



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**ANA MARIA GONÇALVES DE SOUSA**

**SUCESSO ESCOLAR E O ENSINO DE SOCIOLOGIA  
DISCURSOS E PRÁTICAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**

**FORTALEZA**

**2020**

ANA MARIA GONÇALVES DE SOUSA

**SUCESSO ESCOLAR E O ENSINO DE SOCIOLOGIA  
DISCURSOS E PRÁTICAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Sociologia (Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Sociologia. Área de concentração: Educação, Escola e Sociedade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danyelle Nilin Gonçalves.

**FORTALEZA**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S696s Sousa, Ana Maria Gonçalves de.

  Sucesso escolar e o ensino de sociologia discursos e práticas numa escola pública de ensino médio /  
  Ana Maria Gonçalves de Sousa. – 2020.

  117 f. : il. color.

  Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação,  
  Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2020.

  Orientação: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.

  1. Sucesso escolar. 2. Ensino. 3. Sociologia. I. Título.

  CDD 301

---

ANA MARIA GONÇALVES DE SOUSA

**SUCESSO ESCOLAR E O ENSINO DE SOCIOLOGIA  
DISCURSOS E PRÁTICAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Sociologia (Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Sociologia. Área de concentração: Educação, Escola e Sociedade.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Danyelle Nilin Gonçalves (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Monalisa Soares Lopes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr<sup>o</sup>. José Cleyton Monte Vasconcelos

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Francisco José e Maria de Fátima, e também aos estudantes da educação básica.

## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES, pelo financiamento e manutenção do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia, PROFSOCIO.

À Prof. Dr.<sup>a</sup> Danyelle Nilin Gonçalves pela excelente orientação e generosidade de seus apontamentos.

Ao prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho pela excelente coordenação local do PROFSOCIO.

À querida Genilria, secretária em âmbito local, pela atenção e disponibilidade sempre que solicitadas.

Aos professores participantes da banca examinadora Monalisa Soares e Cleyton Monte pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores e gestores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas, bem como aos estudantes que também participaram das entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, especialmente Newton Malveira pela atenção e pelos dados fornecidos.

À Alef Lima e Nilton Almeida pela solidariedade na pesquisa e pelos valiosos apontamentos e sugestões que fizeram a mesma.

“O primeiro, pensemos no funcionalista, palpa a presa; um outro, pensemos no sociólogo estatístico, as patas e assim por diante. E cada um fica convencido de que somente ele sabe do que um elefante é realmente composto.”

(Brown, 1989, p. 20 apud Van Haecht, 2008, p. 211)

## RESUMO

As estratégias de produção daquilo que ficou conhecido pela abordagem de Bourdieu e Passeron (1964, 1975) como sucesso escolar, têm sido, no contexto brasileiro, analisadas ainda timidamente e tendo as escolas particulares enquanto campo empírico (Almeida, 2009). Na atualidade, a produção de um discurso do sucesso escolar tem sido verificada dentro das metas, objetivos e espaços da escola pública cearense desde meados de 2009, ainda que alguns teóricos tenham detectado a presença deste discurso no campo da educação brasileira desde 1930. A presente iniciativa de pesquisa, dentro do Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia, visou compreender de que modo ocorre essa formulação discursiva. Para tanto, pergunta-se de que maneira pode-se refletir sobre os usos críticos do ensino de Sociologia para além de discussões teóricas, a fim de desnaturalizar práticas próprias do cotidiano escolar. O universo de investigação é uma Escola de Ensino Médio regular da Rede pública cearense, localizada em Fortaleza/CE. Como aporte teórico, flexiona-se a abordagem da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu (1975) e de Basil Bernstein (1999). Metodologicamente, a pesquisa se filia ao uso de observação direta, experimentos pedagógicos, entrevistas com a coordenadora e o diretor da escola, com as duas professoras de Sociologia e com os estudantes, além da análise do discurso e da aplicação de experimentos pedagógicos. Foi possível compreender que o discurso do sucesso escolar a partir de 2015 para os atores sociais da realidade pesquisada, se concretizava na medida em que o *discurso pedagógico*, junto a um *habitus e ação pedagógica*, fazia sentido para eles, a ponto de gerar práticas muito concretas compreendidas por eles como “sucesso escolar”.

**Palavras-chave:** Sucesso escolar. Ensino. Sociologia.

## RESUMEN

Las estrategias de producción de lo que se conoció por el enfoque de Bourdieu y Passeron (1964, 1975) como un éxito escolar, han sido, en el contexto brasileño, aún analizadas tímidamente y con las escuelas privadas como un campo empírico (Almeida, 2009). Actualmente, la producción de un discurso sobre el éxito escolar se ha verificado dentro de las metas, objetivos y espacios de la escuela pública en Ceará desde mediados de 2009, aunque algunos teóricos han detectado la presencia de este discurso en el campo de la educación brasileña desde 1930. El presente La iniciativa de investigación, dentro del Máster Profesional de Enseñanza de Sociología, tenía como objetivo comprender cómo se produce esta formulación discursiva. Por lo tanto, se pregunta cómo es posible reflexionar sobre los usos críticos de la enseñanza de sociología además de las discusiones teóricas, para desnaturalizar las prácticas típicas de la vida diaria escolar. El universo de investigación es una escuela secundaria regular de la red pública de Ceará, ubicada en Fortaleza / CE. Como contribución teórica, el enfoque de la Sociología de la Educación por Pierre Bourdieu (1975) y Basil Bernstein (1999) es flexible. Metodológicamente, la investigación está vinculada al uso de la observación directa, experimentos pedagógicos, entrevistas con el coordinador y el director de la escuela, con los dos profesores de sociología y con los estudiantes, además del análisis del discurso y la aplicación de experimentos pedagógicos. Fue posible comprender que el discurso del éxito escolar a partir de 2015 para los actores sociales de la realidad investigada, se materializó en la medida en que el discurso pedagógico, junto con un habitus y una acción pedagógica, tenía sentido para ellos, hasta el punto de generar prácticas muy diferentes. entendieron como "éxito escolar".

**Palabras clave:** Éxito escolar. Enseñanza. Sociología.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Competências socioemocionais ..... 51

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Instituições de Ensino e quantitativo de aprovação em graduação da escola Meritum.....	27
Quadro 2 – Resultado Geral 2018.....	28
Quadro 3 – Matrícula Final 2013 a 2018 .....	28
Quadro 4 – Participação SPAECE .....	29
Quadro 5 – Dados da Pesquisa O perfil do aluno Meritum apresentada pela Residência Pedagógica .....	30
Quadro 6 – Dimensões que nortearam a coleta de dados para elaboração de entrevistas e oficinas .....	37
Quadro 7 – Tipologias do “Sucesso escolar” .....	54
Quadro 8 – O que pensam os alunos sobre a feira 2018 .....	55

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Revista Perspectiva (1983-2005) .....	22
Tabela 2 – Resultado Oficina (Parte 1) .....	87
Tabela 3 – Resultado Oficina (Parte 2) .....	89
Tabela 4 – Resultado Geral (Oficina).....	90

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CLASSIFICAÇÕES SOCIAIS E ESCOLARES: CERTIFICADO DE HONRA AO MÉRITO.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>A meritocracia na educação brasileira</b>	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>O campo da pesquisa</b>	<b>25</b>
<b>2.2.1</b>	<b><i>O perfil da escola</i> .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.2</b>	<b><i>Objetivos</i> .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.3</b>	<b><i>As motivações</i> .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.4</b>	<b><i>Percorso Metodológico</i> .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.5</b>	<b><i>Coleta de Dados</i> .....</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>DIFERENÇA DE DESEMPENHO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES.....</b>	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>A categoria “sucesso escolar” e a pesquisa no ensino de Sociologia</b>	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>Curriculum de licenciatura em Sociologia</b>	<b>40</b>
<b>3.3</b>	<b>O discurso pedagógico</b>	<b>41</b>
<b>3.3.1</b>	<b><i>O discurso pedagógico e a sua relação com o fracasso escolar</i> .....</b>	<b>43</b>
<b>3.3.2</b>	<b><i>O discurso pedagógico e sua relação com o sucesso escolar</i> .....</b>	<b>45</b>
<b>3.4</b>	<b>As desigualdades: da ideia de mérito à compreensão dos saberes .....</b>	<b>47</b>
<b>3.5</b>	<b>Tecnologia de produção do sucesso escolar: o “Núcleo” .....</b>	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSOS DISCURSIVOS DO “SUCESSO ESCOLAR” E SUAS FORMAS DE REALIZAÇÃO PRÁTICA .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Competências discursivas geradas pelo NTPPS .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Uma breve descrição da trajetória social dos interlocutores pedagógicos da escola <i>Meritum</i>. .....</b>	<b>57</b>
<b>4.3</b>	<b>O slogan da escola e sua relação com o “sucesso escolar” e o papel dos certificados.....</b>	<b>62</b>
<b>4.4</b>	<b>Divisão pedagógica do trabalho docente e o conhecimento prévio de quem é o público discente. ....</b>	<b>65</b>
<b>4.5</b>	<b>Outros marcadores de Sucesso: autoestima, reconhecimento das potencialidades individuais e tecnologias de divulgação .....</b>	<b>74</b>
<b>4.6</b>	<b>O sentido do fracasso escolar .....</b>	<b>80</b>
<b>5</b>	<b>MERITOCRACIA NA ESCOLA: SENTIDOS E EFEITOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA .....</b>	<b>82</b>
<b>5.1</b>	<b>Os efeitos do discurso do “sucesso escolar” .....</b>	<b>82</b>
<b>5.2</b>	<b>Tecnologias para pensar a meritocracia em sala de aula.....</b>	<b>85</b>

<b>5.3</b>	<b>Os sentidos do discurso meritocrático .....</b>	<b>91</b>
<b>5.4</b>	<b>Contribuição e Recursos para o ensino de Sociologia .....</b>	<b>92</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE A - PLANO DE AULA 1 .....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE B - PLANO DE AULA 2.....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE C - PLANO DE AULA 3 .....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE D - PLANO DE AULA 4 .....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE E - PLANO DE AULA 5.....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE F - PLANO DE AULA 6.....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE G - VERSÃO FINAL ENTREVISTA COM OS GESTORES .....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE H - VERSÃO FINAL ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS</b>	<b>111</b>
	<b>ANEXO A - DADOS DA SEMANA PEDAGÓGICA DE 2019 .....</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXO B - ABANDONO ESCOLAR EM 2018.....</b>	<b>113</b>
	<b>ANEXO C - SPAECE DE 2012 A 2018 .....</b>	<b>114</b>
	<b>ANEXO D - INDICADORES DE AVALIAÇÃO EXTERNA .....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXO E - DADOS FORNECIDOS PELA SEDUC-CE .....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXO F - DADOS FORNECIDOS SEDUC-CE .....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A democratização da educação, percebida com maior ênfase no mundo francófono e depois mais recentemente no Brasil, tem permitido que a quase totalidade das crianças e jovens tenha acesso à escolarização, bem como ao prolongamento dos estudos, o que tem sido tratado em cenário internacional como uma medida para os estudos ao longo da vida (VAN, 2005; HEACHE, 2008). Se isto tem se efetivado no quantitativo de matrículas, as condições de permanência e desigualdades frente aos estudos é o que tem levado alguns teóricos e educadores a cunhar o termo *massificação escolar* em vez de *democratização*.

Por outro lado, permanece o impasse há muito já mostrado por teóricos da teoria crítica-reprodutivista (BOURDIEU, 1964; PASSERON, 1970) acerca de quais são as disposições sociais e culturais que geram o fracasso e o sucesso escolar, bem como quais seriam as disposições para oferecer condições para “promoção” das oportunidades educativas e sociais dos educandos. Em sociedades como a brasileira, por exemplo, a questão do mérito (lat. *meritum*, i'ganho, lucro, proveito, merecimento), estaria fincada nas políticas públicas brasileiras para a educação, como mostra os trabalhos de Valle (2010, 2011, 2013), que veremos mais adiante.

Do mesmo modo é notório a crescente narrativa observada na atualidade da realidade brasileira acerca da construção da crença no “dom”, “mérito” e “sucesso” pessoal dos indivíduos fazendo-os se contraporem por exemplo a políticas sociais como as Ações Afirmativas. A ideia de que cada um é unicamente responsável pelo seu “destino social” tem se tornado uma atualidade que merece uma atenção por parte dos pesquisadores e, sobretudo daqueles que pretendem se debruçar ao campo da educação, uma vez que como será visto nos capítulos seguintes, é o campo por excelência da permanência e amplitude deste discurso fincado no mérito pessoal.

Segundo Jessé Souza em seu recente livro *A classe média no Espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade* (2018), a esfera social que tem composto a atualidade brasileira, supõe um entrecruzamento de várias concepções e construções do mundo social, operando tanta na esfera material das práticas, como por exemplo o gerenciamento do mercado financeiro, como também e talvez mais efetivamente a operação nos sistemas de significados e crenças sejam elas religiosas, sociais, culturais ou políticas. É, portanto, notório pelo menos na última década, a profusão de discursos e influenciadores brasileiros pertencentes a todos os setores da sociedade, discursos de todas as naturezas dando o tom das discussões com relação ao sucesso pessoal e a educação.

É importante atentar para a compreensão do autor supracitado acerca da realidade social dos últimos vinte anos no Brasil, porque o mesmo pontua a gênese que perfaz o próprio cerne do discurso da meritocracia, a qual obviamente está relacionado com o discurso do sucesso escolar. Souza (2018) mostra que a construção de mundo moderno estaria fincada na noção de individualidade do “homem” cultivado da cidade. Esse imaginário extrapola para a vida concreta social suas significações de mundo particular voltadas para o foco no sucesso pessoal, o que se relacionaria por exemplo com a crença do mérito pessoal.

Ao mesmo tempo como vai mostrar o autor Camille Peugny, em seus estudos sobre reprodução social e classe média na França, mas com abrangência para outras realidades, pensar a meritocracia implica pensar “a sociedade como tensionada por grandes antagonismos sociais, no momento em que a importância do social tende a ser diminuída” e “abala os ‘discursos do mérito’ nos quais mergulhamos, desmantelados pela persistência de uma reprodução massiva das desigualdades” (PEUGNY, 2014, p. 22).

Não à toa, observa-se mais nitidamente na última década um ideário de discurso presente no interior de escolas da rede pública estadual cearense, concretizados em quadros de avisos, organogramas, e propagandas no interior de suas dependências voltadas para o êxito, mérito e sucesso pessoal e escolar como medida ou meio para alcançar a mobilidade social. A amplitude dessas concepções em alguma medida pode indicar “o temor, e frequentemente à realidade, do rebaixamento social” (PEUGNY, 2014, p. 23). Esse temor do ‘rebaixamento social’ se encontraria mais especificamente nas classes médias, que com as dificuldades econômicas enfrentadas nos últimos anos acabariam colocando seus filhos nas escolas públicas ‘tidas como modelo’ de excelência do estado do Ceará.

Notadamente como vai salientar durante seu livro sobre a classe média brasileira Souza (2018), aponta que os marcadores discursivos da meritocracia e de uma individualidade exacerbada, advém de uma atmosfera do discurso da ética protestante em especial, pois “todas as ideias associadas à valorização da igualdade, à autonomia e à felicidade individual foram herdadas e transfiguradas a partir do repertório religioso” afirma Souza (2018), mas que para a vida moderna sua linguagem assumirá outra semântica em consonância com a satisfação da realização individual por meio do consumo. Aquele que não o consegue realizar, é convidado a assumir o “fracasso” pessoal, uma vez que:

A glorificação do mérito é o corolário da invisibilidade do social: uma vez que os antagonismos sociais são negados, cada indivíduo é elevado à categoria de ator por suas escolhas, seus sucessos e insucessos. Essa onipresença do mérito, nos discursos que a sociedade produz sobre si mesma, é de fato paradoxal em uma época em que a precariedade não para de avançar. (...) no momento do ‘mérito’ e da ‘igualdade de

chances', os indivíduos devem prestar contas e carregar os fardos de suas próprias dificuldades (PEUGNY, 2014, p. 24-25).

No que pese ao discurso do mérito como fio condutor da classe média brasileira e as chances de ascensão social, ocorre que:

com a produção cada vez mais desmaterializada, com o predomínio das ocupações assentadas no trabalho imaterial, o progresso geracional encontra-se em xeque, assim como a desigualdade maior entre as gerações (...) Ganha relevo, portanto, aos olhos dos brasileiros, a temática da ascensão social experimentadas desde o início do século XXI.(PEUGNY, 2014, p. 13)

Então o mundo social é dotado de práticas e sentidos e teve sua gênese na compreensão da ética protestante, diz Souza (2018) isto porque “simplesmente somos reprovados nos exames escolares se não formos disciplinados no estudo ou somos despedidos se não nos mostrarmos disciplinados no trabalho” e mais ainda “essas ideias se tornam um imperativo prático do funcionamento corriqueiro das instituições, ou seja, como antigas ideias se tornam tijolo, cimento, exame de escola e contrato de trabalho” (*idem*) Então toda essa ambiência encontra ressonância na indústria cultural, como suas mídias, e os chamados influenciadores digitais, que postulam os mais variados discursos que perfazem em alguma medida um espectro da parcela da população brasileira, em particular, talvez o seu maior público alvo, os jovens ou estudantes da educação básica.

Essa realidade mostra a força dos discursos transformados em práticas as quais todos nós indivíduos estamos sujeitos, seja pela força da moralidade simbólica da ordem em voga, nos termos Durkheimiano, nos quais se tece e se pinta o tecido social que obviamente vai insinuar nas concepções e prioridades que vão gerir a instituição escolar de um modo geral ou em particular.

Dispositivos como o bom aproveitamento nos estudos, operacionalizados pelas famílias de classe média, pressupõe normativos praticamente invisíveis como “atenção, foco, concentração, disciplina, autocontrole, pensamento prospectivo e capacidade de abstração” precisa Souza (2018). Essas “habilidades” adquiridas ocultam ou ajudam a dissimular uma estrutura de privilégios que apenas alguns têm, não todos. Por isso os “filhos da classe média já entram como vencedores no sistema escolar” (*idem*) na outra ponta os estudantes oriundos das camadas populares já entram no sistema escolar em desvantagem.

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia e, com ela, iniciativas como Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, permitiu que o espaço escolar se tornasse um lugar propício para a pesquisa e vivência em sala de aula, com um olhar agora também sociológico. Observar de muito perto um discurso do mérito pessoal e escolar, no qual é

possível identificar eventos, planos e ações escolares que de certo modo tornam ‘bem-sucedidas’ as práticas escolares mais rentáveis, foi o que impulsionou tanto esta pesquisa, como o desenho dela, conforme mostra a descrição seguinte, observada numa escola pública regular de Fortaleza, a qual nesta pesquisa terá o nome de Escola *Meritum*.

A hipótese geral que norteia essa investigação é a que supõe a ação pedagógica eficaz e direta, por meio de uma agenda de práticas concretas e não menos simbólicas, destinadas àqueles estudantes que estariam em condições de corresponder a elas, com finalidade de um desempenho escolar reconhecido como o esperado, mas sem desconsiderar as clivagens no interior da instituição escolar.

## 2 CLASSIFICAÇÕES SOCIAIS E ESCOLARES: CERTIFICADO DE HONRA AO MÉRITO

A descrição que segue refere-se a uma cena observada desde a sala dos professores, que passa pela sala da coordenação e chega à sala de aula da escola *Meritum*. “Depois de uma semana<sup>1</sup> de aula bastante movimentada, de ajustes de notas, acertos de notas com os colegas docentes de todas as áreas do ensino, começa então com muita “expectativa” a manhã de segunda-feira que dará início a uma semana completa de atividades docentes. São 7h10 da manhã, da sala dos professores já se escuta o segundo toque para os docentes se deslocarem de lá e se encaminharem as suas respectivas salas de aula. Antes disso, porém, do interior da sala dos professores, uma professora Diretora de Turma, que também leciona Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Sociais<sup>2</sup> me pergunta sobre a ausência da nota de um determinado aluno na minha disciplina para que ela pudesse entregar o certificado dele.

O mesmo assunto, entrega dos certificados pelo Professor Diretor de Turma, foi pauta junto com outros assuntos do planejamento coletivo por área<sup>3</sup> da semana anterior, além de idas e vindas à secretaria da escola para verificar a nota de alunos na minha disciplina, Sociologia. Também a mesma docente a qual me referi anteriormente fala com a coordenadora sobre os certificados dos alunos que estão sob a minha direção de turma. Agora parece que quase todos os preparativos estão prontos para um momento tão aguardado por todos os docentes, ou por boa parte deles, mas certamente por todos os estudantes, por um motivo de inclusão ou de exclusão: é o momento da entrega dos *Certificados de Honra ao Mérito*, como

---

<sup>1</sup> A descrição que segue é resultado de uma observação direta dentro do espaço escolar, registrada no meu diário de campo, enquanto ocupei a condição ao mesmo tempo de professora desta escola e também de pesquisadora. Nesta ocasião eu também compunha o quadro de professora Diretora de Turma, em razão do fato da professora que eu estava substituindo ser Professora Diretora de Turma.

<sup>2</sup>De acordo com o site do Instituto Aliança: “o projeto Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) é uma iniciativa conjunta do IA e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), iniciada em 2012. Tem como objetivo promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, uma reorganização curricular do Ensino Médio, de modo a garantir ao adolescente e jovem acesso equitativo e qualificado a programas que permitam a aquisição de conhecimentos e de competências ligadas à vida cotidiana e a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no ensino médio. A proposta tem por base a metodologia desenvolvida no Com. Domínio Digital (CDD), adequada às indicações da UNESCO para o desenvolvimento de “Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado””.

Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/en/\\_projeto\\_nucleo.html](http://www.institutoalianca.org.br/en/_projeto_nucleo.html) Acesso em 20 mai de 2020

<sup>3</sup>Os planejamentos de Área na referida escola são realizados semanalmente e por área, no período do planejamento de cada área, sempre no período da tarde das 14: 00 horas às 16: 30. Os professores não são liberados para planejar em casa. Linguagens e Códigos e Língua estrangeira, planeja na terça-feira. Matemática e Ciências da Natureza, na quarta-feira. Ciências Humanas na quinta-feira e, por último, Núcleo de Práticas e Trabalho de Pesquisa Social planeja na sexta-feira. O planejamento regular por área, nesta escola, divide posicionamentos por parte dos professores. Para a gestão escolar, fazer o planejamento acontecer por área e regularmente é o que faz a “escola aprovar alunos e ser a melhor para os professores trabalharem”; para alguns professores, isto “dá mais sentido ao trabalho deles” e, para outros, é dispensável, e poderia ser realizado em casa e individualmente.

é chamado. Estes são conferidos aos alunos que, além de outros critérios, obtiveram nota a partir de 6.0 em todas as disciplinas, tendo em vista que a média para aprovação adotada pela escola é a nota 6.0.

No momento descrito acima, os estudantes já estão ou dentro da sala de aula ou aguardando na porta. Começa então a entrega dos tão aguardados certificados de “Honra ao Mérito” para aqueles que se mostraram “alunos de sucesso e corresponderam ao empenho dos professores”, os demais “poderão chegar a se esforçar e receber no próximo bimestre”. Ambas falas são repetidas no planejamento por área e na sala dos professores, por boa parte dos docentes, especialmente os Professores Diretores de Turma.

Os certificados de Honra ao Mérito são entregues pelo respectivo Professor Diretor de Turma (PDT) ou pelo “padrinho de turma”, uma espécie de adoção por parte dos professores referentes às turmas que estão sem PDT<sup>4</sup>, que serão apadrinhadas por aqueles docentes que “lograram êxito” nas suas direções de turma. Para que um aluno receba o certificado, ele precisa ter nota a partir de 6.0 em todas as disciplinas escolares, incluindo a nota de Núcleo de Trabalho e Prática de Pesquisa Social, o chamado “núcleo”, e também a Disciplina do Professor Diretor de Turma, que é denominada “Formação para a Cidadania”.

Além disso, é necessário também ter um “bom comportamento”, critério que compõe a nota da disciplina de “Formação para a Cidadania”, não ter ocorrência na coordenação, ou eventos disciplinares, como prefere nomear o diretor da escola. Este último aspecto é flexível, pois sua aplicação dependerá muito de como o Diretor de Turma avalia a sua importância. A entrega do certificado é feita através de um ritual simbólico que confere tanto ao PDT quanto aos alunos “contemplados” uma distinção ou uma recompensa simbólica por parte da instituição escolar por seus “esforços nos estudos” e, depois, esta distinção ou diferenciação é marcada simbolicamente entre diretores de turmas, entre turmas e entre turnos.

---

<sup>4</sup>O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas. Em 2008, o Projeto é implantado nas 25 Escolas de Educação Profissional. Teve sua expansão, em 2009, para mais 26 Escolas de Educação Profissional, totalizando 51 unidades. De acordo com a SEDUC o Projeto Professor Diretor de Turma PPDT está vigente desde 2008. O projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. Além disso o Projeto tem evidenciado impactos positivos na educação cearense  
Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/> Acesso em 20 mai 2020.  
Disponível em: <https://sites.google.com/site/projetodiretordeaturmacrede07/> Acesso em 20 mai 2020.

A entrega de certificado dá-se com a premiação de chocolates ou outros “mimos” para cada aluno que o recebe, além de uma foto com o Diretor de Turma e, para algumas turmas, uma foto também com a Coordenadora Pedagógica, no caso das turmas em que houve uma “progressão” em relação aos bimestres passados. Por exemplo, no período observado (ano letivo de 2018), a turma “B” era considerada indisciplinada e tinha poucas notas a partir de 6.0. Então, em razão de um “trabalho pedagógico” entre os diversos atores escolares, isto é, coordenadora pedagógica, núcleo e PDT, boa parte da turma “B” conseguiu obter o Certificado de Honra ao Mérito. Acerca daqueles que poderiam se chamar “os desviados do sucesso”, será discutido em um tópico à frente, na parte das entrevistas.

O reconhecimento da coordenadora pedagógica se fez presente ao entregar e fotografar com os alunos desta turma. O registro desta solenidade é posteriormente publicado no grupo de *whatsapp* dos Diretores de Turma da escola a que são integrados pelo núcleo gestor. Além disso, cada diretor de turma também pode escolher divulgar nas redes sociais da escola, fora a divulgação em sua própria sala de aula, fazendo uso dos mais variados quadros de avisos. Nesta descrição, é notório que há salas destaque no sentido de alcançar rendimento de seus alunos, bem como Diretores de Turma que se tornam “o exemplo a ser seguido”, estes de maior visibilidade, dando um lugar de supervalorização a este momento, através da fabricação e exposição em sala de aula e redes sociais de banner de boa qualidade com as fotos e especificações de cada aluno contemplado com os certificados. E estes banners permanecem na sala de aula por todo o ano letivo.

A narrativa acima acerca do que precede e gera a entrega dos certificados<sup>5</sup> de Honra ao Mérito, que é uma ação proposta pela escola com o objetivo de reconhecer os “esforços dos alunos”, como me foi informado em entrevista pelo núcleo gestor, mostra um pouco do resultado do discurso que gera eventos, acontecimentos sujeitos e práticas no interior do estabelecimento escolar, com vista a alcançar metas e objetivos dentro de um quadro institucional de políticas públicas para educação, mas sem desconsiderar as maneiras de gerir e fazer funcionar as práticas educacionais cotidianas, conferidas à autonomia dada a cada estabelecimento escolar (BOURDIEU, 1964; PASSERON, 1970). Tal cerimônia está de acordo

---

<sup>5</sup>Impactos e resultados simbólicos e práticas gerados pela entrega dos certificados de Honra ao Mérito, foram melhor desenvolvidos num artigo apresentado no ENESEB 2019. O estudo de caso feito com questionário e entrevistas com os estudantes. Neste artigo, a autora analisou como ser contemplado pelos certificados pode resultar em pertencimento social e integração dentro da escola, bem como impactos subjetivos no sentido de gerar um sentimento que na fala deles seria como “permanecer na escola”. O artigo pode ser acessado no link: [http://www.eneseb2019.sinteseeventos.com.br/simpósio/view?ID\\_SIMPOSIO=11](http://www.eneseb2019.sinteseeventos.com.br/simpósio/view?ID_SIMPOSIO=11) : Grupo de Trabalhos GT06 - O ensino da Sociologia e as políticas educacionais. Gurgel, J.“A Sociologia dentro e fora da sala de aula: um olhar sobre os elementos que impactam no desempenho escolar”

com o texto produzido e reproduzido no sentido dado por Bernstein (2009), ou seja, a inspiração encontra-se no Núcleo de Práticas e Pesquisas Sociais, e tudo faz indicar que é como uma espécie de rito instituído pela gestão, na qual eventos e falas nesse sentido fazem parte do cotidiano da escola.

## 2.1 A meritocracia na educação brasileira

Não é de hoje que a meritocracia está presente no cotidiano dos estabelecimentos escolares ou nas diretrizes para educação. Há muito já se tem observado sua amplitude e alcance nas políticas públicas educacionais, como apontam os estudos de Valle (2009, 2010, 2013). Uma vez que “a palavra mérito está nesse projeto, a escola figura como a instituição capaz de revelar e desenvolver o mérito individual e de garantir o reconhecimento dos merecedores” e ainda completa a autora:

Esse termo fundamenta, portanto, as políticas educacionais construídas no espírito de modernização da sociedade brasileira de 1930 aos dias de hoje (...) Ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço. É merecedor quem tem valor, quem apresenta um conjunto de qualidades intelectuais e morais reconhecidas. (VALLE; RUSCHEL, 2011, p. 76)

O termo meritocracia é um neologismo criado em 1958 por Michel Young (1915-2002) em seu livro *“The rise of the meritocracy”* (“O triunfo da meritocracia”), segundo Valle e Ruschel (2011), e foi empregado com a finalidade de “denunciar as sociedades em que o governo do mérito justifica novas formas de exclusão e de desigualdade social”. O resultado disso na sociedade britânica foi então que “a sociedade britânica deixou de ser regida por uma elite nobiliária baseada na herança, passando a ser governada por uma outra elite, portadora de ‘capital cerebral’ e legitimada pelo mérito, cada vez mais mensurável” (idem, p. 78, 2011).

A meritocracia surgiria assim como um sistema social, político e econômico em que os “privilegios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos” (idem, p. 79. 2011). O objetivo deste sistema social baseado no mérito seria o seguinte, conforme aponta as autoras ao citar Walzer (2003, p. 194), inicialmente:

Os defensores da meritocracia têm em mente um objetivo simples, porém de longo alcance: um lugar para cada pessoa e cada pessoa em seu lugar'. Pois são as camadas privilegiadas que definem os princípios de reconhecimento do mérito e colocam em prática processos de avaliação, de classificação e de seleção que, teoricamente, têm por objetivo promover os mais aptos aos diferentes níveis das hierarquias institucionais. (...) Se os indivíduos são fundamentalmente iguais, somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder, que influenciam as diferenças de performance escolar. O mérito se exprime, portanto pelo mérito escolar, que se torna sua principal dimensão, e constitui-se na alavanca da meritocracia.

(*idem*, 2011, p. 81)

Segundo as autoras Valle e Ruschel (2013), o mérito indica como “requisitos para exercer esse direito, a prova ou o exame que figuram como instrumentos de seleção meritocrática” e, ainda neste sentido, destacam que “o direito à educação associa-se às características individuais dos alunos, estando preconizado para os talentosos, os merecedores, os que obtivessem êxito nos processos avaliativos”, o que configura ou configurava as diretrizes para educação pública (*idem*, 2011, p. 84). Essa dimensão da meritocracia na educação brasileira pode ser visualizada na concretização dos dados que as mesmas autoras trazem:

Tabela 1 – Revista Perspectiva – 1983-2005 – artigos Repertoriados e Artigos Selecionados / Grupos Temáticos

Revista Perspectiva				Grupos Temáticos
Ano	Nº	A.R.	A.S.	Temática
1983	1	9	1	Avaliação
			1	Democratização/Seleção Meritocrática
1984	2	9	1	Seleção
	3	9	–	–
1985	4	13	–	–
	5	9	1	Seleção
1986	6	7	1	Seleção
	7	7	1	Democratização/Seleção Meritocrática
1987	8	12	–	–
	9	11	–	–
1988	10	8	1	Seleção/Punição
	11	11	–	–
1989	12	6	–	–
	13	6	–	–
1990	14	6	1	Seleção Meritocrática
	15	5	1	Democratização do Ensino
1991	16	–	–	Punição
	17	11	–	Não encontrada
1992	18	8	–	–
	19	8	–	–
1993	20	5	1	Democratização/Mérito
1994	21	7	–	–
	22	7	–	–
1995	23	6	1	Avaliação/Democratização
	24	11	–	–
1996	25	10	–	–
	26	9	–	–
1997	27	12	–	–
	28	7	–	–
1998	29	10	–	–
	30	06	–	–
1999	Especial	8	–	–
	Especial	8	–	–
	31	10	–	–
	32	12	–	–

continua

continuação

				Democratização/Seleção Meritocrática
2000	33	9	2	
	34	10	-	-
2001	1	10	-	-
	2	10	-	-
2002	1	11	-	-
	2	11	-	-
Especial	11	-	-	
2003	1	11	-	-
	2	9	-	-
2004	1	12	-	-
	2	11	-	-
Especial	8	-	-	
2005	1	08	-	-
	2	11	-	-
Total	47	425	14	

Legenda: A.R.: Artigos Repertoriados; A.S.: Artigos Selecionados.

Fonte: Revistas do Centro de Ciências da Educação/Universidade Federal de Santa Catarina (1983 a 2005).

É possível perceber, com base no que foi exemplificado na tabela, que a seleção meritocrática, ou ainda as certificações, prêmios e avaliações, tem em uma certa medida feito parte da realidade educacional, uma vez que a certificação não necessariamente se dá de uma forma física, mas também, e talvez em maior escala na esfera simbólica, ou seja, a dos significados. É possível visualizar esta cena de acordo com os estudos de Almeida (2006, 2015) quando, por exemplo, são atestadas capacidades não apenas escolares, mas sociais àqueles que “recebem” um ingresso para uma graduação, ao final de um exame de vestibular de modo geral, para falar apenas desta certificação.

Isto porque, dirá Ana Maria Fonseca de Almeida (2009), ao estudar as escolas de “elite” ou as escolas dos “dirigentes” paulistas, que, segundo ela, comandam de certo modo a realidade social brasileira por meio de suas alianças e permanência em grupos de poder, cuja via de acesso e durabilidade seria por excelência o tipo de escolarização e a separação que conseguem manter com relação a outros grupos sociais menos favorecidos.

Deste modo, a realidade brasileira sempre foi marcada pela desigualdade social bem como sua resiliência através de transmutações, dentre estas está presente a desigualdade escolar. Como explica Valle e Ruschel (2011), por exemplo, são os mais “dotados” que ainda entram ou ocupam as vagas universitárias (*idem*, p. 2011), que permitem estabelecer fronteiras sociais entre os grupos dirigentes e os dirigidos, que desempenham posições dominantes (CANEDO, 2009; ALMEIDA, 2010).

A sociedade brasileira tem como marca a desigualdade social e também as desigualdades de escolarização, isto porque as experiências de escolarização são dotadas de um processo de socialização amplo no qual produz-se, no entender de Almeida (2009), a maneira como frações dos grupos dirigentes se definem e se autoclassificam, construindo, ao longo do processo, fraturas sociais e articulações muito precisas entre eles próprios, isto é, os grupos dirigentes, e depois entre eles e os grupos menos favorecidos. Segundo Almeida (2009), o estudo da experiência escolar permite “compreender a contribuição concreta que o sistema de ensino oferece para produção das diferenças de estilo de vida, (...) a diferença de *status concretizadoras de fraturas sociais*” (p. 22).

Almeida (2009), ainda pôde perceber, em seus estudos sobre os grupos dirigentes, a operação de três modelos escolares com vistas à apropriação da tradição cultural ocidental, considerada a “cultura legítima”, com vistas ao sucesso escolar. Segundo ela, há “o colégio que coloca os alunos como *produtores* a partir da tradição. Há também o que os ensina a *se submeterem* a esta tradição e a aceitarem seus critérios de validação e, finalmente, há o terceiro, que os incita a se apropriarem da tradição enquanto *usuários dela*” (ALMEIDA, 2009, p. 2).

Segundo este raciocínio, não é possível conhecer e explicar os pilares da desigualdade social brasileira sem conhecer e explicar como são gestadas as desigualdades escolares, o que, óbvio, não é objetivo desta pesquisa dar conta da produção das desigualdades sociais, mas apenas compreender a formulação discursiva que geraria ou reproduziria (para ser mais precisa) a prática de sucesso escolar numa escola pública regular, portanto uma realidade bem circunscrita.

O ensino de Sociologia, quando se propõe a sua razão compreensiva e crítica, permite elaborar em sala de aula conhecimento que permita estranhar as práticas e discursos de produção do sucesso escolar como algo dado, especialmente quando a realidade brasileira se encaminha mais fortemente para uma crença no “dom” e no “mérito” individual, conduzindo assim a experiências a cujo ‘sucesso’ é dado uma valorização maior. (ALMEIDA; PEROSA, 2015).

O mérito ou sucesso, enquanto discurso, “já foi acessado no passado, reaparece como ética da disciplina e do merecimento do homem cultivado da cidade”, como explica Souza (2018). Ainda que o discurso do mérito não encontre seus referenciais apenas na ética protestante, este homem reflexivo, sobretudo reafirmará seus privilégios e vantagens com base na lógica dos mais ‘aptos’ da modernidade. Contudo, essa ‘aptidão’, ‘talento’ ou ‘dom’ é apenas formalmente oferecida a todos, pois vantagens já se afirmaram na origem social das pessoas, que é dada com o seu nascimento, e crescentemente mobilizada com respeito aos estudos na

educação infantil, momento em que a escola irá valorizar aqueles que já trazem de casa a linguagem e posturas esperadas, concordando com isso Bourdieu e Passeron (1964, 1975) e Bernstein (1990).

Mais ainda, ao apresentar um diagnóstico das reconfigurações das desigualdades educativas e demarcar as diferenças entre a nossa realidade e a francesa, Almeida e Perosa (2015) constataram algumas aproximações entre ambas as realidades, dentre elas como há no sistema educacional brasileiro enormes clivagens que permitem a exclusão de grupos sociais menos favorecidos. Elas afirmam que:

é desalentador notar como a profusão de estatísticas públicas sobre o crescimento da matrícula nos diferentes níveis de ensino, nem sempre se fez acompanhar das informações mais necessárias para se compreender o que a expansão significou em termos de redução das chances desiguais aos diferentes níveis de ensino (ALMEIDA; PEROSA, 2015, p. 26)

Diante disto, apresenta-se como uma temática relevante a correlação da produção do discurso do sucesso escolar e o ensino de Sociologia, este último tendo em vista sua função desmystificadora da realidade social.

## 2.2 O campo da pesquisa

A pesquisa e o ensino em Sociologia me foram apresentados a partir de uma experiência bem circunscrita junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Sociologia), no período de 2016 a 2018. Tal processo também resultou na oportunidade de lecionar, posteriormente, como professora temporária na mesma escola em que atuei como bolsista. Comecei a me interessar mais intensa e especificamente pela pesquisa sociológica tendo em vista o meu envolvimento com o PIBID, e com as questões relacionadas à docência que este suscita, além da produção de conhecimento nesta área canalizado pelos projetos de incentivo à docência, o que deu um lugar de reconhecimento social ao conhecimento já produzido pelas licenciaturas.

Enquanto professora da escola de Ensino Médio Regular *Meritum*<sup>6</sup>, observei nos flanelógrafos e nas premiações e certificações, falas e práticas entendidas pelos atores desta realidade escolar ou assim consideradas por eles como sucesso escolar. Inquietava-me compreender como alguns estudantes são capazes de responder “satisfatoriamente” às

---

<sup>6</sup>Nesta pesquisa, o nome real da escola foi substituído por este nome fictício.

exigências escolares e se inscreverem no que é considerado sucesso escolar em oposição ao fracasso escolar ou ao insucesso escolar.

A partir de observações diretas, bem como dos relatos colhidos durante visitas à escola, conversas formais e informais, percebeu-se ali um espaço social propício para a produção e a crença naquilo que a própria escola e seus atores sociais denominam de “sucesso escolar”, “aluno de sucesso”, “professor de sucesso”, “escola de sucesso”, “pai de sucesso”, “mãe de sucesso”, muitas vezes escritos em canetas, estojos e chaveiros que compõem um kit dado a cada um dos professores no dia dos professores. Estas foram categorias anotadas no decorrer da introdução ao campo. Mas são categorias que aglutinam para todo um trabalho pedagógico de construção cotidiana de uma “escola de sucesso”, categorias estas que se reverberam não só no discurso, mas que ganham concretude com práticas muito bem definidas e circunscritas de desempenho escolar.

### **2.2.1 *O perfil da escola***

Simões é professor efetivo da escola *Meritum* e, também, interessa-se pela pesquisa da realidade da sua escola, tendo defendido sua dissertação em 2018, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História-Rio Grande do Norte. No primeiro capítulo de sua dissertação, debruçou-se sobre a análise dos dados de avaliação externa referentes à escola, fornecidos pela SEDUC-Ceará. Simões descreve a escola como “acima da média nos resultados de desempenho da principal avaliação externa em nível estadual (SPAEC), a melhor escola estadual regular da sua regional em Fortaleza (SEFOR 1)” (Simões, 2018, p. 34) e, ainda de acordo com a análise da SEDUC, detentora de “baixíssimos índices de reprovação e abandono, aliados a uma ampla taxa de aprovação interna; e referência em aprovação para o ensino superior através do ENEM” (idem, 2018, p. 34).

Esta escola vai, ao que parece, na direção contrária ao que é visualizado na maioria das escolas públicas, isto é, opõe-se à ideia de que a escola pública em sua maioria produziria apenas o fracasso escolar. É uma escola que tem apresentado índices consideráveis de aprovação de seu alunado no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, na Universidade Estadual do Ceará, UECE, em faculdades privadas via bolsa pela própria instituição ou via Programa Universidade Para Todos, ProUni, como mostra a tabela a seguir:

Quadro 1 – Instituições de Ensino e quantitativo de aprovação em graduação da escola Meritum

ENEM 2017	ENEM 2018
PARTICIPANTES - 1111	PARTICIPANTES - 1449
Ingressaram na universidade pelo Sisu - 21	Ingressaram na universidade pelo Sisu - 17
Ingressaram na universidade pelo Prouni - 7	Ingressaram na universidade pelo Prouni - 1
Ingressaram na Universidade Pública Estadual - 21	Ingressaram na Universidade Pública Estadual - 27
Ingressaram na Instituição Privada - 991	Ingressaram na Instituição Privada - 1472

Fonte: Produzida pela a autora a partir de dados fornecidos pela SEDUC-CE (2019)

Além de diminuir a cada ano progressivamente a taxa de evasão escolar, 2% em 2017, “as taxas de desistência e reprovação da Escola são menores inclusive que a média das escolas privadas, que apresentam 4,4% de desistência e os mesmos 4,4% de reprovação” (*idem*, 2018, p. 31). Destaca-se também nas avaliações externas, conforme dados apresentados na Semana Pedagógica de 2019, quando fomos informados de que o número de matrículas passou de 984 matriculados em 2013 para 1502 em 2019. Quanto aos “índices de aprovação – em 2013, foram apenas 63% dos alunos aprovados, sendo 26% reprovados e 11% desistentes; já em 2017, o percentual de alunos aprovados chegou a 96,2%, sendo apenas 1,8% reprovados e 2% desistentes”. (*idem*, 2018, p. 32). Para um melhor entendimento do perfil da escola referente aos resultados obtidos na SPAECE, faz-se necessário compararmos as médias de proficiência dos alunos da Escola em 2017, em Língua Portuguesa e Matemática, às médias gerais do Estado (respectivamente 272.8 e 269.1) e às médias de sua regional (278.6 e 265.5), o que nos revela que, além de estar em constante ascendência, a Escola coloca-se entre as de melhor desempenho da rede estadual. (*idem*, 2018, p. 32). Seguem alguns dados:

Quadro 2 – Resultado Geral 2018

RESULTADO GERAL 2018-ENSINO MÉDIO							
	TOTAL	APROVADOS	REPROVADOS	DESISTENTES			
1º ANO	496	491	99%	5	1%	0	0%
2º ANO	515	508	98,6%	5	1%	2	0,4%
3º ANO	387	387	100%	0		0	
	1399	1385	99%	10	0,7%	2	0,3%

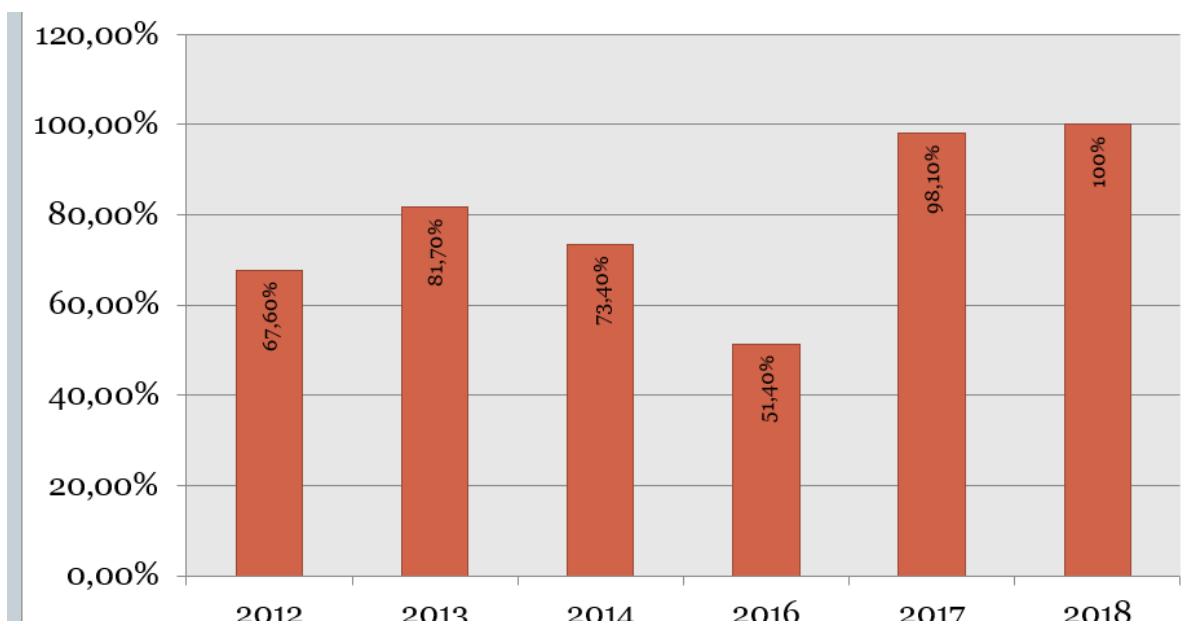
Fonte: Escola Meritum (2019)

Quadro 3 – Matrícula Final 2013 a 2018

COMPARATIVO ENSINO MÉDIO 2013 a 2018			
	APROVADOS	REPROVADOS	DESISTENTES
2013	63%	26%	11%
2014	62%	23%	15%
2015	84%	10%	6%
2016	92%	6%	2%
2017	96,6%	1,8%	1,6%
2018	99%	0,8%	0,2%

Fonte: Escola Meritum (2019)

Quadro 4 – Participação SPAECE



Fonte: Escola Meritum (2019)

Na Semana Pedagógica que iniciou o ano letivo de 2019, como é costumeira a apresentação de dados e metas da escola, o diretor da mesma pontuou que “é uma escola de ótimos índices de avaliação, mas que diferentes das escolas militar e técnica e integral, não seleciona alunos para entrada”. A explicação dessa fórmula, isto é, de bons resultados de avaliação externa sem uma seleção prévia de seu alunado, foi fornecida em seguida pela fala de sua coordenadora pedagógica, quando disse que o resultado se deu “por um trabalho de muita dedicação e empenho por parte dos professores, que acreditam no seu trabalho (trabalho do professor) e na escola”, e, ainda segundo a exposição da fala da coordenadora, “contribui para isso, em especial, o trabalho realizado pelo Núcleo e diretores de turma”.

Ela ainda destacou a visão positiva que o diretor tem acerca do Núcleo (NTPPS) e dos diretores de turma como aqueles que são o “carro-chefe” da escola. A explicação para a procura de matrículas crescentes na escola, seria “o cuidado com os alunos”, no entendimento da coordenadora pedagógica, depois de ter interrogado aos pais de alunos no ato da matrícula. A pergunta feita pela coordenadora foi a seguinte: “Por que a escolha da escola *Meritum*?”. A resposta dos pais foi: “Porque aqui o ensino é diferente”. Essa escola diferente, segundo a fala da coordenadora pedagógica, é explicada pela fala dos alunos ao relatarem “o cuidado que os professores têm com eles”. Tudo isso, segundo ela, é o que permite “a indicação da escola por parte dos pais” a outras famílias que “buscam uma vaga” na instituição escolar.

Em seguida a estas falas, foi apresentada uma pesquisa realizada pela Residência Pedagógica de Física- UFC feita no período do terceiro bimestre letivo em 2018, cujo título é “O perfil do aluno *Meritum*”.

Quadro 5 – Dados da Pesquisa ‘O perfil do aluno Meritum’ apresentado pela Residência Pedagógica

PERCENTUAL	CARACTERÍSTICA DOS ESTUDANTES
61%	Feminino
80%	Chega à escola de carro particular
3%	Chega à escola de transporte coletivo
17%	Chega de bicicleta ou caminhando
13%	As mães possuem ensino superior
5, 6%	Os pais (pai) possuem(possui) pós-graduação
52, 7%	Os pais(pai) possuem(possui) ensino médio completo
81%	Tem acesso à internet em casa

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora (2019)

A pesquisa ainda mostrou que a maioria dos estudantes deste estabelecimento possui casa própria, a maior parte vive ou só com o pai ou só com a mãe, a maioria afirma frequentar cinema, museu e frequentar também exposição virtual. Percebe-se então que o perfil socioeconômico e cultural dos alunos corrobora, em certa medida, com a fala do núcleo gestor ao afirmar que a escola abriga um “público diferenciado” de estudantes.

Por exemplo, um público no qual 80% do seu alunado chega à escola de carro particular, é um público que pode mobilizar recursos econômicos para esta finalidade, o que vai de encontro às informações colhidas na entrevista de que o público é diferenciado, cuja parcela significativa seria oriunda das camadas médias e das escolas particulares.

Esse dado acima exposto, 80% chegarem a escola de carro, é muito relevante para compreender o quão diferenciado é o perfil socioeconômico desses jovens estudantes da escola *Meritum*. Nesse sentido é possível articular a relação que os entrevistados fazem com o “sucesso escolar”, o crescimento dos índices positivos de avaliação interna e externa, e a relação com os certificados uma vez que esse público estaria mais pré-disposto a entender e responder as validações de sucesso escolar e social, dada sua origem social. Neste sentido o discurso “sucesso escolar” encontraria condições propícias de realização.

Conforme posterior entrevista informal com a coordenadora pedagógica, a escola abriga os seguintes projetos seguidos de seus objetivos. São eles o PIBID Interdisciplinar de História e Sociologia da UFC, PIBID de Sociologia da UECE, PIBID de Química da UFC; que visam intervenção em sala de aula. Por ser próxima à UFC, dentre outros fatores, esta escola atrai para seu público uma quantidade razoável de projetos. Só para falar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, este estabelecimento já abrigou o PIBID de todas áreas, incluindo o de Direitos Humanos. Ainda segundo a coordenadora, esta escola acolhe também a Residência Pedagógica de Física da UECE, que pretende interação universidade escola; o Projeto Diretor de Turma, cuja finalidade é o professor acompanhar de forma mais individual o aluno. Abriga também o Núcleo de Trabalho e Pesquisa e Prática Social, que busca trabalhar as competências socioemocionais do aluno e o projeto de vida, além do Projeto Psicologia Uninassau, que aborda temas relacionados a psique e encaminha alguns casos à universidade, configurando no total de sete programas ou projetos abrangidos. Há também o projeto Sociedade Escritores, Leitores e Ouvintes - (Projeto SELO), que incentiva aos alunos à produção de livros autorais de poesia.

Os dados que foram apresentados e que caracterizam o perfil da escola, são dados públicos fornecidos pela Secretaria de Educação do Ceará, via site, também registros colhidos na Semana Pedagógica de 2019, e de fontes secundárias, a saber produzidos e divulgados pelo núcleo gestor da escola, seja por via dados, ou discursos; pela Residência Pedagógica de Física da Universidade Estadual do Ceará, pela dissertação de Mestrado Profissional em ensino de História que versa sobre a realidade social da escola, e, por último, dados obtidos de uma posterior conversa formal com a coordenadora pedagógica da escola.

### **2.2.2 *Objetivos***

O ensino de Sociologia pode pensar em como é construída a categoria social de sucesso escolar, a que submete alguns estudantes a um trabalho pedagógico de reforço desta tese, em confronto com o fracasso escolar, podendo permitir, primeiro ao docente de Sociologia, ver quais categorias sociológicas têm-se construído e problematizado na sala de aula, que podem oferecer aos alunos o uso da imaginação sociológica para compreender o quão esta disciplina pode explicar que as condições de possibilidades de competências escolares valorizadas para o sucesso escolar é um trabalho social, produto de uma arbitrário cultural e de uma violência simbólica que passa pelo crivo do capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014)

Diante do que foi exposto, a problemática desta investigação visa conectar o ensino de Sociologia como espaço de produção de conhecimento crítico que pode se propor, e muitas vezes o é, a desnaturalizar discursos que se acham consolidados ou em processo de consolidação nos quadros escolares. Ao ensino de Sociologia, tornara-se mais operativo o uso de conceitos da teoria com a qual alimenta seu próprio repertório teórico, enquanto as práticas em sala de aula convidam o professor a estabelecer uma relação entre o veredito da cultura, como uma definição do que é ou não aceito como sucesso escolar, e a produção de trajetórias escolares socialmente rentáveis.

Como objetivo geral, buscou-se compreender e interpretar como se dá o processo de produção do discurso de excelência escolar / sucesso escolar na realidade escolar pesquisada. Então, colocou-se a seguinte pergunta: o que é considerado “sucesso escolar” pelos atores desta realidade escolar, e como o ensino de Sociologia pode articular esta prática discursiva em sala de aula? Esta escola a cada ano vem apresentando crescimento nos padrões internos e externos de avaliação, segundo dados da própria escola e dados oficiais da SEDUC, diminuindo as taxas de evasão e, por conseguinte, esse repertório tem sido confirmado na aprovação significativa de seus alunos egressos do último ano letivo do ensino básico em vestibulares.

Como ponto de partida metodológico de concepção de sucesso escolar na realidade observada, adotou-se de início como sucesso escolar, a definição que o próprio diretor se encarrega de enunciar nas Semanas Pedagógicas, nos primeiros dias de aulas, nas aberturas de eventos escolares, nas reuniões direcionadas aos terceiros anos, conforme pude anotar no meu diário de campo. Para o núcleo gestor desta escola, *a priori*, são alunos de sucesso aqueles que conseguem atender e se sair bem no “ritmo de avaliações internas e externas da escola, simulados, estruturas de aula, carga horária”, muito próximo de um modelo de funcionamento de escolas particulares ditas “boas”.

Ao explicar o panorama internacional da concepção de sucesso escolar, Perrenoud (2003) nos ajuda a entender que a definição de sucesso escolar estaria muito relacionada com a dimensão interna de resultados nas avaliações que os estabelecimentos se propõe a atingir e sua relação com a comparação com os resultados de outros estabelecimentos. Neste sentido, o autor explica que:

Com a moda das escolas efetivas e a publicação das ‘listas de classificação das escolas’, o ‘sucesso escolar’ acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros. (PERRENOUD, 2003, p. 10)

As definições acima mencionadas encontram correlação como no caso brasileiro, com as “ilhas de excelências” que seriam escola ou conjunto de escolas cuja atenção que lhes é dada por meio de sua secretaria de educação é maior, ou mais diferenciada. Elas também se identificariam por receber maiores investimentos ou receberem mais projetos e, neste caso, a contrapartida seria o sucesso escolar que, segundo Perrenoud (idem, p. 14), seria produzido nos próprios estabelecimentos de ensino, tendo os resultados das avaliações internas e externas como parâmetro.

A definição acima deve ser um norte para todas as elaborações, vale como instrumento avaliativo para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>7</sup>, e deve certamente servir de modelo para as avaliações nacionais e estaduais, como no caso do Ceará. Tendo em vista os limites e objetivos a que se propõe esta pesquisa, não coube mapear o discurso e as práticas de sucesso ensejadas pela SEDUC-CE. Então, focar-se-á no discurso da escola e de seus atores.

### **2.2.3 As motivações**

A escolha do tema sucesso escolar se justifica pela pouca ênfase como conteúdo curricular, pois o que se encontra catalogado é um pouco da temática do fracasso escolar. Tendo em vista que o sucesso escolar, ou mais precisamente a fabricação da excelência escolar, passa também pela autoridade docente, ou como queira chamar autoridade pedagógica e pelas avaliações e aprovações nos exames internos e externos a instituição escolar, omitindo muitas vezes as desigualdades escolares no interior da escola.

Outra razão para a escolha desta temática de pesquisa é a atualidade na realidade brasileira do discurso do sucesso, do “dom” e do “mérito” individual cujas notícias e narrativas sociais do vencer por si mesmo, da negação acerca de políticas sociais se fazem muito frequente

---

<sup>7</sup>De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (INEP): o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação. O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. A pesquisa também avalia outros domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global.

na atualidade, responsabilizando os indivíduos pelo seu “sucesso” ou “fracasso” sendo a educação a via por excelência dessa formulação discursiva.

Quanto à escolha da escola *Meritum* como espaço da pesquisa, ser professora e pesquisadora na escola, observar a formulação discursiva do “sucesso escolar”, bem como suas práticas de premiação e o seu contrário, foram vivências que me fizeram querer compreender como o ensino de Sociologia perpassaria por essa realidade.

Outra razão foi a demanda crescente de matrículas para essa escola, a qual ocupa uma localização e uma estrutura física privilegiada. Essa escola está inserida relativamente próxima à Universidade Federal do Ceará, o que atrairia muitos projetos da referida universidade para a escola. Também pelos índices de aprovação de seu alunado em vestibulares/ENEM, noticiados nos programas de televisão e dados externos oficiais da Secretaria da Educação do Ceará, SEDUC, (citar o IDEB e a reportagem), e por especialmente se realizar um trabalho de sucesso escolar no interior de seu estabelecimento reconhecido pelos atores que a compõe.

Sua estrutura física ocupa um amplo terreno de 5.751,96 m<sup>2</sup>, sendo 3.633,84m<sup>2</sup> de área construída. Atende a um total de mil e quinhentos estudantes distribuídos nas três séries de ensino médio. Situa-se geograficamente no bairro Farias Brito, próximo ao centro histórico da cidade de Fortaleza-CE, situado na região oeste da capital. Segundo Tavares (2017, p. 22):

o bairro surgiu de uma povoação que ladeava uma antiga estrada carroçável com destino a Soure, hoje Caucaia. No início dos anos de 1920 se instala no local um dos seus primeiros equipamentos: a estação ferroviária Quilômetro 3, a qual mais tarde ganharia outros nomes - Matadouro e Otávio Bonfim (...) A localização privilegiada entre duas outras avenidas de grande movimento da área central da capital – Bezerra de Menezes e Treze de Maio - facilita o acesso do seu público.

Mas haveria também, conforme mostrou a pesquisa realizada por Tavares (2017, p. 23), itinerários diários diversos que levam à escola *Meritum*, como por exemplo:

a pé, de skate, de bicicleta, de moto, de carro, portanto um grupo com grande heterogeneidade, considerando as condições sociais, econômicas e culturais dos seus alunos. o centro e grandes avenidas comerciais (...) que cortam o próprio bairro - possibilitaram ao Farias Brito consagrar-se como um bairro misto no qual comércios e residências se mesclam.

Uma outra motivação foi a compreensão das desigualdades de tipo educacional frente à entrega dos certificados de Honra ao Mérito. As desigualdades de tipo educacional, que estão num circuito de repetição com as desigualdades sociais, constituem uma tarefa da Sociologia e uma explicação que ela aborda como um conteúdo seu, pois as desigualdades acadêmicas e escolares são antes de tudo desigualdade diante das oportunidades

sociais e culturais. A desigualdade escolar pode ser uma via alternativa para explicar concretamente as desigualdades sociais, em geral mal compreendidas ou mal percebidas pelos alunos, porque elas se ocultam sob a aparência de igualdade escolar, democratização das oportunidades e do ensino.

Neste processo, numa mesma sala de aula, variando apenas os estudantes, destacam-se com uma maestria notória, no bom manejo da língua, na concordância verbo-nominal. Ocorre também ocultamento ou disfarce das fontes (BOURDIEU; PASSERON, 1970), isto é, como obtiveram tal leitura ou não conhecimento específico da disciplina, submetendo-se assim à aparência de naturalidade ou dom. Atrela-se a isso, o perfil diferenciado destes estudantes.

#### **2.2.4 *Percorso Metodológico***

Para propor uma metodologia adequada, foi definido o universo de atores possíveis para esta pesquisa, mapeando-se os seguintes atores: **alunos/alunas** – são o público-alvo do discurso, eles e elas o reproduzem indiretamente; **professores** – praticam esse discurso na medida em que naturalizam as metas e objetivos da escola, integrando assim um grupo cujas possibilidades reflexivas estão parcialmente contidas. Ser professor é estar, necessariamente, enredado no discurso da escola. Já **coordenadores, diretores e gestores** possivelmente representam aqueles que melhor dominam a produção do discurso, transformando normas e metas das políticas educacionais estaduais em quadros de aviso, organogramas, chamadas de orientação para os docentes, etc., uma infinidade de procedimentos para tornar o discurso palatável e legítimo. Estes perfazem a partir de estatísticas e ideários o próprio cerne do discurso.

Como delineamento metodológico, realizei entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica, o diretor da escola, as professoras de Sociologia. Foram também ouvidos treze estudantes acerca *FACEL, Feira de Artes e Ciências e Cultura, sobre a sua percepção* desta, resumindo as principais variáveis e as transformando numa tabela que será discutida no capítulo referente às entrevistas. Além de conversas informais com todos esses atores, também fiz o acompanhamento sistemático das aulas de Sociologia, mais intensamente no terceiro bimestre letivo, quando foi lecionada a unidade do livro didático que aborda “Desigualdades Sociais” e “Diferenças sociais e Culturais” enquanto conteúdo curricular, para as turmas de 1º, 2º e 3º séries. Foi aplicada também uma oficina com os

estudantes das três séries do ensino médio, especificamente das quatro turmas cujas aulas acompanhei.

Outro percurso metodológico realizado com o objetivo de mapear os discursos e práticas de construção do sucesso escolar, foi partir dos discursos dos gestores, dos professores e dos alunos da escola. Criou-se então uma agenda dos eventos mais significativos para a escola, como a sistemática Feira de Arte e Ciências e Cultura– FACEL – realizada pela escola. A Semana ou Jornada Pedagógica, que inicia o ano letivo, e a Semana de Humanidades foram alguns dos eventos em que estive presente e nos quais pude anotar a fala dos principais atores que compõem esta realidade, como é o caso do diretor, a coordenadora pedagógica, as demais coordenadoras , o professor coordenador de área e demais professores.

Quanto às entrevistas, realizei no início da pesquisa duas entrevistas informais. A primeira delas foi com o Professor Coordenador de Área (PCA) das Ciências Humanas, para saber qual seria a agenda escolar, isto é, planos, objetivos e metas para a escola no ano de 2019, uma vez que isto, como foi afirmado anteriormente, é definido na Semana Pedagógica e nos planejamentos de área. Segundo o professor, coordenador de área, o que a escola propõe com relação às ações é sempre correlacionado com o que os estudantes demonstram e revelam ter a capacidade de compreender e atender “à altura” de tais demandas, além da preocupação de informá-los de acordo com a conjuntura política e cultural, bem como também prepará-los para uma capacidade de argumentar bem na redação do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM.

As entrevistas ocorreram no espaço escolar na maioria das vezes nos intervalos entre aulas ou nas “janelas”. Algumas das entrevistas duraram mais de 1:30 hora. Uso nome fictício para todos os entrevistados, bem como também para com o nome da escola. Todos os entrevistados, apesar de uma rotina intensa, foram muito solícitos para com os momentos das entrevistas, dispondo-se até mesmo a dar entrevista quantas vezes fossem necessárias. Nenhum dos entrevistados se opôs à utilização de gravador ou mostrou inibição.

### **2.2.5 Coleta de Dados**

Outro percurso metodológico realizado foi verificar e fazer uma tipologia dos murais e flanelógrafos, mais direcionados às turmas de 3º séries, cuja supervisão é dimensionada e administrada pelo seu coordenador responsável. Como, por exemplo, na fala do seu então coordenador, “alimentar” os murais, banner e outros recursos que “ajudem a lembrar o compromisso com o ENEM” presentes na escola permitiram estabelecer relações entre o que é dito e programado em termos de estratégias de construção do sucesso escolar, o

que pode sim, de algum modo representar um pouco de como são percebidas as prioridades escolares e sociais por cada um dos atores, como forma de internalização das disposições relativas a crença do “sucesso escolar”. A tabela ajudou a mapear a formulação discursa nas práticas dos atores da escola.

Ainda outra estratégia metodológica feita, a fim de mapearmos os discursos e práticas de construção do sucesso escolar consistiu em analisar os discursos oficiais e não oficiais, os dados de matrícula, número de aprovados no ENEM e vestibulares e projetos existentes, as estratégias de premiação, como por exemplo, os certificados. A esta parte consistiu a segunda entrevista informal com a coordenadora pedagógica, além da consulta a duas dissertações referentes à escola.

Depois desta incursão metodológica, foram realizadas as análises de fontes, dos discursos e das práticas dos atores desta escola, sendo elas comparadas com a literatura já produzida e as análises sociológicas pertinentes para compreensão e interpretação dessas estratégias de construção do discurso de sucesso escolar. Assim, esta pesquisa poderia de alguma forma contribuir para o ensino de Sociologia, por meio, por exemplo, de elaboração de oficinas sobre desigualdades educacionais. Com relação à elaboração das perguntas para as entrevistas e dados para construção da oficina, elaborou-se um quadro metodológico que permitisse realizar estes instrumentos a partir dos discursos e práticas observados. O quadro que segue indicou a orientação metodológica:

Quadro 6 – Dimensões que nortearam a coleta de dados para elaboração de entrevistas e oficinas.

Dimensões Gerais	Dimensões Específicas	Fontes de Dados
<b>Discurso do Sucesso Escolar</b>	Discurso produzido e reproduzido pelos atores escolares: docentes, discentes, bem como a comunidade, por meio do reconhecimento social da mesma.	Inscrição no muro da escola, na farda dos discentes e docentes. Murais e Flanelógrafos. Premiações.
<b>Divulgação dos dados internos e externos da escola</b>		Jornais oficiais, Redes Sociais, Semana Pedagógica e “Quadros de Destaque” nos corredores da escola e em Locais específicos
<b>Crescimento da escola na sua SEFOR (1)</b>	Destaque no quantitativo de matrículas, diminuição do insucesso escolar (0.8% em 2018), nas avaliações oficiais e crescimento do índice de aprovação em	Divulgação da SEDUC e Semana Pedagógica

	graduações de seus discentes e aprovação em olimpíadas.	
<b>Premiações interna e externas</b>	Compreende premiações a estudantes, núcleo gestor, e à escola frente ao conjunto das outras escolas	Redes Sociais, Seduc, Murais, Flanelógrafos e Reuniões com os pais e Entrega de Certificado pelos PDT.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

De acordo com o quadro exposto acima, elencou-se como dimensões gerais do espaço escolar: o discurso do sucesso, divulgação dos dados pelos documentos oficiais e os produzidos pela escola, crescimento na SEFOR (1) e as premiações. A partir disso, foi possível tecer dimensões específicas, como o reconhecimento do “sucesso da escola” por parte dos atores escolares, como a comunidade, as premiações internas como os certificados de Honra ao Mérito, as premiações externas como as olimpíadas nas quais alguns estudantes da escola ganharam, como é o caso da Olimpíada de Economia e Geografia. Como fonte de coleta de dados, foram observadas as frases no muro externo da escola, nos corredores, nos quadros de avisos, nas redes sociais e sites oficiais. Este quadro serviu então de norte teórico para a elaboração do desenho metodológico desta pesquisa.

É preciso compreender que o Ensino de Sociologia e a forma de apresentar o andamento e os resultados desta pesquisa, requereu uma torção metodológica, pois estamos falando do ensino. Isto pediu desta investigação o desenvolvimento de técnicas e métodos mais apropriados ou mais adequados à compreensão deste objeto. Como foi o caso de experimentos pedagógicos, de planos de aulas com recursos variados e uma forma metodológica que pudesse apreender epistemologicamente o objeto pesquisado.

No primeiro capítulo apresenta-se a escolha do tema de pesquisa e o perfil da escola escolhida, já no segundo capítulo debruça-se sobre o apanhado teórico e sua relação com o objeto de estudo, isto é, o discurso do “sucesso escolar”. No terceiro capítulo dedica-se a análise das categorias sociológicas obtidas durante a pesquisa e sua relação com o objeto de estudos. O capítulo quatro pretendeu-se apontar como o ensino de Sociologia poderia trabalhar em sala de aula o discurso do “sucesso escolar” ou “meritocracia” e o capítulo cinco faz considerações finais acerca desta dissertação.

### 3 DIFERENÇA DE DESEMPENHO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES

#### 3.1 A categoria “sucesso escolar” e a pesquisa no ensino de Sociologia

Em recente levantamento<sup>8</sup> realizado por Cristiano das Neves Bodart, compondo um banco de dissertações e teses sobre o ensino de Sociologia defendidas no Brasil, abrangendo um período de 1993 a 2017, configurando um total de 137 teses e dissertações, não encontrei nenhuma em que o título evidenciasse alguma direção no sentido de abordar o discurso pedagógico no interior da escola ou a produção do discurso de sucesso ou fracasso escolar, ou desigualdades escolares. Há apenas uma dissertação defendida em 2015, no âmbito do Mestrado Profissional em Sociologia sediado na Instituição Joaquim Nabuco, que tem como objeto de análise o enfrentamento ao fracasso escolar ao fazer uso das aulas de Sociologia. Paulo Silva utiliza a Sociologia de Bernard Lahire para desenvolver e defender seu trabalho intitulado “Coaching na sala de aula: uma pesquisa-ação no enfrentamento do fracasso escolar”, um trabalho interessante, ainda que não faça nenhuma menção à ideia de discurso pedagógico ou alguma relação com desnaturalização e desigualdades.

A produção mais estreita relacionada com o estado da arte de que trata o ensino da Sociologia no ensino médio delineia-se mais intensamente a partir de 2008 até 2016. A produção referente ao ensino de Sociologia, tem então se concentrado em “seis eixos (1) o currículo, (2) as práticas pedagógicas e metodologias de ensino, (3) as concepções sobre a sociologia escolar, (4) a institucionalização das ciências sociais, (5) o trabalho docente e (6) a formação do professor.” (Medeiros, 2017). Não se observam, portanto, trabalhos na área do Ensino de Sociologia, voltados para a ideia de discurso pedagógico e relação com o sucesso escolar/fracasso escolar e produção das desigualdades.

Ao partirmos para os livros didáticos, nota-se que, com poucas exceções, vislumbra-se muito timidamente as categorias de desigualdades escolares, como no caso do livro didático Sociologia em Movimento, da Editora Moderna/2018, no tópico que aborda desigualdades e trabalha a noção de prestígio social. Também quando tratam de cultura não o fazem nem a partir das discussões relacionadas à cultura no sentido de produção simbólica de classificação do mundo social, nem quando falam das desigualdades sociais.

---

<sup>8</sup>Banco de testes e dissertações defendidas acerca do ensino de Sociologia, por ordem alfabética ou por data de defesa. Disponível em:<https://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/> (Acessado em 20 de maio 2019)

### 3.2 Currículo de licenciatura em Sociologia

São consideradas ainda poucas as pesquisas com relação ao ensino da Sociologia no ensino médio. Além da intermitência da disciplina, ocorre também a tradicional valorização e hierarquia (Takagi, 2007) do que é considerado mais relevante, se a pesquisa ou a licenciatura, como se esta última prescinde da pesquisa. Algumas iniciativas têm melhorado este quadro no que se refere às Ciências Sociais no Ceará, como é o caso do Caderno de Licenciaturas realizado pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, além das produções em anais e eventos nos quais congrega o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID uma larga produção de trabalhos.

Com relação ao campo de pesquisa das licenciaturas em Ciências Sociais, Medeiros (2017, p. 33) situou algumas destas realizações ou incentivos desenvolvidos na área, afirmando que

A obrigatoriedade da Sociologia como disciplina no currículo do ensino médio é certamente um fator para essa crescente produção acadêmica sobre o tema. Na última década, (...) foram organizados grupos e linhas de pesquisa que somaram mais de 22 apenas computando os cadastrados no CNPq. Foram criados cursos de especialização e cresceu o número de eventos científicos – com a consolidação de grupos de trabalho e eventos direcionados para a temática, como o GT Ensino de Sociologia (SBS) e o Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) – realizados para discutir o ensino de Sociologia como disciplina na escola visando o encaminhamento de soluções de problemas com os quais os professores se deparam nessa fase de consolidação.

(Medeiros, 2017, p 33)

Segundo Handfas e Maçaira (2014), figuram como investigação do ensino de Sociologia questões referentes à formação do professor com poucas pesquisas relacionadas ao cotidiano do ensino de Sociologia, isto é, as práticas do docente de Sociologia na sala de aula. Temas como o enfrentamento ao fracasso escolar já apareciam no currículo com a particularidade de que o Ceará

Foi um dos primeiros estados da federação a criar um sistema estadual. Passando por várias denominações e modificações ao longo de sua implementação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC) – a difusão dos resultados e a incorporação de indicadores de movimento escolar (taxas de aprovação, abandono e inovação com forte potencial de reverter a cultura do fracasso escolar, sobretudo) são passos importantes no sentido de construir uma cultura de avaliação. (Medeiros, 2017, p. 42)

Ainda segundo Medeiros (2017), ao citar Silva (2016), “as propostas curriculares, determinam o caráter ou mesmo a natureza do conhecimento sociológico escolarizado, oficializado ou legitimado com o intuito (nada mais do que isso) de orientar”. Uma vez que servem ao objetivo “de regulamentação da ética profissional para efetivar o objetivo ou

atribuição, no sistema educacional, da presença da disciplina Sociologia no ensino médio” (idem, 2017). Deste modo, as escolhas com relação aos conteúdos e à proposta curricular denotam o modo como a escola e o trabalho docente se estruturam, como esses docentes compreendem a função da escola, ou seja, como as aulas também se organizam. (SILVA, 2009) Nesta direção, faz sentido o que Bourdieu (1985, p. 5) precisou sobre o sistema de ensino. quando declarou que:

o sistema de ensino e a pesquisa são vítimas, em todos os níveis, dos efeitos da divisão hierárquica entre o “puro” e o “aplicado”, que se estabelece entre as disciplinas e no interior de cada uma delas, o que se constitui numa forma transformada de hierarquia social entre o “intelectual” e o “manual”.  
(*apud* Valle, 2014, p.68)

Bernstein ofereceu as bases epistemológicas e empíricas para uma Sociologia do currículo ou ainda para uma Sociologia das desigualdades, ou mesmo “a nova Sociologia” posteriormente apropriada por Forquin e Young (Van Haecht, 2008, p. 79), mas, quanto a sua entrada na Sociologia brasileira, esta ainda é muito tímida, pois há poucas traduções de seu trabalho para a língua portuguesa, o que configura apenas um livro envolvendo os cinco volumes da sua obra.

No currículo escolar de Sociologia, não há nenhuma indicação de trabalhar a categoria analítica do discurso pedagógico como aporte teórico para explicação de questões relativas às desigualdades escolares. Se compreendido e explicado como o discurso pedagógico, mobiliza e aciona categorias sociais no interior da escola para produção e manutenção das desigualdades escolares, ou mesmo para sua naturalização, que reflete as classes sociais em disputa, também é possível, a partir do tensionamento entre discurso e Ensino de Sociologia, fornecer elementos para desnaturalização e estranhamento destas práticas discursivas de “sucesso escolar” nas quais a instituição escolar inscreve seus alunos.

### 3.3 O discurso pedagógico

O “discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vista transmissão e aquisição seletiva” (Bernstein, 1990, p.259). Ou ainda “ definiremos discurso pedagógico como a regra que embute discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro” (idem, p. 258).

Deste modo, a “definição do que vale como saber” (Bernstein, 1975) torna visível que o “conhecimento é uma construção social e hierarquizada, que desempenha um papel chave

de poder, participando da conservação dos grupos dominantes”, daí o “estudo dos processos de organização, de seleção e de transmissão dos saberes pela instituição escolar” (Bernstein, 1975 apud Van Haecht, 2008, p. 78).

A explicitação desses processos deu-se com a teoria do discurso pedagógico na qual:

Bernstein desenvolveu essa abordagem em uma análise sistemática do discurso e da prática pedagógica. Primeiro, ele esboçou uma teoria das normas pedagógicas que estudava ‘as características intrínsecas que constituem e distinguem as formas especializada da educação que ocorre no discurso pedagógico da educação’ (Bernstein, 1990, pág. 165). Em seguida, vinculou o discurso pedagógico à base da classe social e aplicou-o ao desenvolvimento de diferentes práticas educacionais. (SADOVNIK, 2001, p. 4)<sup>9</sup>

De acordo com a teoria da Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle em Basil Bernstein (1990, 1975), a “criação de recurso discursivos” (p. 206) indica um “vínculo entre a educação e os dois campos da produção e do controle simbólico” (p. 207) operados pela estrutura do discurso pedagógico.

Ao definir discurso, Bernstein cria dois modelos de discurso: **Modelo de Competência**, no qual o discurso “pedagógico emerge na forma de projetos, temas, diversidade de experiências, uma base de grupo em que os adquirentes aparentemente têm controle significador sobre a seleção, sequência e ritmo”; e **Modelos de Desempenho**, no qual o discurso pedagógico provém da especialização dos sujeitos, habilidades, procedimentos que são nitidamente marcados com respeito à forma e função” (2003, p. 82)

Ao analisar a ordem do discurso pedagógico, Bernstein (1990) ressalta que as teorias gerais da reprodução frequentemente têm ignorado a

análise do meio de reprodução, com a natureza do discurso especializado. (...) É como se o discurso pedagógico fosse ele próprio não mais que um condutor para relações de poder externas a ele; um condutor cuja forma não tem qualquer consequência para aquilo que é produzido (p. 231)

Deste modo, “não encontramos nenhuma explicação sistemática dos princípios das práticas educativas especializadas que constitui a característica distintiva da atividade central da escola: transmissão/aquisição” (idem, p. 230). Por isso mesmo, “a prática pedagógica e os modos de avaliação estabelecem os termos para os encontros cruciais no contexto de sala e aula dos professores e alunos”, sendo necessário “articular os princípios da comunicação e da prática interativas no interior do contexto local da sala de aula.

---

<sup>9</sup> Tradução do texto original em Espanhol, pela a autora desta pesquisa.

### ***3.3.1 O discurso pedagógico e a sua relação com o fracasso escolar***

No Brasil foi desenvolvida uma tese acadêmica em 1998, defendida por Magda Damiani. A pesquisadora se apropriou de um estudo longitudinal feito “em uma coorte formada por todas as crianças nascidas nos hospitais da cidade de Pelotas (RS), em 1982. Isto foi levado a cabo por meio de um modelo multivariado” (Damiani, 2006, p, 457), cujo achado teórico permitiu relacionar o discurso pedagógico instrucional, isto é, aquele que valoriza competências acadêmicas, como sendo o discurso capaz de gerar “sucesso acadêmico” dos estudantes numa dada escola, e o discurso pedagógico regulador, ou seja, aquele que embute valores, normas e controle social, como o discurso pedagógico observado na escola, cujos estudantes não conseguiram obter “sucesso acadêmico”, isto é, escolar.

Com relação ao estudo considerado referência no Brasil acerca do fracasso escolar e suas dimensões, o estudo de Patto é a referência principal:

A Produção do Fracasso Escolar, de Maria Helena Souza Patto, é rara e surpreendente. Resultado de um estudo realizado na década de 1980 e publicado pela primeira vez em 1990, a obra teve quatro reimpressões e sua segunda edição, publicada em 2000, já conta com a primeira reimpressão. Em 1995 mereceu o prêmio de livro de maior relevância para a área, concedido pela APEOESP. (CARVALHO, 2011, p, 567)

Ainda, segundo Carvalho (2011), Patto encontra na sua pesquisa as relações sociais e históricas de práticas discursivas e não discursivas de professores, coordenadores e diretores, que legitimam a visão de mundo de alguns em detrimento de outros estudantes, o que acabaria por transformar visões de mundo das camadas populares em práticas de insucesso escolar.

Émile Durkheim (2007) concebe a educação como um forte processo de socialização, no qual são passados, por meio das gerações, valores e convenções sociais de uma dada sociedade. Neste processo de socialização, ocorre a construção de sistemas simbólicos que concebem o legítimo e o ilegítimo, o bom e o ruim, critérios que compõem a cultura (Bourdieu, 2010; Baudelot e Establet, 2014). A inculcação da cultura “legítima”, “digna de ser transmitida” não se dá sem este processo, no qual a escola constitui-se em instância de transmissão por excelência dessa construção de visão e classificação do mundo.

A educação no Brasil teve como seu princípio fundador, segundo Oliveira (2011), capacitar por meio da educação uma massa populacional para o mercado de trabalho, e obter mobilidade social. No caso brasileiro, “O Estado passou a organizar o discurso pedagógico como aquele que passaria a construir a subjetividade da nação, sob ideal de comum e universal” (OLIVEIRA, 2011). A educação seria pensada neste sentido “como o processo que permite melhorar a condição social dos grupos carentes, dispondo ao seu alcance os conhecimentos e

os credenciamentos para que possam participar da vida social” (idem). Desse modo, operam-se as reproduções da classe, divisão do trabalho e, por isso, desigualdade social, gerenciadas pelo “ideal de estado e nação” (ALMEIDA, 2009; CANEDO, 2009).

Com esse ideal de universal e comum, dentro da sala de aula, aparentemente os professores dirigem-se a todos os estudantes numa mesma simetria, mas o que ocorre de fato é uma linguagem que será apenas decodificada por alguns, aqueles que trazem consigo um conhecimento refinado do que está em jogo no mercado escolar. Daí pode-se dizer que a escola se funda nas desigualdades de oportunidade e realimenta esse ciclo nas mais aparentes e ingênuas ações. Desse modo, aquele que detém o capital cultural esperado pela escola, estará em vantagem em relação aos demais, obtendo assim as mais valorizadas ocupações sociais, como “mostraram os estudos longitudinais” no campo da educação (VAN HAECHT, 2008, p. 11), Dubet, F; Duru-Bellat, M. e Vérétout (2012).

Ao pesquisar o “sucesso escolar” nos meios populares franceses, Bernard Lahire, aponta para o cuidado que se deve ter com relação a tomar a ideia de sucesso e fracasso escolar como algo dado. É preciso perceber “que não é papel do sociólogo dizer o que é ‘fracasso’ e o que é ‘sucesso’ escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar.” (p. 54, 1997). Como o próprio Lahire afirma, se ao sociólogo se pretender tomar estas categorias como dadas, se estaria “entrando numa competição semântica” com um professor ou super professor. Caberia, portanto, contrapor ambas as categorias, constatar e analisá-las, compreendendo que elas são produtos de variações e disputas históricas e sociais, isto porque o que pode ser considerado “sucesso” escolar numa determinada “configuração” para um determinado aluno ou conjunto de alunos, pode ser o “mínimo esperado” ou ainda “resultado decepcionante” para outro determinado aluno, ou conjunto de alunos.

Faz-se necessário de todo modo deixar claro que, ao ser utilizada a palavra “sucesso escolar” neste trabalho, faremos referência a uma categoria nativa escrita nos muros da escola, nas fardas dos alunos, na blusa que alguns professores da escola adotam, e repetidas em vários discursos e práticas dentro da instituição escolar pelos atores envolvidos. Como é presenciado no início da aula de alguns professores, “quem é aluno de sucesso diz bom dia!”, na fala de docentes na sala dos professores “só quem é professor de sucesso...”, e no início dos eventos da escola.

Segundo Perrenoud, o sucesso escolar pode ser entendido hoje em dois sentidos:

De modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos; com a moda

das escolas efetivas e a publicação das "listas de classificação das escolas", o "sucesso escolar" acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros. (PERRENOUD, 2003, p. 10)

Para os teóricos da teoria da reprodução, o sucesso escolar estaria relacionado com as "vantagens escolares", herdadas do capital cultural familiar (Bourdieu, 2011), com as quais "os herdeiros" teriam as condições de corresponder ou não às exigências escolares, uma vez que, por uma transmissão cultural, apenas estes detinham o conhecimento valorizado pela escola. A responsável por fazer essa transmissão, de modo a esconder uma relação de arbitrariedade cultural, era a escola, pois, ao dissimular as desigualdades de origem de seu público, é capaz de retirar de si a responsabilidade da produção e manutenção das desigualdades de rendimento escolar transformadas em desigualdades sociais ou de classes.

De acordo com Dubet, F; Duru-Bellat, M. e Veretout (2012) há um circuito entre as desigualdades sociais transformadas em desigualdades escolares, e estas transformadas em desigualdades sociais. Dito de outra forma ocorre "primeiro, pela transformação das desigualdades escolares de mesma extensão e, depois, das desigualdades escolares em desigualdades sociais em um circuito idêntico de repetição" (DUBET, F; DURU-BELLAT, M. e VÉRÉTOUT, 2012). Assim, a escola é instância que corrobora para a manutenção das posições sociais, e em poucos casos oferece uma possibilidade de conversão de capital escolar em demais capitais, como o cultural, social ou econômico. Essa conversão de capitais ocorrerá desde que seja permitido aos estudantes atenuar o peso da origem social.

Ainda segundo os autores, os contextos mundiais não podem tirar das sociedades a sua responsabilidade de buscar nivelar as desigualdades escolares no término do ensino inicial. Antes, elas devem empenhar-se por multiplicar as "ocasiões de igualdade" e assim proporcionar a "promoção social" (idem, 2012) com a finalidade de diminuir tanto quanto possível as desigualdades sociais e escolares.

### ***3.3.2 O discurso pedagógico e sua relação com o sucesso escolar***

Entretanto, a escola circunscrita a esta pesquisa, é produtora não de uma espécie de fracasso escolar, tão evidenciado nas escolas públicas, mas ao contrário, ou ao que aparece no primeiro momento, tem produzido índices significativos de rendimento escolar, no mercado que se intensifica e compete ou atrai para si a matrícula de alunos de escolas particulares tidas como "boas" escolas privadas da cidade de Fortaleza, como me foi revelada em conversa

informal com os alunos e nas apresentações do primeiro dia de aula. Perguntei, em vinte e sete turmas de ensino médio, “de que escola eles vinham?”. Sobre este aspecto, é preciso lembrar que este deslocamento de alunos de escolas particulares para escolas públicas, além de poder configurar um processo de pauperização das famílias em questão, pode também significar uma estratégia dessas famílias tendo nas ações afirmativas uma possibilidade de acesso às universidades públicas.

Promover oportunidades ou “ocasiões de igualdades” (idem, idem) no mercado escolar, sumariamente desigual, é uma tarefa certamente difícil e preconizaria uma escola justa como prerrogativa básica. As políticas públicas para educação, definidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todo Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990 (Fragotto, 2000), foram pensadas dentro do contexto, que teve como guia uma cartilha neoliberal de ações. Uma realidade flagrante, que certamente dificulta a existência de fato de uma escola justa, cujas teses consagradas de Bourdieu e Passeron (1964) e tantos outros de mesma envergadura teórica, demonstraram a ação reproduzora das desigualdades sociais que a escola desempenha, nos países estratificados.

De acordo com Philippe Masson (2016), entender a legitimação que a escola coloca da ordem social, permitiria explicar as causas pelas quais as desigualdades sociais e de escolarização se reafirmam nesse espaço, e também depois segue curso no mercado de trabalho com as posições sociais mais e menos favorecidas ou valorizadas socialmente. Contribui para este veredito a chamada pedagogia invisível, que é o “arbitrário cultural em todos os níveis do aparelho escolar, e nas exigências escolares aparentemente as mais ingênuas” (Baudelot e Establet, 2014). Também está imersa nas práticas cotidianas dos professores de todos os níveis que “penalizam os menos favorecidos, em razão do abismo existente entre a cultura escolar e a cultura familiar”. (idem, p. 201).

As análises empreendidas por Almeida (2009) e Nogueira, Romanelli e Zago (2000) acerca da manutenção de privilégios sociais nas “fraturas” da estratificação da sociedade brasileira, por intermédio da escolarização, em geral, debruça-se sobre a utilização da noção de capital cultural, pensado por Bourdieu (2010) e seus colaboradores, para explicar uma variedade de “competência” e “incompetência” escolar, cujas posses de capital cultural ou ausência dele, serve de veredicto escolar para os adolescentes. Ainda assim, não é abordada por estes autores a ideia de discurso pedagógico (Bernstein, 1990) como um meio de transmissão do capital cultural e das desigualdades.

A teoria da reprodução cultural lança seus pressupostos teóricos acerca do que leva os estudantes a terem ou não sucesso escolar ao considerar a origem social dos mesmos o

passaporte que os levará a dar ao sistema de ensino aquilo que ele pede. Neste sentido, é preciso compreender, junto com Van Haecht (2008, p. 24), os pressupostos básicos que orientam a teoria da Reprodução, que são:

Poder de violência simbólica: todo poder que acaba por impor significações como legítimas dissimulando as relações de força que as subjazem. Ação pedagógica: constitui objetivamente a violência simbólica. É exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo, pelos membros do grupo familiar, pelos professores. Autoridade pedagógica: necessariamente implicada pela ação pedagógica, aparece como poder de violência simbólica, na forma de um direito de imposição legítima. Trabalho pedagógico: trabalho de inculcação que deve perdurar por um longo tempo, a fim de produzir uma formação durável e profunda: habitus. Habitus: produto da interiorização de uma arbitrário cultural capaz de se perpetuar após o término da atividade pedagógica, e assim perpetuar nas práticas e princípios do arbitrário cultural.

Quanto ao convencimento daqueles que não detém as capacidades ou “destrezas” requeridas como as necessárias para o êxito nos estudos, a cultura opera de modo que:

Instrumento privilegiado supremo de não aparecer como privilégios, ela (a escola) consegue ainda mais facilmente convencer os deserdados de que devem seus destinos social ou escolar a falta de dons ou de mérito à medida que, em matéria de cultura, a privação absoluta exclui a consciência da privação.  
(BOURDIEU E PASSERON, 1970, p. 253).

Bernstein (1975 apud Van Haecht, 2008, p. 73) busca a fonte das diferenças em matéria de sucesso escolar, negando qualquer capacidade “natural”, na relação com a autoridade, concretizada na forma de linguagem usada no âmbito familiar, no que ele vai denominar código “elaborado” dominado pelas classes média e alta, e o código “restrito” dominado pelas classes operárias.

Nesta relação com a linguagem, o que importa é o tipo de relação com o meio social que ela, a linguagem, é capaz de “generalizar” e “encorajar” ou “desencorajar” as crianças durante o processo de socialização. Bernstein (1975) “insiste nisso, é o discurso que indica o que tem sentido, tanto afetiva, intelectual quanto socialmente, e a experiência de um indivíduo se constrói e evolui em razão de o que, para ele, faz sentido” (apud Van Heacht, 2008, p. 73).

### **3.4 As desigualdades: da ideia de mérito à compreensão dos saberes**

A análise da educação, como apontam aqueles que dedicaram parte de seu trabalho a ela, como por exemplo Bourdieu e Passeron (2014), não é concebida e nem a podem conceber como uma organização autônoma a qual se explica por si mesmo, equívoco comum dos educadores. Antes, é preciso entender os contextos sócio-políticos e culturais que perpassam as

demandas escolares e contribuem para legitimação e manutenção da ordem social. Em síntese, a posição desigual de sujeitos ou grupos nas estruturas sociais, certamente tem efeito no currículo e nas maneiras de ensinar (idem, 2014).

Neste sentido é atual a reflexão de Oliveira (2011) ao lembrar a educação como um forte processo de socialização, no qual se inscreve um desenvolvimento histórico, e, portanto, deve ser entendida em sua amplitude, isto é, em seu contexto social e histórico. Exatamente por isso, não se pode esquecer que a educação, em qualquer nível do ensino, é um processo no qual valores, costume e convenções sociais e culturais se impõem aos sujeitos históricos, portanto “portadores de cultura”.

Com base nos apontamentos de Oliveira (2010), conforme o ensino privado perdia lugar para massificação escolar, o Estado detinha praticamente o controle total da educação nacional, a qual teria pela frente a responsabilidade de formar a integração nacional e a subjetividade da nação. Ambos os objetivos estavam focados em desenvolver pessoas capazes de ingressar na ordem desenvolvimentista e no mercado de trabalho nacional. Portanto, o objetivo inicial não era desenvolver o intelecto, mas mão de obra, para que uma população expressiva saísse da miséria material.

As desigualdades de acesso, produção e consumo da cultura passam antes por uma diferenciada categoria de sujeitos sociais, de modo que a desigualdade escolar, antes de ser desigualdade diante da escola, é em primeira instância desigualdade diante da cultura, e por isso se transforma em “fracasso” ou “sucesso” escolar. A competência escolar muitas vezes é vista apenas como uma aptidão e é nesse momento que ocorre a invisibilidade do social, que alguns teóricos da educação “negaram-se a confrontar” Almeida (2000; 2009; 2010), Zago (2000), Canedo (2009).

A discussão acima empreendida é dotada de elementos relevantes e significativos para propiciar uma investigação acerca dos processos e de como varia, no caso brasileiro, a produção das “competências escolares” e a contribuição concreta dadas as desigualdades sociais.

Como ocorre, o veredito pedagógico de “competência” e “incompetência” escolar, capaz de decidir tão prematuramente o destino social destes jovens, passa também pelo ensino. Neste sentido, o ensino de Sociologia, ao se aproximar destes temas, pode oferecer contribuições significativas. Frente a tais categorias e discussões, importa saber menos porque esses jovens obtém as credenciais próprias que levam à entrada na universidade, e mais como alguns, e não todos, estão em condições de aceitar tal investimento por parte da ação pedagógica.

Dos interiores dos sistemas de ensino, a escola opera a diferença social e classifica aqueles que melhor terão condições de exercer ocupações socialmente prestigiadas. Assim, a escola, por meio do seu agente autorizado, produz, a cada encerramento de ano, indivíduos e sujeitos que já cedo têm suas experiências escolares transformadas pelo veredito de “sucesso” ou “fracasso” em experiências sociais, e assegura a participação em experiências sociais mais amplas. (Almeida, 2009).

Para entender como o Ensino de Sociologia pode tornar evidente seu potencial problematizador da realidade e do próprio conhecimento transmitido pela instituição escolar, é necessário compreender o conceito de disciplina ou matéria especializada. Para Bernstein, uma disciplina “é um discurso separado, especializado, com o seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição de sucesso e privilégios. (...) São exemplos de disciplina (...) a Sociologia...” (1990, p. 219).

Pensar a excelência escolar ou, no caso aqui, o sucesso escolar, é pensar na empiria da avaliação na escola primária, adotada por Perrenoud em seu estudo com estudantes genebrinos, *A fabricação da Excelência escolar* (1984), num sentido da excelência escolar ser uma construção completamente social, centrada na escola, na qual, segundo Perrenoud (1984, p. 297),

O julgamento da escola traz consequências a todos que decorreram de diferenças e de desigualdades culturais escapando totalmente à consciência dos interessados. As desigualdades reais teriam outras consequências, e frequentemente consequências menores, se não fossem convertidas em hierarquias de excelência  
(apud VAN HAECHT, 2008, p. 141)

Segundo Van Haecht (2008), o objetivo de Perrenoud é descrever de que maneiras a escola primária fabrica cotidianamente julgamentos e hierarquias de excelência. Para ele,

A excelência é da ordem da representação, ou, ainda, de que essa capacidade escolar não é, mais do que a loucura ou a delinquência, uma característica intrínseca das condutas humanas. (...) funções da avaliação formal, definição do trabalho escolar, conteúdo do exercício trabalho qualificado do ofício do aluno, complementaridade das avaliações formais e informais, inventário dos recursos realizados na excelência do capital escolar (p. 140-141)

As dimensões de apreciação e julgamento e classificação do mundo, com as quais lidamos todos (Bourdieu, 2008), com relação ao julgamento professoral, do bom e ruim, do válido e do inválido, do bonito e do feio, não aparecem no livro didático no tópico desigualdades.

A operação do capital cultural como instância de produção das atitudes escolares que levam os estudantes a obterem o sucesso escolar, isto é, o desempenho esperado pelos sistemas de ensino, e pelo juízo professoral do legítimo ou do ilegítimo, não é abordada ou tratada nos livros didáticos de Sociologia. Outros recursos didáticos como oficinas que abordem a meritocracia se faz mais ainda necessário, quando é um professor formado em outra disciplina que leciona Sociologia e, por essa razão, para estes pode ser o único recurso acessado para preparar e ministrar aulas.

Enquanto bolsista do PIBID, acompanhei e participei de oficinas e as aulas preparadas para o público do ensino médio, que explicavam diversos conceitos e categorias abordados pelo componente curricular de Sociologia, e também de outras áreas, como Linguagens e Códigos. Durante estas intervenções, é interessante notar a existência de uma lacuna na prática dos docentes de Sociologia, e de outras áreas, no que diz respeito a essa ausência da produção do conhecimento pedagógico-sociológico em sala com vista a problematizar o discurso do “esforço” do “mérito individual” e “das desigualdades escolares”.

Tudo se passa como se as desigualdades frente à escola não compusessem um conhecimento sociológico pertinente ou ainda a prática discursiva ou realidade a ser desnaturalizada e estranhada. É como se o uso desmistificador do ensino de Sociologia não olhasse para este tipo de desigualdade.

Ao trabalhar-se as desigualdades sociais em sala de aula ou em intervenções pedagógicas, o recorte privilegiado servia-se sempre dos livros didáticos que, em sua maioria, contemplam uma discussão inicial histórica e depois uma discussão abstrata acerca do sistema capitalista, com raras aproximações das trajetórias dos alunos. Nesta mesma direção as desigualdades frente à cultura e frente à escola, não representavam lugar algum, isto numa escola onde há a crença no sucesso escolar e, ao mesmo tempo, uma escola que abriga estudantes de diferentes percursos escolares, mais e menos rentáveis.

Parti então da hipótese de que os usos próprios do Ensino de Sociologia, enquanto campo de produção de conhecimento e de tensionamento de discurso, pelas razões apresentadas no parágrafo anterior, não têm permitido a possibilidade de estranhar e desnaturalizar os discursos e práticas cotidianos de uma crença no mérito individual, no dom, ou num aluno de sucesso. Quando tensionadas a sociologia do discurso pedagógico de Bernstein (1990) e a sociologia da educação de Bourdieu (2014), haverá possibilidades do Ensino de Sociologia como uma ação desmistificadora/crítica do discurso da produção escolar dentro da escola. É preciso lembrar que esses fatores de produção do sucesso escolar ou da lógica meritocrática não

estão relacionadas a várias outras esferas da vida social, o que obviamente não cabe nos limites desta dissertação.

### 3.5 Tecnologia de produção do sucesso escolar: o “Núcleo”

A secretaria de educação do estado do Ceará contribui com o discurso do mérito escolar em sala de aula exatamente no momento em que institui o NTPPS como um projeto cuja atenção e amplitude nos seus referenciais teóricos está voltada para o mérito.

Este projeto obtém uma carga horária de 4 horas/aulas por semana, além de material disponível, capacitação para os professores e mais ainda a atenção e prioridade que foi dada a toda esta disciplina, com a sua ampliação em outras escolas. O discurso dominante da importância das aulas de “Núcleo” na escola pesquisada, acaba por gerar uma consciência que regula as outras consciências, é a forma mais local de produzir as consciências, como afirma Bernstein (1990).

Esse projeto está ancorado nos seguintes pressupostos:

Figura 1 – Competências Socioemocionais



Fonte: Site Instituto Ayrton Senna (2018)

Com relação à finalidade e impacto que o “núcleo” pode ter na construção da ideia de sucesso escolar ou contribuir para isto, cabe entender, como afirma Mota (2016. p. 34), que o núcleo trataria de temáticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes, incentivando na prática com a leitura, como as regras da ABNT, e mais ainda com outras ferramentas próprias de seu projeto didático, como é o caso do acesso às músicas e suas letras, aos filmes, entrevistas e outros recursos didáticos.

Então, observa-se como as atividades com o Núcleo detém as disposições para gerar uma crença no sucesso escolar, não à toa que nas entrevistas todos os atores sociais apontam este projeto como tendo uma participação na geração dos resultados internos obtidos pela escola. Nos manuais de professor e aluno do Núcleo, as frases a os planos de aula são visivelmente voltados para o mérito nos estudos e no mundo do trabalho. Neste sentido, as competências socioemocionais trabalhadas pelo projeto estariam na base, ou como “pedagogia” (Bernstein, 1990), que é o Núcleo, ou a menor parte de uma pedagogia ou pedagogema, como aquele que poderá proporcionar aos estudantes uma forma de alcançar o mérito nos estudos e no mundo do trabalho. Ambos os projetos, Núcleo e PDT, são capazes de produzir texto legítimo, uma vez que:

Em relação ao objetivo do NTPPS, o chamado núcleo, incluiria em seu plano curricular alguns princípios e objetivos pedagógicos, tais como a interdisciplinaridade, o exercício da pesquisa científica como ferramenta pedagógica, o trato com as competências socioemocionais, a busca pela elaboração de projetos de vida, bem como a orientação para o mundo do trabalho. (...) a reivindicação e proposição da pesquisa científica escolar como ferramenta pedagógica e, finalmente, a abordagem sobre as diversas dimensões inerentes ao mundo do trabalho são algumas das ações pedagógicas que impactam positivamente no cotidiano escolar e no desempenho dos alunos da Escola. (Simões, 2018, p. 38-39).

Essa relação é possível uma vez que estão ancorados em outro texto legitimado pelo espaço social, isto é o Projeto Político Pedagógico da escola, como ilustra o trecho seguinte:

o que queremos é promover a abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, o conteúdo, suas consequências e aplicações práticas. (apud idem, 2018, p. 35-36, p. 53)

A metodologia do Núcleo e sua base estão voltadas para o mundo do trabalho. Então, quanto a isso, é possível entender a relação apontada por Bernstein (1990) ao falar sobre como esse discurso, ou esse texto, que é o produzido e gerado pelos estudantes, fornece as condições para submissão à crença do mérito, como uma regra embutida num discurso que gera práticas e eventos escolares. De acordo com Bernstein:

a produção textual num dado contexto depende da posse da orientação de codificação específica para esse contexto. Isto significa que os sujeitos têm que ter quer as regras de reconhecimento, isto é têm que ser capazes de reconhecer o contexto, que as regras de realização, isto é têm que ser capazes de produzir o texto adequado àquele contexto. As regras de realização dizem respeito não só à seleção, mas também produção de significados. Os sujeitos têm que selecionar os significados adequados e produzir os textos de acordo com esses significados, mostrando assim um desempenho correto no contexto e demonstrando possuir regras de reconhecimento e de realização. (...)Contudo, para que se verifique a produção do texto, os sujeitos têm também que possuir as disposições socioafetivas específicas do contexto, isto é, têm que ter as aspirações, motivações e valores apropriados. (Morais, Neves; 2007 p. 119)

Ao tratar do sucesso escolar para crianças oriundas das camadas populares, o que também pode ser aplicado para os estudantes em geral dos meios populares, Lahire (2008) mostra que aquele estaria diretamente ligado às configurações familiares e com práticas domésticas de leitura nas quais a organização do meio familiar direcionaria essas práticas de leitura para o sucesso. Ao estabelecer a conexão com as várias áreas do conhecimento e com temas diversos, a metodologia do Núcleo poderia contribuir para a produção do “sucesso escolar” como discurso que ele permite elaborar, mas também como prática reverberados no social, como por exemplo a crença de que as oportunidades são as mesmas para todos e por tanto só dependeria do indivíduo seu êxito na vida social.

No capítulo seguinte, é discutida a forma como os estudantes internalizam as práticas pedagógicas e os discursos pedagógicos produzidos e reproduzidos pela disciplina do Núcleo, uma vez que eles são apropriados pelos estudantes de um modo geral e permitem elaborar um texto, no sentido de Bernstein (1990), palatável de “sucesso individual”, de “sucesso coletivo”, e de “sucesso escolar”.

#### 4 PERCURSOS DISCURSIVOS DO “SUCESSO ESCOLAR” E SUAS FORMAS DE REALIZAÇÃO PRÁTICA

Quadro 7 – Tipologias do “Sucesso escolar”

Murais	Flanelógrafos	Banners	Local
Estudar é a chave do sucesso.	Metas proposta aprovação ENEM/Resultados/anteriores.	Um dia vão dizer que você teve sorte, mas você sabe que foi esforço.	2º Piso. Localização das Salas de 3º anos.
Informes gerais Enem	Vazio	Dificuldades preparam pessoas para destinos extraordinários	2º Piso. Localização das Salas de 3º anos.
Vazio	Metas proposta aprovação ENEM/Resultados/anteriores.	Se você quer vencer, não fique olhando para a escada, comece a subir.	2º Piso. Localização das Salas de 3º anos.
“Um dia quiseram me curar da ignorância” Milton Santos	Vazio	Se alguém lhe disser que você nunca vai conseguir, apenas diga, se eu errar aprendo, mas se acertar te ensino.	2º Piso. Localização das Salas de 3º anos.
Galeria de Sucesso	Vazio	Comece de novo...Por dentro. Seja o seu próprio incentivo.	2º Piso. Localização das Salas de 3º anos.

Fonte: Produzida pela autora (2018)

As frases dos banners estão provavelmente relacionadas com as competências sócio-emocionais desenvolvidas pelo Núcleo, as quais servem de texto legítimo para os atores escolares envolvidos. A última frase do banner demonstra uma das competências desenvolvidas pelos diálogos sócio-emocionais vinculado ao Projeto PDT. Os diálogos sócio-emocionais formam uma adesão curricular que vincula as aulas de Formação para cidadania (PDT) com proposta curricular do Núcleo. As frases anteriores dos banners de 1-4, estão voltadas para a dimensão do mérito pessoal por meio do esforço, da superação de obstáculos e dificuldades, e por meio do “acreditar em si mesmo”, mas não que a “sorte” faça parte desse “sucesso pessoal”, mas sim, o esforço laborioso e continuado, como fica evidente nas frases.

Estes banners são produzidos em excelente qualidade de material, mais resistente que o papel, ao mesmo tempo em que as frases são ilustradas com imagens coloridas e ampliadas que ajudam a fazer uma conexão com a mensagem da frase e a situação imaginada, sendo, portanto, um duplo recurso de internalização do discurso do mérito pessoal, que só poderá ser assim adquirido por adesão a um esforço laborioso, e isso é o que os fará serem “alunos de sucesso”. A localização destes banners fica no 2º andar, onde estão situadas todas as turmas de 3ª série.

Com relação aos murais e flanelógrafos, eles estão dispostos em sua maioria no corredor que dá acesso às salas dos coordenadores, do diretor da escola e também à sala dos professores. Nestas tecnologias de divulgação, ficam expostos os *rankings* que são alimentados bimestralmente, bem como cronogramas com datas e avisos específicos para prova do ENEM, Olimpíadas e outras avaliações externas. Por alguns meses, junto ao curso e a instituição de ensino, ficam fotos e frases de incentivo de ex-estudantes da escola que foram aprovados em vestibulares diversos. Estas ficam dispostas num mural cujo título é “Galeria de sucesso”. A frase de entrada destes murais pode pensar e é o próprio cerne do discurso “Estudar é a chave do Sucesso”. São recursos que a escola utiliza para tornar palatável e legítimo o discurso do “esforço”, do “sucesso” e do “mérito” individual e escolar.

#### 4.1 Competências discursivas geradas pelo NTPPS

Quadro 8 – O que pensam os alunos sobre a Feira 2018<sup>10</sup>

Competências emocionais	Justificativa dos alunos acerca da FACEL	Competências emocionais	Justificativa dos alunos acerca da FACEL
Determinação	“Ajuda a correr atrás das coisas, a se esforçar”	Foco	“Lidar com pessoas, esforço maior, ajuda a ter determinação e se esforçar mais”
Iniciativa social	“Ajuda-os a mostrarem que tem um pensamento crítico. Achar soluções.”	Persistência	“Maneira diferente de aprender conteúdos novos, sem ser conteúdos robotizados pela escola”
Responsabilidade	“A gente aprende	Foco	“Cria

<sup>10</sup>Foram ouvidos no total de 13 alunos. A Feira de Ciências e Arte e Cultura da escola ocorre ao final do ano letivo, o que constitui a nota do 4º bimestre. Escolhe-se no segundo bimestre do ano letivo um tema núcleo para a Feira. Lança-se o edital e durante os bimestres seguintes os alunos se organizam em torno disso. Em 2018, a participação das turmas de 3º anos ficou facultativa. O tema escolhido foi Filmes Animados

	“muito”		responsabilidade, aprender o espírito de liderança.”
Iniciativa social	“Alguns alunos gostam e outros não”	Responsabilidade	“É o momento dos alunos mostrarem o que têm e darem aos professores”
Empatia	“Trabalhar em equipe”	Empatia	“Aprendizado e interação”
Foco	“Relacionar-se - competências emocionais como os conteúdos culturais”	Iniciativa social	“O conhecimento, esforço nos estudos, ser exigente e ter iniciativa social.”

**Fonte:** Elaborada pela autora (2018)

A Feira de Ciências e Arte e Cultura (FACEL) é um dos eventos de grande interesse para a comunidade da escola. Ocorre ao final do ano letivo, envolvendo todas as séries, e lhe é atribuído nota bimestral para todas as disciplinas com relação ao quarto bimestre.

Mesmo a FACEL ocorrendo no quarto bimestre, é já no segundo bimestre que se decide qual será a temática e quais critérios e pontuação serão lançados para cada série, tudo isso em edital específico elaborado pela escola. É interessante observar que, como composição da feira, as competências socioemocionais ancoradas pelo núcleo têm grande relevância para os estudantes, uma vez que essas competências se encontram diluídas nos critérios da feira, como resiliência, determinação e empatia, por exemplo.

Como pode ser observado no quadro 6, os estudantes desta escola fazem uma vinculação entre as competências emocionais e as “destrezas” escolares que os levam a ter rendimento escolar satisfatório ou buscar o mesmo.

Percebe-se assim o foco no esforço e na iniciativa social que apareceu em praticamente todas as frases dos estudantes entrevistados. Então, observa-se uma estreita relação entre as competências socioemocionais vinculadas pelo núcleo e o discurso do esforço, do mérito, da iniciativa social, como uma tecnologia relevante para a construção do sucesso escolar. Neste contexto, o “sucesso escolar” seria dotado de um sentido como “atingindo a meta” tanto no âmbito individual do estudante como no coletivo. Ter “sucesso” estaria relacionado com a autoestima dos estudantes, bem como atender ao texto legítimo, isto é, ter regras de realização do texto legítimo no sentido de Bernstein.

Durante as conversas informais com estes estudantes, destacou-se as percepções dos estudantes da 3<sup>a</sup> série D, tida como a melhor turma da escola. Ser a melhor turma nesta realidade implica “ser uma turma muito boa de dar aula”, “de serem os que mais recebem

certificados”, assim como se expressou umas das professoras, conferindo-lhes um *status* de “sucesso escolar”

Com relação a esta turma, ao entrar para falar com os estudantes, observei logo na lousa uma frase remetendo ao esforço diário como resultante em sucesso. Também dispostas na parede havia algumas frases de efeito. No entanto, estas mais relacionadas a questões socioemocionais do que a “sucesso”, “mérito”, “dom” ou “esforço”. Talvez seja um indicativo de trabalhar o emocional deles em razão do crescente número de ansiedade dos alunos.

O que então chamou a atenção de imediato, foi perceber que eu lembrava de todos aqueles meninos e meninas, o que é obviamente difícil de se imaginar quando se tem muitas turmas. Então, perguntei a eles porque eu estava lembrando de todos eles, se no ano letivo anterior eu havia lecionado para 15 turmas de 2<sup>a</sup> séries? Prontamente eles me informaram que aquela sala havia sido composta pelo coordenador das 3<sup>a</sup> séries, enturmando nela todos os representantes de sala do ano anterior. Por representante de sala, configura-se líder, vice-líder e secretários. Então, assim, é a configuração da turma destaque da escola.

Possivelmente os representantes de sala de um modo geral são aqueles que mais internalizam e reproduzem o discurso produzido pela escola na pessoa dos gestores, professores e no discurso produzido pelo “núcleo” enquanto “pedagogia”. Não é por acaso que foi sintomático que ao perguntar qual era a turma deles, imediatamente me disseram uma dupla resposta: “Nós somos a melhor turma da escola, 3<sup>a</sup> D”. Ou seja, pode-se pensar que eles internalizaram e reproduziram o discurso do esforço e do mérito, que os faz ter disposições escolares que realimentam o mesmo discurso. Por isso, “são turmas boas de se dar aula”, de “fato muito interessados”, e onde se encontra “os que mais recebem certificados”, mostrando assim que possivelmente são os que mais reproduzem o discurso, direta ou indiretamente.

#### **4.2 Uma breve descrição da trajetória social dos interlocutores pedagógicos da escola *Meritum*.**

Iniciarei uma breve caracterização dos interlocutores pedagógicos a partir das duas professoras de Sociologia, Laís e Marina, depois da coordenadora, Cecília, e por último, demorarei no perfil pedagógico do diretor da escola, Leandro, o qual, considero perfazer no campo da referida escola, de algum modo o próprio cerne do discurso pedagógico de “sucesso escolar” na realidade observada.

Laís, marca sua trajetória na escola Meritum, primeiro por pontuar sua trajetória profissional antes de chegar na escola. Laís é mestre em Sociologia pela Universidade Federal

do Ceará, e está na escola desde 2012. Leciona atualmente 200h/aulas com as turmas de 1º e 2º séries do ensino médio na escola. Em anos anteriores a 2019, a professora lecionou em todas as séries do ensino médio na escola e também detinha direção de turma, ou seja, compunha o quadro de professora Diretora de Turma. Exerceu à docência pela primeira vez em 2012, depois de ter pedido a reclassificação do concurso público que prestou em 2009 para professores, pois lhe faltava habilitar-se em licenciatura pela mesma universidade de sua graduação e mestrado.

Quando assumiu o exercício de sua profissão na escola *Meritum* na segunda chamada do concurso, ainda no primeiro ano de sua docência conseguiu concentrar toda a sua carga horária de 200h/aulas na escola, o que incluía lecionar em outras diversas disciplinas correlatas abrangendo também o ensino fundamental, uma vez que a escola ainda não detinha todo o capital social e simbólico que a permite hoje acolher mais de 1.500 estudantes, e com isso oferecer uma carga horário mais ampla na disciplinas de 1h/a por semana, como é o caso da Sociologia.

Para se manter materialmente, antes da docência, a professora Laís fazia pesquisas de campo, coordenava “algum projeto”, mas nada que a desse estabilidade financeira como a profissão de professor a deu, narra ela. Acerca da sua percepção de quando chegou na escola, ela se expressa de que desde que ela entrou na escola, já existia o slogan no qual já tem a palavra sucesso, então é bem introjetado no cotidiano dos estudantes, neles individualmente, seria uma tentativa de aumentar a autoestima deles, e os alunos e o público de modo geral, viria ou buscarias a escola por causa desse *slogan*, acredita a professora Laís.

Já a professora Marina, concluiu em 2018 um mestrado Interdisciplinar em Literatura e Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB. Ela é docente da escola desde 2001. Ela chegou em dezembro de 2001, “vai fazer 18 anos...quando cheguei a sociologia não era obrigatória ainda, então só existiam aulas no terceiro ano, era lecionada apenas no terceiro ano. Tinha uns três ou quatro terceiros anos aqui na escola” afirma Marina.

A maior carga horária dela na época não era na sociologia, era em outras disciplinas, era na história e geografia. Ela disse ainda, desde que passou, desde que assumiu o concurso, ela sempre lecionou outras disciplinas, pois ela nunca conseguiu completar a sua carga horária só com a sociologia. Atualmente, Marina leciona Sociologia para as 1ª e 3ª séries, dentre as quais detém uma direção de turma e também é professora de NTPS na mesma turma e série, 1ª série G.

Ela explica que prestou o primeiro concurso em 1997 para docente, mesmo não sendo obrigatória a sociologia na educação básica, mas o Estado tinha aberto vagas para

professor de sociologia. Só dez anos depois foi então implementado a obrigatoriedade para sociologia, salienta. Ela percebe também uma diferença em relação ao aluno que está no ensino médio hoje na *Meritum* com relação a universidade, e essa expectativa foi construída, por exemplo a partir das políticas públicas que foram sendo aprovadas como é o caso das cotas, afirmou Marina.

A coordenadora Cecília é formada em Letras Português e é a coordenadora pedagógica da escola *Meritum* desde 2013. Ela mencionou que já chegou na função de coordenadora pedagógica na escola em 2013, e já conhecia o diretor Leandro. Depois de quatro anos que ele, Leandro, era o diretor da escola *Meritum*, ela chegou então para trabalhar com ele.

Elá acrescenta que foram 11 anos em sala de aula numa escola pequena num bairro da periferia da cidade de Fortaleza, e outros anos como coordenadora de escolas pequenas cujas possibilidades de aplicar um bom trabalho pedagógico exitoso não lhe eram favoráveis, hoje está há 14 anos como coordenadora escolar.

Quando ela foi conhecer a escola pela primeira vez em 2009, ela visitou ambiente por ambiente, a qual não tinha todas as salas que a escola tem hoje, afirmou Cecília. A parte estrutural da escola dava a impressão de ser descuidada no período da visita, segundo ela. Naquele período ela não pôde trabalhar na *Meritum*. Ela trabalhava no Pirambu, numa escola pequena, com poucas salas de aula, eram 9 salas no total. De acordo com ela era fácil desenvolver os projetos naquela escola, em razão de terem apenas 700 alunos contemplando os dois turnos. Era uma escola de integração com a comunidade, uma vez que todos os alunos eram da comunidade. Posteriormente a esta experiência escolar no bairro do Pirambu, recebeu novamente um convite de Leandro para trabalhar na *Meritum*, o qual aceitou prontamente.

Cecília ao chegar para ser coordenadora da escola, pontua que se deparou com um mundo que já era a *Meritum*, segunda ela. E o “já era” na fala dela, aqui tem muita diferença, pois como vai afirmar a coordenadora, já havia muitos projetos, dentre eles o PIBID, que ela não conhecia. O quantitativo de professores também era muito grande, 50 professores em 2009, hoje são 70. Além disso, também os primeiros seis meses foi de adaptação, diz ela. É então só no ano seguinte (2010) que ela sentiu fazer parte desta escola, ou tomar propriedade do que ela é, afirmou e completou “e é muito gratificante o trabalho, saber que tem um grande trabalho para fazer, o quantitativo de pessoas que passam no corredor diariamente”.

Ao iniciar a entrevista, na escola *Meritum*, em sua sala ainda pela manhã, o diretor Leandro optou por discorrer acerca da sua trajetória, passando por posicionar o curso e a universidade de sua formação, a saber Letras, na Universidade Federal do Ceará, ingresso em

1983. Ao mesmo tempo em que relembrou sua infância sobre “as areias e brita que construíram a escola” da qual hoje é o diretor por três gestões consecutivas. Posteriormente, mencionou sua trajetória como filho de trabalhador, a sua origem nas camadas populares, os colégios públicos na periferia da cidade e os colégios que denominou “tipo A” da Aldeota, pelos quais trabalhou.

Essa forma de iniciar a conversa e a trajetória delineada não é desprezível; ao contrário, como nos ajuda a entender (Bourdieu, 1996), é antes de tudo uma marcação de inserção social dos indivíduos, neste caso situando-o no primeiro momento de sua trajetória no polo dos dominados, mesmo que depois sua ascensão e integração social venha por meio do “êxito” nos estudos, como ficará claro mais à frente.

Uma origem social simples, filho de trabalhador, e o “desejo de superação pela educação” o fizeram dedicar-se a esta escola com o objetivo de vislumbrar uma transformação da realidade de outros filhos de trabalhadores pela educação, como viu com a sua própria realidade social e, ao que tudo indica, sua trajetória profissional, sua escolha pela educação pública

A especificação da área de formação do diretor já por três mandatos na escola, não se dá sem alguma importância. Linguagens e Códigos, como é hoje conhecida, mais especificamente a linguagem falada e escrita, ocupa uma posição central nas teorias da Educação, seja de Bourdieu ou de Bernstein. Linguagens e Códigos, bem como seus projetos, até os que inclui o ensino da Sociologia, tem uma importância especial na escola, obviamente não é apenas a valorização que o diretor ou coordenadora pedagógica, também professora de Linguagens e Códigos, dão a esta área. Essa inscrição advém primariamente do currículo de ensino, é preciso deixar claro.

A escolha pela integração social via educação, pareceu-lhe fornecer condições de viver e oferecer uma vida mais confortável para seus familiares, se expressou o diretor Leandro. Em 1984, fez concurso público e passou para uma escola no Conjunto Ceará. Precisou trabalhar três expedientes para atender a urgência da necessidade de roupa, passagem e dar um conforto melhor para sua família de então, disse ele. Mesmo já fazendo cinco anos contados de aposento, não consegue se imaginar longe da escola, uma vez que esta já se tornou a razão do seu viver, apontou o entrevistado. Conforma-se em ter que acompanhar o “sucesso da escola” fora dela, em menos de três anos que falta da gestão.

Sua trajetória como uma pessoa oriunda das camadas populares e a esperança que tem ou deposita na educação certamente fazem uma sobreposição de dois discursos. Ora

com o sucesso, ou a superação, ou o vencer por meios destes, e os efeitos que essa trajetória, bem como o discurso que é possível ser elaborado a partir dela, cria outras agendas

e eventos, bem como incorpora ou encoraja posturas e atitudes escolares voltadas para a crença no êxito escolar, tanto para os alunos como para os agentes docentes.

Portanto, como se verá mais à frente, conforme defendia Bourdieu (1964), isso terá um efeito direto na visão que o diretor, enquanto gestor, tem da educação e a reproduz em prioridades escolares, uma vez que as trajetórias são sociais e não apenas individuais. Ao mesmo tempo, como aponta Bernstein (1990), isso gerará uma identidade para si mesmo e para a escola, por onde surgirão as tomadas de posição com relação às prioridades escolares.

O discurso do diretor faz referência à oportunidade que ele acredita que sua escola oferece ao filho do trabalhador, pois este é o pertencimento social que ele atribui a sua clientela, o que inclui o perfil socioeconômico dela, que é apresentado no primeiro capítulo, embora seja bem destoante disso.

Além disso, os estudantes para os quais “pessoas influentes do estado ligam pedindo vaga para eles, e nós atendemos” também fazem parte deste perfil. A disposição social de quebrar paradigmas e contrariar a ideia de “que filho de pobre tem que ser pobre a vida toda”, encoraja essa gestão a elaborar metas e planos para que isso ocorra.

É notório e recorrente na fala dele a presença de elementos e práticas pedagógicas que podem funcionar ou serem lidas dentro do dispositivo pedagógico, mas especificamente o discurso pedagógico de Bernstein (1990), isto é, a prevalência do discurso pedagógico regulador (relação com valores e controle social) e o discurso pedagógico instrucional (competências acadêmicas).

Com relação a essa breve descrição da trajetória do diretor Leandro, é possível relacionar as marcas sociais e as disposições que perduram em sua personalidade com a forma com a qual ele visualiza e pensa a organização, as prioridades e metas da escola a qual se dedica de forma pessoal e profissional.

A compreensão de que “venceu” pelos estudos e de que o “sucesso” é uma possibilidade para os estudantes “vencerem na vida” assim como “ele”, contribuiu para que ele, por exemplo, colocasse a frase no muro da escola como tentativa de elevar a autoestima daqueles que se identificariam com essa formulação discursiva.

De acordo com Bernstein, o discurso regulador e instrucional de uma escola permite regular a especialização de significados que moldam as identidades de professores e alunos. Isso ocorre na formação de identidade e é realizado através do estabelecimento de regras de reconhecimento (que determinam o que é “pensável” e o que é “impensável”) e regras de realização (que estabelecem as normas do discurso adequado e as regras adequadas de comportamento). Esta espécie de discurso é percebida quando não é o conteúdo que é

valorizado ou tem maior peso na formação dos estudantes, mas, por exemplo, a empatia dos professores do núcleo, na observação dele.

#### **4.3 O slogan da escola e sua relação com o “sucesso escolar” e o papel dos certificados**

O ponto de partida para a “escola ser o que é hoje”, isto é, atrair para si um grande número de matrículas e resultados crescentes nas avaliações, revela-se nas seguintes palavras da coordenadora Cecília:

Nós costumamos dizer que nosso divisor de águas foi o ano de 2015, nós tivemos a oportunidade de fazer uma formação oferecida pelo MEC né? (...). E aí nós fizemos, eram encontros semanais que nós debatímos vários temas, e aquilo, isso começou em 2014, essa formação; e aquilo serviu para nós remexermos naqueles conceitos que nós tínhamos sobre escola, e nos incomodarmos com aqueles resultados que os nossos alunos estavam tendo. A gente tem que fazer alguma coisa. Então nosso ano de 2015 foi todo, final de 2014, final de 2015, foi todo para remexer nisso tudo. (Fortaleza, **entrevista**, CECÍLIA, 2019).

As mudanças feitas a partir de então seguiram a seguinte reflexão da coordenadora:

Foi quando a gente fez algumas mudanças na forma de avaliar. Foi quando a gente começou a repensar o nosso projeto político pedagógico. Foi quando nós repensamos a forma como nós distribuímos as aulas, né? Nós mexemos também no nosso plano anual e estamos mexendo nele até hoje. Todo ano a gente tem alguma coisa para modificar no nosso plano anual e isso é feito no coletivo também. O professor ele não é, ele não faz o seu plano anual sozinho. Ele faz o plano anual junto com os colegas e a coordenação, o que é bom, o que é melhor, o que conseguimos, isso aqui foi importante ensinar para o aluno, isso aqui nós conseguimos ensinar o aluno, como é que a gente leva esse ano? Tudo isso é pensado constantemente, bimestre a bimestre, certo? Então é uma forma de ver a escola mesmo, da forma dinâmica como ela é. De que todos os alunos são diferentes. De que todo ano é uma clientela diferente, e que todo ano a gente tem que fazer diferente. (Fortaleza, **entrevista**, Cecília, 2019)

Observam-se mudanças então na forma de avaliar, na organização e apresentação das aulas, em como é visualizado o público da escola. Certamente são fatores que interfere na qualidade do ensino e o que sem dúvida atrai um público específico, ou seja, aquele que reconhece esses códigos de organização, que na realidade se configura como um público diferenciado ou seja privilegiado.

É possível demarcar temporalmente o discurso do sucesso escolar e sua agenda na escola. É interessante perceber que foi no primeiro PLAMETAS (plano de diretores), no qual o diretor Leandro, colocou no plano anual de professores melhorar a autoestima da comunidade escolar. Ele decidiu colocar no muro da escola e na farda dos meninos o lema *Escola de Sucesso*. No início, “muitos ironizam. Alunos na época atribuíam qualquer problema da escola com o

*slogan* “Escola de Sucesso”, pontuou Leandro.

Quando ironizado sobre o lema da escola, o diretor advertiu que se ele, como diretor, não acreditasse na escola dele, quem iria fazê-lo? “Não naquele momento que a escola era de sucesso, mas que nós, todos juntos, uma equipe boa, compromissada, teríamos condição de fazer ser uma escola de sucesso como ela hoje é e que vai ser mais a cada ano” acrescentou ele.

Foi então quando surgiu a ideia de “comprar” esse *slogan* de uma escola de sucesso. Ninguém tinha tido até aquele momento essa ideia disse-me o diretor. Junta-se, portanto, o momento do campo até o momento da consagração do campo (Bourdieu, 1996), ao momento do conhecimento do campo acadêmico, uma aposta no que poderia oferecer rentabilidade dentro de um campo educacional a médio e longo prazo.

A um só tempo colocar o *slogan* no muro e na farda dos estudantes, além da dimensão do muro é uma maneira para fazer referência ao conjunto das outras escolas, uma forma de anunciar uma entrada no mercado que é o campo educacional. Para isso, as avaliações internas e os fatores externos precisam coincidir, dentro da escola, trabalhando a autoestima dos alunos e oferecendo as condições de possibilidade para sua realização.

Existia um certo “deboche” com relação ao *slogan* da escola de sucesso, segundo me informaram os entrevistados. Diziam alguns estudantes: “olha o que acontece na escola de sucesso”. Essa frase era dita num período um pouco depois do diretor Leandro ter cunhado este termo que, segundo ele, retirou de revistas relacionadas à temática da educação, as quais caracterizavam o que era e o que não era uma escola de sucesso.

Por exemplo, este deboche dava-se quando ocorria problemas de indisciplina, quando a escola ainda não teria “alcançado o patamar que tem hoje”, disse a coordenadora. Mas na insistência do diretor de manter o slogan, “As pessoas começaram a acreditar que poderiam fazer realmente o sucesso, né? E que o sucesso era o dia a dia, era o caminhar legal, fazer bem feito né, se propor a fazer um pouco mais aquilo que estava fazendo”, disse a coordenadora Cecília.

A respeito deste “sucesso”, a coordenadora explicou: “Faz parte das pessoas estarem aqui, querer fazer parte deste sucesso. O *slogan* ajuda a caminhar, atrai. As pessoas acreditam nele, vão em busca dele. Hoje ele é a cara da escola”. Neste sentido, o *slogan* da escola atrai as pessoas que compartilham ou acreditam no discurso do “sucesso escolar” e, por isso, reproduzem ou internalizam as disposições discursivas que levam à prática de construção do sucesso, como é o caso das avaliações, sem nem mesmo conseguirem fazer uma autocrítica

das disposições ou condições que leva um estudante a ter êxito nos estudos.

Os entrevistados apontam que nem tudo é assertivo na escola, mas o pertencimento e o efeito de crença do “sucesso da escolar” nos seus adeptos são frutos do slogan, que produz ou cria uma responsabilidade para com a conduta dos professores e dos demais atores, como se expressou a coordenadora: “Agora tudo aqui é sucesso? Não e nem é fácil, né?.. A gente trabalha muito e a gente não tem, não acredita que tudo que a gente faça seja sucesso, né?, mas a gente sabe que o *slogan* tem um peso para cada um de nós. A gente, tem uma responsabilidade”.

Para os entrevistados de modo geral, os estudantes da escola *Meritum* “são alunos de sucesso”, disse-me o diretor Leandro, e a coordenadora Cecília acrescentou: “aquele aluno comprometido com a aprendizagem dele, que tira o melhor dos professores dele” seria o estudante que preencheria esse perfil. Os estudantes que dispõem deste perfil seriam os que se moveriam a buscar o estabelecimento e permanecer nele, acredita a coordenadora.

Na compreensão dos entrevistados, o ensino da escola é diferenciado, segundo a formulação discursiva que os próprios estudantes fazem da mesma. Fazer “acreditar no sucesso para a vida, hoje os alunos têm o desejo de entrar na universidade pública, de uma forma geral. A escola dá condições para que os alunos cheguem às universidades, para aqueles que têm esse desejo”, concluiu.

Então, alunos comprometidos com a sua aprendizagem seriam os alunos de sucesso. Eles, enquanto escola, teriam “as condições de um bom ensino, e o resultado disso é o aluno que chega ao final do terceiro ano com uma vaga garantida” na universidade, salientou a entrevistada Cecília.

A coordenadora mencionou que um aluno que não é de sucesso seria “aquele que não sonha”. Ela destacou: “a gente trabalha tanto com esta perspectiva e os alunos quando chegam aqui também acreditam nessa perspectiva”. Em 2009, só tinha um aluno querendo ser remanejado para a escola, segundo me informou a entrevistada Cecília. Hoje, ao contrário de 2009, (2019) tem cerca de 400 alunos querendo ir para a escola, isto é, ser remanejado da prefeitura ao final da nona série. Neste sentido, “os alunos que não querem fazer parte do sonho não buscam a escola”, afirmou ela. Todo “aluno que busca caminhar, busca chegar em algum lugar está realizando seu sonho, seja na escola *Meritum* ou em outra escola”. Em contrapartida, “um aluno que desiste no meio do caminho” não seria um aluno de sucesso. Esses então seriam os critérios para definir o que é e o que não é um aluno de sucesso, ou seja, o esforço individual laborioso sem levar em conta as condições sociais de realização desse sucessor escolar obtido ou não por cada um desses estudantes.

Segundo a coordenadora Cecília quanto ao abandono escolar, “a cada ano, a escola

tem diminuído isso sucessivamente”. Especificamente não há casos no estabelecimento de alunos que desistem dos seus sonhos, acredita ela. Isto porque “as vezes alguns têm de interromper, por conta de gravidez ou depressão, mas são apenas as circunstâncias”, concluiu ela. Como mostram os dados no capítulo 1, acerca das motivações do abandono, apenas quatro estudantes configuraram abandono à escola no ano de 2018, por motivos de depressão ou ansiedade.

O Reconhecimento da SEDUC acerca do trabalho pedagógico e o crescimento da escola é um ponto que o diretor Leandro fez questão de ressaltar. É possível pensar que esse reconhecimento resulta nas condições de possibilidade para que demandas feitas pela escola sejam atendidas sem maiores problemas ou demoras. Essa espécie de capital social (BOURDIEU; PASSERON, 1964) a coloca numa posição de distinção com relação às outras escolas. Talvez, por isso, tenha sido possível a ampliação num curto período de tempo de 14 para 20 salas de aula, conforme me contou o diretor. Ou ainda uma super procura por vagas neste estabelecimento: “hoje não tem espaço para todo mundo; se não vier da prefeitura, não consegue uma vaga, não é fácil conseguir uma vaga aqui”, apontou ele.

Uma outra dimensão do referido sucesso escolar, corresponderia ao trabalho pedagógico dos professores, “ele (sucesso da escola) é parte da engrenagem de sucesso no qual 90% dos professores são magníficos e põe a rodar esta engrenagem” disse o diretor.

#### **4.4 Divisão pedagógica do trabalho docente e o conhecimento prévio de quem é o público discente.**

Hoje a visão que a coordenadora tem da escola é a de que conseguiu traduzir ou colocar em prática o trabalho que eles queriam, isto é, tornar a escola um local “bom para trabalhar”. Hoje, então, eles “colhem os frutos do trabalho que foi implantado desde 2009, trabalho este que começou com o PLAMETAS (Plano do Diretor)” afirma. A escola tem crescido a partir de então e isto pode ser visualizado pelos documentos da SEDUC, afirmou a coordenadora. E este crescimento seria tanto “no quantitativo de alunos e na qualidade do trabalho que é oferecido para comunidade”. Hoje a escola “está consolidada como uma das melhores escolas de Fortaleza e do Estado do Ceará”, concluiu. O que permite isso é um “trabalho bom para os alunos que chegam aqui. Então, hoje colhemos anualmente bons frutos. Uma escola que faz o melhor e oferece o melhor trabalho para a comunidade”, disse Cecília.

Quanto ao entendimento do diretor uma outra parte da engrenagem do sucesso da escola, é o trabalho além da carga horária e obrigação profissional da gestão, que chega a 10 ou

11 horas diárias. Além disso, o modelo que a escola estabeleceu de coordenadores por segmentos, isto é, cada série do ensino médio tem um coordenador específico para seu respectivo turno.

É de responsabilidade de cada coordenador acompanhar individualmente o rendimento dos alunos, e toda dinâmica da sala de aula. Segundo o diretor Leandro e a coordenadora Cecília, foi a criação desta estratégia pedagógica que fez e está fazendo um diferencial na organização e rendimento dos estudantes e professores. Esse funcionamento é recebido com “bons olhos” pelos professores, por melhor organizar o trabalho deles, uma vez que os professores também são lotados segundo seu perfil para cada série, conforme fui informada na entrevista. O modelo de divisão do trabalho por segmento/coordenador, inclusive, “está sendo copiado pela SEDUC”, como forma de um tempo pedagógico efetivo, disse Leandro.

Obviamente, há oposições e lutas pedagógicas no interior desta escola, uma vez que nem todos os professores estão de acordo com essa organização de tarefas pedagógicas. Há aqueles que sentem que não lhes é dado a devida valorização, como por exemplo, não ser lotados nas turmas de terceira série, série esta detentora de maior atenção. Há também aqueles como é o caso de uma das entrevistas, que apontam para o aumento da burocracia que essa divisão do trabalho gerou no cotidiano dos professores.

Ainda, como outro fator deste trabalho pedagógico efetivo, há o investimento pessoal em dinheiro anual que o diretor faz com o software *Urânia*, um programa com vistas a fazer horário dos professores, porque isso é prioridade na escola, segundo ele, e não é o professor quem decide seu horário, porque precisaria levar em conta o que vai ser “melhor para o aluno”. Assim, a organização pedagógica da escola teria um grande peso para a engrenagem de sucesso funcionar.

O Núcleo é projeto que a escola “abraçou”, sendo ela uma das onze escolas que o iniciaram. “Transforma a vida das pessoas, no caso dos estudantes, porque ele trabalha na alma dos meninos, faz uma revolução silenciosa no espírito deles. Boa parte do sucesso da escola é atribuído ao trabalho que o núcleo faz”, disse o diretor Leandro e ainda completou:

Os meninos não são robôs que a gente pega a mente deles e faz um upgrade, estamos formando seres humanos e não robôs, por isso a importância do professor do núcleo como alguém que vai estruturar a vida dos meninos, isso que ajuda a interação da turma. As turmas se amam e interagem muito. Professor diretor de turma é um pai para os alunos, só quem tem um perfil, o perfil é de um educador, interação com a turma, amizade, amor, respeito mútuo resulta em os meninos quererem aprender o conteúdo. É ver os olhos deles brilharem. (Fortaleza, entrevista, LEANDRO, 2019)

Um outro importante elemento para obtenção do sucesso escolar, aqui me refiro ao êxito escolar, é o chamado pareamento do professor e aluno. Esse pareamento é a empatia entre professor e aluno. Neste sentido, Leandro informa que quando não ocorre esse pareamento, ou essa empatia, depois de seguidas conversas e realizações de ata com o professor que estaria prejudicando os alunos, se “ele não fizer uma reflexão do seu trabalho”, é necessário tomar medidas enérgicas, como: “devolver o professor efetivo para a SEDUC, cancelar contrato de temporário, demitir funcionários”, para que nada atrapalhe “os 1.500 alunos matriculados nesta escola e que merecem nosso respeito”, complementou o diretor.

Quanto à valorização do professor, esta ocorre pelo “feedback que os alunos dão, não é pelos títulos, não, professora. Prefiro colocar um universitário do que um mestre ou doutor que não se adapta à realidade dos alunos para fazê-los aprender, ou que já se julgue muito acima do nível dos meninos”, disse Leandro.

Quanto ao Projeto Diretor de Turma, o professor que o acompanha teria de ter o perfil ou não é colocado com este papel. O perfil do PDT seria o perfil de um educador e não apenas de um professor, segundo os entrevistados. E para eles um educador, é alguém que se importa com a aprendizagem do estudante, que faz muito além da sua obrigação profissional.

É preciso que ele tenha empatia com os alunos, salientou o diretor. É o segundo elemento considerado como de grande contribuição para o que é considerado sucesso da escola e dos alunos. São prioridade na escola que tenha o PDT em todos as 1<sup>a</sup> séries, que serve para “retirar o vício que os alunos trazem das outras escolas”, e para a 3<sup>a</sup> série, que é a fase final, da qual se extrai os resultados para a escola.

Assim, os considerados melhores professores, tanto pelos alunos quanto pela gestão, são reservados para as 3<sup>a</sup> séries:

É observando o brilho nos olhos dos alunos, olhando com os olhos da experiência que a gente decide onde colocar os professores, onde eles vão render mais. Imagina-se onde e como colocar os professores, onde eles vão render mais, daí faz-se as escolhas dos primeiro, segundo e terceiro ano. Os do terceiro ano são os que garantem os resultados, principalmente a escolha deste é importante. (Fortaleza, **entrevista, LEANDRO, 2019**)

Como medida de compensação (Bourdieu e Passeron, 1964; Perrenoud 2009), a escola premia aqueles que obtêm ou alcançam a distinção do escolar e reconhece as hierarquias de valorização, ou seja, à maneira de Bourdieu, aqueles que reconhecem “as regras do jogo escolar” e as joga. Deste modo a instituição escolar ou os sistemas de ensino padronizam as avaliações e o que é mensurado como saber, excluindo assim capacidades individuais que não poderiam ser medidas ou avaliadas por avaliações padronizadas, como mostraram os estudos

de Perrenoud (2009). Então, a escola em questão adentra da seguinte forma nas avaliações:

Além de preparar e dar dicas, eleva o emocional dos meninos, o legado que eles vão deixar para a sala, para a escola (com relação às avaliações externas SAEBE e SPAECE). Para fazer diferente, uma das medidas que a escola adota é a premiação. A gestão vai comprar dois notebook, um turno da manhã e outro turno da tarde, para distribuir com as turmas com maior crescimento na prova do SAEB. Além disso, um passeio para as turmas da manhã e para as turmas da tarde que tiveram maior rendimento dentro das suas escalas e para aquelas que pularam de uma escala para outra, além das turmas de terceiros anos, cuja presença é muito importante. Além de dar a nota da média dos meninos de todos os terceiros, já acordados com os professores, porque tudo aqui é acordado com os professores. (Fortaleza, **entrevista, LEANDRO, 2019**)

Sucesso não é só uma questão de trabalho, é uma questão de acreditar, segundo ele. Quando Leandro chegou à escola, ela era de certa forma uma escola violenta, e abrigava outros problemas:

Com muito problema de droga, muito problema de falta de autoestima dos meninos, professores desestimulados, um Ideb baixíssimo, conflito demais, um abandono que chegava a mais de 40%, um insucesso escolar que chegou a 49% em algumas turmas, porque não se admite mais né? (*Idem*)

Os que não obtém o sucesso escolar são os que não se adaptam à escola, o que ocorre em menor proporção, uma vez que o público que procura a escola já é esse perfil. Quanto a isso, mencionou que conhece bem seu alunado, sabe quais são os alunos que abandonaram e por que o fizeram. Eles não desistem dos alunos e, quando é o caso, acionam ou mobilizam outras instâncias públicas para que esses estudantes não abandonem.

Estudantes que moram distante investem em ir para a escola em razão de considerarem a escola boa. Essa fala é unânime para professores e pais, segundo o diretor. Alunos da classe média, que estudam em escolas particulares, também vêm para a escola em razão do fato de os pais não poderem pagar mais, o que, para o diretor Leandro, refletiria a quebra de uma ilusão de escola particular que o brasileiro tem e sua relação com a pobreza.

O uso da publicidade na produção e divulgação do sucesso escolar, permite um alcance maior na comunidade escolar da reprodução deste discurso, o que contribui para um efeito externo do sucesso escolar (Perrenoud, 2009). O diretor relata:

Eu invisto muito na publicidade da escola sem ter dinheiro para publicidade, e eu aproveito faixas, cartazes, momentos em reuniões para mostrar para todos que a escola é uma escola digna de receber os filhos dos trabalhadores. Uso as redes sociais e aí essa é a propaganda que faz com que cresça a matrícula a cada ano, porque as pessoas começam a conhecer, e a gente não ama aquilo que não conhece e o amor começa aparecer quando a gente, as pessoas começam a conhecer a escola. Mas antes tem todo um trabalho que a gente faz, o aumento das salas, aumento físico, a escola foi preparada porque sabíamos que iria crescer. (*idem*)

Desse modo, o diretor afirma que a sua escola proporciona as condições de realização do sucesso escolar, mesmo com poucos recursos financeiros. Permite assim dizer que os principais recursos advém do capital humano ou social, isto é, o fator acreditar, segundo ele. Isto corresponderia a ter as pessoas certas no local certo.

O diretor acaba por revelar um dado muito significativo e muito importante, ainda que com ressalvas se pode ou não expor esse dado, que é o da escola ser solicitada para atender vagas ou demandas de pessoas muito influentes do Estado do Ceará. “Então, a gente vai atender, né?”. “E aí assim sucesso é que quando a ideia é boa, quando a coisa é boa. Todo mundo quer o que é bom, e todo mundo se junta nessa onda, a onda do bem”. Atenta para a realidade, que ainda não tem tudo, que a escola não tem tudo e que, no momento em que tiver tudo, eles param de sonhar, e isso não pode. Quanto ao abandono escolar, ele alerta que “”, daí é onde entraria o NTPPS.

Assim como deveria ser o objetivo de todas as escolas, da série que inicia à série que termina: transformar os alunos em pessoas melhores, acredita Leandro. Por isso, investem tanto no Núcleo e no Projeto Diretor de Turma, conforme a citação indica:

Conseguir entregar para a sociedade um menino de 3<sup>a</sup> ano, mais íntegro, mas integral, aí considera-se ter feito a maior parte do trabalho da escola. Ao contrário do que a comunidade escolar pensa, pois a escola educa quando ela transforma o menino num ser humano melhor. Quando ela transforma o ser humano numa pessoa melhor de sonho, de projeto de vida, de visão de mundo. A importância atribuída da escola ao projeto de vida, pois não adianta viver sem saber aonde quer chegar, para onde vai, a relação da escola com os projetos de programas de vida. Porque ele é impulsionado para onde quer ir, isso não é possível se ele não tiver um projeto de vida. A escola mostra o caminho, ela tem o papel de ajudar os meninos neste sentido, de construírem um projeto de vida, saberem para onde querem ir. (*idem*)

Eles, enquanto gestão, tentam sensibilizar estes estudantes para que eles tenham um projeto de vida. “O estudante ter o sonho na vida e precisa lutar por ele. E o núcleo é um destes pilares”. A escola tem um duplo projeto de vida, para ela e o estudante. A presença do discurso regulador, como afirma Bernstein (1990), é claramente observado neste trecho.

O diretor informa que atuam muito sobre a formação cognitiva deles também. A escola acredita que pode orientá-los a ter sucesso na vida profissional e futura, ocupando posições de cargo de nível superior. Neste sentido a escola investiria no discurso do esforço individual como meio pelo qual, no dizer do diretor, um filho de trabalhador possa assim adentrar primeiro num curso superior com a finalidade de “ser alguém na vida”. (isto é a transcrição da fala do diretor). O diretor faz uma analogia entre um banco, onde é certo vir o retorno, e os meninos, nos quais, mesmo os professores dando o seu melhor, não é garantido que haverá um retorno. No entanto, a escola deseja que eles levem o investimento para vida

deles. “Num empréstimo, é necessário honrar o compromisso; no caso dos estudantes, não há essa garantia, o que diferentemente ocorre num banco”. A resposta como resultado tem de ser para a vida deles, afirmou o diretor.

O diretor Leandro afirma não selecionar aluno, pega o aluno da prefeitura, que passou o ano todo sem professor de Matemática, por exemplo. Esse estudante, ao ingressar na escola, já sentiria o impacto de ter uma carga horária diferenciada, ou seja, maior. “Ou ele se impacta e se adapta ou pede para sair”, comentou Leandro. O tempo pedagógico do aproveitamento, “seis aulas são seis aulas, estudantes não vão embora não”, completou o diretor.

Embora seja uma escola central, tem a presença considerável dos pais, que ao fazerem o acompanhamento, sabem o que os filhos estão a fazer, isso especialmente em razão do diretor de turma, além do papel da coordenação por série em que cada coordenador conhece seus alunos e contribuem para o projeto da escola. Dar uma educação de qualidade para esses meninos que têm na escola o “único sonho real: ver naquele filho a esperança de que era quebrar o paradigma da dificuldade de vida, da falta de alimento, da falta de dinheiro para transporte”. Cada um que entra na universidade, acredita ele, terá sucesso na vida, porque o diretor acredita no trabalho deles, cada passaporte para universidade é sucesso na vida. O diretor diz que acredita neles, e até usa frases de efeito “nós acreditamos em vocês porque acreditamos em nós, são capazes de ser pessoas melhores”.

Para eles, aluno de sucesso em primeiro lugar é aquele que se transforma (esforça). Um aluno que chega a um nível muito crítico e eles conseguem transformar esses estudantes, chega ao terceiro ano melhorado, mesmo que aos poucos, e muda, é porque este é um aluno de sucesso. Esse aluno melhorou suas competências e habilidades, mesmo que aos poucos. Ele comprou a ideia da escola porque ele passou a ter um sonho e acreditou nele, é o que pensam todos os entrevistados.

Também há casos de alunos com muito potencial, inteligentes, mas com ambientes ao redor perturbadores, e chegam a se superar, disse. Toda pessoa que cresce, apesar de suas adversidades, é considerada por ele uma pessoa de sucesso. Então, todo aluno que tem um sonho e acredita no sonho e é capaz de mudar é um aluno de sucesso, “e não aquele que vem pronto de uma escola que seleciona”, informou o diretor.

Faz um comparativo com os resultados das escolas do estado que selecionam alunos e professores, como uma receita pronta de pão, cujo uso dos melhores ingredientes só podem ter um bom resultado. Escola que seleciona alunos e professores. Para as escolas que selecionam através do chamado histórico escolar, o aluno que servem para elas é aquele que tem notas boas

e que não falta. Porque, já no histórico, sabe-se a vida toda do aluno, o que serve para a escola no caso do histórico escolar. As escolas de educação profissional não preparam alunos melhores do que eles, na opinião do diretor. Nem para a vida nem para ter sucesso nas avaliações externas, acrescenta. O diretor fez um quadro comparativo dos diretores que selecionam alunos e professores e por isso fazem sucesso, já desafiando alguém a fazer como eles, que pegam alunos despreparados e os preparam, como fica evidente neste trecho:

Nós recebemos 490 alunos novatos, oriundos de escolas do município, que as escolas dispõe de todos os tipos de problemas, aqui eles vão ter que aprender a ser seres humanos melhores, a ter sonho, a ter sucesso, a ter projeto de vida, e os próprios alunos que não tem esses sonhos, que não se enquadram, pedem para sair, porque os outros alunos exigem isso. Porque os alunos amam a escola. Num episódio três alunos foram convidados a sair pela turma que alegava que eles os prejudicara, daí a turma transformou-se. O acolhimento é importante desde que não prejudique a todos. (Fortaleza, entrevista, LEANDRO 2019).

O aluno que não se adapta é encaminhado para outro lugar. Antes, a escola tenta “de todas as formas” fazer um trabalho com ele, dando uma oportunidade de um recomeço em outro lugar, afirmou Leandro. Ainda, segundo ele, isso é uma coisa rara na escola, o estudante não se adaptar, eles não costumam fazer isso, disse. Um professor de sucesso seria um professor que quer ser professor, os que se apaixonaram pela profissão, na compreensão dele, e acrescentou:

Professor de sucesso é aquele que nunca para de procurar crescimento, que os alunos respeitam, é aquele que procura crescer mesmo dentro do seu nível, professor que cumpre horário porque não tem quem substitua professor. Se o diretor falta tem quem assume, o professor não. O professor de sucesso ele é antes de mais nada o mentor da sua turma, ele é o adulto, ele é o espelho. Consegue descer ao nível dos alunos sem perder o respeito, autoridade a gente conquista com o olhar, não precisa de palavras é com o silêncio. Precisa ter postura. Bem como uma postura coletiva (...) mas quem vai dizer se o professor é melhor ou não, não é ele, é o aluno, quando não mede esforços a fazer mais do que sua obrigação quando isso lhe é solicitado. A coordenação é de sucesso, a maioria dos professores são de sucesso, coordenadores e professores trabalham muito, além da sua carga horária. (Fortaleza, entrevista, LEANDRO, 2019).

O crescimento da escola interna e externamente é o fator acreditar, de chamar as pessoas e as coisas certas para o que definiu como grupo, e nós não podemos vender uma ideia que não seja verdadeira, afirma ainda o diretor. O uso da publicidade na produção e divulgação do sucesso escolar, permite um alcance maior na comunidade escolar da reprodução deste discurso o que contribui para um efeito externo do sucesso escolar (PERRENOUD, 2009):

Eu invisto muito na publicidade da escola sem ter dinheiro para publicidade, e eu aproveito faixas, cartazes, momentos em reuniões para mostrar para todos que a escola é uma escola digna de receber os filhos dos trabalhadores. Uso as redes sociais e aí essa é a propaganda que faz com que cresça a matrícula a cada ano, porque as pessoas começam a conhecer, e a gente não ama aquilo que não conhece e o amor começa

aparecer quando a gente, as pessoas começam a conhecer a escola. Mas antes tem todo um trabalho que a gente faz, o aumento das salas, aumento físico, a escola foi preparada porque sabíamos que iria crescer. (Fortaleza, **entrevista**, Leandro, 2019).

Diretor sozinho não é nada. A escola é de sucesso, porque segundo ele, teve sorte de ter ao lado dele pessoas competentes e compromissadas. Então, ele observa as pessoas que davam para remar junto com ele, os professores, a escola, os alunos. Ele, diretor, apenas reproduz mais pessoas para a escola, segundo ele me informou. Ele, diretor, é homenageado, mas toda a escola que é o lugar dele também, afirmou.

Quando perguntado aos gestores o que configuraria um professor de sucesso, as indicações seria aquele professor comprometido também com a aprendizagem do aluno dele, que faz o melhor que puder para que o aluno aprenda, mencionou a coordenadora, De sua experiência em outra escola, ela confessa que “isso é contagiante na *Meritum*”, esse comprometimento dos professores. A prática pedagógica em sala de aula, seria um fator muito difícil de mudar em cada professor, ou seja, professores que se preocupam em apenas dar aulas e professores que se preocupam com a aprendizagem, isso é muito difícil de mudar, reafirmou, e complementou com as seguintes palavras:

Aqui nós temos 80% ou 90% que se preocupam com a aprendizagem. Não posso afirmar que isso tem relação com o fato de estarem na escola ou com o slogan. Tem mais relação com o trabalho diário, com as condições que são oferecidas para que os professores façam seu melhor. Porque se a escola estabeleceu a meta, ela precisa dar as condições para isso acontecer. (Fortaleza, **entrevista**, CECÍLIA, 2019).

Ao concluir, afirmou que professor de sucesso é aquele:

Que se preocupa de fato com o que os alunos estão aprendendo. Que vê o aluno para além da nota. O que fazer para ajudar aqueles que não estão aprendendo. Então, professor de sucesso é aquele que faz o melhor para que seus alunos aprendam, ou obtenham os resultados que eles buscam. (Fortaleza, **entrevista**, CECÍLIA, 2019).

A escola fechou o ano passado com insucesso de 0.8%, que é “um crescimento muito grande”, destacou Cecília. Crescimento externo seria o resultado do crescimento interno, diz ela. Um “trabalho mais coeso” atribuído ao planejamento semanal, que teria sido o ponto principal para a coesão da escola, para continuar com esta palavra. É um “trabalho coletivo, sempre planejado, avaliado, retomado”.

Esse indispensável planejamento coletivo possibilitaria que “antes de chegar ao aluno, todo mundo já saberia qual é o seu papel, porque seria planejado coletivamente”. Nesta mesma perspectiva, o sucesso ou o êxito das atividades pedagógicas estaria na

Separação de atividades de cada um. Aqui foi me permitido tocar a parte pedagógica, porque outras pessoas estão tomando conta dessa outra parte de organizar o turno, de cuidar do aluno, de cuidar dos pais. Separação das atividades e práticas pedagógicas, organização escolar e pedagógica. (Fortaleza, **entrevista**, Cecília, 2019).

A Semana pedagógica é o momento no qual são expostos os resultados da escola obtidos no ano anterior e como se chegou a eles. Nela, são definidas metas e metodologias de manter e superar estes resultados, vemos argumentos como, por exemplo: “nós não sabíamos que íamos chegar tão longe, mas agora que chegamos a dificuldade é se manter, ou seja a responsabilidade aumentou”, acentuou a coordenadora Cecília. Favorece essa coesão o planejamento semanal não só com os professores, mas também com os Professores coordenadores de Área (PCA’s) e núcleo gestor e, sobretudo, com os alunos na figura do representante de sala, cujo objetivo é repassar os resultados e ações, bem como elevar a autoestima dos colegas de sala, informou ela.

Além de ser repassado bimestralmente para os outros alunos, os representantes da sala são informados dos resultados também, bem como os pais, que também são convidados a participar nas reuniões isso se dá seguindo os passos e as informações seguintes:

Os professores levam para sala. Comunicam como é que está a turma naquele bimestre, quem está mais à frente, quem está mais atrás, o que pode ser feito, como é que nós vamos trabalhar esse bimestre. Então é a transparência de atitude também certa? De ações para todos os atores, pais são chamados, estudantes. O que dá muito certo, é a separação dos atores por segmento. (Fortaleza, **entrevista**, CECÍLIA, 2019).

A experiência no trabalho pedagógico na escola tem mostrado que o que ajuda “muito é você estar focado em menos coisas (...) Quando agora a gente consegue focar, eu consigo trabalhar aquela parte que eu tô coordenando e tenho certeza que o meu colega está conseguindo fazer isso na parte que ele está (coordenando)”. O diretor da escola inaugurou uma forma de trabalho pedagógico, no qual mobilizou professores em outras funções com o objetivo de colocar um coordenador por série e por turno, isso resulta em: “Então, a gente junta e agora isso precisa estar caminhando todo muito juntinho, para não ficar muito separado, para todas as pessoas estarem falando a mesma língua, para contribuir para a unidade da escola, por isso é um fator que a gente não encontra em outras escolas” pontuou a entrevistada Cecília. Essa divisão do trabalho de coordenador não é oficial do estado, foi o diretor quem a instituiu na escola.

Outro fator preponderante elencado para o sucesso escolar “é que o aluno quando entra na sala de aula se sente cuidado, porque quem faz a matrícula é o coordenador de cada série. Então, nós conhecemos os alunos”, destacou a coordenadora Cecília. Então, quando: “Você chega para matricular seu filho, você já fala com a coordenação. Você já sabe o que ele está buscando na escola. Porque ele está aqui, daí o aluno já se sente atraído, cuidado”. A coordenação (o coordenador) já explica o funcionamento da escola: “o que é que seu filho está buscando. Essa forma de matrícula também é um diferencial. Essa forma de matrícula a gente

também não tem em outras escolas”, afirmou Cecília.

Essa forma de matricular resulta ou permite para a sala de aula uma prática pedagógica pré-formatada ou personalizada, como indica a citação a seguir:

Quando o aluno chega na sala de aula nós já sabemos de boa parte do que ele é. Nós já sabemos algumas vezes se ele traz alguma dificuldade, porque os pais já disseram na matrícula. A gente sabe como foi que o aluno chegou aqui, se ele já vem de uma escola particular, se vem de uma escola pública, ou se já desistiu alguma vez, se ele tem alguma necessidade especial. Então tudo isso nós já sabemos na matrícula. Isso faz com que os meninos se sintam acolhidos aqui né? (Fortaleza, **entrevista, CECÍLIA, 2019**).

Um fator diferencial que a coordenadora destaca é o do cuidado com os estudantes. Ela disse: “eu estava ouvindo uma mãe ali, a mãe que eu estava conversando quando você chegou, e ela estava dizendo que uma coisa de que ela gosta muito aqui na escola, é desse cuidado que nós temos com os filhos deles”. Desse modo, a dimensão do “cuidado”, como é reafirmado nesta citação, dito várias vezes na fala tanto da coordenadora, como do diretor e das duas professoras e estudantes, é demarcada logo no dia e na hora da matrícula, o que é interpretado pelos pais dos estudantes como um diferencial da escola. Neste sentido, pode pensar que é o que justifica o investimento, inclusive com transporte particular ou coletivo que os pais destes estudantes fazem durante todo o ano letivo. A figura do Diretor de Turma e a figura do Coordenador, que ficam mais próximas do aluno, também contribuem para esse cuidado ao longo de todo o ano escolar.

Segundo a entrevistada Cecília o diretor Leandro pensou em um método de matrícula, no qual: “Se eu já sei o aluno que eu vou receber eu já posso planejar ações em cima do que eu conheço do aluno, e é uma forma de nós sabermos quem nós estamos recebendo”, disse A, e acrescentou mais: “ O estudante já chega sendo uma pessoa, um nome, tendo reconhecimento e não apenas um número na chamada. É para que todas as outras coisas funcionem”, finalizou ela.

#### **4.5 Outros marcadores de Sucesso: autoestima, reconhecimento das potencialidades individuais e tecnologias de divulgação**

Como marcador de sucesso, os entrevistados apontam também para a diferença com relação às expectativas dos estudantes acerca da Universidade, a partir de políticas públicas como as cotas, isto é, as políticas afirmativas para negros, pardos, indígenas e estudantes provenientes de baixa renda, especificamente.

No entendimento da professora Marina, quando perguntada como a escola internaliza o sucesso, ela assim se expressou da seguinte forma: “Eu vejo que o sucesso é sentido como atingindo a meta, sendo melhor, se destacando, atingindo a meta. Por exemplo, ter sucesso no 1º ano, ter o momento do sucesso é “o certificado”. No entanto, ressalta: “Cada professor nas suas disciplinas, ele pode, ele pode criar mecanismos para avaliar o aluno e o aluno se avaliar, para não ser só o certificado”

Existiriam, portanto, outras formas de marcar o sucesso escolar ou mérito, e não apenas o certificado, isto ficaria evidente com a forma como os estudantes lidam com o fato de não receber o certificado: “A gente fez uma aula com música, era uma aula de ‘núcleo’ para os meninos falarem o que gostam na escola e o que eles não gostam. Ou de um dia que foi inesquecível para eles na escola e todos falaram que foi o dia em que eles cantaram na sala”, exprimiu a entrevistada Marina. Depois, concluiu:

então assim a descoberta da escola para eles: ‘a escola me vê como alguém que toca bem’ e eu entendo que é entendido para eles como sucesso, valorizar as potencialidades individuais dos alunos. Por mais que não tenham ganho certificado, “eu os descobri para mim”, eles pensam. Para mim, eu já reconheço esse talento neles, então para mim, ali é um marcador de sucesso. (Fortaleza, entrevista, MARINA, 2019).

Para a professora Marina, os certificados são um marcador de sucesso, mas pensa que existem outros termômetros mais amplos. Ela mesma teve a oportunidade de, na aula de Sociologia, “descobrir” outros talentos que servem de marcador de sucesso, que escapam à lógica do certificado em ser tão categorizador do sucesso ou do mérito individual e escolar em nossa sociedade. A professora Marina afirma: “Comigo houve a oportunidade na aula de Sociologia. Eu acredito que isso aconteça em outras aulas. Acredito que isso (outro tipo de talentos serve de marcador de sucesso”, mas, nem sempre essas potencialidades são positivas, uma vez que, acrescenta Marina.: “acredito eu que quando isso ocorre em outras áreas, nas caixinhas, aí fica uma coisa mais restrita, eu penso que existem outros marcadores e esse marcadores acontecem dentro da sala de aula, e fica restrito aos professores e alunos”

Existe, portanto, um contraste dentro do discurso do mérito, se não para todos os estudantes, mas pelo menos para alguns que participam de experiências sociais mais amplas (Almeida, 2009), e os possibilita mobilizar outros recursos de marcação de sucesso, mérito, ou realização social no âmbito individual. Esta ideia fica mais evidente ainda, quando numa conversa não dirigida depois da entrevista, a professora Marina, disse-me que:

o certificado não tem relevância para um menino que viajou para participar da Olimpíada de Economia e não ganhou o certificado, para ele tanto fazia. Outros sabem cantar, então para ele outras trocas têm mais fundamentos, outros capitais, como capital social fora da escola. (Fortaleza, **entrevista**, MARINA, 2019).

Deste modo, não são apenas os capitais “ofertados” pela escola ou ainda aqueles capitais que são valorizados por esta instituição que fazem sentido para estes estudantes. Estariam em disputa, para eles, ou para alguns deles, haveria inclusive outros capitais mais importantes que não estariam vinculados ao certificado de Honra ao Mérito. É preciso supor que estes estudantes em questão estariam em condições de fazer esta “escolha”, porque teriam as condições culturais e sociais para isso.

A entrevistada Marina, relaciona diretamente o aumento de 2 ou 3 estudantes (nos anos 2001) para 50 aprovados em graduações em 2018, que ela acredita ter relação com as cotas. Também se refere a momentos específicos como a orientação, inscrição e acompanhamento por parte do coordenador dos 3<sup>a</sup> anos e da escola concernente ao ENEM e outros vestibulares como um fator diferencial, que faz com que estes estudantes mobilizam seus recursos de todo tipo para ingressar em um curso de graduação.

A marcação temporal e simbólica do discurso de “sucesso escolar” e os sentidos que o mesmo tem permitido gerar na prática dos atores escolares, teria tido início em 2015, período este no qual o foco maior ou uma atenção acentuada no ENEM foi estabelecido como práticas e objetivo pedagógico específicos, como apontaram os entrevistados.

Os entrevistados acreditam que, em parte, os estudantes buscaram a escola em razão das propagandas veiculadas pela mídia e das de “boca a boca” referentes à preparação e aos resultados obtidos no ENEM. Outra razão que os motivariam a buscá-la seria “porque acreditam muito que a escola é uma escola de sucesso enfim. Comparada a outras realidades a gente pode dizer que aqui ainda é uma escola de qualidade né?”, explicou a professora Laís.

Momentos específicos como a orientação, a inscrição e o acompanhamento por parte do coordenador das 3<sup>a</sup> séries e da escola concernentes ao ENEM e outros vestibulares são vistos como um fator diferencial, que faz com que estes estudantes mobilizam seus recursos de todo tipo para ingressar num curso de graduação. Outra referência para este número de aprovação em graduações, segundo Marina, são as aulas no sábado, os simulados instrumentalizados para a lógica do vestibular.

Ela, a professora Marina, chama também a atenção para a necessidade da escola problematizar acerca do número crescente de estudantes ansiosos, em razão da cobrança da escola com os resultados, o que se soma a isso a cobrança deles próprios, isto é, do estudante e de suas famílias concernentes a vestibulares. Essa ansiedade inicia “principalmente nos terceiros anos. Então, assim é como se do segundo para o terceiro ano fosse um portal, é como se eles passassem por um portal, ‘sou outra coisa’”, afirma Marina.

Uma outra tecnologia mencionada como tendo sido capaz de capitalizar o desempenho da escola, foi a divisão do trabalho pedagógico dos coordenadores: “eles organizaram melhor assim, essa questão das coordenações, é um coordenador para cada série; então, isso aí ajudou a dar uma organizada e ao mesmo tempo uma pressionada na gente”, afirmou Laís. O seguinte trecho ilustra o resultado da organização de coordenação por série:

O nosso trabalho aumentou muito, né? Mas assim tem o lado bom que você viu, que os resultados da escola melhoraram muito, né? Mas por outro lado, você vê o quanto você é cobrada, o quanto muitas vezes pesa no dia a dia, com o aumento da burocracia para fazer, enfim, eu percebi que melhorou, porém, ainda precisa melhorar mais, principalmente a questão do trato, né? a questão da saúde também dos alunos, que eu venho percebendo que eles se sentem pressionados às vezes. (Fortaleza, entrevista, LAÍS, 2019).

Então, coexiste no interior dessas práticas ou organização pedagógica, um trabalho pedagógico que permite melhorar os índices da escola, porém junto com isso, um aumento sensível da burocracia nas práticas dos professores.

A perspectiva do sucesso estaria relacionada muito a uma dimensão da aprovação em cursos superiores, como mostra o seguinte trecho:

Eu vejo como principalmente a aprovação nas universidades e não só na pública, pois a escola acaba contabilizando as aprovações nas Universidades privadas, por meio do ProUni ou não, e isto contribui para as propagandas da escola. Foram tantos alunos aprovados, e um número bem maior que 40 e 50, que é o número das universidades públicas. (Fortaleza, **Entrevista**, MARINA, 2019)

A outra dimensão, segundo informa a professora Marina, é o incentivo das inscrições em olimpíadas nacionais. A rentabilidade social da qual goza a escola, não seria apenas as aprovações nos vestibulares, mas também “a escola participou e foi finalista na olimpíada de História, Economia e Geografia, os meninos viajam para São Paulo e tudo isso serve como propaganda da escola”, afirmou ela.

Então toda essa lógica de participação em evento acaba servindo para:

A escola se apropriar muito dos resultados para servir como indicador, para produzir suas propagandas. Então as olimpíadas, os meninos de 1º ano e 3º ano se inscrevem. Há todo estímulo e motivação aos professores para que eles motivam e inscrevam suas equipes. (...)por exemplo, na reunião de pais, o diretor convidou os pais dos meninos que receberam medalhas para comparecerem à frente para, para fazer propagandas, há duas semanas. Então, existe essa dimensão do sucesso, ela não passa só pela universidade não, mas a participação da escola em outros eventos que gerem ou produzem um capital simbólico. (Fortaleza, **entrevista**, MARINA, 2019)

As propagandas e divulgações que a escola faz nos murais, levam algumas turmas, mais especificamente as da 3ª série, a demonstrarem um resultado melhor nas notas bem como nas atitudes escolares mais rentáveis. “Tem uns meninos que eles se sobressaem, se sobressaem

na participação, se sobressaem nas notas, são mais motivados, é como se eles acreditassem mais. Eles já entenderam que são bons”, apontou Marina.

A forma como esses estudantes internalizam ou ficam sabendo que são “bons” é resultado dos certificados e murais, como evidencia a fala seguinte de Marina: “quando as notas são publicadas e acabam fazendo comparativos entre as turmas. São publicadas nos murais. Tem aqui, tem uma ação desenvolvida pela coordenação que é de premiar os alunos que são aprovados em todas as disciplinas por bimestre”.

O foco do trabalho pedagógico no “sucesso escolar” não seria apenas a 3<sup>a</sup> série, ou seja, a dimensão da reprodução não seria apenas só a 3<sup>a</sup> série do ensino médio, isto porque, segundo a professora Laís me informou, a escola estaria descentralizando mais desta série, embora a atenção maior seja mesmo nas turmas da 3<sup>º</sup> série, devido a eles já estarem lá. Acerca disso, Laís diz: “Percebo que essa questão da disciplina, essa questão do respeito, do acompanhamento, está presente em todas as séries do primeiro, segundo e terceiro, ainda mais agora que é só voltada para esse público”.

O controle da evasão ou das ausências dos estudantes, bem como a exigência da relação de respeito que devem ter e manter com os professores, acabaria contribuindo para tanto aumentar o número de matrículas de estudantes que esperam encontrar esse ambiente para estudar, por acreditarem que é rentável escolarmente falando, como contribui para que os professores exerçam em melhores condições sua docência, como ilustra a citação a seguir:

Existe um acompanhamento. Quando o aluno falta, imediatamente ele é contatado. Porque aquele aluno não está? Está faltando o quê? O que pode ser feito? Tá tendo uma cobrança sobre a questão do respeito também. Eu percebi que melhorou um pouco essa questão de cobrar do aluno que ele respeite o professor, que ele tenha compromisso. (...) A gente ainda tem problemas? Tem, (...) mas melhorou muito isso. Querendo ou não né, isso atrai para outras coisas, né? (Fortaleza, **entrevista**, LAÍS, 2019).

Deste modo uma outra dimensão que o sucesso escolar ou o mérito escolar se finca, estaria mais relacionada com as propagandas acerca dos resultados, isto porque faltaria trabalhar o sucesso em outras perspectivas, porque o foco seria os estudos, uma profissão como certificado social de competência, uma vez que, como mostra a fala de Laís,: “É muito introjetado assim para eles, que eles só vão ser pessoas bem sucedidas se terminarem os estudos, se arranjarem uma boa profissão, é como se só fosse isso”, e acrescenta: “A gente tem muitos alunos aqui que não têm um acompanhamento dos pais, não têm uma família, né?, não têm uma situação econômica favorável também”.

O mérito seria o foco a despeito de entender sociologicamente o que leva um estudante a ter êxito escolar e outro não, o que acabaria por desenvolver ou trazer à tona problemas de ansiedade nos estudantes, como ilustra o seguinte trecho: “Então, assim eu, eu creio que a escola também não consegue dar de conta de tudo isso, né? Também é uma escola grande, muitas turmas, então fica muito difícil de você fazer esse trabalho assim com um viés mais, digamos assim, mais humano né?”, expressou-se Laís.

A professora Laís. aponta a dificuldade que seria dar conta de uma realidade, ou esfera da vida dos estudantes, na qual eles fossem assistidos sobre seus problemas sociais, em razão do grande número de matriculados, de ser uma escola grande. Então, neste sentido, teria o acompanhamento acerca das ausências desses estudantes, mas o foco desse acompanhamento, segundo indica a citação seguinte, seriam os resultados:

Eu sinto que tem muita aquela coisa de querer o resultado dos alunos, têm um acompanhamento, porque você faltou? isso e aquilo outro, mas você tem que vir. Mas eu acho que fica um pouco carente essa questão de entender realmente só que sociologicamente falando o que é que leva o aluno a ter os problemas que ele tem? como é que a escola poderia intervir? e por outro lado tem muito aquele apelo para o sucesso escolar. Isso vem gerando assim, nos dois anos para cá, que tem muito aluno aqui com problema, sabe, de depressão, de ansiedade, síndrome do pânico, então por outro lado também a escola não tem estrutura para lidar com, com isso né, aí são duas coisas que coexistem né dentro da escola: essa questão problemática que os alunos têm, e essa questão da propaganda muito forte do sucesso. (Fortaleza, **entrevista**, LAÍS, 2019)

O Projeto Professor Diretor de Turma é apontado pelos entrevistados não só na escola, mas na educação de todo o estado do Ceará, como uma importante peça que tem contribuído para melhorar os índices educacionais como evasão, pertencimento dos estudantes com relação a escola, compromisso dos alunos com eles mesmos (MOTA, 2016).

Foi apontado nas entrevistas como os maiores responsáveis pelo “sucesso escolar” dos estudantes, o PIBID, com a proposta de atividades extra sala de aula, bem como outros projetos extracurriculares como a disciplina PPDT e o NTPPS, cujo objetivo é fazer pesquisas, pensar sobre determinados fenômenos e questões. Tudo isso estaria dentro dos fatores de estímulo para essa atmosfera de interesse pela escola, afirmam os entrevistados, como é possível perceber na citação selecionada: “Aqui na escola eu percebo que desde que esses projetos chegaram, essas iniciativas chegaram, você percebe que melhorou mais, essa questão do aluno né querer vir para a escola, querer participar né, melhorou os índices”, disse um dos entrevistados, a professora Laís.

A forma como é interiorizada para essas duas turmas a ideia de que eles são considerados bons estudantes, é o certificado de Honra ao Mérito, já discutido na introdução, e percebe-se que:

Então eles acabam entendendo ou se sentindo com essa competência por causa desse recurso de divulgação que a escola utiliza, de fato são turmas muito boas de se dar aula. O certificado é um outro recurso que a escola se apropria para produzir o sucesso escolar, os alunos entendem que eles são alunos de sucesso quando eles ganham o certificado, é muito associado. (Fortaleza, **entrevista**, MARINA, 2019)

Com relação ao contraponto daqueles estudantes que experimentam uma condição social de maior conforto, no caso os das 1º séries da tarde, especificamente os da 1º série G, estes passam por muitos problemas financeiros com suas famílias, afirmou Marina. Mesmo com uma condição social muito difícil, eles se matriculam sabendo que não será todo dia que terão dinheiro para passagem, uma vez que moram longe de escola.

A construção do “sucesso escolar” ou da autoestima, uma vez que para quem os recebe é uma forma de reconhecimento, ocorre quando o aluno vai em busca de corrigir qualquer erro na sua nota que possa lhe retirar a posse desse reconhecimento, mas não apenas isso, ele também se esforça por ter como objetivo e tentar consegui-lo, ou seja “fazer melhor”, no próximo bimestre. Assim, podemos dizer que o encorajaria saber:

Como é que ele pode fazer para melhorar para receber o certificado já no próximo bimestre. E quem não recebeu se sente um pouco assim e eu percebo que tem tido uma atitude de trabalhar para no outro bimestre receber. Então assim tem interferido né? Eles enxergam como se fosse um, uma premiação, é um reconhecimento principalmente quando eles ganham os mimos dos professores né. Os colegas tiram do bolso né faz esse mimo né, esse reconhecimento a eles. Estimula o vínculo também né professor e aluno, dá sim eles apreciam muito e eu prefiro assim. (Fortaleza, **entrevista**, Laís, 2019).

#### **4.6 O sentido do fracasso escolar**

Quanto ao efeito do não recebimento dos certificados de Honra ao Mérito nas atitudes escolares, assim se expressa uma das professoras entrevistadas: “Tem uns que não ligam, tem uns que não estão nem aí, tentam melhorar. Alguns fazem autocrítica e tentam melhorar para receber, para outros tanto faz, não ligam, tem uns que se sentem injustiçados: ‘fulano está com aquela nota e eu estou com essa nota’”.

O não recebimento dos certificados não geraria assim uma desmotivação e desmobilização por parte dos estudantes, na visão da professora Laís :“Eu não sou aluna, e eu não recebi certificado. Mas essa coisa do vencedor e do fracassado ela ainda não é tão forte na nossa cultura escolar, como é por exemplo nos Estados Unidos”. Ela continua: “Eu vejo que

tens uns aqui que não ligam, que não sofrem muito bullying, como é lá na realidade da educação americana, mas assim, é como eu te disse, eles tentam melhorar. Alguns fazem a autocrítica e tentam melhorar e outros tanto faz, não ligam”.

A ação promovida pela escola de fazer *rankings*, teria o mesmo papel dos certificados, acreditam os entrevistados: “Eu vou tentar melhorar para ser um aluno de sucesso, aquela coisa toda” disse-me a professora Laís e acrescentou: “Mas eu também não vejo como aquela coisa de depreciar quem não conseguiu. Eu pelo menos não consigo enxergar dessa forma. Talvez alguém possa se sentir aí eu não consegui com certeza, mas eu pelo menos não consigo ver dessa maneira”. Na visão deles, os certificados e rankings promovidos pela escola não operariam no sentido de produzir o fracasso escolar, mas no sentido de estimulá-los, como podemos constatar na seguinte fala:

Essa coisa introjetada, ‘eu vou fazer um ranking que é para quem não conseguiu ver e se sentir mal com isso’. Eu não vejo desse jeito, eu vejo que, que é feito mais no intuito de tentar fazer com que, ele tipo, dá uma cutucada. Eu poderia estar ali em cima. Porque é que não tô? O que é que eu posso fazer para melhorar. (Fortaleza, entrevista, LAÍS, 2019).

É assim que pensa também a professora Marina a respeito dos certificados: “Eu não acho que o certificado desmobiliza ou desarticula, ou ele produz concorrência. Não são apenas os três primeiros (estudantes), são todos que conseguem a meta, recebem”. Ela pontua ainda que fale que “Não existe a concorrência. Ele concorre com ele mesmo, com o contexto dele, e tudo, mas apenas com ele. (...) porque quando a gente faz a entrega do certificado, ele diz ‘tia no próximo bimestre eu vou está aí’”.

Se não produz concorrência ou competição entre os que recebem e os que não recebem, o não recebimento dos certificados permitiria uma mobilização no sentido de conformação acerca de uma prática pedagógica dominante dos demais adotarem as posturas escolares mais rentáveis, pois eles acabariam, segundo a professora Marina:

É porque eles entendem como se fosse algo que eles quisessem e não receber agora, não significa que não vão receber nunca, existe outra possibilidade de mais na frente ser contemplado. Também quando eu, depois que sai as notas gerais, eu converso individualmente com eles para perguntar assim: o que contribui para aquela nota ou nota baixa ou nota alta? Eu converso com eles que ali foi uma situação que aquela nota é resultado de uma situação ou de algo que eles passaram mas que ela pode ser superada. (Fortaleza, entrevista, MARINA, 2019).

Neste sentido, é possível supor, como ilustrou a citação acima, que os certificados, isto é, esta tecnologia acabaria por encorajar, práticas e disseminar crenças de êxito escolar, devido especialmente ao trabalho que é feito, o de lhes explicar que este recurso ou tecnologia é possível de ser obtido por eles em um dado momento.

## 5 MERITOCRACIA NA ESCOLA: SENTIDOS E EFEITOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

### 5.1 Os efeitos do discurso do “sucesso escolar”

Quando perguntei como as professoras trabalham em suas aulas de Sociologia a temática desigualdade social e escolar frente à dimensão do sucesso escolar, a professora Laís assim me respondeu:

Eu começo assim bem timidamente né? Explicando o que é e tal, então desconstruindo alguns senso comuns que tem em torno da riqueza e da pobreza. E vou tentando desconstruir essa noção de meritocracia de merecimento. Eu falo muito dessa questão das oportunidades né. Tem gente que tem trajetórias diferentes e oportunidades diferente (...) que necessariamente as pessoas não vão conseguir determinadas coisas devido a sua origem. Mas eu trabalho muito essa perspectiva que o Bourdieu trabalha né? Tem até uma obra dele né (...) sobre a escola, que ele deu muitas contribuições sobre a escola, sobre as trajetórias escolares. (...) Então assim eu tento desconstruir. (Fortaleza, **entrevista**, LAÍS, 2019).

Quando se refere à temática desigualdade social em sala de aula, a professora Marina o faz por trazer exemplos e situações do cotidiano nos quais mostra aos “meninos” que as conquistas não são individuais, que depende do contexto deles, da realidade deles, que elas não pesam sozinhas, por detrás delas tem as oportunidades, as políticas públicas, e que eles não podem assumir sozinhos a responsabilidade da realização ou irrealização delas, pela saúde deles mental e psicológica.

Então, a Sociologia pesaria no sentido da explicação, de chamar a atenção deles para compreender um contexto maior, disse ela, e continua:

Os meninos são muito cobrados numa sociedade que cobra muito dessa geração, que as expectativas estão cada vez mais sendo minadas com se pensa em trabalho. A gente vive a era do desemprego, do trabalho informal e desregulamentação das leis trabalhistas, então essa ‘falta de futuro’, de um futuro garantido afeta muito a mente dos meninos, então a sociologia contribui para isso de que existe um contexto a considerar neste momento. (Fortaleza, **entrevista**, MARINA, 2019).

Como recurso, ou tecnologia para trabalhar a questão da desigualdade social e escolar e fazer a relação entre privilégio, mérito e origem social, a professora Marina destaca uma dinâmica que faz com suas turmas, e que, segundo ela, os levaria a refletir sobre o que é um privilégio social, como mostra a citação seguinte:

Tem até uma dinâmica que eu fiz eu acho que eu vou fazer de novo que é um professor na internet achei interessante. Que ele pega uma lixeira e pede para os alunos passar em uma bolinha de papel e bota a lixeira em cima da mesa e pede para os alunos jogar bolinha de papel do local onde eles estão, na cadeira onde eles estão. Aí os da frente

vão ter mais facilidade, os do meio vão ter as dificuldades, os que estão atrás. (Fortaleza, **entrevista**, LAÍS, 2019).

Então, a forma como a professora encontrou de trabalhar as desigualdades sociais, ou iniciá-las por meio da replicação desta dinâmica, tem o seguinte resultado:

Então eles vão entendendo o que é privilégio O que é uma desigualdade, quando você vai fazer a mesma coisa. Então assim eu achei bem enriquecedor para eles entenderem como é que se dá essa desigualdade social no dia a dia, principalmente no ambiente escolar mas assim, jamais eu trabalho na perspectiva de, de colocar eles para baixo. Não gosto disso, eu gosto de, eu gosto que vocês vejam a dificuldade e a partir daí você se alimentem dessa dificuldade e tente superar. Porque a vida é uma superação para quem é pobre, é difícil. Para quem é pobre e vem de escola pública (...) Então assim, é difícil mais não é impossível, é só se dedicar, aí lá se vai a professora reproduzir (risos da professora), mas você tem que estimular, eu procuro trabalhar nas duas vertentes: tem a dificuldade né? mas você também tem que saber lhe dá por cima dela. (Fortaleza, **entrevista**, LAÍS, 2019).

A professora Laís explica que eles têm muito do senso comum sobre mercado de trabalho, no sentido de acreditar no esforço individual, de que o estudo dedicado lhes permitirá conseguir um lugar ao sol, disse ela. No entanto, parece-lhes estranho quando, em sala de aula, ela aponta para as discrepâncias em relação às formações acadêmicas e os postos de trabalho ocupados pelas pessoas.

Porque também eles têm muito introjetado aquilo de como a sociedade, de uma forma geral, desmerece algumas profissões e coloca num patamar elevado outras. Esse é um ponto que a escola como um todo não tem trabalhado, e a sociologia infelizmente não dá de conta de fazer isso em razão da pouca carga horária por semana. (Fortaleza, **entrevista**, LAÍS, 2019)

Então eles ficam “com um nó na cabeça, porque para eles é muito difícil assimilar esses pormenores que você tem no meio do caminho do lugar ao sol”, explicou ela. A diferença, ou o abismo entre sonho e a realidade que se interpõe entre você ter uma carreira bem-sucedida, de sucesso e as chances reais dela se realizar na nossa e em outras realidades, como mostrou a citação acima, de fato não é explicado como fazendo parte de uma estrutura maior, mas cuja base pode numa amplitude considerável, ser reafirmada pela desigualdade educacional.

As entrevistas apontam para a marcação do discurso do sucesso escolar entendido como uma vinculação à aprovação interna e externa no ENEM e nos vestibulares de um modo geral, pois os atores desta realidade acreditariam assim que, numa dimensão externa, eles seriam “bem-sucedidos” na vida profissional, e, numa dimensão ainda interna, os certificados e seus acompanhantes rituais de reconhecimento como o mérito e sucesso, como mostrou a fala das professoras, no que diz respeito àqueles que ainda não estão na segunda série do ensino médio.

Fatores externos às práticas pedagógicas da escola, mas que impulsionam essa valorização do discurso e prática do sucesso, contribuem ou ajudam a dimensionar marcação

temporal. Por exemplo, a política de Cotas, considerada como um marcador de possibilidades, teria impulsionado os estudantes, de modo geral da rede pública de Ensino, a acreditarem mais que têm chances reais de, a partir de então, mobilizar recurso com vista a uma graduação, é como se agora estivesse mais “ao alcance da mão” uma vaga na universidade, como sugeriu uma das professoras.

Outra forma de marcar e teoricamente viabilizar esse sucesso escolar, seria a mobilização de aulas ou aulões instrumentalizados aos sábados com a finalidade de preparar os estudantes para a lógica e maratona de provas, seja do ENEM ou de outros vestibulares que farão ainda mais o diferencial no sentido de contribuir para essa lógica segundo se expressou Marina. Seria o acompanhamento de momentos decisivos como as inscrições no ENEM e em outros vestibulares um mecanismo de controle que garantiria que 100% dos estudantes da 3<sup>a</sup> série sejam inscritos na medida em que a autoestima desses estudantes seria assim trabalhada, uma vez esse processo acabaria por permitir sentir-se assistido pela a escola em momentos tão decisivos.

É possível perceber uma dimensão de sucesso escolar tendo o sentido ou significado na aprovação no ENEM e vestibulares, mas não somente isso, como aponta S. coexistir dentro da escola a dimensão tanto da aprovação, dos resultados, mas também, como as entrevistas apontam, questões relacionadas à ansiedade dos estudantes, geradas por cobrança de resultados, por exemplo, reprodução do ideal de estudante Meritum como estudante de sucesso, aprovação nos vestibulares em geral elencados com a responsabilidade de manter ou aumentar os índices externos de crescimento da escola, o que permitiria continuar a gerar a capitalização ou capital social já mencionados ao longo da exposição dos dados.

É possível entender, com Derouet (2002), que os Certificados de Honra ao Mérito não dão conta sozinhos de gerar ou explicar a dimensão do que venha a ser sucesso para cada estudante individualmente, isso porque, como aponta a fala das professoras, “revelar” ou potencializar outras habilidades e competências destes estudantes implica uma recusa unicamente pelo reconhecimento do que venha a ser sucesso para alguns deles, na interpretação deles, porque seria preciso considerar o sentido atribuído às potencialidades individuais, como dirá Derouet (2002, p. 11-13):

Nesse caso, de novo, a questão do sentido aparece como central: um aluno pode muito bem não ter sucesso em redação escolar e escrever cartas ou um diário íntimo nos quais ele demonstra competências que não aparecem na escola. (...) A capacidade do aluno encontrar, para si, um sentido nos saberes escolares pode ser ligada à origem social, ‘mas ela depende, também, de uma experiência pessoal’ (...) e que as crianças de origem popular podem perfeitamente ter acesso às formas elaboradas do pensamento, contanto que estas tenham sentido diante de sua experiência.

Percebe-se assim que, como mostra as referências das professoras, aulas de músicas, ser finalistas ou ganhar as olimpíadas, ainda que não sejam acompanhados por um certificado a cada bimestre, têm tanto ou mais sentido para esse grupo de estudantes que serem premiados com os capitais “ofertados” pela escola, isto porque eles acabariam internalizando ou interpretando para si como um sucesso.

A escola, também capitalizaria esses outros “capitais” dispostos pelos estudantes ou se apropriaria desse capital para gerar propagandas ou tecnologias que conferem a ela o *status* que detém hoje de sucesso. Por outro lado, o reconhecimento desse fato com relação aos alunos os levaria a possivelmente pontuar seu sucesso ou mérito como algo mais dotado de sentido pessoal, isto é. melhorar a autoestima deles.

O fracasso escolar ganha uma configuração diferente nesta realidade, uma vez que alguns não arranjam o capital suficiente, outros não acham sentido para mobilizar recursos para alcançar essa lógica, e é percebido no discurso como um todo, uma forma de alcançar esse sucesso, isto porque eles mobilizam, ou seria visto como uma forma de alcançar, porque como afirmam ambas as professoras “não conseguir agora, não quer dizer que nunca vão conseguir”, seria apenas o resultado de uma situação, que pode ser superada por eles. Ao mesmo tempo em que os *rankings*, na visão delas não desmobilizaria ou geraria competição ou constrangimento, mas seria num sentido de impulsionar ou reproduzir o discurso do sucesso, junto com suas práticas.

## 5.2 Tecnologias para pensar a meritocracia em sala de aula

Com o objetivo de apreender epistemologicamente o objeto estudado, isto é, o discurso do “sucesso escolar” e seus efeitos no âmbito no ensino de Sociologia, aplicou-se uma oficina em contexto de sala aula.

A referida oficina teve adesão dos estudantes, os quais se mostraram prontos em colaborar. Para a elaboração dela, foi feito uso das frases nos murais, nas conversas informais, no muro da escola e nos eventos escolares

Depois de um mês de observação direta em sala de aula, bem como análises dos murais e conversas informais com os estudantes, foi possível obter subsídios para a oficina que foi aplicada em sala de aula, na presença das respectivas professoras de Sociologia Laís e Marina nas séries e turmas que acompanhei.

Inicialmente foram pensados os critérios específicos; no entanto, observei posteriormente que eles não se aplicavam ou que sua realização seria inviável para aquele

momento em razão da proximidade das provas bimestrais, entre outros fatores. Foram os critérios: Amostra global= refere-se às turmas que acompanhei em junho (2 turmas de 2<sup>a</sup> série + 1 turma de 1<sup>a</sup> série + 1 turma de 3<sup>a</sup> série= 150 alunos que compunham as quatro turmas).

Critérios iniciais: em cada turma seriam formados seis grupos com componentes em igual número de meninos e meninas. Em duas turmas, a pesquisadora formaria grupos de forma homogênea com base em “bom” e “baixo” desempenho escolar, conforme as médias do último bimestre. Nas outras duas turmas, os grupos seriam formados sem este critério, a escolha apenas dos estudantes.

Critérios aplicados: Foi , então, pedido que cada turma formasse cinco grupos com mais ou menos o mesmo número de participantes. Foi-lhes explicado o objetivo da oficina. Cada membro do grupo recebeu individualmente os dois cartões com parte 1 e parte 2, e um membro do grupo ficou responsável, à escolha deles, para considerar as respostas nos cartões específicos, o único que cada grupo deveria marcar e entregar, portanto, apenas um cartão deveria conter as respostas dada pelo grupo, o qual foi recolhido ao final da oficina.

A oficina realizou-se em situação de entrevista em contexto de sala de aula, de modo que para cada questão a professora de Sociologia da respectiva turma lia em voz alta para a turma o texto ilustrativo e depois cada pergunta com respectivo tempo para que cada grupo pudesse reler e marcar o item. Procedeu-se assim nos dois cartões em todas as turmas. Mesmo assim, foi ainda dado um tempo no final da oficina, com o objetivo de que cada grupo revisse suas respostas antes de entregar os dois cartões.

A oficina ocorreu sem a explicação prévia ou posterior do que seja mérito, foi mencionado apenas que se tratava da continuidade da minha pesquisa e que a colaboração deles era importante, que o grupo deveria chegar a um consenso quanto às respostas, que não deveriam consultar os grupos vizinhos e que fossem o mais honesto possível quanto às suas respostas, dada que não era uma prova e não haveria uma resposta “mais certa ou errada que a outra”.

Na turma de 1<sup>a</sup> série G, no momento da aplicação da oficina, havia poucos estudantes em sala de aula em razão de uma parte da turma ter sido liberada para um passeio. Nesta turma, também foi necessário dizer o significado de algumas palavras que eles perguntaram, mas nenhuma explicação que alterasse o resultado da oficina foi fornecida. Na 3<sup>a</sup> série D, considerada a “melhor” turma por eles e pela escola, a professora de Sociologia deles apenas lhes explicou o que pedia a primeira pergunta do cartão 1, após eles apontarem que não entenderam bem a questão.

Observações: Para todas as turmas, a parte 1 e a parte 2 da oficina foram aplicadas na mesma aula.

### 5.2.1 Oficina como tecnologia possível

Mérito na sociedade e na escola a oficina em contexto de sala de aulas de Sociologia.

Tabela 2 – Resultado Oficina (Parte 1)

RESULTADO DA OFICINA - PARTE 1										
TURMA:	1º G					2º C				
ALUNOS:	21					36				
QUESTÃO	SIM		NÃO		TALVEZ		SIM		NÃO	
1	10	48%	5	24%	6	29%	0	0%	28	78%
2	0	0%	11	52%	10	48%	29	81%	0	0%
3	16	76%	0	0%	5	24%	36	100%	0	0%
4	11	52%	4	19%	6	29%	15	42%	13	36%
5	12	57%	5	24%	4	19%	14	39%	14	39%
TURMA:	2º L					3º D				
ALUNOS:	33					36				
QUESTÃO	SIM		NÃO		TALVEZ		SIM		NÃO	
1	18	55%	8	24%	7	21%	0	0%	36	100%
2	0	0%	15	45%	18	55%	7	19%	22	61%
3	22	67%	11	33%	0	0%	36	100%	0	0%
4	15	45%	18	55%	0	0%	0	0%	29	81%
5	20	61%	6	18%	7	21%	7	19%	0	0%

Fonte: Produzida pela autora (2019)

### PARTE 1 / Veja o cartão 1

Leia atentamente o texto, mais de uma vez até que você o entenda bem. E responda às questões seguintes.

### História de dois rapazes que queriam atravessar um rio

A tradição na tribo era que assim que o chefe morresse, seria substituído pelo melhor dos jovens de 20 anos. Numa dessas vezes, havia apenas dois jovens de 20 anos: Demos, filho de um sapateiro, e Aristos, filho do antigo chefe. Demos foi procurado por um ministro que o preveniu de que ele poderia se tornar chefe e lhe informou que a prova seria na semana

seguinte. Demos passou a noite sonhando com o que faria como chefe. Sua confiança era grande, pois ele sempre fora o melhor aluno da classe, sabia como ninguém fazer discursos e era um excelente trabalhador manual. Além disso, ele não conhecia outro rapaz de 20 anos na vila. No dia seguinte, ele procura se informar para saber qual seria a prova, e fica sabendo que ela fora decidida pelo antigo chefe e por seus ministros e só seria revelada na hora. Enquanto isso, Aristos chora pela morte de seu pai e se reconforta pensando que continuaria sua obra e seria um sucessor digno. O dia da prova chega finalmente. O futuro chefe seria o que atravessasse primeiro a larga corredeira que rodeava a vila. Demos, após um breve tempo de surpresa diante de Aristos que ele nunca tinha visto, começou a sorrir e pensou que tinha sorte, pois atravessar a corredeira era um de seus divertimentos favoritos. Ele tinha feito isso muitas vezes, andando em equilíbrio sobre uma corda para impressionar as moças. Feliz, ele vai depressa buscar sua corda. Quando volta, percebe que os que vieram para ver a prova estavam reunidos na parte mais estreita do rio. Demos sabia que naquele lugar as margens eram rochosas e não havia árvores para prender uma corda. Certamente, não era o melhor lugar para atravessar, por que o outro rapaz o havia escolhido? Seguro de si, ele lança sua corda e começa sua acrobacia. Somente no meio do caminho é que ele percebe o que havia atraído os outros espectadores: uma pequena ponte cortava a garganta do rio. Ao chegar, radiante, do outro lado do rio para pegar seu título de chefe, Aristos pensou que acertara em vir caminhando pela ponte suspensa desde o jardim do palácio. Sem isso, certamente a forte rajada de vento o derrubaria. Seus esforços foram recompensados. Ele mereceu a vitória. Ao pisar o solo alguns segundos mais tarde, Demos olhou para um velho padeiro que o esperava e a frase enigmática que dele ouvira dias antes da prova lhe vem à cabeça: “Os homens têm somente aquilo que merecem, mas o Mérito é mais fácil para alguns do que para outros”. (Parábola, s./a., 2007)

**Fonte:** VALLE, I. R. ; RUSCHEL, E. . Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** , v. 3, p. 73-92, 2010.

1 - Vocês acham que o texto ilustra a forma mais justa de se obter títulos, cargos e posições na nossa sociedade?

Sim  Talvez  Não

2 - A diferença entre Demos e Aristo pode ser aplicada no caso de um “bom” e “ruim” resultado ao receberam as notas das provas de todas as disciplinas?

Sim  Talvez  Não

3 - Pensam que o fato de Aristo ser filho do chefe da Aldeia o favorece de alguma forma na sua vitória?

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

4 - Pensam que Demas teve a mesma oportunidade de ganhar a prova que Aristo?

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

5 - Pensam que debates na aula de Sociologia sobre mérito na nossa sociedade e na escola os ajudaria a marcar de forma diferente os itens anteriores?

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

Obrigada pela colaboração!

Tabela 3 – Resultado Oficina (Parte 2)

RESULTADO DA OFICINA - PARTE 2												
TURMA:	1º G						2º C					
Alunos:	21						36					
QUESTÃO	SIM		NÃO		TALVEZ		SIM		NÃO		TALVEZ	
1	0	0%	9	43%	12	57%	16	44%	7	19%	13	36%
2	11	52%	6	29%	4	19%	15	42%	0	0%	21	58%
3	6	29%	10	48%	5	24%	8	22%	6	17%	22	61%
4	10	48%	5	24%	6	29%	0	0%	28	78%	8	22%
5	5	24%	4	19%	12	57%	21	58%	0	0%	15	42%
TURMA:	2º L						3º D					
ALUNOS:	33						36					
QUESTÃO	SIM		NÃO		TALVEZ		SIM		NÃO		TALVEZ	
1	4	12%	0	0%	29	88%	22	61%	0	0%	14	39%
2	7	21%	18	55%	8	24%	7	19%	15	42%	14	39%
3	27	82%	0	0%	6	18%	7	19%	7	19%	22	61%
4	8	24%	14	42%	11	33%	0	0%	29	81%	7	19%
5	14	42%	7	21%	12	36%	21	58%	0	0%	15	42%

Fonte: Produzida pela autora (2019)

## PARTE 2 / Veja o cartão 2

**Introdução:** Imagine que sua escola vai fazer uma seleção no qual será premiado com certificados os “alunos de sucesso da escola”. Com base nisto, responda cada questão que se segue, marcando apenas um item:

1 - Imagine que a sua escola vai selecionar o grupo dos melhores estudantes da escola, isto é, “os alunos de sucesso”. Pensam que seu grupo seria selecionado?

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

2 - Imagine que a escola vai selecionar o grupo dos melhores estudantes da escola, isto é, “os alunos de sucesso”, e **vocês foram selecionados**. Pensam que a escolha de seu grupo se deu porque seus professores pensam que vocês são os melhores estudantes da turma?

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

3 - Porque vocês cooperam com a turma e com os coordenadores, professores, tanto no comportamento como também na entrega das atividades em dias e “bem feitas”?

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

4 - Porque vocês estudam e sabem os conteúdos da área de Ciências Humanas mais que os conteúdos de Linguagens e Códigos e da área de Ciências da Natureza?

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

5 - Porque vocês são estudantes com mais competências escolares que os demais (por exemplo, boas notas, mais esforçados) por isso têm condições de representar a sua escola frente ao conjunto de outras escolares?

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

Obrigada pela colaboração!

Tabela 4 – Resultado Geral (Oficina)

Total												
Alunos:	126											
Parte	1						2					
Questão	SIM		NÃO		TALVEZ		SIM		NÃO		TALVEZ	
1	28	22%	77	61%	21	17%	42	33%	16	13%	68	54%
2	36	29%	48	38%	42	33%	40	32%	39	31%	47	37%
3	110	87%	11	9%	5	4%	48	38%	23	18%	55	44%
4	41	33%	64	51%	21	17%	18	14%	76	60%	32	25%
5	53	42%	25	20%	48	38%	61	48%	11	9%	54	43%

Fonte: Produzida pela autora (2019)

### 5.3 Os sentidos do discurso meritocrático

Considerando o resultado de todas as turmas, no que diz respeito a como é percebida a obtenção de cargos e posições sociais pelos indivíduos, o texto ilustra uma questão acerca de como o mérito pessoal ou o privilégio de nascimento pode servir de mantenedor de ocupações sociais, isto é, favorecer, facilitar um indivíduo na sociedade, partindo de uma condição desigual em relação às vantagens de como se chega a algo, justificando assim o esforço individual. Neste sentido, a resposta dos grupos destas turmas, em sua maioria apontam para uma reflexão de que eles não estariam convencidos dessa justificativa social.

A segunda parte da oficina traz uma reflexão sobre a dinâmica da própria sala de aula com relação à concepção de sucesso que tem de si mesmo, da concepção que acham que a escola tem deles em geral, que estaria assim relacionada com uma dimensão individual relacionada a imagem que a escola tem deles. Também, como é possível observar, a segunda parte da oficina abordou a relação que os estudantes fazem com a “possibilidade” de obter o mérito e valorização dada pela escola às Ciências Humanas.

A primeira série do 1º ano enturmado no período da tarde, configura-se como a turma mais fraca em questão de rendimento escolar, cuja diretora de turma e professora de núcleo Marina, afirma que eles têm dificuldades de se manter na escola, faltam às aulas devido a problemas financeiros. Alguns destes estudantes são os primeiros do grupo familiar a cursar o ensino médio. Já a turma do 2º ano C manhã é considerada pelos professores como uma turma “média”, isto significa que tem um rendimento razoável, não possui alunos barulhentos ou indisciplinados, mas também não é uma turma destaque. Enquanto isso, o 2º L, turma da tarde cuja constituição é de alunos barulhentos, onde é muito difícil de dar aula, considerada como uma turma muito difícil na qual os alunos não querem nada com os estudos.

Quanto ao 3ºD, é reconhecido e se auto reconhece como a melhor turma da escola, tanto dentro do modelo instrucional (discurso de competências acadêmicas) como regulador (discurso de normas, valores e controle social), no sentido de Bernstein (1990), mas com preponderância do regulador. Esta turma é composta unicamente por líderes de sala, isto é, todos os representantes de sala de todas as turmas de 2ª série do ano letivo anterior.

O que esses resultados da oficina podem indicar? Para as turmas como 1º G e 2º C de um modo geral, por se caracterizarem a primeira como uma turma de baixo rendimento “devido” à origem social dos estudantes e a segunda como uma turma “mediana”, apresentam uma certa crença na relação de ocupações sociais e o esforço pessoal. Têm de si uma “boa imagem” em relação ao fato de que possivelmente seriam escolhidos como melhores estudantes

da escola, mas não conseguem perceber de forma nítida a operação das desigualdades de oportunidades, a qual na oficina dá-se com o privilégio de nascimento. Quanto ao 2º L, sua disposição de rendimento na escola, isto é, notas baixas e eventos indisciplinares, faria pensar que talvez eles fossem os que mais internalizasse o discurso do mérito, no entanto, suas respostas mostram que conseguem perceber a operação de privilégios na ocupação de cargos na sociedade. Acham-se “capazes” de serem escolhidos como melhores estudantes da escola.

É preciso notar o quanto o 3º D é particularmente diferente com relação às demais turmas. Qual a razão? Isto se deve ao fato de demonstrarem perceber a operação de privilégios sociais na base da ocupação de posições sociais, uma vez que 100% desta turma afirma não achar que o texto ilustra a forma mais justa de obtenção de títulos. O que isso permite mobilizar? Uma das interpretações possíveis é que esta turma foi capaz de internalizar, mais que as outras turmas acompanhadas, tanto a “crença no mérito”, no sentido de Bourdieu e Passeron (1964, 1970), quanto as disposições da operação do capital cultural, ou mesmo a operação da violência simbólica enquanto internalização do arbitrário cultural.

Neste sentido, o arbitrário do que é entendido e praticado como “sucesso”, “mérito” ou “fracasso” ou “insucesso” são internalizados como legítimos. Ao mesmo tempo é possível pensar a operação do discurso pedagógico (Bernstein, 1990), tanto o instrucional como o regulador, tendo preponderância o primeiro discurso, como tendo sido internalizado por eles, por meio de várias tecnologias como murais, *rankings*, os certificados de Honra ao mérito, dentre outros, dotando-os de sentido de sucesso pessoal e escolar, de mérito não só no âmbito pessoal, mas com vista ao âmbito coletivo, as posições que ocuparão nos cursos de graduação e depois nos postos de trabalho, possivelmente socialmente valorizados.

#### **5.4 Contribuição e Recursos para o ensino de Sociologia**

Conforme foi discutido nos resultados da oficina, abordar, seja por meio de oficinas ou de outros experimentos pedagógicos, o lugar na produção simbólica do discurso do mérito na nossa sociedade com respeito à vinculação de cargos, a posições e a ocupações na nossa sociedade, seria uma via explicativa possível para compreensão das desigualdades operadas primeiro pela escola e depois pelas ocupações de cargos na nossa sociedade.

Sendo assim, é possível que o ensino de Sociologia, ao se debruçar sobre os meios de obtenção de privilégios na sociedade dada, possa fornecer um melhor roteiro de compreensão das composições acerca do como são gestadas materialmente e simbolicamente as

desigualdades sociais e escolares mantidas sob a aparência de naturais por meio do discurso do mérito.

O discurso do mérito na realidade pesquisada assume a dimensão da aprovação nas avaliações internas e externas, ao recebimento dos certificados, da lista dos *rankings*, porém talvez o mais significativo seja a dimensão da autoestima na qual o discurso pedagógico engendra no corpo docente, na própria gestão e em especial o público objeto do discurso: os estudantes.

Tendo em vista tal dimensão assumida por estes sentidos, o ensino de Sociologia poderia se propor a trabalhar formulações discursivas com base, por exemplo, em mostrar, apoiada em discussões teóricas, como haveria possibilidades para estudantes cujo pertencimento social os coloca em situação desfavorável perante as exigências escolares, podendo assim entenderem que o “mérito escolar” ou “sucesso escolar” não é um dado, mas sim, uma construção. A noção de *habitus*, de Bourdieu, isto é, a história individual, do grupo, transformada em estrutura mental e em prática social não ocorre sempre de forma coerente e, quando isso acontece, torna-se um dos principais impulsionadores da mudança social, isto é, quando o *habitus* é incoerente, permite mudança.

Basil Bernstein, em sua teorização sobre a educação e o controle simbólico, irá dizer que o discurso pedagógico não pode controlar o local de produção do “pensável” e do “impensável” e é esta lacuna mesma que detém em sala de aula um grande potencial para mudanças. Diante destas formulações teóricas, o docente de Sociologia poderá pensar em propostas discursivas e metodológicas para trabalhar o conceito do mérito em sala de aula.

É possível permitir que os estudantes de forma geral tenham acesso ao que a escola considera como sucesso, que consiste em alcançar os desempenhos esperados nas matérias escolares em geral, mas sobretudo o domínio dos códigos elaborados (Bernstein, 1990) e da operação do Capital Cultural (BOURDIEU, 1964; PASSERON, 1970), poderia ser pensado pelos professores de Sociologia que, ao planejarem suas aulas referentes aos conteúdos sobre Desigualdade Social e Cultura, ambos lecionados na 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série, a depender do plano curricular adotado, planejem para além de aulas teóricas e abstratas.

Como possibilidade, (ver: apêndices do A ao F) é possível pensar em iniciar as aulas sobre Cultura com a proposta de elaboração de mapas nos quais os estudantes possam desenhar o maior número possível de práticas que eles entendem como Cultura, pedindo que as justifiquem e, depois, avaliar e comentar esses mapas culturais e, assim, adentrar no conteúdo propriamente dito, abordando os diversos conceitos sobre os conteúdos e problematizando-os.

Com relação às aulas referentes ao conteúdo sobre Desigualdades Sociais, uma possibilidade para o docente de Sociologia seria buscar ir além das aulas teóricas, que têm em sua maioria a dimensão do capitalismo como fator explicativo para desigualdades sociais. As professoras entrevistadas apontam inclusive que já fazem essas abordagens em suas aulas. A professora Marina, por exemplo, trabalha a dimensão do mérito, do sucesso e das desigualdades, fazendo-os pensar nas desigualdades escolares. Assim, Marina aborda que “as conquistas deles não são individuais, mas dependem de um contexto maior” para o “bem da saúde física e mental deles”. A professora Laís também já aborda a dimensão da desigualdade social via desigualdade educacional, quando traz a reflexão acerca das trajetórias escolares e se utiliza de dinâmicas, pois neste sentido “eles vão entender o que é um privilégio” e, mais, “que nem todas as pessoas vão conseguir aquilo que querem dada a sua origem social”.

É possível supor que estas são formas interessantes e acessíveis dentre tantas outras pensáveis que permitem que o Ensino de Sociologia vá além de discussões teóricas sobre meritocracia na nossa sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O habitus está relacionado com o flexível e o vago. Espontaneidade geradora que se afirma na confrontação improvisada com situações sempre renovadas, ele obedece a uma lógica prática, do flexível, do “mais-ou-menos”, que define a relação comum com o mundo. Bourdieu. (1987, p. 96)*

Este estudo chega ao fim depois de dois intensos anos de pesquisa, observação em campo, leituras acadêmicas e convivência com as práticas pedagógicas de colegas docentes, bem como o cotidiano escolar por vezes imprevisível. Por isso, o *habitus* no sentido dado pela epígrafe acima, aponta para uma relação sempre flexível com as práticas do mundo social e, por isso mesmo, procurou-se tomar como uma construção contínua os discursos e práticas dos atores desta pesquisa.

Foi interessante observar que as formulações do campo discursivas que remetem à sociologia da educação, ou ao ensino de Sociologia, não abordavam questões como o sucesso escolar ou apenas sua formulação discursiva como um objeto de análise e como um tema relevante para o ensino da Sociologia.

Temas como o fracasso escolar são geralmente discutidos nas pesquisas educacionais que usam as categorias sociológicas como análise, mas em contrapartida não conquistam na pesquisa educacional a mesma atenção a discursão sobre “sucesso escolar”. Seria o “sucesso escolar” um tema irrelevante para a pesquisa e em especial para o campo de pesquisa do ensino em Sociologia? Obviamente não.

Foi ao observar, enquanto professora e pesquisadora, uma realidade escolar cuja ordem do dia dava-se por meio do discurso da “meta”, do “sucesso”, concretizada em frases no muro exterior de seu estabelecimento, nas premiações internas e nos quadros de avisos, além de um encaminhamento atual da realidade social brasileira para narrativas fincadas no “dom”, “mérito” e “no sucesso” individual, foi então impossível fechar os olhos a esta realidade tão instigante para a pesquisa.

Posteriormente, ao partir para as revisões de literatura, foi possível identificar um discurso da meritocracia direta ou indiretamente nos textos ou diretrizes que orientam ou ao menos orientaram durante um período as políticas públicas educacionais brasileiras e suas formas de concretização. Ao mesmo tempo em que é inegável que a realidade atual se encaminhe em várias esferas da vida social para um sistemático discurso do “dom” e “mérito” individuais pretendendo apagar as clivagens sociais e econômicas que caracterizam a realidade

brasileira, por tanto, um discurso mercadológico que visa responsabilizar unicamente o indivíduo via educação por seu “destino social”.

A maior parte deste estudo foi resultado de uma significativa revisão de literatura dada à dificuldade da pesquisadora com a literatura densa que se caracteriza neste campo de pesquisa, além de uma intensa imersão ao campo de pesquisa, de modo tal que, embora tenham sido utilizadas técnicas diversas, a observação direta se fez mais presente e necessária durante todo o percurso desta dissertação.

Durante o período de realização desta pesquisa, foi possível indicar que a organização de práticas pedagógicas que envolvem todos os atores da realidade observada, práticas essas muito bem circunscritas e definidas de adesão a produção do “sucesso escolar”, que primordialmente vai desde a escrita no muro aos menores objetos escolares, é capaz de gerar nos envolvidos não só a crença no “sucesso” mas a prática que os leva a obter as credenciais que lhes confere a concretude do discurso, e depois possivelmente reproduzidas socialmente na suposta negatividade das Ações Afirmativas, por exemplo.

Essas credenciais não são definidas apenas como “alcançando a meta” que os documentos oficiais que regem a educação solicita-lhes, mas sobretudo se realizaria na internalização do discurso nos indivíduos, *habitus*, capaz de conferir uma rotina e um reconhecimento da comunidade escolar e comunidade de pais ou responsáveis que mobilizaram recursos de toda natureza para matricular e manter seus filhos na referida escola, e aceitando ou reproduzindo seu veredito de ordem escolar e social como os mais legítimos.

Como tecnologias para produção e geração deste discurso incorporado em prática, destacam-se métodos diferenciados de matrícula, organização do trabalho pedagógico, diferenciadas maneiras de gerir as coordenações, divulgações de metas, propagandas de todo tipo. No entanto, é possível perceber e identificar como principal recurso tecnológico para esta ordem simbólica escolar, as aulas e as metodologias do “núcleo”, cujo cerne é a formação para o mundo do trabalho e internalização do sucesso individual.

Talvez o principal objetivo do “núcleo”, bem como da ação conjunta dos atores da escola e operação, é fazer com que o *slogan* da escola torne possível o que foi destacado durante as entrevistas: o desenvolvimento da autoestima dos professores, mas especialmente dos estudantes. Ao ensino de Sociologia coube pensar metodologias para a discussão desta formulação discursiva, porque enquanto disciplina crítica com a pouca carga horária lhe destinada, não consegue dizer o que é o discurso do mérito.

É preciso dizer que esta dissertação apresenta limitações quanto aos seus objetivos iniciais, sua pergunta de partida, bem como as metodologias abordadas e suas análises.

Entretanto, o tema de pesquisa é fértil, e outros docentes e pesquisadores poderão desenvolver e continuar pesquisas sobre o “sucesso escolar” e o ensino de Sociologia, um discurso tão presente na realidade atual.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **As escolas dos dirigentes paulistas:** ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte, MG: Argumenty, 2009. 189 p.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de, e Perosa, Graziela Serroni. Os herdeiros e a questão universitária contemporânea **Educ, Soc.**, Campinas, v. 36, n 130, p. 23-33, jan.-mar., 2015

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. Ultrapassando o pai: herança cultural restrita e competência escolar. In: Nogueira, Maria Alice *et al.*, **Família e Escola:** Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 81-98.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. “A noção de capital Cultural é útil para se pensar o Brasil?”. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro e Zago, Nadir. **Sociologia da educação:** pesquisa e realidade brasileira, Petrópolis: Vozes, 1986.

BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. Escola, a luta de classes recuperada. **Revista Pós Ciências Sociais.** Fortaleza, v. 11, n. 32, p. 198-213.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 307p

BERNSTEIN, Basil. Langage et classes sociales, Paris, Éd. de Miniut, 1975.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov 2003.

BODART, Cristiano N. O ensino de Sociologia na pesquisa acadêmica: entrevista com Ileizi Luciana Fiorelli Silva. **Revista Café com Sociologia.** São Paulo, v. 5, n. 2, p. 232-239, mai./ago. 2016.  
 <<https://revistacafecomssociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/684>>.

BODART, Cristiano N. Ensino de Sociologia, Banco de Dissertações e teses. **Blog Café com Sociologia**<<https://cafecomssociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>> (acesso em 20 maio de 2019)

BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. (trad. Reynaldo Bairão). 3<sup>a</sup> Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, P. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis, Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2015

- BOURDIEU, P. **Objetificação participante.** RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, Paraíba, v. 16, n. 48, p. 73-86, dez. 2017.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas.** Tradução de Sérgio Miceli. 2<sup>a</sup> ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação.** 11<sup>a</sup> Edição. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo, SP: Edusp, 1996. 188 p.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2003. P. 93-130.
- DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 457-478, 2006.
- DAMIANI, Magda Floriana. Sucesso escolar: desafiando expectativas. **Atos de Pesquisa em Educação.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - FURB, Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 138-152, jan./abr. 2008
- DUBET, F; DURU-BELLAT, M. e VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias.** Vol. 14, Nº 29, Jan-Abr/2012. p. 22-70.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2007. 131 p.
- DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21.
- CARVALHO, J. (2011). **A produção do fracasso escolar:** a trajetória de um clássico. Psicologia USP, 22(3), 569-578.
- CARIDÁ, Ana C. B. B. Diretrizes curriculares para a Sociologia no ensino médio. **Revista Em Debate**, Florianópolis, SC, n. 15, p. 55-68, 2016.  
[<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p55>](https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p55).
- CANEDO, Letícia Bicalho. **Escola versus Cultura.** Educação e Pesquisa (USP. Impresso) v. 35, p. 435-447, 2009.
- CANEDO, Letícia Bicalho. **Família, Escola e A Questão Educacional.** LEITURA: TEORIA E PRÁTICA, v. 21, p. 5-15, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação, trabalho e desenvolvimento: contradições da atual política educacional. **Revista da DIRENG** – Diretoria de Engenharia da Aeronáutica, v. 10, n.18, nov. 2000. Referência

GONÇALVES, Danyelle N.; LIMA FILHO, Irapuan P. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o PIBID no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. **Revista brasileira de sociologia**, Sergipe, v. 2, n. 3, p. 81-100, jan./jun. 2014.  
[<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/62>](http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/62).

HANDFAS; OLIVEIRA. (Orgs.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro, Quatert, Faperj, p. 92-98, 2009.

HANDFAS, Anita. O que e como temos pesquisado o Ensino de Sociologia na educação básica? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18, 2017, Brasília. **Anais...** Brasília, UnB, 2017.

HANDFAS, Anita.; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo, n. 74, p. 45-61, jul. 2014.  
[<http://anpocs.com/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-74>](http://anpocs.com/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-74).

HANDFAS, Anita. O que e como temos pesquisado o Ensino de Sociologia na educação

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo, SP: Ática, 1997. 367 p.

MASSON, P. A Produção de Os Herdeiros. (trad. Juarez Lopes). **Revista Pós Ciências Sociais**. Vol. 13, Nº 25, 2016. p. 105 - 136.

MEDEIROS, Isaac Nazareno Paiva de. **A sociologia do ensino médio no Ceará**: as práticas pedagógicas de professores temporários da Rede Pública no Município de Caucaia. Dissertação (mestrado). FACED, 2017.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista de Ciências Sociais** Unisinos, São Leopoldo, RS, v. 51, n. 3, p.251-260, set./dez.2015. <[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/10424](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/10424)>.

MEUCCI, Simone.; BEZERRA, Rafael G. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, CE, v. 45, n. 1, p. 87-101, 2014. <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2420>>.

MOTA, C.G. Núcleo de trabalho, pesquisas e práticas sociais (NTPPS) no estado do Ceará: breve descrição. Dissertação de Mestrado. UFC. 2016

MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel Pestana. A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul.-dez. 2007

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Abr, 1998. P. 42 -56.

NUNES, Edson Oliveira. **A aventura sociológica:** objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social . Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 331p

OLIVEIRA, D. A. Educação no Brasil: IN BOTELHO, A. e SCHWARCZ, L. M. (Orgs.) **Agenda Brasileira- Temas de uma sociedade em mudança.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PERRENOUD, Ph. Sucesso na escola: só o currículo nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

PEUGNY, C. **O Destino vem do Berço?** Desigualdade e reprodução social. (trad. Vanina C. Sigrist). Campinas: Papirus, 2014.

PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 381p. (Coleção Sociologia)

SADOVNIK, Alan R. Basil Bernstein (1924-2000). **Perspectivas:** revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, nº 4, diciembre 2001, págs. 687-703 ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2001.

SIMÕES, Acácio Leandro Maciel. **Ensino de história e a sociedade da informação:** aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais. Dissertação, Natal, 2018.p. 125..

SILVA, Ileizi F.; GONÇALVES, Danyelle N. (Orgs.). **A sociologia na educação básica.** São Paulo, Annablume, p. 291-306, 2017.

SILVA, Bruna M. **Ensino de sociologia e currículo: um olhar docente sobre suas (re)significações em duas escolas de Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia:** Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, p. 15-44, 2010.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio:** os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Cronos, Natal, RN, v. 8, n.2, p. 403-427, jul./dez. 2007. <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>>.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes.** Grupo de apoio ao ensino de sociologia, Minicurso, Universidade Estadual de Londrina, PR, p. 1-15, 2005.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e região –

1999. In: CARVALHO, Lejeune M. G. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio.** Ijuí, Ed. Unijuí, p. 77-94, 2004

SILVA, Paulo C. **Coaching na Sala de Aula: uma pesquisa-ação no enfrentamento do fracasso escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio). Fundação Joaquim Nabuco, Recife, PE, 2015.

SOUZA NETO, Manoel M. Sociologia e ensino no Ceará: novas perspectivas sobre o ensino da disciplina na escola média. In: HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções.** Rio de Janeiro, 7Letras, p. 240251, 2015.

SOUZA NETO, Manoel M. **A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de Sociologia em três escolas do Ceará.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUZA NETO; ALMEIDA; PESSOA. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 155-179, set./dez. 2015. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/43984>>.

TAKAGI, Cassiana T. T. **Ensinar Sociologia:** análise de recursos do ensino na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TAVARES, Josiara Gurgel. **Entre o literário e a vivência social:** juventudes e práticas leitoras na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar). UNILAB. Redenção, 2017.

VAN HAECHT, Anne. **Sociologia da educação:** a escola posta à prova. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. 232 p.

VAN HAECHT, Anne. **Que modelos de socialização escolar e profissional hoje? Entre o esquecimento da história e o optimismo retórico.** Análise Social, vol. XL (176), 2005, 651-660.

VIDAL, Eloísa M. & et. all. O passo e o compasso: caminhos da modernização da gestão escolar no Ceará. In: CEARÁ. **Gestão escolar e qualidade da educação.** Fortaleza, SEDUC, p. 65-92, 2005a.

VIDAL, Eloísa M. & et. all. **O currículo do ensino médio cearense.** Fortaleza, SEDUC, 2005.

VALLE. Ione R. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu:...Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007 A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável.

VALLE, I. R. ; Ruschel, Elizete . **Ideologia meritocrática e reflexão acadêmica:** a contribuição da Revista Perspectiva do CED/UFSC (1983/2005) - doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p649. Perspectiva , v. 28, p. 649-675, 2011.

VALLE, I. R. ; RUSCHEL, E. . **Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática.** Revista Electrónica de Investigación y Docencia , v. 3, p. 73-92, 2010.

VALLE, I. R. ; RUSCHEL, E. . **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000).** Revista Portuguesa de Educação , v. 22, p. 179-206, 2009.

VALLE, I. R. . **Justiça escolar:** Um avatar das políticas para a educação?. In: 34<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, 2011, Natal - Rio Grande do Norte. Educação e justiça social. São Paulo: ANPEd, 2011. v. 1. p. 1-15.

## APÊNDICE A - PLANO DE AULA 1

### Desigualdades Sociais: classe, gênero e raça.

Turma(s): 1º e 2º Anos

#### Aula 1 / Aula expositiva

##### Objetivos

Apresentação do plano de ensino

Identificar/ Reconhecer que os indivíduos estão inseridos em sociedades desiguais.

Como são construídas as diferentes desigualdades sociais e por que elas são objetos de estudo das Ciências Sociais.

Como produzimos e discutimos as diferentes desigualdades.

Compreender que as desigualdades sociais não existem por um processo natural.

##### Justificativa

As aulas expositivas têm por objetivo apresentar os temas, conceitos e conteúdos da Sociologia. Sendo as aulas expositivas apenas uma parte do processo de aprendizagem, momento em que os alunos terão subsídios teóricos para utilização em outras atividades.

##### Conteúdo Programático

Desigualdades sociais

Desigualdades de classe

Gênero e desigualdade

Desigualdade racial

##### Estratégias

Estabelecer uma sondagem inicial sobre o que os alunos já conhecem sobre o tema;

Apresentar categorias e métodos pelos quais a Sociologia trabalha o conteúdo;

Perceber nas imagens do capítulo do livro didático como as desigualdades se manifestam;

Solicitar aos alunos que tragam para próxima aula recortes de jornais impressos ou digitais contendo notícias, resultado de pesquisas e manchetes e imagens para próxima aula.

##### Recursos

Lousa

Pincel

Livro didático

##### Formas de Avaliação

Observação do professor acerca da participação dos estudantes.

## APÊNDICE B - PLANO DE AULA 2

### Oficina

#### Objetivos

Reconhecer e diferenciar os discursos referentes às manifestações das desigualdades de classe (renda), gênero e raça.

Usar a oficina como base para as próximas aulas/ discussões no que se refere a diferenciar o senso comum do conhecimento sociológico.

#### Justificativa

As oficinas são dinâmicas de grupos que têm por objetivo desenvolver as habilidades de trabalhos coletivos, além de proporcionar a reflexão em conjunto sobre a realidade social brasileira. Através das oficinas, os alunos poderão produzir cartazes, simular situações, elaborar planos de governo, entre outras práticas que colaborem para o processo da aprendizagem.

#### Conteúdo Programático

Senso comum;

Conhecimento científico;

Desigualdades de classe, gênero e raça.

#### Estratégias

Será feito um círculo na sala e ao centro da sala serão expostos os recortes de jornais e as imagens.

Sobre cada uma da categoria os estudantes devem escolher alguns dos recortes e explicar se é opinião, informação ou conhecimento.

O professor deve fazer a mediação e ajudar a identificar os discursos científicos e os do senso comum, apresentando argumentos sociológicos.

#### Recursos

Recortes de jornais e revistas;

Imagens.

#### Formas de Avaliação

Escrita individual de cinco linhas apresentando se a oficina trabalhada os ajudou a repensar a forma como são construídos/ ou como eles leem as notícias/ os discursos no cotidiano.

## APÊNDICE C - PLANO DE AULA 3

### Pesquisa na sala de aula

#### Objetivos

Compreender que as sociedades estratificadas produzem desigualdades, entre outras, de renda.

Perceber que eles enquanto jovens fazem parte desta estratificação.

Explicar que as diferentes profissões que os pais deles ocupam constituem-se como resultado de sociedades desiguais.

#### Justificativa

A pesquisa é o momento em que o aluno buscará seu objetivo de realizar uma pesquisa empírica sobre os fenômenos sociais, sendo esse o momento em que ele conseguirá observar a realidade de forma a estabelecer uma relação direta entre os conhecimentos teóricos com a prática.

#### Conteúdo Programático

Estratificação social

Desigualdade de renda

Noção de prestígio social

Profissões sociais mais e menos valorizadas

#### Estratégias

Solicitar que os estudantes que mencionem profissões que gostariam de exercer e qual renda eles supõem.

Problematizar como a escolha de profissões não é natural, mas está relacionada ao prestígio, à renda e também às relações de gênero.

#### Recursos

Lousa

Pincel

#### Formas de Avaliação

Observação do professor acerca da participação dos estudantes, e da compreensão da problematização da escolha da profissão por prestígio social e por gênero.

**APÊNDICE D - PLANO DE AULA 4****Atividades e Exercícios (QUESTÕES ENEM)****Objetivos**

Avaliar a compreensão do conteúdo por meio da resolução e comentário das questões.  
Identificar o que realmente foi compreendido do conteúdo.

**Conteúdo Programático**

As categorias já trabalhadas

**Estratégias**

Atividade individual e posterior socialização das respostas e comentários.  
Os estudantes devem justificar o item marcada por eles.

**Recursos**

Lousa

Pincel

Atividade impressa

**Formas de Avaliação**

A partir da observação do professor acerca dos comentários das alternativas.

## APÊNDICE E - PLANO DE AULA 5

### Retrato das Desigualdades

#### Objetivos

Apresentar o resultado do material composto ao longo das aulas

#### Conteúdo Programático

Desigualdades sociais e suas manifestações:

Gênero

Raça

Renda

#### Estratégias

Em grupos menores será elaborado um cartaz para cada manifestação de desigualdade estudada. Cada grupo escolherá como representar no cartaz menor a desigualdade pela qual o grupo ficou responsável

Ao final será formado um mural com o nome “retrato da desigualdade” a partir dos cartazes menores.

Será feita uma discussão se eles percebem a desigualdade social e suas manifestações.

#### Recursos

Papel madeira

Cartolina

Cola

Tesoura

Lápis de cor

Pincel

#### Formas de Avaliação

A partir da participação no mural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sociologia: ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15) ISBN 978-85-7783-039-8 1. Sociologia. 2. Ensino Médio. I. (Disponível online).

## APÊNDICE F- PLANO DE AULA 6

### Questão estilo ENEM

#### QUESTÃO AUTORAL



**Fonte:** Quino (2003, p.84, tira 3).

A desigualdade mais importante é a que acontece na educação e na pesquisa, porque delas depende todo o resto, a desigualdade de renda, na saúde, na moradia, em tudo. E isto também (...) entre grupos sociais e pessoas.

Manuel Castells: “**A educação é o bem prioritário**”. Fronteiras do Pensamento, Porto Alegre, 20 de Outubro, 2017, Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-educacao-e-o-bem-prioritario>. Acesso em: 05.Dez.2018.

A tirinha aponta uma situação de desigual aprendizagem educacional, enquanto que o texto de Manuel Castells estabelece a desigualdade na educação é a principal de todas as desigualdades. Pode-se inferir então que

- a) a desigualdade ocorrida na educação acentua as demais desigualdades, sejam elas de gênero, etnia e profissões
- b) a diferença de renda é explicada somente pela ausência de uma educação de qualidade.
- c) a desigualdade ocorre apenas na educação e não em outras áreas como saúde e renda.
- d) a educação é não é importante para diminuir as diferenças sociais.
- e) interfere pouco na desigualdade entre os grupos sociais.

**APÊNDICE G- VERSÃO FINAL ENTREVISTA COM OS GESTORES**

- 1 - Fale um pouco sobre sua trajetória profissional nesta escola? Quando chegou em cargo?
- 2 - Qual a visão que o senhor/senhora tinha desta escola antes de vir trabalhar aqui? E agora qual visão tem da mesma?
- 3 - Fale um pouco sobre o *slogan* da escola? Como chegou a ele? Qual a relação do mesmo com os objetivos e metas da escola?
- 4 - Para o senhor /senhora o que é um aluno de sucesso?
- 5 - O que não é um aluno de sucesso?
- 6 - E um professor de sucesso?
- 7- O que não é um professor de sucesso?
- 8 - A que ou a que fatores o senhor/senhora atribui o crescimento da sua escola nas avaliações externas frente a um conjunto de outras escolas?

Obrigada pela sua colaboração

## APÊNDICE H- VERSÃO FINAL ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1 - Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.
- 2 - Iniciou com sociologia na escola ?
- 3 - Meu trabalho é sobre sucesso escolar, escrito no muro da escola, na farda dos estudantes. Como vê pontua a questão do sucesso escolar e desde quando percebe essa esfera de sucesso na escola?
- 4 - Essa lógica do sucesso escolar é só para as terceiras séries ou já começa nas primeiras séries?
- 5 - Enquanto professora como você ver essa perspectiva do sucesso na escola, é mais voltada para os exames ou tem outra dimensão?
- 6 - Você é Diretora de Turma na escola, se fosse para você pegar duas turmas extremas, que turmas pegaria e porquê?
- 7 - Os certificados de Honra ao Mérito é o recurso principal para construção do sucesso escolar?
- 8 - E os que não recebem os certificados são considerados dentro do “insucesso ou fracasso escolar”?
- 9 - Qual a contribuição do ensino de Sociologia para a compreensão das desigualdades sociais e escolares em sala de aula?

**Obrigada pela sua colaboração**

## ANEXO A- DADOS DA SEMANA PEDAGÓGICA DE 2019

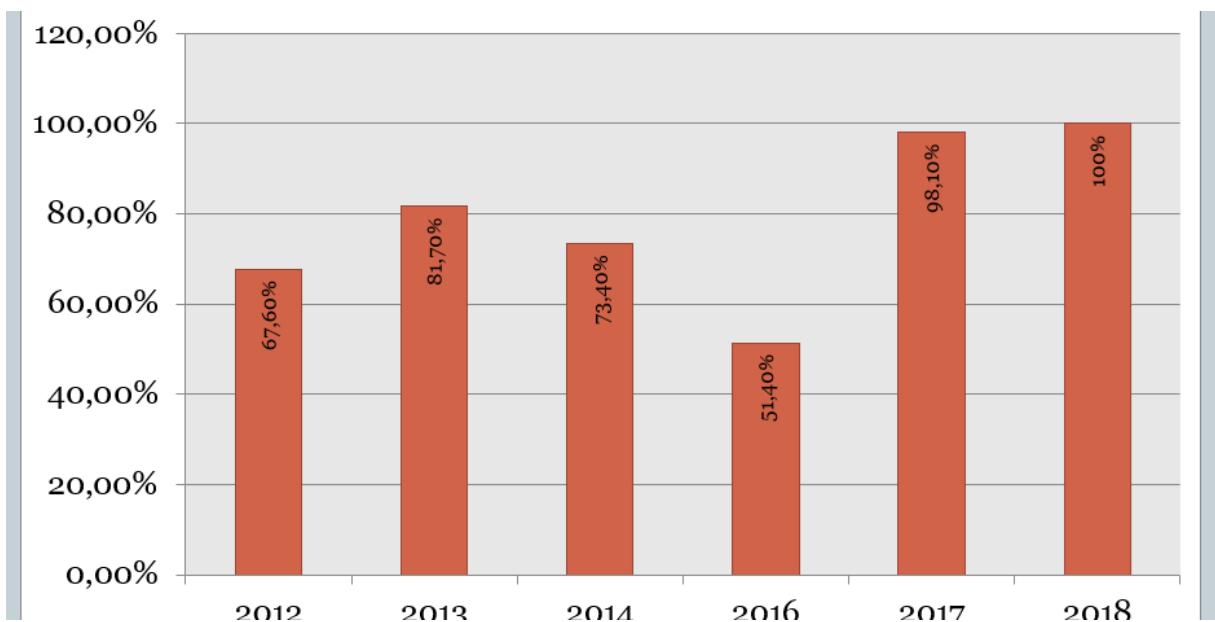
COMPARATIVO ENSINO MÉDIO 2013 a 2018			
	APROVADOS	REPROVADOS	DESISTENTES
2013	63%	26%	11%
2014	62%	23%	15%
2015	84%	10%	6%
2016	92%	6%	2%
2017	96,6%	1,8%	1,6%
2018	99%	0,8%	0,2%

RESULTADO GERAL 2018- ENSINO MÉDIO							
	TOTAL	APROVADOS	REPROVADOS	DESISTENTES			
1º ANO	496	491	99%	5	1%	0	0%
2º ANO	515	508	98,6%	5	1%	2	0,4%
3º ANO	387	387	100%	0		0	
	1399	1385	99%	10	0,7%	2	0,3%

Matrícula Final 2013 a 2108							
Crescimento de 54% em Matrículas do Ensino Médio							
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
ENS. MÉDIO	910	956	950	1097	1202	1399	1534
ENS.FUND.	210	260	225	215	160	0	
TOTAL	1210	1216	1175	1312	1362	1399	1534

## ANEXO B- ABANDONO ESCOLAR EM 2018

	QUANT.	MOTIVAÇÃO
1º ano manhã	zero	
1º ano tarde	4	Três têm depressão, sendo que dois deles tentaram suicídio. Uma outra, a família foi ameaçada de morte por facção criminosa e a menina está com síndrome do pânico.
2º ano manhã	1	Tem depressão, faz acompanhamento. Vai para o CEJA em janeiro, quando completará 18 anos.
2º ano tarde	1	Tem <u>hiperidose</u> e desenvolveu depressão. A mãe diz que o filho não quer ir ao médico.
3º ano manhã	2	Um já faz tratamento psicológico e a outra se envolveu com facções criminosas
3º ano tarde	1	Tem depressão, mas não faz tratamento
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	

**ANEXO C - SPAECE DE 2012 A 2018**

**ANEXO D- INDICADORES DE AVALIAÇÃO EXTERNA**

<b>PORT 2012</b>	<b>PORT 2013</b>	<b>PORT 2014</b>	<b>PORT 2016</b>	<b>PORT 2017</b>
274,9	263,7	268,3	279,5	301,3
<b>MAT 2012</b>	<b>MAT 2013</b>	<b>MAT 2014</b>	<b>MAT 2016</b>	<b>MAT 2017</b>
275,7	260,1	252,9	271,7	277,8

*Vermelho Crítico*  *Crítico*  *Intermediário*  *Adequado*

## ANEXO E- DADOS FORNECIDOS PELA SEDUC-CE

4	<b>IDE-Médio 2018: 4,7</b>		
5	<b>Crescimento estimado para 2019: 0,35</b>		
6			
7	<b>Meta 2018</b>	<b>Meta 2019</b>	<b>Variação em relação à meta</b>
8	4,7	5,05	0
9			
10	<b>Proficiência L. Port. 2017</b>	<b>Proficiência L. Port. 2018</b>	<b>Variação Profic. L. Portuguesa</b>
11	301,2	296,5	-4,7
12			
13	<b>Proficiência Matemática 2017</b>	<b>Proficiência Matemática 2018</b>	<b>Variação Profic. Matemática</b>
14	277,8	278,7	0,9
15			
16	<b>Aprov. 1º Ano 2017</b>	<b>Aprov. 1º Ano 2018</b>	<b>Variação Aprov. 1º Ano</b>
17	95,70%	99,00%	3,30%
18	<b>Aprov. 2º Ano 2017</b>	<b>Aprov. 2º Ano 2018</b>	<b>Variação Aprov. 2º Ano</b>
19	95,65%	99,00%	3,35%
20	<b>Aprov. 3º Ano 2017</b>	<b>Aprov. 3º Ano 2018</b>	<b>Variação Aprov. 3º Ano</b>
21	98,66%	99,70%	1,04%
22	<b>Aprov. Ens. Médio 2017</b>	<b>Aprov. Ens. Médio 2018</b>	<b>Variação Aprov. Ens. Médio</b>
23	96,58%	99,23%	2,65%
24			
25	<b>Reprov. 1º Ano 2017</b>	<b>Reprov. 1º Ano 2018</b>	<b>Variação Reprov. 1º Ano</b>
26	2,15%	0,60%	-1,55%
27	<b>Reprov. 2º Ano 2017</b>	<b>Reprov. 2º Ano 2018</b>	<b>Variação Reprov. 2º Ano</b>
28	2,56%	0,60%	-1,96%
29	<b>Reprov. 3º Ano 2017</b>	<b>Reprov. 3º Ano 2018</b>	<b>Variação Reprov. 3º Ano</b>
30	0,54%	0,00%	-0,54%
31	<b>Reprov. Ens. Médio 2017</b>	<b>Reprov. Ens. Médio 2018</b>	<b>Variação Reprov. Ens. Médio</b>
32	1,79%	0,42%	-1,37%
33			
34	<b>Abandono 1º Ano 2017</b>	<b>Abandono 1º Ano 2018</b>	<b>Variação Abandono 1º Ano</b>
35	2,15%	0,40%	-1,75%
36	<b>Abandono 2º Ano 2017</b>	<b>Abandono 2º Ano 2018</b>	<b>Variação Abandono 2º Ano</b>
37	1,79%	0,40%	-1,39%
38	<b>Abandono 3º Ano 2017</b>	<b>Abandono 3º Ano 2018</b>	<b>Variação Abandono 3º Ano</b>
39	0,81%	0,30%	-0,51%
40	<b>Abandono Ens. Médio 2017</b>	<b>Abandono Ens. Médio 2018</b>	<b>Variação Abandono Ens. Médio</b>
41	1,63%	0,35%	-1,28%

## ANEXO F- DADOS FORNECIDOS SEDUC-CE

Matrícula total 1ºAnos	Proporção Escola/SEFO R 1	Taxa de Aprovação 1º Série	Matrícula total 2ºAnos	Proporção Escola/SEFO R 1	Taxa de Aprovação 2º Série	Matrícula total 3ºAnos	Proporção Escola/SEFO R 1	Taxa de Aprovação 3º Série	Indicador de Rendimento II	Proficiência Língua Portuguesa 2016	Proficiência Língua Portuguesa 2017	Proficiência Língua Portuguesa 2018	Variação de LP em relação a 2017	Proficiência Matemática 2016	Proficiência Matemática 2017	Proficiência Matemática 2018	
505	6,61%	99,00%	530	7,15%	99,00%	392	6,33%	99,70%	0,977666667	97,77	280	301,2	296,5	-4,7	272,1	277,8	278,7

Proficiência Matemática 2018	Variação de MT em relação a 2017	Proficiência Língua Portuguesa 9º Ano (2016)	Diferença em relação ao 3º Ano LP 2018	Proficiência Matemática 9º Ano (2016)	Diferença em relação ao 3º Ano MT 2018	Proficiência LP Pólo (276,2)	Proficiência MT Pólo (268,3)
278,7	0,9	266	30,5	259,2	19,5	275,5	267,1