentes ao ano de 2008, catalogam um total de 107 universidades na Argentina e aproximadamente 1.600.522 estudantes, sendo 80% no setor público. A maioria destas universidades se situa em Buenos Aires, o que permite que professores de tempo parcial encontrem outras atividades de trabalho complementar com mais facilidade. A maior parte dos professores no país é contratada por tempo parcial, tendo em vista contratos provindos da década de 80, quando a redução de custos para pagamento de professores fez com que os contratos passassem a ser feitos apenas por tempo parcial, o que gerou uma evasão de mentes pensantes para fora do país.

Fanelli (in ALTBACH *et al.*, 2012) afirma que dentro do setor público o governo reconhece a autonomia de cada universidade de gerir seus próprios contratos, mas reconhece a contratação de professores como funcionários públicos e geridos pelas regras dos seus diplomas universitários. Os contratos podem ser de tempo integral para 40 horas, parcial para 20 horas e horista fazendo 10 horas semanais. Os professores de tempo integral, quem em 2008 somavam um total de 13,1%, são os responsáveis por conduzir atividades de pesquisa, além das aulas. Os demais regimes de horas apenas dão aula, com exceção dos que fazem regime de tempo parcial e possuem acordo extra com o Consulado Nacional de Pesquisa Tecnológica e Científica.

O setor público possui organização bem estruturada a nível hierárquico para que se torne possível que os objetivos dos professores condigam com o que os locais de trabalho tem a oferecer, tornando as promoções bastante atrativas em nível de benefícios e monetariamente. As vagas são obtidas através de concurso e são renovadas depois de um período fixo de tempo. Os contratos não são fixos e normalmente os professores acabam

subindo ou trocando de posto depois de algum tempo, pois há muitos níveis hierárquicos diferenciados no sistema. Os professores são avaliados nos seus cargos pela qualidade apresentada em seu trabalho, envolvimento para subir de posição e pela obtenção de titulação. Estas avaliações, feitas por parte do governo, interferem no comportamento dos professores tanto do setor público, quanto do privado.

A discussão do pagamento de salários nos contratos é feita, desde 2004, contando com regulamentação do governo e também dos sindicatos. Esta forma de pagamento não leva em conta o quão bem o docente se sai em seu trabalho, porém docentes mais antigos e mais experientes recebem melhor que os demais e também recebem melhor os que trabalham em tempo integral. Já nas universidades particulares, a qualidade do trabalho prestado é levada em conta também para contratação.

Segundo Altbach (et al., 2012), no setor privado da Argentina existem 59 universidades (em 2008) sendo que algumas delas compreendem um nível elitista, com maioria dos professores em contratos de tempo integral, com melhores salários, desenvolvendo pesquisas, com educação de alta qualidade e bibliotecas bem atualizadas. As demais privadas bonificam professores de alguma forma pela sua instrução, habilidades de ensino e relacionamento com alunos. Apenas os professores com tempo integral podem realizar pesquisas e em seus contratos para trabalho também são consideradas suas publicações.

O mesmo autor afirma que os cargos de tempo integral são mais disputados por garantirem melhores salários. Para chegar ao cargo de tempo integral o professor precisa provar que pode também ser um pesquisador e para isto suas publicações e pesquisas são avaliadas. Os cargos de professor pesquisador são muito concorridos e representam assumir um local privilegiado de bonificação.

O que impulsiona o melhoramento, eficiência e qualificação dos professores na Argentina é a forma com que suas carreiras são estruturadas com concursos gerais e avaliações que permitam promoção, ampliando também a competência das instituições sobre a organização de seu quadro docente. Altbach (et al. 2012) afirma que há uma questão no país referente à busca por qualificação que se refere às atividades de ensino e pesquisa, podendo haver a manutenção do sistema vigente ou introdução de pagamento por mérito. A questão do mérito abre um dilema, pois quando se recompensa pela pesquisa pode-se fazer com que os professores acabem se tornando muito mais especializados em pesquisa do que mestres em sala de aula. Na verdade o cerne da qualificação não está em como se estrutura o sistema, mas em como as pessoas são coordenadas e motivadas a fazer as coisas.

3.3.3 Colômbia

A Colômbia também vincula o salário à questão do período integral. Seus professores titulares mantém uma vida de classe média, porém poucos ocupam esse cargo de tempo integral, cerca de 69% têm contratos temporários (Pacheco in ALTBACH *et al.*, 2012). A pesquisa nesse cenário não é algo diferencial ou uma qualidade, exceto para universidades que são exclusivamente para pesquisa. Alguns professores que realizam pesquisa normalmente são os de meio turno, ou parcial, e compensam as horas de pesquisas pagas como horas aula. O país apresenta 282 instituições de ensino superior e aproximadamente 1.570.000 estudantes, sendo mais que a metade em escolas públicas.

Segundo Altbach (et al., 2012) os dados de 2006 apontados no país mostram que 36,8% dos professores apresentava apenas graduação, 36,9% especialização, 21% mestrado e de 3,3 a 8% doutorado. Com a busca de melhora na qualificação, o mestrado torna-se o requisito mínimo para contratação de professores de tempo integral. Dentre os níveis ocupados pelos professores há uma divisão grande e o que leva a promoção de um nível a outro envolve fatores como idade (principalmente em universidades privadas), habilidades importantes para ensinar em sua área competindo com professores de outras instituições, além de mestrado ou doutorado. Através de um processo competitivo com avaliação acadêmica dos candidatos e suas produções, até entrevistas é que os professores assumem novas posições. Os critérios de avaliação e os períodos do processo competitivo devem ser definidos por lei nas instituições.

O autor supracitado afirma que os tipos de contrato são de tempo integral (40 horas), tempo parcial (20 horas) e horistas (menos de 10 horas). Os professores de tempo integral podem trabalhar também em outros locais, desde que cumpram sua jornada de lei. Em alguns casos, os contratos podem ser de até 46 horas semanais e que são incluídas além das 40 horas por adendo de contrato. Dos professores contratados por lei, como os demais funcionários públicos, possuem seus contratos renovados a cada cinco anos. Os professores temporários, mesmo que em regime integral, podem ser contratados em períodos até inferiores a um ano. Algumas universidades fazem concursos meritocráticos para eleição de novos professores, porém em regime que exige renovação contratual. Alguns professores ocupam posições como estas por mais de 10 anos na mesma universidade, sempre renovando seus contratos.

Os cidadãos do país são proibidos de manter mais de um contrato sendo pagos pelo órgão governamental e os salários acadêmicos são bem mais promissores que os da indústria. Alguns professores de contrato parcial assumem cargos administrativos e recebem por estes benefícios extras. Outros professores em universidades privadas acabam recebendo melhor por ministrar aulas em cursos executivos de graduação.

O salário de um professor público varia de acordo com a combinação de quatro fatores: nível de graduação, *ranking* de carreira, experiência e produção acadêmica. Esta divisão é a responsável pelo equilíbrio entre a importância dos fatores e também para que a produção científica não acabe se tornando mais importante que o ato de ensinar. Em alguns casos, a qualificação profissional e também o trabalho administrativo pode ser responsável por aumentos salariais ou parte da remuneração.

Nas universidades privadas há uma gama maior de fatores que são levados em conta, também por elas valorizarem mais a pesquisa. A avaliação dos alunos, concordância com os objetivos da universidade, localização e tamanho da instituição e um portfólio de atividades desenvolvidas pelo professor podem ser importantes. Apesar de ter melhores salários, o que dificulta no setor privado é que a estabilidade é menor que no setor público.

Para Altbach (et al. 2012) a Colômbia possui também um sistema similar ao brasileiro com declaração de renda e taxas sobre esta e pagamento de parte do salário ao governo para um fundo de pensão e por um sistema de saúde. A taxa de aposentadoria é em torno dos 60 anos e para professores é reduzida em 10 anos. O ministério da educação do país procura acompanhar os alunos egressos por um período de cinco anos após a conclusão do curso. Uma das maiores dificuldades verificadas aí é que existe ainda uma fuga de cérebros de professores que saem do país para estudar e não retornam mais.

3.3.4 Brasil

No Brasil, a implantação de programas assistenciais, vinculados à permanência dos filhos em escolas, até o movimento docente de professores do ensino fundamental, buscando reconhecimento como sujeitos de direitos equivalentes às demais profissões do país, tem influenciado historicamente o funcionamento do ensino superior. Para Souza (1991) a questão que vincula professores em cargos públicos no país concede certo clientelismo tornando-os dependentes do sistema, sem autonomia, responsabilidade e se tornando impessoais.

Segundo Oliveira as mudanças ocorridas em termos políticos desde a década de 80 tem modificado a educação:

As críticas saídas dos movimentos de docentes tocavam duas frentes: aquela que exigia a democratização escolar enquanto expansão, gratuidade, qualidade, financiamento e outra que acentuava tanto a valorização do trabalho docente em novas estruturas internas quanto a qualificação dos sujeitos do ato pedagógico (OLIVEIRA, 1997, p 249).

Na Era Vargas iniciam-se no Brasil os concursos para obtenção de cargos públicos. É nesta época que o emprego público se vincula com a administração como mecanismo de apoio político e concessão de privilégios funcionais ou de carreira. Nessa época também há a

extensão para os trabalhadores docentes, mantidas as bases de apoio político do estado. É através destas novas implicações que se instalou uma nova legislação mais moderna, mas ao mesmo tempo mais conservadora na sua administração para o grupo docente.

Isto implicou em novos concursos para os níveis básicos de educação no ensino primário e uma redução nos seus respectivos vencimentos, modificando-se o magistério que passaria a tratar de assuntos mais técnicos para atender as novas exigências agora mais tayloristas, com hierarquização funcional do quadro.

Segundo Oliveira (1997), estas mudanças também implicaram uma modificação nos salários, onde os professores vinculados às escolas mais interioranas e afastadas recebiam menos apoio, tinham menos acesso a recursos e também tinham salário reduzido, pois ocupavam a base da hierarquia docente, cujo topo era preenchido por professores técnicos da capital e diretores de grupos escolares.

Ainda durante a Era Vargas houve um aumento de quase 10 vezes no quadro de professores do ensino primário que passou de 291 para 2.682 professores, sendo que muitos destes acabavam passando por grandes períodos sem receber por atrasos nos salários. Em contrapartida a isso, a década de 30 foi marcada pelo aumento dos professores de nível técnico com título de pós-normal que tinham salários bem elevados e atuavam na disseminação de novos métodos de ensino e fiscalização administrativa deste sistema de ensino. Os cargos mais altos eram ocupados por professores com maior formação e que, por sua vez, pertenciam à famílias que estavam na elite oligárquica.

É esta divisão tão significativa que, segundo Oliveira (1997) permitia que se assegurassem a lealdade às autoridades e a manutenção desta realidade. Esta polarização do magistério na época também era grande geradora do fracasso escolar.

Nos anos finais da ditadura militar, durante a década de 70 a 80, os professores começaram a reivindicar maior número de vagas na escola pública. Silva (2006) diz que, nessa época, professores lutavam por melhorias no pagamento de salários e na qualidade do ensino público no país. Santa Catarina e Minas Gerais tomaram frente na luta exigindo a democratização escolar com expansão das vagas, gratuidade do ensino, qualidade e financiamento público e também buscando a valorização do trabalho docente, exigindo maior qualificação dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

Estas foram mudanças que inspiraram a constituição de 1988, a partir da compreensão da educação como pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e na gestão democrática do ensino público. Posteriormente vieram a inferir na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação realizada em 1996.

A grande mudança de paradigma que envolveu toda a gestão da educação pública nesta década, transformou-a num sistema de empregabilidade formal e regulamentado, segundo Oliveira:

Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social (OLIVEIRA, 2004, p.1129).

As mudanças que ocorreram na década de 90 foram responsáveis por uma padronização nos processos administrativos e pedagógicos que se tornaram muito similares em todas as instituições. Esta modificação no sistema escolar auxiliou no centramento local do controle político educacional. Como a parte administrativa estava padronizada, gerava menos custo e possibilitava que cada instituição tivesse mais autonomia política para sua gestão local fazendo com que houvesse maior envolvimento da comunidade e maior responsabilização de professores, ligando a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias.

É assim que o professor público acaba assumindo exigências que por vezes estão além de suas funções tendo de assumir diversos papéis quando se torna responsável pelo desempenho dos alunos e do sistema. Professores “são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Segundo Silva (2006), os programas do Magistério Federal existentes hoje para melhoramento docente no país constituem-se de bolsas de pesquisa para formação de novos docentes e incentivos para aprimoramento nos estudos com elevação da qualificação para os já existentes. Nenhum destes programas inclui pagamento, apenas recursos que são aplicados anualmente em bolsas de pesquisa oferecidas para qualificação do corpo docente. Existe ainda um programa de mestrado que contempla escolas técnicas ou professores de instituições de ensino superior localizadas fora dos grandes centros de pesquisa e ainda as bolsas de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que visam o desenvolvimento na produção científica dos pesquisadores brasileiros.

Para Soares (2002) o ensino superior no Brasil sofre ameaças e obstáculos advindos de vários ângulos, dentre eles, problemas com o ensino secundário e má preparação dos alunos, avanço da globalização exigindo reformas, falta de recursos para investimento por parte do sistema público, gerando um controle excessivo nos gastos, visando à minimização dos custos

e maximização dos resultados. Muitas das universidades brasileiras enfrentam enormes dificuldades de gestão.

Um orçamento anual definido que considerasse a contratação ou demissão de acordo com o desempenho, poderia ser uma alternativa interessante para esta situação. Mas o foco na qualidade na meritocracia é algo estranho à administração do ensino superior no Brasil. A estabilidade de professores e funcionários logo no início de suas carreiras paralisa sua melhoria e avanço. Isso não existe em nenhum outro lugar do mundo. Tudo prova que há uma necessidade urgente de um novo olhar que foque não apenas em uma parte do sistema, mas que permita uma reestruturação política do todo.

Para Soares (2002) o que ocorre no ensino superior do Brasil hoje, diferente dos outros países da América Latina, é que as universidades públicas possuem uma forte política de ingresso, com vagas restritas e concursos rígidos. Isso faz com que a maioria dos estudantes provenha de classes mais altas e que as instituições privadas deem conta da demanda maior, que compreende as pessoas que pagam para estudar, por consequência tendo que trabalhar para pagar seus cursos e estudando apenas à noite. Muito desta política faz com que o ensino seja melhor nas instituições públicas. Apesar disto, a legislação do Brasil insiste que seu sistema de ensino superior continue organizado desta forma. Isto faz com que as instituições de ensino superior dificilmente possibilitem aos seus professores o que se chamaria de ideal, podendo haver uma dedicação para as carreiras investindo em pesquisa e ensino.

Mesmo nas universidades públicas, que ainda possibilitam maior envolvimento em pesquisa, não se satisfaz o necessário para investimento em melhorias. As políticas de governo mais atuais criaram cotas para tentar mudar este sistema possibilitando ingressos de alunos de baixa renda em universidades federais e que os alunos mais ricos sejam atendidos assim pelas universidades privadas.

Quanto ao pagamento dos professores das universidades públicas, além do salário base, algumas vezes são incluídos benefícios relativos à graduação ou serviço adicional administrativo, porém a dedicação exclusiva não é paga de forma diferenciada, apenas há a concessão de bolsas de estudo. Soares (2002) afirma que a evolução no plano de carreiras do magistério federal só se dá:

Segundo o estabelecido no artigo 16 do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987 somente poderá ocorrer por titulação ou desempenho. Por titulação, quando o docente obtiver título de Mestre ou de Doutor. Por desempenho, quando o resultado da avaliação, realizada pelo departamento no qual está lotado o docente, for favorável a sua mudança de nível (SOARES, 2002, p.75).

Schwartzman (in ALTBACH *et al.*, 2012) afirma que normalmente os professores que se dedicam como pesquisadores acabam firmando contratos como tais e recebendo remuneração extra por parte de empresa que formam contrato com estes pela dedicação nas pesquisas que realizam. Essa diferenciação e a possibilidade de dedicação exclusiva faz com que os professores em universidades públicas recebam melhor que nas privadas. Além disso, os professores nas universidades públicas não podem ser desligados, apenas em casos extremos de atos fora de conduta. Já nas universidades privadas não ocorre esta regra, podendo haver demissão quando for de vontade da universidade, desde que pagos os encargos.

Para Altbach (et al., 2012) os salários nas universidades federais são exatamente os mesmos e pagos de acordo com a qualificação, causando uma mobilidade muito pequena para professores e não havendo estímulo para competitividade de talentos no país ou de fora dele. Assim é muito difícil haver recursos em uma universidade federal para manter um professor proveniente de fora do país como permanente em seu quadro.

Nas universidades privadas os salários podem ser negociados para cada caso, dependendo também das horas cumpridas. As universidades privadas realizam seu pagamento por níveis ou planos de carreira. Esta forma de remuneração é comumente adotada por professores que trabalham em turnos não integrais, fazendo com que os professores tenham que assumir mais locais de trabalho para ter um salário considerável.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em comparação a outros países da América Latina, o Brasil apresenta menor número de matrículas e também menor índice de Educação no Ensino Superior. O sistema de remuneração e contratos vigente hoje no país garante trabalho, mas muitos professores necessitam procurar outros contratos ou outras fontes de renda para conseguir uma vida mais tranquila.

O México é o único país pesquisado que apresenta meritocracia por recompensa e seu sistema para avaliação e bonificação para tal é bem complexo e muito bem estruturado. A Colômbia e a Argentina também apresentam um sistema muito bem estruturado e hierarquizado. O Brasil é o único país que, diferente dos demais, não possui níveis hierárquicos bem estruturados e que permitem um avanço e crescimento aos professores nestes níveis. Atentando para que a divisão hierárquica caracteriza uma forma de remuneração meritocrática.

A Colômbia enfrenta algumas dificuldades de fuga de mentes por não ter a pesquisa como foco do ensino superior. Sua estrutura garante um bom nível de vida para os professores, assim como a Argentina. Esta também possui professores que fazem atividades em outras instituições, mas são na maioria atividades complementares com a profissão, pois os professores recebem bonificações e incentivos que os mantêm dedicados em seu trabalho. No México, como estas bonificações ocorrem mais pelo sistema meritocrático, geram grande dificuldade quanto à perspectiva de aposentadoria, uma vez que ao aposentar-se, o professor deixa de receber os benefícios que possuía enquanto ativo.

Comparados todos estes países, suas formas de pagamento e seu nível de desenvolvimento a Argentina parece enfrentar menos dificuldades e ser mais desenvolvida. A divisão bem estruturada de níveis e a possibilidade de avaliação e de promoção nestes níveis mantêm os professores mais dedicados e envolvidos em suas profissões.

Em um país com o histórico e cultura como o Brasil, uma perspectiva de melhoria representativa encontrar-se-ia na implantação efetiva dos planos de carreira docentes focados na questão hierárquica, independente das IES serem públicas ou privadas. Assim se adotariam políticas semelhantes as que ocorrem na Argentina e demais países da América Latina, oportunizando à educação brasileira a proximidade de atingir o desenvolvimento dos países vizinhos citados.

Para que a implantação acima possa surtir efeito sobre a qualidade de ensino, seria necessário que se criasse algum órgão que regulamentasse a prática dos planos de carreira, garantindo a prospecção no cargo. A existência de uma gestão mais rígida ou mais estruturada para regulamentar e entender a instituição vem ao encontro da proposta adotada na meritocracia. Diferentemente de hoje, onde o melhoramento salarial ocorre, quando ocorre, à partir de titulações, seria necessário que outros critérios como qualidade de ensino, avaliações dos alunos, envolvimento dos docentes e publicações se tornassem fundamentais para que os professores desfrutassem de melhores salários. Equiparando esta proposta com o que ocorre na Argentina, o sistema provocaria mudanças positivas não só nos salários dos professores, mas no seu comportamento e também dos alunos com relação à educação do país.

Um dos aspectos a ser considerado no quesito da meritocracia, principalmente no Brasil por ser um país de grande diversidade, é que o desempenho dos alunos não pode ser apenas responsabilidade dos professores. Há outros aspectos como classe social, cultura regional e envolvimento dos alunos que influenciam no seu desempenho e devem ser considerados na reflexão acerca da remuneração dos professores por mérito.

Responsabilizar o professor pelo fracasso ou pelo sucesso dos alunos parece reduzir um contexto mais amplo, em um país historicamente guiado por ações que privilegiam os interesses individuais sobre os coletivos. Antes de procurar compreender a situação salarial, é imprescindível debruçar-se sobre temas como carreira, remuneração, condições de trabalho melhores e criação de um espaço que ofereça dedicação exclusiva ao professor, para que ele possa ter maior vínculo com a instituição e com os seus alunos. Tais fatores seriam mais adequados para a educação brasileira, ao invés da constante procura pelos culpados e responsáveis pelo fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G., et al. **Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts.** New York: Routledge, 2012.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: O que é Meritocracia no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Set-Dez 1996.

_____. **Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas.** Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Disponível em: 11 fev. 2015.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997.** Brasília: Ministério da Educação, 1997.

HIPÓLITO, José A. M. **Administração Salarial: a remuneração por competências como diferencial competitivo.** São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 mar. 2015

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação: Desafios contemporâneos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PONTES, Benedito Rodrigues. **Administração de Cargos e Salários: carreiras e remuneração.** 15 ed. São Paulo: Editora Letras, 2011.

RESENDE, Enio. **Remuneração e Carreira baseadas em competências e Habilidades.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

SOUZA, Paulo Nathanael P. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo: Editora Pioneira, 1991.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco; Iesalc, 2002.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Gestão escolar democrática**: Uma contextualização do tema. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Campinas, no Curso de Doutorado em Educação. Defendida: agosto de 2006. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/306/340>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

POSSAS, Cristina. Estado, Movimentos Sociais e Reformas na América Latina: Uma Reflexão sobre a Crise Contemporânea. **PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva**. v. 2, Número I, 1992.

UNESCO. Disponível em: www.uis.unesco.org Acessado em 09/03/2016.

VIEIRA, M. V., et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p.316-334, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

YOUNG, Michael. **The rise of Meritocracy, 1870-2033**: An Essay on Education and Equality. Reino Unido: Guardian News Media Limited, 1961.