

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÍVEL MESTRADO**

FRANCIELE MÜLLER

**ESTUDANTES BOLSISTAS DO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO NA REDE PRIVADA:
EQUIDADE DE OPORTUNIDADES OU FALTA DE AMPARO?**

São Leopoldo

2024

FRANCIELE MÜLLER

**ESTUDANTES BOLSISTAS DO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO NA REDE PRIVADA:
EQUIDADE DE OPORTUNIDADES OU FALTA DE AMPARO?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Marília Veríssimo Veronese

São Leopoldo

2024

M958e Müller, Franciele.
Estudantes bolsistas do ensino médio/técnico na rede privada : equidade de oportunidades ou falta de amparo? / Franciele Müller. – 2024.
100 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2024.
“Orientadora: Profa. Dra. Marília Veríssimo Veronese”

1. Bolsa de estudos. 2. Ensino privado. 3. Ensino médio. 4. Estudantes. I. Título.

CDU 303:37

FRANCIELE MÜLLER

**ESTUDANTES BOLSISTAS DO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO NA REDE PRIVADA:
EQUIDADE DE OPORTUNIDADES OU FALTA DE AMPARO?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em 23 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Marília Veríssimo Veronese (orientadora) – UNISINOS

Dra. Juliane Sant'Ana Bento - UFRGS

Dr. Roberto Rafael Dias da Silva - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Dedico este trabalho ao meu avô, Dalso Lamb (in memoriam),
que me deu todo o amor que uma criança poderia receber e
me fez entender que, independentemente do tempo que passe,
os vínculos afetivos - constituídos na primeira infância -, jamais
se findarão. Teu acolhimento, exemplo e cuidado contribuíram
para que eu chegasse aqui. Espero que estejas orgulhoso
dessa trajetória. Te vivo!

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais esse percurso da minha trajetória acadêmica, sinto-me extremamente feliz e realizada. A caminhada no mestrado não é tarefa fácil e, sozinha, sei que não seria possível.

Agradeço, primeiramente, a Deus. Confio meu caminho a Ele e sei que não me abandona. Nos momentos de ansiedade e angústia, principalmente, a fé foi o que me manteve de pé e ressuscitou meu propósito de construir esta pesquisa.

Agradeço a minha avó, Liris, a qual possui saberes que academia nenhuma proporciona e que, sempre, me incentivou nos estudos, me dando apoio, sendo presente e se orgulhando. Minha maior inspiração.

Agradeço aos meus pais, Neusa e Silvio, sem eles nada disso seria possível. São meu porto seguro, meu abrigo e minha motivação diária para ser uma pessoa melhor. Suas escolhas, dedicação e amor no que se dispõem a fazer, são gatilhos para me impulsionar, tentando ser, ao menos, um pouquinho de tudo o que são. Exemplos da minha vida.

À minha irmã, Gabriele, minha gratidão por me ajudar, me acolher e me incentivar a não baixar a cabeça diante dos desafios. É um exemplo de força, empatia e amor. Ao meu cunhado, Christian, por ser como um irmão, me lembrar das minhas potencialidades e me apoiar em momentos de desorganização.

Agradeço, também, aos meus amigos, que me apoiaram em momentos de angústia, que me auxiliaram na construção de partes do trabalho e que disseram acreditar na minha capacidade de desenvolver uma pesquisa de notório significado.

À minha professora, Dra. Marília Veríssimo Veronese, por toda a paciência e pulso na orientação desta pesquisa. Meu, sincero, muito obrigada por todo auxílio nesta pesquisa e pelos ensinamentos para a vida.

Agradeço à UNISINOS pelas aprendizagens significativas, pelos professores experientes e pela ajuda nos processos de construção desta formação.

Agradeço, ainda, à escola que me acolheu, com amor, e se dispôs a me auxiliar na construção desta pesquisa. Sem ela, este trabalho não teria sido construído.

A todos envolvidos: minha eterna gratidão. Há um pouquinho de cada um em cada parte desta construção - e em mim. Amo vocês!

“Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e dele.” (FREIRE, Paulo. 1996, p. 77)

RESUMO

A presente pesquisa buscou olhar para a realidade de estudantes bolsistas do Ensino Médio e Técnico em uma instituição privada, no município de Gravataí (região metropolitana de Porto Alegre/RS), investigando se é alcançada a equidade nas oportunidades ou se falta amparo aos estudantes, no processo. O trabalho é de cunho qualitativo, realizado através de um estudo de caso. Em um primeiro momento, contextualizou-se a construção do ensino no Brasil – tanto na esfera pública, quanto na privada -, compreendendo as políticas públicas para oferta de acessos, especialmente na adolescência, uma fase de mudanças, cheia de significados e necessidade de acolhimento. Em um entrelace entre as Ciências Sociais e a Educação, A. Sen, J. Rawls e P. Freire conduziram as reflexões, de modo a compreender categorias como liberdades, sociedades mais justas e educação crítica. A imersão no contexto escolar deu-se através de entrevistas, questionários e grupos focais, adaptando as técnicas às necessidades dos interlocutores da pesquisa. Gestores, professores, famílias e estudantes participaram, a fim de proporcionar uma visão multifocal da realidade vivenciada pelos bolsistas, desde as experiências prévias, até as vivências cotidianas. Conclui-se que a escola busca promover a equidade de oportunidades. No entanto, os contextos extracurriculares não corroboram com essa realidade, dificultando a inserção completa dos jovens devido às grandes diferenciações externas. Aspectos do cotidiano, como o “sentir-se pertencente”, manifestam-se nos detalhes, através da oferta de alguns bens materiais – como uniformes, no caso do Ensino Técnico - mas, principalmente, dos imateriais, como a potencialização das capacidades e o auxílio no fortalecimento da autoestima. Por conseguinte, é possível observar que dois aspectos básicos estão no cerne da promoção da equidade: ouvir e acolher os estudantes, pois é através da escuta ativa que o senso de pertencimento é consolidado.

Palavras-chave: Estudantes; Bolsas de Estudos; Ensino Privado.

ABSTRACT

This research aimed to look at the reality of high school and technical scholarship students in a private institution, in the city of Gravataí (metropolitan area of Porto Alegre/RS), seeking to investigate whether there is equity in opportunities or a lack of support. The paper has a qualitative nature, triggered by a case study. First, the construction of education in Brazil was contextualized - both in the public and private spheres -, understanding public policies for providing access and looking at adolescence as a phase of change, full of meanings and plausible acceptance. In a connection between Social Sciences and Education, Sen, Rawls, and Freire led the reflections, highlighting freedoms, fairer societies, and critical education. The analysis in the school context took place through interviews, questionnaires, and focus groups, adapting the methods to the needs of the people in the environment. Managers, teachers, families, and students participated in the research, in order to provide a multifocal view of the reality experienced by the scholarship holders, from previous experiences to everyday ones. It is concluded that the school seeks to promote equal opportunities, however, extra activities contexts consist of meeting this reality, making it difficult for young people to integrate due to great external differences. Aspects of everyday life, such as the “feeling of belonging”, happen in detail, through the offering of some material goods – such as uniforms, in the context of technical education -, but, mainly, intangible goods – as an adaptation of “ala minuta” day, assured access (working bus card), enhancing capabilities and helping to strengthen self-esteem. Therefore, it is possible to observe that the school cares about the students who permeate this environment, and, sometimes, two basic - and forgotten - aspects can change the entire context: listening and welcoming them, therefore, it is through active listening that the sense of belonging is consolidated.

Keywords: Students; Scholarship; Private Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	- Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS	- Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social
DOE	- Desigualdades de Oportunidades Educacionais
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
INSS	- Instituto Nacional do Seguro Social
IPHAN	- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPTU	- Imposto Predial e Territorial Urbano
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	- Organização das Nações Unidas
PIB	- Produto Interno Bruto
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RS	- Rio Grande do Sul
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS	- Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Bases de dados consultadas e textos selecionados	36
Tabela 2: Dados a serem analisados por ordem de proximidade com o tema.....	37
Tabela 3: Estudantes e oferta de bolsas no Colégio	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO EM TEMPOS DE CRISE	18
2.1 Bolsas estudantis: leis que asseguram	20
2.2 Adolescência e vulnerabilidade social: os reflexos na escola	24
3 CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: UM OLHAR ACOLHEDOR	29
3.1 Liberdade para poder “querer”	29
3.2 Justiça: uma teoria possível?	31
3.3 Educação para transformação social	33
4 AS RAÍZES DO SABER	36
4.1 Jovens bolsistas na realidade privada: estudos de casos pelo Brasil	39
4.2 Olhando para dentro: adolescentes de baixa renda em contextos privados	55
5 CAMINHOS DO CONHECIMENTO	62
6 “POR ONDE ANDEI”: IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	65
6.1 Gestão escolar: acolhimento para além dos muros da escola	66
6.2 Professor: ação e reflexão?	70
6.3 Famílias: expectativas de ascensão social	73
6.4 Estudantes bolsistas: atores principais e seus núcleos de significados	76
6.4.1 Como eu cheguei até aqui?	77
6.4.2 Entre linhas e lacunas: a infinidade do não saber	78
6.4.3 Qual meu lugar no mundo?	79
6.4.4 Pertencer: entre laços e nós nas trilhas da educação	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE 1: Entrevista com a direção escolar	94
APÊNDICE 2: Entrevista com as Coordenações Pedagógicas	95
APÊNDICE 3: Questionário para docentes	96
APÊNDICE 4: Entrevistas com as famílias de alunos bolsistas do ensino regular:	97

APÊNDICE 5: Roteiro para conversa com estudantes bolsistas do ensino médio e técnico (Grupo Focal e Entrevista)98
APÊNDICE 6: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....99

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como intuito compreender a realidade vivenciada por estudantes bolsistas – do ensino médio e técnico -, em uma escola da rede privada de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, evidenciando os bens materiais e imateriais fornecidos pela instituição para a ocorrência da efetiva inserção dos jovens no contexto de ensino/aprendizagem.

O interesse no estudo sobre a realidade da desigualdade social e das políticas públicas faz-se presente na vida da pesquisadora desde o final do ensino médio. Na época, os estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Vila Becker – na qual a pesquisadora estudou -, foram convidados a realizar um trabalho voluntário em um abrigo da cidade, e as dúvidas começaram a surgir a respeito do assunto. Muitos questionamentos e incógnitas foram se fazendo presentes com o passar dos anos e, ao entrar na área da educação, tornou-se perceptível o crescente desejo de pesquisar mais sobre assuntos de cunho social e, aos poucos, diante do possível, intervir positivamente na realidade vivenciada por muitos jovens que não possuem acesso à equidade de oportunidades.

Ao final da graduação de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto Superior de Educação Ivoti, tornou-se evidente o aumento da curiosidade e vontade de desenvolver maior conhecimento sobre o assunto. O trabalho de conclusão de curso da faculdade teve como foco uma casa lar de um município do Vale dos Sinos, proporcionando inúmeros conhecimentos sobre a realidade vivenciada por jovens em situação de vulnerabilidade e exclusão social; além disso, a quantidade de dúvidas e reflexões sobre o assunto foi aumentando. Neste contexto, entendeu-se que a caminhada na área de pesquisa e intervenção nas ciências sociais estava apenas no início.

Com a chegada do fim da graduação, realizou-se a matrícula na pós-graduação (*lato sensu*), em Gestão Pedagógica: Interfaces com as Neurociências e a BNCC, no qual optou-se por dar continuidade ao olhar atento e reflexivo sobre as crianças institucionalizadas. A partir disso, o olhar da gestão sobre a adaptação escolar metamorfoseou-se como foco da investigação; como o jovem é recebido? Há aporte da coordenação? A direção escolar intervém? Os docentes estão preparados para receber estes jovens no meio do ano letivo? Muitos questionamentos foram realizados e, a partir disso, novas perspectivas sobre o assunto vieram à tona.

A partir deste processo de pesquisa - sobre as realidades sociais -, que se faz presente na vida da estudante desde a adolescência, iniciou-se uma breve reflexão sobre a realidade de jovens bolsistas na rede privada de ensino. No ensino superior existem programas de políticas públicas que asseguram o ingresso de indivíduos de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Já no ensino regular ou técnico, instituições privadas também oferecem bolsas de estudo integrais ou parciais; no entanto, a concessão das bolsas de estudo é regida por leis federais que, por vezes, não são divulgadas adequadamente para todos os públicos. A partir disso, busca-se compreender como dá-se o processo de inserção dos estudantes bolsistas na rede privada, as metodologias utilizadas pela escola e se há equidade efetiva após o ingresso dos jovens na instituição – seja referente aos bens materiais ou imateriais.

Num primeiro momento, a pesquisadora possuía o intuito de realizar uma comparação entre duas escolas privadas da região do Vale dos Sinos, que atendem ao público do ensino médio e técnico, visando refletir sobre as realidades e analisar quais medidas se evidenciavam como mais efetivas para a real inserção dos estudantes bolsistas. As escolas acolheram, num primeiro momento, a pesquisa, reuniões foram realizadas e, a partir disso, houve um distanciamento por parte da gestão pedagógica – que argumentou ser necessário repassar as informações para os superiores -, sem fornecer um *feedback* à pesquisadora. Depois de muita insistência por parte da pesquisadora e retorno quase nulo por parte das instituições, o foco da pesquisa precisou ser modificado.

A partir disso, o tema da investigação passou a ser a realidade vivenciada por jovens bolsistas, oriundos de classes populares, em uma escola privada da região metropolitana de Porto Alegre, no município de Gravataí. Neste contexto, busca-se entender as particularidades do processo inclusivo na oferta de bens materiais e imateriais para promover a inserção dos indivíduos no espaço, analisando a narrativa de estudantes do ensino médio e ensino técnico.

Essa investigação é de caráter qualitativo. A escola foi acompanhada, tendo a participação de seus gestores, professores e familiares. Por meio de entrevistas e conversas com os estudantes bolsistas, foram analisadas suas narrativas acerca das vivências cotidianas. O intuito desta abordagem é perceber como ocorre a inserção dos sujeitos neste ambiente que não lhes é comum, investigando como se dá o processo de inserção escolar dos estudantes bolsistas em termos de promoção da

equidade de oportunidades. Analisa-se se há disparidades no contexto, focando na diferenciação ou proximidade cultural, percebendo as multiplicidades de conhecimentos, descobrindo sobre o acesso educacional proporcionado ou não, e questionando como a instituição acolhe as particularidades de cada indivíduo, contribuindo para que se sinta pertencente àquele novo espaço.

A motivação para tal estudo também deriva da inserção profissional da pesquisadora, que tem sua ocupação cotidiana como docente. A percepção sobre as individualidades de cada juventude é algo que chama a atenção, permitindo a reflexão sobre as particularidades que se apresentam em uma realidade comum. No mais, considera-se o desenvolvimento integral dos indivíduos, a fim de perceber as estratégias utilizadas pelos gestores no processo de aprendizagem, aliados à ampliação das competências socioemocionais – relação com os pares, segurança, autoestima, pertencimento e inserção nos grupos de amizades, por exemplo.

O olhar para o contexto de bolsas de estudos no ensino médio e técnico ainda é restrito, tendo em sua grande maioria dos trabalhos encontrados, análises sobre a realidade do/a bolsista no ensino superior. A adolescência é uma fase de mudanças, descobrimento e desenvolvimento da noção de quem se é, seus desejos, preferências e particularidades. Por si só, essa fase requer uma atenção especial. A mudança de escola, a inserção em um espaço novo, o ingresso em um ambiente de classe social e meios culturais diferentes pode gerar diversas aprendizagens, na mesma medida em que pode gerar traumas e inseguranças. A (boa) condução realizada pelos adultos contribui notoriamente para a efetividade da política de acesso; no entanto, esses adultos sabem como auxiliar os jovens na inserção dos novos estudantes? Os professores têm as competências e habilidades necessárias para acolher esse indivíduo que está chegando? Existem metodologias pensadas por parte da gestão escolar? Há efetiva equidade de oportunidades?

Muitos questionamentos permeiam em torno da inserção em um ambiente diferenciado, juntamente com expectativas para quem nele ingressa. O desejo real é de que ocorra, na prática, a efetiva intencionalidade prevista nas políticas públicas que foram pensadas e desenvolvidas com o intuito de proporcionar equidade e aprofundamento na aprendizagem dos jovens.

As experiências prévias, as vivências, o acesso aos instrumentos básicos para viver com tranquilidade e a realidade cultural de cada indivíduo deve ser acolhida e

valorizada. Não obstante, tais particularidades não devem servir como limitadoras no processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, como os profissionais que compõem o âmbito escolar agem para que haja uma equidade de oportunidades no espaço? As diferenças são apenas ignoradas ou são ativamente trabalhadas?

A escola é um espaço que visa o desenvolvimento integral dos indivíduos, sendo um espaço acolhedor, de escuta ativa e que valoriza a pluralidade. Tais afirmações são significativas na teoria; porém, são vivenciadas na prática? Como a escola lida com a desigualdade – seja social, cultural ou racial -, quando esta se apresenta pelos estudantes no momento do ingresso e permanência na instituição? A pesquisa de campo é fundamental na compreensão da realidade e na construção de uma resposta significativa para a pergunta norteadora e os questionamentos que a rodeiam.

No decorrer deste processo de pesquisa e imersão no contexto de ensino, muitas dúvidas surgiram e reflexões vieram à tona. Promover um ambiente de equidade não é tarefa fácil e requer olhares minuciosos e uma escuta ativa por parte da gestão e dos docentes. Visualizar a promoção de um ensino de qualidade e que atinge a todos e todas, ainda é raridade nos contextos educacionais.

A instituição de estudo desta pesquisa apresentou-se como um ambiente plural, que acolhe os diferentes contextos e investiga metodologias para proporcionar uma educação justa e acolhedora. Na busca por ações que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes, visa-se à promoção de bens materiais e imateriais. Mesmo com isso, entende-se que os vínculos são consolidados, também, fora da instituição, o que faz com que as ações promovidas pelo colégio sejam limitadas.

Por conseguinte, entende-se que pequenas ações do cotidiano podem modificar os contextos, como a criação de um uniforme para o ensino técnico, por exemplo, a mudança no cardápio escolar e a disseminação correta de informações básicas, mas, principalmente, a valorização dos saberes prévios dos jovens, o acolhimento, a escuta atenta e um olhar atencioso por parte dos profissionais, entendendo as diferenças e buscando validar os contextos por mais heterogêneos que sejam.

2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

A concessão de bolsas de estudos no ensino médio e técnico é algo almejado por muitas famílias, uma vez que, na perspectiva do senso comum (e discursos das famílias nas entrevistas), escolas privadas garantiriam a aquisição de aprendizagem de qualidade para os jovens. Tal visão parte do princípio de que escolas privadas dispõem de profissionais mais engajados – aliado a uma melhor estrutura física e a um acompanhamento específico -, o que refletiria em uma educação melhor e, conseqüentemente, um futuro de ascensão para as novas gerações. Esse preceito surge de uma construção histórica, na qual inúmeras vezes é possível acompanhar, por meio de notícias, as instituições públicas sofrerem com a falta de estruturação, com escassez de funcionários e com a insuficiência que ocorre por parte de órgãos governamentais, em termos de financiamento e formação de quadros.

Em relação à escassez de profissionais – principalmente no ensino público -, Vieira (2023), afirma que alguns pontos são fatores significativos para a perda da mão de obra docente. A inadequação profissional no ensino público dá-se no suprimento de docentes faltantes por professores de outras matérias – os quais não tem conhecimento suficiente e nem habilitação para conduzir aulas sobre outros conteúdos. No mais, a falta de profissionais no cotidiano, advindas de diferentes motivos, também influenciam diretamente na sobrecarga do restante do grupo.

Essas duas questões - inadequação e absenteísmo docente - têm relação estreita com outro número expressivo da pesquisa, que por sua vez, revela mais problemas delicados da educação no Brasil. Pouco mais de 75% dos entrevistados acreditam que um dos principais fatores que fazem os professores desistirem ou pensarem em desistir da carreira docente está relacionado a questões psicológicas. (VIEIRA, 2023)

O ensino público, o qual possui docentes advindos de concursos públicos – com chances menores de demissão -, sente a diferença no cotidiano. A falta de profissionais atrelada ao manejo de professores disponíveis, causa cansaço e reflete diretamente na educação. Por vezes, as escolas lidam com tais inadequações; por vezes, não. A visão comum é a de que todo ensino prestado pelo governo é falho, perpetuando ainda mais descasos com a educação pública.

Essa percepção, que urge como verdade na visão de inúmeros brasileiros, não surge de pensamentos aleatórios ou realidades fantasiosas. Segundo Cunha e Góes

(1985, p. 53), com a Ditadura Militar no Brasil, no ano de 1964, a educação pública foi severamente nocauteada na vigência do Golpe de Estado – educação essa que atendia apenas a classe elitista e, com os militares no poder, passou a atender as grandes massas (com o intuito básico de ensinar a ler e escrever, noções matemáticas rasas e bases patriotas), a fim de gerar uma prole que soubesse o básico, mas não o bastante para compreender o todo que estava acontecendo no poder e vir a questioná-lo.

Segundo Cunha e Góes (1985, p. 13), A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), (Brasil, Lei nº 9.394/1996), foi um dos documentos mais complexos a ser publicado, haja vista de que dois grupos contrários – um que defendia a privatização do ensino (focando num ensino de qualidade superior ao público que estava sendo ofertado), e outro que defendia um ensino público, laico e gratuito (que pensava na democratização do ensino e no acesso universal) -, lutavam pelas suas percepções, sendo fortalecidos pelos grupos conservadores (privatização), e progressistas (ensino público).

A LDB terminou sendo uma conciliação dos projetos Mariani e Lacerda. Assim o ensino no Brasil é direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada (art. 2º). A gratuidade do ensino, conquista constitucional, fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (art. 95). Do projeto Mariani, permanece a proposta de equiparação dos cursos de nível médio dentro de uma articulação flexível. (CUNHA; GÓES. 1985, p. 13).

A partir da LDB, ambos métodos de ensino foram regulamentados; no entanto, além do investimento das classes elitistas e o apoio da Igreja Católica, as instituições privadas contaram com investimentos do Estado, o que resultou numa disparidade plural das metodologias de ensino e, conseqüentemente, dos resultados obtidos – fomentando a desigualdade social. A escola pública demorou para perpassar o ensino tradicional, que visava apenas conteúdos básicos e a transferência de informações – o que, por muito tempo, foi o planejamento governamental de controle da população.

[...] as leis educacionais regidas e controladas pela máquina estatal tendo, como único objetivo, o controle da sociedade civil em detrimento da lucratividade proporcionada pela empresa educacional que estava se formando rapidamente no Brasil. Não levaram em conta o oposto, ou seja, oportunizar a cada cidadão instrução capaz de contribuir para um crescimento conjunto entre sociedade civil e sociedade política. Preferiram o controle e a repressão como forma de conduta e legitimação. (PINHEIRO; 2006, p. 39)

Neste sentido, compreende-se como se deu o sucateamento da educação pública neste período, e, conseqüentemente, a desvalorização do ensino público popular – que ainda sente os impactos e a necessidade de uma reparação histórica.

Documentos que regem a educação como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2018), visam estabelecer conteúdos pragmáticos gerais, buscando embasar docentes de todo o país e de todas as modalidades de ensino a seguir o mesmo cronograma de desenvolvimento, adaptando à sua realidade, mas, priorizando a equidade no ensino de todo o Brasil

Mas será que são apenas essas duas perspectivas polarizadas que existem? Diferentes realidades vêm à tona quando o assunto envolve a educação, experiências positivas ou nem tanto, histórias marcantes e professores que fizeram modificações significativas em seu contexto. Um ponto importante a ser refletido é sobre quais aspectos marcam a trajetória de um estudante, principalmente quando essa juventude se encontra nas fases da pré-adolescência e adolescência, que é um período naturalmente envolto por mudanças e dilemas pessoais.

2.1 Bolsas estudantis: leis que asseguram

O Brasil conta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que consiste em assegurar os direitos e deveres – tanto das instituições de ensino, quanto do Estado e, ainda, sobre as disposições dos recebedores do serviço. Sobre os recursos do município, estado e nação, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996),

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem

insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

Neste sentido, entende-se que bolsas de estudos serão oferecidas às famílias quando não houver vagas em espaços públicos para estudantes que optem pela rede pública de ensino – uma vez que é direito de todo estudante estar em ambiente escolar até os 18 anos, segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990):

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Além da obrigatoriedade de estar em âmbito escolar, as famílias – juntamente com os estudantes -, possuem a opção assegurada da escola pública ou, então, de optar pela tentativa de concorrer a bolsas de estudo em escolas privadas. Neste sentido, a LDB (BRASIL, 1996), prevê que

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei.

Como citado na legislação, as escolas privadas e comunitárias podem ser certificadas como filantrópicas – que não possuem fins lucrativos. Neste sentido, para ser considerada uma entidade beneficente e gozar da imunidade às contribuições de seguridade social, é indispensável que as instituições educacionais, segundo a Lei complementar nº 187 (BRASIL, 2021):

Art. 19. As entidades que atuam na área da educação devem comprovar a oferta de gratuidade na forma de bolsas de estudo e de benefícios.

§ 1º As entidades devem conceder bolsas de estudo nos seguintes termos:

I - bolsa de estudo integral a aluno cuja renda familiar bruta mensal per capita não exceda o valor de 1,5 (um inteiro e cinco décimos) salário mínimo;

II - bolsa de estudo parcial com 50% (cinquenta por cento) de gratuidade a aluno cuja renda familiar bruta mensal per capita não exceda o valor de 3 (três) salários mínimos.

§ 2º Para fins de concessão da bolsa de estudo integral, admite-se a majoração em até 20% (vinte por cento) do teto estabelecido, ao se considerar aspectos de natureza social do beneficiário, de sua família ou de ambos, quando consubstanciados em relatório comprobatório devidamente assinado por assistente social com registro no respectivo órgão de classe.

§ 3º Para os fins desta Lei Complementar, consideram-se benefícios aqueles providos pela entidade a beneficiários cuja renda familiar bruta mensal per capita esteja enquadrada nos limites dos incisos I e II do § 1º deste artigo, que tenham por objetivo promover ao estudante o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão do curso na instituição de ensino e estejam explicitamente orientados para o alcance das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE).

§ 4º Os benefícios de que trata o § 3º deste artigo são tipificados em:

I - tipo 1: benefícios destinados exclusivamente ao aluno bolsista, tais como transporte escolar, uniforme, material didático, moradia e alimentação;

II - tipo 2: ações e serviços destinados a alunos e a seu grupo familiar, com vistas a favorecer ao estudante o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão do curso na instituição de ensino; e

III - tipo 3: projetos e atividades de educação em tempo integral destinados à ampliação da jornada escolar dos alunos da educação básica matriculados em escolas públicas que apresentem índice de nível socioeconômico baixo estabelecido nos termos da legislação.

[...] (BRASIL, 2021)

A partir da lei complementar que dispensa novas possibilidades acerca da concessão de bolsas no ensino básico e de nível superior, os estudantes possuem a oportunidade de usufruir de bolsas de estudos em redes privadas, desde que a renda familiar respeite o valor considerado cabível. Consequentemente, as instituições que ofertam bolsas ou benefícios para os estudantes, recebem, em contrapartida, o abono do pagamento de alguns impostos cobrados pela união.

Neste contexto, o bem material (bolsa de estudo) é garantido perante a Lei Nacional. Refletindo sobre aspectos que vão além do objeto concreto, como os bens imateriais – inserção, acolhimento, aporte psicológico e pedagógico -, parte-se do princípio de que, ao adentrar a instituição privada, o estudante está seguro em todos os contextos. Não obstante, é importante refletir sobre o contexto das desigualdades sociais na prática escolar – almoço, acesso ao espaço, auxílio para saídas de estudos, uniforme... -, ou seja, os jovens que adentram essa realidade possuem todo o suporte necessário para a sua inserção, para sentirem-se pertencentes a este espaço?

A chegada de um jovem em um ambiente díspar do que lhe é de costume, com indivíduos que vivenciam realidades e experiências diferenciadas, proporciona a reflexão sobre se está sendo ofertado ao jovem a equidade de oportunidades, ou se a experiência causa desconforto e situações de não-pertencimento àquele espaço. No mais, faz-se pensar como é a visão da gestão escolar nesse processo e dos docentes para com os estudantes bolsistas. Há um amparo? Existem condições e a oferta de experiências diferenciadas para ele? Há aporte pedagógico e psicológico para questionamentos advindos da nova realidade?

De acordo com o psicólogo e professor Giovanni Meinhardt (2017, p. 6), “pelo fato desse primeiro vínculo funcionar como um protótipo para todas as relações

futuras, sua qualidade determinará se a criança confiará nos outros, valorizará a si própria e se sentirá segura na sociedade”. Sendo assim, é possível perceber quão importante é oferecer um olhar sensível para esses jovens, os acolhendo e permitindo que se sintam pertencentes ao seu novo ambiente de aprendizagens.

Seguindo essa perspectiva, é possível compreender a importância de um estudo aprofundado sobre o processo de ingresso de jovens bolsistas na rede privada. Além disso, focar nas estratégias utilizadas para recebê-los de maneira positiva, sem gerar traumas e capacitando o jovem da melhor maneira possível, permitindo que ele tenha uma educação de qualidade, sem exclusão, preconceitos ou distinção por sua realidade social, cor, raça ou deficiência.

No mais, é evidente a necessidade de trabalhar com os demais estudantes a importância do respeito às diferentes realidades e vivências, permitindo que os alunos compreendam que existem pessoas com vivências peculiares, que chegam para ensinar coisas novas e agregar.

2.2 Adolescência e vulnerabilidade social: os reflexos na escola

Abordando, brevemente, o conceito de vulnerabilidade social (CARMO E GUIZARDI, 2017), compreende-se como vulnerável àquele que não possui as mesmas oportunidades financeiras, profissionais, sociais e de lazer; neste caso, o jovem bolsista que está chegando em um ambiente onde existem indivíduos com inúmeros privilégios e experiências. O bolsista pode ser considerado um ser vulnerável (em maior ou menor grau) em um primeiro momento – e, conseqüentemente, se as medidas tomadas pela escola não forem adequadas, a vulnerabilidade aumenta.

Carmo e Guizardi (2017), afirmam que a concepção de vulnerabilidade social vai além do âmbito empregatício ou escolar, uma vez que engloba a questão de rentabilidade, a questão de vinculações inadequadas, bem como, a dificuldade de acesso a certos serviços. Nessa pesquisa, as autoras evidenciaram vários conceitos atrelados ao termo e chegaram a um consenso do que lhes cabe como definição.

A concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos. (CARMO, GUIZARDI; 2017, p. 2)

Ao analisar o sistema de cotas fornecido pelas instituições privadas de ensino regular, compreende-se que é algo positivo para o desenvolvimento dos jovens; no entanto, é pensado no desenvolvimento cognitivo dos estudantes bolsistas que frequentam este espaço e pouco se é pensado no estado psicossocial destes, esquecendo da importância de ter a mente saudável para que se evolua neurologicamente. Cognitivo e psicossocial estão ligados diretamente e, principalmente, na fase da pré-adolescência/adolescência existem mudanças efetivas de pensamentos e visões de mundo, bem como, uma necessidade intensa de se incluir e ser pertencente ao grupo em que se está inserido.

A adolescência, por si só, já se mostra como uma fase de transição da infância para a vida adulta. Este processo de mudança não é tranquilo para a maioria dos jovens, causando momentos de conflitos e inseguranças. Bowlby (1984) explana a importância de vínculos consolidados para o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, na adolescência – que já é uma fase intensa e de transições - o sujeito precisa lidar com suas particularidades e, trocando o ambiente de ensino, necessita incluir-se em novas relações, aproximando-se de sujeitos advindos de realidades diferentes e que, não necessariamente, realizarão a inserção.

Neste contexto, entra em análise a ação da escola, ou seja, além do fornecimento do bem material (bolsa de estudos), passa-se a analisar de que forma o âmbito de ensino se coloca à disposição para proporcionar uma inserção real e fortalecer a equidade de oportunidades para os novos sujeitos que compõem o espaço. Tal fator é conhecido como “bem imaterial”, a forma como os sujeitos são tratados, a recepção, o acesso às oportunidades e o acolhimento de uma realidade cultural diferenciada. De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). [...] O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (BRASIL, IPHAN, 2014)

É preciso olhar para o tema da diversidade cultural e social em escolas de cunho privado. Tal estudo pode abrir horizontes para a análise das políticas públicas, da inserção realizada pelos docentes, gestores e jovens, e das metodologias utilizadas pelas escolas para promover um ambiente equitativo, acolhendo igualmente os estudantes que ali estão e os auxiliando no desenvolvimento de suas capacidades individuais.

Piaget (1987), a partir de suas pesquisas, traz à tona que o período operatório formal passa a ser desenvolvido a partir dos 12 anos de idade. O esperado para tal período é que fosse desenvolvido até o final da adolescência; no entanto, não é para todo indivíduo que tal abstração é consolidada e mantida. A compreensão de mundo, a empatia e a compreensão de experiências que não foram auto vivenciadas, por vezes, não são compreendidas e internalizadas, não permitindo que o subentendido funcione com todos os indivíduos.

No último estágio, o operatório-formal, segundo Wadsworth, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento. A representação agora permite à criança uma abstração total, não se limitando mais à representação imediata e nem às relações previamente existentes. Agora, a criança é capaz de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções, sem depender mais só da observação da realidade. (TABILE; JACOMETO. 2017, p. 77)

A partir disso, entende-se um pouco melhor a questão da exclusão social de sujeitos que são considerados diferentes e, para que o impacto seja menor – ou nulo -, é indispensável que a gestão, juntamente com os docentes, desenvolva estratégias metodológicas para incluir o cidadão que não está habituado com a nova realidade e situar os demais que, mesmo que as experiências prévias não sejam equivalentes, todos possuem a mesma valorização e devem ser respeitados a partir de suas trajetórias.

Anne Barrére (2013), visualiza a fase da adolescência - correlacionada com o espaço escolar - como uma relação ambivalente e evidente. Evidente no sentido de a escola ser o espaço de maior frequência dos adolescentes, perpassando por inúmeros períodos e vivências. A ambivalência é trazida no sentido das relações sociais que nela se constroem, formando os sujeitos e proporcionando mudanças nos esquemas. Ainda segundo a autora, os processos experimentados neste espaço acompanham a curiosidade por novas vivências e experiências, é um momento de mudanças, aprendizagens e vinculações. Em contrapartida, há o desinteresse pelo espaço

escolar e os estudos, conflitos surgem com maior frequência e o distanciamento do novo/diferente.

Barrère (2013), sinaliza que a homogeneização do ensino acaba escondendo inúmeras disparidades, uma vez que cada estudante possui suas particularidades culturais, sociais e raciais, que são evidenciadas, apenas, através de um olhar atento e individualizado.

A massificação do ensino secundário coloca igualmente no centro das atenções a articulação entre o sistema educativo e o sistema econômico. Ao prolongarem os estudos, os alunos e as respectivas famílias esperam adquirir melhor estatuto social e, no caso das famílias que se encontram em posições menos elevadas, conhecer uma mobilidade ascendente (BARRÈRE, 2013, p. 23).

Seguindo essa linha de raciocínio, visualizando as diferenças e semelhanças que permeiam a adolescência e a passagem pelo ensino médio, entende-se que a visibilidade para esse assunto deve ser maior, uma vez que, os estudos sobre o tema em questão ainda são escassos. Quando um indivíduo se enquadra em um espaço de vulnerabilidade, outras situações negativas, por vezes, acabam sendo vivenciadas; tais como a exclusão, baixa autoestima e preconceito. Focando no último ponto, o preconceito, de acordo com Allport (1979, p.1, apud RODRIGUES et al., 2014, p.1) é,

[...] um sentimento ou atitude hostil direcionada para uma pessoa só porque ele ou ela pertence a um grupo ao qual se atribuiu qualidades questionáveis. É uma antipatia baseada em generalização falha e inflexível ou estereótipos [...] que pode ser sentida ou expressa, e é dirigida para um grupo como um todo ou para um indivíduo porque ele ou ela é um membro desse grupo.

Sendo assim, o preconceito parte de visões e realidades diferenciadas; normalmente, considerando como inadequada a realidade em que não se está inserido (como citado anteriormente, que, nem sempre os indivíduos conseguem se visualizar em um local que não é o seu na atualidade). A não aceitação de diferenças se mostra inapropriada e nociva. Neste sentido, é perceptível que o preconceito parte de um pré-conceito, ou seja, antes de conhecer ou saber mais a respeito de algo ou alguém, julga-se como impróprio ou ineficaz.

A partir dessa breve explanação do assunto, é possível compreender a importância da pesquisa sobre os jovens bolsistas na rede privada de ensino regular, a visão dos indivíduos em relação à sua realidade e oportunidades e, em um paralelo, a visão da direção e dos docentes no momento de receber um novo estudante.

Pesquisar sobre essa realidade traz o assunto à tona, permite diferentes análises, novas compreensões e, conseqüentemente, maior visibilidade e reflexão crítica acerca das diferentes realidades existentes.

3 CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: UM OLHAR ACOLHEDOR

A fundamentação teórica é parte fundamental deste trabalho, permitindo que haja embasamento em autores que trabalham com uma construção conceitual de cunho psicossocial. Neste trabalho, três autores são evidenciados com maior notoriedade: Paulo Freire, professor e pesquisador brasileiro, fundamental no embasamento da pedagogia crítica, de um novo formato de escola que considere as vivências e opiniões dos sujeitos, bem como na construção de uma liderança adequada que permite constante reflexão sobre a prática; John Rawls, filósofo norte-americano, pesquisador na área das equidades e idealizador de uma Teoria da Justiça. Ele compreendia que, para uma sociedade coerente, justa e igualitária em oportunidades seria necessário que os homens externalizassem o que consideram justo ou não, a partir de uma posição inicial, no intuito de tornar a sociedade equitativa a partir da igualdade de oportunidades. Por fim, Amartya Sen, economista e filósofo, engajado em causas sociais, reconhecido por medidas efetivas no combate à pobreza, na defesa de acesso aos meios básicos para promoção da equidade entre os indivíduos e pensador sobre a ideia de justiça.

O assunto em questão pode abranger diversos estudiosos, tanto da área das Ciências Sociais, como do Direito, da Filosofia, da Pedagogia e da Psicologia, por ser uma temática interdisciplinar. A partir de estudos prévios consultados, notou-se a importância de realizar o embasamento nestes estudiosos, evidenciando suas percepções e entrelaçando suas vivências particulares, na compreensão e desenvolvimento de uma pesquisa social que tem passagem pelo âmbito escolar.

3.1 Liberdade para poder “querer”

Freitas (*et al*, 2017) – a partir da teoria de Amartya Sen -, reflete sobre a importância do acesso aos meios básicos para que o cidadão possa chegar aonde almeja. Ou seja, quando parar de ocorrer a privação das capacidades individuais, será evidenciada a liberdade de escolha dos cidadãos, permitindo que façam o que realmente desejam e desenvolvam-se; conseqüentemente, a sociedade se desenvolve também – a partir do alcance da equidade de oportunidades.

Se temos razões para querer mais riqueza, precisamos indagar: quais são exatamente essas razões, como elas funcionam ou de que elas dependem,

e que coisas podemos “fazer” com mais riqueza? Geralmente temos excelentes razões para desejar mais renda ou riqueza. Isso não acontece porque elas sejam desejáveis por si mesmas, mas porque são meios admiráveis para termos mais liberdade para levar o tipo de vida que temos razão para valorizar. (SEN, 2010, p. 28)

A riqueza é útil diante da liberdade que ela proporciona aos cidadãos. No entanto, sozinha, ela não modifica a realidade, se for concentrada e não distribuída. Cada ser humano tem seus desejos baseados na sua construção pessoal e formativa de sujeito; neste sentido, o fornecimento de bens é fundamental, mas não deve andar sozinho. A relação entre sujeito e riqueza não é uniforme. Se, agora, parar para refletir: o que te faria feliz? A resposta de cada indivíduo seria diferente, não obstante, todas necessitariam de aporte financeiro em algum grau para poder, ao mínimo, querer.

Amartya Sen reflete sobre o acesso aos bens básicos para o desenvolvimento de uma equidade social prática. A bolsa estudantil é um exemplo real de acesso aos meios básicos – no contexto de uma educação de qualidade; porém, será que apenas este acesso já assegura, automaticamente, a equidade?

O núcleo da abordagem das capacidades não é, portanto, apenas o que uma pessoa realmente acaba fazendo, mas também o que ela é de fato capaz de fazer, quer escolha aproveitar essa oportunidade, quer não. Esse aspecto da abordagem das capacidades tem sido questionado por alguns críticos (como Richard Arneson e G. A. Cohen), que apresentaram argumentos aparentemente plausíveis a favor de prestar atenção na realização efetiva de funcionamentos (ênfaticamente também por Paul Streeten e Frances Stewart), e não na capacidade de escolher entre diferentes realizações. (SEN, 2011, p. 200)

Ao ingressar em um espaço, de certa forma, privilegiado, entende-se que os jovens são capazes de estar ali, buscando o aproveitamento da oportunidade adquirida. Não obstante, reflete-se sobre os demais contextos em que esses estudantes estão inseridos, e as oportunidades de experiências variadas mostram-se sucintas em comparação aos demais colegas.

Pode-se dizer que esses estudantes bolsistas tiveram acesso a oportunidades que outros jovens não possuíam. Os jovens citados não sofreram a privação das suas capacidades cognitivas e puderam sair de uma “bolha” social. No entanto, a privação das liberdades é evidenciada quando o muro da escola é atravessado, ainda que a oportunidade estudantil seja semelhante à dos demais, a falta de aporte financeiro limita os acessos.

Nos países mais ricos é demasiado comum haver pessoas imensamente desfavorecidas, carentes das oportunidades básicas de acesso a serviços de saúde, educação funcional, emprego remunerado ou segurança econômica e social. Mesmo em países muito ricos, às vezes a longevidade de grupos substanciais não é mais elevada do que em muitas economias mais pobres do chamado Terceiro Mundo. (SEN, 2010, p. 29)

Neste sentido, Sen (2011), entende que as liberdades estão, ainda, distantes do alcance da população. As capacidades individuais são adaptadas ao acesso que cada indivíduo alcança, podendo ser diferente se houvesse acesso igualitário e, conseqüentemente, real liberdade de escolha. O autor compreende que a equidade de acesso às liberdades não deve ser uma ideologia, mas pequenas ações continuadas que modifiquem a prática da sociedade de forma sustentável. Fazendo agir, refletir e modificar o contexto em que se está inserido. Acreditamos que liberdade e justiça são categorias fundamentais e relacionadas ao acesso à educação de qualidade, para todos.

3.2 Justiça: uma teoria possível?

Sobre o conceito de justiça, Rawls (1997), em sua obra “Uma Teoria da Justiça”, discorre sobre uma ideia de como fazer com que os indivíduos estabeleçam critérios para que uma sociedade se construa de maneira equitativa. Segundo o autor, para construir uma sociedade justa, as pessoas deveriam estar em sua posição original - que consiste numa situação hipotética - na qual as pessoas, cobertas por um “véu da ignorância” – ainda sem saber sobre sua raça, cultura, classe social ou deficiência -, deveriam expor o que acham justo e o que não seria justo, seja qual for a realidade.

Na justiça como equidade a posição original de igualdade corresponde ao estado de natureza na teoria tradicional do contrato social. Essa posição original não é, obviamente, concebida como uma situação histórica real, muito menos como uma condição primitiva da cultura. É entendida como uma situação puramente hipotética caracterizada de modo a conduzir a uma certa concepção de justiça. Entre as características essenciais dessa situação, está o fato de que ninguém conhece o seu lugar na sociedade, a posição de sua classe ou status social e ninguém conhece sua sorte na distribuição de dotes e habilidades naturais, sua inteligência, força, e coisas semelhantes. Eu até presumirei que as partes não conhecem suas concepções do bem ou suas propensões psicológicas particulares. Os princípios da justiça são escolhidos sob um véu de ignorância. (RAWLS, 1997, p. 13).

Neste contexto, a justiça partiria do princípio de que o “eu” não poderia ser beneficiado senão igualmente o “outro”. O véu da ignorância serve, neste caso, para evitar que o egocentrismo seja evidenciado. Num exemplo diferenciado, a pessoa teria o direito de cortar a pizza da maneira que desejar, no entanto, não poderia escolher o seu pedaço. Dessa forma, parte-se do princípio de que o sujeito a cortaria de maneira semelhante, visto que não desejaria sofrer a partir de sua decisão prévia.

Sobre o conceito de liberdade, estudado por Rawls, ele compreende que:

[...] qualquer liberdade pode ser explicada mediante uma referência a três itens: os agentes que são livres, as restrições ou limitações de que eles estão livres, e aquilo que eles estão livres para fazer ou não fazer. As explicações completas da liberdade propiciam as informações relevantes acerca dessas três coisas. Muitas vezes certos assuntos são compreendidos pelo contexto e não se faz necessária uma explicação completa. A descrição geral de uma liberdade, então, assume a seguinte forma: esta ou aquela pessoa (ou pessoas) está (ou não está) livre desta ou daquela restrição (ou conjunto de restrições) para fazer (ou não fazer) isto ou aquilo. As associações assim como as pessoas físicas podem ou não estar livres, e as restrições podem variar desde deveres e proibições definidos por lei até as influências coercitivas causadas pela opinião pública e pela pressão social. (RAWLS, 1997, p. 219)

Tal compreensão evidencia, assim como abordado por Sen (2010), que para que os sujeitos possuam liberdade, há limitações. Neste sentido, mesmo com as capacidades e acesso aos meios, há impeditivos no meio do processo.

Além disso, a capacidade do sentido de justiça, que se manifesta no relacionamento dos sujeitos na vida política de uma sociedade bem ordenada, também se modela mediante os procedimentos em conjunto. Em nossa qualidade de tais cidadãos, somos ao mesmo tempo razão e racionalidade, em contraste com as partes da posição original, que – é importante destacar isso -, como pessoas artificiais que habitam em um mecanismo de representação, são meramente racionais. Acrescentamos que parte da ideia de uma sociedade bem ordenada esteja em que sua concepção política seja pública. (RAWLS, 1996, p. 113, tradução nossa)

O autor destaca então, que para que a justiça fosse efetiva, os indivíduos deveriam agir de forma racional, não utilizando a razão e a emoção para tomar as decisões – o que, tratando-se de pessoas completas, não é possível. De tal maneira, Rawls (1996 e 1997), busca o conceito de tipo ideal para construir uma sociedade justa e equitativa, o qual dificilmente será trazida à prática em sua totalidade.

Neste sentido, a pesquisa busca entrelaçar os autores dessa fundamentação teórica a fim de compreender quais aspectos de suas significativas construções serviriam para um contexto de fornecimento de bolsas estudantis. Tanto Sen quanto

Rawls buscavam formas de promover uma sociedade mais justa e equitativa, procurando, através de seus estudos e publicações, possibilidades de modificar o contexto em que os cidadãos estão inseridos.

As bolsas de estudos, como uma política pública, ofertada por escolas privadas através de isenções fiscais potencializa o acesso de diferentes jovens para o desenvolvimento de suas reais capacidades. Não obstante, um contexto ideal para uma sociedade justa, assim como evidenciado pelos autores, seria o provimento de todas as necessidades básicas, para que as liberdades não fossem limitadas; permitindo que esse acesso - bem como a permanência no espaço -, se desse de forma palpável para todos os indivíduos, permitindo que estes decidissem sobre o seu próprio desenvolvimento. Se apenas um grupo restrito alcança, não é um direito ampliado. Contudo, que exista a possibilidade já é um avanço, em uma sociedade capitalista como a brasileira, que preza por classes subalternas gerando mão de obra acessível.

3.3 Educação para transformação social

Freire (1979), vem ao encontro dessa reflexão, quando evidencia a importância de uma educação libertadora e da superação da exploração de classe social. O sistema tradicional de ensino escolar visualizava os indivíduos como tábulas rasas, atrelando à figura do professor a detenção de todos os saberes.

[...] o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. Tenho insistido em trabalhos antigos como em recentes, enquanto a inquietação dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância, devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele. No fundo, a reflexão sobre tudo isso é iluminadora e enriquecedora do professor como dos alunos. (FREIRE, 1985, p. 23).

Na construção de uma pedagogia crítica, o professor visualiza o âmbito escolar como um espaço potente, de valorização de experiências prévias e construção de efetivas aprendizagens. As perguntas dos estudantes, diferentes ideias e contextos prévios permitem que os professores também evoluam, percebendo e assimilando novas perspectivas.

Neste sentido, o conhecimento é construído a partir das trocas de saberes e das vivências individuais, desenvolvendo, no todo, a experiência e a evolução do grupo. Valorizar as vivências dos jovens permite com que diferentes contextos venham à tona, o que é imprescindível para formar sujeitos com consciência social.

No âmbito das bolsas de estudos, a inserção escolar deve ocorrer da melhor maneira possível, valorizando os indivíduos em suas especificidades e permitindo que os diferentes contextos estudantis sejam compartilhados – quando o estudante se sentir confortável para tal.

Na medida em que a conscientização, na e pela “revolução cultural”, se vai aprofundando, na práxis criadora da sociedade nova, os homens vão desvelando as razões do permanecer das “sobrevivências” míticas, no fundo, realidades, forjadas na velha sociedade. Mais rapidamente, então, poderão libertar-se destes espectros que são sempre um sério problema a toda revolução, enquanto obstaculizam a edificação da nova sociedade. (FREIRE, 1987, p. 98)

O entendimento de que a pluralidade social/cultural é algo enriquecedor ainda é um processo distante, uma vez que se procuram pares para criar laços, em muitos casos, considerando-se apenas os sujeitos de visão e hábitos semelhantes como corretos, numa atitude etnocêntrica ainda comum em nossa sociedade.

A fase da adolescência consiste na assimilação da abstração, segundo Piaget (1983). Além disso, há a soma de mudanças físicas e cognitivas e, conseqüentemente, o desejo de aceitação. Sentir-se pertencente e valorizado, mesmo com diferenciações, é o que faz a inserção ocorrer de forma efetiva e torna o ambiente plural. Porém, sabe-se que nem todo estudante está preparado para desenvolver o sentimento de empatia e cabe ao professor a tentativa de auxiliá-lo neste processo, promovendo momentos de construção na busca de facilitar que se tornem seres críticos e reflexivos.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 14)

Ser professor não é tarefa fácil, vai além da mediação de aprendizagens e condução de novos conteúdos – o que não já não é tranquilo em todos os contextos. Paulo Freire traz a reflexão sobre as formas de pensar a educação, sobre afetar e perpetuar práticas que vão além dos muros das escolas, que modificam visões de mundo, entendendo que cada indivíduo é importante na sua particularidade, contribuindo para um todo plural, acolhedor e mais empático. O acesso é fundamental, mas os meios para permanecer são indispensáveis.

4 AS RAÍZES DO SABER

Pesquisando em torno do tema nas bases de dados acadêmico-científicas, achou-se poucos trabalhos que se referem especificamente às bolsas de estudos no ensino médio e técnico. Há muitos trabalhos voltados para o estudo do fornecimento de bolsas no ensino superior e às políticas públicas que as asseguram. Optou-se por usar o a plataforma do Google Acadêmico, numa primeira exploração, para direcionamento às bases de dados que poderiam contribuir com pesquisas de cunho sociológico, psicológico e educacional – as áreas em foco desta pesquisa.

Diante disso, as plataformas selecionadas foram *Scielo*, Periódicos CAPES, Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS, PUC, BDTD UERJ e USP. Nelas, foram utilizados os descritores “Estudantes Bolsistas”, “Equidade escolar”, “Bolsas no ensino regular”, “Ensino Médio privado”, “Ensino Técnico” Estes termos foram pesquisados atrelados uns aos outros pelo conector “AND” (na tabela abaixo, é possível observar as combinações construídas pela pesquisadora). Mesmo em buscas diretas, evidenciando o nível de ensino, inúmeras pesquisas do ensino superior foram destacadas.

Tabela 1: Bases de dados consultadas e textos selecionados

Bases Consultadas	Scielo	Periódicos CAPES	Repositório Digital da UNISINOS	PUC	BDTD UERJ	USP
“Estudantes bolsistas” and “Ensino Médio”	6 (3)	5 (0)	593 (5)	1080 (3)	3108 (3)	(1) (1)
“Estudantes bolsistas” and “Ensino Técnico”	0 (0)	0 (0)	601 (3) -> (1)	1092 (1) -> (0)	2937 (1) -> (0)	(0) (0)
“Estudantes bolsistas” and “Equidade Escolar”	1 (1)	0 (0)	471 (4) -> (1)	445 (1) -> (0)	1545 (1) -> (0)	(0) (0)
“Bolsas no ensino regular” and	4 (2)	0 (0)	691 (5) -> (0)	1798 (0)	3141 (3) -> (1)	(0) (0)

“Equidade Escolar”						
Dados encontrados	11	5	2.356	4.415	10.731	1
Possuem conexão com o tema	6	0	17	5	8	0
Repetidos entre os termos	0	5	10	2	4	0
Artigos para Análise	6	0	7	3	4	1
21 dados para análise						

Fonte: Arquivo Pessoal

Tabela 2: Dados a serem analisados por ordem de proximidade com o tema

Título	Formato de Pesquisa	Área
Entremeio: trajetórias de estudantes bolsistas em escolas privadas	Dissertação	Ciências Sociais
Alunos bolsistas em uma escola particular: um estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social	Dissertação	Psicologia da Educação
Bolsas de estudo no ensino fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ.	Tese	Educação
Políticas de inclusão escolar: uma análise da atuação do ministério público nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, RS.	Tese	Educação
Relação com o saber e táticas de territorialização de jovens bolsistas do ensino médio na escola privada	Artigo	Educação
Ditos e não ditos: como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil (2009-2013)	Dissertação	Educação
Eficácia e equidade escolar em uma instituição educacional filantrópica	Tese	Educação
Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social	Artigo	Psicologia Social
A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica	Tese	Educação

Recuperação paralela: significações dos(as) alunos(as) do Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissional acerca da proposta	Dissertação	Psicologia da Educação
Escola justa: os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo	Dissertação	Educação, Cultura e Comunicação
Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: avanços e persistências	Tese	Ciências Sociais
As malhas da exclusão no projeto da escola inclusiva: relações de poder	Tese	Psicologia Social
Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais*	Artigo	Educação
Infraestrutura escolar e a diferença cultural no processo de aprendizagem dos alunos de ensino médio de Formosa-GO	Dissertação	Ciências Sociais
GESTÃO ESCOLAR: Concepções e Práticas na Perspectiva de uma Educação Inclusiva em Colégios da Rede Jesuíta de Educação	Dissertação	Gestão Educacional
Os processos de ensino e de aprendizagem e os (des)arranjos nos fluxos escolares	Dissertação	Gestão Educacional
O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres	Artigo	Educação
Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais: concepções dos estudantes do ensino médio sobre conhecimento e aprendizagem	Dissertação	Gestão Educacional
O programa institucional de bolsas de iniciação científica para o ensino médio (PIBIC-EM): a política pública, a ciência e a cidadania	Artigo	Educação
Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o modus operandi dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio*	Artigo	Educação

Fonte: Arquivo Pessoal (Criado pela pesquisadora a partir das consultas nas bases de dados).

4.1 Jovens bolsistas na realidade privada: estudos de casos pelo Brasil

No que se refere à análise de bolsas de estudos em instituições privadas de ensino básico, identificaram-se três pesquisas (duas a nível de mestrado - Ciências Sociais e Psicologia da Educação, e uma a nível de doutorado - Educação), que foram realizadas no estado do Rio de Janeiro em dois casos, e uma no estado de São Paulo. As pesquisas tiveram um desenho de estudo de caso, buscando compreender facilidades e dificuldades no cotidiano do mantimento de bolsas estudantis – o que se assemelha ao contexto a ser investigado pela pesquisadora neste estudo.

Pesquisas em espaços escolares que tenham ligação direta com o tema, como a política inclusiva em âmbito pedagógico, as relações de poder que são vivenciadas por estudantes de baixa renda em contextos privados e a constituição do ser a partir da vivência de estudantes bolsistas, também aparecem, embora em pequeno número, e contribuem no processo de construção do objeto, permitindo uma compreensão geral do funcionamento das escolas, das subjetividades do cotidiano e dos percalços vivenciados.

Esses seis estudos, citados nos parágrafos anteriores e destacados - em verde escuro -, na tabela, foram encontrados na revisão bibliográfica, uma vez que se entende sua ligação direta ao objeto de pesquisa que aqui está sendo construído e sua influência na construção e análise deste estudo de caso.

Os outros quinze estudos, destacados na tabela, também são de valia para a revisão, visto que complementam o enredo a ser pesquisado, contribuindo com aspectos sociológicos, psicológicos, educacionais e de compreensão geral do objeto a ser estudado. Neste caso, os estudos serão explanados de forma compacta, aparecendo, novamente, em outros espaços da análise em construção.

O primeiro estudo a ser citado (MACHADO, 2020), tratou-se de uma análise da realidade de seis estudantes bolsistas – pertencentes ao ensino médio -, de duas renomadas escolas do Rio de Janeiro. A partir da revisão bibliográfica realizada pelo autor, houve a compreensão de que havia na literatura uma polarização entre êxito e fracasso escolar, percebendo o estudante como um sujeito que precisa realizar o inalcançável para permanecer num espaço que, por vezes, não lhe cabe.

[...] uma dualidade muito presente e que norteou muitos trabalhos é a noção de “êxito” ou “fracasso escolar”. Quanto maior o tempo que o indivíduo conseguiu permanecer dentro da escola (ou, possivelmente, da universidade)

mais essa trajetória é vista, inicialmente, do ponto de vista do “êxito”. Muitas vezes essas trajetórias longevas contrariavam sobremaneira as estatísticas sobre o grupo social ao qual aquele indivíduo pertencia. (MACHADO, 2020, p. 205)

Ao entrevistar os estudantes, Machado (2020), percebeu quão grande é o afeto de vivências extraescolares na realidade de estudantes bolsistas. Quando abordadas, em grande grupo, as experiências durante o recesso escolar, os jovens de baixa renda permanecem em seus lares, espaços públicos das redondezas e vivenciando lazer de baixo valor econômico, enquanto os alunos pagantes viajam pela Europa e conhecem o exterior. De modo que tal realidade causa frustração em alguns jovens; outros, todavia, abrem horizontes para “enquadrarem-se” na nova realidade.

Observando sua postura para com o irmão notou-se também que estendia a ele suas expectativas para que, através da via dos estudos, conseguisse “quebrar o ciclo da pobreza” de sua família. Desse modo, sua atenção para prover “passeios culturais” ao irmão alinhava-se a esse desejo maior de poder ascender socialmente pelo caminho da escolarização. (MACHADO, 2020, p. 211)

A jovem referenciada através da citação, na entrevista, trouxe à tona um prazer descoberto/apreendido a partir da nova realidade: passear em museus. Neste sentido, com o intuito de incluir seu irmão na realidade vivenciada, busca incentivá-lo a criar gosto por essas visitas, tentando proporcionar a ele maior pertencimento ao espaço escolar de elite.

Ao questionar as relações de amizade dos jovens, surgiu o termo presente no título da pesquisa, “Entremeios”. Machado (2020) afirma que ao ganhar bolsa para uma escola privada, os estudantes externalizam que os antigos colegas passaram a lhes ver de forma diferente, como se não fossem mais do mesmo grupo, como se a essência do jovem tivesse se modificado a partir das novas experiências. Já na nova escola, sentem-se excluídos por não possuírem o poder aquisitivo dos estudantes pagantes.

Neste sentido, passam a pertencer em um meio de exclusão, sem saber muito bem em qual contexto se encaixam. “Mesmo povoada com mais gente, e com mais tipos de gente, a escola continuará sua função reprodutora e excludente, com a diferença de que agora essa exclusão se diluirá no tempo e se dissimulará em outras estratégias.” (MACHADO, 2020, p. 2018). Por serem beneficiados com a bolsa, em diferentes casos, acabam por silenciar, buscando seguir as normas de conduta, tendo

‘bom comportamento’ e risco nulo de perda da oferta – o que acaba permitindo que outros jovens se prevaleçam, agindo de forma inadequada e saindo impunes, por não serem denunciados.

Essa análise é importante para desmistificar o possível entendimento de que a experiência proporcionada pela bolsa de estudo só contém pontos positivos. Por mais que o quadro, no geral, não seja avaliado de modo negativo, essa experiência não vem sem custos — tanto emocionais quanto financeiros. (MACHADO, 2020, p. 229)

A partir de tais reflexões, o autor compreendeu que assim como há pontos positivos no fornecimento de bolsas, também existem inúmeros pontos a serem melhorados. No mais, entende-se que os jovens valorizam essa realidade por visualizarem maior facilidade no acesso ao ensino superior (reforçando a ideia de êxito evidenciada na revisão da literatura), e, conseqüentemente, mudança de vida para eles e para suas famílias.

Salvatico (2014), a partir de sua dissertação em Psicologia da Educação, buscou refletir, a partir de uma escola privada do município de São Paulo, como se dá a dimensão subjetiva da desigualdade social. Partindo da sua prática em sala de aula, atrelada às suas incógnitas cotidianas, a autora buscou compreender como a desigualdade pode ser visualizada em contexto escolar, sendo “pontapé” inicial para realidades de desigualdade social e, conseqüentemente, sendo visualizada como algo natural, que sempre foi assim.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil ainda é um dos países que apresentam elevados índices de desigualdade social no mundo, onde permanecem as disparidades entre a concentração de renda nas camadas com rendimentos mais altos, em comparação à baixa concentração na população de baixa renda do país. Contudo, esse quadro da desigualdade social brasileira tem sido pouco estudado no viés de seus impactos educacionais, dos quais pode emergir o ponto chave para a explicação da naturalização da desigualdade. (SALVATICO, 2014, p. 17)

Diante de tal pressuposto, a autora iniciou seu estudo em uma escola privada de educação básica. Seu intuito não era pesquisar a dimensão objetiva – como a bolsa estudantil -, mas, as dimensões subjetivas – bens imateriais como acolhimento, organização, estímulos e contextos afetivos.

Salvatico (2014), traz à tona dados da ONU, que apontam que o Produto Interno Bruto (PIB), do Brasil está entre os dez mais altos do mundo, porém o país está, sempre, entre os dez com maior desigualdade. Entende-se que não faltam recursos

para a sociedade, mas os bens que existem em âmbito nacional estão mal divididos – isto é, uns têm muito, outros têm muito pouco.

No intuito de compreender as subjetividades do processo, a metodologia deu-se através de conversas – sem roteiro pré-definido, mas focando em alguns temas -, no qual buscou-se aproximar-se mais do objeto de pesquisa. Devido às particularidades do estudo, a pesquisa ocorreu de forma qualitativa, evidenciando dados para uma reflexão. Salvatico evidenciou que a pesquisa empírica ocorreu, num primeiro momento, com dois jovens, como uma experiência piloto – visando compreender o que funcionaria bem e o que deveria ser adaptado.

O estudo piloto foi de grande valia para começarmos a compreender os sentidos subjetivos desses alunos, porém, encontramos dificuldades em realizar a entrevista individualmente, pois desta forma cada sujeito nos pareceu retraído, receoso e com dificuldades de se sentir à vontade na conversação. (SALVATICO, 2014, p. 58)

A partir desta experiência prévia, optou-se por realizar a pesquisa em grupo, através de conversações, sem roteiro, mas, que permeassem os *núcleos de significação*. A autora separou os núcleos de acordo com falas dos próprios estudantes. O primeiro consiste na distância entre seus lares e a escola, atrelado à dificuldade de locomoção, dependência de transporte público – por vezes, mais do que um -, e na consciência de que os estudantes pagantes não passam por tal dificuldade. O segundo núcleo evidencia a diferença entre a escola pública e a privada. Mesmo que os jovens valorizem a nova escola, compreendem que a educação pública possui qualidade; no entanto, não é tão significativa devido ao excesso de alunos e à dificuldade de gestão dos estudantes por parte dos professores e funcionários.

O terceiro núcleo focou nos esforços destacados para a garantia de um futuro melhor. Mesmo estando cansados e com uma rotina complexa, os estudantes relatam que entendem que todo esse esforço valerá a pena. O quarto núcleo foca na incompreensão das pessoas de “fora”, como antigos colegas e amigos que se sentem excluídos a partir da nova rotina dos bolsistas; os jovens sinalizam que a demanda é muito intensa e que o afastamento é inevitável, uma vez que fazem tudo o que podem para manter a bolsa estudantil.

O quinto núcleo aborda a “bolha” de pensamentos em que os alunos pagantes estão inseridos, segundo os bolsistas. Frases preconceituosas e visões distorcidas da realidade, por vezes, fazem com que os alunos não-pagantes se caleem, entendendo

que não mudarão o pensamento dos demais e, de certa forma, prezando pela inserção no espaço onde se está tentando pertencer. O sexto núcleo evidencia os trabalhos em grupo e a preferência dos estudantes bolsistas em fazer entre eles mesmos. A situação que ocorre é que, mesmo com toda a demanda, os alunos com bolsa dedicam-se muito nas produções, pois devem se destacar e tirar boas notas, enquanto os alunos pagantes levam, por vezes, os estudos na brincadeira e sobrecarregam quem se dispõe a fazê-lo.

O mesmo autor (2014, p. 77) explana o sétimo núcleo que se refere à dedicação que os pais dos estudantes possuem para mantê-los neste espaço – seja em momentos de estudos, na compra de materiais e uniformes e, no apoio cotidiano -, e, conseqüentemente, no peso de retribuição que os jovens carregam diante disso. O oitavo núcleo consiste nas diferenças que existem entre alunos pagantes e bolsistas e, na maturidade necessária para lidar com isso. Caso os alunos pagantes fiquem com notas baixas, possuem recuperação, os bolsistas não têm essa opção. Por tal motivo há tanta dedicação para o mantimento de notas altas e, sequencialmente, a permanência da bolsa.

No núcleo nove é evidenciada maior proximidade entre os pares, isto é, bolsista com bolsista. Neste sentido, contam a diferença entre passeios, viagens e moradias. Em trabalhos em grupos, há pessoas com receio de ir à casa dos bolsistas, mas há também a opção de realizá-los na escola. Com o tempo, foram aproximando-se mais dos seus semelhantes, criando laços com os demais na escola, mas desenvolvendo amizade e proximidade com pessoas que possuem vivências semelhantes. Por último, foram destacadas as mudanças vivenciadas pelos estudantes e como isso os fez crescer, contribuindo com visões de mundo diferenciadas, persistência em situações complexas, almejando um futuro diferente e entendimento de que uma rotina intensa os impede de frequentarem lugares negativos.

Por conseguinte, Salvatico (2014), entende que existem inúmeras subjetividades por trás de cada estudante que desfruta de bolsa estudantil. Um dos principais pontos é a dedicação integral para as atividades acadêmicas, inclusive, gerando o afastamento de amizades, com um foco principal: sucesso no futuro. Ou seja, a visão da escola como impulsionadora de sonhos e a dedicação para atingir o objetivo almejado, tendo opções de mudança de vida e escolha de carreira (opções que as famílias não possuíram).

Outro estudo que contribui significativamente em relação ao tema pesquisado, consiste numa tese de doutorado da área da educação. Silva (2010), investiga como dá-se o fornecimento de bolsas estudantis financiadas com recursos do ensino público. Segundo o autor, baseado em leis, as bolsas em instituições privadas devem ser fornecidas – pelo poder público -, aos cidadãos, em três casos:

quando não houver vaga na escola pública próxima à residência da criança, quando a criança não possuir recursos para financiar o próprio estudo em escola privada, e como consequência, o poder público obrigado a investir prioritariamente na solução da falta de vagas no local de moradia do aluno bolsista. Em resumo a bolsa deve ser transitória. (SILVA, 2010, p. 7)

Neste sentido, entende-se que a pesquisa surgiu de uma desconfiança do autor a partir da concessão inadequada das bolsas no município de Nova Iguaçu (Rio de Janeiro). No decorrer da investigação, percebeu-se que o benefício estava ocorrendo de maneira incorreta, favorecendo estudantes que possuíam poder aquisitivo e já usufruíam da realidade de uma instituição de cunho privado.

Diante disso, Silva (2010), entendeu que a concessão de bolsas estava funcionando como uma forma de desvio de recursos públicos para a iniciativa privada, como troca de favores e benefícios políticas. No mais, compreendeu-se que o direito da sociedade civil não estava sendo assegurado, uma vez que, os governantes estavam utilizando de uma política pública necessária para desviar recursos para fim próprio.

Discorrendo sobre as leis que embasam o fornecimento de bolsas estudantis pelo pátrio poder, Silva (2010, p. 63), traz à tona que,

De interesse imediato, destaca-se a solução intermediária em torno da concessão de bolsas. A LDB/61 considera despesas com o ensino a “concessão de bolsas de estudo” (art. 93, § 1º, b). Define ainda que “Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsas de estudo, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhidos pelo candidato ou seu representante legal” (art. 94, § 1º). Aqui a bandeira privatista da liberdade de escolha com financiamento público. Mas, contraditoriamente, o § 4º limita esta liberdade de escolha, evidenciando as contradições do acordo: “Somente serão concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais”. (SILVA, 2010, p. 63)

Segundo o autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, evidencia, num primeiro momento, certa liberdade de escolha para os beneficiários, permitindo que optassem pelo espaço que mais lhes agradasse. No entanto, essa liberdade é

concedida apenas aos indivíduos que não podem desfrutar de vagas em instituições públicas – devido a disparidade na oferta de vagas em âmbito público comparado a quantidade de jovens necessitando de vagas em escolas públicas. A partir disso, o Estado passa a comprar vagas em escolas privadas e oferta essas bolsas para os jovens que não tiveram seu direito de estudo assegurado, fazendo valer o direito básico à educação previsto no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente - LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990).

Silva (2010), realizou uma pesquisa detalhada sobre os diferentes tipos de bolsas estudantis fornecidos na cidade de Nova Iguaçu e constatou que a democracia para a universalização do acesso educacional não estava sendo visualizada na prática.

No Município de Nova Iguaçu, a política de concessão de bolsas de estudo para o ensino fundamental, mais do que uma excepcionalidade em atenção ao direito público subjetivo de acesso ao ensino, se constituiu em mais uma forma de repassar recursos públicos a instituições privadas de ensino. Tratou-se de uma política de uso privado dos recursos da educação, ao mesmo tempo, pautada pelo clientelismo e troca de favores na educação (fisiologismo). (SILVA, 2010, p. 247)

Neste estudo, foi compreendido que, ao invés de assegurar o acesso educacional para todos os cidadãos, o governo repassava os recursos – de forma inadequada -, a instituições de cunho privado. Não obstante, as turmas de estudantes em escolas públicas estavam lotadas, perpassando a quantidade adequada de estudantes para cada nível de ensino.

Por conseguinte, Silva (2010), constatou que a política pública destinada ao fornecimento de bolsas de estudos em Nova Iguaçu não se deu como esperado – seja devido à falta de fiscalização, seja devido ao mau-caratismo dos governantes ou, ainda, pela falta de coerência de âmbitos educacionais. A concessão das bolsas de estudos foi findada no município no ano de 2007.

SILVA, (2021a), vem de encontro ao tema de pesquisa investigando, através de sua tese de doutorado em Educação, as políticas de inclusão escolar nas escolas privadas de Porto Alegre/RS, analisando as ações do Ministério Público diante disso.

Quando se reflete sobre inclusão escolar costuma-se pensar em pessoas neurodivergentes, com deficiência ou transtornos – o que não está errado. No entanto, tal termo pode ser englobado em outros contextos, como na realidade de um

estudante bolsista que não está no meio dos seus pares e se sente excluído diante disso. A partir disso, deve-se realizar uma movimentação para promover a inserção escolar qualificada de todos que, por algum motivo, sentem-se ou apresentam-se excluídos.

A professora Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), afirma em seu livro “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”, que,

Precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas. Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno segundo suas capacidades e seus talentos e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (MANTOAN, 2015, p. 12)

A pluralidade educacional é indispensável para que os jovens se desenvolvam integralmente, respeitando sua forma de aprender (tipos de inteligências), seu tempo, suas particularidades e sua experiência prévia – como já evidenciado inúmeras vezes por Paulo Freire. Neste sentido, é fundamental que o docente possua embasamento e apoio para potencializar as vivências e construir aprendizagens significativas.

Retomando Silva, (2021a), sua trajetória em diferentes contextos educacionais a fizeram refletir sobre como se dá o cotidiano educacional e quais serviços são oportunizados aos estudantes. Ao longo dessa caminhada, algumas inquietudes vieram à tona, como

A instauração do PAP 1720/2016 suscitou novos questionamentos na pesquisadora acerca da implementação de políticas de inclusão escolar nas instituições privadas de ensino regular de Porto Alegre: qual coletivo de estudantes não estava conseguindo acessar o ensino regular privado em Porto Alegre?; quais seriam os motivos de os gestores das escolas de ensino regular do município não cumprirem com o direito à educação a todas as crianças, adolescentes e jovens?; as escolas privadas são instituições com normativas próprias ou seguem estruturas organizacionais nacionais e estaduais?; e qual seria o cenário da inclusão escolar nas escolas privadas de Porto Alegre em comparação às escolas públicas (estadual e municipal)? (SILVA, 2021a, p. 26).

Diante de tais questionamentos, a pesquisadora evidencia que possui consciência da evolução que foi sendo construída nas escolas quanto ao assunto inclusão, no entanto, afirma que os meios de acesso e permanência dos indivíduos com deficiência – ou não incluídos -, não se mostra efetiva. Segundo a autora,

Princípios da Educação Inclusiva fundamentam esse entendimento e mobilizam ao desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas, que reconheçam e respeitem as diversidades humanas e que promovam articulações que eliminem ou reduzam barreiras à aprendizagem e participação de todos os seus estudantes e de todas as pessoas que constituem a comunidade escolar. (SILVA, 2021a, p. 27)

Esse olhar acolhedor e respeitoso é o que faz com que o planejamento cotidiano dos docentes seja construído para atingir a todos. Uma organização que permite flexibilidade, adaptações e atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de cada criança. Na teoria – e na prática - muito é cobrado do professor, que está à frente da turma todos os dias e é responsabilizado por diferentes situações. No entanto, para que a educação ocorra de forma integral e seja capaz de atingir a todos que ali estão, é necessária uma rede de profissionais engajados – todos olhando para a mesma direção.

Silva (2021a), reflete sobre a importância das trocas cotidianas para a evolução pessoal, profissional e, conseqüentemente, coletiva. Ter pares (professores), e ímpares (psicólogos, sociólogos, gestores...), para dialogar e perceber outras visões, ideias e perspectivas, permite que novas sinapses sejam construídas e que a evolução atinja, também, à realidade prática da sala de aula.

[...] deixaria de ampliar o entendimento de que existem mais diferenças que semelhanças entre as pessoas, de que a pluralidade permeia todos os meios de atuação humana e de que a inclusão, na verdade, é apenas (e aqui não no sentido de diminuir a sua importância) uma constatação de que as antigas práticas homogeneizadoras, como políticas educacionais, de saúde pública ou de cidadania, nunca serviram para guiar atividades coletivas. (SILVA, 2021a, p. 49)

A educação bancária (FREIRE, 1987), ou educação tradicional, convencional, insiste em permear o cotidiano escolar brasileiro. Como espera-se mudanças na sociedade se a base educacional continua sendo aquela que atinge (apenas) a minoria da população? A justiça social se inicia a partir da percepção das desigualdades e no desejo da modificação da realidade; no entanto, estes não podem ficar somente no “papel”. São as ações, por menores que sejam, que garantirão

mudanças em âmbito educacional e o alcance do direito à educação – de qualidade -, para todos.

Por conseguinte, Silva (2021a, p. 190), entende que o Ministério Público está fazendo um trabalho significativo na rede de escolas privadas de Porto Alegre, evidenciando práticas positivas para um cotidiano inclusivo. No entanto, a práxis inclusiva não é tarefa fácil e não há data marcada para que venha a ocorrer.

[...] quanto maior for a incidência de diálogos e debates sistemáticos em torno da temática da inclusão escolar, de articulação de apoios (humano e/ou material) e de formação continuada aos professores e demais educadores, maiores serão as possibilidades de superação das dúvidas e dos entendimentos estereotipados. (SILVA, 2021a, p. 103)

Neste sentido, a inserção dar-se-á, efetivamente, quando os docentes refletirem sobre suas práticas e contarem com uma rede multidisciplinar, capaz de atingir os jovens num todo e fazer com que aquele sujeito se sinta pertencente ao espaço, acolhido, respeitado e tendo seu aprendizado desenvolvido (seja de forma adaptada, com planejamento específico ou com atividades reorganizadas).

O quinto estudo, que contribui para a revisão bibliográfica deste objeto de pesquisa, consiste num artigo da área da sociologia da educação e ocorreu em uma escola confessional de Minas Gerais. Este, escrito por Moreno e Souza (2022), tem como intuito analisar quais são as estratégias utilizadas por jovens bolsistas para sua permanência em âmbito escolar privado e para que aprendam significativamente.

Numa breve contextualização, as autoras caracterizam um adolescente como um indivíduo indissociável, isto é, integral, desenvolve-se simultaneamente e não há como separar sua totalidade.

Ao refletirmos sobre os processos implicados na relação com o saber de jovens bolsistas, entendemos que eles se configuram em uma rede de experiências que são, ao mesmo tempo, sociais e singulares. Charlot (2005, p. 41) afirma que “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. Apropriar-se do mundo, e construir a si próprio como sujeito, implica uma apropriação dos lugares onde se aprende. (MORENO; SOUZA. 2022, p. 4)

Neste contexto, as autoras (MORENO; SOUZA. 2022), elucidam o papel da escola. Um espaço formador não pode preocupar-se, apenas, com a aprendizagem de conteúdos, uma vez que, são responsáveis – pelo menos em parte do dia -, por

um ser integral; que necessita de desenvolvimento integral. Deste modo, a escola precisa preocupar-se, também, em conduzir o modo em que esses jovens lidam com os saberes apreendidos.

Segundo Foucault (1979), as relações de poder entre indivíduos ocorrem em todas as partes, de forma ao poder ser capilarizado em tramas de relações microsociais; partindo deste pressuposto, compreende-se que onde há relações sociais, também há relações de poder. Para que um indivíduo detenha mais poder, mesmo que temporal e circunstancialmente, o outro precisa estar na posição de súdito, ou seja, comumente haverá parte que determina regras e outra que as segue. O filósofo também evidencia que tais relações são visualizadas em espaços de disciplina – como escolas -, onde o poder é observável a partir de alguém que dá ordens e alguém que as segue.

Ao discutir sobre juventude e territorialidades, Turra Neto (2015) destaca a coexistência de diversidades juvenis no território, podendo, por isso, ser entendido como um campo de forças, na medida em que exige diálogo e negociações, no qual não faltam conflitos e tensões pelas demarcações identitárias advindas das territorialidades que o conformam. (MORENO; SOUZA. 2022, p. 4)

Mas, nem só no âmbito vertical – aluno/professor -, que as relações de poder podem ser visualizadas. Esse elo dá-se, também, nas relações horizontais, ou seja, o poder vai além do Estado e dos níveis hierárquicos da sociedade. Para seguir uma ideia, é necessário quem a crie e quem a siga; tal percepção evidencia-se fortemente em âmbito escolar, onde com frequência opta-se por seguir as ideias dos pares – e aproximar-se deles -, para sentir-se incluído.

A pesquisa de Moreno e Souza (2022), deu-se no contexto da pandemia do Covid-19. Uma das pesquisadoras inseriu-se no contexto de ensino, acompanhando algumas das aulas, no intuito de criar maior proximidade com os estudantes. Com a chegada da pandemia, as aulas passaram a ocorrer de forma online. Por mais um tempo, ela os acompanhou via *Google Meet* e, após o período pré-definido, iniciou as entrevistas individuais com nove estudantes bolsistas.

No início das análises, que se deram na escola, a pesquisadora percebeu que enquanto os estudantes pagantes moravam perto da escola ou vinham de carro, os bolsistas deslocavam-se em longas viagens de ônibus. Nos momentos de almoço, os bolsistas levavam comida de casa para não gastar dinheiro, enquanto os demais

almoçavam na cantina da escola. Com a mudança para a realidade digital, na pandemia, a dificuldade passou a ser de conexão, uma vez que a internet não era acessível para todos.

Moreno e Souza (2022), nas entrevistas, questionaram as táticas utilizadas para desenvolver laços com os demais alunos. Enquanto uma menina afirmou ter dificuldade de permanecer sozinha e facilidade para se aproximar dos demais através de diferentes assuntos, outros alunos explanaram possuir dificuldade, se identificar mais com os colegas e gírias da escola pública.

Nos momentos de debate ou diálogos em grande grupo, um dos estudantes evidencia que traziam à tona temas que faziam parte de uma realidade social completamente distinta da que ele pertencia, fazendo com que se sentisse excluído e não tivesse muito a contribuir. O contrário, também ocorre; o estudante explanou uma crítica dos demais alunos sobre o bolsa família e disse que não se sente confortável para expor opinião contrária, sendo que, são óticas diferentes e eles nunca necessitarão do auxílio para viver – diferente de comunidades carentes. O estudante só expõe sua opinião quando solicitado pela docente.

Um dos estudantes entrevistados diz que não tem muita abertura para conversar com os colegas, no entanto possui altas habilidades e estes o procuram para pedir ajuda – ele diz que não leva tal realidade para o lado negativo, uma vez que, diz entender que os colegas o valorizam pelas suas contribuições.

Outra tática identificada é a de sobrevivência, que carrega as marcas da desigualdade social e refletem o território de origem dos bolsistas. No entrecruzamento que fizemos da moradia desses jovens com o mapa do Cras local, pode-se observar que os bairros são distantes da escola e apresentam problemas estruturais, sendo marcados pela vulnerabilidade e pela contenção territorial (HAESBAERT, 2014). (MORENO; SOUZA. 2022, p. 12)

Neste sentido, além dos enfrentamentos que ocorrem diariamente dentro do âmbito escolar, os estudantes bolsistas contam com um processo intenso de locomoção para chegar no espaço de ensino. Estes, trazem à tona a realidade dos bairros onde moram – pessoas com baixo poder aquisitivo, perigos iminentes, ambientes esquecidos pela prefeitura, roubos... -, e da dificuldade para acessar a escola, precisando acordar demasiadamente cedo para chegar no colégio no horário adequado (por vezes, utilizando mais do que um transporte).

No mais, os jovens citam situações complexas do cotidiano em si, como a necessidade de aquisição de materiais escolares, roupas de maior qualidade,

uniformes e refeições. Com o início da pandemia os alunos passaram a perceber outras demandas, como instabilidade na internet, necessidade de contratarem serviços de conexões de maior qualidade e o uso de um computador/notebook, que se tornou indispensável para o momento.

Segundo Moreno e Souza (2022, p. 14, 15), os jovens valorizam e validam os esforços dispensados e sentimentos da família, seja na aquisição de materiais, seja no apoio para continuar a trajetória. Um dos estudantes evidencia que o foco na manutenção da bolsa é indispensável, visto que, está em uma escola de referência e sua família costuma-o lembrar de tal importância para que a rotina de estudos seja consolidada.

Diante da nova realidade vivenciada por eles, buscam adaptarem-se ao cotidiano da escola privada dispensando todas as forças nos estudos, buscando descobrir sua metodologia de aprendizagem, focando nas dificuldades e desafiando-se a questionar o que não lhes é de conhecimento prévio.

Moreno e Souza (2022), diante de tal pesquisa, concluíram que a sua adaptação ao novo ambiente, por mais que tenha aspectos em comum com outras adaptações a novos espaços, conta com a compreensão sobre a desigualdade social evidenciada na utilização do benefício. Os esforços para serem aceitos, se sentirem pertencentes e darem conta das novas demandas, estão presentes em todos os períodos da vida estudantil, representando o desejo de incluírem-se e evidenciarem suas melhores versões – mesmo que, para isso, o esforço tenha que ser infinitamente maior diante da realidade social/financeira. Por conseguinte, as autoras defendem uma educação pública de qualidade, a qual permitirá real inserção, um acesso equitativo ao ensino superior público e maiores condições de ascensão das classes vulneráveis.

O sexto - e último - estudo desta etapa, que possui maior ligação com o objeto de pesquisa, consiste em compreender como se dá a constituição do sujeito bolsista que faz a utilização de assistência em âmbito escolar. Tal pesquisa foi construída por Oliveira (2014), como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Oliveira (2014), buscou entender, por meio de questionários e entrevistas com os estudantes, como dá-se a sua integração, no contexto de bolsistas de iniciação ao trabalho – que recebem um auxílio financeiro para realizar atividades em diferentes espaços da escola -, ao espaço onde estão sendo inseridos. Informações sobre o motivo pelo qual os estudantes buscam as bolsas de estudos, o que os faz

permanecer nestes espaços, como funciona a assistência e quais as visões que eles possuem acerca da realidade em que estão inseridos, são a base para que este estudo tenha saído do papel. A autora dividiu sua análise em três eixos diferentes: razão pela qual buscavam a bolsa de estudos, administração do tempo entre trabalho e estudo, e a importância da bolsa para permanecer no âmbito escolar. Na primeira categoria, vê-se ligação direta com a realidade financeira e social:

Assinala-se que a razão pela qual a maioria justifica a busca pela bolsa é a necessidade de ajudar a família, ou porque os pais estavam desempregados, separados, mãe viúva, pais eram autônomos, família monoparental, enfim, uma série de situações que levavam os estudantes a encontrar um meio de viabilizar sua frequência e permanência na escola em função de os pais, por exemplo, não terem condições de custear seu deslocamento nem a compra de material didático. (OLIVEIRA, 2014, p. 81)

Diante de tal realidade, entende-se que os estudantes possuem consciência do contexto em que estão inseridos. Diferentemente dos demais, precisam auxiliar as famílias diante das necessidades que surgem, adaptando-se à vida que possuem com seus responsáveis e buscando melhorias para o cotidiano, seja financeiramente, seja nas demandas em períodos que permanecem no colégio. Ainda, alguns jovens que não tinham a necessidade de auxiliarem – diretamente -, suas famílias, guardavam os valores recebidos para comprar coisas que desejavam, como celular e *notebook* (no intuito de chegar mais perto da inserção efetiva e desenvolverem o sentimento de pertencimento).

Oliveira (2014, p. 83), traz, neste contexto, percepções de Foucault (1979), à tona. As relações de poder – como já citadas, bem resumidamente, anteriormente -, colocam as pessoas em situações diferentes, advindas da dinâmica social e institucional dessas relações. A autora entende que a necessidade dos jovens, atrelada à compreensão do contexto de desigualdade na qual estão inseridos, os faz ter uma tendência de serem obedientes e seguidores de um controle maior, criando o entendimento de que para conquistar algo, é indispensável ser útil e, ao mesmo tempo, obediente.

No segundo eixo, a autora evidencia a quantidade de responsabilidades que os jovens assumem e como agem para dar conta de tais demandas. Uma estudante, em sua narrativa, explanou a dificuldade enfrentada dentro do cotidiano escolar, focado no momento da alimentação. Os alunos bolsistas, que trabalham no turno da manhã e estudam à tarde, não possuem prioridade na fila do almoço e, por vezes, se atrasam

diante de tal situação – não sendo acolhidos por grande parte dos docentes que os recebem.

Sobre o excesso de conteúdos e o tempo resumido de estudos fora do horário escolar, os estudantes evidenciam técnicas utilizadas, como anotar no bloco de notas do celular e revisá-lo quando possível, e, chegar em casa e cochilar por um tempo, para conseguir retomar os conteúdos não compreendidos. Ainda referem que uma possibilidade seria a diminuição da carga horária, visto que, a bolsa de iniciação ao trabalho deveria contribuir para os estudos e não os atrapalhar.

Considerando que, diferente da época colonial, quando laborar não era livre e produzia-se para satisfazer os interesses dos colonizadores, hoje se trabalha [ou pelo menos é o que está posto nos discursos circulantes do neoliberalismo e do IFPI] para construir uma sociedade justa, em que a independência não signifique a troca da exploração colonialista pela submissão a um discurso dominante e alienador, mas a busca por uma vida melhor. Contudo fica a questão: – Melhor em quê? Ou para quem? Ou ainda: – O que é esse melhor? (OLIVEIRA, 2014, p. 88)

A autora questiona a suposta liberdade na escolha de trabalhar ou não, de aderir à bolsa ou não. Deveras, o trabalho não é algo obrigatório para a realidade estudantil; no entanto, tendo a oportunidade e olhando para a realidade vivenciada por tais jovens fora do espaço escolar, será que a liberdade existe ou apenas a crença de que ela existiria, de modo abstrato e igual para todos? Como trazido por Sen (2010), quanto mais desenvolvimento financeiro há, maior a liberdade. Para quem não possui condições financeiras minimamente dignas, há opção de escolha? Talvez em alguma medida, mas bastante reduzida em termos de amplitude.

Alguns estudantes afirmam que a bolsa tinha um papel fundamental na vida deles, contribuindo para que se sentissem significativos e fazendo algo que contribui com a escola. No entanto, eles/as mesmos traziam questões sobre a desorganização do cronograma, a falta de amparo dos profissionais formais e um certo desdém dos gestores – o que causou a desistência de um estudante, o qual, mesmo necessitando, preferiu dispensar maior tempo para os estudos.

Oliveira (2014, p. 92), evidencia o terceiro e último eixo, que tem como intuito compreender até que ponto a bolsa de iniciação ao trabalho contribui para a permanência destes jovens na instituição. A pesquisadora entendeu que desfrutar da bolsa fazia com que os jovens se sentissem pertencentes ao espaço, vistos e, conseqüentemente, melhorassem sua visão sobre si mesmos.

Diferente dos pontos positivos e negativos citados até o momento na narrativa dos estudantes, a farda utilizada pelos bolsistas causa certo incômodo à maioria. Uns citam a dificuldade para carregá-la até a escola – além do uniforme convencional -, pois devem utilizá-lo apenas no momento de prestação de serviços; já outros jovens evidenciam que se sentem menos que os demais por ter escrito no peito “bolsistas”, percebendo que os demais sabem que eles estão ali por necessidade e não por desejo. Diferente da maioria, uma aluna diz que acha bacana a utilização do uniforme porque identifica um padrão entre eles, possibilidade que seria acolhida por um crachá, por exemplo, como o dos demais colaboradores.

Dessa vez, diferente dos demais eixos analisados, as dissonâncias começaram a surgir nos ditos e não ditos. Apenas com todo o material empírico em mãos se deu esse processo de lidar com as conexões entre cultura, instituição, políticas de assistência e constituição desses sujeitos em idade escolar, mas que além de estudar exerciam atividade remunerada no espaço escolar; e essa atividade, mesmo com suas mazelas, muitas vezes é o que permite que possam permanecer na condição de estudantes. (OLIVEIRA, 2014, p. 94)

A questão da liberdade, evidenciada anteriormente, faz refletir sobre as possibilidades que estes sujeitos têm. No encontro com a totalidade do ser – cultural, social, financeira, escolar, de desenvolvimento específico da faixa etária e, ainda, de responsabilidade -, entende-se as particularidades do agir e do pensar destes adolescentes, que, no auge de sua juventude, já possuem consciência de sua responsabilidade familiar e com o meio onde estão inseridos (colocando-se no lugar de obediência e submissão, para não perder o benefício da bolsa e ser aceito no ambiente em que foi inserido).

Oliveira (2014, p. 98) ainda afirma que percebe contradições nas falas dos estudantes, num geral. Num primeiro momento a pesquisadora ficou confusa sobre a disparidade de relatos feitos pelos mesmos estudantes, enquanto elogiavam, também criticavam. No entanto, no decorrer do discurso, entendeu que a realidade vivenciada pelos jovens não era a mais fácil de ser vivida, tendo diversas defasagens e desafios na sua construção. Porém, entendendo a realidade de onde advinham, os próprios estudantes buscavam se convencer de que aquilo era bom para eles (automotivação/autoaceleração com o intuito de permanecer no espaço, diante das necessidades – seja de aceitação, seja financeira), buscando argumentos e relembando o que os fez adentrar na bolsa de iniciação ao trabalho.

Por conseguinte, a autora concluiu que o sistema de assistência ali oferecido não funciona como de fato se espera. Os estudantes apegam-se na teoria da salvação, de submeter-se a incontáveis esforços para alcançar a ascensão e modificar a sua realidade de vida – e a realidade de quem amam. No mais, são pessoas em fase de construção (de aprendizagens e formação de percepções sobre o mundo), as quais estão sobrecarregadas em três turnos: estudo regular, trabalho como bolsista e, revisão dos estudos e das dificuldades encontradas – tendo que, inclusive, lidar com toda uma realidade social, aceitação (ou falta dela) e exclusão relacional -, ou seja, o que era para ser um apoio ao desenvolvimento estudantil, passou, em alguns momentos, a ser uma sobrecarga que continuou a ser aceita pelos jovens diante da necessidade do valor disposto com a bolsa.

As seis primeiras pesquisas, que possuem ligação direta com este objeto de estudo, foram analisadas brevemente acima. Seguindo a linha da revisão bibliográfica, outros quinze estudos serão apresentados a seguir; estes, entende-se que não possuem ligação direta com o objeto a ser analisado. Porém, para o contexto em que a pesquisa está sendo construída, são importantes suas contribuições, compreendendo que a pesquisa dá-se num ambiente de ensino, numa escola filantrópica, na realidade de estudantes bolsistas, compreendendo a desigualdade social e os contextos que cercam toda análise em um estudo de caso. Neste sentido, as pesquisas serão explanadas de forma compactada, trazendo a bibliografia para este estudo e rememorando-as nas análises posteriores.

4.2 Olhando para dentro: adolescentes de baixa renda em contextos privados

Silva (2021b), em sua tese na área da educação, buscou compreender como se dá a eficácia do ensino e a equidade em uma instituição filantrópica de ensino. Tal pesquisa baseou-se na avaliação, aplicada ao final do ensino médio, para o Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora. A metodologia utilizada foi um comparativo entre cinco grupos de alunos: o grupo em vulnerabilidade social/econômica que possui bolsas integrais para cursar o ensino médio na escola citada, um grupo de estudantes pagantes da mesma escola e outros três grupos de estudantes do ensino médio em rede pública. Como resultado de tal estudo, o pesquisador percebeu que, naquele espaço, o ensino é eficaz e é atingida a equidade, uma vez que os estudantes bolsistas se destacaram dos demais nos resultados da

avaliação. Isso evidencia, segundo o autor, além do conteúdo pragmático, o clima institucional, a condução da gestão e a organização dos docentes.

Sawaia (2009) teve como intuito entender as percepções de mundo de indivíduos que vivem na realidade da desigualdade social, uma vez que vivenciam constante sofrimento. Mas, ao mesmo tempo, procuram formas de acessarem a felicidade e buscam estratégias para (re)ascender socialmente. Segundo a autora, a psicologia tem o dever de resguardar o indivíduo num todo, desconstruindo paradigmas criados e internalizados como únicos. De acordo com Sawaia (2009, p. 370), “A consciência de que nossa potência de passar da passividade à atividade só é possível por meio do outro nos torna comprometidos socialmente, não por obrigação, mas como ontologia.” Neste contexto, entende-se que, para que ocorram transformações sociais no sentido da igualdade de oportunidades, é necessário que seja olhado para a totalidade e que as transformações se deem em diferentes esferas sociais, modificando a práxis e o olhar para os sujeitos que sofrem com a precariedade – que são bem mais do que a condição em que estão inseridos, em termos de potências.

Vasques (2021), em sua tese de doutorado em educação, visou investigar de que forma a equidade ocorreu a partir da promulgação da LDB (1996). A partir de estudos baseados no currículo educacional e apoiado em pensadores como Z. Bauman, A. Sen e J. Rawls, percebeu-se que a educação passou a ter uma lógica mercantilista e não de desenvolvimento educacional cidadão. Pós LDB, notórios avanços foram visualizados, como promoção de oportunidades, democratização do ensino (adaptação curricular, experiências prévias mais valorizadas), diversidade (racial, social, cognitiva – adaptação de planejamentos de acordo com a necessidade estudantil) e adaptação do trabalho docente (formações, flexibilização curricular e individualização do ensino de acordo com as necessidades de cada indivíduo). Por conseguinte, a autora defende como indispensável que haja inserção e justiça no currículo para que a equidade seja evidenciada.

Rocha (2020), no decorrer do mestrado em Psicologia da Educação, analisou como se dá a proposta de recuperação paralela dos alunos do ensino médio integrado ao ensino técnico e como os discentes entendem esta proposta. Segundo a autora, a recuperação dá-se através de aulas para suprir as lacunas ou defasagens apresentadas pelos estudantes; estes, num primeiro momento, sentiam se “burros” – segundo eles -, por necessitarem participar desses momentos extracurriculares, até

perceberem que era para sanar dúvidas e que havia possibilidade de melhorar os resultados acadêmicos. Após reflexões utilizando teoria da área, aplicação de questionários socioeconômicos e realização de entrevistas, a pesquisadora compreendeu que a recuperação dos estudos possui demasiada importância para os jovens. No entanto, o formato em que o curso está sendo ofertado gera sobrecarga e nem sempre a prática docente é a mais adequada.

Cruz (2013), a partir do mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, teve como intuito descobrir a visão de jovens do ensino médio sobre o que é uma escola justa. Como o conceito de equidade estudantil muda diante do período e das construções sociais, a autora priorizou compreender a percepção de setenta estudantes de uma escola pública sobre como seria uma escola equitativa. Neste estudo, os jovens evidenciaram pontos como: percebem um bom ensino, momentos de alegria, proximidade com amigos, espaço de respeito, lugar de ascensão social, âmbito de acolhimento, seriedade, igualdade, tratamento igual para todos, educação... Na conclusão do estudo, a autora acredita que as percepções positivas serão ampliadas quando a educação for capaz de avançar mais na luta contra as desigualdades – as quais fazem parte da construção colonial e escravista do Brasil, são históricas e difíceis de reverter.

Fresneda (2012), utilizou seu doutorado em Ciências Sociais para investigar as desigualdades visualizadas em âmbito educacional na etapa do ensino médio. Analisando as desigualdades de oportunidades educacionais (DOE), a autora percebeu que de 1986 a 2000, a taxa de desigualdade permaneceu significativa – seja na entrada do ensino médio, seja na sua conclusão -, quando analisadas as características da família de origem. Neste período, ainda, notou-se que a realidade socioeconômica e cultural dos jovens impactou nas chances de eles frequentarem espaços privados de ensino. A dualidade entre ensino público e privado passa a ser – ainda mais - marcada pela desigualdade nos processos de seleção. A autora concluiu que há estratificação na seleção entre as duas redes distintas de ensino - o que reforça a diferença no desempenho -, os cursos técnicos não estão contemplando, em sua maioria, jovens em condições de vulnerabilidade econômica (sendo que o intuito é a qualificação de estudantes para o mercado de trabalho), e, por fim, a origem social continua sendo um dos fatores significativos para a não permanência do ensino médio – o que, por muitos, é ignorado.

Melo (2009), em sua tese de doutorado em Psicologia Social, buscou intervir na percepção sobre os contextos de exclusão no projeto de construção de uma escola inclusiva. Numa releitura do inconcluso processo de inclusão escolar, a autora evidenciou os processos pelos quais a escola passou em sua construção histórica e, mesmo após décadas de reorganização, os profissionais pedagógicos enfrentam complexidades no cotidiano, questionando-se de quais as melhores possibilidades para prover uma educação equitativa. Nessa movimentação, com as muitas inseguranças observadas, a autora afirma perceber que, a partir dos desafios enfrentados pelo professor, a escola movimenta-se em busca de novas estratégias. Juntamente com as leis que regem o ensino, novos modos de aprender e ensinar foram sendo constituídos – e reconstituídos -, no intuito de promover uma educação que atinja a diversidade. Este assunto não pôde ser findado pela autora, uma vez que, como ela cita, “é luta permanente” (MELO, 2009, p. 106).

Garcia e Hillesheim (2017), em um artigo publicado numa revista educacional, investigam como a pobreza e a desigualdade aparecem em âmbito escolar e como os planos nacionais/federais interferem em tal realidade. O Plano Nacional de Educação tem como intuito organizar as diretrizes e metas para o financiamento da educação e o Plano Plurianual Federal viabiliza, através de diretrizes, objetivos que embasam a criação de leis orçamentárias anuais. Entendendo a dimensão da desigualdade e como ela interfere no espaço escolar, ambos os planos focam na ampliação de políticas sociais – como o Bolsa Família - a fim de minimizar os impactos socioeconômicos vivenciados por muitos cidadãos, inclusive em idade escolar. Na conclusão, os autores apontam que tais metodologias deveriam ser construídas numa lógica democrática – seja ouvindo os sujeitos necessitados, seja dialogando com outras esferas da sociedade - mas ao que se vê, continua-se propagando um princípio mercantilista, que acaba por não agir no foco do problema, podendo agravá-lo.

Souza (2021), em sua dissertação na área das Ciências Sociais, visa perceber as diferenciações culturais nos processos de aprendizagem e como a infraestrutura escolar contribui para tal. O autor reflete sobre como a identidade influi na compreensão das aprendizagens e de que forma as interações culturais contribuem para o desenvolvimento do respeito para lidar com a diversidade. Ao analisar a infraestrutura escolar, percebe-se que há um espaço adequado para que os estudantes possam aprender com dignidade em alguns casos. No entanto, por vezes, falta-lhes os recursos para fornecer uma educação de qualidade.

Por serem grupos heterogêneos, percebe-se a construção da identidade baseada nas trocas com os diferentes, respeitando a diversidade e se consolidando como seres únicos, singulares. Em relação à pobreza evidente nas escolas, o governo envia *kits* de materiais escolares básicos e um par de tênis para os estudantes, buscando, através de tal ação, minimizar a evasão escolar. Por fim, o autor conclui que, além da infraestrutura e da diversidade cultural, outros aspectos influem diretamente na constituição dos jovens – os quais necessitam de uma análise contínua para complementar a pesquisa, sugerindo a continuidade dos estudos.

Teixeira (2021), em seu mestrado em Gestão Educacional, reflete sobre as práticas da gestão escolar com foco na educação inclusiva. De oito gestores entrevistados, todos veem o processo de inclusão como uma prática que deve ser universal e incluem neste processo a diversidade num geral. O resultado da pesquisa traz à tona a importância da formação continuada para professores e gestores, com o objetivo de estarem em constante atualização a fim de oferecerem o melhor ensino para os jovens. A autora conclui, por fim, que, mesmo que complexa, a realidade de uma escola inclusiva é algo palpável e pode ser consolidada através de ações cotidianas, reflexões sobre as ações, formações continuadas e troca entre os profissionais que atuam nesta realidade. Tal realidade torna a escola um espaço mais democrático e menos excludente – segundo a pesquisadora.

Ribeiro (2020), em seu mestrado em Gestão Educacional, buscou compreender como se dão os processos de ensino e aprendizagem na realidade do ensino médio atrelado ao técnico, e se tais fluxos se dão como o esperado na teoria. Dois dos pontos que chamaram a atenção da autora é o insucesso escolar de alunos que contam com o benefício da bolsa CEBAS e o insucesso dos estudantes do primeiro ano do ensino médio – sejam bolsistas ou não. A autora concluiu que aspectos sociais, financeiros e culturais influem diretamente nos fluxos de aprendizagem – como incentivo, ou, como desestímulo. O processo de ensino/aprendizagem precisa ser significativo e, para isso, torna-se importante o desenvolvimento de uma boa relação entre docentes e discentes, buscando o aprimoramento da capacitação e da metodologia.

Libâneo (2012), em um artigo da revista *Educação e Pesquisa*, trouxe suas análises sobre o dualismo que ocorre na escola pública, refletindo sobre esta ser espaço de formação e conhecimento para ricos e de mero assistencialismo para as classes em vulnerabilidade social. De acordo com o autor, tal realidade assemelha-se a um ato de perversidade, uma vez que destoa ainda mais as realidades e reproduz

a desigualdade social. Neste contexto, muito se explica sobre o declínio da escola pública nas últimas décadas. O autor afirma que é dever da escola, ao receber sujeitos diferentes, através da perspectiva da diversidade, acolhê-los e integrar a todos. Por fim, conclui-se que é necessário o ensino de conceitos básicos e de respeito às diversidades, ou seja, a justiça social ocorrerá conjuntamente ao conhecimento, através do atrelamento entre formação cultural e científica.

Uceda (2018), no decorrer do mestrado em Gestão Educacional, investiga, através dos novos contextos, a visão dos jovens sobre conhecimento e aprendizagem. O intuito da autora era compreender, através da narrativa dos alunos, quais as possibilidades para a reorganização da prática pedagógica no ensino médio. Diante de tal objeto de estudo, a autora apreendeu que os docentes do ensino médio precisam atualizar-se no intuito de compreender quem são essas juventudes que lhes chegam, a fim de criar laços, compreender os desejos, preferências, métodos de aprendizagens e, inclusive, quais são os projetos de vida e como os auxiliar a partir disso. Para que a vivência seja significativa, é necessário que os adolescentes sejam compreendidos e acolhidos, além de desenvolver o trabalho a partir de núcleos de interesse e aproximar os adolescentes dos conteúdos dispostos.

Silva e Assis (2017), a partir de suas análises, desenvolveram um artigo que foi publicado pela *Revista Exitus*. O objetivo central era analisar como se dá a organização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio, focando na política pública, na cidadania e na ciência. O diálogo deu-se em consonância entre educação básica e ensino superior. Na conclusão do artigo, as autoras trouxeram dois pontos em destaque: a mudança na percepção dos estudantes sobre o que é ciência e a compreensão do seu espaço na sociedade, situação em que os estudantes passaram a se enxergar como sujeitos de direitos, detentores de saber e capazes de ocupar lugares de dignidade e prestígio.

Oliveira e Bianchetti (2019), em sua publicação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, refletem sobre a construção de pesquisadores desde a educação básica, com foco no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. O intuito é compreender o que lhes faz buscar a bolsa, da mesma maneira que visam compreender quais motivos levam os estudantes a renunciarem à bolsa de estudos. Um dos motivos destacados para a busca da bolsa é a compreensão do espaço que se ocupa na sociedade e o desejo de mudança de realidade vivenciada, outro ponto é a prática e o acesso diferenciado ao ambiente

acadêmico. Para a desistência, o que apareceu com maior evidência foi o valor da bolsa (que é baixo), às exigências, o baixo rendimento, às expectativas da família e a necessidade de maior renda para contribuir no ambiente familiar.

Tais abordagens citadas na revisão bibliográfica são de grande valia para o objeto de estudo que passa a ser construído nessa pesquisa. Além de olhar para estudos semelhantes, faz-se necessário olhar ao redor, refletir sobre o contexto em que tal pesquisa está sendo construída, com um olhar mais sensível para este jovem estudante – parte principal deste objeto de pesquisa - em consonância com contextos de pobreza, desigualdade social, acessos restritos, dificuldades na permanência, exclusão social e didáticas inadequadas à realidade atual. O estudo de caso que está sendo desenvolvido nesta pesquisa é apenas a ponta de um *iceberg*, por isso é importante ter um panorama, mesmo que geral, do ‘todo’ que contempla os alunos bolsistas do ensino regular/técnico.

5 CAMINHOS DO CONHECIMENTO

A metodologia da pesquisa deu-se por meio da análise das vivências e narrativas de adolescentes bolsistas de uma instituição privada de ensino, da região metropolitana de Porto Alegre - município de Gravataí. Buscou-se a compreensão das dificuldades e oportunidades vivenciadas no cotidiano e a visão dos estudantes sobre sua realidade, focando nas experiências cotidianas, percepção de preconceitos e privilégios.

Ao adentrar o espaço escolar, num primeiro contato com a gestão, foi acordado que a identidade da escola seria preservada. Tal cuidado ético deu-se para que a instituição não seja afetada através da pesquisa – de críticas e apontamentos das incompletudes -, visando refletir a partir do olhar da pesquisadora e modificar as ações, caso necessário, de forma interna, para minorar o risco de possíveis prejuízos à imagem, ao ser identificada.

A escolha do caminho metodológico é de grande valia, influenciando diretamente no contexto geral da pesquisa desenvolvida. Segundo Minayo (2010),

[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). [...] Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (MINAYO, 2010, p. 14-15).

O método empregado na pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como foco a produção de dados por meio de entrevistas e grupos focais com estudantes, questionários com docentes, entrevistas com a gestão escolar e com familiares. Com os estudantes – que são o foco da pesquisa -, buscou-se realizar entrevistas (dois bolsistas regulares do ensino médio) e grupos focais com bolsistas do ensino técnico (dois grupos de cinco adolescentes em cada), a fim de compreender a visão que possuem acerca da realidade em que estão inseridos. As entrevistas foram gravadas, com a permissão dos estudantes, concedida através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está em anexo nos apêndices finais deste trabalho.

A pesquisa de campo ocorreu em uma instituição privada – que atende ao público do Ensino Médio e Técnico -, da região metropolitana de Porto Alegre, a qual será referenciada como “Colégio”, a fim de manter o sigilo acordado entre a

pesquisadora e a instituição. Entrevistas foram realizadas com a equipe gestora, que consentiu com a realização da pesquisa (diretor escolar, coordenação do ensino fundamental/médio e coordenação do ensino técnico), e com os responsáveis de alguns estudantes (três mães de estudantes bolsistas da instituição). Os questionários, aplicados via *google forms*, foram destinados aos docentes (somente três professores responderam à pesquisa) e, como já citado, doze estudantes do ensino médio/técnico foram entrevistados ou participaram de um grupo focal.

Rey (2005, p. 49) afirma, sobre a relação sujeito-pesquisador, que essa metodologia “apresenta uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta”. Neste contexto, entende-se que a partir de uma conversa, há maior aproximação do objeto de pesquisa, permitindo que, além da objetividade, aspectos subjetivos sejam evidenciados e tudo articulado através da análise da pesquisadora.

Este processo se deu, efetivamente, por meio de entrevistas, questionários e grupos focais – através de conversas com perguntas norteadoras, mas, num contexto que permitiu liberdade e informalidade, possibilitando que os entrevistados tivessem abertura em suas respostas. As entrevistas, como já mencionado, foram gravadas, a fim de garantir a integridade das falas e a totalidade dos pensamentos para enriquecer a análise.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 120), “A utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos.” A partir disso, as narrativas foram redigidas em um documento e, as principais partes, fazem parte das análises deste objeto de estudo.

Os gestores e familiares foram entrevistados com o intuito de analisar, também, as perspectivas que estes possuem sobre a inserção dos estudantes bolsistas nas instituições. No mais, buscou-se entender quais os procedimentos realizados pelos responsáveis em diferentes situações cotidianas e se as realidades que serão evidenciadas assemelham-se com o que é proposto nas políticas direcionadas à juventude. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 86. “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. (BRASIL, 1990)

A partir do fragmento anterior, retirado do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é possível perceber que não são só os professores, gestores, pais ou tutores são responsáveis pelos jovens nas instituições de ensino. Há uma rede de sujeitos e órgãos que são responsabilizados pela integridade dos sujeitos em idade escolar, seja qual for a instituição de ensino em questão. No mais, analisou-se se os direitos básicos de todos os estudantes são assegurados, como se é esperado pelos órgãos responsáveis.

Considera-se esse assunto como sendo de extrema importância e sabe-se que seus resultados podem permear por vários âmbitos, uma vez que, além de estar inserido nas ciências sociais, ele perpassa por outras áreas do conhecimento.

6 “POR ONDE ANDEI”: IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O contexto da pesquisa deu-se numa escola da região metropolitana de Porto Alegre, mais precisamente na cidade de Gravataí. Ao explanar o intuito da pesquisa para a gestão escolar, a pesquisadora foi acolhida e teve a autorização para realizar os processos necessários. Como o assunto é complexo e potencial para críticas, ficou acordado que o nome da instituição será preservado, a fim de manter sigilo e todas as partes serem respeitadas. Neste sentido, será utilizado, principalmente, o termo “Colégio” para intitulá-la.

O Colégio em questão atende a um grupo amplo de estudantes, englobando desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio e Técnico. No mês de dezembro de 2023 – momento em que a pesquisa de campo foi realizada -, havia, ao todo, 454 estudantes matriculados, englobando todos os níveis de ensino. Destes, 31 alunos são bolsistas 100% e 85 possuem bolsas de 50%. No Ensino Técnico, de 16 alunos matriculados, 14 são bolsistas - o foco da oferta de bolsas da instituição.

Tabela 3: Estudantes e oferta de bolsas no Colégio

Nível de Ensino	Quantidade de estudantes matriculados	Bolsistas 100%	Bolsistas 50%
Educação Infantil	73	6	6
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	160	7	33
Ensino Fundamental – Anos Finais	149	2	30
Ensino Médio	56	2	16
Ensino Técnico	16	14	-

Fonte: Arquivo Pessoal (Criado pela pesquisadora a partir das informações coletadas no Colégio).

O Colégio tem como foco a oferta de bolsas estudantis no Ensino Técnico, uma vez que, após testagens, perceberam a dificuldade de acesso para os estudantes cursarem o ensino regular (por ser no turno da manhã e dependerem de locomoção pública – por vezes, mais de uma), refletindo no abandono da bolsa e, conseqüentemente, da escola.

A realidade vivenciada fez com que a instituição buscasse novas alternativas para proporcionar o acesso de jovens, oriundos de classes populares, à educação

privada. Nesta perspectiva, optou-se por dispor de vagas no Ensino Técnico, que ocorre no turno da tarde, e que potencializa as capacidades dos estudantes, ofertando um ensino de qualidade e possibilitando uma inserção no mercado de trabalho.

O Colégio atende, principalmente, ao público de moradores de condomínios da região (tanto da própria cidade, quanto de municípios vizinhos), cidadãos com alto poder aquisitivo e vivências diferentes do convencional. Além disso, vivenciam este espaço diversos filhos de indivíduos conhecidos na mídia, como cantores, jogadores de futebol e políticos.

Diante disso, também é evidenciada uma realidade cultural diferenciada de contextos socioeconômicos de média/baixa renda. A maioria das famílias viaja - mais de uma vez no ano -, para fora do país, tendo acesso a experiências, culturas e vivências diferenciadas. O terceiro ano do ensino médio, por exemplo, faz uma viagem – extraescolar -, de uma semana, para algum estado do norte do país, a fim de estreitar os laços com os colegas, conhecer novas pessoas e experimentar novas vivências.

Por conseguinte, entende-se que a realidade presente neste estudo de caso é diferente das experiências vivenciadas pela maioria dos Brasileiros. Mesmo, contudo, há a oportunidade de bolsas estudantis para jovens de baixa renda que possuam interesse em estudar o ensino regular em uma instituição privada, ou, com maior aderência, que buscam oportunidades de adentrar no mercado de trabalho a partir de uma formação de qualidade.

6.1 Gestão escolar: acolhimento para além dos muros da escola

Neste subcapítulo serão abordadas as reflexões realizadas pelos gestores do Colégio. A metodologia utilizada com tais profissionais foi baseada em entrevistas, gravadas, que foram autorizadas através do TCLE. Deste processo, participaram a direção escolar, a coordenação do Ensino Fundamental – Anos Finais e Médio, e a coordenação do Ensino Técnico. As perguntas utilizadas na entrevista podem ser visualizadas no final desta pesquisa (Apêndice 1 e Apêndice 2). Esses profissionais serão referidos como G1, G2 e G3.

Os gestores estão há mais de cinco anos na área de atuação atual, perpassando por experiências como professores de educação básica, docência em ensino superior e gestão escolar. G1 e G3 identificaram-se como do sexo masculino

e G2, do sexo feminino. Ambos se classificam como brancos e possuem mais de trinta anos de idade.

No início da entrevista, G1 trouxe à tona as modalidades de bolsas estudantis ofertadas pela escola. O Colégio faz parte do CEBAS – Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social, e oferta duas modalidades de bolsas estudantis (50% e 100%), dependendo da renda familiar do estudante. As bolsas podem ser ofertadas tanto no ensino regular, quanto no ensino técnico – de acordo com a lei de filantropia. A partir do fornecimento das bolsas, a escola conta com imunidade tributária – sendo os principais tributos INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) Patronal e IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano). G2 e G3 evidenciaram que não possuem vasto conhecimento sobre o fornecimento de bolsas, mas, que possuem consciência de que a escola é filantrópica e, por este motivo, há certa quantidade de estudantes a serem atingidos com o benefício.

O fornecimento de bolsas é visto como um incentivo bastante positivo, visto que o governo não dá conta de ofertar uma educação de qualidade para todos, devido aos crônicos problemas de financiamento insuficiente, que como vimos, foram construídos ao longo do tempo. Neste sentido, G1 afirma que as instituições privadas vêm de encontro na contribuição da formação dos sujeitos. Seguindo esta lógica de contribuição ao desenvolvimento, a gestão busca não identificar os estudantes que possuem bolsa aos docentes, crendo que, dessa maneira, todos serão tratados igualmente – minimizando distinções.

Sobre o fornecimento de bens imateriais, além dos materiais, G1 evidencia o brechó que há na escola. O uniforme é de uso obrigatório; assim, as peças que não servem nos alunos regulares mais são vendidas por um valor reduzido, facilitando a aquisição das roupas pelos de menor poder aquisitivo. O gestor reitera que a identidade visual semelhante minimiza as diferenças, devido à padronização das vestimentas, diminuindo a visualização de roupas de marca, por exemplo.

Além disso, há o acompanhamento dos profissionais da psicologia para todos os estudantes que sentem a necessidade e, em momentos de passeio/saídas de estudos, a escola dispõe de fundos maiores para incluir os jovens nas vivências – por vezes, as famílias pagantes auxiliam neste processo, buscando acolher quando percebem diferenciações contextuais. O G3 também acredita que há o acolhimento e o fornecimento de bens imateriais, uma vez que, no caso dos estudantes do técnico, eles ganham as passagens de ônibus para chegar até a escola e são apadrinhados

por empresas ou pais de outros alunos, ganhando, também, o almoço no restaurante da escola. Contudo, G2, com uma perspectiva diferente, discorre:

Eu acho que a gente, às vezes, precisa ter um cuidado extra. Porque tem coisas nesses “imateriais” que é muito complexo e muito difícil, eu percebo, tanto aqui, quanto em outras instituições [...] que quando a gente tem um aluno que tem uma bolsa, quanto mais distante a renda dele dos demais, mais difícil é esses bens imateriais aparecerem, né? Essa acolhida... Porque dentro da escola a gente consegue, em alguma medida, fazer essa inclusão desse aluno, de fato, nas atividades. Mas, conforme eles vão ficando maiores [...] quando eles começam a ter uma vida social extraescolar, a gente percebe mais o abismo que existe entre eles. Enquanto um vai, no feriado, pro Uruguai, eles vão ficar em casa. [...] Mesmo em uma ida ao shopping, de tarde, impossibilita aquele aluno de estar inserido no grupo. Depois, pensando nas roupas que eles vão comprar... A gente tem uma limitação muito grave, muito séria, porque a gente, realmente, não tem o que fazer [...] e a gente não tem noção do quanto isso impacta, de fato, porque a gente não tá lá quando eles saem [...] e isso acaba refletindo aqui, porque os grupos vão se formando por afinidade.

G2 perpassa os muros da escola para analisar os contextos de inserção dos jovens. Como citado pelos demais gestores, na escola, faz-se o possível para que o estudante se sinta pertencente, acolhido e parte do todo. Mas, e fora? As relações interpessoais se dão em diferentes contextos e os vínculos afetivos são constituídos e consolidados através das semelhanças. Neste contexto, como desenvolver apego a quem não acompanha as vivências para além da escola?

G1 cita a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação como um dos documentos norteadores para a construção e movimentação da escola, além dela, cita os Pareceres do Conselho de Educação (Nacional e Estadual). A Base Nacional Comum Curricular foi notada por G2, percebendo sua importância teórica, não obstante, acredita que sua efetividade prática depende do engajamento de cada professor. G3 explana a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para o desenvolvimento educacional, além das legislações específicas de cursos técnicos, que permeiam em contextos reais e fazem com que os estudantes coloquem, através de práticas sociais, os seus saberes em prática.

No contexto de promoção da equidade, houve diferenciação de opiniões dos gestores. Ambos acham que oportunizar bolsas estudantis contribui para a proximidade da equidade, no entanto, G2 afirma que é necessário mais para que os

indivíduos sejam inseridos num contexto igualitário, que não é algo automático. Sobre a oferta de bolsas no Ensino Técnico, G1 afirma que:

A gente foi conversar com o pessoal, tanto do Conselho Estadual de Educação, quanto o pessoal da Secretaria Estadual de Educação e o próprio vice-governador, né? E a gente chegou à conclusão de que há um “gap” muito grande de falta de mão de obra no mercado, de formação técnica. E nós, percebendo a necessidade da realidade local, a demanda por profissionais e alunos que estão no ensino médio hoje, querendo entrar logo numa profissão, a gente optou por fazer essa política, né? A partir do pressuposto de que esse jovem precisa se inserir, logo, no mercado de trabalho, por isso tinha que ser um curso rápido, de dois anos, e vinculado ao mercado de trabalho. Então eu vou dizer assim: foi uma forma bem legal da gente tentar, por meio das bolsas de estudos, trazer, não vou dizer “soluções”, “esperanças”, mas, trazer uma formação profissional pra esse jovem hoje, que não estaria ingressando no mercado de trabalho com uma profissionalização, né? A bolsa de estudos é muito importante pra isso.

Através dessa explanação, G1 evidencia sua crença na decisão tomada pela escola na oferta das bolsas estudantis. Reiterando a importância da profissionalização dos jovens e na oferta de uma educação integral, que é perpetuada para além dos muros da escola, proporcionando o acesso a novos espaços, a novas oportunidades.

Sobre diferenças culturais, G1 e G2 afirmam que a realidade de alunos bolsistas e pagantes é, efetivamente, diferente. Como citado na contextualização do Colégio, G1 reitera as viagens realizadas pelas famílias e as vivências diferenciadas, que, nem sempre, os estudantes bolsistas têm acesso. G2 aborda as visões diferenciadas de mundo e os preconceitos estigmatizados entre diferentes classes sociais – os quais são perpetuados pelas próprias famílias, inclusive. Neste contexto, os gestores evidenciam que a desigualdade social perpassa a escola; mesmo que se busque proporcionar vivências equitativas, nas vidas pessoais a realidade é outra. G3 contextualiza que percebe diferenciações significativas, assim, afirma que:

É gritante essa diferença, infelizmente, nós temos aqui dois alunos que são alunos do Colégio, que são do 2º ano e, assim, a relação de expertise desses alunos, de autonomia, de compreensão, de entrega... é totalmente diferente em relação aos alunos de escola pública – não todos, mas a maioria. Então, no caso do curso técnico, muitas coisas acontecem pelo computador, por software, por entrega, e o aluno que já não tem computador, não tem internet, infelizmente, ele acaba ficando limitado ao espaço da aula. Embora a escola disponibilize biblioteca, os Chromebooks, os notebooks, nos dias que eles não têm aula, ainda assim é diferente essa questão. É bem evidente, faz uma diferença bem interessante.

Por mais que os gestores evidenciem o fornecimento dos materiais em âmbito escolar e as facilidades de acesso, novamente, o contexto das desigualdades que existem fora da escola, a atingem. Mesmo que a escola esteja aberta e disponível para uso, nem sempre o acesso ao espaço é facilitado, sendo um desafio significativo nos dias de aula fixa e, ainda mais, em turnos somados.

G1 e G2 explanam que ao conversar com as famílias, observam que o desejo do acesso à educação privada vem de encontro ao acesso a maiores oportunidades. Diante disso, cita-se educação de qualidade, formação bilíngue, aulas de música e professores engajados. Ainda, vê-se que, por vezes, os responsáveis criam a ideia de uma instituição perfeita, o que não tem como ser evidenciado na prática. G3 traz à tona o contexto de cursos técnicos em espaços gratuitos e a escassez de materiais disponíveis para os estudantes, sendo assim, acredita que a busca pela instituição se dá, em grande parte, pela estrutura disponível e pela oferta de, ao menos no espaço educacional, dispor de materiais coerentes com o curso que está sendo ofertado.

Sobre a mudança na perspectiva da oferta de bolsas, G1 critica a visão governamental acerca do fornecimento de bolsas estudantis. Argumenta que as escolas desejam fazer mais, mas não há aporte – além da isenção fiscal -, para que mais estudantes sejam atingidos. Ainda pondera que cada espaço tem uma necessidade e que o Estado deveria mapear estes dados, a fim de ofertar para as juventudes o que realmente faz-se necessário para o desenvolvimento da sociedade num todo. G2 acredita que deveria haver, além da oportunização da bolsa, um auxílio para que o estudante, inserido neste contexto, pudesse experimentar, ao menos, parte das experiências vivenciadas por seus pares, a fim de criar o sentimento de pertencimento do grupo. G3 acredita que o fornecimento de bolsas, ainda perpetua a exclusão, uma vez que, o acesso é ofertado, mas, os meios para permanecer ainda não; se pudesse, tornaria a divulgação de bolsas mais transparente, facilitaria o acesso e disseminaria as informações a todos.

6.2 Professor: ação e reflexão?

Neste espaço serão evidenciadas as visões dos docentes sobre o fornecimento de bolsas estudantis na escola privada, visando analisar os níveis de conhecimento dos docentes sobre a lei da filantropia e almejando perceber seus saberes sobre a realidade dos alunos que atendem. Tal questionário foi construído no *Google Forms*

e o seu link foi compartilhado, duas vezes, no grupo geral da instituição, o qual possui cerca de sessenta profissionais da educação – destes, apenas três professores se dispuseram a responder a pesquisa.

Na parte inicial do questionário, os docentes preencheram o TCLE, permitindo que os dados fossem utilizados para fins acadêmicos. Dos docentes que participaram, cada um faz parte de um nível de ensino: Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Duas pessoas se identificaram como sendo do sexo feminino e uma pessoa identificou-se como do sexo masculino, todas brancas. O tempo de atuação como professor foi de um ano, seis anos e quinze anos de docência.

Os profissionais afirmaram saber como se dá o processo de fornecimento de bolsas estudantis (um deles explanou que tem conhecimento de que há oferta de bolsas estudantis para irmãos e de acordo com a renda familiar, mas, não possui maior conhecimento sobre as especificidades da oferta), no entanto, na pergunta a seguir, afirmaram não possuir conhecimento sobre as leis específicas que regem essa política.

No questionamento sobre a oferta de bens materiais e imateriais, dois docentes apontaram que acreditam que ambos são ofertados para os estudantes da instituição. Em controvérsia, o terceiro professor disse perceber, em sua maioria, a oferta dos bens materiais – observando a falta dos bens imateriais em alguns contextos.

Quando questionados sobre os documentos norteadores para uma educação equitativa, foram citados o Plano Nacional de Educação, o Plano de direção da instituição, o Projeto Político Pedagógico e a Base Nacional Comum Curricular. A escrita de um dos docentes chamou a atenção, uma vez que, ele evidenciou que,

Sou crítico de uma base nacional comum curricular pelo fato dela favorecer, justamente, as separações entre os currículos escolares das escolas. Penso que o currículo escolar deva partir da cultura em que ele está inserido, reconhecendo e valorizando justamente as singularidades de cada comunidade escolar, bem como as histórias de vidas de seus participantes.

Neste contexto, o docente discorre sobre sua crença na valorização das experiências prévias dos sujeitos, valorizando a cultura e as particularidades de cada contexto que há no Brasil. Não obstante, entende-se que o documento é geral, visando

uma formação sistemática em todo o país, mas, depende da condução docente a coerência de trazê-la para a prática pedagógica aliada ao que se acredita.

Ao serem questionados se há equidade de oportunidades vislumbrada a partir da oferta de bolsas estudantis, foi possível perceber três visões diferentes. Um dos docentes, apenas, afirmou que a equidade de oportunidades não é evidenciada assim. Outro, por sua vez, argumentou que sim, pois permite o acesso a uma educação de qualidade que, possivelmente, não haveria condições financeiras para arcar. Por fim, o terceiro docente trouxe duas visões: as bolsas contribuem para a minimização dos preconceitos socioeconômicos, porém, ele não concorda com o viés da meritocracia para acesso a qualquer nível de ensino, isto é, as políticas públicas são significativas e indispensáveis, no entanto, se forem ofertadas com base no mérito, facilmente encaminham-se para a discriminação (aqui lê-se Sen, as liberdades são condicionadas, uma vez que, nem todas as pessoas podem “querer”).

Ao serem questionados sobre terem a informação de quem são os estudantes que possuem bolsa, dois docentes afirmaram ter conhecimento de alguns e o outro não possui conhecimento sobre nenhum estudante. Na pergunta a seguir, os dois afirmaram saber pela gestão escolar ou por externalização de outros colegas.

Em relação a diferentes vivências, os docentes sinalizaram perceber, principalmente, no que se diz respeito ao acesso a bens materiais. Um docente, no entanto, pontua que percebe que, através das diferenças culturais, a construção de uma cultura escolar, repleta de experiências diversificadas e visões de mundo.

Sobre a busca dos jovens e suas famílias por realidades privadas de ensino, os docentes apontaram que acreditam ser devido a infraestrutura escolar, a educação de qualidade e novas oportunidades, ou ainda, devido à perpetuação do senso comum de que, apenas, instituições de ensino privadas são qualificadas.

Caso pudessem modificar algo na realidade do fornecimento de bolsas estudantis, evidenciou-se que forneceriam transporte e alimentação para facilitar o acesso e a permanência nos espaços escolares. Outra mudança seria a criação de um programa de seleção que envolvesse apenas estudantes de determinada renda. Por fim, as bolsas estudantis seriam ofertadas em todos os níveis de ensino, desenvolvendo a aprendizagem integral, que siga a mesma linha de raciocínio; ainda, estudantes de colégios privados poderiam se candidatar apenas a instituições privadas de ensino superior e, estudantes de escolas públicas poderiam seguir seus estudos em instituições públicas de ensino superior.

A interação dos docentes com a pesquisa, mesmo que restrita, permitiu acessar diferentes pensamentos, visões da escola e percepções sobre os processos educacionais. O questionário em si permite que o contribuinte discorra menos sobre suas percepções, diferentemente da entrevista, que é complementada por detalhes da narrativa, expressões e maior espontaneidade. Mesmo, contudo, tal processo foi significativo e permitiu que, ao menos, os professores fossem acessados, contribuindo para uma visão multifocal do processo de fornecimento de bolsas e acessos aos espaços escolares.

6.3 Famílias: expectativas de ascensão social

Neste subcapítulo serão abordadas as visões de três mães, funcionárias da escola, sobre como visualizam a oferta das bolsas estudantis. Devido à dificuldade de acesso à escola, as bolsas de estudos também são divulgadas aos funcionários do colégio – profissionais que se enquadram na realidade socioeconômica de, até 1,5 salários-mínimos por pessoa da família, exigida para o fornecimento de bolsas.

A profissão da primeira mãe, será referido a ela como M1, é monitora de ensino, a mãe M2 é da área de tecnologia e a M3 é secretária escolar. Com M1 e M2 foram realizadas entrevistas, gravadas, e sua autorização foi concedida através do TCLE. Já M3 não conseguiu participar do momento previsto, solicitando que suas contribuições fossem explanadas através de um questionário.

Para complementação de quem são os atores que vos falam, os filhos das participantes são bolsistas no ensino regular, neste caso, dois estudantes da Educação Infantil e um do ensino fundamental – Anos Iniciais. As entrevistadas/questionadas, se consideram do sexo feminino, M2 e M3 se consideram brancas e M1 se apresenta como preta.

M1 cita que observa, em sua maioria, a oferta de bolsas estudantis em anos de iniciação acadêmica, cita-se Educação Infantil, 1º ano do Ensino Fundamental, 6º Ano do Ensino Fundamental e 1º série do Ensino Médio. Diferente da sua construção prévia, aponta que, nesta instituição, é possível visualizar o fornecimento de bolsas em todos os contextos. M1 ainda cita, quando questionada sobre sua visão acerca da política pública, que

Eu vejo como um caminho, um espaço que essas pessoas, que não tem possibilidades financeiras, tem que ocupar de alguma forma. Se essa forma é a escola oferecendo bolsas, eu acho um ponto bem positivo.

A entrevistada complementa que não visualiza diferenças ou exclusão do seu filho, reiterando que ele está nos anos iniciais e que há consciência de que, ao ir crescendo, tal realidade pode ser modificada. O brechó de uniformes foi citado como uma alternativa coerente, facilitando a aquisição pelas famílias bolsistas, mas sendo utilizado, também, pelos demais.

M2 afirma que visualiza as bolsas como uma oportunidade da sua filha estudar em uma escola privada – o que considera muito bom. Argumenta que não sente diferenciação social e nas relações com os demais pais, complementando que acha que a turma é unida. Eles/as vivenciam momentos, inclusive, fora da escola (como piqueniques e idas ao parque). M3, de forma sucinta, evidencia visualizar as bolsas como algo positivo e, por serem ofertadas via edital, fica facilitado o acesso aos interessados. Sobre a inserção no ambiente educacional, confirma que há inclusão e acolhimento por parte dos demais.

Sobre a preferência do ensino privado ao público, M1 afirma que a produção de conhecimento é maior neste contexto, reiterando que a educação, em sua família, é vista como um investimento. A crença de que a educação é um gatilho para a mudança de realidade foi um dos pontos abordados, refletindo sobre os ganhos que existem a partir de uma educação de qualidade. M2 apontou que escolheu a instituição por causa da logística diária, uma vez que é no mesmo espaço de trabalho e a aproxima da filha. M3 sintetiza que a educação é de maior qualidade e por isso prefere instituições de cunho privado.

M1 explana que não há auxílio na compra de materiais, necessitando adaptar-se à realidade, buscando materiais de segunda linha e uniformes no brechó, por exemplo. Sobre os passeios, há duas opções: pagar ou não ir. A funcionária diz que não visualiza a inclusão neste contexto, exceto em casos muito específicos, quando o professor sinaliza à direção e aí é realizada uma mobilização para inseri-lo. M2 e M3 apontaram que não há auxílio, toda responsabilidade dos materiais e roupas é da família.

Sobre a garantia da equidade por meio do fornecimento de bolsas, M1 acredita que isso é um meio de acesso, e não um fim em si. Ela corrobora que,

Na minha experiência de vida, ou a visão que eu tenho, é que tu vais estar incluído naquele grupo, naquele espaço; mas as oportunidades vão continuar sendo mais distantes por tu ser bolsista [...] acho que a escola tem que ter um olhar maior. Aqui até existe, porque nós temos alunos que são bolsistas e aí eles conseguiram oportunidades dentro da própria escola. Começa por aqui! [...] é um grande esforço estar aqui e se manter por aqui, sempre vai ter que ter um esforço a mais, seja na alimentação, no deslocamento...

M2 e M3 sinalizam que tal medida assegura a equidade de oportunidades, uma vez que, até bolsas de 50% auxiliam no acesso a um espaço escolar diferente. Colocando-se na posição de um cidadão que não trabalha no espaço, M2 diz que participaria do processo de bolsas, pois acredita que as oportunidades são diferentes neste espaço.

Em relação às diferenciações culturais, M1 cita que as condições de algumas famílias são “exorbitantes”, o que reflete, significativamente, nas relações. Sobre as relações extraescolares, ela cita os vínculos realizados entre os jovens que moram nos mesmos condomínios, não acolhendo, por vezes, de forma inconsciente, os que se mostram de realidades diferentes. M2 diz não perceber diferenciação cultural, mas, relembra que houve eventos em que não teve condições de participar e as outras famílias solidarizaram-se, acolhendo-os.

M1 diz sentir-se privilegiada por poder desfrutar de uma bolsa para o seu filho, ao mesmo tempo que sabe que isso é um direito assegurado.

Ele está pertencendo, está sendo beneficiado pela bolsa e que é isso que está acontecendo. Não além disso. Entendendo que estamos pertencendo a este espaço, mas não pertencemos a este nível. A gente, sempre, procura deixar isso bem claro [...]

Nessa fala, M1 evidencia a consciência de pertencimento no espaço escolar, mas, não para além dele, uma vez que, as realidades divergem. M2 define como sendo “ótima” a oportunidade de estudo no ensino privado. Cita que percebe que sua filha possui *todas as oportunidades*.

Ao questioná-las sobre as mudanças que fariam, M1 complementa que o processo de fornecimento de bolsas deveria ter um filtro a mais, sendo destinado, apenas, a quem realmente necessita; incluir bolsas de cunho racial para acessar mais minorias; assegurar a bolsa por certo período – a fim de não haver ansiedade a cada final de ano – pensando na segmentação do conhecimento e nos vínculos

assegurados. M2 acolheria os estudantes de forma diferenciada, buscando conhecer o aluno – sua trajetória -, a família e as reais necessidades, a fim de visualizar quem necessita efetivamente. M3 aumentaria a oferta de materiais básicos para os estudantes selecionados.

A visão dos familiares, mesmo que, por vezes, perpetuando ideais do senso comum, evidenciam a importância que o fornecimento de bolsas possui na vida das famílias. Desfrutar de um ambiente privado que, para eles, é o melhor espaço para se vivenciar uma educação de qualidade, demonstra o poder que a ensino possui, sendo visto como investimento e seguridade para ascensão.

6.4 Estudantes bolsistas: atores principais e seus núcleos de significados

Chegou-se no contexto mais esperado desta pesquisa, o motivo pelo qual ela foi pensada: estudantes bolsistas do ensino fundamental e técnico. O que pensam e sentem, como vivenciam a experiência? Os atores sociais principais, cernes desta pesquisa, foram acessados de duas maneiras diferenciadas. Os dois estudantes do ensino regular serão chamados de A e B, foram entrevistados individualmente, no intuito de respeitar o espaço escolar e as aulas.

No Ensino Técnico, com a maioria de estudantes bolsistas, dez alunos foram convidados a participar, divididos em dois grupos de cinco alunos – estes serão chamados de C, D, E, F, G, H, I, J, K e L. Neste contexto, foram criados grupos focais, os quais consistem, resumidamente, em uma conversa a partir de um questionamento, permitindo que os jovens explanem suas visões com maior naturalidade, trocando impressões entre si e com a pesquisadora.

Todos os jovens que participaram da pesquisa são discentes da 2º série do Ensino Médio, tendo idade entre 16, 17 e 18 anos. As declarações sobre raça e etnia dividiram-se entre brancos e pardos, assim como há participantes do sexo feminino e do sexo masculino, todos cisgênero. Os estudantes, menores de idade, levaram o TCLE para seus responsáveis autorizarem a participação neste processo investigativo.

Num primeiro contato, a pesquisadora apresentou-se para os jovens, de maneira descontraída, buscando quebrar a seriedade da investigação. Através das perguntas e diálogos, os estudantes foram demonstrando se sentir mais à vontade, explanando suas reais percepções sobre o meio.

6.4.1 Como eu cheguei até aqui?

O questionamento inicial visava entender a compreensão dos estudantes sobre os processos que passam para seu acesso e permanência na escola. Neste sentido, ao serem questionados sobre o funcionamento das bolsas estudantis no curso técnico, os jovens, paralelamente, abordaram que o gestor escolar fez a visita em escolas públicas e explicou aos estudantes que, através do fornecimento de bolsas, o governo fornece descontos no pagamento de impostos. O estudante C trouxe à tona que, além do curso, ganham o almoço – que é pago por “padrinhos”, isto é, pessoas físicas ou jurídicas que compreendem as dificuldades de permanecer neste espaço devido às demandas do cotidiano e complexidade de acesso, e contribuem com o valor do almoço, no restaurante escolar, nos dias de curso presencial.

A estudante A disse que não possui informações aprofundadas sobre o fornecimento de bolsas, mas, que tem consciência que a escola precisa ofertar uma porcentagem mínima de bolsas para não pagar multa ao governo. Contudo, B trouxe uma percepção diferenciada:

Eu não tenho um conhecimento baseado em pesquisas, mas acredito que tenha alguma instituição, fora da escola, que seja uma parceira e contribua com o valor da bolsa para a escola não ficar em prejuízo. [...] e que a bolsa é dada de acordo com a renda dos alunos.

O olhar apurado, advindo de uma sociedade capitalista, proporciona ao jovem uma reflexão sobre a disposição das bolsas em troca de algo – que, no caso, é a imunidade tributária. Neste contexto, vê-se que a consciência vai ao encontro à não ingenuidade de pensar que a filantropia ocorre, apenas, como promulgadora do amor ao próximo. Até porque, estando num país que necessita de lucratividade para existir, nenhuma empresa mantém-se sem movimentar a economia.

Seguindo na análise das narrativas, entende-se que, para além de acessar a bolsa, é preciso condições para permanecer. Neste viés, a estudante E mencionou:

Não só a comida a gente ganha, ‘sôra’, mas o transporte também. Os que entraram depois pagam suas passagens, mas a gente, que entrou desde o começo, não paga. [...] isso ajuda porque eu pego dois ônibus pra voltar pra casa.

No segundo grupo, H externalizou sua percepção sobre o assunto, percebendo-se, no decorrer da fala, que a oferta de transporte é indispensável.

No caso, nós cinco, eu acredito que, todo mundo tem a possibilidade de vir facilmente, mas não voltar. Entre os outros alunos acho que não tenha essa mesma... então, acho que o transporte é bem importante.

Refletindo sobre a escolha dos gestores de disponibilizar a maior parte das bolsas no Ensino Técnico – além das passagens de ônibus e da mobilização para proporcionar o almoço -, vê-se sua efetividade para uma possível mudança na realidade social dos jovens, a partir da oferta de ensino de qualidade num viés profissionalizante. A dedicação dos estudantes para se manterem no espaço que tanto almejaram entrar, reflete na esperança de vivências diferentes e ascensão social.

6.4.2 Entre linhas e lacunas: a infinidade do não saber

No contexto estudantil, no que se diz respeito a fase da adolescência e, principalmente, referindo-se a jovens que dispõem de bolsas estudantis, surgem inseguranças, como questionar e serem visualizados como inferiores. No ensino regular, as demandas intensas de provas geram ansiedade nos jovens, não conseguindo manter a tranquilidade pelo medo, inclusive, de perder o benefício da bolsa caso tirem notas ruins.

A. É complexo esse sistema de provas toda semana [...] são três provas semanais e mais os simulados em sábados. É muito puxado! [...] Tem um calendário, aí toda terça e quinta, no último período, tem prova e toda sexta tem uma prova extra.

Ao entrar no ensino técnico, no segundo semestre, com o curso em andamento, um estudante explanou suas dificuldades para compreender os assuntos que estavam sendo evidenciados em aula. Ainda trouxe à tona o medo de perguntar, de pedir ajuda.

G. Só o problema é ter que recuperar os outros, estar muito perdido no meio de todo mundo [...] perguntei: Meu Deus, o que que eu tô fazendo aqui? Mas agora tá indo...

Ao serem questionados sobre como se sentem sobre a estrutura e oferta do Ensino Técnico na instituição, os adolescentes começaram a discorrer, em sua maioria, sobre os aspectos positivos visualizados por eles. Neste momento de trocas, o mesmo estudante da fala anterior (G), naturalmente, foi evidenciando mais momentos em que se sentiu constrangido ou perdido pelo senso pessoal de que seus saberes eram insuficientes. Neste contexto,

-F. Eu gosto de fazer aqui, por que aqui tá, meio que, preparado pra gente. Tem os computadores, comida boa.

-G. Questão de preparo, fornecer as coisas pra gente estudar... Agora, eu, que entrei no segundo módulo, muito perdido, eu tive que dar um 360°, porque ninguém me deu um auxílio, disse “faz isso aqui”, e eu ficava receoso de perguntar toda hora, porque eu podia atrapalhar os outros.

-E. É, ele iria atrapalhar porque a gente tá mais a frente, aí a gente teria que parar o que a gente tá fazendo pra ajudar ele.

-F. É que eu tô lá concentrada, aí ele vem, aí continua perguntando e eu digo: “faz isso aqui” e ele não faz, ele faz o que ele acha que é certo [...] aí o professor falou assim: ‘é, aí vocês vão ter que se virar e correr atrás’.

Esse diálogo demonstra que, mesmo percebendo-se perdido em alguns contextos, G valoriza o preparo da instituição e a estrutura ofertada. Suas falas vêm ao encontro com a percepção do não fornecimento, em alguns casos, dos bens imateriais. Vê-se que os estudantes demonstram níveis diferenciados de saberes advindos do ensino profissionalizante - devido ao tempo de experiência no curso. Um dos pontos a se pensar é a metodologia docente igualitária para jovens que estão no segundo semestre e os que estão iniciando.

Para promover a equidade de oportunidades, também, é necessário promover a equidade no acolhimento. Enquanto alguns estudantes mostram-se encaminhados, outros precisam do aporte pedagógico introdutório. Diferentes níveis de ensino requerem diferentes níveis de explicações e isso não isenta os discentes da sua responsabilidade de estudar e buscar informações de forma autônoma, mas contribui para sentirem-se acolhidos e para o desenvolvimento da segurança.

6.4.3 Qual meu lugar no mundo?

Fazendo refletir sobre o lugar em que estão e os espaços ocupados, foi questionado se os estudantes gostam de vivenciar este espaço escolar e se

visualizam-se inseridos no contexto. B evidenciou as oportunidades que visualiza cotidianamente por estar inserido neste espaço. Segundo o estudante,

B. Eu gosto de estudar nessa escola porque ela é de um alto nível, tanto no quesito de conteúdos, né? Que são bem aprofundados, mas, os professores também são muito qualificados – em comparação com qualquer outra escola. Eu acho que isso me motivou bastante a estudar mais [...] e, além disso, temos as tarefas extraclasse, que são oportunidades que eu não tive em outras escolas, portanto esse é um diferencial que me agrada bastante.

Ao valorizar o espaço, cita a qualidade na formação docente e complementa que isso o motiva a dedicar-se mais nos estudos. A formação continuada dos professores mostra-se como gatilho para que os jovens, através do exemplo, busquem formações melhores e dediquem-se no que se dispõem a fazer. Senão através do exemplo, como?

Este questionamento gerou sinapses diferentes nos estudantes. Enquanto o jovem do ensino regular explanou seu sentimento de alegria desde sua inserção no espaço, o primeiro conjunto de estudantes a participar do grupo focal referenciou uma situação que lhes deixou intrigados. Segue parte do diálogo entre dois estudantes:

F. No começo teve discriminação, por causa das nossas roupas e da nossa classe social [...] um guri chegou na gente e perguntou o que a gente tava fazendo aqui, aí a gente falou que tava fazendo curso, aí ele disse: ai, que m---, de que classe social vocês são?

E. Antes de entrar no refeitório já tinha gente gritando: cadê o uniforme? [...] sendo que quando a gente se matriculou, nos falaram que não precisava se preocupar com o uniforme, né [...] só que eles não avisaram os alunos que iam ter estudantes, né, sem o uniforme, aí eles meio que passavam pela gente, no corredor, gritando: mais respeito, pessoal, aqui tem que usar uniforme, tipo, na frente de outras pessoas, constrangendo a gente, sabe.

F. No primeiro dia, um monte de gente ficava olhando pra gente, acho, também, que era porque a gente tava sem uniforme [...] acho que eles teriam que aprender a receber esse tipo de gente – risos -, gente bolsista, né? Tinham que ter informado os alunos e preparado primeiro antes da gente chegar, tipo, avisar: vão vir estudantes de escolas públicas pra fazer o curso, sei lá, porque eles não estavam sabendo [...]

E. Depois disso, acho que avisaram, no dia seguinte, porque não aconteceu mais. [...] eu não sei, porque eu não vi, mas, uma colega disse que sofreu preconceito por causa da cor, aí ela desistiu do curso [...] ela era negra.

Por ser uma escola que utiliza o uniforme como vestuário completo, há a possibilidade de o diferente ter gerado reflexão nos estudantes regulares. Ainda, no decorrer das falas, os estudantes trouxeram a informação de que este caso de discriminação foi proferido por crianças pequenas, o que os deixou sem respostas para tal ação. Falando sobre, riram, argumentando que nem sabiam que pessoas tão pequenas saberiam falar sobre “classe social”.

A vivência foi explanada pelos estudantes em suas próprias escolas regulares - reiterando a importância dos vínculos para segurança - e foi na conversa entre gestão que ações foram tomadas, para que o ocorrido não se repetisse. Sobre o caso do preconceito racial citado e, conseqüentemente, desistência do curso, os estudantes não sabiam maiores informações e nenhum deles havia presenciado a situação.

Referindo-se à preferência por desfrutar da bolsa em um espaço privado à uma instituição pública, os estudantes trouxeram percepções muito conscientes. Neste excerto de conversa, foram citadas as oportunidades no mercado de trabalho, a gratuidade do curso, o cuidado com *Fake News*, as facilidades no acesso inicial e a qualidade da proposta institucional. Assim,

- E. Acho que aqui tem mais reconhecimento no mercado de trabalho, sora.
- G. Tem mais oportunidades, mais contatos também e porque veio do nada...
- F. Raramente a gente recebe propostas de cursos gratuitos...
- G. Que são de verdade!
- F. Pela forma fácil que eu entrei aqui no curso, eu até fiquei desconfiada, porque foi só trazer os negócios dos comprovantes de renda e documentos [...]
- E. A proposta também era muito boa, sora, o (G1) foi lá conversar com a gente e, que nem, além da proposta ser boa [...] eu fui pesquisar e vi que era uma escola com uma educação boa e que tem bastante contatos, que nem, dois colegas nossos já estão trabalhando na startup e eles só conseguiram porque eles tavam fazendo curso aqui, porque pediram estagiários que tavam fazendo o curso [...] então tudo que o (G1) falou pra gente lá, que é uma área de trabalho que estão precisando... não é uma área que eu gostava, mas, né, a proposta era boa.

Ao falarem sobre, pôde-se perceber que, neste contexto, não se trata de preferência entre um contexto ou outro de ensino, mas sobre a oportunidade que lhes chegou - retratando que nem sempre ela é oferecida a quem deseja -, permitindo que novos contextos fossem explorados e vivenciados. A percepção sobre as

desigualdades dos estudantes foi sendo posta (inconscientemente para uns e conscientemente para outros) nas falas, evidenciando inclusive que acharam não ser possível acessar um curso profissionalizante, de qualidade, com tal facilidade (o qual atingiu, inclusive, um estudante que não se interessava pelo tema).

6.4.4 Pertencer: entre laços e nós nas trilhas da educação

A sensação de pertencimento se constrói para além dos conteúdos pragmáticos, ela se constrói no dia a dia, nas interações/relações, nas conexões e trocas. O sentir mostra-se relativo, depende de cada ser, de como veem a si mesmos (senso de si), e aos seus pares, de como se colocam no grupo, de suas experiências prévias, de como são acolhidos e respeitados. Na entrevista com A, estudante do ensino regular, inúmeros sentimentos surgiram. Em paralelo a eles, o racional foi evidenciado, lembrando o motivo que lhe fez estar ali e sua gratidão pela oportunidade.

A. Não me sinto pertencente a essa turma [...] é que eu não me dei bem com a turma, sabe... (choro) Na escola que eu estudava antes, como eu posso dizer, as pessoas lá são acolhedoras e aqui eu não senti tanto isso. [...] Não é culpa da escola, eu só não me dei bem com as pessoas, sabe? [...] Sou grata por ter essa oportunidade, não quero que pense o contrário, sou muito grata, mas, ao mesmo tempo, eu sinto saudade de lá. [...] Lá eu pagava 50% e aqui eu tenho 100%, então foi um caminho mais viável, foi por isso que eu vim, na verdade. Não foi totalmente por vontade minha, comecei aqui super animada e tal, mas, não foi por vontade 100% minha... foi porque era o certo pra minha família.

O título desse subcapítulo foi escolhido pensando neste propósito: mesmo que o desejo seja um, nem sempre ele se dará como o esperado. Às vezes, laço vira nó; noutras, nó se transforma em laço. A vida é assim e a constituição do ser se dá através das relações com o outro e com o contexto que os abriga, articulando biografias e processo histórico-político. Por vezes, neste percurso, surgem inseguranças, receios e medos de julgamentos. Não há como saber o que se passa na mente do outro se não houver diálogo e, pela falta dele, crenças - falsas -, são desenvolvidas.

-G. Eu me sinto envergonhado de dizer que eu não tô conseguindo pegar a matéria, porque se todo mundo tá em silêncio, é porque todo mundo tá conseguindo. E se eu falar: 'ai, eu não tô conseguindo'... vão falar que eu tô dormindo.

- E. A gente tá em silêncio porque a gente tá chorando internamente – risos.*
-G. Então eu acho que é receio de todo mundo achar que vai ser julgado por falar que não tá conseguindo acompanhar, não tô entendendo.
-F. [...] mas, sora, eu acho que isso é mais com o sor (G3), porque eu olho pra ele e parece meu chefe, sabe? – risos
-G. Acho que é a pressão de ter duas pessoas muito boas, principalmente o (colega não bolsista), porque ele diz: não, tá muito fácil.
-E. Porque o 'sôr' (G3) tira a ideia de que tá todo mundo em concordância, só porque os alunos da escola estão.

Por medo de questionar, os jovens calam-se, permitindo que o docente siga o cronograma de ensino. Nesta conversa descontraída entre eles, foi possível perceber o esboço de um sorriso tímido no rosto de G, demonstrando, talvez, alívio por não se sentir só nas suas percepções e sentimentos.

Mais de uma vez o tema “almoço” surgiu em destaque nas reflexões sobre as preferências neste espaço. As oportunidades no mercado de trabalho também foram citadas, mas, a pesquisadora sentiu que foi para que não ficasse focado na alimentação.

- E. A melhor parte é a comida, 'sôra', tem até sobremesa e a gente não paga. Mousse de limão!*
G. As oportunidades são maiores.

Ao analisar tais apontamento, percebe-se, primeiro, a sinceridade nas falas dos adolescentes, atravessando as falas uns dos outros e externalizando o que vem na mente. No segundo momento, reflete-se sobre o porquê este assunto é tão abordado. A alimentação diversificada - no buffet -, que, para uns, é comum e faz parte do cotidiano, para eles, mostra-se como algo especial, como um momento a ser valorizado.

Sobre o pertencimento em si, os jovens trouxeram visões de mudanças que poderiam fortalecer este sentimento. Uniformes para o técnico, transmissão correta de informações e mudança do dia da ala minuta são pontos notórios de importância.

- F. Foi proposto pra gente fazer uma camiseta, mas, aí a nossa professora achou que não era uma boa ideia porque a gente não tinha que, tipo, ser igual a todo mundo e aí ficou por isso. Mas, acho que era uma boa ideia a gente fazer. [...] até porque, na maioria dos cursos técnicos se tem uniformes e é uma forma de mostrar que a gente tá ali... cursando.*
-G. Mas, eu acho que a escola deveria fazer e não a gente tirar do bolso. [...] acho que as informações deveriam ser passadas certo. Porque no

início, o (G1) não tinha pagado o cartão das passagens e aí fomos e tivemos que voltar porque o cartão não funcionou;

-F. Tem umas vans, também, mais caras, que vêm as vezes. Aí o cartão não passa. Temos que tirar o dinheiro do nosso dinheiro.

-G. E muitos tiveram que voltar porque não tinham o dinheiro.

-F. Sorte que tinham uns colegas que tinham o cartãozinho verde, sabe? Aí passaram pra alguns, mas, a gente teve que pagar depois.

-D. É que eles mudam aleatoriamente, não dá pra saber. [...]

-F. A gente se vira, né? Posso falar do almoço? – risos – Não é justo que a ala minuta deles seja só na sexta-feira. Porque na sexta a gente não tem aula! [...] o moço do restaurante falou que ia colocar na quinta pra gente também poder comer, mas, botou uma vez no mês só e nunca mais.

-I. A comida é muito boa.

Os percalços vivenciados no cotidiano fazem com que jovens passem a criar a consciência de quem são e o espaço que ocupam. Em uma escola onde todos utilizam uniformes, há coerência que os alunos do Ensino Técnico se percebam diferentes através das vestimentas; que o uniforme não seja o mesmo dos demais é compreendido por eles, uma vez que o ensino regular é cursado em outra instituição, mas a criação de uma estética específica que contextualize o grupo como parte da escola e demonstre uma identidade visual, reforça o conceito de pertencimento.

Diferente do acesso dos alunos pagantes, quando há inadequação nas passagens de ônibus, alguns estudantes não conseguem acessar o espaço. Visualiza-se que a vivência que tiveram no início do ano gerou certo incômodo, fazendo com que, para poder estudar, tivessem que pedir ajuda de seus pares. Ainda, o dia do bife com batata frita foi citado. Normalmente, o almoço especial é ofertado na sexta-feira, no entanto, os estudantes do técnico não possuem aula presencial neste dia - o que faz com que, conseqüentemente, não possam comer. A ideia deles seria mudar o dia do cardápio, para que todos pudessem aproveitar igualmente essa experiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho gerou inúmeros *insights*, movimentações por parte da pesquisadora e, inclusive, no próprio colégio pesquisado. Professores revelaram que nunca haviam parado para pensar sobre tal assunto, passando a refletir sobre o que é, de fato, “incluir” um aluno/a bolsista na turma.

Que a educação brasileira foi forjada em meio ao caos, sem visar à igualdade de oportunidades entre cidadãos/ãs, é inegável. Por muito tempo, apenas ricos tinham acesso a informações relevantes, a espaços de transmissão de saberes e aprendizagens formais. Retoma-se Cunha e Góes (1985), que relatam sobre a escolarização em tempos de Ditadura Militar, retratando que os pobres passaram a acessar os espaços, mas o ensino transmitido era raso e em favor dos governantes, o que desenvolveu gerações de analfabetismo funcional e patriotismo exacerbado (sem questionamentos, pois a criticidade era desrespeitosa). Esse período histórico desencadeou duas realidades distintas: ensino público e ensino privado. A disparidade entre ambos era gritante e assim se manteve por muito tempo. Documentos foram criados, leis asseguradas e a educação pública passou a outro patamar. Ainda, contudo, instituições públicas de qualidade sofrem com a perda de profissionais, estrutura inadequada e falta de materiais, aspectos que dependem do Estado e de um orçamento nunca suficiente, por razões complexas que operam na relação Estado-Sociedade Civil, no Brasil.

Os jovens que estudam no Ensino Técnico – que frequentam outras instituições de ensino regular e cursam o técnico no contra turno escolar -, possuem uma reparação de conteúdos básicos (português, matemática e inglês), que os estudantes que são da própria instituição não precisam realizar. Mesmo com a relativa melhora educacional do ensino para o povo, esta instituição sentiu a necessidade de agregar informações para essa juventude, a fim de fortalecer o currículo e a compreensão dos conteúdos profissionalizantes.

A LDB (1996), vem ao encontro da globalização do acesso à educação para assegurar os direitos de todos os jovens em idade escolar. Além disso, passou a definir regras para as escolas que desejavam ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas - para assim, isentarem-se de alguns impostos. Numa primeira instância, as bolsas eram ofertadas para crianças e jovens que não possuíam vagas asseguradas em escolas públicas (seja por falta de vagas ou por dificuldade de

acesso), após isso, as bolsas, também, passaram a ser oportunidades de acesso a diferentes contextos e experiências.

A adolescência é uma fase desafiadora. Piaget (1987), afirma que a pessoa se constitui a partir de sua relação com o meio e com outros indivíduos. A partir dos doze anos o jovem passa para o período operatório formal, que se constitui, principalmente, na abstração. O pertencimento, tema da pesquisa com os estudantes, vai se constituindo diariamente, a partir de relações, das vivências concretas e das interpretações dos jovens acerca dessas vivências. O acolhimento dos pares deve ser ensinado pelos adultos, uma vez que as diferenças constituem seres mais coerentes e humanos, para a efetividade do afeto, o exemplo é a resposta.

Retomando Sen (2010 e 2011), autor que discorre sobre as liberdades, ponderamos que os bens básicos devem ser oferecidos para que os jovens possam querer o que efetivamente lhes é de interesse. Através das falas dos estudantes, visualizam-se as limitações vivenciadas nesse acesso.

Para querer, é necessário se dedicar mais (mais de um veículo de transporte para chegar a escola); para querer, é necessário abrir mão de sonhos para corroborar com uma possibilidade de ascensão (não era o que a estudante queria, mas ela precisou aproveitar a chance); para querer, é necessário aceitar que não se é pertencente, mas mesmo assim agradecer, porque é o melhor para a realidade da sua família. As oportunidades chegam a poucos jovens e, por vezes, numa sociedade capitalista, o desejo dos jovens pode não ser concretizado. Primeiro é necessário garantir o básico para, talvez, um dia, poder alcançar os objetivos almejados.

O economista se questiona (Sen, 2011, p. 108) sobre as instituições não discriminatórias, uma vez que para que uma bolsa seja ofertada, é necessário que haja diferenças do público pagador para o público bolsista. Neste contexto, o autor reflete sobre quais critérios de seleção seriam mais coerentes para real promoção de equidade através das políticas públicas. Em conformidade com Rawls, Sen afirma que não há inconformidades com a teorização, mas sim pontos notórios, a serem refletidos para compreender os contextos e quiçá transformá-los.

Para uma sociedade mais justa, as pessoas deveriam acreditar que essa sociedade possa vir a existir, lugar onde os cidadãos se dispõem a fazer sua parte na corroboração com esse ideal. A cooperação, existindo por um período significativo de tempo, permitiria que as pessoas desenvolvessem um senso de colaboração com o coletivo, gerando confiança e colhendo os frutos de sua dedicação. Em corroboração

a isso, as leis de proteção e seguridade dos direitos básicos – como a liberdade -, deveriam ser asseguradas para todos.

A forma como as instituições funcionam deve ser repensada, visando sanar as lacunas e inadequações que são visualizadas nos comportamentos coletivos. Novamente, toma-se o foco na limitação das liberdades – inclusive, comportamentais -, que regem a sociedade em que vivemos. Sen (2011, p. 112), ainda reitera que o olhar precisa voltar-se para instituições que visam promover a justiça; mesmo que não tenham a justiça como um fim em si, podem concretizá-la. A promoção de contextos mais justos, como na realidade do estudo de caso em foco, dá-se através de realizações sociais geradas nessa base institucional. A instituição não deve findar em si, mas deve promulgar formas eficazes de mudança social – fundamentadas na base, para que possam ser mantidas de forma adequada, promovendo mudanças e vivências sociais mais justas.

Retomando Rawls (1996 e 1997), que desenvolve uma teoria da justiça partindo de uma posição inicial, onde seria possível decidir, em sociedade, o que seria o mais adequado e justo para a humanidade. Ainda assim, algumas liberdades seriam afetadas, porque as opiniões são diferentes e, em todas as instâncias, há socialização e nesta há conflitos que lhe são próprios. Não existe contexto concreto possível em que os indivíduos pudessem gozar de todas as liberdades, uma vez que o ser humano é composto por razão e emoção, e é paradoxal em suas ações.

Sobre o processo de educar e acolher esses jovens, Freire (1991, p. 58) assevera: “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Os professores não estão preparados para tudo, eles são sujeitos políticos - possuem suas visões de mundo -, podem errar mesmo tentando acertar; mas buscam acolher, buscam evoluir e dar exemplos. A docência se constitui diariamente, nas práticas, nas formações continuadas, na humildade de ouvir e se dispor, também (e principalmente), a aprender.

Diante das análises construídas e refletidas neste estudo, é possível dizer que a escola - como espaço de aprendizagem e diversidade - se faz, todos os dias, juntamente com os que nela atuam. Profissionais engajados farão o colégio ser referência e isso não quer dizer que não haja erros, disparidades sociais ou

inadequações em alguns pontos, mas que a partir do erro, outras estratégias sejam pensadas e busquem ser concretizadas.

Os jovens bolsistas desta instituição são inseridos através de políticas públicas de acesso divulgadas no site escolar. Pensando em colaborar com o coletivo, optou-se pela oferta das bolsas, em sua maioria, no ensino profissionalizante. Neste sentido, além do acesso ao mercado de trabalho, dos benefícios ofertados e do acolhimento aos jovens, há a segurança por parte dos pares. Trata-se de um período da vida dos jovens em que vínculos afetivos positivos são muito importantes, perpassando segurança e identificação. Promover um ambiente seguro, portanto, é fundamental para o sucesso da inclusão plena dos bolsistas (BOWLBY, 1984). Cruz (2013), evidencia a importância de uma escola justa para todos, onde há a busca efetiva pelo desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

A gestão da escola argumenta que os bolsistas não sejam identificados para que o tratamento por parte dos docentes seja semelhante para todos os estudantes. Não obstante, em alguns contextos, bolsistas são percebidos como diferentes a partir de suas visões de mundo e uso de argumentos diferenciados. Os jovens externalizaram suas angústias, alegrias, percepções de mundo e da escola. Questões que não foram incitadas diretamente, foram se apresentando no decorrer dos diálogos, demonstrando que estas eram de efetiva relevância para os discentes.

Olhando para o problema que rege esta pesquisa, pode-se dizer que não há apenas uma resposta. Este colégio demonstra uma busca efetiva pela proporção da equidade de oportunidades para os jovens bolsistas que ali estudam; no entanto, há o conhecimento de que as relações atravessam os muros da escola e, em muitos momentos, vivências extraescolares acabam por refletir significativamente no contexto de ensino. Alguns pontos abordados para a modificação no fornecimento de bolsas podem ser postos em prática. Reitera-se, principalmente, o que foi trazido à tona pelos adolescentes: criação de uniformes para pertencer, divulgação de informações adequadas para facilitar o acesso ao espaço e *ala minuta* em dias diferentes - o que para muitos é muito, embora para outros possa ser indiferente.

As limitações para o desenvolvimento deste estudo foram várias. Foca-se, principalmente, na falta de acolhimento por parte das escolas e, conseqüentemente, no encurtamento do tempo previsto para a pesquisa de campo e suas análises. O tempo de construção da dissertação foi limitado devido a pandemia do Covid-19, o que impediu que os teóricos fossem aprofundados tal qual era almejado. Com o intuito

da realização da pesquisa de campo, tardiamente foi possível adentrar a realidade escolar – primeiramente por conta da presença do vírus e, sequencialmente, devido à falta de acolhimento por parte das instituições.

Sente-se que uma pesquisa de mestrado demanda inúmeras abdicções, organizações e realizações, o que foi realizado da melhor forma possível – não como o esperado, mas como a realidade permitiu. Pensa-se que tal estudo pode ser continuado e ampliado. A perspectiva de um olhar sociológico para a educação abre os horizontes, permitindo visões diferenciadas e contextos novos a serem explorados. No contexto de um doutorado, por exemplo, a pesquisadora busca encaminhar-se para a área da Educação, aprofundando os teóricos citados e buscando formas de contribuir, um pouco mais, com a realidade externalizada.

Por conseguinte, acredita-se que esta pesquisa deve contribuir com a reflexão sobre a necessária mudança de paradigmas dos profissionais da educação e a modificação de um contexto formador, visando a promoção da justiça nos âmbitos de ensino. Olhar, ouvir e acolher, são ações pequenas e que podem mudar significativamente realidades sociais.

REFERÊNCIAS

- BARRÈRE, Anne. **Escola e adolescência**: uma abordagem sociológica. Lisboa: Edições Piaget, 2013.
- BOWLBY, John. **Apego e perda**: Separação. São Paulo: Martins Fontes, vol. 2, 1984.
- BRASIL. IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). **Patrimônio Imaterial**. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes e regula os procedimentos referentes à imunidade de contribuições à seguridade social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp187.htm#art47>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 14 jan. 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cad. Saúde Pública**, Brasília, v. 34, n. 3, 2017, e00101417. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00101417.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CRUZ, Júlia Fernanda Magalhães Gomes. **Escola justa**: os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo. Duque de Caxias: UERJ, 2013.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- DALBEM, Juliana Xavier; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Teoria do apego**: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005.
- FANON, Frantz. **Pele Negra e Máscaras Brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Tanise Dias; CASSOL, Abel; CONCEIÇÃO, Ariane Fernandes da; NIEDERLE, Paulo André. **Sen e o desenvolvimento como liberdade**. In: Niederle, Paulo André; Radomski, Guilherme. Introdução às teorias do desenvolvimento. Ed. da UFRGS, 2017.
- FRESNEDA, Betina. **Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro**: avanços e persistências. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.
- GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. **Pobreza e desigualdades educacionais**: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 131-147, set. 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MACHADO, Pedro Henrique Barboza. **Entremeio**: resultados de uma pesquisa sobre jovens bolsistas em escolas privadas. Revista de Ciências Sociais (p. 197 – 235) — Fortaleza, v. 51, n. 3, nov. 2020/fev. 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.
- MARINHO, Ângela. et al. **O processo de luto na vida adulta decorrente da morte de um ente querido**. Monografia, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ: 2007.
- MEINHARDT, Giovani. **O poder dos vínculos emocionais da primeira infância**. Ivoti, 2017.
- MELO, Patricia Eliane de. **As malhas da exclusão no projeto da escola inclusiva**: relações de poder. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
- MINAYO, Maria Cecilia de Souza; DESKANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- MORENO, Andrea Cecília; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Relação com o saber e táticas de territorialização de jovens bolsistas do ensino médio na escola privada**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e246763, 2022.
- OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. **Estudantes do ensino médio e o ensino superior**: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação Científica para o Ensino Médio. Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 100, n. 255, p. 464-480, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, Márcia Pereira de. **Ditos e não ditos**: como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil (2009 – 2013). São Leopoldo: Repositório Jesuíta, 2014.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro : Zahar, 1983.

PINHEIRO, Claudio. **Educação e Ditadura Militar**: relatos da história oficial e a memória de professores (1964 – 1985). São Bernardo do Campo, 2006. Dis

ponível em: < [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1172/1/Claudio%20Pinheiro.pdf](http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1172/1/Claudio%20Pinheiro.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2023.

RAWLS, Jonh. **Liberalismo Político**. México: Fondo de Cultura Económica, Política e Derecho, 1995.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade** – Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thompson, 2005.

RIBEIRO, Caroline Lourenço de Almeida. **Os processos de ensino e de aprendizagem e os (des)arranjos nos fluxos escolares**. São Leopoldo: UNISINOS, 2020.

ROCHA, Andréa Souza Eduardo. **Recuperação paralela**: significações dos(as) alunos(as) do Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissional acerca da proposta. São Paulo: PUC, 2020.

RODRIGUES, Anelise Lopes; GAVA, Lara Lages; SARRIERA, Jorge Castellá; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Percepção de preconceito e autoestima entre adolescentes em contexto familiar e em situação de acolhimento institucional**. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio Grande do Sul, POA, v. 14, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/12648/9822> Acesso em: 15 jan. 2023.

ROSA, Augusto Pereira da; ZINGANO, Ester Miriane. **Pré-história**: Educação para sobrevivência. Maiêutica-Arte e Cultura, v. 1, n. 1, 2013.

SALVATICO, Bianca Mendes. **Alunos bolsistas em uma escola particular**: um estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social. 2014. Disponível em: < <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/16175/1/Bianca%20Mendes%20Salvatico.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SAWAIA, Bader Burihan. **Psicologia e Desigualdade Social**: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. São Paulo: Psicologia & Sociedade; 21 (3): 364-372, 2009.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Larissa Reducino; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **O programa institucional de bolsas de iniciação científica para o ensino médio (PIBIC-EM): a política pública, a ciência e a cidadania.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 7, N° 1, p. 78-107, Jan/Abr 2017.

SILVA, Marcos Vitoi. **Eficácia e equidade escolar em uma instituição educacional filantrópica.** Rio de Janeiro: PUC, 2021b.

SILVA, Percival Tavares da. **Bolsas de estudo no ensino fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ.** São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02082010-093502/publico/PERCIVAL_TAVARES_DA_SILVA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, Simone Martins da. **Políticas de Inclusão Escolar: uma análise da atuação do ministério público nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, RS.** UNISINOS, 2021a. Disponível em: <<http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9959>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOUZA, Pedro Ulisses Fernandes. **Infraestrutura escolar e a diferença cultural no processo de aprendizagem dos alunos de ensino médio de Formosa – GO.** São Leopoldo: UNISINOS, 2021.

TABILE, Ariete Fröhlich e JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso.** Rev. psicopedag. [online]. 2017, vol.34, n.103 [citado 2020-09-09], pp. 75-86.

TEIXEIRA, Camila Gomes Martins. **Gestão Escolar: concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de Educação.** São Leopoldo: UNISINOS, 2021.

UCEDA, Roberta Aparecida. **Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais: concepções dos estudantes do ensino médio sobre conhecimento e aprendizagem.** São Leopoldo: UNISINOS, 2018.

VASQUES, Rosane Fátima. **A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica.** São Leopoldo: UNISINOS, 2021.

Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 01 jan. 2024.

VIEIRA, Paolla. **Quais os principais fatores que provocam a falta de professores?** Nexo Jornal, 2023. Disponível em: < <https://pp.nexojournal.com.br/ponto-de-vista/2023/Quais-os-principais-fatores-que-provocam-a-falta-de-professores#:~:text=O%20desequil%C3%ADbrio%20est%C3%A1%20estritamente%20relacionado,oferecerem%20oportunidades%20em%20outras%20profiss%C3%B5es.> >. Acesso em: 05 set. 2023.

APÊNDICE 1: Entrevista com a direção escolar

Sexo:

Idade:

Raça/Etnia:

Profissão:

Tempo na Profissão:

1. Quais são os tipos de bolsas oferecidas pela escola e por que essas modalidades foram escolhidas?
2. A coordenação escolar e os docentes possuem a informação de como funciona o fornecimento de bolsas de estudos?
3. A partir do cumprimento da lei que embasa o fornecimento de bolsas, há algum benefício fiscal/geral para as instituições?
4. Qual sua opinião sobre a obrigatoriedade no fornecimento de bolsas, a prática cotidiana funciona como previsto na teoria?
5. Bens materiais são os bens fornecidos de forma concreta, como a bolsa de estudos e materiais obrigatórios (se for o caso); imateriais são os bens abstratos, como acolhimento, apoio psicológico, inclusão... Na sua visão, há o fornecimento de bens imateriais e materiais?
6. Os documentos norteadores da educação têm o intuito de promover equidade educacional. Qual documento você considera o mais importante para o fornecimento de uma educação de qualidade e igualitária?
7. A partir do fornecimento de bolsas de estudos, você acredita que a equidade de oportunidades é evidenciada?
8. Como funciona a aquisição de materiais obrigatórios e participação em saídas de estudos para estudantes que possuem bolsa?
9. As vivências de famílias de alta renda são diferentes das vivências de famílias que necessitam de bolsa estudantil. Você percebe diferenciação cultural entre os jovens a partir de suas experiências pessoais? Como?
10. Por qual motivo você acredita que tais famílias/estudantes optam por bolsas estudantis ao invés de buscarem escolas públicas?
11. Se você pudesse modificar algo na realidade do fornecimento de bolsas, o que faria? (Refere-se desde a constituição das leis, até o cotidiano escolar).

APÊNDICE 2: Entrevista com as Coordenações Pedagógicas

Sexo:

Idade:

Raça/Etnia:

Profissão:

Tempo na Profissão:

1. Você tem conhecimento sobre como funciona o fornecimento de bolsas de estudos nessa instituição?
2. Se sim, há conhecimento sobre as leis em que o fornecimento de bolsas estudantis é embasado?
3. Bens materiais são os bens fornecidos de forma concreta, como a bolsa de estudos e materiais obrigatórios (se for o caso); imateriais são os bens abstratos, como acolhimento, apoio psicológico, inclusão... Na sua visão, há o fornecimento de bens imateriais e materiais?
4. Os documentos norteadores da educação têm o intuito de promover equidade educacional. Qual documento você considera o mais importante para o fornecimento de uma educação de qualidade e igualitária?
5. A partir do fornecimento de bolsas de estudos, você acredita que a equidade de oportunidades é evidenciada?
6. Como funciona a aquisição de materiais obrigatórios e participação em saídas de estudos para estudantes que possuem bolsa?
7. As vivências de famílias de alta renda são diferentes das vivências de famílias que necessitam de bolsa estudantil. Você percebe diferenciação cultural entre os jovens a partir de suas experiências pessoais? Como?
8. Como você percebe a inclusão dos estudantes bolsistas pelos demais colegas?
9. Por qual motivo você acredita que tais famílias/estudantes optam por bolsas estudantis ao invés de buscarem escolas públicas?
10. Se você pudesse modificar algo na realidade do fornecimento de bolsas, o que faria? (Refere-se desde a constituição das leis, até o cotidiano escolar).

APÊNDICE 3: Questionário para docentes

Sexo:

Idade:

Raça/Etnia:

Profissão:

Tempo na Profissão:

1. Você tem conhecimento sobre como funciona o fornecimento de bolsas de estudos nessa instituição?
2. Se sim, há conhecimento sobre as leis em que o fornecimento de bolsas estudantis é embasado?
3. Bens materiais são os bens fornecidos de forma concreta, como a bolsa de estudos e materiais obrigatórios (se for o caso); imateriais são os bens abstratos, como acolhimento, apoio psicológico, inclusão... Na sua visão, há o fornecimento de bens imateriais e materiais?
4. Os documentos norteadores da educação têm o intuito de promover equidade educacional. Qual documento você considera o mais importante para o fornecimento de uma educação de qualidade e igualitária?
5. A partir do fornecimento de bolsas de estudos, você acredita que a equidade de oportunidades é evidenciada?
6. Você sabe quem são os alunos bolsistas da escola?
7. Se sim, como essa informação lhe foi transmitida?
8. As vivências de famílias de alta renda são diferentes das vivências de famílias que necessitam de bolsa estudantil. Você percebe diferenciação cultural entre os jovens a partir de suas experiências pessoais? Como?
9. Por qual motivo você acredita que tais famílias/estudantes optam por bolsas estudantis ao invés de buscarem escolas públicas?
10. Se você pudesse modificar algo na realidade do fornecimento de bolsas, o que faria? (Refere-se desde a constituição das leis, até o cotidiano escolar).

APÊNDICE 4: Entrevistas com as famílias de alunos bolsistas do ensino regular:

Sexo:

Idade:

Raça/Etnia:

Profissão:

Tempo na Profissão:

1. Como você percebe a oferta de bolsas estudantis para os jovens?
2. Analisando a realidade vivenciada pelo seu filho/filha, você percebe a inclusão advinda dos colegas?
3. Por que a família/estudante optou pela bolsa de estudos na rede privada ao invés de uma escola pública?
4. Em momentos de compra de materiais obrigatórios ou saída de estudos, há auxílio governamental ou escolar?
5. A partir do fornecimento de bolsas de estudos, você acredita que a equidade de oportunidades é evidenciada?
6. As vivências de famílias de alta renda são diferentes das vivências de famílias que necessitam de bolsa estudantil. Você percebe diferenciação cultural entre os jovens a partir de suas experiências pessoais? Como?
7. Qual é o seu sentimento a partir do benefício de desfrutar de uma bolsa estudantil em uma instituição renomada? Por quê?
8. Se você pudesse modificar algo na realidade do fornecimento de bolsas, o que faria?

APÊNDICE 5: Roteiro para conversa com estudantes bolsistas do ensino médio e técnico (Grupo Focal e Entrevista)

Sexo:

Idade:

Raça/Etnia:

Ano escolar:

Tempo de escola:

1. Como vocês acham que funciona o fornecimento de uma bolsa de estudos?
Tem alguma lei sobre isso?
2. Quando vocês receberam a bolsa, quais foram os sentimentos?
3. Vocês gostam de estudar nessa escola? Por quê?
4. Já sofreram bullying? Por qual motivo?
5. Participam das saídas de estudos?
6. Vocês se sentem pertencentes à turma em que estudam? Se não, por qual motivo?
7. Como funciona a coordenação pedagógica na escola?
8. Já tiveram ansiedade no âmbito escolar? Se sim, por quê?
9. Há acolhimento dos professores, gestores ou algum profissional específico quando vocês não estão bem psicologicamente?
10. Por que vocês preferiram estudar em uma escola particular ao invés de uma pública?
11. Qual a melhor parte de desfrutar de uma bolsa de estudos?
12. Se vocês pudessem modificar algo na realidade do fornecimento de bolsas, o que fariam?

APÊNDICE 6: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: ESTUDANTES BOLSISTAS DO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO NA REDE PRIVADA: EQUIDADE DE OPORTUNIDADES OU FALTA DE AMPARO?

Pesquisadora: Franciele Müller

Orientadora: Pós-Dra. Marília Veríssimo Veronese

1. Natureza da pesquisa: Análise das visões de mundo de jovens estudantes inseridos no contexto de bolsas de estudos, bem como, dos docentes, familiares, gestão pedagógica e direção.

2. Participantes da pesquisa: As informações serão coletadas dos jovens, por meio de grupo focal e entrevistas; dos professores, por meio de questionário, bem como, da direção, coordenação e famílias, por meio de entrevistas.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, os estudantes, professores, gestores e responsáveis, permitirão que a pesquisadora Franciele Müller investigue o tema “**ESTUDANTES BOLSISTAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PRIVADA: EQUIDADE DE OPORTUNIDADES OU FALTA DE AMPARO?**”. Os envolvidos no trabalho terão a liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo a pesquisadora. Sempre que quiserem, poderão pedir informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto.

4. Sobre a pesquisa de campo: Serão realizadas entrevistas, através de questionamentos abertos, com a direção com os coordenadores do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Técnico, bem como, com famílias de estudantes bolsistas do ensino regular. Os questionamentos possuirão o intuito de compreender qual a visão que os profissionais/familiares possuem acerca do fornecimento de bolsas estudantis. Ainda, a visão que possuem sobre a teoria idealizada e a prática visualizada. As entrevistas, gravadas, serão transcritas, literalmente, permitindo a análise dos resultados. As pessoas que responderão à entrevista assinarão um termo de compromisso autorizando o uso do teor da pesquisa de campo. A identidade dos participantes da entrevista não será explanada no decorrer do trabalho. A identidade dos participantes do grupo focal – estudantes -, será preservada e permanecerá como sigilo ético da pesquisadora. As ideias serão identificadas por meio de letras em ordem alfabética: A, B, C e assim por diante.

Com os docentes, será realizado um questionário através da plataforma *Google Forms*, não evidenciando suas identidades.

5. Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais.

6. Confidencialidade: Todos os dados pessoais deste estudo são estritamente confidenciais, em exceção da função dos entrevistados. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos demais dados. Somente serão divulgadas as ideias autorizadas pelas pessoas entrevistadas.

7. Benefícios: Os participantes da pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que a participação contribua com importantes reflexões sobre a sua atividade profissional e pessoal. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos às pessoas entrevistadas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar da pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora: Franciele Müller | Telefone: (51) 998503706

Orientadora: Pós-Dra. Marília Veríssimo Veronese