

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANA SANT'ANA DE MORAIS**

**RETRATOS DA MERITOCRACIA ESCOLAR NO COLÉGIO MILITAR DE  
CAMPO GRANDE: DAS IGUALDADES E DESIGUALDADES COMO  
EXPRESSÕES DA (IN)JUSTIÇA**

**CAMPO GRANDE/MS  
2017**

**ROSANA SANT'ANA DE MORAIS**

**RETRATOS DA MERITOCRACIA ESCOLAR NO COLÉGIO MILITAR DE  
CAMPO GRANDE: DAS IGUALDADES E DESIGUALDADES COMO  
EXPRESSÕES DA (IN)JUSTIÇA**

Relatório de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva

**CAMPO GRANDE/MS  
2017**

**ROSANA SANT'ANA DE MORAIS**

**RETRATOS DA MERITOCRACIA ESCOLAR NO COLÉGIO MILITAR DE  
CAMPO GRANDE: DAS IGUALDADES E DESIGUALDADES COMO  
EXPRESSÕES DA (IN)JUSTIÇA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profª Drª Rosângela Gavioli Prieto  
Universidade de São Paulo

---

Profª Drª Ione Ribeiro Valle  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profª Drª Lucrecia Stringheta Mello  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Profª Drª Jacira Helena do Valle Pereira Assis  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 22 de setembro de 2017.

Aos meus pais Francisco e Selva, que me fizeram acreditar no valor da educação.

Aos meus filhos Bia e Miguel, razão da minha existência.

## **AGRADECIMENTOS**

À querida orientadora Fabiany, professora no verdadeiro sentido da palavra: culta, dedicada, atenta, generosa. Obrigada pelo aprendizado que me proporcionou.

Às professoras da banca Ione Valle, Rosângela Prieto, Kátia Figueira e Lucrécia Mello. Obrigada pela leitura zelosa e as importantes contribuições para o texto, deram-me segurança para a continuidade da tese.

Aos colegas do Observatório de Cultura Escolar. Obrigada pelos profícuos debates nas tardes de sexta-feira, importantes contributos para as ideias aqui desenvolvidas.

Ao Colégio Militar de Campo Grande, nas pessoas do Cel Guilherme, Cel Nascimento e Cel Pires Filho, que comandaram o colégio no período da minha pesquisa. Obrigada por me autorizarem a acessar os dados do colégio.

Aos amigos Keltrin, Jéssica e Américo. Obrigada pelas várias vezes que me substituíram e me ajudaram em outras atividades de trabalho, permitindo-me um estudo mais concentrado.

Aos egressos do colégio militar que se dispuseram a responder minhas questões. Obrigada pela pronta resposta e pela sinceridade. Foco na missão!

Aos meus pais e irmãos. Obrigada pelo companheirismo, por estarem sempre presentes, mesmo nas minhas ausências.

Ao meu marido Beto. Obrigada pelo apoio incondicional, por cuidar de mim e de nossos filhos durante esses quatro anos, pela sua paciência e pelo seu amor.

## RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que tem como objetos de estudos, a escola, o currículo e a cultura escolar. Diante disso, apresenta como objeto de investigação as práticas curriculares, que orientam o processo de seleção e hierarquização dos agentes escolares no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) e, nessas práticas, as (in)justiças escolares. Assim, os objetivos são analisar se o mérito individual e as premiações que dela advêm são impedimento para que o colégio distribua equitativamente o conhecimento, localizar estratégias educacionais voltadas para uma distribuição justa do conhecimento escolar, em uma perspectiva de igualdade e desvelar a eficácia das estratégias voltadas ao aluno com dificuldade de aprendizagem no CMCG. A justiça educativa, no caso deste estudo, se relaciona às estratégias que a escola põe em prática, a fim de minimizar as desigualdades que ela própria cria. Nesse sentido, trabalhamos com a hipótese de que tal relação, após as reformas educacionais da década de 1990, encontra-se determinada por tentativas de ocultação, ou secundarização, do mérito em nome de uma escola menos desigual, cujo princípio está articulado à proposição de uma escola e um currículo mais justos. Os questionamentos elaborados para este processo estão inseridos em um contexto de análise da relação entre escola e currículo, no que tange às possibilidades de uma distribuição menos desigual do conhecimento escolar. Os conceitos-chave para explicitar a problemática de investigação são a meritocracia, a igualdade de oportunidades e a justiça educativa. O desenho metodológico orienta-se por um conjunto de fontes documentais, a saber: os documentos oficiais (Leis, Regulamentos, Decretos e Portarias); e, os documentos, também oficiais, mas internos ao Colégio Militar de Campo Grande (Plano Geral de Ensino, Regimento Interno, histórico escolar, estatísticas de reprovações, testes de sondagem, atas de conselhos de classe e conselhos de ensino). Para efeitos práticos, consideramos a totalidade dos documentos como “documentos curriculares” e, como diferenciação, usamos os termos “documentos oficiais” e “documentos internos”. Nos documentos oficiais, estabelecemos a análise do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) como um espaço de inter-relação entre dois campos distintos, o educativo e o militar, e justificamos utilizando conceitos bourdesianos em que o *ethos* militar constitui *habitus* específico na escola básica militar, que influencia a geração de *doxa* e *nomos* diferenciados tornados evidentes nas escolhas curriculares dentro do SCMB e no CMCG, colégio que faz parte do Sistema. Concluímos que a valorização do mérito individual e as premiações que dela advêm, não são impedimento para que o CMCG distribua equitativamente o conhecimento, já que no Sistema é vista como um estímulo para a busca pelo conhecimento e, em consequência, para a permanência nesse grupo seletivo. Contudo, percebemos que as estratégias educacionais voltadas para uma distribuição justa do conhecimento escolar têm uma perspectiva de busca de igualdade mais voltada para o objetivo de não baixar a “qualidade” educacional que é tradição do Sistema e que faz com que o campo militar se destaque entre os demais campos sociais. Dessa forma, as estratégias voltadas ao aluno com dificuldade de aprendizagem no CMCG não são eficazes, pois os alunos que dependem somente dos dispositivos de recuperação oferecidos pelo colégio não obtêm o mesmo resultado positivo que aqueles que usam seus próprios meios para a efetiva aprendizagem.

**Palavras-chave:** Escola Justa. Justiça Educativa. Igualdade de Oportunidades. Meritocracia escolar. Colégio Militar de Campo Grande.

## ABSTRACT

This study is part of the research program of the Group of Studies and Research Observatory of School Culture (OCE), which has as objects of study, school, curriculum and school culture. In this way, it presents as an object of investigation the curricular practices, which guide the process of selection and hierarchization of school agents in the Military College of Campo Grande (CMCG) and, in these practices, the school (in) justices. Thus, the objectives are to analyze whether the individual merit and the awards that come from it are an impediment for the college to distribute knowledge equitably, locate educational strategies aimed at a fair distribution of school knowledge, in an equality perspective and unveil the effectiveness of strategies students with learning difficulties in the CMCG. Educational justice, in the case of this study, is related to the strategies that the school puts into practice, in order to minimize the inequalities that it creates. In this sense, we work with the hypothesis that this relationship, after the educational reforms of the 1990s, is determined by attempts to conceal, or secondarily, merit in the name of a less unequal school whose principle is articulated to the proposition A fairer school and curriculum. The questions raised for this process are inserted in a context of analysis of the relationship between school and curriculum, regarding the possibilities of a less unequal distribution of school knowledge. The key concepts to explain the research problem are meritocracy, equal opportunities and educational justice. The methodological design is guided by a set of documentary sources, namely: the official documents (Laws, Regulations, Decrees and Ordinances); And the documents, also official but internal to the Campo Grande Military College (General Teaching Plan, Internal Regiment, school history, statistics of disapprovals, probing tests, class council minutes and teaching councils). For practical purposes, we consider all documents as "curriculum documents" and, as a differentiation, we use the terms "official documents" and "internal documents". In the official documents, we established the analysis of the Brazilian Military College System (SCMB) as a space of interrelation between two distinct fields, the educational and the military, and we justify using Bourdieuian concepts in which the military ethos constitutes specific habitus in the basic school Military, which influences the generation of doxa and differentiated nomos made evident in the curricular choices within the SCMB and in the CMCG, a college that is part of the System. We conclude that the valuation of the individual merit and the awards that come from it, are not an impediment for the CMCG equitable distribution of knowledge, since in the System is seen as a stimulus for the search for knowledge and, consequently, for the permanence in that group select. However, we realize that educational strategies aimed at a fair distribution of school knowledge have a perspective of seeking equality more focused on the goal of not lowering the educational "quality" that is a tradition of the System and that makes the military field stand out among other social fields. Thus, strategies aimed at students with learning difficulties in the CMCG are not effective, since students who depend only on the recovery devices offered by the college do not obtain the same positive result as those that use their own means for effective learning.

Keywords: Just School. Justice Education. Equal opportunities. School meritocracy. Military College of Campo Grande.

## RESUMEN

Este estudio forma parte del programa de investigaciones del Grupo de Estudios e Investigaciones Observatorio de Cultura Escolar (OCE), que tiene como objetos de estudio, la escuela, el currículo y la cultura escolar. En este sentido, presenta como objeto de investigación las prácticas curriculares, que orientan el proceso de selección y jerarquización de los agentes escolares en el Colegio Militar de Campo Grande (CMCG) y, en esas prácticas, las (in) justicias escolares. Los objetivos son analizar si el mérito individual y las premiaciones que de ahí advienen son impedimento para que el colegio distribuya equitativamente el conocimiento, localizar estrategias educacionales que se vuelven para una distribución justa del conocimiento escolar, en una perspectiva de igualdad y desvelar la eficacia de las estrategias que se vuelven al alumno con dificultad de aprendizaje en el CMCG. La justicia educativa, en el caso de este estudio, se relaciona con las estrategias que la escuela pone en práctica, a fin de minimizar las desigualdades que ella misma crea. En ese sentido, trabajamos con la hipótesis de que tal relación, después de las reformas educativas de la década de 1990, se encuentra determinada por intentos de ocultación, o secundarización, del mérito en nombre de una escuela menos desigual, cuyo principio está articulado a la proposición de una escuela y un currículo más justos. Los cuestionamientos elaborados para este proceso están insertos en un contexto de análisis de la relación entre escuela y currículo, en lo que se refiere a las posibilidades de una distribución menos desigual del conocimiento escolar. Los conceptos clave para explicitar la problemática de investigación son la meritocracia, la igualdad de oportunidades y la justicia educativa. El diseño metodológico se orienta por un conjunto de fuentes documentales, a saber: los documentos oficiales (Leyes, Reglamentos, Decretos y Ordenanzas); Y los documentos, también oficiales, pero internos al Colegio Militar de Campo Grande (Plan General de Enseñanza, Regimiento Interno, histórico escolar, estadísticas de reprobaciones, pruebas de sondeo, actas de consejos de clase y consejos de enseñanza). A efectos prácticos, consideramos la totalidad de los documentos como "documentos curriculares" y, como diferenciación, usamos los términos "documentos oficiales" y "documentos internos". En los documentos oficiales, establecimos el análisis del Sistema Colegio Militar de Brasil (SCMB) como un espacio de interrelación entre dos campos distintos, el educativo y el militar, y justificamos utilizando conceptos bourdesianos en que el *ethos* militar constituye *habitus* específico en la escuela básica que influye en la generación de *doxa* y *nomos* diferenciados, evidentes en las elecciones curriculares dentro del SCMB y en el CMCG, colegio que forma parte del Sistema. Concluimos que la valorización del mérito individual y las premiaciones que de ella vienen, no son impedimentos para que el CMCG distribuya equitativamente el conocimiento, ya que en el Sistema es vista como un estímulo para la búsqueda del conocimiento y, en consecuencia, para la permanencia en ese grupo Selecto. Sin embargo, percibimos que las estrategias educativas orientadas hacia una distribución justa del conocimiento escolar tienen una perspectiva de búsqueda de igualdad más orientada hacia el objetivo de no bajar la "calidad" educativa que es tradición del Sistema y que hace que el campo militar se destaque entre los demás campos sociales. De esta forma, las estrategias dirigidas al alumno con dificultad de aprendizaje en el CMCG no son eficaces, pues los alumnos que dependen solamente de los dispositivos de recuperación ofrecidos por el colegio no obtienen el mismo resultado positivo que aquellos que usan sus propios medios para el efectivo aprendizaje.

Palabras clave: Escuela Justa. Justicia educativa. Igualdad de Oportunidades. Meritocracia escolar. Colegio Militar de Campo Grande.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Prova Brasil (2001) .....	102
Gráfico 2 - Porcentagem de alunos conc/amp matriculados na 5ª série em 2007 .....	112
Gráfico 3 - Porcentagem de alunos conc/amp que concluíram o EM em 2013 .....	112
Gráfico 4 - Porcentagem de alunos reprovados por CM (2013).....	118
Gráfico 5 - Índice de reprovação por ano escolar (2013) .....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Anexo A do Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM) .....	92
Quadro 2 - Aprovações na EsPCEX (2013) .....	103
Quadro 3 - Diferenças de rendimento entre concursados e amparados.....	112
Quadro 4 - Resultado das avaliações diagnósticas da 5ª série de 2007 .....	113
Quadro 5 - Origem do ingresso no SCMB .....	117
Quadro 6 - Nível de escolaridade dos pais e das mães .....	117
Quadro 7 - Índice de reprovação por ano escolar (2013) .....	121
Quadro 8 - Diagnóstico Escolar (2013).....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Avaliação Diagnóstica

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Banco de Dados de Teses e Dissertações

CMCG - Colégio Militar de Campo Grande

DECEX - Departamento de Educação e Cultura do Exército

DEPA - Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial

EB - Exército Brasileiro

EsPCEX - Escola Preparatória de Cadetes do Exército

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAEB - Normas para Avaliação da Educação Básica

NPGE - Normas para o Plano Geral de Ensino

OCE - Observatório de Cultura Escolar

PGE - Plano Geral de Ensino

PP/SCMB - Projeto Político do Sistema Colégio Militar do Brasil

RI/CM - Regimento Interno dos Colégios Militares

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SCMB - Sistema Colégio Militar de Campo Grande

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	13
<b>1 (IN)JUSTIÇA EDUCATIVA PARA A ESCOLA BÁSICA: da meritocracia ou igualdade de oportunidades</b> .....	34
1.1 RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE OS CONCEITOS DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES, MERITOCRACIA ESCOLAR E JUSTIÇA EDUCATIVA.....	35
1.1.1 Diferenças e (des)igualdades.....	35
1.1.2 Igualdade de oportunidades e reconhecimento dos méritos: ideias compatíveis?.....	39
1.1.3 Justiça meritocrática ou Justiça corretiva.....	49
1.2 A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO ESCOLAR DA “ESCOLA PARA TODOS”.....	57
<b>2 OS DESAFIOS DA ESCOLA BÁSICA MILITAR: <i>ETHOS, DOXA E NOMOS</i></b> .....	66
2.1. A ESCOLA BÁSICA MILITAR.....	69
2.1.1 Marcas de diferenciação e a inter-relação entre dois campos ou o <i>ethos</i> militar.....	75
2.2 A EFICÁCIA DAS ESTRUTURAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ENSINO.....	83
2.2.1 A <i>doxa</i> militar.....	87
2.2.2 <i>O Nomos Militar</i> .....	90
<b>3 A GESTÃO DAS IGUALDADES NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE: REGRAS DE UMA <i>ILLUSIO COLETIVA</i></b> .....	96
3.1 ESCOLA BÁSICA JUSTA?.....	96
3.1.1 Igualdade de tratamento e ocasiões de aprender.....	99
3.1.2 A avaliação como moduladora das experiências de aprendizagem.....	103
3.2 OCASIÕES DE APRENDER: A HORA E A VEZ DOS “AMPARADOS”?.....	107
3.2.1 Retratos de discriminação negativa.....	111
3.3 UMA <i>ILLUSIO</i> COLETIVA DO/NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE.....	116

<b>NOTAS FINAIS (OU O RECONHECIMENTO DOS MÉRITOS E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES: ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAMENTO DA <i>ILLUSIO</i>).....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>162</b>

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

A escrita desta tese é uma tentativa de resposta às inquietações de uma professora de Educação Básica no decorrer do exercício de sua profissão, ministrante da disciplina Língua Espanhola, uma disciplina marginal nessa fase de escolarização e, em consequência, em constante disputa pela sua valorização.

O estudo do currículo e das disciplinas escolares, em dissertação de Mestrado, nos fez voltar a atenção a outras práticas curriculares, também subvalorizadas no ambiente escolar, mais especificamente, aos alunos com dificuldades de aprendizagem que necessitam de apoio pedagógico.

De nossa experiência de formação, já entendíamos que as diferenças de percursos escolares e de profissionalização se davam, principalmente, pela diferença de capital econômico, por um lado, e pela organização curricular da instituição, por outro. Instigava-nos o “senso comum”, que apontava o mérito individual como fator determinante para o sucesso escolar e posterior sucesso profissional.

As experiências na escola e universidade públicas durante todo o nosso percurso de escolarização e o fato de lecionar no Colégio Militar de Campo Grande, que tem como uma de suas premissas básicas a meritocracia, trouxe-nos o interesse pela temática, pois observamos que o entendimento e o uso dos critérios meritocráticos nessa instituição eram sensivelmente diferentes.

A temática debatida na Linha de Pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares e, particularmente, no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade, nos fez aprofundar questionamentos há muito latentes ao longo de nosso próprio percurso de escolarização e formação, pois os referenciais teórico-metodológicos do OCE orientados por uma perspectiva de educação crítica, por meio de suas pesquisas, buscam o aprofundamento que relaciona as práticas educativas com as práticas sociais, no/pelo exercício de identificar, localizar e analisar as (in)justiças nestas/destas práticas.

Neste exercício, percebemos a relação entre desigualdades educativas e desigualdades sociais e que não se pode abordar a (in)justiça educativa sem relacioná-la às injustiças sociais. Conforme aponta Forquin (1993), necessário se faz estabelecer a existência de uma estrutura social de dominação que, ao organizar as práticas e percepções sociais, opera em todas as dimensões, interpelando os diversos agentes e definindo-os uns em relação aos outros; e, ainda,

um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções e realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

Ao final da segunda década do século XXI, os acontecimentos históricos mundiais demonstram que estamos distantes de conseguir uma ordem social mais justa e solidária (APPLE, 2003; DUBET, 2004, 2005, 2008; TORRES SANTOMÉ, 2011). As desigualdades sociais não foram corrigidas, nem foram reparadas injustiças históricas, e mesmo com todas as mudanças propostas, tanto nas políticas educativas quanto nas práticas curriculares, persistem a diferença e a desigualdade no âmbito escolar.

Assim, chegamos ao entendimento de que abordar o tema da distribuição do conhecimento escolar, das oportunidades de aprender e da justiça educativa, implicaria problematizar a escola básica atual, o formato de educação democrática em uma escola que se reinventa, em uma perspectiva de educação para todos. Além disso, entender que a escola de modo geral está composta de referenciais meritocráticos em suas estruturas, ao ponto de estes tornarem-se princípios explicativos da forma escolar na atualidade.

Tenret (2008) apontou em sua tese que os sistemas educacionais atuais, ao reconhecerem o direito à educação, referem-se continuamente à seleção e ao êxito nos processos avaliativos como requisitos para exercer esses direitos. Expressões como obrigatoriedade, capacidade, eficiência, vocação, permeiam os discursos nas legislações educacionais e estabelecem uma “crença na meritocracia”, explicada pelo modo como os alunos, ao internalizarem esses conceitos, passam a considerar justos os resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos.

A meritocracia escolar vem sendo discutida e abordada nos estudos atuais sobre educação sempre ligados à igualdade de oportunidades – muitos autores apontam que são conceitos incongruentes, pois se há igualdade de oportunidades, pressupõe-se que todos terão méritos, o que contraria o conceito de meritocracia em que somente os melhores se sobressaem. No entanto, nos deparamos com um sistema de ensino que propugna o ensino preparatório e assistencial.

A escolha do lócus de pesquisa se deu, principalmente, pelo fato de perceber que as práticas escolares do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) são explicitamente meritocráticas. Os pilares que embasam essa instituição centenária são a disciplina e a hierarquia perpassada pela meritocracia.

Diante disso, a questão inicial da nossa proposta de tese partiu dessa observação: será possível haver alguma possibilidade de igualdade em um colégio com perfil e objetivo meritocráticos? A par desse questionamento, definimos o objeto desta tese, qual seja, apreender as práticas curriculares do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) e inseridas nessas práticas as (in)justiças escolares advindas de normativas meritocráticas e hierarquizantes.

No aporte teórico de que nos valem para tratar o tema, definimos conceitos-chave para explicitar a problemática de investigação, são eles: a meritocracia, a igualdade de oportunidades e a justiça educativa.

Ruschel e Valle (2009, p. 181) resumem as ideias de alguns autores sobre meritocracia afirmando que:

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

A meritocracia escolar não é um conceito novo na educação brasileira, tampouco exclusiva do sistema de ensino militar<sup>1</sup>. Ela remonta aos ideais republicanos da defesa da cultura burguesa, da liberdade, da educação do povo, que reconhecem a escola como a instituição capaz de revelar e desenvolver o mérito individual e de garantir o reconhecimento dos merecedores (VALLE, 2013).

No âmbito educacional, a responsabilidade de revelar os talentos e justificar os fracassos cabe à escola, com seus mecanismos de seleção, avaliação e classificação. Dessa forma, ela cumpre uma função legitimadora da hierarquia social e econômica.

Vinculada à ideia de justiça, a meritocracia surge como alternativa aos modelos oligárquicos e aristocráticos em que o poder se concentrava nas mãos de uma pequena elite sempre favorecida pela sua origem. A “distinção” agora se dá pela certificação escolar, o único modo de justificar o sucesso, os dons e méritos dos herdeiros dos privilégios burgueses (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

<sup>1</sup> No Brasil, esse termo tem motivado as políticas educacionais construídas no espírito de modernização da sociedade brasileira de 1930 até hoje e, no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a meritocracia é uma das premissas desde a criação do primeiro colégio, ainda no período imperial. (ALVES, 2010).



Não podendo invocar o direito de sangue – que sua classe historicamente recusou à aristocracia – nem os direitos da Natureza, arma outrora dirigida contra a “distinção” nobiliárquica, nem as virtudes ascéticas que permitiam aos empreendedores da primeira geração justificar seu sucesso através de seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos [...] Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 250-251).

A meritocracia escolar ganha legitimidade na medida em que leva em consideração a qualificação, a competência e o talento individuais como méritos para estabelecer quem fica com os melhores postos de trabalho. Nas políticas educacionais atuais, a valorização do mérito, a ideia de que os mais capazes devem ter destaque e assumir melhores posições, se apresenta como modelo ideal de justiça na escola.

A par disso, Valle (2013) apresenta a noção de justiça escolar como um conceito em construção, que desafia pesquisadores, professores e administradores dos sistemas de ensino a pensar em mudanças nas políticas educacionais, a fim de estabelecer uma definição mais clara do que seja uma escola justa. Para tanto, alerta que a ideia de justiça presente no mérito escolar reflete as desigualdades sociais, fora da escola, e que a competição meritocrática serve de justificativa para superar a frustração do fracasso nas modernas sociedades democráticas. Tal meritocratismo do êxito escolar ou da competência científica torna-se perverso quando pressupõe a existência de perdedores e ganhadores, em que todos são persuadidos a perceber as regras do jogo como equitativas e justas.

Os princípios da igualdade de oportunidades e da meritocracia escolar fundamentam as perspectivas clássicas e contemporâneas a respeito da escola e esses princípios estão intrinsecamente ligados ao conceito de justiça. Autores como Michel Walzer (2003) e John Rawls (2003) incursionam pelo conceito de justiça escolar e sustentam que igualdade e mérito são os principais conceitos que definem a justiça escolar, na medida em que a sua justaposição em alguns momentos e a sua oposição em outros vão caracterizando as escolas em mais justas ou menos justas.

Esses autores são referência para os aportes de Dubet (2004) ao argumentar sobre o que é uma escola justa e ao defender que na escola, assim como em outros setores da sociedade, haja uma justiça distributiva à luz da concepção de justiça de Rawls, com políticas compensatórias que garantam aquisições e competências elementares aos alunos menos favorecidos social ou intelectualmente.

Do mesmo modo, concordando com Walzer, Dubet (2004) entende que as desigualdades escolares deveriam estar desvinculadas das desigualdades em outras esferas da sociedade, como a econômica e social, uma não influenciando a outra como ocorre atualmente acentuando as desigualdades.

A instituição escolar ocupa uma função importante quando se pensa em uma possível internalização da meritocracia ao fazer com que os agentes escolares, sejam professores ou alunos, pensem que merecem os graus obtidos nas avaliações. O princípio da igualdade de oportunidades, sob o qual está assentado tal conceito de justiça, estabelece que a escola apaga paulatinamente as desigualdades sociais de nascimento à medida que educa e instrui os indivíduos.

Sob essa perspectiva, as oportunidades de êxito escolar deveriam ser disponibilizadas a todas as crianças que entram na escola, independentemente de seu nascimento ou da sua fortuna e as estratégias de competição justa dentro da escola se encarregariam de estabelecer o lugar merecido por cada um, em uma ordem social justa (DUBET, 2008).

Em uma perspectiva de educação crítica, há que serem buscadas alternativas mais justas para superar as desigualdades escolares advindas de uma situação de partida desigual, como o capital econômico e o capital cultural, por exemplo.

Bolívar (2005) considera possível existirem “desigualdades justas” e que a igualdade formal de acesso é legítima desde que ofereça apoio, equitativamente e com maiores recursos, aos grupos mais vulneráveis.

Evitar um tratamento desigual aos que se encontram em uma posição desfavorável também é o que preconiza Dubet (2008) ao afirmar que uma escola justa deveria formar sujeitos autônomos independentemente de seu merecimento e de suas *performances*. Mesmo que a escola hierarquize e classifique os alunos, ela tem a responsabilidade de assegurar-lhes igual dignidade, autoestima e confiança em si ao deixarem a escola e entrarem na vida profissional. O autor indica que:

Sem anular a igualdade de oportunidades, o princípio da diferença supõe então que o destino dos mais fracos se torna uma prioridade, a fim de que a meritocracia não degenere em uma competição darwiniana. O problema nesse caso é então saber o que a escola oferece e garante aos alunos mais fracos e aos menos favorecidos. Enfim, a justiça se relaciona também com a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente. (DUBET, 2008, p. 386).

A justiça educativa, no caso deste estudo, se relaciona às estratégias que a escola põe em prática a fim de minimizar as desigualdades que ela própria cria. A questão passa a ser, desse modo, o que a escola oferece e garante aos alunos mais fracos e aos menos favorecidos.

Desse modo, esta investigação tem como objeto as práticas curriculares que orientam o processo de seleção e hierarquização dos alunos no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). Os questionamentos apresentados para tais práticas estão inseridos em um contexto de análise da relação entre escola e currículo, no que tange às possibilidades de uma distribuição menos desigual do conhecimento escolar.

Nesse sentido, trabalhamos com a hipótese de que tal relação, após as reformas educacionais da década de 1990, encontra-se determinada por tentativas de ocultação, ou secundarização, do mérito em nome de uma escola menos desigual, cujo princípio está articulado à proposição de uma escola e um currículo mais justos.

Focalizamos nossa atenção às práticas curriculares direcionadas ao aluno reconhecido pela escola como aquele com dificuldade de aprendizagem, trazendo ao debate alguns aspectos relacionados ao currículo, a saber:

- (1) O currículo prescrito, entendido como os documentos curriculares, isto é, peça central na organização escolar, deixa pouco espaço de autonomia para que os agentes escolares o modifiquem ou se apropriem dele de maneira mais particularizada.
- (2) A valorização do conteúdo e as sucessivas avaliações, bem como as premiações aos melhores colocados, evidenciam aspectos da meritocracia escolar e colaboram para o fraco desempenho de alguns alunos que não se adaptam a essas normativas.
- (3) As estratégias engendradas pelo colégio como uma tentativa de recuperar os alunos com dificuldade, na maioria das vezes, não atingem o êxito desejado, visto que estes, seguindo uma lógica de “contrato tácito” com a proposta curricular da escola, acabam por cristalizar uma baixa autoestima, aceitando a sua situação de insucesso escolar.

Os objetivos estabelecidos foram, de maneira geral: apreender e analisar as práticas curriculares do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) e inseridas nessas práticas as (in)justiças escolares advindas de normativas meritocráticas e hierarquizantes. Como objetivos específicos estabelecemos: analisar se o mérito individual e as premiações que dela advêm são impedimento para que o colégio distribua equitativamente o conhecimento; localizar estratégias

educacionais voltadas para uma distribuição justa do conhecimento escolar, em uma perspectiva de igualdade; desvelar a eficácia das estratégias voltadas ao aluno com dificuldade de aprendizagem.

Consideramos que o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) está fundado em normativas meritocráticas que acabam por contribuir para um ensino de resultados, ao mesmo tempo que é “selecionador”. Incursionamos pelo pressuposto de que os Colégios Militares possuem características diferenciadas em relação aos modos de organização das práticas curriculares por sua estreita ligação com uma “cultura militar” (ALVES, 2010), entendida como aqueles aspectos ligados à disciplina, no sentido da total obediência e a outros atributos tais como a honra, a coragem, a lealdade, a precisão, o raciocínio estratégico e o comando.

Conforme o Projeto Político do SCMB (2015), o sistema faz parte de uma complexa estrutura organizacional em cujo topo está o Ministério da Defesa e, no interior desta estrutura, conta com um órgão técnico-normativo ao qual os colégios militares estão vinculados, a chamada Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA). Diretoria essa que, por sua vez, está subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), responsável pela organização curricular de todas as instituições de ensino geridas pelo Exército Brasileiro (EB).

Sua proposta curricular está orientada pela perspectiva da “formação de cidadãos intelectualmente preparados e cômicos do seu papel na sociedade segundo os valores e tradições do Exército Brasileiro.” (DEPA. NPGE, 2010, p. 4). A organização, o funcionamento e a normalização dos colégios são definidos pela DEPA e dão embasamento para a elaboração de vários documentos internos relacionados à supervisão escolar e avaliação, principalmente, que denotam o caráter burocrático e controlador da instituição. O culto às tradições e aos heróis nacionais, a hierarquia e a disciplina tomam forma nesta proposta fortalecendo o *ethos* militar, o que acaba por consagrar os referenciais meritocráticos já muito presentes na escola básica, mas exacerbada nesse ambiente em que o destaque e o mérito individual são tão valorizados.

Essa configuração torna-se um problema na medida em que observamos a finalidade do colégio, desde a sua criação até os dias atuais. A prioridade absoluta do Imperial Colégio Militar da Corte (depois Colégio Militar Rio de Janeiro) era atender os filhos e netos dos mortos em combate, ou que, em serviço, tenham ficado inutilizados. O primeiro objetivo era, portanto, assistencial.

Entretanto, o Decreto 10.202, de 09 de março de 1891 (*apud* FREIRE, 2005) estabelecia os seguintes critérios de seleção para a entrada no colégio: 1º) Órfãos de pai e mãe; 2º) Órfãos de pai; 3º) Órfãos de mãe, com a devida ressalva de que todos deveriam saber ler e escrever.

Se considerarmos que nesse período 85% da população brasileira era composta de analfabetos, conjecturamos que o critério assistencial inicial ficava prejudicado por conta dessa imposição excludente.

Estabeleceu-se, então, segundo Freire (2006, p. 3), “a dicotomia que acompanhará os CM ao longo de sua história: iniciou com um caráter assistencial<sup>2</sup> – portanto, inclusivo –, mas adquiriu contornos elitistas”, na atualidade, acentuados pelos concursos de admissão que recebem ano a ano um maior número de candidatos.

Atualmente, segundo o Regulamento dos Colégios Militares (R-69):

Art. 2º Os Colégios Militares são estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, que têm por finalidade ministrar o Ensino Preparatório e Assistencial.

§ 1º Os Colégios Militares integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército.

§ 2º Os Colégios Militares subordinam-se diretamente à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e destinam-se:

I - no Ensino Preparatório, a preparar:

a) com prioridade, candidatos para ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx); e

b) candidatos a outras instituições militares e civis de ensino superior;

II - no Ensino Assistencial, a atender:

a) a dependentes dos militares de carreira, com prioridade para os do Exército; e

b) por intermédio do concurso de admissão, também a dependentes de civis. (DEPA. R-69, 2002, p. 16).

O corpo discente, então, é formado por dois grupos de alunos, os denominados “amparados”, que são dependentes de militares do Exército e de outras forças, e os “concursados”, que passam por processo seletivo. Historicamente, os concursados se adaptam melhor ao rígido ensino por resultados, visto que desde o seu ingresso apresentam um capital cultural diferenciado e não demandam formação para competências, já que em seus próprios estratos sociais de origem obtêm esta formação. O que eles mais objetivam é um colégio de “conteúdos” fortes e de baixo custo, que melhor os prepare para as futuras aprovações (FREIRE, 2005). Mas esses estão em menor número dentro dos colégios – 26%, segundo dados de 2013 constantes do Projeto Político Pedagógico dos Colégios Militares.

A grande massa dos amparados, no entanto, tem dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas e/ou o currículo escolar e alguns não alcançam graus mínimos nas avaliações. Saliba (2009) observa que muitas vezes são marginalizados, recusados em grupos de trabalho e citados

<sup>2</sup> É entendido como caráter assistencial no colégio militar, a assistência, por meio da garantia de matrícula, aos filhos de militares recém-chegados a uma Organização Militar (OM), e essa categoria de alunos é denominada de “amparados”.

como problemáticos, o que gera nesses alunos uma baixa de autoestima e um sentimento de não pertencimento à escola. Aponta-se como justificativa para o fraco desempenho dos alunos amparados a precariedade na sua escolarização anterior, sendo esta a causa dos “déficits cognitivos” ou “defasagem de conteúdos” (FREIRE, 2005, 2006, SALIBA, 2009).

Freire (2005) percebe a existência de um dilema no Sistema entre o oferecimento de um ensino preparatório, assistencial ou assistencialista. Para ele, o desejável é a articulação do primeiro e do segundo tipos, isto é: iniciando-se por um caráter de ensino assistencial, gradativamente criar condições para que a maior parte dos alunos chegue ao patamar do preparatório. No entanto, o caráter fortemente meritocrático do sistema impõe barreiras aos alunos que, em teoria, seriam os sujeitos do caráter assistencial.

Nessa perspectiva, em uma observação inicial, verificamos que os colégios militares desenvolvem algumas estratégias para “encurtar as distâncias” entre concursados e amparados, tais como a recuperação paralela, aulas de reforço, plantões de dúvida e apoio pedagógico em uma tentativa de enfrentar essa problemática e minimizar as desigualdades de conhecimento.

Entretanto, tais estratégias normalmente estão ligadas aos aspectos quantitativos, de recuperação da nota por meio de provas substitutivas, pois o currículo extenso, com muitas aulas e conteúdo, dificulta a organização de horários alternativos para o atendimento dos alunos com dificuldades. Dessa forma, a responsabilidade em melhorar o grau de desempenho é na maior parte do próprio aluno. Já a sala de aula, no horário regular, se apresenta como o espaço dos “melhores”, daqueles que sabem o conteúdo e que interagem com o professor.

Analisar as práticas pedagógicas no CMCG justifica-se, dessa maneira, pela busca da compreensão das estratégias que as escolas engendram a fim de minimizar as desigualdades de conhecimento, levando em conta que “uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, mas deve se preocupar também com a sorte dos vencidos.”<sup>3</sup> (DUBET, 2005, p. 14, tradução nossa).

Para a exposição deste estudo, consideramos fontes diferenciadas de acordo com o objetivo a atingir. Primeiramente as documentais, em dois níveis: os documentos oficiais – Leis, Regulamentos, Decretos e Portarias; e, em outro nível, os documentos, também oficiais, mas internos ao Colégio Militar de Campo Grande – Plano Geral de Ensino, Regimento Interno, histórico escolar, estatísticas de reprovações, testes de sondagem, atas de conselhos de classe e conselhos de ensino.

<sup>3</sup> “Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos.” (DUBET, 2005, p. 14).

Nos documentos oficiais buscamos e estabelecemos o *ethos* militar no campo educativo. Os internos foram analisados para identificar aspectos relacionados aos problemas cotidianos da instituição. Para efeitos práticos de análise, consideramos a totalidade dos documentos como “documentos curriculares” e, como diferenciação, usamos os termos “documentos oficiais” e “documentos internos”.

O recorte temporal e os sujeitos foram definidos com base nas mudanças ocorridas no SCMB no que diz respeito ao cuidado maior com os alunos com dificuldade de aprendizagem a partir de 2007, quando foram criadas duas práticas de compensação, o apoio pedagógico e a recuperação paralela. O ponto final, em 2013, se justifica pelo término da escolarização básica dos alunos que adentraram o colégio militar (CM) em 2007 e tiveram contato com as atividades citadas. Esse período foi de intensas mudanças dentro do Sistema, a fim de fazer a adequação das práticas.

Como modo de ilustrar os “retratos de meritocracia” nas trajetórias escolares, estabelecemos também o uso de fontes dialógicas. Elaboramos questionário que foi aplicado a sete alunos amparados, egressos do CMCG, que passaram os sete anos no CMCG (de 2007, no 6º ano do Ensino Fundamental a 2013, no 3º ano do Ensino Médio) e se formaram em 2013 sem nenhuma reprovação. Mais especificamente, o propósito do questionário foi verificar em que medida sua trajetória escolar foi influenciada pelas práticas escolares diferenciadas direcionadas aos alunos com dificuldade de aprendizagem no CMCG.

Para a consecução dos propósitos da presente pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, permitindo a compreensão dinâmica da relação sujeito e objeto, mundo real e sujeito, mundo objetivo e subjetivo, tendo por suporte uma teoria explicativa, onde o pesquisador também possui um papel ativo no processo de busca do conhecimento, interpretação do fenômeno e atribuição de significados, do mesmo modo que os objetos também recebem significados decorrentes das relações dos sujeitos e seus modos de agir (CHIZZOTTI, 1998).

Diante disso, estamos embasados em referencial teórico-metodológico de abordagem sociológica, por entender que tal teoria explicativa possibilita uma melhor aproximação com o objeto dessa investigação. Optamos por dialogar com autores da chamada teoria prática da Sociologia, principalmente Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004), Dubet (2005) e Lahire (2004). As contribuições desses sociólogos passam principalmente pela explicitação de que não existe método dissociado de uma prática. Mais que apresentar uma teoria explicativa do método, o pesquisador deve lançar mão de um “sistema de hábitos intelectuais”, sendo necessário considerar “todas as ferramentas conceituais ou técnicas que permitem dar todo o

seu vigor e toda a sua força à verificação experimental” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004, p. 10).

Os procedimentos de pesquisa, neste contexto, aglutinam a revisão bibliográfica, a análise documental e a aplicação dos questionários, organizados em três etapas distintas. Iniciamos com a etapa bibliográfica, a partir do levantamento, da análise e da seleção de artigos em periódicos, teses e dissertações, que tratassem criticamente das temáticas: escola e currículo, meritocracia escolar, fracasso escolar, inclusão e exclusão, justiça e injustiça curriculares, com o objetivo de mapear o que já foi pesquisado e produzido sobre o tema e de estabelecer a pertinência da proposta em questão.

Para a realização desta primeira etapa, seguimos a proposta metodológica de Romanowsky e Ens (2006), que sugerem a realização do estado do conhecimento em dois momentos distintos e complementares: 1º) da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, em que mapeamos dados sobre as áreas, o período, os locais em que foram produzidos os trabalhos; e 2º) do cruzamento dos dados inventariados com a finalidade de perceber tendências, enfoques, escolhas teórico-metodológicas, buscando articulações, convergências e divergências com o objeto.

Para tanto, organizamos levantamentos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nos Grupos de Trabalho (GT) 12 e 14, de Currículo e de Sociologia da Educação, respectivamente, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por entendê-los instrumentos facilitadores na construção do estado do conhecimento, ao contemplar a possibilidade de rastreamos o maior número possível de trabalhos que trataram deste objeto e de que forma o fizeram.

Começamos a busca pela BDTD, cujo levantamento organizou-se a partir de um processo de definição de descritores, meritocracia escolar e colégios militares associados, o qual não obteve nenhum resultado. Também nos anais da Anped e na SciELO, não encontramos esses dois descritores associados.

Inferimos, então, por um lado, que as pesquisas relacionadas a colégios militares não tiveram como foco específico problematizar a meritocracia e, por outro, que as pesquisas relacionadas à meritocracia escolar não tiveram como lócus os colégios militares. Decidimos, então, buscar esses dois descritores acompanhados de outros conceitos, também importantes para a análise, usando como filtro as áreas de Educação e de Sociologia da Educação, organizados da seguinte forma:



- (1) Meritocracia, Meritocracia Escolar, Mérito Escolar.
- (2) Colégio(s) Militar(es).
- (3) Escolarização e Desempenho escolar.
- (4) Dubet, Bourdieu e Escola justa.

Nessa nova tentativa, as respostas obtidas totalizaram 279 relatórios, entre dissertações e teses, na BDTD; 64 artigos na SciELO e seis trabalhos no GT de Sociologia da Educação da Anped. A partir da leitura dos títulos, resumos e, no caso das teses e dissertações, os sumários selecionamos aqueles que contribuem com a discussão sobre escolarização básica contemporânea na perspectiva da educação para todos e o conceito de justiça escolar nesse contexto, além dos temas colégios militares e/ou meritocracia escolar.

Dessa forma, chegamos a treze relatórios na BDTD, cinco artigos na SciELO e seis trabalhos na Anped, para análise mais detalhada. Ao organizar as informações, percebemos a pouca incidência de artigos e trabalhos sobre colégios militares – na SciELO nenhum e, na Anped, um, de Freire (2006). Essa constatação nos indicou a necessidade de buscar em outras bases de dados as referências a trabalhos sobre esse tema.

O *google scholar* nos pareceu uma base confiável, visto que remete ao site original em que os trabalhos foram publicados e a partir dessa fonte buscamos a credibilidade e a importância do estudo. Com os descritores Colégio(s) Militar(es) apareceram centenas de trabalhos, entre teses, dissertações, publicações em eventos e periódicos. Optamos por selecionar cinco trabalhos, publicados em periódicos ou anais de eventos, que fazem uma menção direta a colégio militar.

Não usamos recorte temporal como filtro para a realização das buscas, no entanto, ao organizar os dados, percebemos uma concentração de trabalhos publicados a partir dos anos 2000, o que indica um maior interesse pelo tema neste momento da história em que se observa uma aproximação aos estudos críticos, que levam em consideração a democratização do ensino e a escolarização de massas, tornadas evidentes no final da década de 1970, mas que teve seu ápice a partir da década de 1990.

Conforme apontam Marin, Bueno, Sampaio (2005, p. 172): “[...] desde o final dos anos de 1980 e nos anos de 1990, os balanços e análises sobre a produção teórica da Sociologia da Educação [...] têm mostrado o incremento de estudos que buscam compreender e explicar o fenômeno educacional a partir da escola [...]”.

Identificamos uma forte concentração dos referenciais teórico-metodológicos da sociologia nos trabalhos sobre meritocracia escolar, diferentemente dos estudos sobre os

colégios militares, com uma forte tendência aos estudos históricos, o que nos parece caracterizar o diferencial desta pesquisa, que investiga as práticas curriculares em um colégio militar a partir de um referencial sociológico.

Terminada a etapa da coleta e organização de dados, para a análise e a localização dos processos e formas de pesquisa caracterizadas nos trabalhos elencados, organizamos informações preliminares em que destacamos o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias e as conclusões a que cada um dos trabalhos alcançou.

Tais ícones propiciaram sínteses quanto às tendências e variações do tema, as fontes e os referenciais teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que estabeleceram relações entre o material analisado e o problema da pesquisa em curso. Esse exercício permitiu o agrupamento dos trabalhos em dois grandes blocos: 1) Trabalhos relacionados a Colégios Militares e 2) Trabalhos relacionados à Meritocracia e Justiça escolares.

No bloco dos Colégios Militares obtivemos:

- (1) Na BDTD<sup>4</sup>: quatro dissertações – “Análise do perfil dos colégios militares baseado em dados de rendimentos de ensino” (SILVA, 2005), “Autonomia vigiada: caminhos para a Construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande-MS” (OLIVEIRA, 2007), “O silêncio das palmeiras imperiais: um estudo socioantropológico sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro” (FREIRE, 2007), “Colégio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do *habitus* professoral” (SILVA, 2011); e uma tese – “O casarão da várzea visto por dentro: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre” (PIÑEDA, 2009).
- (2) Na Anped: 01 trabalho – “Estabelecidos e Outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro” (FREIRE, 2006).
- (3) No *Google Scholar*: um artigo apresentado em periódico – “Educação militar no Brasil: um breve histórico” (NOGUEIRA, 2014); e dois trabalhos apresentados em eventos – “Disciplina, ordem e educação: a constituição do Colégio Militar de Campo Grande-MS” (FIGUEIRA, 2012) e “Pesquisas educacionais em Colégios Militares do Brasil: Estado da arte” (ROSA, 2012).

4 Convém salientar que foi selecionada uma dissertação em Engenharia da Produção (SILVA, 2005) porque se observou no sumário uma apresentação bastante detalhada sobre o funcionamento técnico dos Colégios Militares. Ainda que as Dissertações de Freire (2007) e Silva (2011) não aparecem na BDTD, foram coletadas por outros meios de pesquisa *on-line*. Destaca-se, nesse sentido a importância de não ficarmos restritos a um único meio de coleta de fontes, mas estarmos atentos a outras pesquisas, como a observação das referências ao final dos trabalhos lidos, para capturar o maior número possível de trabalhos científicos.

(4) Na SciElo: foi encontrado nada relacionado ao tema.

Todos os trabalhos desse bloco aproximam-se da nossa temática, uma vez que apresentam os Colégios Militares como referência em qualidade de ensino e, mesmo que implicitamente, justificam essa qualidade pelos princípios de hierarquia e disciplina presentes na proposta pedagógica dessas instituições. Princípios esses que têm estreita relação com os referenciais meritocráticos problematizados na nossa pesquisa.

Observamos, por exemplo, aspectos da cultura material e da cultura escolar, que evidenciam práticas educativas de valorização ao mérito; o trabalho com os documentos estatísticos como fontes, com a intenção de traçar um perfil do aluno dos Colégios Militares a partir de seus rendimentos (notas e comportamento) e a apresentação de aspectos da organização do Colégio Militar de Campo Grande.

Quanto ao referencial teórico identificamos maior incidência de estudos históricos, mas também aparecem análises com referencial sociológico (Pierre Bourdieu e Norbert Elias) e foucaultiano. As temáticas também são variadas com destaque para a cultura material, história das instituições, profissão docente e trajetórias escolares. No entanto, não foi encontrado nenhum trabalho que aborde a perspectiva da análise do currículo, ou das práticas curriculares nos colégios militares, o que aponta para a originalidade, ou o diferencial, desta proposta de investigação.

No segundo bloco, concentramos os trabalhos relacionados à Meritocracia e Justiça escolares:

- (1) Na BDTD: duas dissertações – “Programa de valorização pelo mérito implantado pela secretaria do estado da educação de São Paulo: opiniões de professores coordenadores” (MARQUES, 2012) e “Esforço e \vocação\ : a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo” (ARCO NETTO, 2011); e duas teses – “Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo” (RIBEIRO, 2012) e “Meritocracia e docência: um objeto multifacetado” (KOGA, 2013).
- (2) Na Anped: quatro trabalhos – “Práticas cotidianas na escola e na família. Hipóteses sobre a constituição de *habitus* escolares” (BRANDÃO, 2010), “O *habitus* escolar na construção da qualidade do ensino” (XAVIER, 2011), “Justiça escolar: um *avatar* das políticas para a educação?” (VALLE, 2011) e “Que princípio de justiça para a

educação básica? Uma discussão à luz de abordagens que relacionam justiça e escola” (RIBEIRO, 2013);

- (3) Na Scielo: quatro artigos – “O que é uma escola justa?” (DUBET, 2004), “A meritocracia na política educacional Brasileira (1930-2000)” (RUSCHEL & VALLE, 2009), “(In)justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?” (VALLE, 2013) e “Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais” (VALLE, 2013a).

Os textos analisados estão imersos em referenciais teóricos da Sociologia da Educação, referências para a nossa pesquisa. Apresentam conceitos como esforço, vocação, justiça na escola, valorização, relacionados com justiça e meritocracia, explicados a partir dos estudos de Dubet (2004, 2008, 2013), Bourdieu (2004, 2013), Rawls (2003), entre outros.

Dois relatórios da BDTD abordam a perspectiva da meritocracia relacionada à docência, a partir da análise de políticas educacionais voltadas à valorização dos docentes e os outros dois analisam a perspectiva do discente, analisando o tema da justiça na escola, relacionada principalmente ao desempenho nas avaliações internas e de larga escala.

Quanto aos demais trabalhos, da SciELO e da Anped, Valle (2011, 2013, 2013a) se destaca como a estudiosa sobre meritocracia escolar no Brasil, de acordo com o levantamento feito. Foram coletados quatro textos da autora, um em coautoria com Elizete Ruschel, publicados entre 2009 e 2013, com referência direta ao tema. Em linhas gerais, a autora analisa a política educacional brasileira desde os anos 1930 até o momento atual, evidenciando as contradições existentes na escolarização, que se pretende universal, para todos, mas que se organiza por referenciais seletivos, diferenciadores, reguladores e meritocráticos, os quais impedem a distribuição de um conhecimento homogêneo àqueles que conseguem acessar a escola.

Os trabalhos analisados neste bloco aproximam-se ao considerar aspectos ligados à escolarização pela mesma perspectiva: a de que a configuração escolar e os sistemas educacionais modernos estão imersos nos princípios meritocráticos quando se utilizam de conceitos explicativos tais como aproveitamento, capacidade, eficiência, inteligência, vocação, entre outros, associados às características individuais, tanto dos alunos quanto dos professores, que são citados como os merecedores quando obtêm êxito nos processos avaliativos.

Dessa maneira, no ambiente escolar, a valorização do mérito, a ideia de que os mais capazes devem ter mais destaque e assumir melhores posições passa a compor o modelo ideal de justiça nas políticas educacionais atuais. Nesse contexto, a noção de justiça escolar vem

sendo cada vez mais utilizada e investigada como uma possibilidade explicativa e uma alternativa à difusa noção de democratização na educação, que pelo seu caráter polissêmico acaba por mascarar a problemática que a noção de igualdade de oportunidades e da meritocracia escolar encerra.

Essas ideias corroboraram a perspectiva que evidenciamos em nossa pesquisa de que existe na sociedade uma “crença” no poder positivo da meritocracia e isso se reflete na escola, quando o indivíduo se sente estimulado a ter projetos mais ambiciosos de mobilidade social por meio de seus próprios dons, seu mérito individual. No entanto, há o outro lado da moeda, o princípio da meritocracia faz com que aqueles que não atingem o êxito se sintam os únicos responsáveis pelo seu fracasso, conforme salienta Dubet (2005).

A realização deste estado do conhecimento confirmou a relevância desta pesquisa de doutorado, ao contribuir com um tema ainda pouco explorado no contexto da escola básica; e um desafio ao problematizar a meritocracia escolar em um colégio militar com características peculiares de valorização ao mérito.

Simultaneamente ao trabalho de revisão bibliográfica, empreendemos a etapa de coleta de dados documentais no site da DEPA, os documentos oficiais, e nos bancos de dados do CMCG, os documentos internos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

As primeiras informações coletadas no acesso ao banco de dados do CMCG foram selecionadas a partir da identificação dos alunos matriculados em 2007, na 5ª série do Ensino Fundamental e de seu modo de acesso, se pela via do amparo ou do concurso, cruzando os nomes com os alunos que se formaram no 3º ano do Ensino Médio em 2013. Buscávamos identificar a permanência dos alunos amparados no Sistema e o grau de sucesso escolar entre esses remanescentes, indicados pela aprovação em todos os anos de permanência no CMCG. Estabelecemos, desse modo, o recorte temporal entre 2007 e 2013, com a ideia de apresentar a trajetória desses alunos por meio de seu rendimento escolar.

A partir desses dados, definimos os aspectos formais de apresentação do relatório e os critérios de inclusão dos documentos coletados como possíveis fontes. Utilizamos os instrumentos teóricos, analíticos e críticos de Bourdieu (2004) por concordar com sua afirmação de que o conhecimento difundido pela escola, ou o currículo escolar na sua forma mais ampla,

se relaciona necessariamente com as forças econômicas, culturais e ideológicas da sociedade e que estas influenciam os processos educacionais.

Nesse enquadramento, em todos os capítulos buscamos apresentar uma abordagem que entrecruza informações macro e micro e suas inter-relações. Em suma, organizamos a exposição deste estudo em três capítulos.

No primeiro, **(In)Justiça educativa para a escola básica: da meritocracia ou igualdade de oportunidade**, situamos o leitor sobre o lugar de onde se está falando e as chaves de análise que serão desenvolvidas. Para tanto, apresentamos a configuração da educação básica no contexto da escola para todos. Em seguida, estabelecemos as definições e explicações teóricas acerca dos conceitos de igualdade de oportunidades e meritocracia escolar e a contradição existente entre eles. Como exercício final, indicamos que essa contradição dificulta a aproximação com o princípio da justiça educativa e com o que se espera da educação atual, uma escola mais justa, que respeite a diversidade, a deficiência e que diminua as desigualdades.

Tratamos, então, dos fundamentos teóricos relacionados à escola para todos, apresentando a configuração da escola básica na atualidade e a predominância dos conceitos de igualdade de oportunidades e de meritocracia escolar nesse contexto. Indicamos que existem duas considerações básicas a respeito da função social da escola, que fazem parte da sua definição nas modernas sociedades democráticas, conforme podemos observar em vários estudos. A primeira delas é a de que a escola é o espaço social onde se transmitem os conhecimentos e a cultura de determinada sociedade, e a segunda que a define como um lugar de socialização em que se preparam as novas gerações para o exercício de futuras atividades ou funções sociais.

Cumprir destacar, conforme afirma Sacristán (2000), que para garantir a legitimidade democrática, a escola básica contemporânea precisa desenvolver mecanismos tais como neutralidade e pluralidade ideológica com o intuito de evitar as discriminações e garantir o ensino inclusivo.

Para, em tese, se oferecer as mesmas possibilidades de acesso à “cultura crítica” e ao desenvolvimento pessoal a todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica, social ou religiosa, um currículo comum e um único tipo de escola são necessários. É o que define, basicamente, o princípio da igualdade de oportunidades. Dessa forma, o currículo também é tido como neutro, com um sistema de avaliação estandardizado, cujo encaminhamento “natural”, se a escola for bem administrada (gerencializada), é a recompensa do “bom” emprego aos egressos. “Bons” alunos assimilam “bons” conhecimentos e conseguem “bons” empregos.

No entanto, Apple (2003) denuncia que essa tríade conservadora – boa escola, boa administração, bons resultados – não é tão eficaz quanto quer parecer. A ideia do currículo neutro é uma falácia, pois as imbricadas relações entre saber e poder no momento da elaboração desse currículo o destitui totalmente dessa neutralidade. O autor insiste na necessidade de se buscar nos estudos curriculares quais conhecimentos estão sendo selecionados, quem os está selecionando e sob quais interesses e justificativas. Porque na prática o que se constata é que as promessas de escolarização não se efetivam em resultados. Os diplomas não são mais garantia real de empregos.

Ancoramos nossa argumentação em estudos de Dubet (2005), Bourdieu e Passeron (2013) e Bourdieu (1999, 2012), que questionam o princípio de igualdade de oportunidades como critério justo de distribuição de conhecimento escolar na atualidade. Segundo esse princípio, é perfeitamente admissível a igualdade da competição escolar em uma sociedade democrática e com um sistema escolar unificado, ou seja, a partir do momento em que todos tenham as mesmas oportunidades de fazer valer o seu próprio mérito a escola apagaria paulatinamente a influências das desigualdades sociais de nascimento sobre a carreira escolar dos alunos e as hierarquias escolares poderiam ser consideradas justas porque seriam formadas a partir do trabalho, do talento e do mérito dos indivíduos.

No entanto, esse princípio torna-se questionável, pois repousa sobre a ideia essencial de que a igualdade de acesso é a condição elementar da igualdade de oportunidades. Dubet (2005) aponta que a escola tal como se apresenta na atualidade não é uma escola justa, paradoxalmente por estar baseada no princípio da igualdade de oportunidades. Esse modelo em determinado momento foi positivo, já que permitiu a igualdade de acesso, mas foi criando, em seu interior, mecanismos de seleção sobre a base da meritocracia, que ocultam ou secundarizam as desigualdades sociais prévias determinantes nas trajetórias escolares. Sob o discurso da igualdade formal, a escola não corrige essas desigualdades, e sim as legitima (BOLÍVAR, 2005).

No segundo capítulo, **Os desafios da escola básica militar: *ethos, doxa e nomos***, debruçamo-nos sobre os documentos curriculares oficiais, que autorizam a existência do Sistema Colégio Militar do Brasil, com característica diferenciada porque é carregada de condição *sui generis*, em que as ideias de diversidade e diferença são revestidas de outras significações. Estabelecemos o campo e o *habitus* do CMCG, a partir da explicitação de *doxa* e *nomos* específicos, que caracterizam o *ethos* militar e fechamos o capítulo com a ideia de que o CMCG ancora suas práticas no *nomos* meritocrático.

Como ponto de partida, consideramos a escola básica militar como um espaço determinado por uma clivagem ou uma inter-relação entre dois campos distintos, o militar e o educativo e intentamos desvelar nas práticas escolares do CMCG a conformação do *habitus* de seus agentes, sensivelmente diferente pela sua aproximação e identificação com o *ethos* militar.

O campo e o *habitus* são conceitos básicos na teoria bourdesiana, o primeiro é definido como microcosmos ou espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria, que têm autonomia relativa, constituída por leis, jogos e capitais específicos. Já o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. Forma parte desse conceito o *ethos*, que segundo Bourdieu são os princípios ou os valores em estado prático, a forma interiorizada e não consciente da moral que regula a conduta cotidiana. (BONNEWITZ, 2003).

A fim de estabelecer o princípio de diferenciação no espaço investigado, buscamos reconhecer nesse espaço a *doxa*, entendida como as representações dominantes, isto é, o conjunto das opiniões comuns, crenças estabelecidas, ideias preconcebidas; e o *nomos*, uma lei fundamental que regula o que se faz em determinado campo de acordo com princípios e critérios arbitrários porque são regidos pelas ideias preconcebidas naquele espaço específico (BONNEWITZ, 2003).

Desse modo, construímos a argumentação de que o *ethos* militar constitui *habitus* específico na escola básica militar, que influencia a geração de *doxa* e *nomos* diferenciados tornados evidentes nas escolhas curriculares dentro do SCMB.

A partir da leitura das leis que regem o ensino – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Lei de Ensino do Exército – e dos documentos curriculares elaborados pelos órgãos gestores do SCMB – Projeto Político Pedagógico, Regulamento dos Colégios Militares, Política Educacional para o Exército Brasileiro – observamos que a meritocracia é apresentada como um dos pilares do Ensino no Exército, junto com a hierarquia e a disciplina, que aparecem condicionados aos talentos ou méritos individuais dos alunos e de certa forma, exime o colégio da responsabilidade sobre os resultados individuais. As diferenças são acentuadas após o acesso já desigual.

O mérito justifica as diferenças de prestígio, que influenciam as diferenças de rendimento escolar. O êxito escolar ou a competência científica justificam o veredicto escolar e a hierarquização como um dispositivo que determina quem são os melhores e quem são os piores. Assim, desde a entrada do aluno no colégio, as diferenças de rendimento e de percurso são explicadas por fatores estritamente relacionados aos talentos e dons individuais.



Os documentos tratados como fontes primárias para a análise empírica – histórico escolar, ficha disciplinar, atas de conselhos de classe, resultados de avaliações – são apresentados no terceiro capítulo, que trata de explicar as práticas curriculares direcionadas aos alunos com dificuldade no CMCG, conforme autorização do comandante do CMCG (ANEXO A). Além de uma parte descritiva em que apresentamos o funcionamento dessas práticas previsto no Plano Geral de Ensino (PGE) e nas Normas para Avaliação da Educação Básica (NAEB), valemo-nos ainda, a título de ilustração, das respostas aos questionários aplicados aos alunos egressos que não reprovaram, cruzando os dados objetivos retirados dos documentos internos com os dados individuais (subjetivos) da narração dos alunos sobre a vivência particular dessas práticas.

O terceiro capítulo é dedicado a analisar os documentos internos do CMCG que evidenciam as práticas curriculares voltadas ao aluno com dificuldades de aprendizagem, intitulado **A gestão das igualdades no Colégio Militar de Campo Grande: regras de uma *illusio* coletiva**. Primeiramente, apresentamos as práticas curriculares do CMCG, entendidas como ocasiões de aprender. Buscamos esclarecer que, em busca de uma igualdade de tratamento, o CMCG diferencia as práticas voltadas aos alunos da via preparatória e da via assistencial, o que ocasiona os retratos de discriminação negativa para aqueles que precisam de apoio pedagógico ou de recuperação. Chamamos a atenção para a importância dada à avaliação nesse contexto.

O recurso do questionário foi utilizado para obtermos informações acerca da trajetória escolar dos alunos, desde o início de sua escolarização e ao longo de sua permanência no colégio, a fim de perceber a representação social do Colégio Militar de Campo Grande nessas trajetórias. Todos os nomes foram ocultados a fim de preservar a identidade dos entrevistados, assim como foram omitidos os nomes dos profissionais nas citações das atas, de acordo com as normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que aprovou esta metodologia (ANEXO B).

Os egressos comentaram os temas, expectativas sobre o colégio, a Avaliação Diagnóstica, a rotina escolar e o impacto de ser ex-aluno do CMCG, a partir de roteiro na forma escrita. Na apresentação prévia, não houve explicações acerca do que se pretendia confrontar entre o relato e os documentos. Uma das intenções dessa estratégia foi buscar perceber até que ponto a *illusio* do pertencimento ao CMCG ficou marcada nesses ex-alunos.

Orientamos nossa argumentação no sentido de destacar que existe um senso comum no CMCG de que os alunos amparados já chegam naturalmente com dificuldade e precisam de apoio. A *doxa* institucional orienta as decisões sobre quem participa ou não das práticas de

recuperação de aprendizagem e sobre quem avança e quem fica retido em caso de fracasso. Avançamos com a ideia de que essa *doxa* é causa de discriminação, exacerba as desigualdades e mascara outras diferenças que possam ser respeitadas e servir de justificativa para as dificuldades.

Nas **Notas Finais**, apresentamos algumas reflexões sobre **O reconhecimento dos méritos e a igualdade de oportunidades como estratégia para enfrentamento da *illusio* do/no Colégio Militar de Campo Grande**. Com base na perspectiva crítica dos estudos curriculares, em concordância com a ênfase atribuída ao conhecimento na organização do currículo por Apple e Young principalmente, fizemos o fechamento desta pesquisa com as considerações finais acerca da distribuição do conhecimento no CMCG, a ideia do êxito e da meritocracia como fenômeno social refletido para dentro dos muros da escola e as perspectivas que se abrem para investigações similares na escola básica atual.

## **1 (IN)JUSTIÇA EDUCATIVA PARA A ESCOLA BÁSICA: DA MERITOCRACIA OU IGUALDADE DE OPORTUNIDADES**

A configuração atual da escola básica resulta da tentativa de resolução de conflitos históricos ao longo da construção e definição do campo educativo. Entre esses vários conflitos, o debate sobre justiça educativa vem se destacando, a partir do momento em que a escola passou a ser o principal ponto de referência de ação educativa na sociedade e, desse modo, com a obrigação de atender a todos, indistintamente.

É inegável a importância que a instituição escolar obteve na/para a transmissão dos conhecimentos da sociedade, mas também é notável que o modo como está organizada não propicia distribuição mais justa desses conhecimentos e das consequentes oportunidades sociais aos egressos. Nossas escolas ainda são extremamente homogeneizadoras em suas práticas e, desse modo, reproduzem e aumentam as desigualdades e diferenças sociais, na medida em que oferecem o mesmo tipo de educação aos distintos grupos, privilegiando aqueles com melhores oportunidades sociais.

Os conceitos de igualdade de oportunidades e de meritocracia escolar, pelo menos até a metade do século XX, eram suficientes para explicar as desigualdades de resultados em uma lógica bastante simplista, a educação escolar como condição para a manutenção do *status quo*, ou para a mobilidade social. Em consequência, ao matricular-se na escola para obter o conhecimento, o indivíduo responsabilizava-se pelos seus próprios resultados, por meio de seu esforço individual. Os resultados individuais positivos ou negativos eram atribuídos ao mérito do indivíduo, isentando ou minimizando as responsabilidades da instituição escolar.

Com o advento da universalização escolar, esses conceitos se tornaram contraditórios, pois a abertura das escolas às camadas populares fez transparecer as diferenças de capitais e as “contradições da herança”, cujos resultados a meritocracia sozinha não podia explicar, mas era determinante. A percepção de que a igualdade de oportunidades de acesso não gera, necessariamente, igualdade de resultados e de que o aluno não pode ser apontado como o único responsável pelo seu fracasso indica a necessidade de questionamento desses dois princípios no âmbito escolar, como, também, a responsabilidade e a função mesma da instituição. Segundo Bourdieu (2012):

Encerrada numa visão meritocrática que a prepara mal para perceber e enfrentar a diversidade das estratégias mentais dos alunos, a instituição escolar geralmente causa traumatismos iniciais: os julgamentos negativos que afetam a imagem de si encontram um reforço, sem dúvida muito variável em sua força

e forma, entre os pais, que duplica o sofrimento e coloca a criança ou o adolescente diante da alternativa de se submeter ou de sair do jogo por diferentes formas de negação e de compensação ou de regressão [...] (BOURDIEU, 2012, p. 589).

A contradição entre igualdade de oportunidades e meritocracia impôs a necessidade de avançar a discussão para um conceito mais amplo, o de justiça educativa, em uma tentativa de fazer com que a escola seja mais do que um simples espaço de seleção e hierarquização de indivíduos, a partir das oportunidades prévias e diferenciadas obtidas no campo social.

Desse modo, necessário se faz identificar a gênese dos conceitos de igualdade de oportunidades, meritocracia escolar e justiça educativa, que expressam, neste momento da história, a atenção escolar voltada para as diferenças e as desigualdades.

Ancorados em teóricos que cunharam e/ou estudaram tais conceitos em campos diversos, apresentamos neste capítulo explicações teóricas de como se coadunam com a educação de modo geral e, mais especificamente, com a organização da escola básica brasileira no contexto da escola para todos. Ademais, debatemos a relação possível entre os conceitos de igualdade de oportunidades e meritocracia escolar na tentativa de explicitação da justiça educativa.

## 1.1 RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE OS CONCEITOS DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES, MERITOCRACIA ESCOLAR E JUSTIÇA EDUCATIVA

### 1.1.1 Diferenças e (des)igualdades

Inicialmente, destacamos observações sobre os vários discursos acerca da diferença e da desigualdade, conceitos que permeiam e adquirem nuances diferenciadas a partir dos setores sociais que as utilizam para justificar escolhas e tratamentos diferentes no campo educativo.

Para Pierucci (2013, p. 15), “a diferença vem da direita<sup>5</sup>”, em que pesem as atuais demandas sociais, que defendem o direito “às diferenças” (de gênero, de etnia, de religião, de cultura e outros), e que estão notadamente em luta contra os grupos conservadores da sociedade. Para este grupo torna-se confortável defender e articular, em nome da diferença, modelos de organização “diferentes” para a manutenção de seus privilégios:

5 Apple (2003, p. 10) afirma que a direita não se caracteriza como um “movimento unitário”, mas como uma “coalizão de forças” com algumas áreas comuns e outras tantas que conflitam entre si. No caso da educação escolar, na atualidade uma das preocupações em comum é o gerencialismo, ou seja, a condução da educação segundo as regras de mercado.

A certeza de que os seres humanos não são iguais e, portanto, não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou e apregoou nos tempos modernos foi a direita. [...]. Dito de outro modo, o pavilhão da defesa das diferenças, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, o das minorias étnicas ou linguísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito. (PIERUCCI, 2013, p. 19).

A direita utiliza discurso que afirma a diferença mais do que a rejeita, ao contrário das ideias pré-concebidas do senso comum que indicam os racismos e chauvinismos comuns como “rejeição” à diferença, no sentido de uma incapacidade de aceitar o outro, o não semelhante. Isto é, um “discurso que afirma as diferenças – negro é diferente de branco, a mulher é diferente do homem, [...] – é o discurso inaugural, a enunciação fundante, a evidência primeira, a verdade imediata e incontestável” (PIERUCCI, 2013, p. 27).

Nesse sentido, o discurso do “direito à diferença”, levado a cabo pelos movimentos sociais de esquerda (o que justificaria lutar pela causa da tolerância ao diferente como emancipatória humanitária e progressista, como “atenção” à diferença) não atinge o seu objetivo, pois há um desvirtuamento do seu significado, porque existe uma contradição intrínseca entre a diferença e igualdade, que a direita faz questão de demarcar e que a esquerda tenta conciliar.

Em outras palavras, a direita não tolera o discurso da igualdade, pois em nome da diferença exige o tratamento diferente, ou desigual. A esquerda, ao contrário, tem que sustentar que somos todos diferentes de fato, mas iguais de direito. Em suma, o que se debate nos dois lados é a diferença de valor.

A diferença socialmente compartilhada recebe sempre-já um sinal positivo (a nossa diferença, viva a diferença!) ou negativo (a diferença dos outros, do Outro). Mesmo as sociedades mais simples, pouco diferenciadas, organizam-se em torno de pelo menos duas diferenças coletivas que hierarquizam as pessoas, alocam o poder e dividem o trabalho, as diferenças sexo/gênero e idade/geração. As características compartilhadas recebem ênfases diferenciais do valor [*Wertakzent*] e, conseqüentemente, significados distintos a partir de práticas sociais que, ou bem chamam a atenção para “os diferentes”, dirigindo o foco para a diferença “deles”, ou bem a ignora, negando que ela deva ser levada em consideração na conduta, no caráter, no desempenho, no sucesso ou no fracasso, em suma, no destino de cada indivíduo pertencente àquela categoria cuja diferença, no entanto, é reconhecida como um dado. (PIERUCCI, 2013, p. 105).

No campo educativo, a atenção ao tema da diferença, presente nas análises sociológicas, se faz necessária, bem como um posicionamento em relação ao ponto de vista pelo qual a temática está recortada nesta tese. Estamos cientes das lutas sociais pelo reconhecimento das diferenças do movimento negro, das mulheres, dos homossexuais e outros. No entanto, tratamos as diferenças políticas, sociais e econômicas, que produzem desigualdades de conhecimento na escola, independentemente das várias diferenças coletivas, porque corroboram as análises referentes a desigualdades educativas.

A educação apresenta um espaço fértil para a manutenção do poder (ou da “diferença”) pelos setores conservadores, uma vez que é o campo, por excelência, da formação intelectual das novas gerações. Nesse contexto, a direita tem buscado, segundo Apple (2003), regressar a um patamar de educação conservadora, que busca restaurar a “nossa cultura” (a cultura tradicional), a disciplina e o caráter de fundo religioso (voltar-se para Deus) e inseri-la nas regras do mercado, intensificando o controle, por meio dos exames intra e extramuros da escola.

Nesse movimento, atentamos para a defesa da função da escola, que não é somente a de transmitir conhecimento “neutro” para os alunos. Diante disso, na atualidade, busca-se o papel primordial da educação, qual seja dotar os alunos de conhecimentos interessados e endereçados, aqueles que permitam a competição no mercado em intensa e rápida transformação para a obtenção de resultados, da maneira mais eficiente e econômica possível (APPLE, 2003, YOUNG, 2014).

Pouco haveria de negativo nisso, se não fosse o dilema do conjunto intrincado de ligações entre saber e poder, em que as relações de poder impõem a sua interpretação dos conceitos. “Questões relativas ao saber de quem, escolhido por quem, como isso é justificado são *constitutivas*, não ‘acréscimos’ que têm o *status* de conclusões a que alguém chegou depois de ‘pensar melhor’” (APPLE, 2003, p. 7).

Desse modo, se há um conhecimento interessado<sup>6</sup> e selecionado por grupos específicos para um objetivo específico, afirmamos que a maioria dos modelos atuais de educação não permite desconstruir as profundas desigualdades sociais e muitas vezes a ratificam.

Apple (2003) alerta para o significado que os setores conservadores da sociedade impuseram a determinados conceitos, a fim de privilegiar as classes economicamente favorecidas. Esses conceitos adquirem significados diferentes nos debates atuais em educação e, de alguma maneira, se inter-relacionam formando o mapa das defesas filosóficas e

6 O que Young (2014, p. 201) chama de “conhecimento dos poderosos” quando afirma que o currículo pode ser entendido como um sistema de relações sociais e de poder.

epistemológicas, ligadas sempre aos estratos sociais dos quais surgiram e dos quais eles participam.

No caso da direita, além do significado dado às diferenças, outros conceitos-chave vêm à tona, como democracia, liberdade, opção, moralidade, família e cultura, que estão ligados aos vários pressupostos sobre instituições, valores, relações sociais e políticas. Tais conceitos têm servido para justificar os direcionamentos de uso dos elementos de mercado dados no campo educativo, notadamente, competição, mérito e hierarquia.

Subjacente às políticas neoliberais na educação e suas políticas sociais em geral está a fé na equidade e justiça essencial dos mercados. Os mercados vão acabar distribuindo os recursos de maneira eficiente e justa de acordo com os méritos de cada um. Vão acabar criando empregos para todos que o querem. São o melhor mecanismo possível para assegurar um futuro melhor para todos os cidadãos (consumidores). (APPLE, 2003, p. 51).

Após essa “ironia” de que a competição seria apreendida como uma via de mão dupla em educação e as classes menos favorecidas tenderiam a permanecer em desvantagem, apreendemos que políticas públicas em educação objetivam aumentar a eficiência das escolas. Dessa forma, as ações coletivas de melhoria da escola para todos não conseguem resultados efetivos porque na prática as políticas neoliberais tendem a reproduzir as hierarquias tradicionais de classe.

Em uma perspectiva crítica, Apple (2006) denuncia o modo como os movimentos hegemônicos constroem e impõem determinados conhecimentos ideológicos, com a finalidade de manter um dado senso comum com implicações diretas nas políticas sociais e curriculares. A ideologia do consenso estabelece o conhecimento como um artefato relativamente neutro, o que tem permitido uma falaciosa e letal despolitização da cultura, que as escolas dizem distribuir.

Nesse sentido, Apple (2006) questiona as formas de difusão de conhecimentos. De quem é essa cultura? A que grupo social pertence este conhecimento? Os interesses de quem são transmitidos em instituições culturais como as escolas? Segundo o autor, esses questionamentos são importantes para a identificação do papel fundamental da escolarização no mundo atual, em processo de rápida transformação. Tal identificação, delineada na pretensa neutralidade do currículo e do sistema de avaliação, que se encontram ligados a um sistema de finanças escolares que, quando funcionam bem, garantem a recompensa do mérito. Como fazer, então, para neutralizar todos esses fatores curriculares (programas, métodos, avaliação, seleção e outros), idealizados para fabricar desigualdades em detrimento dos menos favorecidos?

Para Apple (2003), uma das questões fundamentais, pós-alcance da escolarização de toda a população, ancora-se na garantia de ensinar para a diversidade e do direito genuíno de aprender, o que pressupõe que todos possam compreender e usar os instrumentos culturais.

Connell (1999) propõe a busca da “justiça curricular”, defendendo um currículo “contra hegemônico”, que subverta a ideia de corrente principal, responsável pela marginalização de outras formas de distribuição de conhecimentos.

O currículo da corrente principal tomado como hegemônico nas escolas, na medida em que marginaliza outras formas de organização do conhecimento, integra-se à estrutura de poder das instituições educativas e ocupa todo o espaço cultural. Esse processo define as ideias sobre o que deve ser a aprendizagem, que o senso comum dita à maioria das pessoas, bem como os conteúdos de ensino, que devem estar orientados ao tipo específico de pobreza<sup>7</sup> do grupo destinatário da educação.

Dessa forma, segundo Connel (1999, p. 64, tradução nossa), “a justiça requer um currículo contra hegemônico, [...], projetado para materializar os interesses e as perspectivas dos menos favorecidos”.<sup>8</sup>

A par dessas considerações, interessa-nos compreender se a lógica de apropriação dos conceitos de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça, no campo educativo, corrobora a manutenção ou a redução das desigualdades.

### **1.1.2 Igualdade de oportunidades e reconhecimento dos méritos: ideias compatíveis?**

O conceito de igualdade de oportunidades presente na educação desde a emergência do ensino público na Europa e na América, ainda no início do século XIX, tinha a pretensão de disponibilizar educação universal em escolas gratuitas, sustentadas pelo Estado, para toda a população.

Neste propósito, a partir dos ideais iluministas no século XVIII, evidenciou-se uma igualdade meramente formal, idealizada no espírito democrático de neutralidade e igualdade, mas com o predomínio dos interesses burgueses. Inserido no contexto de concretização dos ideais do liberalismo, com o objetivo de compatibilizar os princípios de igualdade e liberdade,

<sup>7</sup> Connell (1999) descreve três tipos diferentes de pobreza que caracteriza como de tipos 1, 2 e 3. O primeiro relacionado às comunidades do “3º mundo”, que vivem uma agricultura de subsistência e trabalho assalariado irregular, a de tipo 2 refere-se às populações urbanas com salários muito baixos, e a Pobreza 3, resultante da desigualdade nas economias de salários elevados.

<sup>8</sup> “La justicia requiere un *currículum* contrahegemónico, [...], diseñado para materializar los intereses y la perspectiva de los menos favorecidos” (CONNELL, 1999, p. 64).



o conceito de igualdade de oportunidades, desde as suas primeiras conceituações, esteve estreitamente vinculado à noção de mérito (VALLE; RUSCHEL, 2010).

Tal conceito foi se modificando ao longo desse tempo e provavelmente continuará, pois possui elementos que ainda não estão devidamente esclarecidos. Coleman (2011) apresenta algumas mudanças nesse conceito nos Estados Unidos, ao longo da história, pois a igualdade de oportunidades esteve voltada, principalmente, para o significado de igualdade como equiparação de direitos a todos os membros de determinada sociedade.

Este significado incluía os seguintes elementos:

- (1) Facultar uma educação *gratuita*, até determinado nível, que constituía o ponto principal de integração na força de trabalho;
- (2) Conceder um *currículo comum* a todas as crianças, independentemente da sua origem;
- (3) Em parte por delineação e em parte devido à baixa densidade populacional, assegurar que as crianças das diferentes origens frequentassem a *mesma escola*;
- (4) Assegurar a igualdade numa determinada *localidade*, uma vez que os impostos locais eram o meio de sustento das escolas. (COLEMAN, 2011, p.141).

O autor indica que essa concepção de igualdade de oportunidades, apoiada por muitas pessoas, possuía pressupostos contraditórios que encobriam algumas situações de desigualdades. Primeiramente, o fato de tornar a escola *gratuita* não significava que as famílias mais abastadas não investiam em educação diferenciada a seus filhos, para além da escola oficial. Mesmo que todas as escolas fossem públicas e gratuitas, a família teria outros meios, não controlados pelo Estado, de fornecer um aprimoramento na formação de suas crianças, tais como cursos de idiomas, esportes diferenciados, estudos individuais particulares e, até mesmo, viagens culturais, o que lhes proporcionaria oportunidades melhores de colocação profissional no futuro.

No que concerne ao *currículo comum*, estava pressuposto que a exposição do aluno a um mesmo currículo lhe garantiria maiores oportunidades. Mas qual currículo comum? O que daria acesso à universidade ou o que garantiria posições de trabalho?<sup>9</sup> E mais ainda, sob essa perspectiva, a escola estava obrigada a oferecer o currículo comum, mas a responsabilidade de “aproveitar” a oportunidade, ou seja, de obter êxito, ficava a cargo do aluno e da família.

<sup>9</sup> Citamos esses dois exemplos para efeitos explicativos daquele momento da história, embora cientes de que há uma gama maior de “funções” atribuídas à escola, tema do qual trataremos mais adiante.

A definição de um *currículo comum*, objeto de debates ao longo do século XIX, agudizou-se no século XX por conta da expansão do ensino secundário<sup>10</sup> e preparatório, perdurando na atualidade, inclusive no Brasil. O desafio tem sido sempre definir qual currículo padronizado a ser adotado e atender a qual público.

Ao defender-se um currículo mais acadêmico, clássico e preparatório para a educação superior, deixa-se de atender àquele grupo para o qual o ensino secundário finaliza o processo de formação. Por outro lado, privilegiar o ensino profissionalizante seria deixar de lado o caráter preparatório para aqueles que almejam adentrar ao ensino superior.

Nos Estados Unidos, ainda segundo Coleman (2011), a alternativa foi criar currículos diversificados de acordo com a intenção do adolescente após o término do ensino secundário, ou seja, uma ideia radicalmente diferente do conceito definido anteriormente de currículo comum. A igualdade de oportunidades baseava-se na intenção de futuro dos adolescentes, que frequentavam o ensino secundário, pois implicitamente, admitia-se que o jovem que quisesse ingressar no mundo do trabalho, imediatamente após o curso secundário, teria melhores oportunidades se tivessem acessado um currículo diferente do preparatório para o ensino superior. Ou seja, a igualdade de oportunidades, nessa perspectiva, se transmuta em pseudoigualdade de escolha de itinerário. Dessa forma, o conceito assumia que diferentes jovens, inevitavelmente, deveriam ter diferentes futuros profissionais e essa situação requisitava currículos diferenciados para diferentes aspirações.

Observamos que o princípio da igualdade de oportunidades, tal como estava preconizado, até funcionaria no ensino primário – para o qual as primeiras noções de ler, escrever e contar –, aprendizados iniciais necessários para continuar a escolarização. No entanto, no Ensino Médio, começava a surgir o problema dos diferentes futuros, pois uma das funções da escola seria também a de promover a mobilidade social, conceder *igualdade* de oportunidades diferentes, assumindo como dado adquirido o futuro dos jovens das diversas classes sociais, passando a ser um dilema.

Outra questão presente naquelas primeiras exigências para a obtenção da igualdade de oportunidades, identificadas por Coleman (2011), seria a ideia de que todas as crianças deveriam frequentar a mesma escola, na mesma localidade, mostrando a inviabilidade na medida que, mesmo que se organizassem escolas com igual estrutura, com o mesmo currículo, com professores remunerados igualmente, cada instituição escolar seria única, a dinâmica de

<sup>10</sup> A utilização do termo secundário em vez de Ensino Médio, neste e em outros trechos, se justifica pelo fato de que essa era a denominação até meados do século XIX e foi a denominação usada por Coleman (2011) em sua análise.

trabalho terminaria seguindo, de modo distinto, as questões das diferenças de fato (etnia, gênero, religião, cultura e outros), que mobilizam os indivíduos a agirem de modo distinto, o que modifica o resultado final obtido.

Coleman (2011) exemplifica como isso foi problemático nos Estados Unidos, apontando que essas características do conceito foram objeto de decisão judicial quando algumas cidades do Sul decidiram, na mesma localidade, separar os alunos de acordo com a raça. Essa situação perdurou de 1896 a 1954, quando o Supremo Tribunal manifestou que a separação dos alunos por raça feria o conceito de igualdade no que se refere à frequência na “mesma escola”. A decisão baseou-se no fato de que os alunos separados racialmente, embora expostos ao mesmo currículo, provariam os efeitos da escola de maneiras diferentes.

Pela primeira vez, introduzia-se no conceito de igualdade de oportunidades a noção dos efeitos do ensino, ou seja, tornavam-se explícitos os objetivos educacionais da igualdade de oportunidades, aqueles relacionados com os resultados da escola. Ou seja, a “efetiva” igualdade de oportunidades se traduzia naqueles elementos que têm efeitos reais na aprendizagem.

Nesse sentido, as influências tanto internas quanto externas à escola deveriam ser levadas em consideração, pois as políticas públicas educacionais consolidavam uma inicial igualdade de acesso e de organização curricular, mas existiam outros fatores tão importantes, que incluíam levar em consideração a influência familiar e de origem dos alunos, na definição do seu desempenho.

Nesta perspectiva, apenas se pode alcançar total igualdade de oportunidades se todas as influências externas à escola desaparecerem, uma condição que surgiria apenas no advento dos colégios internos. Dadas as influências divergentes existentes, a igualdade de oportunidades apenas pode ser abordada e nunca totalmente alcançada. (COLEMAN, 2011, p. 151).

No que diz respeito à igualdade de oportunidades, o princípio da liberdade, naquele contexto, teve como pressuposto que todo indivíduo teria o direito de ser dotado das condições necessárias para obter êxito naquilo que decidir fazer. Por outro lado, considerava-se a existência de diferenças entre os indivíduos, no que concerne aos seus dons naturais, a sua energia, sua motivação e desejo, entre outros.

As instituições teriam, então, a finalidade de regular a competição e os intercâmbios necessários para fazer cumprir esse direito e, sob o ponto de vista liberal, a igualdade de oportunidades seria o modo de eliminar os obstáculos sociais que impediriam a competição justa entre os indivíduos.

A evolução fundamental ocorrida no conceito de igualdade de oportunidades, tal como se observa na atualidade, tem relação direta com a noção de desempenho. De uma ideia inicial de que ao Estado bastava garantir os recursos necessários à escola pública e gratuita, em que a responsabilidade pelo aproveitamento desses recursos era da família e do aluno, passou-se esse encargo à instituição educativa.

A distribuição igual das vagas para acessar a qualidade educativa, ligava-se, definitivamente, ao aumento da qualidade de desempenho de todos os alunos, em uma perspectiva de distribuição igual do conhecimento, pois essa qualidade teria que ser entendida como aquela que possibilitasse o êxito de todos os alunos no processo de aprendizado (BOTO, 2005).

Ano a ano adentram nas escolas alunos das mais diversas origens sociais, étnicas, religiosas etc., com o intuito de receber educação para a cidadania, no espírito da igualdade de direitos. Dessa forma, seria de responsabilidade da escola, como instituição reconhecida socialmente para essa atividade, a redução da desigualdade (DUBET, 2008).

Na configuração atual está mais evidente a relação entre postos de trabalho e as desigualdades educativas nos Estados modernos. Ainda no período escolar, como alunos, os agentes já se deparam com a exclusão, por meio das avaliações. A lógica do capitalismo e da competição se reflete no ato de vinculação da progressão escolar ao conhecimento individual apresentado em provas objetivas.

O exame, nessa perspectiva, supõe a ideia de indivíduo e de justiça, uma vez que a objetividade das provas estabelece as melhores condições de identificação dos realmente capacitados e dos “inaptos”, sendo que estes já seriam eliminados nas primeiras fases do processo educativo. Ao mesmo tempo, a competição é considerada justa porque, em tese, todos concorreriam e, dessa forma, a dinâmica da exclusão permaneceria mascarada, o que ajudaria na conservação da dinâmica de classes.

O exame, então, seria o elo entre a igualdade de oportunidades e o mérito individual, tanto na dinâmica do preenchimento das vagas de trabalho, quanto na educação. Kreimer (2000) apresenta dados de levantamento dessas práticas desde o século VII, mostrando que a administração chinesa submetia os candidatos a funcionários do serviço imperial à aplicação de rigorosos testes de aptidão, com critérios previamente estabelecidos para selecionar os melhores. Para citar outro exemplo, agora no Ocidente, a Revolução Francesa teve como uma das bandeiras a carreira pelo talento, ou seja, o progresso intimamente ligado ao esforço e aos

dons individuais, em detrimento de outros critérios de distribuição tais como gênero, etnia, idade ou classe social.

Esse mecanismo considerado neutro de seleção e distribuição dos cargos se presta, teoricamente, a satisfazer a todos, pois, de um lado, os escolhidos teriam a convicção de seu valor, já que se destacavam em exames seletivos prestados em igualdade de condições, e de outro, os que não alcançavam êxito não se sentiam injustiçados, pois também consideravam o critério lícito e passavam a esforçar-se mais para, em uma próxima oportunidade, obter o sucesso. Já o cidadão que usufruísse os serviços prestados sentiria segurança ao estar sendo atendido pelos mais capacitados.

O sistema de seleção por mérito, objeto que determina a meritocracia, predomina nas modernas sociedades democráticas, em oposição aos modelos oligárquicos e aristocráticos em que se privilegiam uma pequena elite em razão de sua origem. Dessa forma, uma nova estrutura social baseava-se na meritocracia, “sistema no qual as posições sociais são preenchidas levando em conta os méritos e conquistas do indivíduo e não em virtude de critérios atribuídos como a riqueza herdada, o sexo ou a procedência social”<sup>11</sup> (GIDDENS, 2001 *apud* MUÑOZ ARAVENA, 2008, p. 252, tradução nossa).

Valle e Ruschel (2010) apresentam a evolução do termo mérito desde a pré-modernidade, quando estava associado à esfera ética no sentido de realização de boas ações, até a sua transformação em um conceito, já na era moderna, em que passa a ser relacionado com talento, conhecimento, inteligência, esforço, capacidade para o trabalho e para a criação.

O mérito – bandeira de luta dos iluministas que o consideravam como um dos únicos bens que não se pode comprar – vai fundamentar as reformas burguesas e justificar as normas e os valores propostos pelas modernas sociedades democráticas, referindo-se não mais aos méritos éticos, mas aos méritos profissionais, suscetíveis de legitimar as desigualdades de salário e de justificar as hierarquias funcionais: não são mais as boas ações que conduzem o indivíduo ao céu, mas o seu trabalho. (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 77).

O significado primeiro do verbete mérito orienta-se por aquilo que faz com que a pessoa seja digna de elogio. “Mérito – s. m. qualidade valorosa, admirável de algo ou alguém [...]” (HOUAISS, 2011, p. 629).

11 “[...] sistema en el que las posiciones sociales se cubren teniendo en cuenta los méritos y logros del individuo y no en virtud de criterios atribuidos como la riqueza heredada, el sexo o la procedencia social” (GIDDENS, 2001, p. 867, *apud* MUÑOZ ARAVENA, 2008, p. 252).

Como sinônimo de merecimento, percebemos nuance negativa, conforme a inferência de que a ação de merecer pressupõe honras ou castigos. Contudo, o seu significado jurídico desfaz essa contradição ao estabelecer a ideia de justiça ao vocábulo, indicando-o como o ponto-chave em uma disputa litigiosa; o que serve de base para uma deliberação legal: “Mérito – [...] 2. Jur. Questão ou questões fundamentais, de fato ou de direito, que constituem o principal objeto da lide” (FERREIRA, 1986, p. 1122). Nesse sentido, dar ao indivíduo o que ele merece, seja algo positivo ou negativo, significa tratá-lo com justiça.

Tanto em administrações públicas como em empresas privadas, a escolha dos melhores candidatos por meio de processo seletivo torna-se válida e socialmente aceita, como uma maneira justa de distribuição de cargos. A aparente neutralidade presente nesse critério distributivo, o reveste de uma aura de justiça quase inquestionável.

Nesse sentido, o mérito como critério de seleção, principalmente para a distribuição dos postos de trabalho, nada teria de injusto ou negativo, isto é, utilizar esse mecanismo como principal critério selecionaria os indivíduos dignos de merecimento, ou com melhores condições em relação aos demais candidatos.

Condições estão normalmente relacionadas a algumas características pessoais do indivíduo como, por exemplo, motivação, perseverança, flexibilidade, criatividade e outras, mas também a certa competência tecnocrática, que envolve conhecimentos adquiridos ao longo de sua escolarização, ou seus antecedentes acadêmicos, validados por diplomas de instituições de ensino, além de suas habilidades concretas, ou a sua experiência prática.

Walzer (2003) apresenta como um avanço para o desenvolvimento da sociedade contemporânea a utilização do mérito como único critério para distribuir as vagas de trabalho, desse modo, se garantem as mesmas possibilidades de acesso, valorizando-se as características pessoais de quem postula ao cargo. Nessas bases, as qualidades e os conhecimentos do candidato são avaliados (sob critérios e condições iguais) e o melhor preparado é o indicado a assumir o cargo.

Acabam, dessa forma, o clientelismo, o apadrinhamento, a linhagem, e outros modos de distribuição, que prevalecem determinada classe social, normalmente as classes abastadas. Critério nobre, mas que engloba ambiguidades quando relacionadas aos conceitos de justiça e igualdade de oportunidades e, principalmente, quando se transferem suas características para o âmbito da formação educacional.

O neologismo meritocracia, usado pela primeira vez por Young (1964), produzia uma reflexão crítica sobre a loucura, que transformaria uma sociedade, ao adotar como único critério

para a seleção de seus líderes. Nessa sociedade fictícia descrita pelo autor, a Grã-Bretanha de 2033, a obsessão pelo mérito criou nova divisão de classes composta por uma “elite incansável”, também chamada de “minoría criativa”, e a insignificância de uma “massa estúpida”.

A validação dos privilégios obtidos pela nova classe dominante seria feita a partir da fórmula “Coeficiente Intelectual + esforço = mérito” e aqueles que o possuíam, identificados em idade muito pequena e selecionados para uma educação intensiva adequada, cuja tônica era a quantificação, a hierarquia por meio dos exames e as qualificações. Essa situação estimulava a classe dominante a realizar quaisquer tipos de investimentos educacionais a seus filhos para garantir a continuidade de seus privilégios, inclusive assumindo crianças das classes menos abastadas como suas.

Qualquer semelhança com o sistema de ensino atual não é mera coincidência, uma vez que Young apresenta crítica, baseado em conhecimentos sociológicos sólidos, sobre o projeto moderno de sociedade e de escolarização. Sua argumentação funda-se na problematização de até que ponto a meritocracia seria um sistema justo para os menos favorecidos, ou não estaria somente legitimando as diferenças de classe.

Por meio de outro critério, o mérito, tão excludente quanto os outros que o precederam, os postos de liderança seriam ocupados por aqueles que tivessem melhores oportunidades educativas – ou maior capital cultural, na perspectiva bourdesiana – ou seja, aqueles das classes privilegiadas economicamente.

Nesse sentido, questionamos a eficácia da meritocracia escolar em sociedades como a brasileira, em que a igualdade de condições educativas não se encontra garantida em sua totalidade, nem no acesso e tampouco no ponto de vista da qualidade da distribuição do conhecimento. Daí que as pessoas que conseguem os melhores cargos, em sua maioria, continuam sendo aquelas provenientes de setores privilegiados economicamente, que podem pagar por uma educação diferenciada.

A meritocracia poderia até garantir que os melhores preparados conseguissem os melhores cargos, mas de maneira nenhuma garantiria oportunidades de acesso para todas as pessoas. Ao contrário, aprofundaria as desigualdades entre aqueles das melhores oportunidades educacionais e aqueles que não a tiveram.

Por outro lado, como ponto positivo na educação, a meritocracia ajudou a alçar a educação formal a um patamar dos mais importantes na sociedade moderna e a escola passou a ter uma função quase que sagrada, o “templo de civilização”, conforme a definiu Sampaio (2003). Associar igualdade de oportunidades à qualidade do desempenho, isto é, à possibilidade

de igualdade de resultados profissionais, criou a expectativa da escola como redentora, que proporcionaria a todos os indivíduos, sem distinção, a mobilidade social. A “escola das promessas” (CANÁRIO, 2006) surgiu desse senso comum sobre a funcionalidade da escolarização.

No entanto, duas características primordiais da meritocracia, a competição e a valoração por meio de exames, fazem com que essa expectativa se transforme em uma ilusão. Reduzir as diferenças de percurso e de resultados a esses dois critérios, coeficiente intelectual e mérito, tal como faz o senso comum, significa ignorar uma gama de outras variantes, tão ou mais definidoras do desempenho escolar dos estudantes, principalmente, a diferenças culturais, sociais e econômicas.

A educação escolar como direito de todos e a universalização do acesso à escola tendem a ocultar ou secundarizar essas diferenças sob o discurso da competência individual.

Considera-se, assim, que ao se conquistar a igualdade jurídica de acesso aos bens escolares desaparecem os obstáculos ao bom rendimento escolar e ao êxito profissional, ainda que os modelos pedagógicos que inspiram os sistemas escolares oscilem permanentemente entre o castigo e a recompensa – qualificados como estímulos –, entre a avaliação e a classificação, dispositivos que determinam quem são os melhores e quem são os piores. (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 81).

Nas diferenças dos percursos escolares estariam consideradas as diferenças dos capitais social, cultural, simbólico e econômico, que conformam o *habitus* de classe de cada estudante e, nesse sentido, os alunos das classes menos favorecidas já estariam em desvantagem inicial ao adentrar a escola, pois teriam que esforçar-se muito mais para adquirir ou aprimorar seu capital escolar, que se refere à forma e ao conhecimento escolares.

Essa desvantagem, frequentemente percebida pelos professores como desinteresse pelo estudo ou dificuldade cognitiva, vai, paulatinamente, excluindo esses alunos “legitimamente”, por meio de exames padronizados. Nessa perspectiva, Bourdieu (2013) argumenta que, pela transformação dos privilégios sociais em dons ou mérito individual, a escola poderia dar legitimidade às desigualdades sob a falsa justificativa de igualdade formal de oportunidades.

A despeito dos defensores da meritocracia, não desconsideramos, principalmente no espaço escolar, os aspectos negativos que possam advir desse conceito, como, por exemplo, a competição desenfreada, a linha tênue na definição de quem merece receber as recompensas e baseado em que critérios, ou o seu potencial em perpetuar desigualdades e privilégios, e o mais importante: o que fazer com os “perdedores”? Que atitude tomar com os considerados



“inaptos”, “lentos”, “culturalmente desadaptados”? A escola deve abandoná-los à própria sorte com o argumento de que “conseguiram o que mereceram”?

Não é o caso de construir uma visão totalmente pessimista da escola meritocrática, pois “a transmissão da herança depende, para todas as categorias sociais (mas em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino”, mas de ser realista a ponto de perceber que estas mesmas instituições “funcionam como um princípio de realidade brutal e poderoso responsável, devido à intensificação da concorrência, por muitos fracassos e decepções” (BOURDIEU, 2012, p. 587).

Trata-se de apreender que, apesar de a escola estabelecer influência na formação dos cidadãos, não tem conseguido encurtar as desigualdades sociais. Pérez Gómez (2001, p. 132) demonstra “que as aquisições e os desenvolvimentos que a escola provoca estão profundamente relacionados com fatores socioculturais que determinam a desigual distribuição econômica da população” e as diferenças no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes se configuram também pelas desigualdades socioculturais de contexto familiar.

Estamos a concordar com esses autores e a considerar que a igualdade de oportunidades e a meritocracia, os exames e o mérito individual aí englobados, tornam-se importantes argumentos ideológicos para a manutenção dessa reprodução.

Contudo, não estamos admitindo que a meritocracia seja danosa à sociedade e que o esforço pessoal deveria ser deixado em segundo plano, pois, de acordo com Dubet (2014), a natureza heterogênea das desigualdades, que ora parecem justas, ora injustas, de acordo com o ponto de vista dos grupos sociais, analisam o mesmo fato por óticas diferenciadas, obriga a considerá-las pelo ponto de vista da filosofia da justiça e sob o ângulo da sociologia.

Por exemplo, se nos colocamos do ponto de vista de uma igualdade pura, uma situação nos parecerá injusta, enquanto que ela parecerá justa se nos colocamos do ponto de vista do mérito dos indivíduos. As desigualdades e as injustiças não são fatos, mas produto de atividades normativas que lhes dão sentido. (DUBET, 2014, p. 20).

O dilema é encontrar a justa medida entre igualdade de oportunidades e meritocracia escolar e, neste enquadramento, a justiça educativa nos parece um caminho alternativo (ou complementar), apontando para a ideia da equidade como opção para alcançar-se uma escola mais justa.

### 1.1.3 Justiça meritocrática ou Justiça corretiva

A tensão entre a meritocracia e a igualdade de oportunidades dentro da perspectiva de políticas de igualdade em educação aponta para a ideia de equidade educativa como alternativa para se alcançar uma escola mais justa.

Dubet (2004) afirma que se deve considerar medidas compensatórias e/ou paliativas que visem à produção de maior justiça escolar, uma vez que o alcance de políticas públicas em educação na busca da “escola justa” será mais ou menos efetivo para a redução da desigualdade, quanto mais se esclareça o conceito de justiça escolar, visto que o termo justiça carrega em si ideias ambíguas.

Que concepções de justiça seriam adequadas ao campo educativo? Quais teorias de justiça estão presentes na definição de justiça escolar, ou justiça educativa? Do ponto de vista dos autores com os quais dialogamos, os dois principais teóricos apontados como referência para a formação do conceito de justiça escolar seriam Michael Walzer e John Rawls, filósofos políticos que apontaram, cada um a seu modo, caminhos da justiça como equidade e cooperação, buscados no campo educativo na atualidade.

Walzer (2003) defende a meritocracia como instrumento de justiça, desde que utilizada de forma adequada. Segundo esse autor, a diversidade, ou pluralismo, é inerente ao ser humano, as pessoas não nascem iguais e as diferenças são mais acentuadas ainda pela realidade social em que cada indivíduo se desenvolve, por isso se coloca contra a igualdade simples em sua concepção formal.

A sociedade igualitária, segundo ele, é utópica e inatingível, pois se tornaria uma sociedade propícia à traição e fortemente repreendida pelo Estado, que exerceria essa função para manter a aparente igualdade. Sobre o igualitarismo negativo afirma:

[...] o igualitarismo, em sua origem, é uma política abolicionista. Não pretende eliminar todas as diferenças, mas determinado conjunto delas, e um conjunto diferente em cada época e lugar. Seus alvos são sempre específicos: privilégios, riqueza capitalista, poder burocrático, supremacia racial ou sexual. Em todos esses casos, porém, as lutas se assemelham um pouco. O que está em jogo é a capacidade de um grupo de pessoas dominar seus semelhantes. (WALZER, 2003, p. XV).

No intuito de buscar a igualdade, haveria justificativas para a eliminação das diferenças, no sentido apresentado por Pierucci (2013), sempre as diferenças das minorias. Novamente a questão do poder vem à tona.

Dessa forma, propõe outra visão ao igualitarismo. Para Walzer (2003), há que se buscar alternativas para reduzir a dominação entre os grupos de indivíduos, mas preservando-se as diferenças e a liberdade, o que não ocorre na proposição de uma igualdade simples. A igualdade propugnada é a igualdade complexa, que está relacionada à justiça distributiva<sup>12</sup>.

Em vez de uma distribuição igualitária de todos os bens sociais existentes, a proposta é distribuí-los de forma diferenciada para cada indivíduo, dentro de suas esferas, ou seja, o predomínio não se dá sobre pessoas, mas sobre os bens. Para o autor, os bens são de caráter social e assumem determinada importância dentro de um tempo e lugar específico.

Apesar de toda a complexidade de seus arranjos distributivos, a maioria das sociedades se organiza sobre o que poderíamos pensar como uma versão social do padrão-ouro: um bem ou um conjunto de bens costuma ser monopolizado, seu valor mantido pela força e pela coesão de seus proprietários. Chamo um bem de predominante se os indivíduos que o possuem, por tê-lo, podem comandar uma vasta série de outros bens. É monopolizado sempre que uma pessoa, monarca no mundo dos valores – ou um grupo, oligarcas – o mantém com êxito contra todos os rivais. (WALZER, 2003, p.13).

Mas, defende que nenhum bem deveria estar hierarquicamente acima de outro, afirmando que nenhum bem social seria totalmente predominante. A partir dessas constatações, este autor, propõe então as esferas da justiça, baseadas no conceito de igualdade complexa.

Segundo as esferas da justiça, a sociedade complexa se divide em esferas sociais, as quais possuem bens diferenciados entre si, mas com hierarquia de valores dentro de cada esfera. Desse modo, um bem social de determinada esfera não poderia ter o mesmo valor de troca em esferas diferentes.

Dentro da ideia de igualdade complexa, a diferença fundamental postulada é que os privilégios não sejam prerrogativa para que uns se considerem superiores a outros em todas as esferas. Cada bem social teria um critério distributivo autônomo, de modo que a hierarquia alcançada em uma esfera da sociedade não se poderia traduzir em vantagens em outra esfera. Por exemplo, um médico bem-sucedido na área da saúde não teria privilégios na esfera da educação ou do governo.

Assim, Walzer (2003) condena a prática que considera o monopólio de um determinado bem, dentro de uma determinada esfera, como motivo de privilégios em outras esferas da

<sup>12</sup> Justiça distributiva para Walzer (2003) relaciona-se aos bens sociais que serão distribuídos, não às posições de classe. Trata-se de distribuir os bens sociais de forma diferenciada para cada indivíduo a fim de se alcançar, com o pluralismo, a igualdade justa. Voltaremos à questão das (des)igualdades justas mais adiante.

sociedade, aparentemente, colocando-se contra a meritocracia. Para o autor, a educação é considerada como bem social predominante na atualidade e a meritocracia é o resultado de um “monopólio dos talentosos”.

O êxito educacional e a concessão de diplomas estão sendo condicionados por três elementos básicos: o talento “natural”, a educação recebida de berço e o talento em provas escritas. Observe-se que dos três elementos os dois últimos são de condicionante social, os mais favorecidos economicamente têm mais condições de prover o seu “herdeiro” de capital cultural.

Walzer (2003) critica o posicionamento dos membros desse grupo de talentosos que “[...] declaram que o bem que controlam deve ser predominante fora das escolas: eles também devem possuir cargos, títulos, prerrogativas, riquezas” (WALZER, 2003, p. 16). Desse modo, as pessoas talentosas ampliam seus domínios em todas as outras esferas.

Em sua proposição de justiça distributiva ou igualdade complexa, a escola, assim como os professores e as ideias, torna-se um bem social independente e como tal, pressupõe um conjunto independente de processos distributivos, que não necessariamente é reflexo dos padrões de ordem econômica e política, já que estão em esferas diferentes. As escolas preenchem um espaço intermediário entre a família e a sociedade e devem ter critérios distributivos próprios. Aqueles considerados talentosos no campo educacional não devem obter privilégios em outras esferas e, segundo ele, é isso que ocorre, pois quem tem uma boa formação escolar, com diplomas mais valorizados, obterá vantagens em outras esferas da sociedade, ao que ele se opõe.

Desse modo, se coloca contrário à seleção por exames na escolha dos postos de trabalho, pois teriam que existir outros critérios, além do diploma escolar, para eleger o mais capaz para determinada função. Todavia, não declina do talento e da competência para estabelecer graus hierárquicos dentro de esferas específicas, isto é, dentro de cada esfera, os mais talentosos seriam ainda os que deteriam o poder, pois o mérito constitui o princípio distributivo central da igualdade complexa.

Os cargos, segundo essa perspectiva, exigem uma formação aberta ao talento, mas se fixam limites às prerrogativas dos talentosos, somente aos bens sociais próprios de sua esfera. Nesse sentido, as divisões dos cargos dentro de cada esfera continuam sendo feitas pela mesma lógica meritocrática criticada, já que dentro de cada esfera existirão ganhadores e perdedores, uns com mais mérito e outros com menos. Sob essa perspectiva, então, a justiça meritocrática se restringe aos limites das esferas sociais. Mantém-se uma igualdade complexa entre as esferas, o que caracterizaria a justiça social.

As teorias de justiça e equidade de John Rawls também têm sido referência para explicar a questão da justiça educativa, desde a publicação de sua obra *Teorias da Justiça*, em 1979. Sua proposta visa superar a igualdade estrita, formal, que mascara as dificuldades de partida.

Rawls (2003) inicia a sua abordagem de justiça a partir da ideia de consenso coletivo, que é o pano de fundo para um “sistema equitativo de cooperação”. Considerando a ideia de que todos nascem em uma sociedade política, há que se buscar uma sociedade bem ordenada e uma estrutura básica<sup>13</sup> dessa sociedade. Esses dois pontos são fundamentais para que o princípio da justiça seja atingido. Nessa sociedade bem ordenada, todos possuiriam o senso de justiça e respeitariam as concepções de justiça estabelecidas. O autor explica:

É forçoso constatar que dado o fato do pluralismo razoável, não há como uma sociedade bem ordenada em que todos os seus membros aceitem a mesma doutrina abrangente possa existir. Mas cidadãos democráticos que defendem diferentes doutrinas abrangentes podem pôr-se de acordo sobre concepções de justiça. (RAWLS, 2003, p. 13).

Então, de acordo com a teoria de justiça de Rawls, para que as pessoas sejam livres e iguais será necessário atingir graus mínimos de qualidades morais, entre as quais cita a “capacidade de ter um senso de justiça” e a “capacidade de formar uma concepção do bem”. Assim, em uma sociedade cooperativa todos seriam considerados iguais e livres, sendo permitidas somente as diferenças estipuladas pela sociedade e de acordo com a concepção de justiça firmada por todos. A partir disso, julga que se chegaria a uma sociedade completamente justa.

Seu “sistema equitativo de cooperação” pressupõe que as questões de desigualdade são de cunho fundamentalmente social e econômico, afetadas por condicionamentos tais como a classe social de origem, dons naturais, oportunidades de educação, etc. Assim, considera que os bens não são divididos igualmente entre todos os cidadãos, mas são condicionados às diferenças.

A pergunta básica, neste contexto, se apresenta ligada a que “princípios legitimam diferenças desse tipo – diferenças de perspectiva de vida – e as tornam congruentes com a ideia de cidadania livre e igual na sociedade vista como um sistema equitativo de cooperação?” (RAWLS, 2003, p. 56).

13 De acordo com o autor: “A estrutura básica da sociedade é a maneira como as principais instituições políticas e sociais da sociedade interagem formando um sistema de cooperação social, e a maneira como distribuem direitos deveres básicos e determinam a divisão das vantagens provenientes da cooperação social no transcurso do tempo” (RAWLS, 2003, p. 13).

Nesse ponto da teoria de Rawls, torna-se visível a presença da meritocracia nas diferenças que ela se manifesta. Dentro da ideia da capacidade de formar uma concepção do bem, a diferenciação social só teria sentido se fosse para ser repartida com os demais membros de grupos menos favorecidos, ou seja, uma sociedade justa pressupõe a oportunidade de crescimento equitativo entre todos os seus membros, respeitando o individualismo, mas incentivando o aspecto social.

Rawls (2003), assim como Walzer (2003), também afirma que a meritocracia está ligada aos dons e talentos individuais, legitimadas pela escola por meio de diplomas, e estes influenciam na ocupação de cargos e/ou posições sociais. No entanto, o “grupo de talentosos” (usando a expressão de Walzer) não pode usar seus dons e conquistas para se favorecer ou dominar os demais indivíduos. Há espaço para a meritocracia no sentido de estimular o desenvolvimento dos dons individuais, pois dessa maneira, toda a sociedade ganha, levando-se em consideração que seus conhecimentos serão revertidos em prol do coletivo, respeitando-se a justiça social.

Confrontando Rawls e Walzer, observa-se que tanto um quanto o outro entendem que a base da meritocracia se encontra na área da educação e está ligada aos talentos individuais. Os dois também concordam que se essas vantagens forem utilizadas para proveito próprio e para obter vantagens sobre os demais indivíduos, essa concepção será sempre negativa.

Contudo, a diferença entre eles está no modo como entendem a justiça, pois Walzer (2003) propõe uma justiça distributiva, em que os bens até podem ser distribuídos de forma hierárquica, mas dentro de esferas diferenciadas. Apresenta a educação como uma esfera a parte e diz que o sucesso escolar não promove vantagens em outras esferas da sociedade.

Rawls (2003), por sua vez, não encontra problemas na busca dos indivíduos pelo seu desenvolvimento livre e ilimitado, desde que não usem suas conquistas para distorcer o acordo social de uma sociedade bem ordenada. Dessa forma, defende a “igualdade equitativa de oportunidades”, para a qual a educação igualitária será oferecida a todos e o princípio da diferença se encarregaria de disciplinar as distorções que possam advir da condição de vantagem dos talentosos, repartindo os benefícios entre os indivíduos mais desfavorecidos da sociedade. O objetivo seria atingir uma sociedade pluralista, que respeita as diferenças tendo por base a cooperação social e o respeito mútuo entre os cidadãos.

Dubet (2004) se utiliza das ideias dos dois autores para elaborar a proposta de justiça educativa, que estabelece relações entre (des)igualdade, ou equidade, na distribuição do

conhecimento escolar, buscando oportunidades mais justas a todos os indivíduos indistintamente.

Para tanto, estabelece o que considera fato no campo educativo atual, ou seja, o senso comum do qual se parte ao iniciar-se qualquer debate sobre educação na atualidade. Dubet (2004, p. 541) afirma que “[...] as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades”. Em consequência, a igualdade de oportunidades nesse modelo meritocrático seria a garantia de igualdade de acesso em um quadro formal, uma vez que a igualdade de oportunidades e o mérito seriam quase que complementares para o itinerário educativo do indivíduo talentoso.

Sob o ponto de vista das desigualdades sociais, a competição escolar objetiva pouco contribui para a aproximação entre os ditos mais ou menos talentosos. O que se critica nesse enquadramento está implícito nessa “certeza” de justiça nos resultados desiguais, por isso Dubet (2004) cita “uma ficção necessária”:

Contudo, não parece possível abandonar o modelo de uma justiça baseada no mérito, por razões de fundo. Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. (DUBET, 2004, p. 544).

Acrescenta-se a essas ideias algumas possibilidades de se atingir um patamar de escola justa, uma vez que a justiça distributiva, proposta por Rawls (2003), engendra possibilidades de uma “discriminação positiva” ao indicar a compensação aos menos favorecidos como um princípio moral inicial da justiça. Em diferentes propostas educativas estão presentes mecanismos compensatórios para alunos que se apresentam em desvantagem, tais como estudos dirigidos, atividades culturais ou preparação para exames específicos e até mesmo as cotas raciais e sociais oferecidas por algumas instituições públicas como política de Estado.

Essas medidas têm a intenção de aproximar os alunos para um mesmo nível de competição, mas está longe de ser uma medida eficaz no combate à desigualdade. A garantia de competências mínimas, segundo Dubet (2004), seria um modo de justiça social que proporcionaria maior proteção aos grupos desfavorecidos.

Essa concepção está bem mais próxima do princípio de justiça proposta por Rawls (2003) quando afirma a necessidade de distribuição equitativa dos bens como mais do que uma política compensatória, isto é, a garantia de competências mínimas e o tratamento aos mais

fracos como prioridade. As desigualdades justas, indicadas por Dubet (2004), pressupõem melhorar efetivamente as condições dos mais fracos, oferecendo-lhe o conhecimento necessário para competir. Da mesma forma que em Rawls (2003) observamos a aceitação de algumas desigualdades desde que não haja o predomínio dos mais talentosos sobre os mais fracos por uma simples condição de diferenças culturais de partida.

Na mesma linha de raciocínio, Bolívar (2005) aponta que há diversos modos de se entender a justiça no campo educativo e outras tantas maneiras de propor políticas educativas pautadas nesse princípio. O objetivo de reduzir as desigualdades em educação produziram ao menos quatro políticas de igualdade em educação com objetos, pressupostos, princípios e estratégias diferentes, apresentadas como igualdades de tipo A, B, C e D.

A igualdade de tipo A refere-se à igualdade de oportunidades tendo como princípios a igualdade de acesso e as regras de jogo iguais para todos, pressupondo as capacidades naturais e as condicionantes sociais. Na igualdade de tipo B, o foco está na qualidade de ensino, que supõe que todos têm capacidade para alcançar as aprendizagens fundamentais. Nesse caso, a qualidade do ensino seria similar em todas as escolas, com apoio adicional aos alunos com dificuldades. A estratégia nesse modelo é a proposição de um currículo comum na etapa de educação obrigatória.

Os tipos de igualdade C e D, foco dos autores colocados em diálogo neste trabalho, contemplam a igualdade de conhecimento e o êxito escolar impondo uma justiça distributiva, seguindo a estratégia de discriminação positiva, para a qual a ideia de compensação das desigualdades reais, seja de alunos com necessidades especiais, ou em situações de desvantagens, que escapam à responsabilidade individual. Segundo esse princípio, todos têm potencial de aprendizagem extensível e modificável e conseguem adquirir as competências básicas.

Entre essas medidas compensatórias, no interior da escola existem formas didáticas e curriculares que ajudam a encurtar distâncias, por exemplo, a otimização do tempo escolar, estudos dirigidos, estabilidade e qualidade das equipes educacionais (formação de professores e gestores), etc. Ademais, seria necessário compensar também a situação familiar e social de partida.

Na igualdade de tipo D, igualdade de resultados, escolares e sociais, as desigualdades seriam analisadas em um sentido mais amplo, relacionando desigualdades sociais e desigualdades escolares. Do mesmo modo que as desigualdades sociais influenciam e condicionam os resultados escolares, também as desigualdades escolares têm efeitos sociais



bastante evidentes, funcionando como laboratório de justiça de uma sociedade, isto é, “de fato, uma medida do chamado fracasso escolar, são as consequências escolares, sociais e de trabalho que existem para os alunos que não estão habilitados por não terem tido a preparação adequada”<sup>14</sup> (BOLÍVAR, 2005, p. 45, tradução nossa).

No âmbito escolar, o princípio da diferença, mais do que o da compensação, é evocado como uma situação mais justa aos desfavorecidos. Um sistema educativo mais equitativo somente será possível se os filhos de famílias desfavorecidas conseguirem ascender na escala social a partir de uma boa escolarização ou, de outro lado, se os que receberam melhor educação colocarem o seu conhecimento adquirido a favor daqueles que receberam menos. O princípio da diferença só faz sentido se for dirigido aos alunos mais fracos.

Daí que alguns autores que abordam esse tema defendam a equidade em educação, no sentido de favorecer os desfavorecidos. Em outras palavras, apontam a possibilidade de haver “desigualdades justas” (DUBET, 2005; BOLÍVAR, 2005) e que a equidade em educação seria o mais próximo de uma justiça escolar, já que em seu cerne está a questão de como resolver a situação dos piores situados a partir de uma redistribuição proporcional a suas necessidades.

Consenso entre esses autores seria a equidade escolar indo além de uma justiça social compensatória, com uma escola aberta a todos, que elimine qualquer tipo de obstáculo na igualdade de acesso e garanta que todos os alunos usufruam de todos os conhecimentos básicos, as habilidades e atitudes essenciais no exercício de cidadania, sendo membros ativos na sociedade e essa garantia se faz com especial atenção ao currículo.

Uma das possibilidades apresentadas em função da justiça equitativa seria igualar a eficácia das escolas, que, para ser justa, não pode ser formalmente igual, mas igualmente eficaz, sobretudo nas escolas dos meios menos desfavorecidos.

O acesso a uma escola ou outra não é algo banal em termos de desigualdades sociais, a tal ponto que, na maior parte dos países, uma parte importante das vantagens dos jovens de meios favorecidos passa pelo acesso a escolas de melhor qualidade. A variedade da homogeneidade da qualidade da oferta escolar, dentro de um país, explica a maior ou menor amplitude das desigualdades de êxito de um país a outro. Uma política dirigida a reduzir as desigualdades sociais deveria passar por igualar a qualidade da oferta escolar. (DURU-BELLAT, 2003 *apud* BOLÍVAR, 2005, tradução nossa).<sup>15</sup>

14 “De hecho, una medida del llamado “fracaso escolar” son las consecuencias escolares, sociales y laborales que tiene para los alumnos que no están habilitados por no haber tenido la preparación adecuada” (BOLÍVAR, 2005, p. 45).

15 “El acceso a un centro escolar u otro no es algo anodino en términos de desigualdades sociales, hasta tal punto que, en la mayor parte de los países, una parte importante de las ventajas de los jóvenes de medios favorecidos pasa por el acceso a centros educativos de mejor calidad. La variedad de la homogeneidad de la calidad de la oferta escolar, en el seno de un país, explica la mayor o menor amplitud de las desigualdades de éxito de un país

O ponto central de toda a discussão colocada em tela ancora-se na redução das desigualdades sociais e escolares, apontando como possibilidade a promoção de políticas educativas equitativas, em que as questões curriculares e de conhecimento estariam no centro do debate.

A tensão mérito/igualdade, que permeia esta investigação, toma uma posição secundária em um sistema educativo sensível às diferenças, bem como a ideia de eficácia não compete com a luta contra a desigualdade, desde que se tome cuidado para que a eficácia escolar, aqui defendida, não seja subvertida para a consolidação de novas desigualdades.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO ESCOLAR DA “ESCOLA PARA TODOS”

A educação escolar, tomada como parte fundamental na formação dos Estados-nação, por sua relação com a evolução dos conceitos de democracia, liberdade e igualdade, no que concerne à construção da identidade coletiva e à especificidade pública dos direitos da Humanidade, na modernidade (BOTO, 2005; VALLE, 2014), coaduna-se com a ideia de direito subjetivo, sob a perspectiva da proteção jurídica dos direitos humanos.

Para Boto (2005), a evolução do conceito de direitos humanos delinea-se em três gerações de conquistas, uma primeira geração se refere à noção do homem como agente de direitos, com as ideias de liberdade e igualdade advindas dos pensadores europeus do século XVIII, mas tratados como teoria, sem uma noção concreta do que esse universalismo acarretaria. O segundo momento seria o do reconhecimento desses direitos a partir das declarações firmadas pelo Estado como direito público. E a terceira geração, marcada pela Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, em que o direito passa a ter a proteção jurídica do Estado.

Assim como a ideia de direito, o temário educacional reproduz as conjunturas históricas das formações sociais, também se desenvolvendo em três etapas, no que diz respeito à questão da educação como direito universal.

- o ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública;
- a educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar;

a otro. Una política dirigida a reducir las desigualdades sociales debería pues pasar por una igualación de la calidad de la oferta escolar” (DURU-BELLAT, 2003, p. 76 apud BOLÍVAR, 2005).

- o direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas. (BOTO, 2005, p. 779).

Contribuiu para isso, certamente, a prevalência da forma escolar<sup>16</sup>, um lugar para a aprendizagem dos saberes objetivado, sistematizado e codificado. Essa forma escolar intencional e, de acordo com Canário (2006), com o tempo naturalizada e interiorizada ao ponto de, praticamente, não se questionar sobre seu modo de organização. A divisão das horas/aula, das salas de aula, das turmas e das disciplinas prevalece como característica básica da escola atual contributiva para a sua estabilidade e credibilidade.

Dessa maneira, a escolarização torna-se um dos principais meios de garantir os princípios fundamentais da modernidade, a promoção da democracia, da igualdade, da cidadania, da justiça social (VALLE, 2014). Se antes a educação retratava a responsabilidade da família, cuja importância e investimentos eram tratados como interesse individual, nessa conjuntura, dentro do ideário da modernidade, ela se torna um direito de todos e, previsivelmente, como ocorre com todas as questões sociais, o debate do que é justo ou do que é injusto vem à tona.

Conforme Valle (2014), a tese da diferenciação social foi inspiração aos processos de escolarização implantados pelos Estados modernos, bem como o consenso de que, nas sociedades humanas os indivíduos e os grupos ocupam diferentes posições, segundo diferenciações de natureza múltipla, faz da escola um possível lugar de coesão social.

Em Durkheim (2010), compreendemos como se processa a proposta de coesão social, uma vez que “aposta na coesão social por considerá-la essencial à organização, ao equilíbrio e à manutenção das sociedades modernas. Engendrar essa coesão é o desafio que se impõe às instituições que vão dar suporte à constituição dessas sociedades” (VALLE, 2014, p. 20). A educação, neste sentido, compreende o conjunto de ações exercidas pelos adultos sobre as crianças, a fim de proporcionar-lhes o estatuto da maturidade, a autonomia para participar da vida social.

16 Na definição de Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 15), a forma escolar se constitui de um espaço fechado, ordenado e com o tempo rigidamente regulado para que o indivíduo realize seus deveres, e que “não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto. Cada um submete sua atividade aos ‘princípios’ ou regras que a regem.”

Diante disso, a teoria educacional durkheimiana propõe que a socialização deva ser metódica, ou seja, a escola deve ensinar as normas sociais aos alunos por meio de metodologias, englobando todos os setores, as linguagens, as técnicas, o arranjo do prédio escolar, entre outros. Para tanto, faz-se necessária a articulação entre Sociologia e Pedagogia, que trabalham em duas vertentes complementares.

A Sociologia como ciência se encarrega de estudar os fins educacionais, os ideais que guiarão a conduta das novas gerações, enquanto a Pedagogia se volta para as questões práticas, organiza as teorias em métodos pedagógicos para a efetivação das propostas educacionais.

Destacamos também que, para Durkheim, a educação seria um fato social imposto aos indivíduos, os pressionando a agir de acordo com os padrões sociais e morais da sociedade. Na busca dessa socialização, dois elementos destacam-se: a integração social e a regulação social. A primeira revela que por meio da educação os indivíduos absorvem os valores e os sentimentos coletivos e tomam conhecimento da dependência recíproca que existe entre eles. A partir dessa tomada de consciência, a tendência é haver maior integração entre os membros de determinada sociedade. A regulação social relaciona-se às regras que regulam a convivência entre as diversas partes que compõem o organismo social.

Cada sociedade, considerada num determinado ponto de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com força em geral irresistível. Inútil crer que possamos educar nossos filhos como desejamos. Há costumes aos quais precisamos nos adequar; se os infringimos muito gravemente, eles se vingam em nossos filhos. [...] há, portanto, em cada época, um tipo regulador de educação do qual não podemos nos afastar sem contrariar vivas resistências que impeçam as veleidades de dissidências. (DURKHEIM, 2010, p. 30).

Valle (2014) sintetiza a abordagem durkheimiana de socialização e a importância da educação nesse contexto, pois a educação adquire um caráter moral, em que a escola funciona como dispositivo de controle social. “Não se trata de uma moralidade estável, mas composta de regras morais hierárquicas que correspondem às estruturas morfológicas de cada grupo” (VALLE, 2014, p. 23). Em suma, observamos que a educação escolar desempenha uma função integradora como elemento adaptador e normalizador que possibilita a integração do indivíduo à sociedade.

Essa concepção de escolarização perpassa todas as propostas educacionais ao longo do período moderno e a escola, desde então, vem sendo cobrada para “formar” indivíduos “civilizados” e capazes de promover sociedades “melhores”. Apesar das mudanças de

paradigmas ao longo do tempo, essa constatação continua viva, mesmo que implicitamente, no campo educacional.

É importante esclarecer, também, que a concepção durkheimiana funda-se na relação social baseada no trabalho, pois à medida que essas relações se modificam na sociedade, automaticamente a escola passa a ser cobrada pela preparação dos indivíduos a essa nova ordem e ao estabelecimento de novas funções.

Nessa mesma fundação, Canário (2006) apresenta panorama das transformações ocorridas no contexto da escolarização ao longo do século XX no tocante ao cumprimento do que a sociedade entende como função da escola. Nas primeiras décadas do século XX, a legitimidade da escola não era contestada, pois cumpria uma função bem definida, relacionada a um público específico da sociedade, a classe economicamente favorecida. Desse modo, havia uma coerência tanto interna quanto externa, visto que estavam claros as suas funções e o seu público.

Após a Segunda Guerra Mundial, segundo o autor, a partir da necessidade de mão de obra ampliada nesse período, a escola de massas surge com o objetivo de preparar todos os alunos para a vida, de fazer com que desenvolvam as competências essenciais para participar ativamente na construção da sociedade, exercendo conscientemente a sua cidadania. Essa fase, reconhecida como da “escola das promessas”, remetia a uma visão mais otimista da escola, no sentido de entendê-la como uma promessa de desenvolvimento e mobilidade social.

O funcionalismo era a tônica dessa escola, associada ao progresso, que ansiava pelos poderes para a redução das desigualdades escolares e sociais, bem como para a inclusão do maior número de trabalhadores nas diversas fábricas e indústrias que se estabeleciam.

A escola de massas, investida da função de sociabilização, permitiria o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens, independentemente de condição social ou econômica no período pós-guerra. Dessa maneira, houve crescimento da oferta e da procura pela educação escolar, o que acarretou um problema não esperado, a entrada de alunos de estratos sociais tão diferenciados nas escolas, fazendo surgir desigualdades já que estas não estavam devidamente preparadas para atender indivíduos tão díspares.

Aquela coerência interna das escolas destinadas somente às camadas privilegiadas da sociedade abalou-se com a massificação escolar e, após a euforia inicial provocada pelo acesso à escola, pouco a pouco, o entusiasmo foi dando lugar à decepção, pois a escola não cumpria o papel de promoção social que se esperava dela e, ainda, deixava transparecer as desigualdades sociais no espaço escolar.

A escola não conseguindo estabelecer parâmetros de igualdade de acesso ao saber especializado, reproduzia as diferenças sociais em seu interior, bem como se utilizava da promessa de igualdade de oportunidades, na obtenção de bons empregos aos alunos da classe trabalhadora, sem efetivá-la, instaurando a chamada “crise” na escola no final da década de 1960.

Nesse contexto, surgiu a “escola das incertezas”, ainda segundo Canário (2006), representada pelo aumento das desigualdades, desemprego estrutural de massas, acréscimo de qualificação e desvalorização dos diplomas. Diante disso, as injustiças na escola ficavam cada vez mais evidentes e os diplomas escolares cada vez menos rentáveis.

É dessa forma que a escola passa a estar condenada a alimentar processos de exclusão relativa, configurando-se como um jogo de soma nula (os ganhos de uns correspondem às perdas de outros). Ao mesmo tempo, em um contexto de integração econômica que transcende o nacional. A escola vê desaparecer um dos seus traços institucionais mais marcantes: o de fabricar bons cidadãos no quadro do estado nacional. (CANÁRIO, 2006, p. 17).

A partir do início da década de 1990, tendo como objeto de crítica alguns princípios da escola de massas, tais como a preparação para o trabalho, o princípio da igualdade de oportunidades, a crise de identidade dos professores e a rejeição da escola por grande parte dos alunos, iniciou-se a busca pela “reinvenção da escola”.

Essa “reinvenção” se fez necessária pela frequência à escola, que não garantia mais a mobilidade social, mas continuava sendo condição e percurso necessário para chegar a ela. As profundas desigualdades sociais faziam com que somente uma parte mínima de sua população conseguisse, por meio da escola, a inserção social, enquanto que a maioria, pertencente às classes populares, se via obrigada a “passar” pelo espaço escolar como principal, para não dizer única, condição para um emprego decente.

Segundo Canário (2006), nesse sentido, o mercado de trabalho cada vez mais restrito e competitivo “inflaciona” os diplomas, pois os torna cada vez mais necessários e menos rentáveis, e grande parte dos alunos que vê na escola apenas essa relação instrumental acaba se desestimulando quando percebe que somente o diploma não garante o emprego.

Ocorre que apenas o acesso de todos à escola não garante que sejam tomados pelos mesmos efeitos da escola, mesma qualidade educacional, ou acesso ao mesmo tipo de conhecimento. O direito à educação de segunda geração, dessa forma, caracterizou-se pela constatação de que as oportunidades escolares tinham relação direta com as oportunidades

sociais, uns teriam mais chances de obter sucesso na escola por ter maior familiaridade com a linguagem escolar.

A Sociologia da Educação, a partir da década de 1970, começa a apresentar investigações que relacionam as exclusões e desigualdades na escola a uma série de discriminações e de exclusões em vários campos sociais. Tais investigações estão marcadas pela denúncia dos mecanismos de reprodução da escola e pela definição da educação como local para o exercício do poder pelos grupos sociais, que dominam os diversos campos da sociedade.

Os autores Bourdieu e Passeron, na França, com o clássico *La reproduction* (1970), Young, na Inglaterra com sua obra *Knowledge and Control* (1971) e Bowles e Gintis, nos Estados Unidos, com *Schooling in Capitalist America* (1976), considerados precursores dessa perspectiva crítica de análise, têm em comum a defesa da ideia de que a educação escolar possui a capacidade de manipular e moldar consciências para a produção e reprodução das classes, contribuindo para a formação e consolidação da ordem social, ao inculcar valores, estilos de vida e modos de percepção diferenciados.

Por outro lado, Silva (2013) aponta que havia diferenças nas vertentes das análises desses teóricos, o que contribuiu para a sociologia da educação considerar mais amplamente a temática. No caso de Bowles e Gintis (1976 *apud* SILVA, 2013), a análise assentava-se em uma inspiração marxista, entendendo a função da escola como a de preparação dos indivíduos para assumir papel nas distintas classes, tomando o lugar devido nas divisões de classes. Para tanto, consideram que a raiz das desigualdades escolares se localiza na estrutura de economia capitalista, mas sustentam que são os tipos de relações no ambiente escolar que mais contribuem para a reprodução e manutenção das classes sociais, quando os diferentes grupos se relacionam no interior da escola refletindo as relações de hierarquia e poder que existem nas relações de mercado.

Já Bourdieu e Passeron (1970 *apud* SILVA, 2013) colocam em evidência os processos culturais. O processo de reprodução cultural e social na escola se dá de forma diferente:

Para esses, a escola não inculca valores e modos de pensamento dominantes. Ela se limita, ao usar um código de transmissão cultural no qual apenas as crianças e jovens da classe dominante já foram iniciados no ambiente da família, a permitir a continuação desses no jogo da cultura e a confirmar a exclusão dos filhos de pais das classes subordinadas. (SILVA, 2013, p. 18).

A desigualdade, nessa perspectiva, reside no fato de haver uma ideia implícita de que existe uma cultura dominante, a das classes favorecidas, que se impõe como sendo “a” cultura. Sendo assim, ela é a mais valorizada na escola e quem ainda não possui seus códigos está em desvantagem.

Embora frequentemente tais teóricos sejam criticados pelo caráter determinista de suas análises, tanto das relações sociais quanto das funções da escola, como ponto positivo, suas considerações contribuíram para aclarar a pretensa neutralidade da escola sobre os resultados escolares, abrindo caminho para pesquisas que levam em consideração os processos sociais nas escolas relacionadas às transformações da sociedade.

Em Young (1971 *apud* SILVA, 2013), à diferença dos autores citados, o centro da análise passa a ser o conhecimento, ou seja, a problematização sobre os currículos escolares. Fundador da Nova Sociologia da Educação, ou sociologia do currículo, esse autor defende que o currículo escolar não deve ser aceito como algo natural, mas deve ser questionado, pois é o recorte de uma seleção cultural, datada e arbitrária, “constitui o resultado de uma sedimentação temporal, ao longo do qual houve conflitos e lutas em torno da definição [do conhecimento escolar] que devia ser adotada” (SILVA, 2013, p. 19).

A partir dessas discussões, as pesquisas em sociologia da educação têm se voltado aos estudos sobre os processos sociais nas escolas, nas salas de aula, na relação família-escola, tendo o cuidado de articular esses estudos microssociais às dimensões mais globais da sociedade. As transformações sociais e suas demandas fizeram com que os pesquisadores passassem a se interessar por temas e questões antes obscurecidos ou secundarizados.

Os estudos das desigualdades sociais refletidos no interior da instituição como desigualdades escolares apresentam como objetivo a compreensão da forma particular como se processam os mecanismos de dominação e exclusão nesse espaço. A essa perspectiva microssocial interessam questões como as relações sociais no interior da escola, o conteúdo selecionado, as experiências em sala de aula, ou seja, o currículo começa a aparecer como o centro das preocupações. O objeto da pesquisa sofre transformações, passando a preocupar-se com as questões pedagógicas da escola, ou seja, a perspectiva da organização e distribuição dos conhecimentos, dos modos de aprender e ensinar, da organização do espaço escolar, levando em conta a expansão e os rendimentos escolares. Quanto à situação das desigualdades escolares, Marin (2014) esclarece:

Não se trata de culpabilizar, mas de ampliar a compreensão de que há contradições entre os discursos político-pedagógicos internos às escolas sobre



atendimento às diferenças individuais e à diversidade; aos ritmos diversos de aprendizagem; há agrupamentos e busca de homogeneidade que consideram iguais aqueles que chegam diferentes, que continuam favorecidos aqueles que já são favorecidos, não atendidos os desfavorecidos pela herança cultural, mas não por dons naturais. (MARIN, 2014, p. 81).

Estudar as desigualdades escolares, desse modo, significa estudar a escola sem desconsiderar as políticas de governo pensadas para essa instituição nem os documentos curriculares (leis, parâmetros, diretrizes, orientações e programas), que atuam prescritivamente no processo de idealização da prática educativa.

Essa perspectiva de investigação e análise surge com o intuito de responder às novas demandas que começaram a surgir a partir dos debates e da formulação do conceito de escola para todos. Esse conceito começou a se formar desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como expressão do reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis.

Entre esses direitos:

- 1) Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
- 2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (UNESCO, 1998, art. 26, p. 5).

Tal proposição surgia como articuladora dos princípios de educação inclusiva e integradora, com o objetivo de assegurar o direito de todos – crianças, jovens e adultos – à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. A escola, nesse enquadramento, deve atentar para as diferentes características e necessidades, combater atitudes discriminatórias e viabilizar a permanência com qualidade, beneficiando todos os alunos.

A ideia do respeito às diferenças e dos direitos iguais de acesso à educação está clara no documento, mas, a partir da Declaração dos Direitos Humanos, até a efetiva definição do conceito de educação para todos, que preconiza a educação inclusiva e integradora, na década de 1990, houve um longo caminho percorrido no que diz respeito à definição de uma das

funções sociais da escola de prover a todos indistintamente, as mesmas oportunidades educacionais.

A perspectiva da educação universal e única propugnada pelos revolucionários franceses era a universalidade caracterizada por colocar todas as crianças e jovens na mesma classe e única por garantir o conteúdo igual a todos. Mas essa ideia vinha atrelada a de meritocracia, se a escola seria universal e única, estava pressuposta a igualdade de oportunidades de maneira que os mais talentosos pudessem “naturalmente” expressar o seu mérito e o seu destaque.

A terceira geração apontada por Boto (2005), vivenciada na atualidade, busca desmistificar essa igualdade absoluta, indicando a necessidade do respeito à diferença, no sentido de que todos têm os mesmos direitos de acessar a escola e os conhecimentos, mas é preciso ter a percepção que as pessoas aprendem de modos distintos e em tempos também diferentes e essa diversidade deve ser respeitada e atendida.

De um modelo individual de ensino, datado de pouco mais de um século, passando pela escolarização de massas, na década de 1950 e a constatação de uma “crise” na escola a partir da década de 1970, chega-se a uma proposta de escola para todos, como um conceito considerado mais justo, ao afirmar a importância da função social da escola no sentido de diminuir as diferenças econômicas e culturais da maioria da população.

Nessa perspectiva, o que está proposto na atualidade sob o nome de “escola para todos” exige uma transformação dos princípios e objetivos da instituição escolar no curso da história. As práticas que se estabelecem, como apresentaremos a seguir, com a observação desses conceitos em uma escola específica, estão longe de alcançar essa escola justa proposta.

## **2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA BÁSICA MILITAR: *ETHOS, DOXA E NOMOS***

Do ponto de vista da qualidade da educação, tornam-se temas relevantes e constantes de debates, neste momento da história, a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a gestão democrática e a oferta da educação escolar de qualidade. A escola pública é a instituição social por excelência responsável pelo provimento da educação básica à população, sobretudo àqueles estudantes das classes desfavorecidas economicamente e, por conseguinte, desprovidas de capital social e cultural.

O entendimento da denominação educação básica torna-se fundamental nesse contexto, já que está diretamente relacionado às leis, às políticas e aos programas nacionais de Estado para a escolarização. Educação básica refere-se à educação escolar, formal, sendo o básico, nessa acepção, relacionado ao estágio mínimo obrigatório de escolarização, à sua duração, mas também se liga ao saber mínimo necessário para o exercício da cidadania ou para a emancipação social, no sentido de tornar o indivíduo autônomo.

No Brasil, convém esclarecer, as expressões educação básica e escolarização básica têm sido comumente usadas como equivalentes para designar os anos iniciais da escolarização, ou a política educacional para a educação infantil e o ensino fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 6 a 14 anos, bem como o Ensino Médio. Já os termos ensino básico e escola básica têm sido usados em referência a um programa de ensino elementar, inicial, da leitura, da escrita e do cálculo, principalmente.

Cury (2002) relata que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como declaração de Jontiem, de 1990, definiu a educação básica como “[...] uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos”. Contudo, o conceito mais amplo de educação básica começou a ser cunhado no Brasil a partir da Constituição de 1988, que preconiza no seu artigo 208 a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

Esses dois documentos serviram de base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) ao apresentar duas proposições inovadoras: a possibilidade de junção de União, estados e municípios na criação de um sistema nacional de educação e a composição dos níveis escolares. Quanto às finalidades, o artigo 22 da LDBEN estabelece a necessidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a educação básica passou a compor-se de três etapas, articuladas em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim constituída, deveria formar um conjunto orgânico e sequencial, ao organizar-se como um sistema que acompanha a formação dos cidadãos nas diferentes fases da vida, abarcando infância, adolescência e juventude (CURY, 2002).

Ao longo do texto da LDBEN, observa-se que essas necessidades básicas se referem à preparação do indivíduo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, por meio da aquisição de conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores. Dessa forma, a organização escolar, por meio das políticas educacionais, procura estruturar-se para o desenvolvimento no educando de competências mais gerais, do saber aprender, e competências específicas, relacionadas ao saber fazer, sempre levando em consideração as transformações produtivas e as necessidades do mercado de trabalho.

A expansão do atendimento na educação básica, principalmente no Ensino Fundamental, que chega a 97% de escolarização líquida, coloca em tela novos problemas para além da proposição legal de escolarização obrigatória (CURY, 2002). Os direitos fundamentais, valores como liberdade e justiça, aspectos relacionados à cidadania, diferença e desigualdade são revisitados e redefinidos como uma tentativa de responder ao problema das exclusões social e escolar.

Como já apontado, o aumento progressivo da duração da escolaridade obrigatória fez com que a discussão sobre igualdade se desse em primeiro lugar na condição de acesso de toda a população a todos os níveis da escolarização obrigatória. Quanto à taxa de frequência dos alunos na educação básica, verificamos que esse objetivo está quase atingido<sup>17</sup>, e as discussões voltam-se agora às desigualdades de êxito, seja porque a maioria dos egressos não consegue adquirir a correspondente titulação, seja porque são desviados para itinerários profissionais de menor valor social. A igualdade de oportunidades, nesse sentido, se redireciona para as questões de acesso às posições sociais em função do meio sociocultural de origem.

<sup>17</sup> Conforme dados de 2009 do IBGE, na faixa etária de seis a quatorze anos, 97,6% das crianças brasileiras já estavam frequentando escola, e entre quinze e dezessete anos, a porcentagem era de 85,2%, com tendências de aumento ano a ano.

Nessa perspectiva, questões relacionadas ao contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, ao atendimento às expectativas sociais dos alunos e pais, aos direitos das crianças, adolescentes e jovens se juntam aos problemas mais ligados à organização interna da escola, tais como os processos de organização e gestão da escola, o planejamento pedagógico, as práticas curriculares e os processos educativos, a formação e a prática docente, a avaliação, a fim de encontrar soluções mais adequadas às finalidades da educação escolar, em busca de uma escola de qualidade mais justa e mais equitativa.

Internamente à escola, o que se observa é que após vinte anos da publicação da LDBEN/96, ainda persistem e acentuam-se o baixo rendimento dos alunos, a falta de interesse dos agentes educacionais, a evasão e as desigualdades, apesar das políticas oficiais voltadas à escolarização adotadas pelo Estado.

Ruschel e Valle (2009, p. 181) ao analisarem as políticas oficiais destinadas à educação brasileira a partir da década de 1930, apontam uma possível causa para os problemas. Conforme as autoras, essas políticas “fundamentam-se nos princípios meritocráticos próprios das sociedades modernas”, especialmente nas últimas décadas do século XX. Com tal inspiração nos ideais meritocráticos, à escola foi delegado pela sociedade o poder de preparar o conjunto de uma faixa etária e assegurar uma repartição mais democrática das posições profissionais e hierárquicas na sociedade.

Os critérios de seleção dos alunos por meio dos exames escolares demonstram que educar os mais capazes faz com que o Estado reconheça o direito à educação de todos, no entanto, impõe uma barreira camuflada na ideia da capacidade, da inteligência, do aproveitamento e da seleção. Em que pese o esforço do Estado em organizar principalmente o ensino primário, e mais recentemente a educação básica, gratuita e obrigatória, as restrições seletivas indicam que não houve de fato igualdade de oportunidades nas escolas e a tão propalada democratização do ensino, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, fica longe de se efetivar.

O discurso do direito à educação que faz parte do ideal de escola para todos ainda parece contraditório, em contraste com a necessidade de seleção e disciplinamento que são a tônica da organização escolar.

[...] a expansão quantitativa do número de alunos observada na última década, faz a escola estampar as contradições da sociedade por meio da presença acentuada da pobreza, da cultura de massas, do individualismo, do hedonismo e da própria falta de sentido e de valor da instituição. (FERREIRA, 2009, p. 254).

Nesse sentido, parece que a escola ainda não ultrapassou os problemas detectados desde meados do século XX e continua tentando resolver velhas questões como a homogeneização, a desigualdade no processo de escolarização disfarçada pelo mérito individual, a naturalidade com que se vê a função seletiva da escola ao preparar indivíduos para atender às necessidades diferenciadas de uma sociedade desigual.

## 2.1. A ESCOLA BÁSICA MILITAR

O Exército Brasileiro (EB) conseguiu ao longo da história da formação do Estado Moderno, alçar à categoria de instituição diferenciada e autônoma, cujos valores, opiniões e representações permitem identificá-lo como um campo específico, o campo militar, que influencia e é influenciado por outros campos da sociedade.

O EB é uma organização vinculada ao Ministério da Defesa que, como “força terrestre”, tem a missão de “contribuir para a garantia da soberania nacional, dos poderes constitucionais, da lei e da ordem, salvaguardando os interesses nacionais e cooperando com o desenvolvimento nacional e o bem-estar social”.<sup>18</sup> Dentro dos quadros do exército exigem-se conhecimentos e habilidades específicas para as várias armas<sup>19</sup> necessárias à defesa do território nacional que por suas peculiaridades são pensadas, gerenciadas e colocadas em prática pelo seu próprio quadro de pessoal, formado exclusivamente para esse fim, com a justificativa de que seus agentes necessitam de formação diferenciada relacionada às suas atividades práticas, de caráter estratégico e até certo ponto sigiloso.

Existem várias Escolas Preparatórias que formam o Sistema de Ensino do Exército, em que a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) é a mais importante, pois visa à preparação dos líderes do Exército Brasileiro. É destaque também a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), pré-requisito para entrar na AMAN.

A necessidade de formação especial dos agentes militares do exército começou a configurar-se ainda no século XIX, quando, a partir da constituição do Estado Moderno, os diversos campos sociais passaram a organizar-se pautados por parâmetros inovadores e de valorização do conhecimento. Segundo Alves (2006), observa-se a assimilação desse ideário

<sup>18</sup>Missão e Visão de futuro, site oficial do Exército Brasileiro. Disponível em: <<http://www.eb.mil.br/web/guest/missao-e-visao-de-futuro>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

<sup>19</sup>Os Quadros reúnem os militares que, de origem diversa, aglutinam-se com uma finalidade geral própria. As Armas englobam o militar combatente por excelência, tradicionalmente a atividade-fim da profissão. Informação extraída de: Armas, quadros e serviços. Disponível em: <<http://www.eb.mil.br/web/guest/armas-quadros-e-servicos>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

pelo EB a partir do deslocamento de valoração da força para o intelecto, indicado pela alteração de prioridade da infantaria e cavalaria para a artilharia e engenharia,<sup>20</sup> por exemplo.

O aspecto moderno e as tendências científicas adotadas por essa instituição militar exigiram sua aproximação ao campo educativo a partir da necessidade de formação intelectual de seus agentes. Foram criadas, então, as primeiras escolas militares, consideradas “como marco, ao mesmo tempo, de autonomização da formação dos quadros componentes da oficialidade e da penetração dos agentes militares no âmbito da cultura escolar” (ALVES, 2006, p. 3).

Segundo a autora, essa inserção se deu por meio de três componentes principais que caracterizaram de modo definitivo as contribuições do exército para o sistema escolar brasileiro: a constituição de um corpo de professores, que surgiu das necessidades do próprio exército de preparar agentes qualificados; a configuração de um público em diferentes esferas, com iniciativas de escolarização, sobretudo, nas camadas menos privilegiadas; e principalmente, a interferência nos projetos educacionais, na composição de conteúdos curriculares, em disciplinas tais como Educação Física, Matemática e Física, por exemplo (ALVES, 2006). Em contrapartida, os aspectos de cultura escolar, entre eles as instruções teóricas, os conteúdos separados em disciplina e a avaliação, foram quase que totalmente incorporados à rotina de estudos dos agentes militares nas escolas de formação.

A criação das várias escolas de formação determinou a necessidade de um órgão específico para sistematizar o ensino em toda a instituição. Desse modo, em 1915, foi criada a Inspeção do Ensino Militar (1915-1922), que ao longo do tempo recebeu diversas denominações: Diretoria de Ensino do Exército; Diretoria-Geral de Ensino; Departamento de Ensino e Pesquisa; e, com o Decreto N° 6710, de 23 de dezembro de 2008, tornou-se o Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

Atualmente, o DECEX está formado por cinco diretorias, cada uma delas responsável por um assunto relacionado à educação e cultura: a Diretoria de Educação Superior Militar

20 São as quatro armas do Exército Brasileiro. A Infantaria define o combatente a pé, aquele que pode deslocar-se por qualquer tipo de região e que conquista, ocupa e mantém o terreno, em operações ofensivas e defensivas; pela variedade de missões o infante também tem suas especializações, tais como: de selva, blindado, de montanha, paraquedista, Polícia do Exército e muitas outras. A Cavalaria reconhece, proporciona segurança às demais formações em combate e combate por seus próprios meios; seja blindada ou mecanizada mantém nos seus atuais veículos as capacidades das tradicionais formações hipomóveis (a cavalo). As Armas de apoio complementam a missão das armas-base, quer pelo apoio de fogo de seus obuses, canhões, foguetes e mísseis (Artilharias de Campanha e Antiaérea – EsACosAAe; pela mobilidade e contramobilidade (Engenharia) e pela instalação e manutenção dos sistemas de C2 (Comando e Controle) e de Guerra Eletrônica – CCOMGEx/DF (Comunicações). Disponível em: <<http://www.eb.mil.br/web/guest/armas-quadros-e-servicos>> Acesso em: 06 Mar 2017.

(DESMil), que tem como missão “preparar, formar, aperfeiçoar e proporcionar altos estudos militares”, a Diretoria de Educação Técnica Militar (DETMil), “cabendo-lhe a missão de dirigir, orientar, supervisionar e avaliar a formação e o aperfeiçoamento dos sargentos de carreira, bem como a especialização e extensão de oficiais, subtenentes e sargentos”, a Diretoria do Patrimônio Histórico e Cultural do Exército (DPHCEX), com a “missão de controlar, preservar, conservar, recuperar, restaurar e divulgar o patrimônio cultural material e imaterial de interesse da história do EB”, o Centro de Capacitação Física do Exército (CCFEx), que atua como “órgão técnico-normativo na gestão das atividades relacionadas ao ensino e pesquisa de Educação Física e Equitação, e na coordenação e desenvolvimento do Desporto no EB” e a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), cuja missão síntese é “planejar, coordenar, controlar e supervisionar o processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares”.<sup>21</sup> À exceção da DEPA, que gerencia a Educação Básica, as demais Diretorias equivalem aos níveis de ensino superior, especialização, mestrado e doutorado.

Para o EB, o seu sistema de ensino é considerado uma organização *sui generis*, inclusive no que se refere ao Ensino Básico. Essa condição peculiar foi sendo estabelecida desde a criação da legislação pertinente ao funcionamento e à organização do Sistema de Ensino do Exército, ainda no final do século XIX e continua na atualidade em todos os documentos relacionados à educação militar.

Em nossa análise, o marco temporal parte da última década do século XX, mais precisamente em 1994, que se convencionou chamar de Modernização de Ensino do Exército, a partir de seminário do Estado-Maior do Exército (EME), cujo relatório deu forma aos fundamentos de uma “Política Educacional para o Exército Brasileiro no ano 2000”.

A partir desses referenciais, foi reformulada a Lei de Ensino do Exército (1999) e foi estabelecida a Política de Ensino do Exército (2000), com objetivos, conceitos e missão únicos para todo o Sistema, seja no nível superior, técnico ou da educação básica. Ou seja, mesmo estando em níveis diferentes de formação - a escola básica e o ensino superior - com operacionalização de práticas educacionais distintas e gerenciadas por diretorias diferentes, os fundamentos da educação militar, expressos nesses dois documentos, devem ser respeitados e seguidos em todos os níveis.

No que concerne às estruturas de ensino que fundamentam as práticas educativas no campo militar, observamos peculiaridades em seus documentos que permitem arrazoar a

21 Mais informações sobre o histórico do DECEX e de suas diretorias subordinadas estão disponíveis no endereço eletrônico <<http://www.dececx.ensino.eb.br>>.



escola básica militar diferente da escola básica civil. Nesse sentido, utilizamos o termo “militar” não somente para identificar a filiação de tal escola ao exército, mas como característica explicativa de que o *ethos* militar constitui um *habitus* específico, que influencia a geração de *doxa* e *nomos* diferenciados tornados evidentes nas escolhas curriculares dentro do SCMB.

A escola básica no exército está agrupada no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), gerido pela DEPA e se compõe de doze colégios militares que oferecem o Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos e o Ensino Médio, distribuídos em cidades estratégicas para o exército por todo o território nacional. No Centro-Oeste: Colégio Militar de Brasília (CMB) e Colégio Militar de Campo Grande (CMCG); no Sudeste: Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF) e Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH); no Sul: Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) e Colégio Militar de Curitiba (CMC); no Nordeste: Colégio Militar de Recife (CMR), Colégio Militar de Fortaleza (CMF) e Colégio Militar de Salvador (CMS); no Norte: Colégio Militar de Manaus (CMM).

Na atualidade, a condição peculiar do Sistema de Ensino do Exército vem sempre referenciada nos seus documentos norteadores a partir de citações constantes na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN.

Na Constituição Federal de 1988, a justificativa para a condição especial do EB e para um sistema de ensino próprio vai ser buscada no Título V – Da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas, Capítulo II – Das Forças Armadas, Artigo 142:

X - a lei disporá sobre o ingresso nas Forças Armadas, os limites de idade, a estabilidade e outras condições de transferência do militar para a inatividade, os direitos, os deveres, a remuneração, as prerrogativas e outras situações especiais dos militares, consideradas as peculiaridades de suas atividades, inclusive aquelas cumpridas por força de compromissos internacionais e de guerra. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A lei mais especificamente ligada à educação, a LDBEN, em seu artigo 83, também indica o ensino militar como diferenciado no sentido de ser “regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Amparado nessas duas leis federais, o EB estabelece sua lei específica em educação, a Lei de Ensino do Exército, de 1999, que menciona primordialmente o caráter distinto da organização de seu sistema de ensino já no primeiro artigo:

Art. 1º É instituído o Sistema de Ensino do Exército, de características próprias, com a finalidade de qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

No que se refere à educação básica, para além do ensino especializado mantido pelo Exército, a Lei prevê, em seu artigo 7º:

O Sistema de Ensino do Exército mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditos, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Conforme esse artigo, a conformação da educação básica é parte adicional dos demais cursos de formação do exército, na forma da legislação federal pertinente, ou seja, respeitando as leis educacionais federais, notadamente a LDBEN e demais orientações do MEC, mas mantidas as suas peculiaridades.

Como exemplificação, em relação à escolarização básica, o principal motivo para o pedido de criação do primeiro CM foi baseado em uma situação especial dos militares que defendiam o País em guerras e conflitos internacionais. O histórico dos CM, disponível no *site* da DEPA, deixa claro que a intenção ao se propor a criação do primeiro colégio militar foi a de proteger os órfãos, caso os soldados sucumbissem na frente de batalha. “Sabedores de que a Pátria protegia sua família, o moral da tropa cresceria e, junto, o PODER DE COMBATE das tropas imperiais”.<sup>22</sup> Ou seja, defendia-se que à categoria de militares do exército haveria alguns privilégios, dentre os quais a garantia escolar de sua prole.

Desse modo, a educação aparece com importância fundamental na constituição do EB, tanto na formação de sua intelectualidade quanto na perspectiva do cuidado com a “família militar”, na formação básica de seus dependentes, e ganha contornos diferenciados, de acordo com as leis citadas, pela especificidade do trabalho militar, que é também peculiar.

22 Histórico dos Colégios Militares. Disponível em: < [http://www.depa.ensino.eb.br/pag\\_historico.htm](http://www.depa.ensino.eb.br/pag_historico.htm)>. Acesso em: 6 mar. 2017.

Considerando que o *habitus* não é imutável, é antes um sistema de disposições construído continuamente, sujeito a modificações por estímulos conjunturais do campo, a aproximação e a inter-relação com o campo educativo são vistas como estratégias do campo militar para a difusão e manutenção de seu *ethos*, a partir de reconversão das práticas educativas aos seus interesses. Assim, estabelecemos marcas de diferenciação entre o sistema de ensino do exército e o campo educativo não militar tendo como referencial de análise conceitos bourdesianos.

Conforme explica Forquin (1993), existe uma relação recíproca e complexa entre escola e cultura. Recíproca porque a cultura é o conteúdo substancial da educação ao mesmo tempo em que a educação é forjada a partir da cultura. “[...] dir-se-á que é pela educação, através de um trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’, que a cultura se transmite e se perpetua” (FORQUIN, 1993, p. 14); e complexa porque a escola seleciona elementos da cultura que vai transmitir, valorizando uns e desprezando outros, a partir de convicções sociais, políticas e econômicas, estabelecendo uma “seleção de cultura”.

Garantida a legalidade de suas estruturas no campo social mais amplo, há que se definir estratégias no interior do próprio campo, a fim de consolidar o *habitus*. Dentro da enorme gama de legislações relacionadas ao tema da educação militar, organizamos uma categorização para efeitos de análise em documentos “filosóficos”, nos quais se apresentam os fundamentos abstratos que justificam a existência do Sistema de Ensino do Exército, ou os seus pressupostos, ao que chamamos de “*doxa* militar” e os “documentos prescritivos”, ou *nomos*, segundo a caracterização dada por Bourdieu e perseguidas por nós neste capítulo, que trazem orientações a respeito do que se espera desse sistema de ensino e como atingir os objetivos.

Levando em conta essas observações iniciais, neste capítulo, analisamos os documentos curriculares do Sistema de Ensino do Exército e do Sistema Colégio Militar do Brasil para estabelecer que “seleção de cultura” está proposta, em que sentido ela difere ou não da escola básica civil para embasar o que será tratado no terceiro capítulo, a definição de até que ponto será possível a concretização de uma justiça educativa na educação básica nessa estrutura.

### 2.1.1 Marcas de diferenciação e a inter-relação entre dois campos ou o *ethos* militar

Reconhecer a existência da escola básica “militar”, como uma instituição diferenciada da escola básica “civil”, exige que sejam situadas as bases históricas da inter-relação entre o exército e a escola.

Em perspectiva histórica, segundo a instituição, está justificada a prerrogativa especial das forças armadas, principalmente, porque a função primordial do EB, de defesa nacional, pressupõe uma dedicação integral de sua tropa, seja em tempo de paz ou de guerra.<sup>23</sup> Sendo assim, desde as suas primeiras formações, ainda no tempo do Império, esteve presente a preocupação em determinar certos benefícios aos militares, a fim de melhorar a capacidade de combate existente na força, que depende da eficiência operacional, do valor profissional e da “moral da tropa”.

Ademais, durante muitos anos, não houve a preocupação por parte da instituição em coadunar seus referenciais educacionais às leis “civis”, uma vez que a busca por conhecimento e/ou aperfeiçoamento nos quadros do exército, esteve ligada ao conceito de organização militar que se pretendia alcançar.

Santos (2007) apresenta um panorama das instituições militares do final do século XIX ao início do século XX, mostrando os motivos da criação das várias escolas militares nesse período, justamente quando o exército passava por uma transformação, incluindo exigir maior profissionalização dos seus agentes por meio de méritos e diplomas.

No início do século XX, a autora apresenta que as escolas militares eram locais privilegiados para a aquisição de conhecimentos, principalmente para a “classe média” que buscava o exército e tais escolas por serem talvez a única oportunidade de realizar estudos superiores. Carvalho (1989 *apud* SANTOS, 2007, p. 312) registra:

Num país em que as oportunidades de vida eram difíceis e os estudos e carreiras acadêmicas representavam um peso monetário, o Exército continuava a ser o refúgio de uma classe sem recursos. É assim que os nossos oficiais são de origem simples, de pais comerciantes, funcionários e pequenos fazendeiros, conquistando democraticamente os postos pela

23 Santos (2007, p. 116) indica que houve uma mudança significativa de função do Exército Brasileiro a partir do fim da Guerra Fria. De uma perspectiva de segurança nacional, de combate ao comunismo, passam na atualidade a uma nova ordem internacional, definida pela OTAN, sendo responsáveis pelas “novas ameaças” (terrorismo, tráfico de drogas, pobreza extrema, crescimento populacional desordenado, desigualdade de renda, questão ambiental e proliferação de armas de destruição em massa). Tal ideia indica um deslocamento para questões de ordem interna, não sem resistências dentro do campo militar.

capacidade e não pela posição social (CARVALHO, 1989 *apud* SANTOS, 2007, p. 312).

Desde 1889, o exército já se responsabilizava por “educar” seus soldados, tanto em instrução primária, que ensinava cabos e soldados a ler e escrever e as quatro operações matemáticas, quanto nas noções de pelotão e manejo, conservação de armas e tiros, ministrados aos sargentos e tenentes (SANTOS, 2007). Ao longo do período estudado, a autora identificou três escolas militares instituídas no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, cujos objetivos e currículos eram ligeiramente modificados, de acordo com a “filosofia” dos instrutores. Assim, de uma visão positivista, no final do século XIX, em que os ensinamentos eram mais científicos e voltados para formar oficiais das armas e engenheiros para o Brasil-colônia, passou-se, em 1913, a insistir no ensino técnico e no afastamento do meio civil, buscando-se o ensino prático militar.

O cunho técnico-cientificista formatado nessa época seguiu durante muito tempo como um ponto-chave no currículo das escolas militares. É ele que vai justificar toda uma mudança de comportamento em que passou a ser cobrado o enquadramento militar, a divisão em companhias e seções de diferentes armas, os toques de corneta, a formatura em pelotões e a ideia de um corpo de alunos, proporcionando uma coesão e “solidariedade horizontal”, estabelecendo um *ethos* específico que perdura até a atualidade, segundo Santos (2007), tanto que a preocupação com a educação de sua tropa se estendeu, como visto, à escolarização básica.

Conforme já destacado, o processo desencadeado após o seminário do Estado-Maior do Exército se fundamenta na criação do Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME). Todos os documentos relacionados à educação do exército a partir do ano 2000 pautam-se pelo diagnóstico apresentado nos Fundamentos da Política Educacional para o Exército Brasileiro no ano 2000, de 1994 e pelas sugestões consolidadas nos Fundamentos para a Modernização do Ensino, este documento elaborado e apresentado pelo GTEME em 1996, que aponta mudanças necessárias no âmbito da estrutura e legislação de ensino, dos currículos, da didática e da metodologia e da avaliação, tendo em vista os desafios esperados para os primeiros anos do século XXI. Sugere também a reciclagem do corpo docente, a reformulação da arquitetura escolar e a disponibilidade de novas tecnologias.

O EME levou em conta as transformações do novo século e propôs, no referido documento, assegurar a adequação do Sistema de Ensino do Exército aos novos tempos em

que a comunicação e as relações são cada vez mais dinâmicas e o volume de informações cresce de maneira exponencial. Por outro lado, também foi contundente no sentido de estabelecer o que deve ser preservado no âmbito dessas reformas estruturais, os valores centrais do Exército Brasileiro:

A formação militar compreende uma base cognitiva constituída pelos conhecimentos relacionados à doutrina, às técnicas, aos procedimentos referentes aos cargos e às funções a serem exercidas e uma base afetiva integrada pelos atributos que conformam a personalidade básica do militar, na qual ressaltam: a disciplina, o patriotismo a responsabilidade, a combatividade etc. (EME. POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O EXÉRCITO BRASILEIRO, 1996, p. 32).

As conclusões desses fundamentos motivaram a reformulação da Lei de Ensino do Exército, em 1999. Esse documento redefine toda a estrutura e as modalidades de ensino, incluindo capítulo que trata especificamente dos princípios e objetivos do Sistema de Ensino do Exército, que não existia na primeira versão, de 1971. Colocados em comparação, o Título II – Dos Princípios e Fins da Educação, da LDB de 1996 e o Capítulo II – Dos Princípios e objetivos, da Lei de Ensino do Exército de 1999, apontamos algumas diferenças que corroboram as peculiaridades do sistema de ensino militar, aqueles princípios, valores, atitudes e comportamentos valorizados pelo exército e esperados de seus alunos.

A LDBEN apresenta:

**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL. LDBEN, 2015, p.9-10).

Os princípios indicados nessa Lei são propositalmente amplos, dado o seu objetivo de nortear ações que serão pensadas por cada nível e/ou sistema de ensino. Interessa-nos destacar a finalidade educacional, em que se indica que a educação escolar deve dar conta de preparar o educando “para o exercício da cidadania” e de qualificá-lo para o trabalho e o caráter democrático dos princípios educacionais, apresentando a necessidade de valorização da igualdade, da liberdade da tolerância e do pluralismo de ideias, entre outros, pois é no bojo dessa liberdade de ação dos sistemas educativos proposta pela LDB que as diferenças sejam sutis ou bem marcadas se evidenciam, possibilitando inter-relações com outros campos sociais e, em consequência, a constituição de *habitus* próprios e estratégias peculiares de valorização e permanência de determinado campo, por meio do campo educacional.

Por exemplo, as escolas confessionais marcam a sua diferença a partir da moral religiosa que caracteriza seu *ethos*, também as escolas étnicas (indígenas, quilombolas e outras) em que a distinção se dá pelo ensino da língua e cultura étnica. Nesse direcionamento, perseguimos a caracterização da diferenciação dos CM em relação às escolas civis, pois a *illusio* adquirida a partir dessa diferenciação, a nosso ver, forja toda uma gama de escolhas curriculares voltadas à competição e ao mérito, além da concepção de uma *doxa* específica, a que chamamos “*doxa* militar”.

Conforme Bourdieu (2001):

O processo de diferenciação do mundo social conducente à existência de campos autônomos concerne, ao mesmo tempo, ao ser e ao conhecer; ao se diferenciar o mundo social produz a diferenciação dos modos de conhecimento do mundo; a cada um dos campos corresponde um ponto de vista fundamental sobre o mundo que cria seu próprio objeto encontra nele mesmo o princípio de compreensão e explicação conveniente a esse objeto. (BOURDIEU, 2001, p. 120).

Vejamos os recortes e as escolhas feitas pelo Sistema de Ensino do Exército, dos seus princípios educacionais:

**Art. 3º** O Sistema de Ensino do Exército fundamenta-se, basicamente, nos seguintes princípios:

I - integração à educação nacional;

II - seleção pelo mérito;

III - profissionalização continuada e progressiva;

IV - avaliação integral, contínua e cumulativa;

V - pluralismo pedagógico;

VI - aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência;

VII - titulações e graus universitários próprios ou equivalentes às de outros sistemas de ensino.

**Art. 4º** O Sistema de Ensino do Exército valoriza as seguintes atitudes e comportamentos nos concludentes de suas modalidades de ensino:

I - integração permanente com a sociedade;

II - preservação das tradições nacionais e militares;

III - educação integral;

IV - assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares;

V - condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais;

VI - atualização científica e tecnológica;

VII - desenvolvimento do pensamento estruturado. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

As assertivas assinaladas nesse trecho são elementos diferenciais da educação militar, isto é, o que a distingue da educação civil. Quanto aos princípios estabelecidos no Artigo 3º, destacamos dois que estão diretamente relacionados aos questionamentos deste trabalho: a valorização do mérito e a constante busca de padrões de eficiência. Essas são forças motrizes do *ethos* militar, uma vez que a finalidade primordial do Sistema de Ensino do Exército é selecionar os melhores para fazer parte do seu grupo, os mais eficientes.

Esses princípios são forjados na própria criação da instituição Exército Brasileiro e evocados como valores essenciais da instituição. Os pilares fundamentais do Exército Brasileiro são a hierarquia e a disciplina. No manual “O Exército Brasileiro”, publicado em 2014 encontramos essa afirmação:

A hierarquia e a disciplina são a base institucional das Forças Armadas. A autoridade e a responsabilidade crescem com o grau hierárquico. O respeito à hierarquia é demonstrado pelo espírito de acatamento à sequência de autoridades. A disciplina, que é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis e regulamentos, preceito fundamental e norteador do funcionamento da Instituição. É traduzida pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos os integrantes da Força. (MANUAL DO EXÉRCITO BRASILEIRO, 2014, p. 26).

Além disso, na parte dedicada aos condicionantes para o cumprimento da missão, os quatro primeiros da lista referem-se à ética, à coesão do grupo, à liderança e a qualificação moral:



**3.5.1** Comprometimento com os valores e a ética militares.

**3.5.2** Coesão, alicerçada na camaradagem e no espírito de corpo, capaz de gerar sinergia para motivar e movimentar a Força.

**3.5.3** Liderança pelo exemplo, que motive direta e indiretamente o homem e as organizações militares para o cumprimento, com determinação, da Missão do Exército.

**3.5.4** Qualificação moral e profissional como fator de autoconfiança, autoestima e motivação, reforçando o poder de dissuasão do Exército e contribuindo para a formação de cidadãos soldados úteis à Nação. (MANUAL DO EXÉRCITO BRASILEIRO, 2014, p. 26).

A partir da tese de que o Exército Brasileiro tem como um dos objetivos marcar a sua diferenciação – e, nesse sentido, buscar ao máximo a manutenção e reprodução de suas práticas evocando o culto às tradições –, observamos claramente a valorização da educação moral, conforme proposto por Durkheim (2010, 2012) em que pesam o espírito de disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade. O EB, de acordo com nossa análise, utiliza a educação moral durkheimiana como seus pressupostos iniciais, a sua *doxa* e, depois, a reconverte ao campo educativo militar. Dito de outra forma, a abordagem durkheimiana de socialização embasa a *doxa* militar que se manifesta *ipsis literis* no Sistema de Ensino do Exército.

A disciplina, na moral durkheimiana, tem como objetivo regular a conduta, pois sendo a vida coletiva orgânica, está regida pelas mesmas necessidades, portanto, requer regularidade, constituída de regras comuns de convivência, que determinem as relações sociais, do contrário, a sociedade estaria fadada à eterna requisição. A submissão a essas regras passa sempre pela autoridade, como uma forma de garantir que sejam seguidas. Desse modo, regras e autoridade são elementos da disciplina.

No que diz respeito à educação, segundo Valle (2014), o caráter moral adquirido a partir das contribuições de Durkheim legitima a autoridade nesse campo. E complementa:

Não se trata de uma moralidade estável, mas composta de regras morais hierárquicas que correspondem às estruturas morfológicas de cada grupo. Estas são construídas na relação entre autoridade, atributo de alguns seres, reais ou ideais, considerados dotados de poderes superiores, e disciplina; uma inculcação que associa imposição, que pode ser coercitiva, e desejo. (VALLE, 2014, p. 23).

Quer dizer que se não houver autoridade a disciplina não se realiza? Não necessariamente. Durkheim (2010) aponta que outros elementos tão necessários à constituição da moral são a adesão ao grupo, que é o gosto pela vida coletiva, a aceitação

das regras estabelecidas, sem esquecer-se de participar e contribuir com o grupo para que possa atingir sua meta (seu objetivo), e a autonomia da vontade, que, para Durkheim, constitui a possibilidade de construir uma moral racional, a autonomia individual que consiste em ajudar a consciência moral a enxergar, com mais clareza nela própria, as ideias confusas e divergentes que nela operam.

Os três elementos principais da moral postulada por Durkheim estão presentes na conformação da *doxa* militar como veremos mais adiante. Por ora, basta destacar que esses elementos são característicos também da engrenagem que movimenta o Sistema de Ensino do Exército.

Inserem-se nesse contexto as atitudes e comportamentos esperados dos concludentes de suas modalidades de ensino, entre os quais, a preservação das tradições nacionais e militares, a assimilação e a prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares e o condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais, destacados no artigo 4º da Lei de Ensino do Exército (1999). Não se tratam de quaisquer valores e virtudes, mas dos valores e virtudes militares, portanto, seria o mesmo que dizer: “esses são os elementos que afirmam a nossa identidade de classe, o que nos torna únicos”.

Bourdieu (2008, p. 23), explica que existir em um espaço, ser um ponto, um indivíduo em um espaço, é diferir, ser diferente, essa é a ideia central da distinção. São essas estruturas incorporadas que permitem identificar o *habitus* como princípio gerador de práticas e assegura aos seus agentes a distinção. Sendo assim, o sistema educacional do exército não prescinde de promover os valores e atitudes tais como o patriotismo, a disciplina, a lealdade e a responsabilidade.

É de interesse do exército, como estratégia de manutenção do campo, difundir suas leis, jogos e capitais.

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolúvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento (BOURDIEU, 1990 *apud* SETTON, 2002, p. 126-128).

Pensando no sistema educacional como instituição que, por meio da violência simbólica, reproduz as relações de dominação, a conotação de uma organização *sui generis*,

que gerencia seu próprio sistema de ensino tem uma carga muito importante na manutenção da ideologia do campo. No sentido de reprodução, apontado por Bourdieu, esse campo social é consciente de sua posição, não ignora suas diferenças, mas ao contrário, utiliza o campo educativo como estratégia para privilegiar e perpetuar os seus valores culturais.

No despontar do século XXI, as transformações sociais se tornam cada vez mais velozes e exigem mudanças de estratégia em todos os setores da sociedade, inclusive o educacional. Torres Santomé (2011) aponta algumas dessas transformações, as quais considera como “as doze revoluções do nosso tempo” e que interferirão em todas as áreas de conhecimento, disciplinas e conteúdos nas reformas educativas, à medida que forem sendo analisadas e entendidas ao alcance dessas grandes transformações.

Para o mesmo autor, o conjunto dessas “revoluções” ou transformações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas, culturais, laborais e ecológicas explica em grande medida as reformas educativas que vêm acontecendo, cada vez mais rápidas e com maior frequência a partir da década de 1960 do século XX.

As razões, finalidades, propostas e medidas práticas presentes em cada reforma educativa são influenciadas pelos diagnósticos que se fazem públicos e, de maneira fundamental, os que alcançam maior difusão. Daí as enormes pressões que os grupos sociais, econômicos, políticos e religiosos que dispõem de maior poder realizam para divulgar suas análises e soluções e, desse modo, condicionar as reformas que possam vir a ser legisladas e implementadas. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 177).

No campo militar, o que está em jogo nessa “reconversão transversal” ao campo educativo é a manutenção do seu poder obtido no espaço social.<sup>24</sup> Nesse sentido, Wacquant (2013, p. 97) destaca que “Bourdieu chama atenção para a relativa autonomia dos sistemas simbólicos das estruturas sociais e de seu poder constitutivo, ou seja, para sua capacidade de moldar a realidade, moldando representações compartilhadas do mundo”.

Tal parece ser o objetivo do exército ao adentrar o campo educativo, estabelecer um campo de poder maior. O capital que permite essa reconversão ao campo educativo não é o econômico, mas o simbólico, marcado pelos rituais de reconhecimento social. O que vale como moeda nesse campo é o prestígio, a honra, o destaque.

24 Wacquant (2013) explicita que Bourdieu, em termos analíticos, ultrapassa o reconhecimento da existência de classes sociais ao indicar que a classe é um dado estrutural, construída a partir do resultado de batalhas dentro de um campo específico e entre os campos que objetivam impor os seus princípios como dominantes no espaço social.

## 2.2 A EFICÁCIA DAS ESTRUTURAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ENSINO

Observamos, ao longo das análises produzidas, que os alunos do SCMB são considerados privilegiados pelo fato de frequentarem colégios que são representativos do ponto de vista da qualidade e dos resultados finais obtidos. Por essa perspectiva, é possível agrupar esse sistema em uma escolarização “das elites” no sentido estudado por Almeida e Nogueira (2002).

As autoras apresentam um panorama sobre as formas de socialização e os processos escolares de jovens oriundos dos grupos privilegiados economicamente, e uma das principais características que as escolas para as elites têm em comum é que representam uma ferramenta de reprodução social, pois são produtoras de posições dominantes.

O caso da escola básica militar, principalmente pela tradição de mais de 100 anos, segue a mesma lógica identificada pelos autores que pesquisaram as escolas das elites – Pinçon e Pinçon Charlot (2002) e Almeida e Nogueira (2002) –; e que apresentaram seus resultados nessa coletânea, ressalvadas as questões de reprodução econômica, pois o grupo atendido pelos CM são, em sua maioria, de classe média, buscando entre outros objetivos, a possibilidade de mobilidade social.

Como características básicas, esses estabelecimentos de ensino vão além de transmitir os saberes indispensáveis ao bom desempenho nos exames de admissão ao ensino superior, elas asseguram também uma educação comportamental (de espírito e de corpo), complementando o trabalho de educação familiar.

Trata-se de tomar a seu encargo também a inculcação e a interiorização das boas maneiras, assim como a autodisciplina do espírito e do corpo que é a única a garantir a possibilidade de ocupar, de maneira eficaz, a posição social eminente que o nascimento permite vislumbrar sem que haja uma automaticidade total: a herança é algo que se merece, mesmo se os esforços a desenvolver, para simplesmente sobreviver, não possam ser comparados de modo algum com o que é solicitado de outras categorias sociais. [...] Assim a escola tem a pesada responsabilidade de completar a transmissão das formas de capital, cuja herança é menos automática do que a riqueza material, a saber: o capital cultural, social e simbólico. (PINÇON & PINÇON-CHARLOT, 2002, p. 20-21).

A análise apresentada pelos autores trata de um grupo de “herdeiros” na França, cujo interesse pela escola tem relação direta com a manutenção do *status*, ou seja, a escola diferenciada para esse grupo é propositalmente seletiva. Nesse sentido, podemos classificá-

la como escola da “elite” econômica, que precisa alimentar-se de capital cultural, social e simbólico para garantir a continuidade de pertencimento a um grupo privilegiado.

No caso do SCMB, o elemento que permite a comparação com tais escolas é basicamente o aspecto da inculcação de valores considerados fundamentais para um determinado campo – o campo militar – que se posiciona como um campo diferenciado e que precisa manter vivos tais valores, como estratégia de sua própria manutenção e continuidade.

A consciência de grupo e da importância de manutenção de seu poder de campo, o seu *habitus*, as estratégias de organização do currículo, são alguns elementos que nos autorizam a afirmar que o Exército se desdobra para manter uma instituição de excelência, em que os alunos são preparados para as posições de poder na sociedade.

Para compreender a importância das interações que se produzem no contexto escolar, é necessário entender as características desta instituição social em relação às determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar. Assim, entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 131).

Várias são as características dessa instituição, que a colocam na posição de uma escola cujo objetivo é a projeção de seus egressos na sociedade e a estratégia fundamental para o sucesso é selecionar os alunos que se identifiquem com o *ethos* institucional. O título 5 do R-69 (Da inclusão e da exclusão) informa quem tem o direito de acessar o colégio: “§ 1º As vagas para a matrícula nos Colégios Militares destinam-se aos dependentes de militares e aos aprovados no concurso de admissão, de acordo com as instruções deste Regulamento” (R-69, 2002, f. 15). O concurso é regulado por legislação específica, que determina o ano escolar, o número de vagas e os requisitos básicos para a concorrência.

A matrícula dos dependentes de militares também obedece a alguns critérios, nem todos os militares têm direito a pleitear vagas. O cap. 52 do R-69 esclarece:

Art. 52. Independente de concurso de admissão, é considerado habilitado à matrícula no ano A, mediante requerimento ao Comandante do Colégio, observados os limites de vagas decorrentes da capacidade física e dos recursos humanos e materiais do Colégio, satisfeitas as demais condições deste Regulamento:

I - o órfão de militar de carreira das Forças Armadas, a partir da conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental, independente da data do falecimento do responsável;

II - o dependente legal de militar de carreira do Exército, nos termos do Estatuto dos Militares, se o responsável encontrar-se em uma das seguintes situações:

a) movimentado, com mudança de sede, para localidade compreendida na área sede de Colégio Militar ou área pioneira, e a apresentação na Guarnição de destino ocorrer durante o ano da matrícula (ano A) ou nos dois anos anteriores;

b) designado para missão no exterior nas seguintes condições:

1) para missões de paz, a partir do ano de designação e enquanto durar a missão;

2) quando, nas missões superiores a seis meses, ao retornar ao país, for classificado em área sede ou pioneira de Colégio Militar e a apresentação na Guarnição de destino ocorrer durante o ano da matrícula (ano A) ou nos dois anos anteriores;

3) quando o militar optar por deixar o dependente legal no país, tendo em vista as condições de estudo no país de destino;

c) movimentado para Guarnições Especiais ou para áreas pioneiras definidas em Portarias do DEP, ou nelas estiver servindo, à época do início dos estudos da 5ª série do Ensino Fundamental ou da 1ª série do Ensino Médio;

d) transferido para a reserva remunerada, uma vez comprovada a mudança de sede e a fixação de residência em localidade compreendida na área sede ou pioneira de Colégio Militar, desde que o ato da transferência ocorra durante o ano da matrícula (ano A) ou nos dois anos anteriores;

e) separado judicialmente ou divorciado, e somente para a situação que ocorrer primeiro, cujo responsável legal pela guarda do dependente venha, comprovadamente, a mudar de sede e fixar residência em área sede ou pioneira de Colégio Militar, desde que o ato da homologação por sentença do processo ocorra durante o ano de matrícula (ano A) ou nos dois anos anteriores;

III - o dependente de militar de carreira das Forças Armadas que tenha sido reformado por invalidez, nos termos do Estatuto dos Militares, a partir da conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental.

Optamos por transcrever todo o artigo 52 para deixar claro que mesmo no universo militar, muitos ficam fora do processo. Freire (2005) atribui esse rígido procedimento a dois elementos característicos da proposta assistencial do SCMB: os conceitos de “poder de combate” e “moral militar”. O primeiro é definido como a capacidade de combate existente em determinada força, que depende da eficiência operacional, do valor profissional e da “moral da tropa”. Esse último elemento, também chamado de “moral militar”, seria “um componente desta motivação biopsicossocial em cumprir o dever e cooperar na consecução dos propósitos do grupo” (FREIRE, 2005, p. 2). Dito de outra forma, os militares cumprirão suas árduas missões de maneira mais eficiente e tranquila sabendo que seus familiares serão

bem assistidos, com uma educação de qualidade, saúde e moradia, três componentes que fazem parte do grande plano compensatório de assistência à família militar.

No entanto, percebemos um objetivo maior desse campo ao estabelecer essa estratégia seletiva, a “missão” do SCMB é formar novos membros para desempenhar funções de comando seja no exército, seja em outros campos da sociedade, para tanto, uma das tarefas é destacar os valores morais dos agentes. Seria muito mais fácil atingir esse objetivo se os alunos já fossem oriundos daquele campo.

As escolas de educação básica federais – entre as quais se inserem além dos CM, as escolas de aplicação de universidades públicas e os institutos federais – se diferenciam por permitir um sistema seletivo de entrada dos alunos, normalmente por concurso de admissão público. Consideramos o SCMB ainda mais particularizado, porque a seleção da maioria dos alunos é feita dentro da categoria profissional militar. A título de exemplificação, em 2016, no CMCG, houve concurso para preenchimento de somente 15 (quinze) vagas no 6º ano do Ensino Fundamental, quando o colégio atende 985 alunos.

Dentro dessa lógica, é de se esperar que os filhos de militares não necessitem aprender padrões novos de cultura, habituados que estão com esse modelo em suas próprias casas. Por outro lado, a minoria “civil” se familiariza com uma nova forma de pensar, agir, movimentar-se, enfim, uma nova ideologia, o que parece ser uma das intenções dos agentes do campo militar.

A homogeneização do perfil de alunos, recrutados dentro de um campo específico, em que se supõe que a maioria tem o mesmo tipo de capital, é o máximo que se pode chamar de igualdade de oportunidades nessa estrutura. Esse limite serve para legitimar a diferença em relação às demais instituições de ensino (“vocês são melhores, porque estão aqui dentro”).

A ficção de igualdade (“vocês pertencem a um grupo de elite”) favorece uma relação entre iguais, um sentido de pertencimento, que também é determinante para a manutenção da qualidade do SCMB como um todo. Em outras palavras, a produção dessa crença se vale de dois instrumentos básicos, a imagem de excelência educacional compartilhada pelos alunos pertencentes a esse grupo e, por consequência, a separação desse grupo dos demais alunos, indicando a sua “superioridade” ética, moral e intelectual no conjunto da educação brasileira.

Afirmamos, em suma, que o Sistema de Ensino do Exército prima pela formação de agentes militares, cujas características profissionais vão determinar as escolhas pedagógicas.

Na formação básica, o *ethos* militar está presente nas práticas e determina todos os processos escolares criando uma imagem de colégio exemplar, no sentido de que se apresentam como referência de qualidade e de formação, em determinado tempo e têm ligação com a própria identidade dos grupos sociais de prestígio.

### **2.2.1 A *doxa* militar**

A lei geral, invariante, de funcionamento do campo militar se pauta pelo lema “hierarquia e disciplina”. O que regula a luta pela dominação do campo é, a partir da disciplina consciente, galgar os postos mais altos de comando. A única estratégia considerada legítima para ganhar posições nesse campo, o que caracteriza a violência simbólica, é a seleção pelo mérito. Tal é a conformação do campo militar, o *habitus* que se transfere integralmente ao campo educativo.

Esta transferência fica evidente, por exemplo, no juramento solene que o novo aluno faz, perante o estandarte do CM, na solenidade de início do ano letivo:

Incorporando-me ao colégio militar e perante seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado e de cultivar as virtudes morais, para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão da minha pátria. (MANUAL DO ALUNO DO CMCG, 2012, p. 2).

A ideia de hierarquia e disciplina permeia todo o discurso, uma vez que ser bom filho e respeitar os superiores pressupõe cumprir a cadeia hierárquica. Assumir os deveres de estudante, ser disciplinado indica a disciplina como única maneira de tornar-se herdeiro das tradições, fazer parte desse seletivo grupo.

Esses dois elementos aliados à meritocracia são o conjunto de pressupostos que formam a *doxa* militar. Aquela crença fundamental reconhecida como pertinente, sensata, cuja adesão é tão natural que convence até mesmo aqueles que se opõem aos seus fundamentos (BOURDIEU, 2001). É evidente para os agentes do campo militar que esses valores fundamentais caracterizarão o indivíduo pleno e eficaz na sua vida pessoal e profissional.



Tais características fundantes serão reconvertidas como marca de diferenciação do campo educativo militar, ao estarem presentes como objetivos principais, com estratégias específicas para a representação de classe, na Política de Ensino do Exército.

Transferir essa lógica para a educação básica parece uma consequência natural se considerarmos que é objetivo da instituição Exército Brasileiro difundir suas crenças e seus valores a toda a sociedade brasileira. Definir o princípio unificador e gerador de práticas, ou seja, o *habitus* de classe significa, na definição de Bourdieu:

[...] construir a *classe objetiva*, como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades *objetivadas*, às vezes, garantidas juridicamente – por exemplo, a posse de bens ou poderes – ou *incorporadas*, tais como os *habitus* de classe – e, em particular, os sistemas de esquemas classificatórios. (BOURDIEU, 2007, p. 97).

A *doxa* estabelecida não permite o conflito entre mérito e igualdade, primeiramente porque os agentes que se interessam pelo exército são aqueles que partilham da crença de que somente os melhores têm condições de “servir”. Portanto, nas escolas de formação militares existe uma seleção anterior em que se inscrevem somente aqueles considerados aptos e, de acordo com a evolução pessoal nos cursos de formação, somente “os mais fortes sobrevivem”.

Note-se que se esses objetivos estivessem restritos às escolas de formação dos profissionais militares, estariam dentro de uma lógica interna de seleção para o exercício de função específica que demanda tal qualidade. No entanto, quando se trata de orientações que norteiam inclusive o ensino básico, parece necessário estabelecer algumas ressalvas, para que essa conversão não degenerem em reproduzir modelos excludentes, ditados por regras de mercado, como alguns autores com os quais dialogamos denunciaram.

Evidente é que o modelo meritocrático e o padrão de eficiência são alardeados pelas políticas neoliberais, profundamente comprometidas com mercados e com a “liberdade individual”, como modelo ideal de organização social e, por conseguinte, de organização escolar. Essa visão se aproxima da crença militar sobre a meritocracia, talvez por isso, essa especificidade do campo educativo militar não seja contestada, pelo contrário, seja valorizada pela sociedade.

As práticas de transmissão de comportamentos e atitudes militares têm no reconhecimento dos méritos e na igualdade de condições a sua legitimidade. Para além da finalidade educacional básica de instrução e transmissão de conhecimento, de desenvolver a capacidade intelectual, os CM objetivam “formar o caráter”, a vontade e a iniciativa do aluno, usando para tanto a “pedagogia” de valorização do desempenho, do esforço e da competitividade.

É muito importante chamar a atenção para os significados e as particularidades que os termos mérito e padrões de eficiência ganham no campo militar. Dentro desse campo existe um padrão de eficiência que todos, indistintamente, devem alcançar. É condição para que os agentes permaneçam fazendo parte do grupo. O mérito individual, desvelado pelos resultados em avaliações objetivas e subjetivas, e também por avaliações físicas, define a hierarquia dos agentes dentro do campo, em uma escala mínima e máxima do grau de eficiência e eficácia.

E, dado mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, para todos os indivíduos. (DURKHEIM, 2011, p. 30).

Entre as diversas instâncias produtoras de valores culturais, a instituição escolar, mais especificamente, é que está investida da função de transmitir as experiências singulares de socialização, ou “de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus* [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 346). Nessa perspectiva, inculcar o *habitus* militar na fase inicial de formação dos indivíduos, traduzida em práticas de escolarização básica, constitui uma excelente estratégia de manutenção e/ou ampliação do poder.

Desse modo, percebemos que a lógica que permeia a proposta pedagógica é movida pela meritocracia. Mesmo que o aluno entre no Sistema sem a mínima noção dessa sistemática, ou que ele ainda não consiga perceber os próprios méritos, já nos primeiros movimentos de reconhecimento do espaço, vai ter a percepção de identificar as suas potencialidades, como estratégia de manutenção.

Identificamos também que o sentimento de pertencimento de corpo, de fazer parte de um sistema educacional centenário e de sucesso já mobiliza no aluno a consciência de que é privilegiado. A partir desse momento, quanto mais inteirado dos códigos do colégio, menos estranho se sentirá e irá se conscientizando no que ele é bom. O *habitus* de classe pressupõe a incorporação da condição de classe dos condicionamentos que ela impõe. A meritocracia, junto com a hierarquia e a disciplina são o que há de comum nessa *classe objetiva*, o algo a mais, o diferente e manifestam o modo como a instituição se constituiu e se ampliou, a seletividade, uma escola para poucos.

### **2.2.2 O *nomos* militar**

Dois documentos básicos que apresentam a estrutura e a organização do SCMB são o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e o Regimento interno de cada colégio militar (RI/CM) e esses expressam o *ethos* militar em sua forma e conteúdo.

Na definição do organograma e da estrutura organizacional, considerando a hierarquia e as relações de poder entre as diversas seções dos colégios, estão estabelecidos os princípios gerais de execução do ensino, evidenciando os direitos e deveres dos agentes escolares.

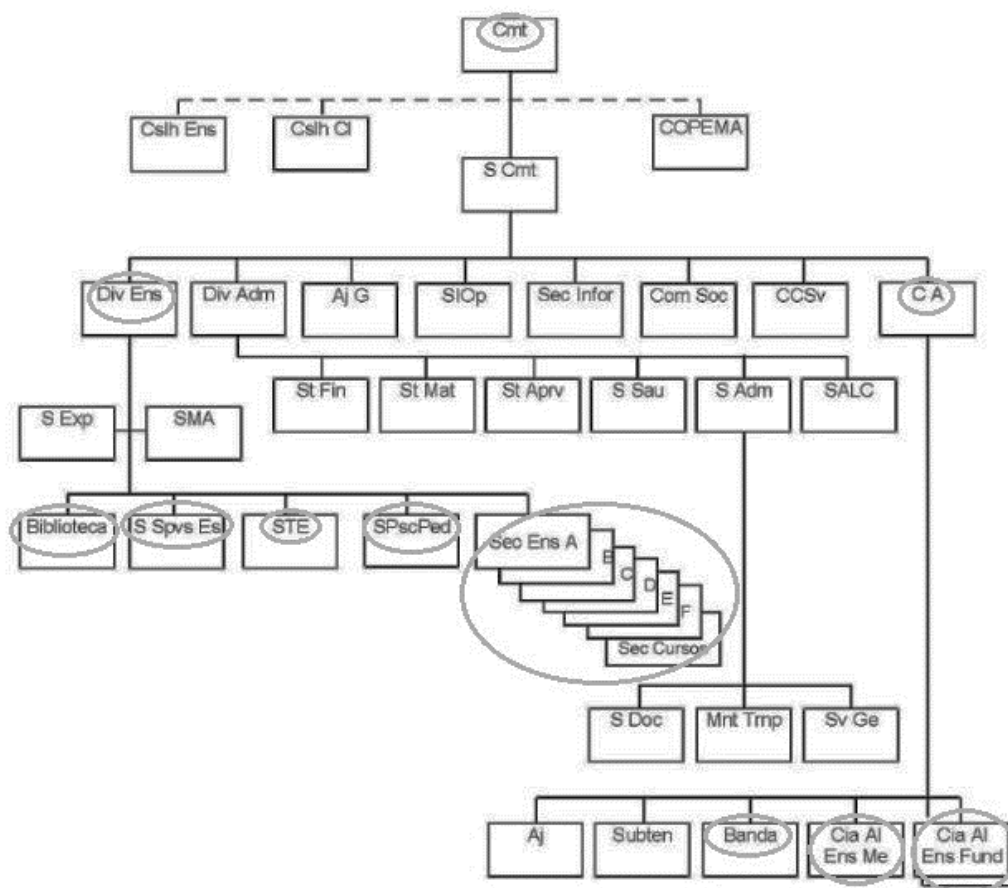
Os elementos circulados no organograma a seguir são aqueles diretamente envolvidos com a prática pedagógica, os demais são setores administrativos denominadas seções de apoio, mas sem relação direta com o ensino. O comandante é o agente responsável por toda a Organização Militar (OM) e cabe a ele decisões finais sobre todas as ações educacionais e/ou administrativas levadas a cabo nos CM, devidamente assessorado pelos seus órgãos consultivos: o Conselho de Ensino, o Conselho de Classe e a Comissão Permanente do Magistério (COPEMA), na parte educacional.

Seguindo a cadeia hierárquica de comando, a subdireção de ensino, ou Divisão de Ensino (DE), coordena as atividades das seções e dos setores subordinados, no âmbito do planejamento pedagógico. Estão diretamente subordinadas a essa divisão e participam efetivamente na concretização das práticas, ou seja, estão no plano da execução, a Seção de Supervisão Escolar (S Spvs Esc), que supervisiona todas as atividades de ensino e aprendizagem; a Seção Técnica de Ensino (STE) responsável por todas as ações relacionadas à avaliação; a Seção Psicopedagógica (SPscPed), que assessora a DE nos assuntos pertinentes ao desenvolvimento dos atributos da área afetiva; e as Seções de Ensino (Seç

Ens), ou o corpo docente, responsável principalmente pela transmissão do conhecimento especializado<sup>25</sup> aos alunos.

Na mesma linha hierárquica da DE, está o Corpo de Alunos (CA), composto exclusivamente de militares. Compete ao CA, entre outras atribuições administrativas, “[...] assegurar o enquadramento disciplinar e desenvolver o espírito cívico, estimulando a prática dos valores e o culto às tradições militares, de maneira compatível com a idade dos alunos [...] e supervisionar, coordenar e controlar o corpo discente, no que se refere às atividades administrativas e às instruções cívico-militares [...]” (R-69, 2002, p. 9).

**Figura 1 – Organograma dos Colégios Militares**



**Fonte:** R-69, p. 28 (sem marcações no original).

Todo esse rígido e complexo organograma é transposto do campo militar ao campo educativo, normalizando a estruturação hierárquica. A obediência à hierarquia, nesse espaço

<sup>25</sup> No entendimento que Young (2014), faz de conhecimento especializado, aquele disponibilizado pela escola, “que não se acessa na vida cotidiana e que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão de mundo” (GALIÁN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

tratada como disciplina consciente, é naturalizada ao ponto de haver a aceitação tácita de que em qualquer campo social existem chefes aos quais se deve obediência e subordinados, cumpridores de ordens.

Em relação à disciplina, o Corpo de Alunos compõe a seção responsável pela observação do comportamento do aluno, bem como a atuação preventiva na correção de comportamentos inadequados às obrigações do discente. Cada falta com as obrigações gera sanção, podendo chegar à exclusão do aluno do Sistema.

§ 1º São deveres do aluno do CM:

I - cumprir os dispositivos regulamentares, normas e determinações superiores;

II - empenhar-se em práticas sadias de higiene individual e coletiva, zelando pela sua boa apresentação pessoal;

III - acatar as normas de disciplina e de serviço existentes;

IV - trajar uniforme do colégio de acordo com o prescrito no Regulamento de Uniformes do Exército/Colégio Militar e nas normas existentes, não sendo permitido o uso do abrigo esportivo nas atividades de ensino regular e de recuperação do CM;

V - cultivar os preceitos de sã camaradagem e disciplina consciente;

VI - ter o perfeito conhecimento dos regulamentos, normas, diretrizes e ordens que orientam as atividades do corpo discente;

VII - zelar pela conservação do material, dos equipamentos e das instalações do CM;

VIII - manter seus pais ou responsáveis cientes das atividades escolares, bem como das solicitações do Colégio, particularmente das que se referem à necessidade de suas presenças e ao cumprimento de compromissos;

IX - apresentar-se corretamente e ter conduta exemplar no seu relacionamento com a comunidade; e

X - participar de representações externas, quando determinado.

No que diz respeito à hierarquia, o próprio organograma deixa claro o limite de comando de cada um. Os profissionais que ocupam cada função também seguem o plano hierárquico do Exército Brasileiro, da seguinte forma: o Comandante ou Diretor de Ensino deve ser um coronel. Das demais funções do Estado-Maior – Sub-comandante, Divisão de Ensino, Divisão Administrativa, Corpo de Alunos – fazem parte tenentes-coronéis e majores. O chefe das seções de ensino deve ser o oficial mais antigo.

Essa cadeia hierárquica é reproduzida entre os alunos. Segundo o Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM), art. 95: “A graduação do aluno [...] constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar” (f. 34). O anexo A desse documento indica a gradação hierárquica e as honrarias decorrentes da conquista ao posto.

**Quadro 1 - Anexo A – Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM)**

**ANEXO A**

**ORGANIZAÇÃO DO BATALHÃO / GRUPAMENTO ESCOLAR**

<i>ENSINO</i>	<i>SÉRIE</i>	Post / Grad	<i>EFETIVOS (%)</i>	<i>EFETIVO TOTAL</i>	<i>FUNÇÃO</i>
<i>M É D I O</i>	<i>3ª</i>	Coronel	-	1 (a)	Cmt Gpt/Btl
		Ten-Cel	-	1 (b) (e)	SCmt Gpt/Btl
		Major	-	1 (b)	Cmt Cia
		Major	-	4 (b) (e)	EM/Btl e P. Bandeira
		Major	-	1 (b)	Cmt 3ª Série
		Capitão	-	1 (b)	Porta-estandarte
		1º Tenente	-	3 (b)	Oficiais Subalternos
	<i>2ª</i>	Major	-	1 (a)	Cmt 2ª Série
		Capitão	-	2 (b) (e)	Cmt Cia
		1º Tenente	4%	(c)	Oficiais Subalternos
		2º Tenente	6%	(c)	Oficiais Subalternos
	<i>1ª</i>	Capitão	-	1 (a)	Cmt 1ª Série
		1º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		2º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		Asp	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		Subtenente	3%	(c)	Praça Auxiliar
1º Sargento		4%	(c)	Praça Auxiliar	
<i>F U N D A M E N T A L</i>	<i>8ª</i>	Asp 2	2%	(c)	Oficiais Subalternos
		Subtenente	1%	(c)	Praça Auxiliar
		1º Sargento	2%	(c)	Praça Auxiliar
		2º Sargento	4%	(c)	Praça Auxiliar
	<i>7ª</i>	2º Tenente	-	1 (a)	Cmt 7ª Série
		Asp	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		Subtenente	1%	(c)	Praça Auxiliar
		1º Sargento	2%	(c)	Praça Auxiliar
		2º Sargento	3%	(c)	Praça Auxiliar
		3º Sargento	3%	(c)	Praça Auxiliar
	<i>6ª</i>	Asp	-	1 (a)	Cmt 6ª Série
		Subtenente	<b>1%</b>	(c)	Praça Auxiliar
		1º Sargento	<b>1%</b>	(c)	Praça Auxiliar
		2º Sargento	2%	(c)	Praça Auxiliar
		3º Sargento	3%	(c)	Praça Auxiliar
<i>5ª</i>	Cabo	-	(d)	Cmt 5ª Série	

**Observações:**  
 ( a ) O aluno de maior grau de promoção na série;  
 ( b ) Os alunos de maior grau de promoção, dentre os classificados do 2º lugar (inclusive) em diante, até o efetivo determinado;  
 ( c ) Dentro do percentual estabelecido, os alunos seguintes de maior grau de promoção;  
 ( d ) O aluno classificado em primeiro lugar no concurso de admissão;  
 ( e ) Variável, para ajustar-se ao número de batalhões e/ou de companhias do Grupamento Escolar.

**Fonte:** RI/CM, 2002.

Como se pode perceber, não há nada que difira grandemente dos deveres propostos nas legislações de ensino das escolas civis, sejam públicas ou privadas. A diferença marcante está no fato de que o cumprimento desses deveres contará pontos para o destaque ou, ao contrário, para o demérito do aluno. O que determina os dois fatores é o terceiro *nomos* do campo: a meritocracia.

A seleção pelo mérito nas escolas de formação do EB é naturalizada se pensarmos na atividade fim desse campo social. A atividade militar requer indivíduos que sejam capazes de doar a própria vida para defender o país. Como agrupamento, devem ter internalizado que na situação limite de guerra “a vida do indivíduo assume um valor sempre menor do que as finalidades pelas quais se luta” (ALVES, 2006, p. 2).

Desse ponto de vista, selecionar os melhores, os mais fortes, os mais aptos, é condição para um bom desempenho no Exército Brasileiro e esse modo de pensar seja transferido para a escola básica militar, afinal essa modalidade de educação tem como finalidade o ensino preparatório, como já visto.

Nesse sentido, não é inadequado atribuir a esse sistema a tese elaborada por Bourdieu e Passeron, em *A Reprodução*, que faz das desigualdades a resultante necessária do funcionamento da instituição escolar. Com a devida ressalva de que no sistema escolar, em questão, as desigualdades sociais são minimizadas pelo fato de que a maioria dos alunos são oriundos de família militar.

Contudo, como estratégia, nos parece que o sistema de premiação, a organização hierárquica entre os alunos, a valorização do grau etc., faz com que haja uma movimentação muito semelhante, ano a ano, entre os alunos, em busca de destaque e, por outro lado, da aceitação dos mais fracos de que não são merecedores de vitórias no campo.

Embora a competição entre os alunos esteja implícita, pois não há nenhuma alusão nos documentos, o oferecimento da recompensa deixa claro que alguns terão privilégios que os demais não terão, conseqüentemente, a competição se manifestará. A moeda de troca para ter um aluno competente e dócil é a honraria, o destaque, assegurada no artigo 103 do RI/CM (2003, f. 39): “As recompensas concedidas aos alunos visam a distinguir aquele que, por seus méritos e esforços próprios, destaca-se entre seus pares”

Os méritos e esforços próprios são mensurados pela nota, que deve ser acima de 8,0 (oito) em todas as disciplinas, inclusive em Educação Física, e o comportamento que deve estar no mínimo na menção “BOM”. Atingido esse patamar, o aluno terá direito de integrar

a Legião de Honra, portar o ALAMAR<sup>26</sup> durante o ano letivo corrente, receber prêmios e medalhas ao final do ano letivo e ser promovido no grupamento/batalhão escolar.

Aos alunos que tenham obtido 95% (noventa e cinco por cento) ou mais de frequência às atividades curriculares ao longo do ano letivo, serão concedidos o Elogio e o Diploma por Assiduidade, recebidos durante a cerimônia de encerramento do ano letivo e publicado em Boletim Interno do CM.

O aluno que permanecer durante todo o período da Educação Básica no CM como aluno-destaque, com média em todas as disciplinas superior a 9,0 (nove) e chegar ao 3º (terceiro) ano do Ensino Médio como coronel-aluno, ganha a máxima honraria de integrar o *Phanteon* de ex-alunos. Premiam-se, ainda, ao final de cada ano, os alunos que se destacaram na parte de aptidão física, que ao final do ano recebem o Diploma de Aptidão Física.

Dessa maneira, tanto a expectativa dos pais quanto dos alunos que adentram o colégio militar é a do aumento do seu capital acadêmico e do capital simbólico. É o que vão buscar nas instituições militares, o aumento de seu prestígio por meio do diploma e conseqüentemente a ascensão de sua posição de classe. Em contrapartida, o colégio alimenta essa perspectiva do destaque pessoal, com o rol de premiações e destaques. Ademais, os resultados obtidos pelos alunos egressos do SCMB no Ensino Superior fazem aumentar a crença na eficiência da escolarização militar e na oportunidade que ela cria de mobilidade social.

26 A Legião de Honra é um grupamento de alunos que tem alguns privilégios, como estar em posição de destaque nas formaturas e representar o CM em eventos externos. O Alamar é uma corda caqui e vermelha que os alunos usam pendurada à farda como símbolo de diferenciação positiva.



### **3 A GESTÃO DAS IGUALDADES NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE: REGRAS DE UMA *ILLUSIO COLETIVA***

O interesse deste capítulo está delineado por “participar”, “admitir”, portanto, que o jogo merece ser jogado, reconhecendo o jogo e os alvos, a desigualdade e os desiguais do CMCG. Para interessar-se por este jogo, ou esta *illusio*, identificamos os jogadores e o conhecimento que têm das estruturas presentes no campo, pois se não as conhece, jogar pode não ter sentido. Contudo, se as conhece, ou se são familiares aos jogadores, todas as práticas parecem evidentes, e saber se vale à pena ou não jogar nem está em questão, pois ele já faz parte do jogo e já está jogando.

#### **3.1 ESCOLA BÁSICA JUSTA?**

O CMCG foi criado em 29 de junho de 1993, pela Portaria Ministerial nº 324, decorrente do convênio entre Estado de Mato Grosso do Sul, Prefeitura Municipal de Campo Grande, Ministério da Educação e Exército Brasileiro. Efetivamente, as atividades iniciaram-se no dia 04 de fevereiro de 1995, quando foi proferida a aula inaugural do CMCG, com seu funcionamento ainda no prédio provisório. Dos doze Colégios Militares do sistema, foi o penúltimo a ser criado, 104 anos depois da inauguração do Imperial Colégio Militar, por meio do Decreto Imperial nº 10.202, de 1889.

Atualmente, de acordo com o Projeto Político do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB), o CMCG atende a 985 alunos em um edifício-escola que dispõe de trinta salas de aula com média de trinta alunos, nove salas adaptadas de idiomas, três laboratórios para aulas práticas de Física, Química e Informática. As salas de aula dotadas de ar-condicionado, quadro branco, lousa interativa e computadores com acesso à internet, ventiladores e armários para alunos. As aulas são desenvolvidas pela manhã em seis tempos de 45 minutos e dois intervalos de quinze minutos e, os alunos, também, realizam atividades extraclasse, no contraturno, que são denominadas de clubes (de diversas disciplinas: geografia, história, redação etc.) e grêmios (relacionados às armas militares: infantaria, cavalaria, comunicações, artilharia, engenharia e aeronáutica), ou ainda, participam dos treinos desportivos das mais diversas modalidades.

Os alunos são divididos em dois pátios (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e em cada um dos pátios há também as salas dos professores divididos por ano escolar, desse modo, a seção A equivale ao sexto ano, a seção B, ao sétimo ano, e assim sucessivamente.

A Seção de Educação Física (SEF) é a única que se reúne por disciplina, essa seção fica ao fundo do colégio, no complexo poliesportivo, com um campo de futebol e raias para atletismo, um ginásio de esportes, quatro quadras, piscina, sala de dança, judô e esgrima, uma sala de artes e uma sala de música. Acresce-se, ainda, uma mata virgem de cerrado, onde os alunos fazem pesquisas e atividades físicas e uma biblioteca de médio porte (entre 2000 e 6000 itens no acervo).

A parte disciplinar dá forma a um setor específico, controlado exclusivamente por militares, denominado Corpo de Alunos (CA), que determinam as sanções pelas quais os alunos indisciplinados passarão, por ordem crescente de gravidade sofrem advertência, repreensão, Atividade Orientada Especial (AOE), retirada e exclusão.

Quanto aos professores, o quadro está composto por militares concursados, que compõem o Quadro Complementar de Oficiais (QCO), os Oficiais Técnicos Temporários (OTT) selecionados por exame de currículo e contratados por tempo de serviço e, os professores civis, concursados federais da carreira no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Devido ao alto grau de dificuldade dos exames de admissão, entende-se que formação acadêmica dos professores é acima da média, pois dos 113 professores no ano de 2016, doze possuem doutorado e quatro estão em processo de doutoramento, 22 são mestres e sete estão em processo de mestrado, 61 possuem especialização e dezenove são graduados.

O Colégio Militar de Campo Grande é um dos mais novos do SCMB, ainda assim, o peso da tradição dos mais de 100 anos do primeiro colégio militar do Brasil cobra o seu preço na manutenção e preservação das práticas incorporadas. Herdeiro dessa tradição simbólica de prestígio e autoridade, conferida aos colégios que o precederam, o CMCG nasce com a responsabilidade de manter o *status* do SCMB e aumentar o seu valor simbólico no campo educativo. Nesse sentido, a obediência total às normas e regulamentos preestabelecidos é condição para o reconhecimento e a aceitação do colégio como parte do sistema.

A perspectiva de escola de qualidade buscada pelo SCMB tem relação direta com a estratégia de ampliar o seu espaço de poder a outros campos sociais. Em que pese o *ethos* militar, que permeia todo o Sistema de Ensino do Exército, a reconversão é necessária para ganhar legitimidade no campo estranho. Ou seja, as peças fundamentais do currículo, ou a engrenagem que move o campo educativo, permanecem sem modificações estruturais, sob pena de não se obter a aceitação dentro do campo.

O colégio é buscado pela sociedade, em virtude de sua fama de “colégio de qualidade” e os alunos são instados a acompanharem esse patamar, pois fazem parte deste destaque.

Diferente do que acontece na maioria das escolas públicas brasileiras, em que a instituição ganha destaque a partir das conquistas e projeções isoladas de seus alunos.

Por conseguinte, o grupo de alunos inserido neste sistema apresenta homogeneidade, na perspectiva do *habitus*, por causa da origem e, no caso das diferenças, que porventura surjam dentro desse grupo seletivo, existe a possibilidade de correção a partir das medidas compensatórias, propostas no currículo escolar, para igualar as condições de todos no início da “corrida meritocrática”.

Young (2014) alerta para uma questão central de análise do currículo, o conhecimento, pois é sempre um conhecimento especializado seja em relação às fontes disciplinares (conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento – história, física, geografia etc.), seja “em relação a diferentes grupos de aprendizes, todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem” (YOUNG, 2014, p. 199).

Dubet (2004, p. 547) ao listar as características formadoras de uma escola justa coloca a distribuição do conhecimento no centro do debate ao afirmar que: “É importante, definir os conteúdos da cultura escolar comum, aquela que todos os alunos precisam adquirir ao final da escolaridade obrigatória”.

Nesse sentido, analisar os aspectos do currículo, dos artefatos e das condições das igualdades de partida e de tratamento, existentes nos documentos internos do CMCG, problematiza os retratos de discriminação negativa. Discriminação entendida pelo modo desigual de tratamento dos alunos pelos professores e demais agentes de ensino, ao rotularem os alunos amparados, como alunos mais fracos cognitivamente, antes de qualquer análise mais ampla de seus resultados.

Nessa lógica, o currículo do CMCG como prática expressa a inter-relação entre a pretensão e a realidade curricular, pois, de um lado, encontram-se as intenções e expectativas e, de outro, o que ocorre ou onde ocorre.

Para analisar esta expressão, confrontamos os Planos Gerais de Ensino (PGE) de 2008 e 2013, mapeando as mudanças propostas em relação ao trabalho com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, na perspectiva de esclarecer os retratos de discriminação negativa. Para tanto, agregamos os documentos internos do CMCG, entre eles as atas de conselho, os relatórios de trabalho, as avaliações diagnósticas; e, ainda, os dados recolhidos a partir de entrevistas com os egressos de 2013, que estiveram na condição de amparados.

### 3.1.1 Igualdade de tratamento e ocasiões de aprender

O conceito de “escola para todos”, relacionado ao aspecto da escolarização pública, gratuita e laica, independente da sua condição social, de etnia, religião ou gênero, constitui-se em um problema secundário na escola básica militar, pelo atendimento a um grupo social específico, o militar. De modo que a desigualdade e a diferença apresentam-se em duas frentes, não prioritariamente de ordem econômica, uma vez que a primeira diferença se estabelece entre amparados e concursados e, a segunda, na defasagem de conhecimentos, que dificulta a permanência e o sucesso dos alunos, incorporados pela entrada assistencial.

O SCMB reconhece que a dicotomia “preparatória” e “assistencial” representa modelos distintos de tratamento com dificuldade de conciliação, mas essas características tornam-se chaves determinantes da *illusio* do sistema.

Daí a necessidade de um currículo coerente e convincente da conversão de uma característica a outra. Uma vez estabelecido o grupo de alunos para o atendimento, as ocasiões de aprender ou o acesso ao conhecimento passa a ser uma questão quando se espera que todos os alunos tenham as mesmas chances de obtenção do conhecimento.

Dito de outra forma, e, ainda, considerando as ideias de Young:

[...] o currículo sempre é:

- um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;
- sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização. (YOUNG, 2014, p. 201).

A igualdade de tratamento, nesse sentido, é o mais próximo que se pode perceber de um tratamento justo. As regras e os objetivos são apresentados e a partir daí, mensurando os conhecimentos prévios dos alunos, a escola promove ocasiões distintas de distribuição desse conhecimento especializado, ou “conhecimento dos poderosos”.

Entre as orientações do Plano Geral de Estudos (PGE)<sup>27</sup> de 2008, a organização das turmas de aula no ensino regular evidencia os diferentes perfis dos alunos atendidos pelo

27 O Plano Geral de Ensino (PGE) é reformulado anualmente de acordo com os direcionamentos das Normas para o Plano Geral de Ensino (NPGE) elaborado pela DEPA e enviado aos colégios. Neste texto, utilizamos os PGE de 2007 a 2013, recorte temporal de nossa pesquisa.

CMCG e, ao mesmo tempo a necessidade de organizar agrupamentos com a maior diversidade possível, a fim de formar turmas internamente heterogêneas, equilibradas no/pelo ano letivo. Assim, as turmas são formadas equitativamente entre meninos e meninas e os alunos das diferentes origens (concurso de admissão, sorteio, transferência, inaptos na AD, aptos com restrição, repetentes e os promovidos do ano anterior) são distribuídos pelas turmas.

Desse modo, reafirma-se a não discriminação, o tratamento igual, no sentido de não segregar nenhum grupo específico. Todavia, somente o agrupamento heterogêneo não garante oportunidades iguais de aprendizagem. É necessário ponderar que esse grupo estará exposto à mesma prática pedagógica, à mesma avaliação e aos mesmos conteúdos escolares, entretanto, possui capital cultural diferenciado. As diferenças e os tempos de aprendizagem naturalmente aparecem e os alunos concursados se destacam positivamente.

Nessa configuração, os professores, alinhados à ideia de um tipo idealizado de aluno, selecionam, mesmo que implicitamente, aquele grupo mais preparado para receber o conhecimento poderoso. Os demais têm que estabelecer outras estratégias para manter-se no grupo, ou não escapam dos mecanismos de exclusão, tão conhecidos dentro da escola básica.

Do ponto de vista preparatório, no 3º ano do Ensino Médio, desde 2007, já está colocada a possibilidade de organização de turmas de aula homogêneas, segundo os objetivos a serem atingidos, como as turmas por áreas específicas de conhecimento.

Em 2008, ao 3º ano ou Seção de Ensino “E”, estava determinada a responsabilidade pelo planejamento, coordenação e execução das atividades de ensino relativas ao funcionamento dos cursos preparatórios oferecidos pelo CMCG, com prioridade para o Curso Preparatório para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (CPrep EsPCEEx) e para o Curso Preparatório para o Vestibular (PREVEST).

A seção tinha autonomia de organização, inclusive na composição da avaliação, desde que atendesse o turno normal e, no contraturno, os diversos cursos preparatórios e as orientações aos alunos sobre as possibilidades de continuidade dos estudos.

Do ponto de vista assistencial, o que apareceu como novidade, naquele ano, foi a ampliação do trabalho com os alunos com dificuldade de aprendizagem, instituindo-se o Apoio Pedagógico e a recuperação bimestral, a fim de também atender às necessidades específicas dos alunos da entrada assistencial.

Uma questão evidente na análise dos documentos toma forma no entendimento das “necessidades específicas” medidas por meio de avaliações formais. Traversini (2013) estudou a relação entre estatística, governamentalidade e educação, indicando que os números se tornaram imperativos nos dias atuais, ao adquirir estatuto de verdade, como uma prática boa e

correta de medir a qualidade de uma escola, tanto que as avaliações de larga escala são tomadas como indicadores para que os gestores façam o seu planejamento pedagógico e até econômico. E, nesse contexto, a população considera esses indicadores para julgar a escola como “boa” ou “ruim”.

No SCMB esse imperativo sempre foi considerado a principal forma de medir a capacidade dos alunos, pois a avaliação tida como fundamental no currículo desenha os resultados direcionando as práticas curriculares. Assim, “os professores estão cada vez mais sob pressão para trocar o equilíbrio da função de fornecer *feedback* da avaliação para o papel de responsabilidade como condutor da política ou do currículo” (YOUNG, 2013, p. 22-23).

Tanto que o PGE 2013 trouxe uma preocupação percebida pela DEPA, após a implementação do trabalho voltado aos alunos com dificuldades, e que foi indicada como a “patologia do rendimento escolar”.

Chama-se de patologia do rendimento escolar às distorções, intencionais ou não, nas apurações quantitativas deste rendimento, as quais mascaram a situação dos alunos. A necessidade de identificá-las para corrigi-las surge no processo de divulgação e implementação do apoio pedagógico, porque, ao evidenciar-se o problema do fracasso escolar percebemos, muitas vezes, a sua negação, que se concretiza em medidas para ocultá-lo. (DEPA. PGE/CMCG, 2013, f. 32).

Apresentam como patologias: (a) a relativização da qualidade, que segundo a definição indicada é o processo pelo qual o docente muda o grau de sua exigência de acordo com a expectativa que tem sobre determinado grupo ou aluno, assim, aquela resposta que valeria 8,0 anos atrás, ou com grupos de alunos melhor preparados, se transforma em 10,0 agora; (b) a adequação de estatísticas: processo pelo qual os agentes de ensino modificam o grau de exigência, ou acionam “mecanismos reguladores” tais como bônus, aprovações excessivas em conselho de classe ou mais permissividade nas avaliações parciais a fim de diminuir o número de reprovações e mascarar os resultados para atingir a expectativa de estatística imposta ou de interesse do “escalão enquadrante”, neste caso a DEPA; (c) “expurgo: orquestração das reprovações de um segmento específico do público discente, de modo a, após um intervalo de tempo, ter eliminado este público do Colégio”; e (d) efeito *turn-over*: visto que o SCMB tem uma alta rotatividade por conta do exercício da profissão militar, esse processo se caracteriza pela espera de que o aluno com dificuldade seja transferido, como forma de eliminar o problema da quantificação de resultados.

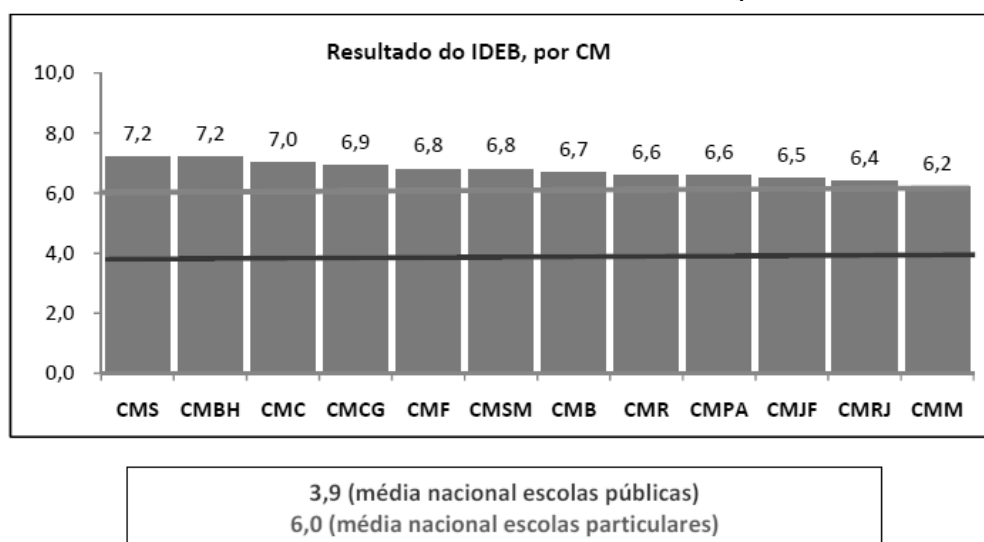
Todas essas patologias foram percebidas, em maior ou menor grau, na totalidade dos colégios do Sistema, o que desencadeou o controle rigoroso, por parte dos gestores, das atividades de apoio pedagógico dentro de cada colégio.

Para a escola de qualidade, não basta adequar seus resultados ao que determinam as políticas públicas nacionais acerca dos resultados esperados, mas demonstrar a sua eficiência obtendo ótimos resultados nas avaliações de larga escala. Se a escola, ou um sistema de ensino já tem essa “boa reputação”, importante ainda é mantê-la por meio da divulgação de seus resultados nessas mesmas avaliações. Para manter o seu sucesso não basta adequar-se às estatísticas, a escola será cobrada pelo desempenho dos alunos e pelo *ranking* atingido nas diversas aprovações para o ensino superior (TRAVERSINI, 2013).

Essa preocupação é evidente no SCMB, tanto que o PP/SCMB considera os resultados das avaliações de larga escala, notadamente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), como critérios para proposição de práticas curriculares.

Os resultados nessas avaliações demonstram que o SCMB está em patamar elevado em relação às demais escolas, no entanto, percebe-se a necessidade e a possibilidade de melhoria no desempenho discente. No ENEM, em 2012, todos os resultados, nas diversas áreas cobertas por esse exame, estiveram acima da média nacional das escolas federais e das escolas particulares (anexo C). No IDEB os resultados estiveram acima da média nacional, conforme gráfico a seguir:

**Gráfico 1 - Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Prova Brasil (2011)**



**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do SCMB, 2015.

Quanto às aprovações na EsPCEEx, a comparação aparece entre os CM, tendo em vista que essa vertente militar, cada vez mais, vem sendo cobrada por conta da finalidade histórica do SCMB, mas também serve como indicador externo de avaliação do rendimento escolar, visto que os alunos dos CM competem em grau de igualdade com os demais candidatos “civis”. Os resultados de 2013 estão expressos abaixo:

**Quadro 2 - Aprovações na EsPCEEx (2013)**

CM	Inscrição	Aprovação	%
CMB	75	24	32,0
CMBH	15	8	53,3
CMC	31	11	35,5
CMCG	40	11	27,5
CMF	33	10	30,3
CMJF	27	17	62,9
CMM	26	5	19,2
CMPA	41	23	56,1
CMR	87	22	25,3
CMRJ	56	16	28,6
CMS	10	3	30,0
CMSM	34	9	26,5

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do SCMB, 2015.

O monitoramento dos resultados de avaliações, como esclarecemos acima, é um contributo de mobilidade das práticas curriculares voltadas para os alunos com dificuldade de aprendizagem. Não poderia ser diferente em um Sistema de Ensino que tem como um de seus pilares a meritocracia, a quantificação na escola, por meio dos resultados das avaliações.

No SCMB esse tema mereceria um capítulo à parte, mas para os limites desta investigação, apresentamos em linhas gerais como funcionam os mecanismos de controle avaliativos e o modo como esses dão a tônica das divisões entre os grupos, ou o tratamento da desigualdade e da diferença, e as oportunidades de aprender condicionadas pelo grau (como são chamadas as notas atingidas pelos alunos).

### **3.1.2 A avaliação como moduladora das experiências de aprendizagem**

A avaliação é um dos componentes centrais do currículo, vista como a concretização do processo de aprendizagem, a partir da qual os professores ponderam sobre o que o aluno efetivamente aprendeu e este percebe sob quais critérios estão sendo aferidos seus



conhecimentos. Por isso mesmo, a carga institucional e psicológica dos procedimentos avaliativos evidenciam certo clima de controle na dinâmica escolar.

Sacristán (2000), desde uma perspectiva interna escolar aponta:

[...] o currículo enfatizado é o selecionado de fato como conteúdo dos procedimentos de controle. O que a experiência de aprendizagem significa para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles de que é objeto, trate-se de procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor que pondera um determinado tipo de conteúdo. (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

No CMCG todas as práticas de aprendizagem são pautadas pelos resultados de medidas avaliativas, e as Normas para Avaliação da Educação Básica (NAEB) se constitui no documento que informa todos os processos formais de avaliação no sistema.

Os cálculos das notas para as médias bimestrais<sup>28</sup> e para a reprovação se alteram pouco de ano para ano, mas, basicamente, no regular, os alunos têm duas maneiras de serem avaliados. A primeira, por avaliações formativas e/ou somativas, que compõem a Avaliação Parcial (AP) e são feitas ao longo do bimestre, podendo ser de vários tipos, mas as mais usuais são as Verificações Imediatas (VI), provas curtas com o máximo de 15 (quinze) minutos para a realização, sobre o conteúdo tratado na aula e os Trabalhos Domiciliares (TDOM), individuais ou em grupo, apresentados de forma oral ou escrita. Essas avaliações são de responsabilidade somente do professor e ele também pode definir, na sua média de AP, se o aluno pode ganhar um bônus de até 1,0 ponto, como Grau de Incentivo à Participação (GIP).

A segunda nota bimestral é composta pela Avaliação Bimestral (AE), instrumento avaliativo de caráter somativo, que exige maior cuidado técnico e é supervisionado pela Seção Técnica de Ensino (STE). A NAEB apresenta pormenorizadamente todos os passos, comandos, índices, extensão etc. para a elaboração da prova, e o professor precisa seguir todas as normas estabelecidas. Essa prova é supervisionada e corrigida por vários agentes, o coordenador de disciplina, o corretor de Língua Portuguesa, o chefe da STE, o chefe da DE e, por último, pelo comandante do colégio, que dá o aval final para que a prova seja aplicada.

A regulação e o controle dentro do currículo são percebidos em toda a sua organização política, jurídica e curricular. A composição do grau do aluno e as condições em que se desenvolve o processo de formulação das avaliações explicitam como os componentes organizativos e de poder são moduladores da prática curricular, quando definem pautas

28 No anexo D aparecem todos os cálculos que estiveram vigentes no ano de 2013.

específicas para planejar a aprendizagem e avaliá-la. Percebe-se, portanto, a forte influência das concepções de educação na orientação das intenções e usos da avaliação.

Sobre a avaliação no ambiente escolar e o clima promovido por essa prática, Sacristán (2000) preconiza a seguinte estratégia:

Avalia-se como exigência de controle, e não apenas por necessidade de conhecer o progresso dos alunos, o que induz a uma mentalidade também generalizada de que tudo é avaliável e que tudo deve ser avaliado, até os objetivos e conteúdos que são praticamente impossíveis de sê-lo, que nem por isso haverão de desmerecer a atenção e o esforço. As aprendizagens escolares são aprendizagens avaliadas, o que não acontece na vida real exterior. Em todo o sistema escolar se instala uma espécie de mentalidade de controle que afeta tudo que ocorre. A avaliação, mais do que uma forma de conhecer o que acontece, se tornou o elemento-chave da configuração de um clima escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 94-95).

Não há outra característica do currículo em que a classificação e a exclusão tornem-se tão evidentes como a avaliação, um elemento objetivo de mensuração do grau, que se torna mais legítima para o que caracteriza a formação das hierarquias escolares. Na dependência das concepções que norteiam o processo educativo, ela será menos ou mais excludente. No CMCG, entendemos que existe uma cultura da avaliação, marcada pela atribuição de nota à praticamente todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, como exigências para aprovação.

As condições para aprovação presentes na NAEB, estão subscritas no subtítulo que se refere ao Julgamento do Rendimento Escolar no Ensino Regular, a saber:

a. Condições gerais de aprovação:

- 1) considerar-se-á habilitado para promoção ao ano escolar seguinte o aluno que obtiver, em cada disciplina, Nota Final (NF), no mínimo, igual ou superior a 5,0 (cinco) ou após a Prova de Recuperação Final, o aluno que obtiver Nota Final Recuperada (NFR) igual ou superior a 5,0 (cinco);
  - 2) possuir a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total das horas letivas para aprovação, de acordo com o inciso VI do art. 24 da LDBEN;
  - 3) o aluno que, após a realização da PRF, não obtiver NFR igual ou superior a 5,0 (cinco) poderá ser submetido ao Conselho de Classe de Recuperação, respeitadas as condições de participação previstas para este Conselho;
  - 4) o aluno que não obtiver aproveitamento escolar suficiente em qualquer disciplina, será considerado repetente, respeitando o disposto no R- 69;
- [...]

b. Notas e médias:

1) por disciplina:

- a) Nota Periódica (NP) – por bimestre;
- b) Nota Final (NF) – aprovação por média; e
- c) Nota Final Recuperada (NFR) – para os alunos submetidos à Prova de Recuperação Final (PRF).

2) por ano:

Nota Global do Ano (NGA) – expressa em milésimos.

3) ao final do Curso:

a) Média Final (MF) das disciplinas; e

b) Média Global do Curso (MGC) – expressa em milésimos. (DEPA. NAEB, 2013, p. 32-33).

As aprovações, classificações e “graduações” dos alunos, têm também na avaliação a sua justificativa:

c. Classificação

1) a classificação do aluno será feita pelo aproveitamento escolar, a saber:

a) classificação em todos os anos dos ensinos Fundamental e Médio, em função da Nota Global do Ano (NGA);

b) classificação no final das modalidades de Ensino Fundamental e Médio, em função da Média Global de Curso (MGC). Para efeito de premiação, só é considerado destaque o aluno que tenha cursado os respectivos anos escolares nos Estb Ens subordinados. Os alunos do EAD/CMM não serão beneficiados com premiação; e

c) a disciplina Língua Estrangeira Moderna – LEM – (Inglês e Espanhol) não participará da classificação no ano escolar ou na modalidade de ensino.

2) em caso de empate, será considerado melhor classificado o aluno que tiver, na sequência:

a) maior grau de comportamento;

b) maior posto ou graduação; e

c) maior idade. (DEPA. NAEB, 2013, p. 34).

Esse efeito da avaliação classificatória e seletiva acaba tornando-se um fator de exclusão escolar, pois mesmo quando o aluno não é reprovado na série, esse instrumento termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados, para a série em que se encontram, daqueles que não aprenderam.

Sobre esse assunto, chamamos a atenção para as críticas apresentadas por Apple (2003), a respeito da *modernização conservadora*. As forças que agora estão em atividade na educação (segundo o autor, Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade), apostam em colocar as escolas dentro de um mercado competitivo, como forma de “libertá-la”. A ênfase na disciplina e no caráter visa “restaurar a cultura tradicional comum” e, para isso, defendem aumentar o controle por meio da avaliação e testes cada vez mais rigorosos e exigentes em termos intelectuais.

O árbitro supremo que vai decidir se conseguimos fazer isso é a média dos alunos nas provas. Um currículo neutro está ligado a um sistema neutro de avaliação, que por sua vez está ligado a um sistema de finanças escolares. Supostamente, quando funciona bem, essas ligações garantem a recompensa do mérito. “Bons alunos” assimilam “bons conhecimentos” e conseguem “bons” empregos. (APPLE, 2003, p. 6).

Acontece que não existe conhecimento e nem currículo neutro. A sociologia crítica do currículo há tempos mostra que existe o conhecimento declarado “oficial”, ou conhecimento dos poderosos (YOUNG, 2013), que não chega à parte dos agentes escolares (sejam alunos ou professores) e que os modelos atuais de educação tendem a aprofundar as desigualdades sociais quando “negam” o conhecimento especializado a esses indivíduos.

Um dos conceitos que buscamos, entre outros trazidos por Apple (2006) ao campo da educação, é o de senso comum, isto é, ideias que circulam em determinado ambiente, não necessariamente falsas, mas que fazem sentido para as pessoas nas suas atividades cotidianas. Formado por diferentes ideologias dominantes, o senso comum se materializa em concepções de mundo hegemônicas imersas nas questões de classe, etnia, gênero etc., pelas quais apresentam sua visão de mundo como forma natural de entender a sociedade e viver neste mesmo mundo social.

Nessa perspectiva, a *doxa* militar no SCMB – a crença no poder positivo da disciplina, da hierarquia e da meritocracia – mascara algumas situações de discriminação, que ficariam evidentes em outro espaço e os resultados da avaliação acabam sendo determinantes para a caracterização dos alunos pelos demais agentes escolares em APTOS ou INAPTOS.

### 3.2 OCASIÕES DE APRENDER: A HORA E A VEZ DOS “AMPARADOS”?

A partir da mudança do pensamento pedagógico, iniciado com o movimento da escola para todos, pelo qual se propõe uma troca de orientação competitiva por outra voltada para a cooperação, a inclusão passa a ser a tônica na escola básica. Todos, sem exceção, têm o direito de aprender e o SCMB começou a rever, também, os seus conceitos e suas práticas.

Desse modo, a ênfase dada aos alunos amparados e às práticas de recuperação passam a ser medidas previstas no Projeto de Modernização do Exército nos anos 1990, em que o Estado-Maior do Exército decide pelo incremento do ensino assistencial nos Colégios Militares o que, por meio do aumento do percentual de alunos amparados em relação aos concursados, aproxima o perfil dos Colégios da intenção primordial de sua criação, isto é, o auxílio aos órfãos ou filhos de inválidos da Guerra do Paraguai.

Nesse contexto, deu-se especial atenção às aulas de recuperação, passando a ser bimestrais em vez de anuais. Em 2008, ocorreu a efetivação do trabalho com o apoio pedagógico. O PGE 2008 inaugurou essa prática em um capítulo especial dedicado ao tema, pois a crise na educação pública nacional promovia mudanças no perfil discente do Sistema e o problema principal seria o aluno que entrava no SCMB sem os requisitos mínimos de

conhecimentos para acompanhar adequadamente o ensino ofertado. A estratégia proposta pelos órgãos superiores, limitou-se a enfatizar o trabalho de recuperação de aprendizagem no ensino assistencial.

Somente a recuperação tradicional não resolvia o problema, uma vez que se tratava de uma atividade pontual, para recuperação do grau, voltada para a dificuldade localizada em algum conteúdo. A atividade do “apoio pedagógico”, neste documento, seria mais profunda, pois previa uma capacitação imprescindível para o progresso escolar, organizada após uma avaliação diagnóstica coerente.

Diante disso, alertava que essa atividade deveria estar interligada ao ensino regular, estabelecendo “pontes” com as demais práticas educativas e, para tanto, indicava a necessidade de criação da Seção de Apoio Pedagógico (SAP), com estrutura independente do ensino regular (sala de aula, professores, psicólogo e pedagogo), para atuar de modo particularizado com os alunos que apresentassem dificuldades, detectadas a partir de Avaliações Diagnósticas, também específicas, que norteariam a montagem dos grupos. Vale ressaltar que, após o trabalho realizado, a “dispensa” dos alunos seria o mecanismo de diferenciação para aqueles que obtivessem êxito.

Ainda naquele ano, por meio da Portaria CMT EB nº 160, de 20 de abril de 2004, o Comandante do Exército ampliou as condições de acesso às vagas dos dependentes de militares aos CM. Em consequência, aumentou o número de alunos que entravam nos colégios sem passar pelo concurso de admissão. Como instrumento de medida dos conhecimentos prévios do aluno foi criada a Avaliação Diagnóstica (AD) (anexos E e F), realizada antes da efetivação da matrícula porque daria ao responsável a possibilidade de matrícula em ano escolar diferente do pretendido, caso o aluno ficasse na condição de INAPTO para o ano escolar pretendido.

Os candidatos a discentes que receberem o parecer **inapto na AD serão matriculados no ano que os responsáveis decidirem colocá-los**. O Cmt do CMCG, por meio da Seção Psicopedagógica, deverá esclarecer e orientar os responsáveis acerca das possíveis consequências para o(a)s aluno(a)s, caso não aceitem o parecer da CAAD. Dados estatísticos dos anos deverão ser mostrados para que os responsáveis tenham o maior esclarecimento possível de sua decisão e os desdobramentos que poderão advir. (PGE. CMCG, 2008, f. 5).

Abriu-se, então, a possibilidade de os responsáveis matricularem seus dependentes em anos escolares abaixo, ou seja, de repetir o ano já feito em estabelecimentos de ensino anteriores. Estabeleceu-se, ainda, que os alunos classificados como INAPTOS ou APTOS

COM RESTRIÇÃO na AD, deveriam frequentar as atividades da Seção de Apoio Pedagógico (SAP), no contraturno de segunda a sexta-feira e, ainda, aos sábados pela manhã se necessário.

De acordo com essas orientações, tornava-se evidente que as medidas compensatórias propostas ficariam no plano discursivo e não redesenhariam as práticas. Até porque essas diretrizes não traziam orientações do como fazer, pelo contrário, estabelecia que:

A DEPA reconhece que as soluções práticas para o apoio pedagógico devem ser construídas em cada CM e que não é produtiva a imposição de um modelo único. Da mesma forma entende que, dentro de cada CM, essa construção deve se dar com a máxima participação da comunidade escolar. Os responsáveis pelos alunos devem ser, mais do que sensibilizados para a necessidade do apoio, convidados a colaborar com o processo, como única maneira de comprometê-los com os resultados. Os professores, como gestores do apoio, devem propor de que maneira o apoio será efetivado. Os alunos, como principais interessados na própria capacitação, devem ser concitados a também participar. (DEPA. PGE/CMCG, 2008, f. 26).

Nesse sentido, a DEPA se exime da responsabilidade de enfrentar o problema da desigualdade de conhecimento, ao reconhecer que essa discrepância de conhecimento está presente no Sistema e que deve ser combatida, no entanto, não dá condições epistemológicas para que isso ocorra.

Repassando a responsabilidade operacional para cada CM, sem dar as devidas orientações aos professores que, via de regra, não sabem lidar com o aluno que tem dificuldade, visto que estão acostumados a trabalhar com o aluno destaque, bem como à família e aos alunos, acaba por não transparecer, na prática, o interesse efetivo na redução das desigualdades.

Parece ocorrer o que Young (2013) aponta como um dilema facilmente aceitável pela Direita:

Eles podem aceitar uma versão do “conhecimento poderoso”, como base do currículo e localizar os níveis de fracasso, aos quais ele poderia levar, inteiramente nas escolhas individuais dos alunos (‘eles não trabalham duro o suficiente’ ou seus pais não apoiam os professores). (YOUNG, 2013, p. 26).

Contudo, algumas dinâmicas foram sendo ajustadas ao longo dos anos e, em 2013, o trabalho com o Apoio Pedagógico acabou consolidando-se com as características que se mantêm até o momento. Particularmente, no CMCG a seção foi denominada Seção de Estudos

e Práticas Pedagógicas (SEPPe)<sup>29</sup> e, conforme o PGE 2013, passou a formar parte do conjunto de políticas de ensino voltadas ao “resgate dos alunos com dificuldades”, “frente à constatação de que um conjunto de profissionais, atuando de forma isolada, [...] não é suficiente para mudar uma conjuntura erigida como seletiva, excludente e elitista”. (DEPA. PGE/CMCG, 2013, f. 31).

O Projeto Letramento, naquele ano, foi a grande novidade no trabalho com o apoio pedagógico citado como a afirmação da necessidade de:

[...] se refundar a identidade escolar, de tal forma que seja possível modificar os alunos vindos do meio militar, dando-lhes condições de vida plena e produtiva. [...] pertence ao mosaico de ações que reposicionam a excelência do SCMB, de uma lógica de ‘educação para poucos’, para a lógica de ‘educação para todos’ (DEPA. PGE/CMCG, 2013, f. 31, grifo nosso).

Note-se a ambição desse projeto pela pretensão de “modificar o aluno”, colocando novamente o colégio como “salvador da pátria”, aquele que dará “condições de vida plena e produtiva” aos alunos vindos do meio militar. Desse modo, um mosaico é bem propício para o que se apresenta no CMCG em relação às práticas voltadas aos alunos com dificuldades.

Somente no Apoio Pedagógico o trabalho consiste em: aulas presenciais, ministradas no período vespertino; aulas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); tutoria de alunos e/ou professores voluntários; atividades integradas e atendimento individualizado. Para além do trabalho com o Apoio Pedagógico, estão previstas ainda a recuperação paralela, o plantão de dúvidas e o resgate pedagógico para as demais disciplinas.<sup>30</sup>

Em virtude da falta de profissionais, tempo para a realização de todas as atividades da SEPPe, a clientela atendida pela seção restringiu-se aos alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com parecer inapto e apto com restrição na avaliação diagnóstica e os reprovados e/ou reprovados em Conselho de Classe, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Já para o “resgate” dos alunos com dificuldades no Ensino Médio, a responsabilidade ficou a cargo dos coordenadores dos respectivos anos escolares que, para tanto, deveriam planejar estratégias de ação “bem definidas” e “sistematizadas”, para atender às “necessidades específicas dos discentes”.

29 A seção criada pelo documento denominou-se SAP (Seção de Apoio Pedagógico), no entanto, o CMCG, fazendo uso da autonomia conferida pelo documento optou por chamar a seção de SEPPe (Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas).

30 Duas interessantes dissertações foram desenvolvidas envolvendo a ideia do excesso de trabalho e de responsabilidades atribuídas aos professores no CMCG. São elas: “Autonomia vigiada: caminhos para a Construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande-MS” (OLIVEIRA, 2007) e “Estresse ocupacional, Síndrome de Burnout e Hardiness em professores de Colégio Militar” (VIEIRA, 2007).

Parece que um princípio de justiça foi incluído nas mudanças ocorridas no SCMB, isto é, o de alçar os alunos da via assistencial (os verdadeiros merecedores de usufruir do colégio militar, segundo a idealização inicial) às mesmas oportunidades dos alunos da via preparatória, em um modelo de “excelência para todos”.

No entanto, o excesso de atividades compensatórias, a fim de igualar os alunos com baixo rendimento aos alunos destaque, no CMCG, ou promover a igualdade de base, traz consequências inesperadas, entre elas: a evasão, pela qual os alunos não conseguem participar de todas as práticas, por falta de tempo ou de preparo intelectual e desistem de participar das atividades, com a autorização dos responsáveis; a seleção pelo fracasso, na qual os professores do regular deixam de ofertar atendimento particularizado ao aluno com dificuldade, pois esperam que as recuperações, ou o apoio pedagógico, façam esse trabalho.

Tanto mais a escola é animada pelo princípio da igualdade de oportunidades, mais ela afirma que os indivíduos são livres e iguais, e mais ela se afunda numa contradição, pois ela é encarregada de classificar todos os alunos mantendo sua igualdade e sua dignidade fundamentais. (DUBET, 2008, p.390).

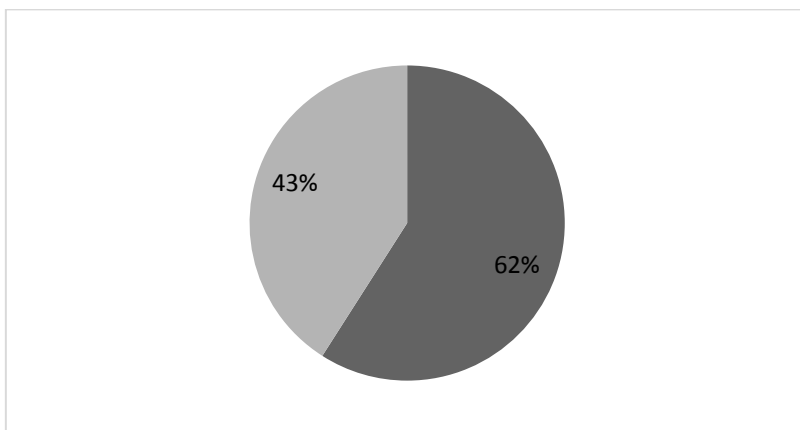
Nessa ânsia de cumprir as determinações da DEPA, em relação à diminuição das reprovações e, oferecer as mesmas oportunidades de aprender a todos os alunos, o CMCG acarreta, muitas vezes, um efeito contrário. O efeito perverso desse princípio de justiça é que os alunos “do apoio” desistem de “jogar o jogo” e se conformam com a sua condição de perdedor e “inapto”.

### **3.2.1 Retratos de discriminação negativa**

A questão do “déficit cognitivo” e “dificuldade de aprendizagem” relacionada aos alunos amparados torna-se o caso mais explícito de discriminação negativa percebido na entrada dos alunos amparados no Sistema. Por essa razão, buscamos os dados empíricos de matrícula, origem e resultados de AD de todos os alunos que adentraram o CMCG em 2007, analisando-os de modo a perceber o retrato dos alunos amparados do sistema.

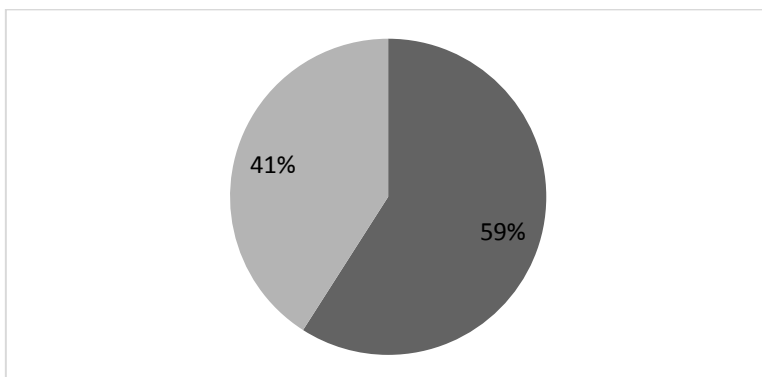
Foram matriculados 108 alunos no 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série), dos quais 46 eram concursados e 62 eram amparados, conformando a seguinte porcentagem:



**Gráfico 2 - porcentagem de alunos conc/amp matriculados na 5ª série em 2007**

**Organização:** Moraes, 2017.

**Fonte:** STE/CMCG

**Gráfico 3 - porcentagem de alunos conc/amp que concluíram o EM em 2013**

**Organização:** Moraes, 2017.

**Fonte:** STE/CMCG

Comparando o boletim final de todos os alunos, que entraram em 2007, compilamos os seguintes dados entre os concursados e amparados em números absolutos:

**Quadro 3 - Diferenças de rendimento entre concursados e amparados**

DADOS	CONCURSADOS	AMPARADOS
Formados em 2013	38	23
Transferidos	05	37
Reprovados que continuaram no CMCG	03	02
Ficaram em recuperação ao menos uma vez enquanto aluno do CMCG	03	42
Transferidos que reprovaram ao menos 1 ano no CMCG	00	20

**Organização:** Moraes, 2017.

**Fonte:** STE/CMCG

Esses dados confirmam a “superioridade intelectual” dos alunos concursados, ao mesmo tempo que indicam que os amparados, mesmo aqueles que foram transferidos, reprovaram algum ano escolar e que a maioria deles passou pelo processo de recuperação. Dos 23 amparados formados em 2013, somente três ficaram apto/apto na AD e estes não ficaram em nenhuma recuperação ao longo dos sete anos, sem reprovação.

Dos 52 alunos que fizeram a AD em 2007, quarenta ficaram “inaptos” ou “aptos com restrição” em uma ou nas duas disciplinas. A Avaliação Diagnóstica à qual o pretendente à vaga é submetido é uma marca que o aluno vai carregar durante toda a sua trajetória escolar, caso seja considerado “inapto”. Mesmo com o fato de ser uma prova extensa (anexo C), que aborda conteúdos de todo o Ensino Fundamental I e, ainda, da maioria dos candidatos à vaga não terem noção de como preparar-se para realizá-la.

O simples fato de um aluno entrar no colégio pela via do amparo já o define pela carga negativa de não ter passado pelo exame de seleção. Note-se que os dados apresentados anteriormente demonstram que em média 60% dos alunos do CMCG eram amparados em 2007. Atualmente, no CMCG, a média de amparados já está em 80%, conforme dados da STE.

**Quadro 4 - Resultado das Avaliações Diagnósticas da 5ª série de 2007**

<b>Quant. Alunos</b>	<b>AD português</b>	<b>AD matemática</b>
11	APTO	APTO
2	APTO	APTO COM RESTRIÇÃO
1	APTO	INAPTO
17	APTO COM RESTRIÇÃO	APTO
8	APTO COM RESTRIÇÃO	APTO COM RESTRIÇÃO
4	APTO COM RESTRIÇÃO	INAPTO
2	INAPTO	APTO
2	INAPTO	APTO COM RESTRIÇÃO
5	INAPTO	INAPTO

**Organização:** Moraes, 2017.

**Fonte:** STE/CMCG

De acordo com este quadro, somente onze alunos foram dispensados do atendimento pela SEPPE naquele ano, no entanto não pudemos confirmar este dado, visto que a SAP perdeu vários documentos ao longo do ano, por não terem um arquivo físico e não se preocuparem, à época, em fazer backup dos arquivos digitais.

É evidente que o senso comum “aluno amparado, aluno fraco” interfere em juízos de valor negativos dos agentes de ensino para com os alunos. Por outro lado, as estratégias

metodológicas orientadas a partir desse senso comum, em muitos casos são exacerbadas, retirando as oportunidades de estudos individuais dos alunos.

Em uma das rodas de conversa entre pais, responsáveis e SEPPe evidencia-se esse ponto na proposta de pauta de um pai:

4. Fator tempo

- a. Pouco tempo para o filho estudar, devido à recuperação e ao apoio pedagógico.
- b. Falta tempo para o aluno compartilhar com a família, para lazer, devido ao excesso de atividades, SEPPe e Recuperação, pois tem que fazer tarefa e revisar matéria quando chega em casa.
- c. Falta de tempo para estudo em casa; (RODA DE CONVERSA: Escutar também é educar. DOCUMENTO INTERNO DA SEPPe, 2008, sem paginação).

Já para o professor a visão é outra:

**M<sup>31</sup>**, da turma 03 - a aluna é amparada e reprovou em Matemática e Português; o Chefe da DE passou a palavra à professora de Língua Portuguesa da aluna, a qual disse que a aluna não apresentava bom comportamento em sala de aula, que é imatura e não tem responsabilidade com o estudo. Depois o professor de Matemática foi consultado e concordou com a professora de Língua Portuguesa, só acrescentou que a aluna recebeu o apoio de outras duas discentes que iam bem nos estudos, mas que a conversa excessiva em sala de aula atrapalhou o rendimento da mesma. Ao ser consultado o Chefe do Corpo de Alunos disse que o comportamento da aluna é bom, que ela teve poucas punições com relação à tarefa. A professora de Língua Portuguesa acrescentou que a aluna terá dificuldades para acompanhar o 2º ano, pois é desmotivada e não apresenta interesse pelos estudos. Ao ser consultada, a Orientadora Pedagógica disse que em um dia no qual conversou com a aluna, esta disse que sempre teve este comportamento no fundamental e mesmo assim foi aprovada, a orientadora pedagógica concordou com a descrição da aluna dada pela professora de Língua Portuguesa. O Chefe da DE observou que a aluna reprovou uma vez, em 2010, e foi uma única vez para conselho de classe. A Chefe da SEPPe pediu a palavra e disse que a aluna, este ano, pediu para sair da SEPPe. Após essas explanações passou-se à votação. Foram apurados 4 votos para aprovação e 19 votos para reprovação da aluna, portanto a mesma foi reprovada em conselho. (DOCUMENTO INTERNO DA DE. ATA DE CONSELHO DE ENSINO DO 1º ANO, 2011).

Observamos, que este registro não aponta o conhecimento da aluna nas disciplinas em questão. Ela aprendeu o conteúdo? Terá condições cognitivas de continuar os estudos em anos posteriores? Os professores conhecem quais dificuldades cognitivas essa aluna possui? Se ela reprovou em Língua Portuguesa e Matemática, por que motivo pediu para sair da SEPPe, uma

31 Todos os nomes dos alunos foram ocultados, a fim de preservar a identidade dos mesmos, conforme orientações do Comitê de Ética.

vez que são justamente essas disciplinas as trabalhadas no apoio? Perguntas sem resposta, já que a aluna é “imatura”, “desmotivada” e “não apresenta bom comportamento”. A aluna é amparada.

Nesse excerto, percebemos a força da *doxa* institucional, a cumplicidade dos agentes de ensino ocupantes de posições dominantes diversas dentro do Colégio em concordar com determinados pressupostos do senso comum e decidir a partir deles.

A AD também é um dado quando nos remetemos ao senso comum e ao juízo de valor no CMCG. É o primeiro dado que se apresenta nos conselhos de classe ao comentar-se sobre os alunos com dificuldade, ou seja, cria-se juízo de valor sobre o aluno em questão. Como exemplificação, recorremos a dados do Conselho de Ensino 2013:

[...] aluno amparado, ingressou no Colégio em 2009, comportamento 9.53, não reprovou, não foi aprovado em Conselho e não será jubilado. O pai é militar do Exército, [o aluno] apto com restrição em Língua Portuguesa, inapto em Matemática, retido na disciplina de Literatura. (Ata do Conselho de Ensino do 3º ano do Ensino Médio, 2013).

Quando se aponta, inicialmente que o aluno é amparado, e ainda o seu resultado na AD, os professores automaticamente passam a perceber e a “desenhar” o aluno a partir desses dados. O professor de literatura vai embasar todo o seu discurso no argumento de que o aluno foi apto com restrição em português, ou seja, tem dificuldade em Linguagens:

A palavra foi passada ao professor de Literatura que declarou que o aluno possui problema de pré-requisito: “lê e não entende”, “não consegue passar para a escrita a interpretação da própria leitura”, não é um aluno que incomoda em sala de aula, mas é um aluno com essa dificuldade. O professor disse ainda que já conversou com a mãe do aluno sobre a situação. A Orientadora Educacional afirmou que a dificuldade de leitura é uma bagagem que o aluno vem trazendo em sua trajetória como estudante, o aluno foi alertado para a sua dificuldade; de acordo com a orientadora ele possui um déficit e também um bloqueio na área de linguagem. (Ata do Conselho de Ensino do 3º ano do Ensino Médio, 2013).

Em consequência, os professores passam a decidir o percurso escolar do aluno a partir desse juízo de valor, aluno que “possui um *déficit*” e que “tem um bloqueio na área de linguagens”. Esse aluno foi aprovado em conselho sem nenhum comentário acerca do que o CM fará para corrigir ou sanar o problema apontado. Observa-se que o aluno estava na escola há cinco anos.

Que resultados positivos desse aluno a SEPPE tem para oferecer? Em cinco anos de CMCG, quais foram as atitudes dos professores de Linguagens para resolver o seu problema de defasagem de conteúdos do aluno em questão? Perguntas que ficam sem respostas, a nosso ver, justamente porque o aluno com dificuldades é entregue à própria sorte dentro do Sistema.

### 3.3 UMA *ILLUSIO* COLETIVA DO/NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE

A *illusio* é a crença primordial, arraigada, “visceral” nas ações de um campo, fazendo parte da ação da rotina, das coisas que se faz porque se fazem e na verdade sempre se fez assim. Nesse princípio, a tomamos como uma concepção modelar para os objetivos desse capítulo, qual seja, a análise da igualdade e do direito à diferença como fenômenos sociais na interação com o *ethos* militar.

O ponto de partida para essa análise leva em conta as aberturas, que cada agente humano constrói em seu processo de socialização, nesse caso, próximo de sua situação original, as *doxas* e os *nomos* militares. Diante disso, elabora representações sociais, que são para ele fonte de prazer, uma vez que já conseguiu estabelecer alvos com os quais se identifica e que são socialmente reconhecidos e sancionados.

Na perspectiva micro, o discurso militar oscila todo o tempo entre a igualdade de condições e o direito à diferença por meio das premiações. A extensa lista de direitos e deveres, as várias atividades extras oferecidas pelo colégio, os modelos de corte de cabelo, acessórios, unhas, etc. Os elementos simbólicos, tais como o uniforme, as formaturas, as sanções e as premiações determinam a *illusio* de que todos são iguais, sujeitos ao mesmo tratamento. Além disso, acolher uma população particularmente homogênea, seja pelo ponto de vista social ou econômico, de certa maneira, mascara situações de desigualdade que possam existir.

Em 2015, houve a finalização do primeiro Projeto Pedagógico do SCMB (PP/SCMB), fruto de uma pormenorizada investigação sobre a situação atual do sistema, surgido com a descentralização buscada pela DEPA em relação às demais escolas de formação do exército.

Como única instância de educação básica, as propostas e linhas de ação voltaram-se para esse grau de escolarização. Dessa forma, a elaboração do documento passou por três etapas: o marco conceitual, cujo objetivo foi expressar a opção e os fundamentos teórico-metodológicos do sistema; o marco situacional, com o objetivo de identificar, explicitar e analisar os problemas, necessidades e avanços na realidade social e suas influências nas práticas educativas da escola; e o marco operacional, a organização de cada escola do sistema para alcançar a meta indicada pelo marco situacional.

Utilizamos o PP/SCMB para apresentar o panorama do SCMB e do CMCG, pois é o primeiro do sistema que apresenta dados compilados dos doze colégios. Trata-se também de um retrato mais fidedigno e oficial. O Manual do aluno também é utilizado nesta seção, pois explica toda a organização escolar e destaca as regras que devem ser seguidas por todos os alunos indistintamente.

A maioria dos alunos é dependente de militar, conforme dados de 2013:

**Quadro 5 - Origem do ingresso no SCMB**

<b>Concursado</b>	3069	26%
<b>Não concursado</b>	8801	74%

Fonte: PP/SCMB, 2015, p. 46.

O nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis pelos alunos também não difere grandemente, a maioria possui curso superior completo:

**Quadro 6 - Nível de escolaridade dos pais e das mães**

<b>NÍVEL</b>	<b>PAIS</b>		<b>MÃES</b>	
Fundamental incompleto	168	1%	290	2%
Fundamental completo	343	3%	411	3%
Médio incompleto	347	3%	526	4%
Médio completo	3123	26%	3306	26%
Superior incompleto	960	8%	1115	9%
Superior completo	4219	35%	3631	30%
Pós-graduação	2812	23%	2693	22%

Fonte: PP/SCMB, 2015, p. 47.

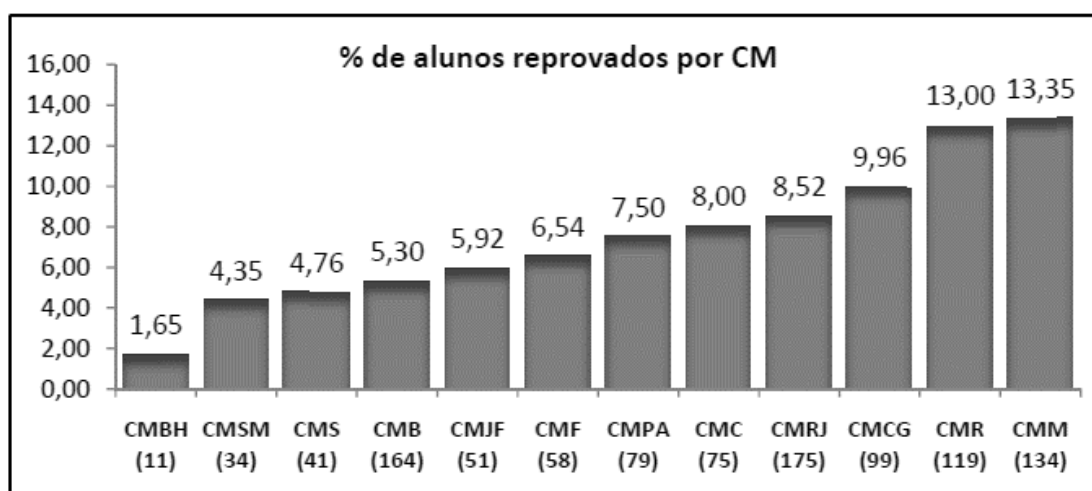
Nesse enquadramento, existe o senso comum de que o CM dará condições a todos os seus alunos de atingir o sucesso educacional e profissional. A crença no caráter regular da disciplina também direciona à ideia de que todos são iguais. O corpo de alunos, que utiliza o mesmo uniforme e forma blocos dependentes nos batalhões escolares, demonstra a adesão ao grupo, como já apontado anteriormente.

No entanto, essa ficção de igualdade logo é desconstruída pelas manifestações legítimas de direito à diferença, estabelecido pelos dois outros pilares da instituição, a hierarquia e a meritocracia. Para ilustrar, destacamos as imagens a seguir de alunas portando o uniforme com e sem as insígnias de condecoração.

**Figura 2 - Uso correto do uniforme**

**Fonte:** Manual do aluno 2017, p. 36 e 61.

Além dessa exemplificação de caráter simbólico, outro ponto a se destacar é que o simples ingresso ao CM não assegura o sucesso imediato dos alunos. Mesmo com critérios rigorosos de seleção, não se está imune às diferenças e ao fracasso escolar. O PP/SCMB apresenta dados de diagnóstico escolar, entre eles o da Média total de reprovação.

**Gráfico 4 - Porcentagem de alunos reprovados por CM (2013)**

**Fonte:** PP/SCMB, 2015, p. 32.

O próprio documento ressalva que sem uma visão mais específica sobre as condições de ingresso dos alunos reprovados, os dados são pouco elucidativos. A observação mais

particularizada da situação dos alunos atendidos pelo Sistema oferece mais dados para comparação e análise.

No marco conceitual, dois pontos destacam-se como características dos CMs, devendo sempre ser premissas para qualquer proposta educacional a ser realizada nos colégios. O primeiro indica a característica primordial desse sistema *sui generis*, já discutido, em que os CM são considerados Organizações Militares (OM), ou seja, antes de ser colégios são quartéis: “Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial” (R-69, art. 2º).

O segundo diz respeito ao seu caráter Preparatório e Assistencial. O documento assinala que o ensino preparatório deve assegurar a todos os alunos o prosseguimento de seus estudos, seja nas escolas militares, seja em cursos civis. Esse ensino, conforme consta do PP/SCMB (2015, p. 15) deve preparar o aluno “para a sociedade do futuro, marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho volátil e competitivo, onde a posse do conhecimento não é suficiente, mas, também, a flexibilidade de seu emprego em conjunção às relações interpessoais.” Tal é a síntese do que se apresenta no RI/CM (2012):

II- capacitar o aluno à absorção de conteúdos programáticos qualitativos e de pré-requisitos essenciais ao prosseguimento de seus estudos, com base no domínio da leitura, da escrita e das diversas linguagens utilizadas pelo homem, permitindo-lhe analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e cálculos, para resolver situações problemas simples ou complexas, valorizando o seu desenvolvimento pessoal. (Art 4º).

A parte de ensino assistencial é a gênese da criação desse sistema de ensino, conforme já apontado. Essa característica justifica até hoje a formação do corpo de alunos majoritariamente oriundo de pais ou responsáveis militares.

O Sistema entende que o grupo assistencial deve ter prioridade de atendimento, por estar em situação de desvantagem em vários aspectos, seja pelas mudanças corriqueiras de seus pais ou responsáveis, pela dificuldade de adaptação ou ainda pela defasagem de conteúdos. Dessa maneira, o PP/CMCG apresenta:

É pelo reconhecimento da primazia da educação assistencial e de sua articulação com a educação preparatória que cresce de importância o apoio pedagógico, entendido em duas dimensões: como atividade pontual destinada ao resgate dos alunos com dificuldades de aprendizagens – os quais, em sua grande maioria, advêm da família militar – e como conjunto de ações em que todo o Colégio se alinha em favor da finalidade assistencial. O desafio para o



SCMB passa a ser a construção dessa articulação: levar os alunos que necessitam do apoio pedagógico à consecução exitosa de seus objetivos pessoais.

O próprio documento já aponta que a articulação entre o caráter preparatório e o assistencial é um desafio. Os não concursados, ou seja, aqueles que entraram no Sistema pela via assistencial são mais de dois terços dos alunos. Esses demandam uma série de práticas “inclusivas” para atingir o patamar do ensino preparatório. É nesse grupo que está a maioria dos reprovados e jubilados, conforme se pode verificar nos quadros que seguem:

**Quadro 7 - Índice de reprovação por ano escolar (2013)**

<b>REPROVAÇÃO POR ANO ESCOLAR</b>	
6º ano/EF	12,8%
Alunos concursados reprovados no 6º ano/EF	0
Alunos não concursados reprovados no 6º ano/EF	10
7º ano/EF	11,7%
Alunos concursados reprovados no 7º ano/EF	0
Alunos não concursados reprovados no 7º ano/EF	15
8º ano/EF	16%
Alunos concursados reprovados no 8º ano/EF	0
Alunos não concursados reprovados no 8º ano/EF	21
9º ano/EF	8,82%
Alunos concursados reprovados no 9º ano/EF	0
Alunos não concursados reprovados no 9º ano/EF	15
Disciplinas com maior índice de reprovação nos alunos escolares do Ensino Fundamental (6º ano/EF)	Matemática
Disciplinas com maior índice de reprovação nos alunos escolares do Ensino Fundamental (7º ano/EF)	Matemática
Disciplinas com maior índice de reprovação nos alunos escolares do Ensino Fundamental (8º ano/EF)	Matemática
Disciplinas com maior índice de reprovação nos alunos escolares do Ensino Fundamental (9º ano/EF)	CFB
1º ano/EM	8,91%
Alunos concursados reprovados no 1º ano/EM	0
Alunos não concursados reprovados no 1º ano/EM	18
2º ano/EM	8,82%
Alunos concursados reprovados no 2º ano/EM	0
Alunos não concursados reprovados no 2º ano/EM	12
3º ano/EM	6,04%
Alunos concursados reprovados no 3º ano/EM	1
Alunos não concursados reprovados no 3º ano/EM	8
Disciplinas com maior índice de reprovação nos alunos escolares do Ensino Médio (1º ano/EM)	Química
Disciplinas com maior índice de reprovação nos alunos escolares do Ensino Médio (2º ano/EM)	Matemática
Disciplinas com maior índice de reprovação nos alunos escolares do Ensino Médio (3º ano/EM)	Matemática

**Fonte:** Marco Situacional do CMCG, 2015, 2015, p. 2.

Observamos que a diferença entre alunos concursados e não concursados (ou amparados, como são chamados no Sistema) no que se refere à reprovação é evidente. Praticamente todos os alunos reprovados são desse grupo.

A reprovação não é a pior sanção de desempenho intelectual a que o aluno está submetido dentro do Sistema. Existe ainda a regra do jubramento, que é a exclusão do aluno e se consolida após duas reprovações no Ensino Fundamental, ou duas reprovações no Ensino Médio. Assim, em 2013, houve a seguinte média entre todos os alunos do Sistema:

**Quadro 8 - Diagnóstico Escolar (2013)**

<b>DIAGNÓSTICO ESCOLAR – Índices educacionais</b>	
Média total de aprovação	895 = 90,04%
Média total de reprovação	99 = 9,96%
Média total de trancamento de matrícula	4 = 0,38%
Média total de transferência para outro CM do SCMB	8 = 0,76%
Média total de jubramento	13 = 12,88%
Média total de desligamento	13 = 12,88%
Média total de exclusão por indisciplina	0%

**Fonte:** Marco Situacional do CMCG, 2015, p. 2.

Neste quadro não há informação sobre a diferença entre concursados e amparados, mas pelo quadro anterior é possível inferir que os jubilados também se encontram nesse último grupo.

As situações consideradas como fracassos escolares são principalmente a reprovação e o jubramento, pois esses indicam que o aluno não conseguiu acessar de modo satisfatório o conhecimento oferecido pela escola. No texto referente ao assunto, dentro do PP/SCMB, o Sistema reconhece que tal fracasso não é somente do aluno, mas principalmente do que chamam de “efeito-escola”, que é a capacidade da escola de modificar o aluno no interesse dos objetivos educacionais esperados.

Como uma forma de quantificar a progressão desse efeito-escola e a sua eficácia, a DEPA instituiu em 2007 a Avaliação Diagnóstica (AD), em que os alunos, ao se matricularem no CM, passam por avaliações de Português e Matemática e são classificados em três níveis, os quais atestam a sua capacidade em acompanhar o ano escolar ao qual foi matriculado. O nível considerado “APTO” segue o ano escolar sem a necessidade de apoio, os considerados “INAPTOS” ou “APTOS COM RESTRIÇÃO” já começam a sua rotina escolar participando de aulas extras nessas duas disciplinas, no contraturno, chamadas de apoio pedagógico. A medida que o aluno vai melhorando sua nota no ensino regular, ele é dispensado dessas aulas de apoio.

Sendo assim, além da diferenciação entre alunos concursados e amparados, também se estabelecem, entre os amparados, mais três grupos: os aptos, os aptos com restrição e os inaptos. Assim, a diferença nos CM assume uma objetividade bastante visível – os alcances diferentes dos conteúdos acadêmicos. Almejar a igualdade, nesse ambiente, significa a aproximação adequada com o conhecimento escolar, a partir de práticas curriculares específicas e diferenciadas.

Nessa hipótese, para manter o *status* de colégio de excelência nos padrões de eficácia do EB, o aluno que não se adapta aos rígidos padrões comportamentais e de culto às tradições, bem como aquele que não está no mesmo nível de conhecimento dos demais é excluído pelos demais agentes.

Dentre os alunos INAPTOS ou APTOS COM RESTRIÇÃO em 2007 que conseguiram formar-se em 2013, ou seja, sem reprovação, percebemos pelas respostas dos questionários que buscaram o aperfeiçoamento por recursos próprios, mas mesmo assim atribuíram o seu fracasso à falta de dedicação pessoal e o seu sucesso ao pertencimento ao CMCG.

Constatou-se que somente cinco alunos ficaram “inaptos” nas duas disciplinas. Além disso, o ex-aluno **H** é um caso que desmente esse senso comum. Ele foi “apto com restrição” em Língua Portuguesa e “apto” em Matemática. Atribuiu o seu fraco desempenho em português a sua não dedicação:

Em Matemática eu me destacava por ter recebido um ensino bom anteriormente. Já em Língua Portuguesa, não tive uma dedicação na parte de redação na época, por isso não tinha total conhecimento em como fazer um bom texto, justificando assim meu resultado.<sup>32</sup>

Esse mesmo aluno nunca frequentou a SePPE, nunca ficou em recuperação, era atleta e terminou o 3º ano como Tenente-Coronel aluno.

Outro dado é o da ex-aluna **J**, que ficou “apta com restrição” em Língua Portuguesa e matemática. A respeito da AD J comenta:

Eu entendia que devia realizar essa prova para ver qual era meu nível de conhecimento, pelo que me lembro não estudei para a prova, mas fiquei nervosa pois não sabia muito bem o que cairia [...] Quando recebi o resultado fiquei muito chateada pois fui apta com restrição em português, como não sabia o porquê disso, me senti meio mal por ter que fazer a recuperação de quem saía inapto ou apto com restrição de resultado.<sup>33</sup>

32 Entrevista concedida em 12 de abril de 2016 para elaboração desta pesquisa.

33 Entrevista concedida em 15 de abril de 2016 para elaboração desta pesquisa.

**J** teve algumas dificuldades em Língua Portuguesa e Inglês ao longo de toda a sua permanência no CMCG, frequentou a SEPPe no 6º ano, mas nunca ficou em recuperação.

Para esses alunos cujo resultado final foi positivo, a *illusio* se confirma. Entraram aptos com restrição ou inaptos, mas rapidamente se adequaram ao *ethos* e seguiram sem maiores complicações o seu percurso escolar.

Ocorre que também entre os ex-alunos que tiveram mais dificuldades em acompanhar o grupo, a perspectiva de que o CMCG foi o grande responsável pelo seu sucesso também transparece em seus discursos, respectivamente de F e Y:

Eu me virei muito, sempre busquei ser como meus irmãos, que eram graduados. Porém, mesmo estudando muito, não tinha esse nível de excelência, sempre fui aluno mediano, com boas notas às vezes, mas sempre ali no meio, nem tão baixa, nem tão alta. Não lembro de ninguém que tivesse me atrapalhado nesse período, pois a única pessoa que pudesse atrapalhar era eu mesmo, não estudando ou deixando de lado as oportunidades que o CMCG me dava. [...] São coisas assim e lembranças que me fazem ter a certeza que o CMCG foi único e uma das melhores coisas que a vida me proporcionou.<sup>34</sup> Ter estudado no colégio faz toda diferença na minha vida, minha base educacional foi excelente e lá aprendi a lidar com muitas coisas da vida e a me preparar pra provas, a ter uma rotina de estudos, aprendia a pensar, a correr atrás dos meus objetivos, a importância da camaradagem e do respeito, do cuidado com o meio onde vivo, da importância de se ter disciplina para tudo na vida.<sup>35</sup>

A partir dessas respostas, podemos inferir que a *illusio* é muito mais impactante que os resultados do efeito-escola. Todos os alunos entrevistados que conseguiram terminar a escola, embora cientes de todas as dificuldades que lá passaram, atribuem a sua formação intelectual e de caráter ao CMCG.

O impacto de ser ex-aluno do CMCG é enorme, tenho uma honra enorme de ter feito parte deste colégio. Não mudaria nada e nem estudaria em outro colégio se pudesse. Aprendi muito no colégio, cresci intelectualmente e como pessoa também. Como disse, sai do CM com uma bagagem enorme de aprendizados, em todos aspectos da minha vida vejo que o CM influenciou demais. Fiz um ano de cursinho, queria Medicina, sai do colégio com uma base muito boa de conhecimentos, no cursinho apenas aprimorei tudo o que já havia estudado pra poder fazer o vestibular novamente. Quando sai do colégio a gente vê como “aqui fora” tudo é diferente, falta de organização, de respeito de algumas pessoas... Na sala do cursinho via colegas com dificuldades em matérias básicas, via colegas que não sabiam fazer uma questão discursiva... Não desmerecendo ninguém pois cada um tem oportunidades diferentes na

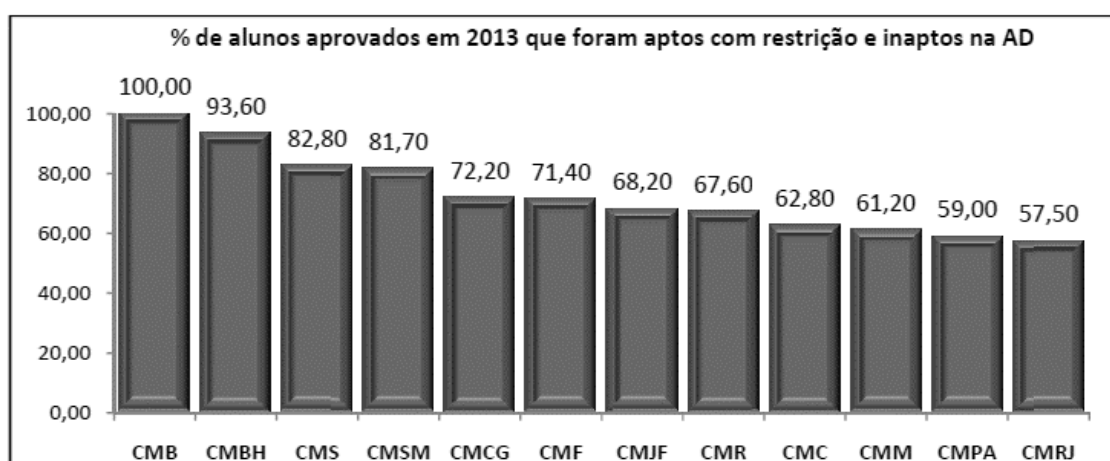
34 Entrevista concedida por F em 28 de maio de 2016 para elaboração desta pesquisa.

35 Entrevista concedida por Y em 23 de maio de 2016 para elaboração desta pesquisa.

vida, mas sou muito grata por ter tido essa oportunidade de me formar no CM, pois sai preparada pra tudo.<sup>36</sup>

A progressão dos alunos inaptos e aptos com restrição é considerada pelo Sistema como sucesso do efeito-escola, ou seja, da eficiência das práticas educacionais propostas a esses dois grupos. Assim, comparando-se esse resultado entre todos os colégios do Sistema, obtêm-se os CM mais eficazes e os menos eficazes, que necessitam melhorar suas práticas. Essa comparação faz parte PP/SCMB, conforme gráfico a seguir:

**Gráfico 5 - Índice de reprovação por ano escolar (2013)**



Fonte: PP/SCMB, 2015, p. 38.

De acordo com o gráfico, o Colégio Militar de Brasília (CMB) é o mais eficaz e “exemplo a ser seguido” e o Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) o pior colocado. O CMCG aparece em 5º lugar, com 72,20% de aprovações nesses grupos com “oportunidades de melhorias”.

Em Dubet (2004, 2005, 2008) vimos que a igualdade de oportunidades deve ser mais equitativa, no sentido de dar chances efetivas de sucesso a todos que acessam a escola, ou seja, estabelecer práticas específicas àqueles que chegam à escola em condições inferiores, seja pelo capital econômico ou cultural. O autor aponta que a meritocracia escolar serve como instrumento para justificar os fracassos e dar a impressão aos que não alcançam o sucesso de que eles são os próprios culpados, já que não possuem capacidade ou talento.

Isso posto, o caráter assistencial presente nos critérios de ingresso ao colégio foi por muito tempo simples retórica para garantir educação de qualidade, subvencionada pelo Estado. Sua função preparatória ao oficialato, ou a cursos civis cobiçados, que necessariamente

36 Entrevista concedida por Y em 23 de maio de 2016 para elaboração desta pesquisa.

passavam pela certificação escolar, então, foi (ou ainda é?), em sentido prático, o foco maior na política de ensino do Exército.

Nesse enquadramento, parece que a imagem de excelência que o Exército faz questão de transparecer sobressaiu-se à *função assistencial* que justificou no princípio, seu sistema de educação básica. O *ethos* militar, articulado à seleção prévia dos alunos e ao sistema de premiação por mérito, encaminhou a função preparatória ao patamar de destaque na sociedade.

A igualdade é bem limitada nos tempos e espaços dos CM. O aluno, ao adentrar o sistema, permanece numa espécie de “limbo educacional” de uma população flutuante, do qual deve sair muito rapidamente a partir do enquadramento e da classificação, caso contrário sua exclusão é inevitável. Isso porque a problematização do processo de escolarização do SCMB passa pelos resultados positivos obtidos pela escola. Nas estratégias curriculares o que interessa é que se alcance aquele patamar de excelência que é da escola, não é individual. Nesse sentido, ser diferente por meio das promoções e premiações é o que caracteriza o *status* da escola e a sua ficção de que todos os alunos têm oportunidades iguais de sucesso.

O caráter assistencial faz parecer que todos os integrantes do sistema, concursados e amparados, terão as mesmas oportunidades de participação das atividades escolares. Nessa tentativa de “abraçar o mundo”, de trabalhar dois conceitos que são no mínimo contraditórios, para não dizer excludentes, as estratégias curriculares vão em direção a minimizar as diferenças e buscar a igualdade de condições dos alunos. Ao menos na definição da *illusio*, esse discurso tem sido convincente.

## **NOTAS FINAIS (OU O RECONHECIMENTO DOS MÉRITOS E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES: ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAMENTO DA *ILLUSIO*)**

O contexto da escola para todos permite estabelecer algumas premissas sobre as funções e objetivos da escolarização no século XXI. Para os limites da discussão nesta tese, selecionamos duas dessas funções – a preparação para o trabalho e a possibilidade de mobilidade social – que mais se evidenciam nos discursos neoliberais, cujas preocupações gravitam em torno das relações entre educação e mercado, as divisões de gênero, classe e etnia e as questões culturais.

Em nome do sucesso das funções educacionais, vários princípios foram postos à prova, e como é de se esperar em sociedades democráticas, nem sempre entendidas e/ou definidas com imparcialidade. Os princípios da diferença e da desigualdade, principalmente, foram abordados a partir de seu entendimento tanto pela perspectiva mais conservadora como pela perspectiva crítica, com o objetivo de marcar o “lugar” do qual estamos falando.

Estabelecer as diferenças de entendimento desses dois conceitos demonstrou que estamos imersos nas análises da teoria crítica do currículo. Focamo-nos, principalmente, nas discussões trazidas por Apple (2003) que aponta para a relação estrutural entre economia e educação e, dessa forma, a ligação entre o que está proposto pelo mercado e a organização curricular.

Conforme aponta Silva (2011, sem paginação):

Convictos de que a escola é para todos, estado e sociedade elegem o currículo como portador de um projeto formativo com funções sociais e culturais, para o qual a adaptação/diferenciação não pode prescindir da intervenção da administração na regulação da estrutura básica de objetivos e conteúdo ou do sistema de direção ideológica. De acordo com Silva (2000), é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que as diferentes classes sociais, especialmente as dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, seu axioma.

A proposição da busca por uma escola mais justa supõe subverter, de certa maneira, a perspectiva das classes mais abastadas no sentido de atentar para as necessidades educacionais daqueles alunos com menor capital cultural. Na perspectiva do currículo prescrito a atenção à diferença, à desigualdade e à diversidade já se apresenta como objetivos. Conforme algumas pesquisas oriundas do Grupo de Estudos Observatório de Cultura Escolar já apontaram (MENDES, 2011; MACHADO, 2014), o contrato educativo, no movimento de (re)invenção da escola, em finais do século XX e início do XXI, (re)institui a noção de escola para todos, a

partir dos princípios de democracia, justiça e cujo lugar de produção se ancora no debate do direito à educação.

A partir dessas ponderações, problematizamos os conceitos de meritocracia e igualdade de oportunidades, que revestem os discursos e as práticas educativas na atualidade, entendendo-as contraditórias, pois distanciam os alunos na corrida meritocrática prejudicando principalmente os grupos desfavorecidos. Em concordância com Dubet (2008, p. 164), “uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, mas deve se preocupar também com a sorte dos vencidos”.

A desigualdade deve ser combatida, mais que a diferença. Nas modernas sociedades, em que o capitalismo e o neoliberalismo são a tônica, a defesa da justiça educativa parece ser mais produtiva, visto que o conceito de igualdade de oportunidades permitiu o debate acerca do direito à educação.

Como construir a escola justa e eficaz talvez seja, na atualidade, o maior desafio do campo educativo. Se estamos no contexto do direito à educação e os conceitos de igualdade de oportunidades e de meritocracia escolar já estão colocados a priori, necessária se faz a discussão sobre que princípio de justiça terá mais efetividade nos discursos educacionais. Abordamos, então, apresentando as teorias de justiça no campo do direito, as possibilidades de aproveitamento dessas teorias, a fim de debater uma teoria de justiça educativa, ou seja, passamos a interrogar-nos e buscar respostas nos autores consultados sobre que princípios de justiça irão presidir as questões educacionais, em nosso caso, notadamente, a distribuição do conhecimento pela escola.

Nos deparamos com várias tendências e explicações, também antagônicas, relacionadas às defesas de direitos dos diversos grupos sociais. Dentre as mais consideradas apareceram a justiça meritocrática e a justiça corretiva. Diametralmente opostas, a primeira refere-se à recompensa e valorização dos méritos próprios. A escola, como reflexo da sociedade, deve recompensar o esforço individual, justificando as desigualdades. Dentro dos parâmetros da justiça meritocrática, a escola já deve preparar o aluno para a sociedade desigual a qual ele enfrentará em um futuro próximo, onde os melhores têm maior destaque e ocupam as melhores posições de trabalho.

Na concepção contrária, a justiça corretiva parte do fundamento de que a escola deve promover a igualdade máxima entre os alunos, essa perspectiva propõe uma ideia mais ampla de justiça social, em que a escola tem que buscar o objetivo de erradicar ou ao menos reduzir ao máximo a desigualdade. A estratégia para a justiça corretiva foi, primeiramente, o oferecimento de um mesmo ensino a todos, em seguida ampliando o conceito, pois pareceu



natural defender que os menos preparados deveriam receber maiores cuidados e atenção no sentido de compensar as suas dificuldades.

Sustentamos que a justiça meritocrática não é a mais adequada para a escola básica, pois pressupõe que somente os mais talentosos serão valorizados. O mérito justifica as diferenças de prestígio, que influenciam as diferenças de rendimento escolar. O êxito escolar ou a competência científica justificam o veredicto escolar e a hierarquização como um dispositivo que determina quem são os melhores e quem são os piores. Assim, desde a entrada do aluno no colégio, as diferenças de rendimento e de percurso são explicadas por fatores estritamente relacionados aos talentos e dons individuais.

Em Walzer (2003) e Rawls (2003), do campo da ciência jurídica, buscamos conceitos mais amplos sobre meritocracia e igualdade, tentando compreender essa relação no campo social mais amplo e, ainda, o posicionamento de alguns autores que chamamos para o diálogo sobre justiça na escola.

Embora os dois autores indiquem caminhos diferentes sobre a identificação de justiça social ideal, ambos indicam que a educação é um bem e, nesse sentido, toda a sociedade deve ter direito a ela. Concordam também que, como todo bem, possui um determinado valor. O modo como propõem resolver a questão central, da distribuição desse bem, é fator determinante para a construção da ideia de justiça educativa, a qual nos interessou tratar, pois envolve a lógica de apropriação dos conceitos de igualdade, meritocracia e justiça, no campo educativo.

Quanto à igualdade, ficou claro que se trata de uma igualdade complexa, visto que a igualdade simples (distribuição igual de todos os bens entre todos os indivíduos) é utópica, já que todos somos diferentes, temos necessidades e expectativas diferentes. Nesse contexto de igualdade complexa, os autores indicam a necessidade de atenção para que o critério distributivo seja o mais justo possível, evitando ao máximo os privilégios, principalmente o econômico e social.

Walzer (2003) propõe a teoria das esferas de justiça, em que cada bem deve ser considerado independente entre si, cada um compondo uma esfera, e sejam iguais em escala de valores. Rawls (2003) indica que será necessário estabelecer na sociedade graus mínimos de qualidades morais. O que estabeleceria igualdade distributiva, nessa teoria, seria a capacidade do indivíduo em formar uma concepção do bem e de ter um senso de justiça social, o que acarretaria que as diferenças justas fossem estipuladas pela sociedade.

É importante observar que nenhum dos dois nega a existência de talentos e dons individuais, nem que existem pessoas mais “esforçadas” no sentido de testar ao máximo suas capacidades. Nesse sentido, a meritocracia está presente na sociedade. Sempre existirão aqueles

que se destacarão positivamente tanto na escola quanto nos cargos que vierem a ocupar na sociedade. Mas, é justo que por esse motivo devam ter privilégios? Os dois autores concordam que não e sugerem caminhos considerados mais justos para chegar à equidade.

Entretanto, o senso comum (que via de regra é hegemônico e na sociedade atual predominantemente de direita) indica que existe na sociedade uma “crença” no poder positivo da meritocracia e isso se reflete na escola, quando o indivíduo se sente estimulado a ter projetos mais ambiciosos de mobilidade social por meio de seus próprios dons, seu mérito individual.

Consideramos que no campo educativo a questão da meritocracia é mais complexa se incluirmos a discussão sobre as funções da escola. Segundo Dubet e Martucelli (*apud* CRAHAY, 2013), a escola deve cumprir três funções essenciais. Primeiramente, a função educativa propriamente dita, que visa à construção da racionalidade no indivíduo para agir na sociedade de maneira autodeterminada e autorregulada. A segunda função é a da socialização, a inculcação de hábitos, conhecimentos, valores que adaptarão o indivíduo a fazer parte ativa da sociedade, a sua integração a um grupo social. Por último, a escola também tem a função de distribuição, no sentido de atribuir qualificações aos indivíduos, que serão úteis à sua inserção profissional e ao seu posicionamento na hierarquia social.

A partir das contribuições dos autores citados no primeiro capítulo, apreendemos que o modelo de organização escolar, na atualidade, não cumpre adequadamente essas funções, pois, concordando com Pérez Gómez, entendemos que “as aquisições e os desenvolvimentos que a escola provoca estão profundamente relacionados com fatores socioculturais que determinam a desigual distribuição econômica da população” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 132).

Ademais, também nos preocupamos com o que denuncia Dubet (2005) quando afirma que o princípio da meritocracia escolar faz com que aqueles que não atingem o êxito se sintam os únicos responsáveis pelo seu fracasso.

Em síntese, reconhecemos que a meritocracia escolar e a igualdade de oportunidades fazem parte de uma discussão mais ampla, a da justiça educativa. Estabelecemos que a distribuição equitativa do conhecimento escolar é uma possibilidade de proporcionar oportunidades mais justas aos indivíduos e que essa postura pode ser uma forma de resposta à perspectiva do direito à educação, propugnada pelo princípio da escola para todos, como uma medida que contemple os grupos menos favorecidos, reconhecidamente com maior dificuldade de conquista desse direito, e que deveriam ser os maiores beneficiários de uma educação gratuita, laica e obrigatória.

Nesse movimento, atentamos para o caráter ambíguo da meritocracia escolar. Ao mesmo tempo que surgiu como um atributo revolucionário, ao substituir as oligarquias,

aristocracias e o clientelismo baseado na riqueza herdada ou na procedência social de elite econômica, atualmente é criticada pelo mesmo motivo, pelo fato de valorizar demasiadamente os talentos e os esforços individuais em detrimento das oportunidades sociais desiguais.

Assim, a denúncia ao critério meritocrático nas escolas tem relação com o modo de organização desta última que, ao estabelecer a meritocracia como elemento primordial de hierarquização e valorização do indivíduo, autoriza a competição em um campo que deveria ser de cooperação, dadas todas as funções que se esperam ser cumpridas pela instituição escolar.

Que dizer então de uma escola que tem como seus pilares básicos, seu lema, a hierarquia e a disciplina perpassadas por valores meritocráticos? E mais ainda, que se caracteriza como uma escola ao mesmo tempo preparatória e assistencial? Será possível encontrar, nesse contexto, uma salvaguarda para o valor positivo da meritocracia, para além da simples valorização e hierarquização individuais? Será possível perceber a existência de uma justiça educativa de caráter meritocrático? Investigamos as práticas curriculares no Colégio Militar de Campo Grande sempre atentos a tentativas de respostas a esses questionamentos.

As evidências iniciais nos documentos do CMCG nos mostravam um colégio que faz parte de um Sistema de Ensino com resultados excelentes, baixa porcentagem de reprovação, alto índice de aprovações e continuidade de estudos superiores pelos egressos. Um colégio preocupado em manter os mesmos níveis de resultados, independentemente do público que atende, em sua origem muito diferentes entre si (amparados e concursados) e em alçar a todos os egressos a um mesmo patamar de sucesso, materializado na aprovação em concursos militares e civis, e na inculcação dos valores e atitudes morais do Exército Brasileiro.

Optamos por analisar os dados a partir da abordagem sociológica de Bourdieu, cujos conceitos permitem focar os diversos campos sociais e o funcionamento de suas estruturas em relação, tanto dentro de cada campo social específico quanto entre os vários campos sociais que compõem a sociedade. Assim definimos que além do campo educativo, para tratar da Educação Básica Militar, seria necessário esmiuçar o funcionamento do campo militar, já que em nosso entendimento os dois campos se inter-relacionam na formação do *habitus* dos agentes dessa modalidade de educação.

Alves (2010, p. 5) já indicava a influência da cultura militar no campo educativo:

Não há dúvida de que os autores que se propuseram a estudar as forças militares de qualquer tempo identificaram comportamentos, valores, conhecimentos que, em vários tempos e lugares, aparecem associados à atividade militar. Tais atributos conformam-se aos objetivos de qualquer e todo agrupamento concretizado para efetivar a guerra, situação limite em que a vida do indivíduo assume um valor sempre menor do que as finalidades pelas

quais se luta. Desse ponto de vista, a disciplina, que fundamenta a obediência mais absoluta, é o núcleo sobre o qual são erigidas as diversas facetas de uma cultura militar, tais como honra, coragem, força, lealdade, precisão, raciocínio estratégico, comando etc.

O espírito de disciplina é também um dos componentes que Durkheim (2012, p. 149-150) apresenta como constitutiva da educação moral.

Ela [a disciplina escolar] não consiste em um mero artifício destinado a fazer reinar uma paz exterior, para permitir que as aulas se desenrolem tranquilamente. Ela é a moral de uma classe, como a moral propriamente dita é o espírito do corpo social. Cada grupo social, cada espécie de sociedade, possui sua moral, e não poderia deixar de possuí-la. Ora, a classe é uma pequena sociedade: é, pois, natural e necessário que ela possua uma moral própria, em relação com o número e a natureza dos elementos que a compõem e em relação com a função de que ela é órgão. A disciplina é essa moral.

No campo militar, a disciplina se fundamenta na obediência total e absoluta. Faz todo o sentido, nesse enquadramento, a hierarquia dos postos de comando. No campo educativo, para Durkheim, a disciplina se traduz como a moral própria, o espírito do corpo social. A disciplina nesses dois campos possui diferenças sutis de entendimento e de finalidade.

Esse é somente um dos exemplos de diferenças existentes entre os dois campos que nos fizeram chegar ao entendimento de que a Escola Básica Militar é diferente da Escola Básica “civil” e se compõe de elementos próprios do campo militar que modificam os sentidos de certos conceitos presentes na conformação da Escola Básica como um todo para um entendimento particular, de acordo com regras peculiares de apropriação.

A perspectiva da clivagem entre o campo militar e o campo educativo nos permitiu estabelecer a presença de *ethos*, *doxa* e *nomos* especificamente militares, mas que fornecem elementos para a organização escolar, nesse espaço, que contemplam simultaneamente as demandas dos dois campos.

Ao mesmo tempo em que definimos em nossas análises o entendimento de *doxa* militar e *nomos* militar, relacionamos esses conceitos à perspectiva da busca da justiça educativa, ou seja, como as noções de igualdade de oportunidades e de meritocracia escolar são entendidas nesse campo particularizado.

A *doxa* militar, indicada pelo lema maior do EB: “disciplina e hierarquia” estabelece a meritocracia como única estratégia legítima para conquistar posições de destaque e poder nessa configuração. Prova disso é que, ampliando os princípios educacionais inseridos na LDBEN, a Lei de Ensino do Exército apresenta também como princípios a seleção pelo mérito, a avaliação

contínua e cumulativa e o aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência. O Sistema também valoriza, em seu documento, as atitudes e comportamentos esperados dos excludentes, a preservação das tradições nacionais e militares e a assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares.

Assim, defendemos que a *doxa* militar seria o traço de distinção das práticas educativas da Educação Básica militar, o que lhes permite apresentar-se como diferentes, como mais eficazes. A *doxa* militar reconfigurada no campo educativo é um dos elementos para que o campo militar demonstre a sua força e a sua representatividade como campo social com relativo poder sobre os demais. Demonstrar que sua *doxa* é igualmente eficaz no campo estranho, o campo educativo, é uma estratégia para privilegiar e perpetuar seus valores culturais, aumentando seu poder de manutenção no espaço social.

Por outro lado, para que o discurso de Sistema de Ensino exemplar, não basta que a *doxa* e o *nomos* estejam estabelecidos no interior de cada colégio. É necessário também que adquira representatividade no campo social como um todo e principalmente no campo educativo mais abrangente. Assim, para que o SCMB se legitime como sistema de ensino “diferente” e “eficaz” no conjunto das Escolas Básicas nacionais, todos os critérios presentes na LDBEN devem ser postos em prática.

Nesse ponto, observamos que a autocaracterização estabelecida pelo Sistema, de organização *sui generis*, é obstáculo no que se refere ao preconizado pelo conceito de escola para todos. O SCMB é seletivo desde a sua origem, quando se estabelece que somente os filhos de militares têm acesso garantido às vagas e que a cota reservada aos civis é mínima e preenchida por meio de concurso público. É seletivo também na permanência do aluno com dificuldade de aprendizagem, pois impõe como regra critérios de exclusão como o jubramento, ou exclusão por comportamento.

Vale a pena reforçar, além disso, o que se apontou anteriormente sobre a condição *sui generis* autodenominada pelo Exército e a conseqüente necessidade de marcar a sua diferença em relação aos demais campos sociais, isto é, de um lado, a visão de que o Exército possui um modelo cultural e moralmente mais apropriado para o desenvolvimento da nação; de outro, de que existe um grupo distinto, que partilha as características necessárias para integrar-se com êxito a esse modelo, o que *per se* justifica a seletividade na formação dos agentes escolares.

Em que pesem as justificativas históricas para essa seletividade e a previsão em legislação específica e regulamentada, tal configuração contraria uma das premissas básicas da igualdade de oportunidades que é o acesso. Nesse sentido, os CM já saem na frente na corrida meritocrática entre escolas, já que trabalhar com um público selecionado e de certa forma

homogêneo, no que se refere ao *ethos* (visto que a maioria dos alunos são dependentes de militares), teoricamente facilita a inculcação de valores e normas.

Conforme aponta Durkheim, a disciplina, a adesão ao grupo e a autonomia da vontade, os três elementos que caracterizam a educação moral e que devem estar presentes no processo de escolarização, no contexto do grupo homogêneo ocorrem de maneira mais organizada e simultânea. Assim, a adesão à *doxa*, à crença na sensatez e na pertinência das regras, o *nomos*, e a *illusio* dos agentes de que são diferentes criam o ambiente ideal para que as práticas ganhem sentido.

A *illusio* formada pela *doxa* militar também é eficiente em outro sentido, aquele apontado por Dubet (2004, 2008) e constatado em pesquisas relacionadas ao SCMB (SILVA, 2005; FREIRE, 2007; SALIBA 2009; SILVA, 2011) em que os alunos que não atingem o sucesso pensam que são eles próprios os culpados pelo seu rendimento, isentando a instituição da responsabilidade de colocá-los no mesmo patamar dos destacados positivamente. Tal atitude se justifica, nesse contexto de análise, pelas representações sociais construídas pelos agentes de haver conseguido participar socialmente naquele ambiente, o fato de ter sido aceito, mesmo que temporariamente, no espaço social já é suficiente para que ele se sinta recompensado.

As temáticas da meritocracia e da justiça são postas em tela, a partir da análise do funcionamento do SCMB, embora o grupo atendido pelo CM seja homogêneo em sua origem, há muitos elementos que distanciam os alunos no que se refere aos conhecimentos anteriores adquiridos. Como visto, os CM atendem alunos a partir do Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º anos) e do Ensino Médio, vindos de todas as regiões do país, muitos com conhecimentos precários de leitura, escrita e cálculo. Em contraste com os alunos concursados, os amparados necessitam adquirir o conhecimento defasado em um curto período de tempo se quiserem chegar ao nível dos demais.

Nos documentos curriculares analisados, percebemos as várias nuances do perfil meritocrático do CMCG em suas práticas voltadas ao aluno com dificuldade de aprendizagem. Aquela dicotomia apontada entre o valor positivo e negativo da meritocracia, que acentua marcas de discriminação positiva e negativa e a percepção de justiça/injustiça pelos agentes também se evidenciou.

No SCMB, a característica meritocrática é anterior a qualquer mudança de estrutura na doutrina mercadológica social. Os méritos e as oportunidades que dele advêm são parte da *doxa* do Sistema. Os agentes que lá estão não questionam a (in)justiça nessa norma. Daí que todas as práticas dos colégios estão voltadas para que, por meio dos méritos individuais, os alunos em destaque apareçam e sejam recompensados por isso.

Observamos duas situações relacionadas a essa questão que se tornam problemas para o SCMB, pelo fato de atuar no nível da educação básica. Os fundamentos educacionais atuais não permitem que nenhum aluno seja excluído, todos devem ter oportunidades iguais de frequentarem a escola e devem receber o mesmo tipo de tratamento no que se refere ao acesso ao conhecimento.

É um dos objetivos da Modernização de Ensino do Exército, já tratada anteriormente, alinhar-se com o sistema de ensino civil, mais especificamente com o MEC. Assim, deve estar atento às situações de dificuldade de aprendizagem, às reprovações e às evasões. Durante muito tempo, o SCMB não esteve preocupado com o destino daqueles alunos que não conseguiam atingir o patamar de conhecimento exigido pelo colégio. Como visto, a situação do jubramento, que continua até hoje, é uma prática excludente se pensarmos que o aluno só tem duas oportunidades de “falhar”.

Dentro dessa prática excludente, é mais fácil manter o *status* de escola exemplar, afinal, somente os alunos mais capazes permanecem e se transformam em modelos de sucesso para a escola.

Nessa perspectiva, as normas, as práticas, as atitudes, os tempos escolares são naturalizados dentro do sistema para um público altamente selecionado. A vertente justa da meritocracia transparece e determina o senso comum, a *illusio* de que os méritos estão relacionados ao esforço pessoal, que este deve ser recompensado e que os excluídos são aqueles que desistiram do processo por falta de brio ou por comodismo.

Neste momento da história, em que os conceitos educacionais questionam esse modo de organização e que as instituições buscam cada vez mais construir prática de escola justa para todos, o SCMB também acompanha essa perspectiva:

Vivemos na sociedade do conhecimento. Os aspectos peculiares das transformações pelas quais a sociedade passa, as inovações tecnológicas e exigência de novas funções; o avanço científico e o surgimento de novas questões éticas, principalmente no campo da genética e nos desafios bioéticos daí resultantes, ou de novas tecnologias da informação; as recentes preocupações com o desenvolvimento sustentável pautado na manutenção de heranças culturais e a preservação ambiental. Esses aspectos reforçam o papel da escola em nossa sociedade: ser mediadora, realçando as identidades culturais locais, regionais e nacionais, devendo a escola, para tanto, estar capacitada – física e pedagogicamente – para enfrentar os desafios atuais que afetam também seu cotidiano. (PP/SCMB, 2015, p. 17).

A diferença que percebemos em relação aos demais sistemas de ensino é que o SCMB não apresenta em nenhum momento as ideias de meritocracia e hierarquia como empecilhos para a efetivação dessas mudanças.

É neste cenário que se inserem os Colégios Militares, educandários fortemente ancorados nos valores éticos e morais, nos costumes e nas tradições cultuados pelo Exército Brasileiro. É deste somatório que emerge a identidade do Sistema, o diferencial capaz de gerar vínculo, apego e sentimento de pertença aos Colégios.

Como estabelecimentos de ensino filiados aos códigos do Exército, os Colégios Militares sustentam-se sobre os mesmos pilares: a hierarquia e a disciplina. Esta peculiaridade, que os distingue no todo maior da educação nacional, reforça a imagem que os Colégios Militares vieram lapidando ao longo de mais de cento e vinte anos: sua marca particular. (PP/SCMB, 2015, p. 17).

A segunda questão particularmente difícil de lidar com essa “marca particular” é o que fazer com os alunos que não conseguem atingir o patamar de excelência que o colégio exige. Em tempos de respeito às diferenças e aos tempos de aprender, como equacionar alternativas excludentes como o jubramento, por exemplo?

O Sistema também está atento às situações de mascaramento de resultados na faixa de alunos amparados. No NPGE (2010) aparece um subtítulo tratando da “patologia do rendimento escolar”, que entre várias definições, denuncia que a falta de preparo dos profissionais dos CM em lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem fez surgir algumas situações de adequação às estatísticas e relativização da qualidade, como uma espécie de moduladores de resultados.

A discussão a respeito da meritocracia de maneira geral passa pela crítica de que apesar de seu caráter neutro, aparentemente justo, de seleção de postos de trabalho, pode produzir ou aprofundar uma situação de desigualdade social, se o país não conseguir garantir igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Indica, também, que tal garantia passa, necessariamente, por iguais oportunidades de acesso à educação de qualidade.

A partir das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, que apontam para uma escola voltada para o desempenho e a eficácia, dentro dos padrões neoliberais do livre mercado (APPLE, 2003, 2006; YOUNG, 2013, 2014; PÉREZ-GÓMEZ, 2001), a meritocracia escolar, institucionalizada pelas avaliações de larga escala, o *ranking* institucional e outros dados de competência, tem sido debatida amplamente como fator negativo por autores que defendem outra finalidade para a educação que não somente a mercadológica.



Pérez-Gómez (2001) afirma que as escolas, nesse sistema, não conseguem cumprir sua função educativa, por três motivos básicos. O primeiro é que o mercado reproduz interessadamente as desigualdades de origem, ou seja, os indivíduos de classe favorecida terão, incomparavelmente, melhores condições e recursos financeiros para o seu desenvolvimento intelectual, gerando, no futuro, desigualdades de oportunidades para toda a vida.

Em segundo lugar, porque as exigências do mercado prescindem dos valores éticos e educativos, seu único objetivo é a rentabilidade a qualquer preço. E por último, a competitividade desenfreada entre escolas, que justifica “a reprodução educativa da desigualdade sob a aparência de igualdade de oportunidades, sob a camuflagem do esforço e mérito diferenciador” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 139).

Em uma perspectiva crítica, concordamos com essa análise. Entretanto, o que identificamos dentro do SCMB é que a meritocracia está muito mais relacionada com o *ethos* militar transferido ao campo educativo que, propriamente, com uma condição imposta pela configuração que se apresenta para a educação no século XXI. A igualdade de oportunidades também é relativizada, visto que o colégio é criado para determinado grupo.

Em suma, consideramos respondidas as questões colocadas no início da pesquisa, desvelando que a valorização do mérito individual e as premiações que dela advêm não são impedimento para que o colégio distribua equitativamente o conhecimento. Observamos que no SCMB a meritocracia é vista como um estímulo para a busca pelo conhecimento e, em consequência, para a permanência nesse grupo seletivo.

No entanto, percebemos que as estratégias educacionais voltadas para uma distribuição justa do conhecimento escolar não têm uma perspectiva de busca de igualdade, no sentido de equiparação entre os concursados e amparados, mas sim de não baixar a “qualidade” educacional que é tradição do Sistema e que faz com que o campo militar se destaque entre os demais campos sociais.

Nesse sentido, as estratégias voltadas ao aluno com dificuldade de aprendizagem no CMCG não são eficazes, pois os alunos que dependem somente dos dispositivos de recuperação oferecidos pelo colégio não obtêm o mesmo resultado positivo que aqueles que usam seus próprios meios para a recuperação.

Analisar as relações possíveis entre a igualdade de oportunidades e a meritocracia para a materialização de uma justiça educativa, problematizando a questão no desvelamento das práticas educativas de um colégio meritocrático, constitui somente uma das reflexões possíveis tendo como foco a busca por uma escola mais justa.

Vários são os desmembramentos possíveis a partir das conclusões<sup>37</sup> a que conseguimos chegar nos limites desta investigação. Pela perspectiva sociológica, buscar elementos de comparação entre Sistemas de Ensino diferenciados ou entre Sistemas de Ensino Militares de países diferentes. Pelo ângulo do currículo, e ainda no método comparado, uma investigação interessante seria verificar em redes de ensino como buscam equacionar a exigência e distribuir o conhecimento de modo equitativo.

Em uma abordagem histórica é possível vislumbrar a ampliação do conceito de *doxa* militar em pesquisa que determine os elementos que a compõem e a sua evolução ao longo de um tempo determinado.

Enfim, o Sistema Colégio Militar do Brasil e as interfaces da imbricação entre campo militar e campo educativo constituem ainda um panorama fértil e pouco explorado dentro das pesquisas em educação no Brasil.

37 Ressaltamos que tais conclusões são sempre provisórias, visto que são passíveis de serem contestadas, aperfeiçoadas, modificadas, etc.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALVES, C. A contribuição do exército à cultura escolar do Brasil no Séc. XIX. In: IX Congresso Brasileiro de História da Educação. CBHE4 (SBHE). 2006. **Anais...** Goiânia, Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Claudia%20Alves/Claudia%20Alves%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX. IN: ALVES, Cláudia; NEPOMUCENO, M. A. **Militares e Educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 125-138, 2010.

APPLE, M. W. **Educando a Direita: Mercado, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.

ARCO NETTO, N. D. B. **Esforço e Vocação: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo**. 263 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de PósGraduação em Sociologia. Universidade de São Paulo, 2011.

BOLÍVAR, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2005, v. 3, n. 2. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2014.

BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 26, n. 92, 2005. p. 777-798

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio. (Org.). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **A distinção crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P. As contradições de herança. IN: \_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J. **Ofício de Sociólogo**: Metodologia da Pesquisa na Sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Z. Práticas cotidianas na escola e na família. Hipóteses sobre a constituição de *habitus* escolares. In: 33ª Reunião Anual Anped. **Anais...** Caxambu, MG, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.786. Lei de Ensino do Exército**, 1999.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

CANÁRIO, R. A. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLEMAN, J. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, Portugal, nº 34, 2011. pp. 137-155.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid, España: Ediciones Morata SL, 1999.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Caminas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?** Barcelona España: Gedisa Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, v. 33, n. 3, set/dez, 2008, p. 381-393. Disponível em:  
<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117076002>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Injustiças**: A Experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

DURKHEIM, E. **A Educação Moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Colégio Militar de Campo Grande - CMCG. **Manual do aluno**. 2009.

\_\_\_\_\_. Colégio Militar de Campo Grande - CMCG. **Plano Geral de Ensino (PGE)**, 2008.

\_\_\_\_\_. Colégio Militar de Campo Grande - CMCG. **Plano Geral de Ensino (PGE)**, 2013.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - DEPA. **Regulamento dos Colégios Militares (R-69)**, 2002. Disponível em:

<[http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag\\_legislacao.htm](http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag_legislacao.htm)>. Acesso em: 5 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - DEPA. RI/CM– **Regimento Interno dos Colégios Militares**, 2002. Disponível em:

<[http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag\\_legislacao.htm](http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag_legislacao.htm)>. Acesso em: 5 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - DEPA. **Normas de gestão escolar, para planejamento e condução do ensino (NGPCE)**, 2009.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - DEPA. **Normas para planejamento e gestão escolar (NPGE)**, 2010.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - DEPA. **Normas para Avaliação da Educação Básica (NAEB)**, 2013.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - DEPA. **Projeto Político Pedagógico do SCMB**. 2015.

\_\_\_\_\_. **Manual do Exército Brasileiro**, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política de Ensino do Exército**, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política Educativa para o Exército Brasileiro**, 2014.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. p. 253-270.

FIGUEIRA, K. C. N. Disciplina, Ordem e Educação: a Constituição do Colégio Militar de Campo Grande-MS. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Anais...** João Pessoa, PB, 2012.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, F. F. Sobre os Ensinos Preparatório, Assistencial e Assistencialista. **Revista do Exército Brasileiro**, v. 143. Rio de Janeiro: Bibliex, 2005.

FREIRE, F. F. **Estabelecidos e outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro**. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2199](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2199)>. Acesso em: 3 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **O silêncio das palmeiras imperiais**: um estudo socioantropológico sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

GALIÁN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michel Young e o camo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Rev. Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, São Paulo, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobra a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

KOGA, Y. M. N. **Meritocracia e docência**: um objeto multifacetado. 2013. 237 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

KREIMER, R. **Historia del Mérito**. 2000. Disponível em: <[https://www.academia.edu/3738487/Historia\\_del\\_m%C3%A9rito\\_libro\\_](https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro_)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**: Disposições e Variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, W. P. A. D. Da ciência política aos documentos curriculares locais: diferença, cidadania e inclusão social (2007-2008). In: **Observatório de Cultura Escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013. p. 163-184.

MARIN, A. J. Em busca da compreensão sobre a escola. IN: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. **A escola como objeto de estudo**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 61-84.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudos nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981 – 1998. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 171-199, 2005.

MARQUES, L. M. **Programa de valorização pelo mérito implantado pela secretaria do estado da educação de São Paulo**: opiniões de professores coordenadores. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MENDES, A.P.F.T. Da escola para todos à escola justa: implicações que circunscrevem o princípio da equidade. In: **Observatório de Cultura Escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013. p. 163-184.

MUÑOZ ARAVENA, W. Cuándo el Mérito acentua la desigualdade. **Revista Enfoques**. v. VI, n. 9, p. 247-261, Santiago, Chile, 2008.

NOGUEIRA, J. G. Educação Militar no Brasil: Um breve histórico. **Revista Camine**, v. 6, n. 1, p. 156-171, Franca, SP, 2014.

OLIVEIRA, A. S. **Autonomia Viglada**: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande-MS. 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2007.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neo-liberal**. Tradução de: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: USP editora, 2013.

PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. A infância dos chefes – A socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIÑEDA, S. S. **O casarão da várzea visto por dentro**: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. 2009. 241 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. 489 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Que princípio de justiça para a educação básica? In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais...** Goiânia, GO, 2013..

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, F. T. Pesquisas Educacionais em Colégios Militares no Brasil: Estado da Arte. In: VII Colóquio Ensino Médio e Cidadania. **Anais...** Florianópolis, SC, 2012.

RUSCHEL, E., VALLE, I. R. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

SALIBA, M. C. Fracasso escolar no Sistema Colégio Militar do Brasil: dinâmicas de enfrentamento. 2009. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Centro de Estudos de Pessoal, Departamento de Educação do Exército, Rio de Janeiro, 2009.

SAMPAIO, M. M. S. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Iglu editora, 2004.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, Aug. 2002.

SILVA, F.C.T. Das políticas curriculares aos documentos curriculares nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais...** Vitória, ES, 2011. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/1000.doc](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1000.doc)>. Acesso em: 4 maio 2017.

SILVA, F. M. **Análise do perfil dos Colégios Militares baseado em dados do rendimento de ensino**. 2005. 66 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.

SILVA, M. F. A. **Colégio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do *habitus* professoral**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

TENRET, E. **L'École et la croyance en la meritocratie**. École Doctorale LISIT. Université de Bourgogne. France, 2008.

TORRES SANTOMÉ, J. **La justicia curricular, el caballo de Troya de la cultura escolar**. Madrid, ES: Ediciones Morata SL, 2011.

TRAVERSINI, C. S. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempo de imperativo dos números? In: FAVACHO, M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. **Currículo: conhecimento e avaliação. Divergências e tensões**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013. p. 11-32.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

VALLE, I. R. O lugar da Educação nos Projetos de Modernidade: Escola, e Diferenciação Social. In: VALLE, I. R.; HANDMAN, J. C.; DAROS, M. D. **Moderno, Modernidade e Modernização: A Educação nos Projetos de Brasil – Séculos XIX e XX**. v. 2. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.

\_\_\_\_\_. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, n. 48 p. 289-307, Curitiba, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art4.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Revista Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 659-671, São Paulo, jul./set. 2013a.

\_\_\_\_\_. Justiça escolar: um *avatar* das políticas para a educação? In: 34ª Reunião Anual Anped. **Anais...** Natal, RN, 2011.



VALLE, I. R., RUSCHEL, E. Ideologia meritocrática e reflexão acadêmica: A Contribuição da Revista Perspectiva do ced/ufsc (1983-2005). **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 649-675, Florianópolis, jul./dez. 2010.

VIEIRA, H. P. **Estresse ocupacional, Síndrome de Burnout e Hardiness em professores de Colégio Militar**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

WACQUANT, L. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos estudos - CEBRAP**, n. 96, p. 87-103, São Paulo, jul. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002013000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200007)>. Acesso em: 12 set. 2013.

WALZER, M. **Esferas da justiça**. Uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XAVIER, A. P. O *habitus* escolar na construção da qualidade do ensino. In: 34ª Reunião Anual Anped. **Anais...** Natal, RN, 2011.

YOUNG, M. **El triunfo de la meritocracia (1870-2033)**. Madrid, España: Editorial Tecnos S.A., 1964.

\_\_\_\_\_. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. **Currículo: conhecimento e avaliação**. Divergências e tensões. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013. p. 11-32.

\_\_\_\_\_. Teoria do currículo: o que é por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

## ANEXOS

### Anexo A – Carta de Anuência



MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
DECEX DEPA  
COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que a Direção do Colégio Militar de Campo Grande **autoriza**, a acadêmica Rosana Sant'Ana de Moraes, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/CCHS/UFMS), acessar o banco de dados da Seção Psicopedagógica, da Seção Técnica de Ensino e da Secretaria Escolar, no período de 1997 a 2013, bem como realizar entrevistas àqueles alunos localizados neste levantamento.

A docente deverá assinar, junto à Seção considerada, o Termo de Compromisso de Manutenção do Sigilo, conforme prescrito no Art. 42 das Instruções Gerais para Salvaguarda de Assuntos Sigilosos (IG 10-51) e no Art. 17 e 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), comprometendo-se com a guarda de sigilo sobre assuntos que tomar conhecimento sobre particularidades da vida dos alunos e familiares.

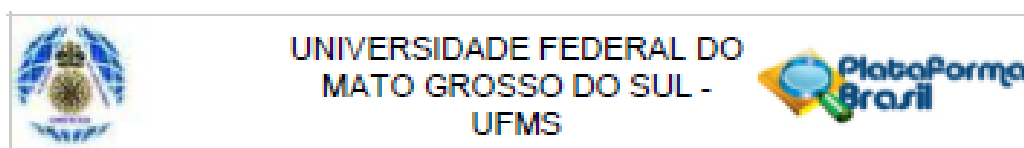
Ressaltamos que estes procedimentos estão localizados no desenvolvimento da pesquisa, provisoriamente, intitulada "Retratos da Meritocracia Escolar: das igualdades e desigualdades como expressões da (in)justiça".

Campo Grande-MS, 05 de fevereiro de 2014.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ricardo', is written over a large, faint circular stamp or watermark.

**RICARDO GUILHERME RIBEIRO DE ALMEIDA – Coronel**  
Comandante do Colégio Militar de Campo Grande

## Anexo B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da UFMS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** RETRATOS DA MERITOCRACIA ESCOLAR: DAS IGUALDADES E DESIGUALDADES COMO EXPRESSÕES DA (IN)JUSTIÇA

**Pesquisador:** Rosana Sant'Ana de Moraes

**Área Temática:**

**Versão:**

**CAAE:** 31233214.1.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 675.192

**Data da Relatoria:** 04/06/2014

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa considera que o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) funda-se em normativas fortemente meritocráticas, que acabam por contribuir para um ensino de resultados e, ao mesmo tempo, "selecionador". Essa contribuição e seu contrário perfazem o objeto de estudo, que se volta para a investigação de como se processam as estratégias para a diminuição do fracasso escolar nesse contexto. Assim, examinar-se-á o processo de constituição da meritocracia existente no CMCG e como o ele se posiciona diante do conseqüente problema gerado por essa ação, o de como lidar com os resultados insatisfatórios de alguns alunos. As fontes para o exame serão os arquivos documentais existentes no CMCG (histórico escolar, boletins escolares, estatísticas de reprovações, testes de sondagem, registros de entrevistas com alunos e pais), documentos que serão analisados na perspectiva da produção de conhecimento acerca da relação entre o saber escolar e o desempenho individual. A pesquisa será empreendida sob a perspectiva do currículo, entendido como práticas de gestão, organização, estrutura, recursos e agentes sociais; e da cultura escolar, uma cultura que direciona as práticas, normaliza comportamentos, incute valores e define modos de pensar, em determinado momento histórico.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é evidenciar, nos documentos curriculares do Colégio Militar de Campo Grande

Endereço: Pós-Graduação de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS  
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.076-110  
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 075.182

(CMCG), o caráter fortemente meritocrático de suas normativas, demonstrado tanto pelos resultados quanto pelas práticas detectadas na cultura escolar desse espaço educacional; ao mesmo tempo, analisa-se até que ponto as estratégias para a diminuição do fracasso escolar nesse contexto cumprem a sua função. Os objetivos específicos dizem respeito a: a) investigar as estratégias engendradas pelos gestores para que o CMCG siga sendo referência de ensino de qualidade no estado; b) evidenciar as teorias educacionais que justificam a proposta pedagógica referente à valorização pelo mérito e as premiações que dela advêm; c) identificar que oportunidades o colégio oferece na perspectiva da distribuição do conhecimento de maneira mais justa; d) mapear um grupo de alunos com histórico de fracasso escolar a fim de fazer o seu "retrato sociológico" e indicar qual o seu perfil.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não há maiores riscos para os sujeitos.

Os prováveis benefícios dizem respeito a um conhecimento mais apropriado da realidade escolar de um colégio militar, considerando-se as especificidades do sistema de ensino a que se encontra vinculado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, que recorre a fundamentos da área da sociologia para análise e explicação dos dados obtidos, por meio dos documentos selecionados e das entrevistas realizadas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta-se o TCLE, em linguagem adequada aos sujeitos da pesquisa;

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Adequado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Aprovação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS  
Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 075.182

CAMPO GRANDE, 05 de Junho de 2014

---

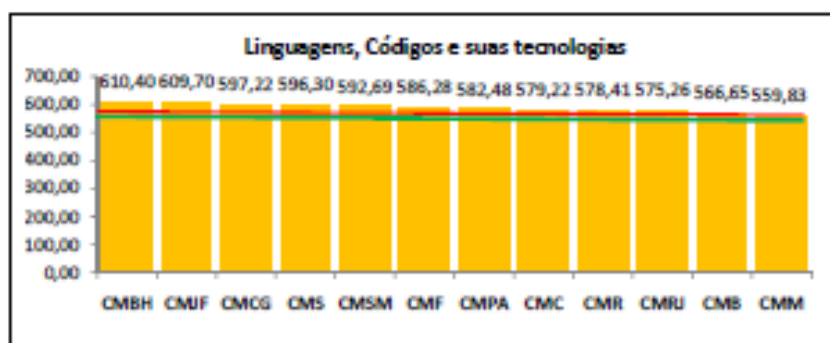
Assinado por:  
Odaír Pimentel Martins  
(Coordenador)

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS  
Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (87)3345-7187 Fax: (87)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br

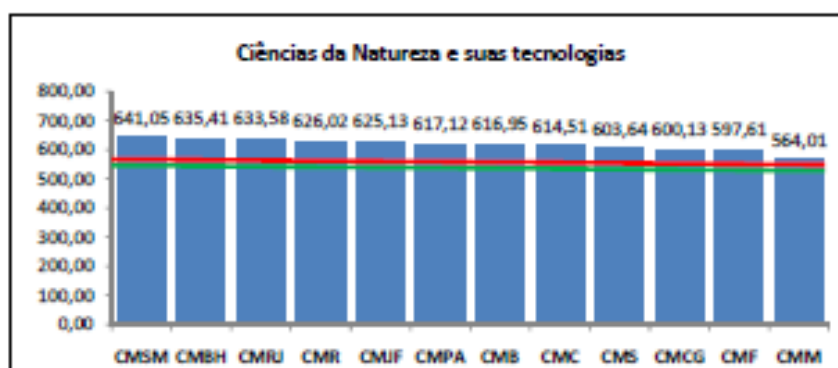
## Anexo C – Quadros de resultados do ENEM 2012, por CM.

### 2.2.8 Exame Nacional do Ensino Médio

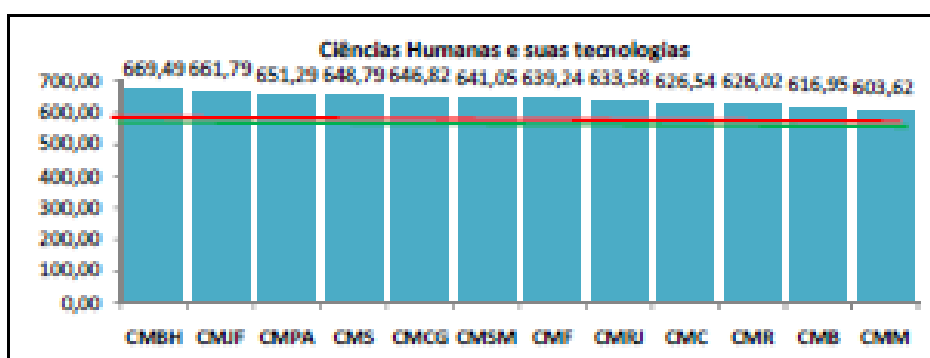
Médias por área de conhecimento (ano 2012)



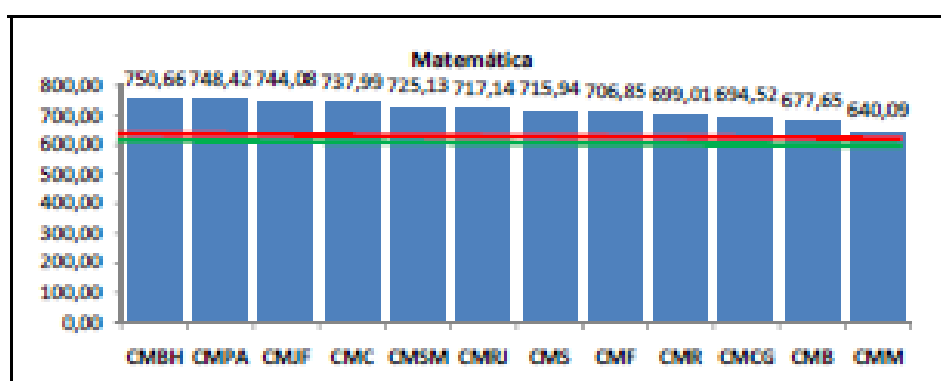
545,08 (média nacional das escolas federais)  
544,52 (média nacional das escolas particulares)



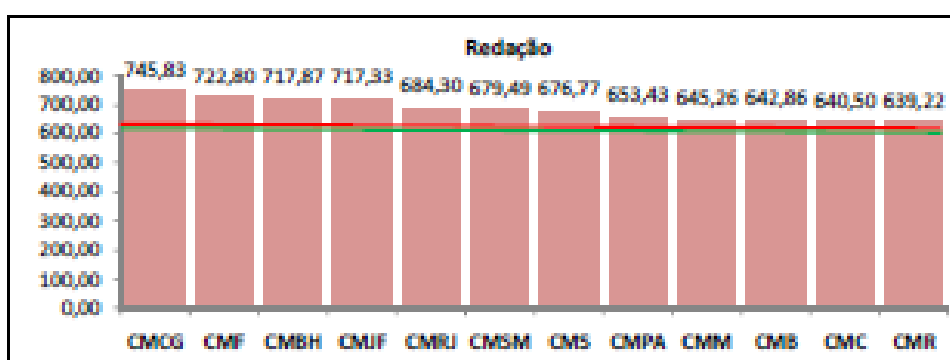
547,76 (média nacional escolas federais)  
541,28 (média nacional escolas particulares)



590,00 (média nacional escolas federais)  
583,94 (média nacional escolas particulares)



625,24 (média nacional escolas federais)  
615,07 (média nacional escolas particulares)



613,07 (média nacional escolas federais)  
602,16 (média nacional escolas particulares)

Anexo D – Anexo A da NAEB, (Formulários para Avaliação Educacional)

ANEXO "A"

FORMULÁRIOS PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

1. CÁLCULO DA NOTA PERIÓDICA (NP)

a. Disciplina com carga horária anual de até 30 (trinta) horas:

No 1º Semestre	No 2º Semestre
$NP1 = (AP1 + AE1) / 2$	$NP2 = (AP2 + AE2) / 2$

b. Disciplina com carga horária anual superior a 30 (trinta) horas:

No xº Bimestre
$NP_x = (AP_x + AE_x) / 2$

X= nº do bimestre

c. Cálculo da disciplina Inglês: IGUAL ÀS DEMAIS DISCIPLINAS

d. Composição das avaliações de Inglês

Composição do grau das AP		Composição do grau das AE	
Speaking	PESO 4	Reading	PESO 5
Listening	PESO 3		
Tasks	PESO 3	Writing	PESO 5

2. CÁLCULO DA NOTA FINAL (NF) - APROVAÇÃO POR MÉDIA

a. Disciplina com carga horária anual de até 30 (trinta) horas:

NOTA FINAL
$NF = (NP1+NP2) / 2 \geq 5,0$ (cinco)





b. Disciplina com carga horária anual superior a 30 (trinta) horas:

NOTA FINAL
$NF = [NP1+NP2+NP3+(2xNP4)] / 5 \geq 5,0$

c. Cálculo da Nota Final Recuperada (NFR) – Aprovação após a Prova de Recuperação

NOTA FINAL RECUPERADA
$NFR = (NF + PRF) / 2 \geq 5,0$

### 3. CÁLCULO DA NOTA GLOBAL DO ANO (NGA)

Média aritmética das notas finais (NF) das áreas de estudo ou disciplinas, no ano escolar considerado. Para o cálculo da NGA dos alunos que participaram da recuperação realizada, ao longo dos bimestres, deve ser utilizada a NP ou NPR alcançada no bimestre.


### 4. CÁLCULO DA MÉDIA FINAL DAS ÁREAS DE ESTUDO OU DISCIPLINAS (MF)

Média aritmética das notas finais (NF) da área de estudo ou disciplina, nos diferentes anos escolares da modalidade de ensino.

### 5. CÁLCULO DA MÉDIA GLOBAL DO CURSO (MGC)

Média aritmética das notas globais dos anos escolares da modalidade de ensino (NGS).

## Anexo E – Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL	
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL	
COLÉGIO MILITAR DE _____	
<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 2011</b> <b>DISCIPLINA – LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO/EF</b>	
	<p>Seja bem vindo ao Sistema Colégio Militar do Brasil!</p> <p>Em nossos Colégios Militares, você terá a oportunidade de ter um ensino de qualidade, conviverá com professores especiais, fará novos amigos, desenvolverá os valores que formam um verdadeiro cidadão e conhecerá um pouco do nosso Exército Brasileiro.</p>
<p>Para que você tenha êxito na prova, siga os conselhos abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- leia com atenção os textos da prova;</li><li>2- reflita sobre as perguntas antes de respondê-las;</li><li>3- esteja atento às perguntas e observe as pistas que o texto traz;</li><li>4- na hora de marcar as respostas, não as rasure ;</li><li>5- na hora de escrever o texto solicitado, faça um rascunho;</li><li>6- tenha cuidado com o enunciado das questões;</li><li>7- atente para as recomendações e</li><li>8- dê asas à criatividade!</li></ol> <p>No fim disso tudo, esperamos você para um ano letivo muito especial no Colégio Militar de _____</p> <p style="text-align: center;">Boa Prova!!</p>	

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.1

### LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

#### TEXTO 1

No País das Nuvens, havia chegado dezembro e os anjos estavam realizando os últimos preparativos para a Festa do Menino Jesus. Os pequeninos ficavam sob a vigilância da Maestrina que era uma anja alta e sossegada. A Anjinha Teresinha era muito esperta e curiosa. Só que ela tinha um coração bom demais! Sempre que pensava em ajudar os outros, ela arrumava cada complicação!!! Olhem só:

“ (...) A Maestrina terminou de escrever um bilhete. Depois colocou de lado a pena de asa de anjo, dobrou o papel e entregou:

- Entregue ao Telão, na Fábrica das Estrelas...

Teresinha apanhou o papel.

- Está chegando o Natal - disse a Maestrina muito séria. - Eu quero encomendar quatro mil e novecentas estrelas novas para acenderem à meia-noite, exatamente quando nascer o Menino Jesus. Peça para o Telão mandar a resposta por escrito...

A fábrica ficava na ala esquerda do País das Nuvens. Era uma oficina muito grande e tinha de tudo para fabricá-las - inclusive consentá-las. Pois lá estava o Telão, sentado em um banco de três pernas, trocando a lâmpada de uma. Ao lado, havia uma pilha de estrelas de brilho apagado e que precisavam ser limpas. No depósito, Teresinha, viu uma porção de estrelas velhas.

Telão apanhou o bilhete, leu e franziu a testa:

- Impossível!

- Por quê?

- Acabou o ouro. E, sem ouro, não posso fazer estrelas!

- O Pai do Céu não pode fazer um milagre?

- Ora, Teresinha, é o dia do aniversário do Menino Jesus. Você acha que fica bem nós pedirmos que Ele faça um milagre justamente para a festa de aniversário d'Ele?

Teresinha coçou a cabeça.

- É, você tem razão! Mas onde se pode conseguir ouro?

- Na Terra.

- Então, mande buscar, Telão! Quer que eu?...

Telão segurou Teresinha pelo braço, pois Teresinha já ia começar a correr.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.3

- Teresinha, você ainda é muito pequena e não entende certas coisas. Eu vou-lhe explicar: na Terra existem homens bons e homens maus, sabe? Claro, se eles quisessem, todos poderiam ser bons... ou não têm oportunidade de ser bons. Pois bem, sempre que se pratica uma boa ação, imediatamente, nosso Depósito de Ouro aumenta. Honestamente, nesses últimos tempos, o depósito tem andado vazio porque... porque os homens vivem se esquecendo de ser bons!

- Quantas estrelas você consegue fazer cada vez que alguém pratica uma boa ação?

- Setecentas.

- Quer dizer que, se sete pessoas praticassem boas ações...

Telão confirmou.

- Podemos pedir a elas! — disse Teresinha apressada.

Telão olhou triste para a anjinha.

- Estamos cansados de pedir, Teresinha, mas as pessoas vivem muito ocupadas: trabalhando... morrendo de inveja... lutando...

- Mas deve haver um jeito! Deve haver um jeito! - insistiu ela.

- Se houver esse jeito, anjinha Teresinha disse Telão dobrando o papel e devolvendo-o - desconheço. Diga à Maestrina que não conseguiremos ouro para a encomenda. E haverá de ser uma noite de Natal muito triste!

Telão voltou a soldar o bico de uma estrela, e Teresinha retirou-se. Mútissímo aborrecida com o que tinha ouvido.

Depois de entregar a resposta negativa à Maestrina, Teresinha retirou-se chutando a barra da camisola. Os anjos haviam terminado a limpeza do céu, e tudo estava normal.

- Bom dia, anjinha Teresinha! - cumprimentou o Mensageiro Rafael pedalando a bicicleta nova.

Ela estava tão preocupada que nem respondeu.

Deve haver um modo de convencer sete pessoas!...(..)"

*Ganymedes José – A viagem da canção mágica. Ed Ouro*

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.4

1- Na frase “Sempre que pensava em ajudar os outros, ela arrumava cada complicação”, a palavra sublinhada pode ser substituída por outra, de mesmo valor semântico, (sinônimo) em:

a) ( ) brincadeira.

b) ( ) aventura.

c) ( ) encrenca.

d) ( ) solução.

2- Assinale a opção que melhor resume a ideia central do texto:

a) ( ) Fazer boas ações na Terra colabora com o trabalho dos anjos do céu.

b) ( ) Existe, no céu, anjos que trabalham todos os dias se preparando para o Natal.

c) ( ) As pessoas só realizam boas ações quando os anjos ajudam-nas.

d) ( ) As pessoas se esquecem de realizar boas ações.

3- Quando uma palavra se liga a outra que foi expressa anteriormente, dizemos que existe uma **cadeia coesiva** (ou seja, **palavras que fazem a ligação entre partes do texto**). Assinale o item em que as palavras sublinhadas mantêm uma cadeia coesiva.

a) ( ) “ A fábrica ficava na ala esquerda do País das Nirvens. Era uma oficina muito grande e tinha de tudo para fabricá-las...”

b) ( ) “ A Maestrina terminou de escrever um bilhete. Depois colocou de lado a pena de asa de anjo, dobrou o papel e entregou-o...”

c) ( ) “ Você acha que fica bem nós pedirmos que Ele faça um milagre justamente para a festa de aniversário dele ?”

d) ( ) “ Honestamente, nesses últimos tempos, o depósito tem andado vazio porque os homens vivem se esquecendo de ser bons!”

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	FL5

4- Assinale a opção em que o termo ou a expressão sublinhada transmite a ideia de intensidade em sentido figurado (conotativo):

- a) ( ) "...mas as pessoas vivem muito ocupadas: trabalhando... morrendo de inveja... lutando..."  
 b) ( ) "Há de ser uma noite de natal muito triste."  
 c) ( ) "Teresinha retirou-se minúsculo aborrecida..."  
 d) ( ) "Ela estava tão preocupada que nem respondeu."

5- Pode-se afirmar que o conflito presente no texto 1 gira em torno

- a) ( ) do bilhete escrito pela maestrina ao Telão.  
 b) ( ) do fato de a anjinha Teresinha ser muito curiosa.  
 c) ( ) de não haver ouro pela falta de boas ações.  
 d) ( ) do Telão querer fazer estrelas para a festa do Menino Jesus.

6- O uso da pontuação no trecho "- Mas deve haver um jeito! Deve haver um jeito!" (L51) indica

- a) ( ) insatisfação e insistência da anjinha Teresinha.  
 b) ( ) a paciência e a alegria de Teresinha.  
 c) ( ) uma ordem da anjinha.  
 d) ( ) o desânimo da anjinha Teresinha.

7- Assinale a opção que retrata a ordem dos fatos como aparecem no texto:

- 1- A anjinha viu várias estrelas que precisavam de concerto.
- 2- Telão leu o bilhete enviado pela Maestrina.
- 3- O pedido não poderia ser atendido por falta de ouro.
- 4- A anjinha foi embora depois de devolver o recado à Maestrina muito triste.
- 5- A Maestrina escreveu o bilhete e pediu para a anjinha entregá-lo ao Telão.

- a) ( ) 2 - 3 - 4 - 5 - 1  
 b) ( ) 4 - 2 - 1 - 3 - 5  
 c) ( ) 3 - 4 - 5 - 1 - 2  
 d) ( ) 5 - 1 - 2 - 3 - 4

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	FL6

8- Levando-se em conta que fato é um acontecimento, algo verdadeiro e opinião é o que se pensa sobre alguém ou alguma coisa, a alternativa que encontramos uma opinião é

- a) ( ) "A Maestrina terminou de escrever um bilhete."  
 b) ( ) "Era uma oficina muito grande e tinha de tudo para fabricá-las."  
 c) ( ) "- Teresinha, você ainda é muito pequena e não entende certas coisas."  
 d) ( ) "Teresinha retirou-se chutando a barra da camisola."

9- Assinale a opção em que se percebe a relação causa - consequência, nessa ordem, entre os termos sublinhados.

- a) ( ) "Acabou o ouro. E, sem ouro, não posso fazer estrelas!"  
 b) ( ) "... Ele faça um milagre justamente para a festa de aniversário dele?"  
 c) ( ) "... o depósito tem andado vazio porque os homens vivem se esquecendo de ser bons."  
 d) ( ) "Teresinha, você ainda é muito pequena e não entende certas coisas."

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.7

**TEXTO 2**



10 - Ao plantar uma árvore Chico Bento, (o 2º Personagem) deseja

- a) ( ) o cuidado com o meio ambiente que está sendo desmatado.
- b) ( ) afastar a possibilidade de plantar árvores frutíferas.
- c) ( ) influenciar a atitude de plantar árvores frutíferas do amigo.
- d) ( ) fazer as pessoas despertarem para a ação cruel do desmatamento.

11- O diálogo entre os personagens indica que suas falas

- a) ( ) retratam uma fala infantil.
- b) ( ) representam uma forma de falar do interior do Brasil.
- c) ( ) criam uma nova forma de linguagem.
- d) ( ) escondem uma dificuldade no uso de gírias.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.8

12 – A reação de Zé Lelé- o 1º personagem – para demonstrar que gosta de ver a atitude de Chico Bento é:

- a) ( ) o personagem aproxima-se batendo palmas.
- b) ( ) o fato de indagar sobre várias árvores frutíferas.
- c) ( ) a posição dos pés no segundo quadrinho.
- d) ( ) a falta de palavras do personagem no segundo quadrinho.

13 - A fisionomia de Zé Lelé - 1º personagem - no último quadrinho demonstra

- a) ( ) medo.
- b) ( ) espanto.
- c) ( ) pessimismo.
- d) ( ) desesperança.

14 -A reação de Zé Lelé, no último quadrinho, é provocada

- a) ( ) pela imagem do desmatamento mais a fala do Chico, ao se referir à “árvore de esperança”.
- b) ( ) pela quantidade de árvores em crescimento em oposição às árvores plantadas
- c) ( ) pelo fato de ele desejar plantar muitas árvores frutíferas.
- d) ( ) por considerar um certo exagero na resposta de seu amigo.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.9

## TEXTO 3

## ANIMAL NÃO É BRINQUEDO SENTE FOME, FRIO E MEDO.

Por isso, não pode ser descartado e deixado à própria sorte nas ruas.

Quando você leva um animal para sua casa, a responsabilidade pela vida - e a qualidade de vida - dele É SUA!

**POSSE RESPONSÁVEL:**  
maltratar ou abandonar animais é CRIME previsto em lei.

Luis Henrique - henri@ajto.com.br

Ao passar com seu cão pelas calçadas, leve sempre no bolso saquinho plástico para recolher a sujeira. Aproveite os saquinhos de supermercado!



<http://www.maedecachorro.com.br/2006/01/campanhas-de-conscientizacao.html>

15- O objetivo da chamada do cartaz **ANIMAL NÃO É BRINQUEDO SENTE FOME, FRIO E MEDO**, é alertar para o fato de que

- a) ( ) os donos de animais devem ser cuidadosos ao levar os bichos à rua.
- b) ( ) animais precisam de respeito e carinho porque são seres vivos.
- c) ( ) quem abandona um animal pratica um crime previsto em lei.
- d) ( ) Os animais devem ser ensinados a viverem sozinhos.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.10

16- A alternativa que corresponde à relação expressa entre a chamada do cartaz e a frase que se segue “por isso não pode ser descartado e deixado à própria sorte nas ruas.”

- a) ( ) explicação
- b) ( ) causa
- c) ( ) conclusão
- d) ( ) consequência

17 – No segundo parágrafo do cartaz “**Quando você leva um animal para casa, a responsabilidade pela vida – e a qualidade de vida dele – É SUA!**”, as palavras que podem se referir ao cachorrinho são:

- a) ( ) um animal – vida dele.
- b) ( ) você – É SUA!
- c) ( ) casa – pela vida
- d) ( ) responsabilidade – a qualidade.

18 – “**ANIMAL NÃO É BRINQUEDO  
SENTE FOME, FRIO E MEDO.**”

Assinale a opção que expressa a relação de sentido que existe entre as orações da chamada do cartaz.

- a) ( ) causa
- b) ( ) condição
- c) ( ) explicação
- d) ( ) conclusão

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.11

19 – A finalidade do cartaz é

- a) ( ) informar uma situação desastrosa por meio da narração de fatos.  
 b) ( ) apelar para a solução de uma situação por intermédio de uma narração trazendo dados científicos.  
 c) ( ) informar uma situação trazendo dados científicos sobre os animais.  
 d) ( ) confirmar a situação de sofrimento dos animais, apelando para os sentimentos dos donos.

20 – No fragmento “Quando você leva um animal (...) É SUA!”, a expressão sublinhada refere-se

- a) ( ) às pessoas que gostam e cuidam de animais.  
 b) ( ) aos catadores de animais.  
 c) ( ) aos vendedores de animais.  
 d) ( ) aos que veterinários e donos de Petshop's.

21 – A expressão que resume a ideia temática dos três textos dessa prova.

- a) ( ) Boas ações.  
 b) ( ) Desmatamento.  
 c) ( ) Abandono animal.  
 d) ( ) Cuidado com a natureza.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.12

### PRODUÇÃO TEXTUAL

A anjinha Teresinha ficou pensando num modo de convencer as pessoas.

De tanto pensar, ela decidiu descer à Terra e achar as sete pessoas dispostas a realizarem boas ações.

Agora, você vai narrar como se deu essa aventura.

Imagine como a anjinha conseguiu descer à Terra e convenceu a **uma** dessas sete pessoas a realizar uma boa ação.

O narrador deverá ser você e a Anjinha Teresinha será um de seus personagens.

Você deverá escrever em, no mínimo, 20 linhas e, no máximo, 30 linhas.

Evite rasurar.

Dê um título bem legal a essa história!

BOA PROVA!!

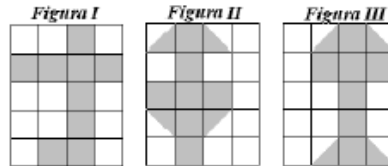


**Anexo F – Avaliação Diagnóstica de Matemática**

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.1

**1ª QUESTÃO:**  
 ESCOLHA A ÚNICA RESPOSTA CERTA, ASSINALANDO-A COM UM "X" NOS PARENTESES À ESQUERDA.

Considere este enunciado para os três itens a seguir.  
 Seja ( ) cm a unidade de medida de comprimento e ( cm² ) a unidade de medida da área de uma superfície, observe as figuras I, II e III, identificadas nas partes hachuradas dos retângulos quadriculados ao lado e responda aos itens a seguir.

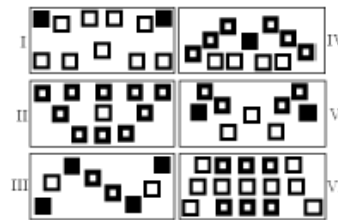


- 1) O Perímetro da *Figura I* é:  
 a) ( ) 15 cm  
 b) ( ) 18 cm  
 c) ( ) 20 cm  
 d) ( ) 23 cm

- 2) A área da superfície da *Figura I* é:  
 a) ( ) 10 cm²  
 b) ( ) 9,5 cm²  
 c) ( ) 9 cm²  
 d) ( ) 8,5 cm²

- 3) Sobre os perímetros das *Figuras II e III* podemos dizer que:  
 a) ( ) o perímetro da *Figura II* é maior que o perímetro da *Figura III*.  
 b) ( ) o perímetro da *Figura III* é maior que o perímetro da *Figura II*.  
 c) ( ) os perímetros das *Figuras II e III* são iguais.  
 d) ( ) Não há como relacionar os perímetros das *Figuras II e III*.

4) Considere as equivalências:  $\Omega = \Omega \Omega \Omega$  e  $\Omega = \Omega^2$  quais dos retângulos numerados ao lado indicam mesmas quantidades?



- a) ( ) I, II e VI  
 b) ( ) I, IV e VI  
 c) ( ) I, II e V  
 d) ( ) II, V e VI

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.2

O enunciado a seguir refere-se aos itens 5, 6 e 7 posteriores.  
 Moreira e seu chefe não tiveram tempo de sair para o almoço. Os dois pediram, juntos, duas pizzas: uma de quatro queijos, dividida em sete partes iguais e outra de presunto, dividida em oito partes iguais, como mostram respectivamente, as figuras da *pizza 1* e *pizza 2* ao lado. O chefe comeu os pedaços que estão em branco, representados nos tabuleiros.



- 5) A fração que corresponde ao que o chefe comeu da *pizza 1* é:  
 a) ( )  $\frac{3}{8}$   
 b) ( )  $\frac{1}{8}$   
 c) ( )  $\frac{3}{7}$   
 d) ( )  $\frac{1}{7}$

- 6) Qual fração representa a soma das partes, que o chefe comeu, das duas pizzas?  
 a) ( )  $\frac{31}{56}$   
 b) ( )  $\frac{29}{56}$   
 c) ( )  $\frac{4}{15}$   
 d) ( )  $\frac{27}{56}$

- 7) Qual fração das pizzas, representa o que sobrou para Moreira comer?  
 a) ( )  $\frac{11}{15}$   
 b) ( )  $\frac{25}{56}$   
 c) ( )  $\frac{29}{56}$   
 d) ( )  $\frac{37}{56}$



AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.3

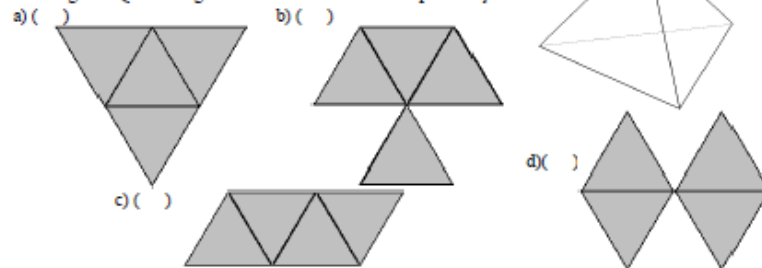
8) Num pequena lojinha, os preços dos doces estavam em etiquetas como as abaixo.



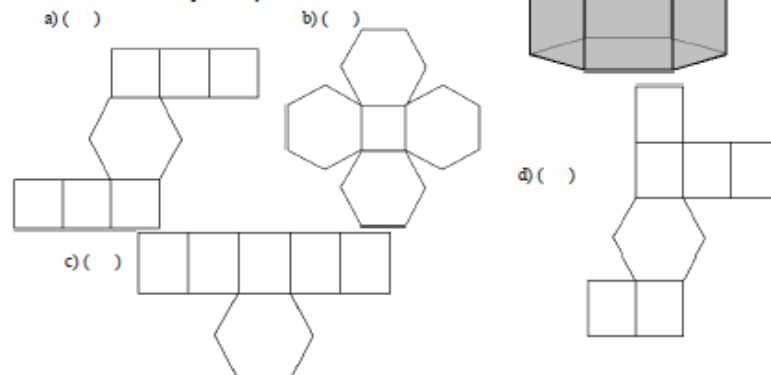
O total que devemos pagar para comprar 7 Bubbalos e 5 bolas Toffees é:

- a) ( ) R\$ 5,70  
 b) ( ) R\$ 5,30  
 c) ( ) R\$ 4,86  
 d) ( ) R\$ 2,36

9) A planificação de um sólido, como a pirâmide ao lado, é a representação num plano, de todas as suas faces devidamente interligadas. Qual das figuras abaixo não identifica esta planificação.



10) A caixa de presente sem tampa, como está mostrada na figura ao lado tem uma planificação como o item mostrado na letra:



AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.4

2ª QUESTAO:  
DÊ O QUE SE PEDE

11) Efetue:

a)  $10.003 - 1.003 + 301 - 31 =$

b)  $90.898 - 80.989 + 8.989 - 9.898 =$

12) Escreva por extenso o número 21.834.765.019.

13) Escreva o número formado por oito algarismos "3" com um algarismo "7" na dezena de milhões.

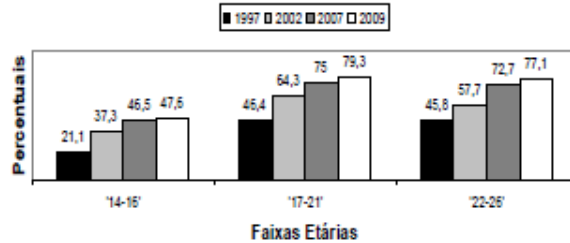
14) Em uma fábrica, as bolas de natal são empacotadas em caixas que cabem oito unidades. Na semana passada, foram produzidas 12.864 bolas. Quantas caixas foram necessárias para empacotar todas as bolas?

15) O Projeto Apolo (NASA - USA) teve um gasto de 50 bilhões de dólares. (também podemos escrever 50 bilhões de dólares como U\$ 50.000.000.000,00). Se o valor do dólar hoje é 1 real e 80 centavos; ou seja, R\$ 1,80, qual o valor do Projeto Apolo em reais?

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental
Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.5

16) O gráfico abaixo mostra o percentual de alunos que concluíram o ensino fundamental em três faixas etárias distintas e durante quatro anos.

**Percentual de Alunos que Concluíram o Ensino Fundamental (por Faixa Etária)**



- a) Qual o percentual de alunos na faixa etária de vinte e dois a vinte e seis anos, que concluíram o ensino fundamental em 1997?
- b) Qual a fração que representa o percentual de alunos, na faixa etária de dezessete a vinte e um anos, que não concluíram o ensino fundamental no ano de 2007?

## Apêndice A – Roteiro de Entrevistas



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Nome:**

**Continuidade dos estudos: está fazendo faculdade? De quê? Concurso? Cursinho?**

#### 1) DADOS GERAIS DE SUA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA:

- a) Fez educação infantil? (pré, jardim, etc.)? Em que cidade? Escola pública ou particular?
- b) Onde estudou as séries iniciais? Do 1º ao 5º ano? (cidade, escola, etc.)

#### 2) EXPECTATIVAS SOBRE O CMCG:

- a) Por que a decisão de matricular-se no CMCG?
- b) Que mudanças foram necessárias para viabilizar a sua matrícula e permanência no CMCG?

#### 3) AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:

- a) O que você se lembra sobre a Avaliação Diagnóstica?
- b) Você entendeu o motivo da realização da Avaliação Diagnóstica ao entrar no colégio?
- c) Como foi a sua preparação para a prova?
- d) A que você atribuiu o resultado da sua Avaliação Diagnóstica?

#### 4) OCASIÕES DE APRENDER:

- a) Que práticas existiam dentro do CMCG para auxiliar o aluno a recuperar o grau?  
Ou, quais os mecanismos de que o aluno dispunha para acompanhar o grupo e aprender?

- b) Você usufruiu de algumas dessas práticas? Comente suas lembranças e sua opinião a respeito desses momentos.

5) ROTINA ESCOLAR:

- a) A sua rotina de estudos se modificou ao entrar no CMCG?
- b) Como era a rotina escolar dentro do Colégio?
- c) Alguma atividade te interessava mais? Por quê?
- d) Alguma atividade te interessava menos? Por quê?
- e) O que pensava a respeito das menções, premiações, destaques, formaturas, enfim, sobre os sistemas de mérito presentes no CMCG?

6) IMPACTO DE SER EX-ALUNO DO CMCG

- a) Que avaliação você faz da sua formação educacional básica?
- b) Qual importância você dá para o fato de ter sido aluno de Colégio Militar?