

Notandum, ano XXVI, 2023
CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

**MERITOCRACIA E INDIVIDUALISMO NO ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR BRASILEIRO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

**MERITOCRACY AND INDIVIDUALISM IN ACCESS TO
BRAZILIAN HIGHER EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE
21ST CENTURY**

**MERITOCRACIA E INDIVIDUALISMO EN EL ACCESO A LA
ENSEÑANZA SUPERIOR BRASILEÑA A PRINCIPIOS DEL SIGLO
XXI**

Cristiano Alexandre dos Santos

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO). Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: cristianoasantos.ueg@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi61.69849>

Recebido em 04/10/2023

Aceito em 01/11/2023

Resumo

O tema do presente artigo é o estudo sobre a meritocracia e o individualismo no acesso ao Ensino Superior brasileiro. O objetivo geral é analisar como as condições sociais e econômicas, os diferentes fatores de risco, interligados com componentes espaciais, históricos e raciais, influenciam nesse processo. A pesquisa fundamentou-se em estudos bibliográficos e na análise de dados disponibilizados pela Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação e pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação. Espera-se poder contribuir com os debates que problematizam os fundamentos legais e ideológicos que acompanham o percurso de escolarização especialmente no acesso à educação superior. Como resultado da análise dos dados é possível afirmar que o discurso meritocrático e individualista provoca uma leitura reducionista e simplificadora de um quadro complexo e multifatorial que acompanha o acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Meritocracia. Individualismo. Proficiência.

Abstract

The subject of this article is the study of meritocracy and individualism in access to higher education in Brazil. The general objective is to analyze how social and economic conditions, different risk factors, interconnected with spatial, historical and racial components, influence this process. The research was based on bibliographical studies and the analysis of data made available by the National Confederation of Education Workers and the National Institute for Educational Research. We hope to be able to contribute to the debates that problematize the legal and ideological foundations that accompany the path of schooling, especially access to higher education. As a result of the data analysis, it can be said that the meritocratic and individualistic discourse leads to a reductionist and simplifying reading of a complex and multifactorial picture that accompanies access to higher education.

Keywords: Meritocracy. Individualism. Proficiency.

Resumen

El tema de este artículo es el estudio de la meritocracia y el individualismo en el acceso a la educación superior en Brasil. El objetivo general es analizar cómo influyen en este proceso las condiciones socioeconómicas y los diferentes factores de riesgo, interrelacionados con componentes espaciales, históricos y raciales. La investigación se basó en estudios bibliográficos y en el análisis de datos puestos a disposición por la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación y el Instituto Nacional de Investigación Educativa. Esperamos poder contribuir a los debates que problematizan los fundamentos jurídicos e ideológicos que acompañan el camino de la escolarización, especialmente el acceso a la enseñanza superior. Como resultado del análisis de los datos, se puede afirmar que el discurso meritocrático e individualista conduce a una lectura reduccionista y simplificadora de un panorama complejo y multifactorial que acompaña el acceso a la educación superior.

Palabras clave: Meritocracia. Individualismo. Competencia.

Introdução

O tema do presente artigo é o estudo sobre a meritocracia e o individualismo no acesso ao Ensino Superior brasileiro no início do século XXI. A informatização, a globalização e a emergência da sociedade do conhecimento transformam o *status quo* da vida atual. O panorama da mundialização suscita a necessidade de refletir acerca da importância da educação, em particular, quando esse fenômeno força os estudantes do Ensino Médio a buscarem oportunidades em níveis mais elevados de escolarização. As mudanças no setor produtivo requerem cada vez mais qualificação profissional especializada, ao mesmo tempo em que o medo do desemprego e o desejo de permanência no posto de trabalho, ainda são fatores que impulsionam a procura pela educação superior.

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Assim, este artigo tem como objetivo analisar como as condições sociais e econômicas, os diferentes fatores de risco, interligados com componentes espaciais, históricos e raciais, influenciam nesse processo.

Uma situação complexa para o jovem ou adulto egresso do Ensino Médio é a decisão sobre qual qualificação profissional buscar. Segundo Santos (2022) as circunstâncias que envolvem essa escolha são inúmeras e “[...] passam por diferentes aspectos como a idade, o lugar que o interessado ocupa no meio familiar, suas condições materiais, as perspectivas e oportunidades de trabalho, os projetos, afinidades e sonhos subjetivos” (SANTOS, 2022, p.69). É na relação entre as possibilidades individuais e o conjunto de condições objetivas que o estudante faz suas escolhas ou é conduzido a elas.

A realização deste trabalho levou em consideração as exigências e os cuidados do uso do materialismo dialético apontados por Oliveira (2001) e Richardson (1999) como a objetividade e a análise dos elementos e processos com suas conexões e qualidades. Enquanto procedimento, a pesquisa fundamentou-se em estudos bibliográficos e na análise de dados disponibilizados pela Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação e pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação. A escolha do método é acompanhada da identificação de certas categorias conceituais.

O artigo é estruturado em duas partes principais, a primeira busca situar as categorias *Meritocracia* e *Individualismo* e a segunda identifica diferentes situações ou variáveis que podem influenciar os processos seletivos de ingresso ao ensino superior e que permitem problematizar a validade dessas noções.

A meritocracia

De acordo com Richardson (1999), as categorias são os conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos, possuindo simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política. Laville e Dionne (1999) afirmam que as categorias devem possuir certas qualidades para que a análise seja significativa. Os autores afirmam que elas devem ser pertinentes, ou seja, convir aos conteúdos analisados e precisas, “[...] isto é, definidas de maneira que se saiba claramente onde colocar as unidades de conteúdo” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 223). As categorias selecionadas foram: meritocracia e individualismo.

De acordo com Chiavenato (2000) a meritocracia “[...] representa um modelo no qual predomina o emprego de critérios que levam em conta a competência, a capacidade

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

individual, a aptidão, o talento, a habilitação, a superioridade e a excelência, reconhecendo como digno de um prêmio aquele que demonstrar ter mérito” (p. 312). Por ela, substitui-se modelos baseados em privilégios de nascimento, por um sistema no qual as posições sociais são estabelecidas conforme a capacidade individual.

Em geral, por Meritocracia se entende o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. De acordo com esta definição, os méritos dos indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectivas que são confirmadas no sistema escolar mediante diplomas e títulos, viriam a constituir a base indispensável, conquanto nem sempre suficiente, do poder das novas classes dirigentes, obrigando também os tradicionais grupos dominantes a amoldarem-se. Postula-se, dessa forma, o progressivo desaparecimento do princípio da *ascription* (pelo qual as posições sociais são atribuídas por privilégio de nascimento) e a substituição deste pelo princípio do *achievement* (pelo qual as posições sociais são, ao invés, adquiridas graças à capacidade individual): a Meritocracia se apresenta precisamente como uma sociedade onde vigora plenamente o segundo princípio (FISCHER, 1998, p.747).

Conforme afirma Cristina Cardoso (2015), o mérito, coletivo ou individual, não é um elemento exclusivo das sociedades contemporâneas. “Em cada momento da história se valorizou méritos segundo seu contexto. Nas sociedades marcadas pela guerra, por exemplo, o mérito era a coragem, manejo de armas e lutas, entre outros conhecimentos e atitudes valorizados por grupos ou sociedades” (CARDOSO, 2015, p.23). Para a autora em sociedades que desenvolveram modelos jurídicos e políticos caracterizados pela influência liberal a noções meritocráticas foram empregadas para substituir as formas de prestígio oriundas do nascimento, por outras modalidades de hierarquização legitimadas ideologicamente por noções de esforço e capacidade. “De acordo com o princípio do liberalismo, aqui tomado no sentido político, segundo o qual se preconizam oportunidades iguais para todos, depende somente dos esforços individuais a possibilidade de ocupar os lugares mais altos na hierarquia social” (CARDOSO, 2015, p. 23).

O art. 208 da Constituição Federal vigente (1988) garante em seu Inciso V que é dever do Estado assegurar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística. No entanto, este dispositivo é encerrado estabelecendo que isso se dará “[...] segundo a capacidade de cada um”. Dessa forma, a legislação contribui para a construção de um modelo de ingresso ao ensino superior com base na meritocracia e no individualismo. Por um lado, a Lei garante ao estudante o direito ao ensino universitário e ao mesmo tempo, transfere para o interessado toda a responsabilidade para que isso aconteça.

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Constrói-se assim a ideia de que a aprovação nos processos seletivos, especialmente nas instituições públicas, que oferecem um quantitativo de vagas reduzido e com acirrada concorrência, é consequência do mérito daqueles que se dedicaram com maior empenho aos estudos. Ao condicionar a escolarização superior ao desempenho de cada um, o legislador estabelece que essa é uma realização individual, reforçando noções próprias de uma realidade social marcada pelo individualismo.

Conforme o trabalho de Steven Lukes (1996) o individualismo ganhou diferentes significados dependendo do lugar e do contexto histórico em que é tratado, tendo sofrido, e ainda sofre, alterações frequentes conforme as transformações econômicas, políticas e sociais em andamento. O autor relata essa pluralidade identificando a origem e os diferentes usos da palavra da seguinte forma:

Ela teve origem no início do século XIX, na França pós-revolucionária, onde significava a dissolução dos laços sociais, o abandono, pelos indivíduos, de suas obrigações e compromissos sociais. Em terras alemãs, seu significado era diferente: estava ligada ao romantismo e tendia a significar o culto do caráter singular e da originalidade do indivíduo, assim como o florescer da individualidade. Na Inglaterra, seu significado era mais uma vez distinto, contrastava com ‘coletivismo’ e, de maneira típica, servia para se referir às virtudes da autoconfiança e da iniciativa celebradas por Samuel Smiles, na esfera moral, e estava associado ao LIBERALISMO nas esferas econômica e política (LUCKES, 1996, p.381).

Ao reforçar as noções individualistas, a legislação que regula o acesso ao Ensino Superior contribui com a tese de que o fracasso dos que não obtiveram êxito é de responsabilidade única do aluno que não conseguiu atingir o índice mínimo para aprovação. Dissimula-se, na prática todo um conjunto de fatores socioeconômicos que acompanham o processo de exclusão educacional.

Problematizando o conceito de meritocracia

É possível mencionar algumas variáveis que transcendem a obrigação do aluno e que, portanto, permitem uma crítica ao discurso oficial fundamentado da meritocracia presente na legislação. Com o objetivo de desmistificar esse modelo, pode-se utilizar as informações contidas no relatório da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE/2001), relacionando-as com os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/2001).

Em relatório publicado pela CNTE, Codo e Menezes (2001), analisando a questão da qualidade da educação e a proficiência dos estudantes, pontuam vários critérios mediante os

quais buscaram mensurar o rendimento dos educandos, fator que certamente deve ser considerado como um dos mais importantes para o sucesso dos estudantes em um processo seletivo. Alguns deles são: PIB dos Estados; escolaridade dos pais; situação socioeconômica dos alunos; presença ou não desses no mercado de trabalho; turno do estudo; faixa salarial dos professores; violência e vigilância no ambiente escolar; infraestrutura das escolas; gestão escolar; recursos pedagógicos; disponibilidade ou não de recursos financeiros; qualificação dos professores; presença de livros em casa; tipo de leitura e participação dos pais e amigos no processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, Codo e Menezes (2001) chamam a atenção para o fato de que o nível de educação determina em muito o grau de desenvolvimento de um país, porém esse fato não deve iludir, segundo eles, o oposto também é verdadeiro. Afirmam que a situação econômica do país explica em muito os seus problemas com a educação. Além dessa análise, os autores lembram que o modelo federativo de organização do Estado brasileiro permite a existência de Estados mais ricos e outros mais pobres, o que traz, entre outras consequências, a existência de realidades educacionais desiguais, igualmente tratados pela lei. “A primeira conclusão de nossa investigação é singela, o nível de educação dos estados (UFs) dependem simplesmente do dinheiro que os estados têm, do que produzem, do seu produto interno bruto” (CODO e MENEZES, 2001, p. 06).

Tais autores se esforçam para demonstrar que a riqueza ou não de cada Estado interfere no desenvolvimento e no potencial de aprendizagem dos estudantes. Desta forma, é possível concluir que alunos de Estados mais ricos acabam obtendo melhores condições de disputa na concorrência dos vestibulares.

A escolaridade dos pais e o acesso ao ensino superior

Outro fator citado por Codo e Menezes (2001) refere-se à formação dos pais e a sua influência sobre a proficiência dos alunos. De acordo com os autores, a escolaridade dos pais representa um dos mais importantes fatores que interferem no desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Em geral, fica demonstrado que, tanto no ensino fundamental quanto no Ensino Médio, seja da rede pública ou da privada, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade possuem tendência para um menor rendimento.

Explicando um cenário de transformações que alteram o perfil das relações familiares, Casassus (2002) afirma que, de certa maneira, a família, que outrora era vista como um agente educador, reduziu seu papel nesta função, cuja responsabilidade foi

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

progressivamente transferida para a escola, enfraquecendo a tradicional aliança entre esta e a família como agentes educadores. Mesmo diante dessa explicação, o autor reconhece que a educação dos pais ou responsáveis tem grande influência no rendimento dos estudantes.

Uma fonte de desigualdade nos resultados dos estudantes encontra-se na heterogeneidade estrutural que é o panorama da educação parental [...] a influência da educação dos pais ou responsáveis pode ser expressa da seguinte forma: quanto maior a educação dos pais, melhores são os resultados acadêmicos dos alunos” (CASASSUS, 2002, p. 129).

A relação entre a escolaridade dos pais e a proficiência do estudante pode ser observada nas tabelas 1 e 2:

Tabela 01 - Escolaridade do pai proficiência dos alunos 1999

		Proficiência dos alunos 1999					Total
		Baixa	Média Baixa	Média	Média Alta	Alta	
Pública							
Escolaridade do pai	Nunca estudou	39,6%	29,9%	18,3%	10,1%	2,1%	100%
	EF 1. ^a à 4. ^a	25,6%	26,6%	25,8%	16,6%	5,5%	100%
	EF 5. ^a à 8. ^a	24,8%	23,0%	26,5%	18,4%	14%	100%
	Ensino Médio	19,4%	19,2%	22,5%	25,4%	14%	100%
	Faculdade	13,6%	18,7%	23,1%	27,0%	18%	100%
Particular							
Escolaridade do pai	Nunca estudou	40,9%	22,1%	20,4%	10,1%	6,6%	100%
	EF 1. ^a à 4. ^a	17,3%	18,1%	17,9%	26,9%	20%	100%
	EF 5. ^a à 8. ^a	10,9%	12,8%	19,2%	28,8%	28%	100%
	Ensino Médio	6,2%	10,0%	16,8%	29,2%	38%	100%
	Faculdade	3,4%	5,6%	11,3%	23,5%	56%	100%

Fonte: CNTE/2001

Tabela 02 - Escolaridade da mãe proficiência dos alunos 1999

		Proficiência dos alunos 1999					Total
		Baixa	Média Baixa	Média	Média Alta	Alta	
Pública							
Escolaridade da mãe	Nunca estudou	41,5%	28,3%	20,6%	8,5%	1,1%	100%
	EF 1. ^a à 4. ^a	27,3%	25,5%	26,0%	16,2%	5,0%	100%
	EF 5. ^a à 8. ^a	22,2%	23,6%	28,7%	18,6%	7,0%	100%

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

	Ensino Médio	19,3%	22,4%	19,9%	23,6%	14,9%	100%
	Faculdade	16,6%	17,5%	19,0%	31,9%	15,1%	100%
Particular							
Escolaridade da mãe	Nunca estudou	38,6%	20,6%	20,1%	15,1%	5,7%	100%
	EF 1. ^a à 4. ^a	19,2%	19,6%	20,4%	21,4%	19,4%	100%
	EF 5. ^a à 8. ^a	10,9%	15,2%	18,7%	31,6%	23,2%	100%
	Ensino Médio	11,2%	8,0%	15,7%	30,5%	39,9%	100%
	Faculdade	5,8%	5,7%	11,4%	21,4%	57,6%	100%

Fonte: CNTE/2001

A menor ou maior escolaridade da mãe ou do pai, com certeza, é algo relevante para compreender o fracasso ou o sucesso do estudante na hora de prestar os exames de seleção. Isso também pode ser constatado nos resultados das médias obtidas pelos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2001, citados na Tabela 3.

Tabela 3 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo a Escolaridade dos Pais dos Participantes do Enem 2001

	Parte objetiva da prova	Redação
Faixas de escolaridade da mãe		
Sem escolaridade	31,66	44,61
da 1. ^a à 4. ^a série	35,31	49,18
da 5. ^a à 8. ^a série	37,80	44,61
Ensino Médio incompleto	40,70	53,37
Ensino Médio completo	44,05	55,70
Ensino Superior incompleto	49,38	58,91
Ensino Superior completo	54,22	61,61
Pós-graduação	57,94	63,83
Faixas de escolaridade do pai		
Sem escolaridade	31,66	44,79
da 1. ^a à 4. ^a série	35,67	49,60
da 5. ^a à 8. ^a série	37,36	51,75
Ensino Médio incompleto	41,18	53,67
Ensino Médio completo	43,81	55,46
Ensino Superior incompleto	50,03	59,44
Ensino Superior completo	54,56	61,80
Pós-graduação	57,94	63,83

Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

A leitura dos dados não pode seguir uma interpretação determinista da realidade. Pais analfabetos podem empenhar esforços de uma vida toda para assegurar a escolaridade dos seus filhos e amiúde podem colher resultados satisfatórios nesse propósito. Da mesma forma, a elevada escolaridade dos pais não é transferida mecanicamente para os filhos, assim não se pode afirmar categoricamente que pais estudiosos terão filhos automaticamente estudiosos. O que os números permitem avaliar é que para uma família em que os pais possuam uma elevada taxa de escolarização os desafios no acompanhamento das atividades escolares de seus filhos são enfrentados com um conjunto maior de ferramentas, como a capacidade de auxiliar na leitura de um texto ou nas tarefas encaminhadas para serem feitas em casa.

A condição socioeconômica

Apesar de os autores citarem a questão socioeconômica como determinante do sucesso dos alunos, os dados sobre este tema no relatório são limitados. Dowbor (1986), todavia, tece importantes considerações em relação ao assunto: “Essa parte da realidade educacional, que trata das condições de vida do educando, nos parece essencial. O que pode desenvolver em matéria de teorias pedagógicas alguém que ignora as condições concretas de vida de quem estuda, ou tenta estudar, ou ainda que teve de abandonar o estudo?” (DOWBOR, 1986, p. 36).

A esse respeito, Casassus (2002) afirma que a educação não é algo que acontece num vazio social abstrato. “Pelo contrário, o contexto cultural e social, no qual ocorre, é importante. As variáveis que afetam os resultados dos alunos são determinadas por condicionantes sociais e culturais, as quais afetam a maneira como se comportam (CASASSUS, 2002, p. 29)”¹.

O esforço do autor se dá na intenção de demonstrar que a desigualdade de renda repercute em outras desigualdades sociais “[...] tanto como acumulações do passado quanto como expressões que resultam da situação presente. A desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação” (CASASSUS, 2002, p. 38).

¹ Segundo a análise de Casassus, o senso comum que vigora, atualmente, é o de que melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades passa pela focalização do que ocorre na escola e na sala de aula. No entanto, o autor afirma que seria um erro centrar as atenções unicamente na escola ou na sala de aula, pois elas não operam num vazio, mas estão envolvidas com o que ocorre em seu contexto socioeconômico.

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Para Dowbor (1986), as famílias com níveis de renda muito baixos, por consequência, submetidas a condições de vida extremamente precárias, dificilmente poderão se instruir ou instruir seus filhos, os quais acabam encontrando grandes obstáculos para romper a pobreza. Segundo o autor, nos casos de níveis de renda muito baixos, o estudo dos alunos além de depender de complementos alimentares na escola, também sofre influências de um meio social, que raramente incita a continuação dos estudos. “Não basta assegurar o ensino gratuito e universal, há que considerar a situação do bairro, as condições de vida em casa, as perspectivas profissionais e o clima social que se cria em torno do estudante” (DOWBOR, 1986, p. 37).

O aproveitamento do estudante é influenciado por circunstâncias e ações que acontecem tanto fora como dentro da escola. “Os fatores externos à escola têm grande influência nos resultados dos alunos” (CASASSUS, 2002, p. 139). Entre esses fatores que possuem sua origem fora da escola, mas que repercutem dentro dela, podem ser citados: o nível de renda, o acesso a alimentação e as condições de habitação. Diante das afirmações de Dowbor (1986) e Casassus (2002), deve-se considerar que o êxito do educando, na busca pelo ingresso no ensino superior, encontra-se intimamente relacionado com suas condições socioeconômicas. Isso pode ser constatado no exame dos dados da Tabela 4.

Tabela 4 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo as Faixas de Renda dos Participantes do Enem/2001

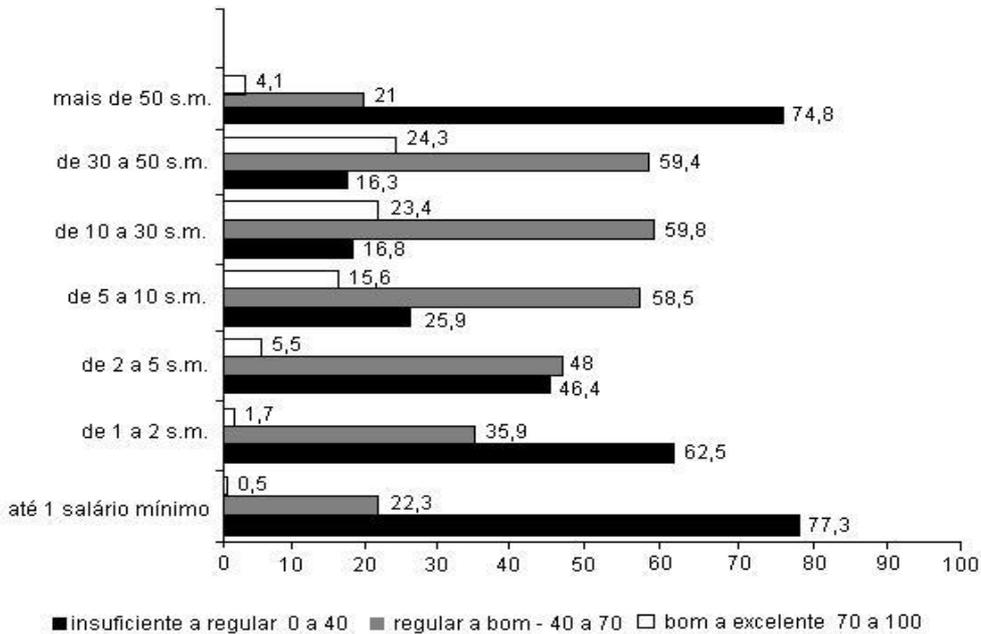
Faixas de Renda	Parte objetiva da prova	Redação
Até 1 salário mínimo	31,66	44,79
De 1 a 2 s.m.	35,67	49,60
De 2 a 3 s.m.	37,36	51,75
De 5 a 10 s.m.	41,18	53,67
De 10 a 30 s.m.	43,81	55,46
De 30 a 50 s.m.	50,03	59,44
Mais de 50 s.m.	54,56	61,80

Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

Os dados contidos na tabela 04 indicam que no exame de 2001 houve uma relação direta entre renda familiar e os resultados dos inscritos, tanto na prova objetiva, como na redação. É notório como o salto da pontuação acompanha proporcionalmente a melhoria no índice de renda. Quanto menor é o rendimento, menor é a pontuação. Os Gráficos 1 e 2 reforçam os dados contidos na tabela 04.

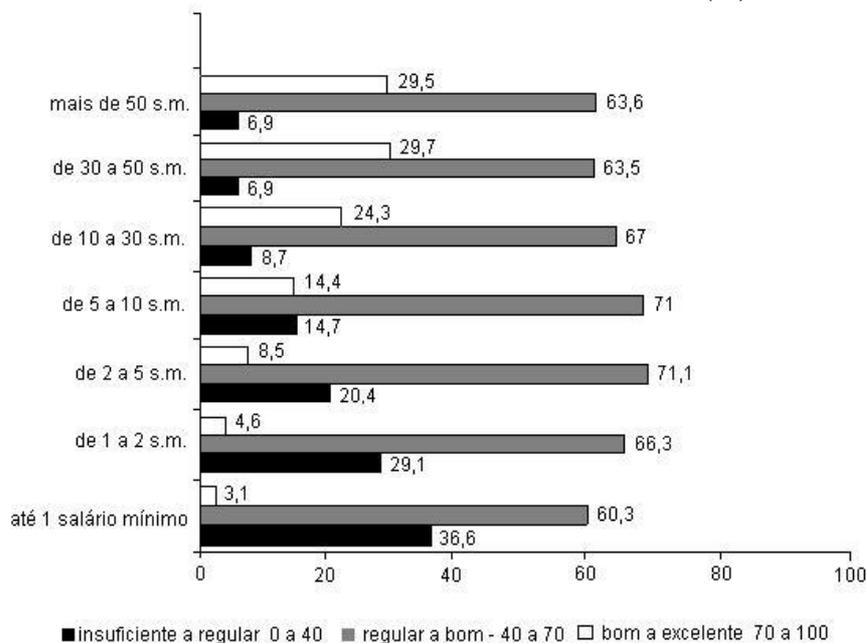
Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Gráfico 01 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho da parte objetiva da prova e as faixas de renda familiar



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

Gráfico 02 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho da redação e as faixas de renda familiar (%)



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

Levando em consideração a parte objetiva da prova, 77% os participantes com renda de até um salário mínimo foram classificados com rendimento entre insuficiente a regular e apenas 0,5 alcançaram bom a excelente. Já os participantes com renda familiar entre 30 e 50

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

salários mínimos conseguiram resultados significativamente melhores, 16,3% ficaram com rendimento insuficiente a regular e 24,3% alcançaram bom a excelente.

O trabalhador estudante

As limitações socioeconômicas vivenciadas por inúmeras famílias, expulsam da escola e empurram de forma precoce um grande número de estudantes para o mercado de trabalho. Isso revela uma contradição estrutural: o mesmo mercado de trabalho que pressiona para a melhor escolarização é também o responsável por retirar milhares de jovens das salas de aula. Os números divulgados pelo CNTE demonstram que mais da metade dos estudantes que frequentam o Ensino Médio de escola pública atua de alguma maneira como trabalhadores.

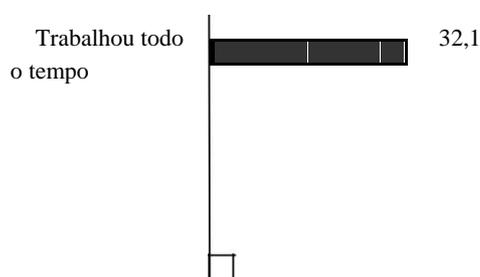
Tabela 5 - Aluno que trabalha por rede – Ensino Médio 1999

	Trabalha				Total
	Não trabalho	Trabalha e depende da Família	Trabalha e não depende da família	Sustento da família	
Pública	49,8%	34,5%	10,5%	5,2%	100,0%
Particular	77,6%	18,5%	2,7%	1,1%	100,0%

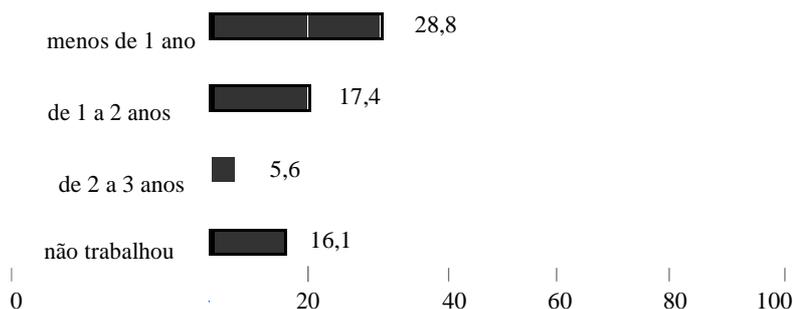
Fonte: CNTE/2001

Os números do ENEM confirmam os dados do CNTE. Mais da metade dos participantes do exame já esteve ou estava inserida no mercado de trabalho à época de realização das provas, a maioria dos inscritos que já tinham experiência de trabalho exercia alguma ocupação enquanto cursava o Ensino Médio. Assim é possível afirmar que não se trata apenas de estudantes que trabalham, mas trabalhadores que estudam, ou tentam conciliar as duas situações.

Gráfico 3 – Distribuição dos participantes segundo o envolvimento com atividade remunerada (%)



Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico/2001

De acordo com as informações contidas no Relatório Pedagógico do ENEM de 2001, divulgado pelo INEP, apenas 24,9% dos alunos que trabalharam ao longo do ensino médio responderam que sua atividade não atrapalhou os estudos. A maioria dos inscritos declarou que a presença no mercado de trabalho prejudicou os estudos, mas possibilitou um crescimento pessoal, ou simplesmente que o trabalho atrapalhou os estudos. Somadas essas duas últimas opiniões, as respostas totalizaram 41,9% dos participantes.

A esse respeito, Santos (2022) explica que participar do mercado de trabalho nem sempre significa carteira assinada, estabilidade no emprego, salário certo no final do mês. “Ou seja, o estudante que diz trabalhar nem sempre tem um emprego. Em muitos casos presta serviços pelos quais recebe uma remuneração em ocupações periódicas. Nessas circunstâncias trabalhar significa obter alguma renda desempenhando uma tarefa qualquer” (SANTOS, 2022, p.79).

A presença no mercado de trabalho acaba por interferir no rendimento escolar dos educandos, pois jogados na luta pela sobrevivência material encontram limitações para um maior envolvimento ou dedicação aos estudos. Essa realidade traz consequências para os resultados dos vestibulares e outros processos seletivos, uma vez que os interessados em ingressar no ensino superior que por algum fator precisou trabalhar terá pouco tempo para se dedicar aos estudos complementares exigidos pelos concursos o que interfere no resultado do exame.

O mercado exige maior escolarização e torna-se um fator motivador de busca pelas vagas oferecidas pelas IES. Por outro lado, as necessidades de sobrevivência impõem, seja pelas vias da formalidade ou pelos caminhos da informalidade, a ocupação laboral, que em muitos casos provoca restrições aos propósitos de ingresso, ou mesmo a interrupção de cursos já iniciados. Assim, o mesmo trabalho que exige a escolarização pode dificultá-la ou mesmo impedi-la (SANTOS, 2015, p. 81).

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

É importante ressaltar que esse diagnóstico não pode gerar uma visão determinista da relação entre pertencimento ao mercado de trabalho e exclusão da educação superior. Trabalhadores que estudam amiúde estão matriculados nesse nível escolar, mas é preciso reconhecer que esse fator exerce influência significativa nos processos seletivos e não pode ser diminuído ou descartado.

O turno de estudos

Codo e Menezes (2001) explicam que a presença do estudante no mercado de trabalho provoca, entre outras consequências, o abandono escolar ou a adequação do aluno às demandas empregatícias. Assim, muitos deles são obrigados a se matricular no período noturno, no qual os níveis de rendimento escolar se mostram mais baixos, evidenciando uma das facetas do problema de turno. A outra faceta tem relação com a sua programação e a sua decorrente carga horária. A Tabela 06 mostra o desempenho dos alunos nos diversos turnos.

Tabela 06– Turno e proficiência dos alunos 1999 – Ensino Médio

		Proficiência dos alunos 1999					Total
		Baixa	Média Baixa	Média	Média Alta	Alta	
Pública	TARDE	23,5%	24,7%	23,7%	18,3%	9,8%	100%
	MANHÃ	14,3%	18,8%	26,7%	27,5%	13%	100%
	NOITE	31,4%	27,3%	23,2%	13,5%	4,6%	100%
Particular	TARDE	8,8%	11,3%	15,7%	26,1%	38%	100%
	MANHÃ	4,3%	6,1%	26,7%	26,0%	51%	100%
	NOITE	20,9%	20,8%	12,3%	24,9%	9,9%	100%

Fonte: CNTE/2001.

Pode-se deduzir da análise dos números da Tabela 06 que os alunos matriculados no ensino noturno possuem rendimentos relativamente menores do que os alunos dos demais turnos, assim esses educandos tendem a apresentar maiores dificuldades de aprovação nos exames seletivos mais disputados, notadamente, nas instituições de ensino superior público.

A desvalorização dos professores

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

O professor certamente é um dos agentes mais importantes no desenvolvimento do potencial dos alunos. A valorização desses profissionais, que também passa pela questão salarial, implica melhores resultados nos níveis de proficiência dos estudantes. Assim, os alunos que têm a oportunidade de assistir aulas com professores que se sintam valorizados como profissionais, terão, de acordo com os dados do CNTE/2001, maior aproveitamento em seus estudos e melhor desempenho nos vestibulares.

De acordo com Codo e Menezes (2001) um outro fator que também interfere na relação ensino-aprendizagem é a desvalorização social do professor, particularmente, na escola pública. Os alunos contam com professores que não se sentem valorizados social e economicamente. Na Tabela 07 pode-se verificar a relação salário bruto do professor e proficiência dos alunos no ensino médio.

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Tabela 07– Salário bruto como professor – Ensino Médio

		Proficiência dos alunos 1999					Total
		Baixa	Média Baixa	Média	Média Alta	Alta	
Pública							
Salário	Até R\$ 136	32,2%	21,1%	29,1%	16,4%	1,2%	100%
Bruto	De R\$ 137 a R\$ 272	31,8%	28,7%	23,0%	12,8%	3,7%	100%
Como	De R\$ 273 a R\$ 408	28,3%	27,0%	21,8%	16,2%	6,8%	100%
professor	De R\$ 409 a R\$ 544	26,9%	30,0%	24,7%	13,2%	5,2%	100%
	De R\$ 545 a R\$ 816	25,2%	26,1%	22,2%	18,7%	7,8%	100%
	De R\$ 817 a R\$ 1.088	28,7%	25,3%	21,9%	19,0%	5,1%	100%
	De R\$ 1.089 a R\$ 1.360	19,6%	24,6%	27,0%	20,4%	8,4%	100%
	De R\$ 1.361 a R\$ 2.040	31,1%	24,7%	21,7%	17,8%	4,7%	100%
	De R\$ 2.041 a R\$ 2.720	17,8%	16,7%	31,8%	17,8%	15,8%	100%
	Mais de R\$ 2.720	25,6%	13,5%	33,1%	20,4%	7,4%	100%
Particular							
Salário	Até R\$ 136	31,7%	27,6%	21,6%	12,6%	6,5%	100%
Bruto	De R\$ 137 a R\$ 272	25,2%	21,7%	21,8%	22,4%	9,0%	100%
Como	De R\$ 273 a R\$ 408	14,5%	18,2%	22,5%	25,1%	19,7%	100%
professor	De R\$ 409 a R\$ 544	14,3%	16,3%	17,5%	29,2%	22,6%	100%
	De R\$ 545 a R\$ 816	14,0 %	13,3%	18,0%	25,9%	28,8%	100%
	De R\$ 817 a R\$ 1.088	9,1%	11,0%	18,9%	22,5%	38,5%	100%
	De R\$ 1.089 a R\$ 1.360	5,3%	9,2%	11,8%	32,1%	41,6%	100%
	De R\$ 1.361 a R\$ 2.040	4,8%	7,2%	16,5%	23,6%	47,9%	100%
	De R\$ 2.041 a R\$ 2.720	5,6%	6,4%	16,0%	27,3%	44,7%	100%
	Mais de R\$ 2.720	2,8%	6,0%	8,9%	25,1%	57,3%	100%

Fonte: CNTE/2001.

Na avaliação de Casassus (2002), seria um erro enforçar o aspecto salarial do ponto de vista do montante de dinheiro, como se fosse, fundamentalmente, um assunto quantitativo. O autor esclarece essa opinião da seguinte forma:

O impacto do salário não tem a ver com uma quantidade específica de dinheiro. Nessa perspectiva, não se trata de dizer “o docente deve receber

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

como salário de base um montante equivalente a \$US 1.000”, ou “o docente deve ganhar mais que o engenheiro por hora trabalhada”. Este é um assunto que diz respeito à experiência pessoal de cada docente. O impacto do salário tem a ver com a valorização ou desvalorização pessoal que se faz de acordo com a adequação ou não do que recebe. Tem a ver com o grau de satisfação do docente (CASASSUS, 2002, p. 123).

Casassus (2002) amplia a explicação, afirmando que, quando os docentes estão satisfeitos com a remuneração que recebem com o seu trabalho, o impacto se traduz em um aumento do rendimento de seus alunos.

O autor pontua que uma dimensão adicional deste efeito significativo pode ser observada quando os docentes se veem na necessidade de ter outro trabalho para aumentar sua renda. Em média, os estudantes cujos professores trabalham também em outros empregos apresentam rendimentos menores do que os que têm professores para quem a atividade docente constitui sua única dedicação.

A violência

Considerando a violência existente no espaço escolar como um fator que prejudica o processo de aprendizagem, Codo e Menezes (2001) asseveram que as medidas de segurança, além de dificultarem a ação de agentes externos e/ou impedirem a violência, transmitem à comunidade escolar uma espécie de tranquilidade que, como seria de se esperar, concorre no sentido do aumento da proficiência. Segundo os autores, as medidas podem ser simples e nas unidades escolares em que há preocupação com a segurança dos profissionais e alunos existe, em geral, uma tendência para que o desenvolvimento da capacidade dos estudantes seja maior. Pelo exposto, alunos que estudaram em escolas com histórico de violência mais frequente e que não contam com medidas de segurança, tendem a encontrar maiores dificuldades para aprovação em vestibulares mais concorridos.

O tipo de escola: pública e privada

Quando se compara a pesquisa do CNTE/2001 com a do INEP/ENEM/2001, fica evidente que o tipo de escola, pública ou particular, representa um dos fatores a ser considerado como importante para o domínio do conhecimento. Os números do ENEM/2001 demonstram que estudantes que frequentaram escolas particulares durante o Ensino Médio conseguem, em geral, melhores resultados do que aqueles que frequentaram apenas escolas públicas.

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

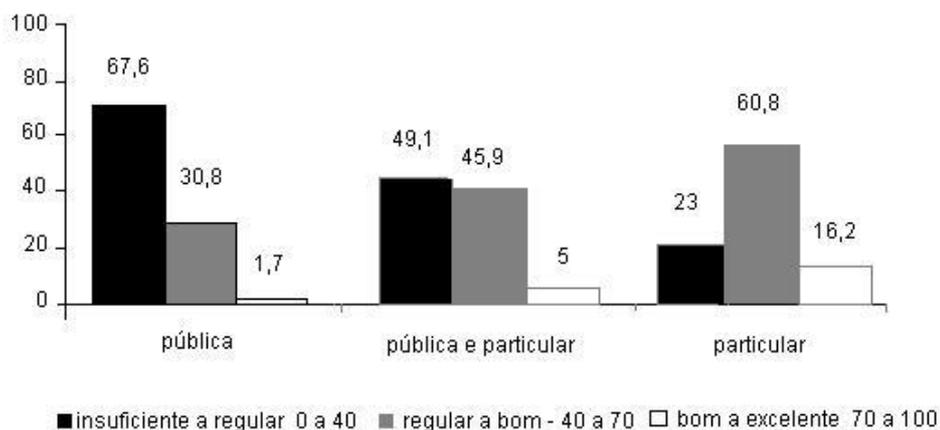
Tabela 08 - Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo o tipo de escola frequentada pelos Participantes do Enem 2001

Tipo de escola no Ensino Médio	Parte objetiva da prova	Redação
Somente escola pública	36,56	50,07
Escolas pública e particular	42,71	54,12
Somente escola particular	53,57	61,57

Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório 2001

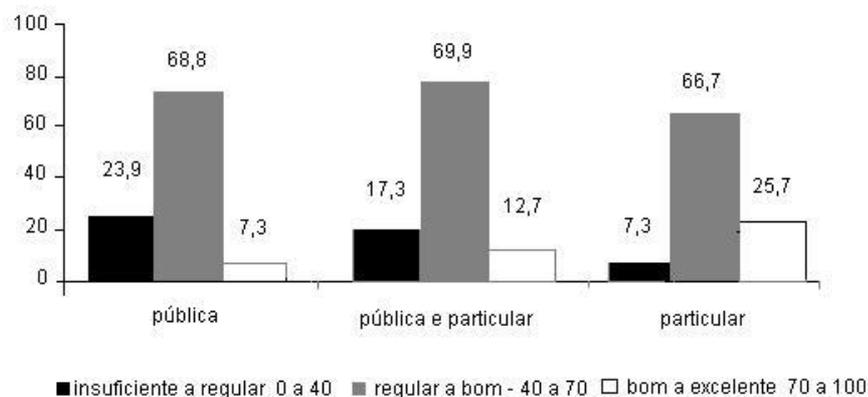
Segundo Codo e Meneses (2001) não se pode concluir simplesmente que por ser pública a escola é de má qualidade. Afirmam que se deve considerar que a ela afluem alunos de baixo poder aquisitivo e com ambiente cultural deficitário e seus professores, de modo geral, recebem menores salários do que os da escola particular.

Gráfico 04 – Distribuição percentual dos participantes segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova, por tipo de escola cursada no Ensino Médio (%)



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

Gráfico 05 – Distribuição percentual dos participantes segundo as faixas de desempenho para a redação, por tipo de escola cursada no Ensino Médio (%)



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

A cor da pele

O levantamento do INEP/ENEM também especifica a relação entre a questão racial e o rendimento. As diferenças de desempenho observadas segundo a cor do participante são marcantes: pardos, negros e indígenas, especialmente estes dois últimos, destacam-se pelas mais baixas frequências de desempenhos, ilustrando as possibilidades limitadas dessas duas coletividades, historicamente marginalizadas das melhores condições de ensino. Essa situação pode ser observada na Tabela 09 e nos Gráficos 6 e 7.

Tabela 09– Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo a cor dos Participantes do Enem 2001

	Parte objetiva da prova	Redação
Cor		
Branco	43,33	55,01
Negro	35,22	49,54
Mulato/pardo	36,76	47,61
Amarelo	41,56	52,87
Indígena	35,14	47,57

Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

A leitura do Gráfico 6 permite uma melhor constatação das graves diferenças de desempenho quando é especificada a questão da cor. É possível concluir que o ideal de igualdade presente na Legislação não passa de mero recurso mascarador de profundas desigualdades que conduzem à marginalidade.

Notandum, ano xx, n. xx, mês/mês ano CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Gráfico 06 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova e a cor (%)

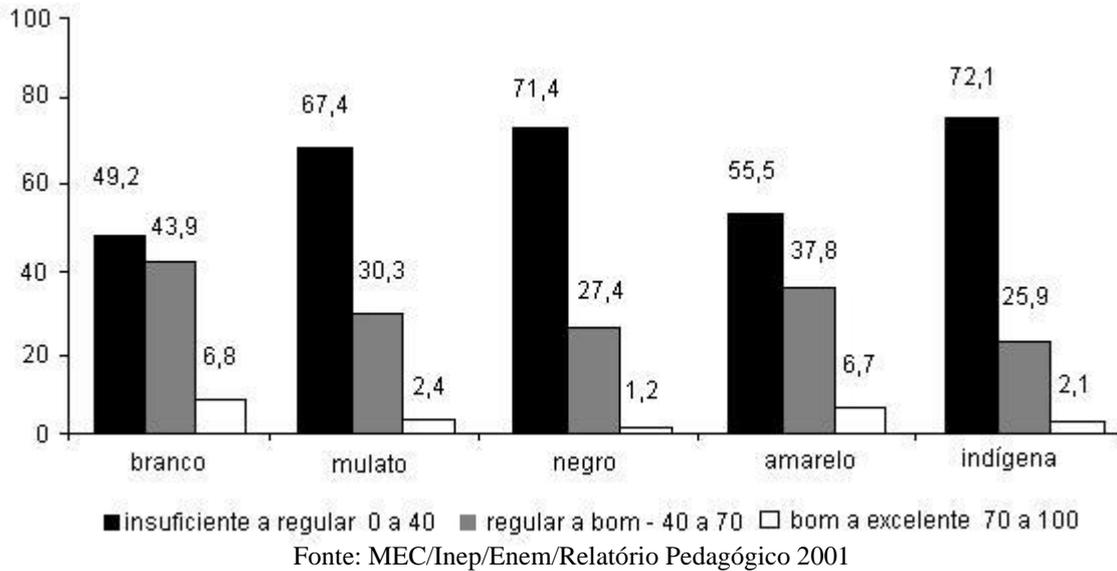
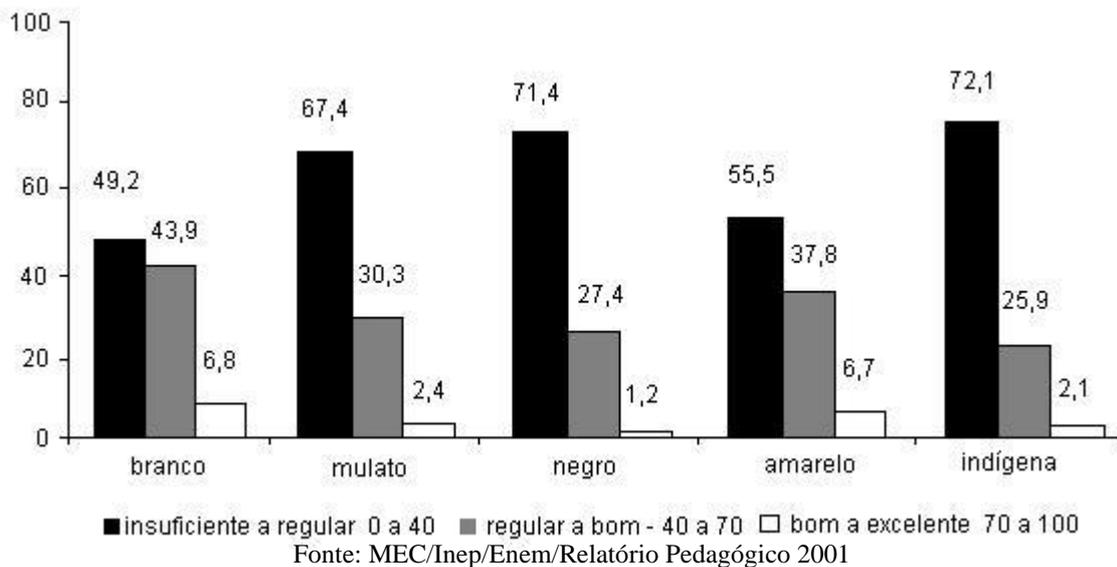


Gráfico 07 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova e a cor (%)



Os cursinhos

As dificuldades de os alunos tomarem conhecimento dos requisitos necessários em termos de conteúdo para enfrentarem os exames vestibulares levam um número expressivo de estudantes a frequentarem escolas que oferecem cursos de preparação para o ENEM e provas de vestibular. Nelas, os vestibulandos buscam uma qualificação paralela ao término do ensino médio ou uma revisão geral dos conteúdos exigidos; aumentar a autoconfiança; inserir-se em

Notandum, ano xx, n. xx, mês/mês ano CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

um ambiente mais propício para o estudo; preencher as lacunas herdadas da educação básica; atender às cobranças da família para que se dediquem mais aos estudos e sentir-se mais seguro para enfrentar com maior competitividade a concorrência. Por esses ou por qualquer outro motivo, muitos estudantes acabam procurando as salas de Cursos preparatórios em busca de condições que lhes proporcione maiores possibilidades de aprovação nos exames de seleção.

Não se pode desconhecer o fato de que muitos jovens, por força das exigências do trabalho, pela não disponibilidade de recursos materiais ou, ainda, pela inexistência de políticas educacionais que satisfatoriamente atendam a tais demandas, não conseguem entrar ou permanecer com sucesso nessas escolas. Os Cursos consistem em espaço pedagógico intermediário entre o Ensino Médio e o ensino superior, pois atendem aos egressos do primeiro para ingressá-los no segundo.

A legislação brasileira não faz, em suas disposições, qualquer referência à presença de escolas propedêuticas após a concretização do Ensino Médio. É estabelecido, de acordo com os diplomas legais, que esta função representa uma das atribuições da última etapa do ensino básico. A crença parece ser a de que a conclusão do último ano desse nível de ensino deve coincidir com o devido preparo do aluno para a sua entrada no nível seguinte. Apesar dessas posições, as escolas preparatórias para o exame vestibular existem e contam com expressivo número de alunos.

A expansão das IES, de cursos e de vagas junto à iniciativa privada abriu margem para o questionamento da importância dessas escolas preparatórias para o vestibular, uma vez que ocorreu uma redução na concorrência acompanhada por uma relativa facilitação do acesso. Os números divulgados pelo INEP mostram que, se no campo privado ocorreu uma maior abertura, o elitismo do setor público foi mantido e intensificado. A disputa pelas vagas oferecidas por esse setor foi ampliada. Dessa forma, os Cursos de pré-vestibulares continuam sendo procurados por estudantes interessados em ingressar preferencialmente nas instituições públicas ou em cursos mais concorridos das particulares. Isso garante a sobrevivência e a preservação da importância dessas escolas.

Fatores de risco para estudantes da educação básica

El Achkar, Leme e Soares (2017) definem fatores de risco “[...] como os processos ambientais ou individuais que incidem sobre as vulnerabilidades da pessoa e podem desencadear resultados e influências negativas no seu desenvolvimento” (p. 418). Como exemplos dessas situações que podem afetar o desempenho dos estudantes as autoras destacam:

a reprovação escolar, o sentimento de incapacidade, a violência familiar e a violência extrafamiliar.

A identificação de dificuldades na realização das atividades escolares ou a constatação do baixo desempenho acadêmico, podem ocasionar, segundo as autoras, uma queda na autoestima e o desinteresse do aluno pelo estudo, “[...] levando à reprovação e até mesmo ao abandono” (EL ACHKAR, LEME e SOARES, 2017, p.418). Crianças, jovens e mesmo adultos, vítimas de violência ou maus tratos, na família ou fora dela, demonstram rupturas em suas relações com os pares e apresentam prejuízos no desempenho escolar e “[...] tendem a ter níveis de aproveitamento mais baixos na escola em comparação com aqueles que não foram maltratadas” (EL ACHKAR, LEME e SOARES, 2017, p.418). Na avaliação das autoras a persistência dos fatores de risco sem a presença de fatores protetivos podem dificultar oportunidades de superação em momentos posteriores do curso de vida.

Considerações finais

Todos os dados apresentados neste artigo devem ser analisados como referenciais para o diálogo e não como expressões de um determinismo, qualquer que seja ele. Precisam servir para reflexões que podem apontar para o diagnóstico de algumas situações frequentemente injustas, mas que também podem servir para abrir horizontes para promoção de mudanças capazes de corrigir situações historicamente instituídas e que podem da mesma forma ser historicamente transformadas.

Com base nos indicadores usados é possível afirmar que as experiências escolares não são isoladas, encontram-se dialeticamente relacionadas com situações econômicas, políticas, étnicas e sociais que não podem ser desconsideradas ou diminuídas nos estudos e pesquisas sobre os seus diferentes temas e desafios.

Atribuir apenas ao estudante as razões de seu (in) sucesso, atribuindo os resultados escolares apenas a um ideal de esforço ou indolência pessoal, individualista, tal como propagado pela legislação e pelo discurso meritocrático é negar o homem como sujeito de relações, ou todo o contexto que acompanha as escolhas e as condições objetivas para sua realização. Isso não significa negar os elementos subjetivos que também são relevantes nesses processos, nem negar a necessária valorização dos esforços pessoais para o alcance dos objetivos de vida, trata-se apenas de reconhecer a complexidade de situações que nos acompanham. Com este artigo espera-se poder contribuir com os debates e com novos estudos que ampliem a problematização sobre os fundamentos legais e ideológicos que acompanham o

Notandum, ano xx, n. xx, mês/mês ano
CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

percurso de escolarização especialmente daqueles que buscam o acesso à educação superior brasileira.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1998.

CARDOSO, C. **Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França**: faces da desigualdade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CODO, W.; VARQUES-MENEZES, I. **Como estão nossas escolas e nossas crianças (As relações entre a escola, a vida e a qualidade de Ensino)**. [Relatório realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho a pedido da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação], 2001. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/pesquisa_retrato_da_escola_2_complemento.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

DOWBOR, L. **Aspectos Econômicos da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

EL ACHKAR, A. M. N.; LEME, V. B. R.; SOARES, A. B. **Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: 2017.

FISCHER, L. **Meritocracia**. In: BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes do Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUKES, S. **Individualismo**. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Orgs.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

OLIVEIRA, P. de S. **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec / UNESP, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, C. A. dos. **A docência na educação básica**: conceitos, desafios e compromisso político. Goiânia: Alta performance, 2022.