

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JULIANA DE AQUINO FONSECA DORONIN

Análise da Eficácia do Programa de Bolsas de Estudo para o Ensino Médio

MARINGÁ
2014

JULIANA DE AQUINO FONSECA DORONIN

Análise da Eficácia do Programa de Bolsas de Estudo para o Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Sociedade e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato

MARINGÁ
2014

JULIANA DE AQUINO FONSECA DORONIN

Análise da Eficácia do Programa de Bolsas de Estudo para o Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof^a. Dra. Maria Aparecida Barbosa Carneiro
Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Dr. Prof. Dr. Antonio Ozaí
Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em: 15 de Fevereiro de 2014

Local de defesa: Bloco H, campus da Universidade Estadual de Maringá-PR.

Dedicatória

A minha amada Família (pais, irmã, esposo, filhos e cunhado), pelos grandes exemplos de superação, dedicação e generosidade.

AGRADECIMENTOS

Essa com certeza é uma das partes mais difíceis do trabalho, pois sempre vem o receio de esquecer de alguém das muitas pessoas especiais que tenho a mais profunda gratidão.

Início meus agradecimentos reinterando a quem já dediquei este trabalho, a minha AMADA FAMÍLIA, instrumentos de Deus na terra. Minha mãe Nilza, “mulher guerreira” e perseverante, exemplo de sabedoria e otimismo, sempre presente na minha vida e confiante que tudo daria certo. Meu pai Antonio, que durante toda sua vida, tem demonstrado através de seus atos que tudo acontece na hora certa, só é preciso que tenhamos paciência para desatar “os nós” da vida. A minha linda amada e querida irmã gêmea, Giovanna, sempre companheira desde o ventre da nossa mãe, quando fomos geradas para sermos seres inseparáveis e assim permanecemos, mesmo que distantes geograficamente, agradeço pelo seu companheirismo, dedicação, zelo e renúncia, além da confiança que depositou em mim, desde à seleção, quando se orgulhava juntamente com painho, mainha, meu esposo, filhos e cunhado, de cada etapa vencida na seleção.

Agradeço de maneira particular ao meu esposo, Gleb filhos, Andrei e Alina, pela paciência que tiveram comigo durante essa caminhada do mestrado, pela compreensão das horas que estive ausente da família devido as exigências do estudo. Pelas horas de amparo, cuidado e carinho que tiveram comigo quando já me sentia cansada. Agradeço ao meu cunhado Jair por sempre renunciar a atenção de Giovanna quando ela me aconselhava nas minhas dúvidas e inquietações.

Ao meu orientador Prof. Dr. Geovanio Rossato, meu agradecimento também especial pela disponibilidade que demonstrou desde o início dessa caminhada, sempre dedicado e presente.

Aos professores (as) Wânia, Ana Lúcia, Carla, Celene e Ednaldo, pelo profissionalismo e ensinamentos dados. Aos colegas da turma anterior: Josimar, Carol, Fernanda, Angélica e Everton, pelas orientações e palavras de incentivo. Aos colegas da minha turma, em especial, ao João Victor, Franklin, Anderson, Marcelo, Rizia, Rodrigo e outros, pelas palavras de carinho e confiança.

As amigas Charlanne, Célia e Amanda, pelas orações e palavras de incentivo e, de forma muito especial, agradeço à direção e colaboradores do Colégio Marista de Maringá, pela permissão para realização da pesquisa e auxílio na concessão dos dados, confiantes no meu profissionalismo e ética e, principalmente, na possibilidade que a pesquisa traz de contribuir com a eficácia das Políticas Públicas, apontando caminhos de possíveis soluções.

*Eu aprendi... Que sou mais forte que
imaginava, e que posso ir mais longe, depois
de pensar que não podia mais. E que
realmente a vida tem valor, e eu tenho valor
diante da vida!*

W. Shakespeare (Adaptado)

Análise da Eficácia do Programa de Bolsas de Estudo para o Ensino Médio.

RESUMO

Este trabalho investiga sobre a eficácia do Programa de Bolsas de Estudos para o Ensino Médio como modalidade de política inclusiva educacional numa FASFIL- Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos. A metodologia aplicada na pesquisa como principal foi a quantitativa, a qual contou com coleta de dados em análise documental, referente aos índices dos alunos quanto à Evasão escolar, Rendimento escolar e Aprovação interna (média global) e externa (especificamente nos vestibulares da UEM- Universidade Estadual de Maringá) e índice de repetência, no período de 2010 e 2011. Foi realizado um levantamento do perfil socioeconômico das famílias dos alunos beneficiados atendidos e identificados elementos de vulnerabilidade social. Realizada pesquisa bibliográfica como método secundário qualitativo. O estudo foi realizado com todo universo de alunos bolsistas e não bolsistas, do Terceiro Ano do Ensino Médio da referida FASFIL. Compactua-se da teoria de que o acesso a Educação e principalmente ao Ensino Médio é um dos caminhos, para a idealizada cidadania plena e transformação social. Nesse sentido, evidenciou-se a hipótese paradoxal, que : 1) O programa de bolsa pesquisado representa uma melhor possibilidade de inclusão no acesso do aluno de baixa renda ao Ensino Superior Público por melhor prepara-lo (em teoria) para o vestibular no regime geral de concorrência e 2) As contradições encontradas na legislação, descaracterizam o caráter inclusivo do Programa através de características excludentes.

Palavras chave: FASFIL. Política de inclusão. Programa de Bolsas de estudo para o Ensino Médio .

Analysis of the Effectiveness of the Program of Scholarships for High School

ABSTRACT

This paper investigates the effectiveness of the Program Scholarships for High School as a form of inclusive education policy in FASFIL - Foundations and Nonprofit Associations . The methodology applied in the research was the main quantitative , which included data collection on documentary analysis , indexes referring to the students as to the Truancy , School Performance and Approval internal (global average) and external (specifically in the vestibular - EMU State University of Maringá) and repetition rate , between 2010 and 2011 . A survey of the socioeconomic profile of households served and identified elements of social vulnerability benefited students was conducted . Performed literature search and qualitative secondary method . The study was performed with whole universe of scholarship and non scholarship students of the Third Year of High School said FASFIL . If condone - the theory that access to education and especially the Middle School is one of the paths to the idealized full citizenship and social transformation . In this sense , revealed a paradoxical hypothesis that: 1) The scholarship program is researched a better chance of inclusion in the student's lower income to Public Higher Education for better prepares you (in theory) to access the vestibular system general competition and 2) the contradictions found in legislation , mischaracterize the inclusive nature of the program through exclusive features .

Keywords: FASFIL. Inclusion policy. Program Scholarships for High School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentuais de Bolsa Social de estudo concedidos para o 3º ano do Ensino Médio (2010-2011)	66
Gráfico 2	Percentual de bolsas no ano anterior	67
Gráfico 3	Não bolsista no 3º ano, mas que já foi em anos anteriores do Ensino Médio	69
Gráfico 4	Último ano da bolsa (Ensino Médio)	69
Gráfico 5	Total de renda familiar	74
Gráfico 6	Renda <i>per capita</i>	75
Gráfico 7	Demonstrativo de menores no domicílio	77
Gráfico 8	Total de renda familiar	80
Gráfico 9	Renda <i>per capita</i>	80
Gráfico 10	Despesas com empregado(a)	82
Gráfico 11	Número de filhos em outras atividades educacionais	83
Gráfico 12	Despesas com escola/cursos	83
Gráfico 13	Despesas com escola/cursos (ano anterior)	84
Gráfico 14	Despesas com luz, gás e telefone	84
Gráfico 15	Despesas com transportes	86
Gráfico 16	Situação dos pais	90
Gráfico 17	Faixa etária dos pais dos alunos bolsistas	93
Gráfico 18	Faixa etária dos pais dos alunos não bolsistas	94
Gráfico 19	Profissão do pai	99
Gráfico 20	Profissão da mãe	100
Gráfico 21	Religião	107
Gráfico 22	Etnia	108
Gráfico 23	Assiduidade (frequência final)	110
Gráfico 24	Faixa etária do aluno (em 2011)	112
Gráfico 25	Situação do aluno	113
Gráfico 26	Destino após transferência externa	114
Gráfico 27	Tempo que estuda no colégio	118
Gráfico 28	Rendimento na disciplina Língua Portuguesa (média)	119
Gráfico 29	Rendimento na disciplina Matemática (média)	120

Gráfico 30	Média anual de todas as disciplinas da base nacional comum	121
Gráfico 31	Adaptação de disciplina	122
Gráfico 32	Rendimento da adaptação de disciplina (média)	123
Gráfico 33	Situação final no 3º ano do Ensino Médio	124
Gráfico 34	Situação do aluno no ano anterior	125
Gráfico 35	Aprovação dos bolsistas e não bolsistas no Vestibular da UEM (2010/2011)	126
Gráfico 36	Número de ocorrência geral	127
Gráfico 37	Existência de registro de ocorrência disciplinar (ROD)	128
Gráfico 38	Número de ocorrência comportamental	129
Gráfico 39	Número de ocorrência pedagógica	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Evolução do número de matrículas por modalidade de ensino no Brasil	43
Figura 2	Proximidade do bairro onde os bolsistas residem em relação ao Colégio Marista	136
Figura 3	Proximidade do bairro onde não bolsistas residem em relação ao Colégio Marista	137
Figura 4	Mapeamento e análise fatorial por AED – Maringá – 1991	138
Figura 5	Nível de instrução do responsável pelo domicílio por área de ponderação	139
Figura 6	Faixa de renda do responsável pelo domicílio por Área de Ponderação de Maringá (2010)	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais obstáculos ao EaD, segundo instituições de ensino	41
Quadro 2	Demonstrativo das 10 maiores instituições credenciadas pelo MEC com EAD	42
Quadro 3	Instrumentos e períodos de criação de Conselhos (1930-2010)	51
Quadro 4	Caráter dos Conselhos criativos e período de criação (1930-2010)	51
Quadro 5	Tipo de instrumento de criação e caráter dos conselhos	51
Quadro 6	Disseminação dos Conselhos nos municípios brasileiros, por área de atuação	52
Quadro 7	Evolução do número de IES (1º semestre) por dependência administrativa – Brasil – 1980-2003	55
Quadro 8	Evolução do número de matrículas (1º semestre) no Ensino Superior por dependência administrativa – Brasil – 1980-2003	56
Quadro 9	População de 7 a 14 anos fora da escola	59
Quadro 10	População de 6 a 17 anos que nunca frequentou a escola, por grupos de idade	60
Quadro 11	População de 6 a 17 anos que nunca frequentou a escola, por grupos de idade e raça/etnia	60
Quadro 12	População de 15 a 17 anos que só trabalha, por raça/etnia	60
Quadro 13	Percentuais concedidos de Bolsas Sociais de Estudo x Renda <i>per capita</i>	68
Quadro 14	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Rede Estadual (2005-2011)	115
Quadro 15	Rendimento Escolar em Maringá-PR	116
Quadro 16	Melhores escolas de Maringá – ENEM (2011-2012)	116
Quadro 17	Sistema de ingresso dos bolsistas do Colégio Marista	135
Quadro 18	População censitária de Maringá (2010)	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Motivo do indeferimento	70
Tabela 2	Número de integrantes da composição familiar	76
Tabela 3	Condições de moradia	78
Tabela 4	Tipo de moradia	81
Tabela 5	Despesas com água	81
Tabela 6	Despesas com condomínio	81
Tabela 7	Tipologia das outras atividades educacionais (múltipla)	83
Tabela 8	Despesas com saúde	86
Tabela 9	Com quem o aluno reside	90
Tabela 10	Escolaridade dos pais de alunos bolsistas	94
Tabela 11	Escolaridade dos pais	95
Tabela 12	Identificação das profissões do pai profissional liberal	100
Tabela 13	Identificação das profissões da mãe profissional liberal	101
Tabela 14	Identificação dos profissionais autônomos do pai	101
Tabela 15	Identificação dos profissionais autônomos da mãe	102
Tabela 16	Local de trabalho do pai	102
Tabela 17	Local de trabalho da mãe	103
Tabela 18	Tempo de atuação trabalho dos pais na atividade atual	104
Tabela 19	Necessidades especiais	105
Tabela 20	Motivo da transferência externa	113
Tabela 21	Destino após transferência externa	113
Tabela 22	Tempo que estuda no colégio	118
Tabela 23	Rendimento da disciplina Língua Portuguesa (média)	119
Tabela 24	Rendimento da disciplina Matemática (média)	120
Tabela 25	Média anual de todas as disciplinas da base nacional comum	121
Tabela 26	Adaptação de disciplina	122
Tabela 27	Rendimento da adaptação de disciplina (média)	123
Tabela 28	Situação final no 3º ano do Ensino Médio	124
Tabela 29	Situação do aluno no ano anterior	125

Tabela 30	Aprovação dos bolsistas e não bolsistas no Vestibular da UEM (2010/2011)	125
Tabela 31	Número de ocorrência geral	127
Tabela 32	Existência de registro de ocorrência disciplinar (ROD)	128
Tabela 33	Número de ocorrência comportamental	129
Tabela 34	Número de ocorrência pedagógica	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEC	Associação Brasileira de Educação e Cultura
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABREAD	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBAS	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CESOMAR	Centro Social Marista
CID	Código Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
COMAS	Conselho Municipal de Assistência Social
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
COPEL	Companhia Paranaense de Energia
CVU	Comissão de Vestibular da UEM
EaD	Ensino à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCACENSO	Censo da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FASFIL	Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
IR	Imposto de Renda
ITBCM	Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação
ITBI	Imposto sobre transmissão de Bens Imóveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Combate a Fome
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEI	Microempreendedor Individual
NAPI	Núcleo de Apoio Pedagógico – Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCIPS	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OECD	Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento
ONG	Organizações Não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PROUNE	Programa Universidade para Todos
ROD	Registro de Ocorrência Disciplinar
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno do Déficit de atenção com Hiperatividade
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	26
2.1	OBJETIVO DA PESQUISA	26
2.2	METODOLOGIA UTILIZADA	26
3	ASPECTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO BRASIL	34
3.1	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE: ALGUNS AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS ..	34
3.1.1	Plano Nacional de Educação	36
3.1.2	A educação como ferramenta para a consolidação da cidadania	46
3.1.3	Breve discussão acerca da educação inclusiva no Brasil contemporâneo e Ensino Médio	52
3.2	EXCLUÍDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	53
3.2.1	Quem são os excluídos da Política Educacional Brasileira?	58
3.2.2	Exclusão da escola e renda familiar	61
4	ANÁLISE DO PROGRAMA DE BOLSAS DE ESTUDO: UMA PERSPECTIVA DA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA INVESTIGADA	63
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DO PROGRAMA DE BOLSA	63
4.2	QUEM SÃO OS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA?	72
4.2.1	Perfil socioeconômico	73
4.2.1.1	Renda familiar	73
4.2.1.2	Grupo familiar	76
4.2.1.3	Moradia	77
4.2.1.4	Gastos	79
4.2.2	Dados comparativos (bolsistas e não-bolsistas)	87
4.2.2.1	Situação dos pais e com quem o aluno reside	87
4.2.2.2	Faixa etária e escolaridade dos pais	91

4.2.2.3	Ocupação dos pais: profissão, identificação das profissões dos profissionais liberais, identificação dos profissionais autônomos e local de trabalho	96
4.2.2.4	Tempo de trabalho dos pais	104
4.2.2.5	Necessidade especial	104
4.2.2.6	Religião	107
4.2.2.7	Etnia	108
4.3	VARIÁVEIS INTERLIGADAS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ÍNDICE DE EVASÃO; RENDIMENTO ESCOLAR; APROVAÇÃO INTERNA (MÉDIA GLOBAL) E EXTERNA (NOS VESTIBULARES DA UEM) E ÍNDICE DE REPETÊNCIA	108
4.3.1	Índice de evasão	109
4.3.2	Rendimento escolar	114
4.3.3	Aprovação interna (Média Global) e externa (vestibulares da UEM)	118
4.3.4	Índice de repetência	126
4.4	AVANÇOS E CONTRADIÇÕES DO PROGRAMA COM BASE NA LEGISLAÇÃO	131
5	CONCLUSÃO	142
	REFERÊNCIAS	148
	ANEXOS	157

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas do século XX, no Brasil e no mundo, ocorreram grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. Sucederam grandes movimentos sociais, crises econômicas nacionais. Sob a influência do neoliberalismo¹ na Inglaterra, nos países chamados de terceiro mundo acontece o processo de redemocratização como é o caso também do Brasil. Em 1989, deu-se o chamado Consenso de Washington, em que os países mais ricos, denominados G7, impuseram aos países em desenvolvimento o neoliberalismo e houve o fortalecimento da globalização. Nesse momento teve-se o “fim” do sonho socialista com a queda do muro de Berlim e a hegemonia capitalista preponderou.

Com o advento da chegada do século XXI, ouviu-se falar muito no fenômeno da globalização, fenômeno que, segundo Brum (1998), existe desde a antiguidade em face ou em razão das viagens marítimas, que na verdade datam desde o período da antiguidade com as primeiras viagens marítimas e a relação estabelecida entre os lugares, diante da expansão do Império Romano. No entanto, tal fenômeno passa a “repercutir” sobretudo no momento atual, diante das novas tecnologias e da abertura de mercado que se deu no mundo pós-guerra fria e diante do processo de redemocratização das Nações. Entretanto, é bem sabido que o que se convencionou chamar de globalização não pode ser entendido como um tempo de igual divisão internacional política, econômica e militar entre os diferentes países. De um lado, os processos de intercâmbio comercial, informacional, cultural e financeiro são marcados pelas novas formas de relação desigual entre países. Por outro lado, percebe-se a globalização denotando a escala crescente, de magnitude progressiva, a aceleração e o aprofundamento do impacto dos fluxos e padrões inter-regionais de interação social.

É um tempo de expectativas no Brasil e no Mundo. De perplexidade e da crise de concepções e paradigmas não apenas porque se iniciou um novo milênio, mas, sobretudo porque muitos

¹ Explicitando o termo: “Neoliberalismo” e “estado neoliberal” são usados para designar um novo tipo de estado, que surgiu na América Latina nas últimas duas décadas. No Chile, após a queda de Salvador Allende, sob a ditadura de Pinochet; com Saul Menem na Argentina; Gortari e Zedillo no México e Cardoso no Brasil. Os governos neoliberais promovem o mercado aberto, livre comércio, redução do setor público, menos intervenção do Estado na economia e a desregularização de mercados.

modelos passam a ser questionados e desconstruídos a exemplo de que a “aldeia global”² é toda regular e idêntica a partir do próprio conceito de global. Na verdade nesse mundo – global – a homogeneidade dá lugar a heterogeneidade, as diferenças sociais, econômicas se sobressaem.

Diante do exposto e da realidade atual educacional verificada no Brasil, algumas questões surgem e precisam ser esclarecidas. Daí, a necessidade de aprofundar esse estudo que tem como ideia central a avaliação de um Programa Educacional específico. Neste sentido, Faria (2005, p. 42) destaca, a especificidade da avaliação sob três dimensões:

Do ponto de vista metodológico, a avaliação é uma atividade que obtém, combina e compara dados de desempenho com um conjunto de metas escalonadas; Do ponto de vista de sua finalidade, a avaliação responde a questões sobre a eficácia efetividade dos programas e, neste sentido, sua tarefa é julgar e informar; Do ponto de vista de seu papel, a avaliação detecta eventuais falhas e afere os méritos dos programas durante sua elaboração. Neste sentido sua tarefa é formativa, permitindo a correção ou confirmação de rumos.

Com base no processo histórico brasileiro e suas peculiaridades, deve-se tratar a Política Educacional Brasileira como forma fragmentada da expressão do Estado para responder as questões sociais da contemporaneidade.

Conforme descreve Paulo Netto (1992, p. 13), "as mazelas próprias à ordem burguesa, com as sequelas necessárias dos processos que comparecem na constituição e no envolver do capitalismo, em especial aqueles concernentes ao binômio industrialização/urbanização, tal como este se revelou no curso do século XIX". Ou ainda, de acordo com Iamamoto (1998, p. 27),

Questão social apreendida como conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada, por uma parte da sociedade. [...] é a expressão do processo de produção e reprodução da vida social na sociedade burguesa, da totalidade histórica concreta.

²Ver metáforas utilizadas por Ianni (2007, p.120).

Assim, dois argumentos justificam a relevância de estudos nessa temática, são eles: 1) considera-se como fenômeno social, esse tipo de organização onde o Programa em questão é desenvolvido e 2) é recurso público³“em jogo” e, portanto, relevante para estudos em sociologia, principalmente com ênfase em Política Pública.

Define-se como fenômeno, diante da proliferação dessas organizações, comprovada pelas pesquisas do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, considerando que seus dados refletem apenas uma parcela do terceiro setor, visto que estudos do IPEA (2006, p. 25) são restritos as organizações empresariais.

Em 2004, aproximadamente 600 mil empresas (representante de 69% do total das empresas brasileiras) atuavam no terceiro setor; em 2000, esta porcentagem já era de 59%. Estas empresas investiram em 2004, R\$ 4,7 bilhões em projetos sociais, o correspondente a 0,27% do PIB brasileiro daquele ano.

Outros estudos acrescentam que “[...] no Brasil o Terceiro setor, emprega mais de 1 milhão de pessoas e envolve montante financeiro na casa de centenas de milhões de dólares” (FERNANDES, 1997, p. 27-28) . Além disso, há isenções fiscais dos seguintes impostos: ICMS, IR, ITBI, IPVA, ITBCM, IPI. Segundo o CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social) e Previdência Social, até 2003 havia 6.545 entidades no Brasil, das quais 4.174, ou 6,4% eram isentas das cotas patronais. Isso representa R\$ 2,73 bilhões a menos nos cofres públicos.

Vale destacar que a teoria posta nos documentos oficiais, a exemplo da Constituição Brasileira, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/96) e ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990, acerca do direito ao acesso, permanência e continuidade dos alunos carentes no ensino primário e secundário⁴ apresenta elevados índices de paradoxos e contradições, a exemplo da concepção do termo da democracia apresentada. Pois na prática, apesar de vivermos em um país que se diz democrata

³Recurso Público representado de duas formas: 1- através de subvenção, caracterizados por repasses de verbas de fundos públicos para projetos desenvolvidos pelas ONG's (Recurso público direto) ou 2- Entidades que não recebem subvenção, mas como são de utilidade pública, possuem isenções fiscais de alguns impostos (Recurso público indireto).

⁴ Sabe-se que essa problemática não se restringe apenas ao Ensino de Base, mas também muitas vezes até o Ensino Superior .

com uma Constituição intitulada cidadã, vê-se que a democracia almejada é algo que ainda se busca em sua totalidade, como afirma Holanda (1995, p. 160):

A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos e privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos.

A concepção de democracia mal-entendida que Holanda sugere, somada a concepção de uma política educacional incoerente que afirma Saviani⁵ é o que norteiam o presente estudo. Veja-se o que destaca Saviani (1986 apud Holanda, 1995, p. 37) a esse respeito:

A política educacional era incoerente, combinando um discurso sobre a importância da educação, mas ao mesmo tempo, revelava um grande descompromisso do Estado e um - aumento crescente da atuação da iniciativa privada e das organizações não governamentais nesse segmento.

É sobre essa atuação do terceiro setor, na condição de iniciativa privada não-governamental que se investiga, realizando um estudo acerca do papel destinado ao terceiro setor em políticas públicas educacionais, anteriormente de responsabilidade do Estado. Desenvolve-se, nesse sentido, análise de dados, objetivando verificar a eficácia das políticas públicas de educação numa FASFIL (Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos). Sobre o isso Marinho e Façanha (2001, p. 12) destacam: “[...] é importante reconhecer que a efetividade e a eficiência (ou seja, efetividade organizacional) dos programas são ingredientes indispensáveis da eficácia, inclusive para fins de conhecimento dos resultados pretendidos”.

Opta-se daqui por diante pela substituição do termo Terceiro Setor para FASFIL, esclarecendo apenas que apesar de ambos – os termos – tratarem dos “novos movimentos sociais” (originados no Brasil nos anos de autoritarismo), essa nova nomenclatura foi criada no início dos anos 2000, dada a necessidade de um consenso para denominar este grupo específico de associações. Acrescenta-se que, participaram do debate pesquisadores e ativistas, envolvendo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Grupo de Institutos Fundações e Empresas

⁵ Apesar de Saviani utilizar a palavra incoerência acompanhado do verbo era (no passado), é um autor conhecido por seus escritos críticos e contestadores sobre Política de Educação, onde demonstra à todo tempo o quanto é necessário ainda se avançar para romper com as incoerências encontradas diante das problemáticas dessa Política

(GIFE) e a Associação Brasileira de Organizações não Governamentais (ABONG), (LANDIM, 2005)⁶. Ripari (2012, p. 2) conceitua assim:

O grupo denominado como FASFIL pode ser diferenciado de outros formatos associativos por mesclar caridade, doações, filantropia, solidariedade, voluntariado, cidadania. Estes se embasam na negação das instituições tradicionais em prol de uma “auto-organização civil”. Organizam-se ainda em projetos pontuais, e ao mesmo tempo em que confrontam o Estado, se utilizam dos meios legalizados e coordenados por este para a organização de suas ações.

Ainda que existam referências no associativismo já estruturado anteriormente, há um contexto específico que demarca o surgimento das FASFILS, datado em meados da década de 1990⁷.

A análise feita teve como base empírica o Programa de Bolsas de Estudo do Colégio Marista de Maringá-PR⁸, junto aos alunos usuários da Assistência Social. Essa entidade de cunho internacional, é considerada de relevância para o Estado brasileiro, por prestar serviço para a sociedade atestado pelo órgão público, através do certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS).

Destaca-se que a iniciativa da FASFIL em conceder o acesso a Educação para aqueles que não dispõem de recursos financeiros suficientes, através da distribuição das bolsas de estudo não resolve na totalidade a problemática, visto que a questão social é uma realidade muito complexa e profunda e sua solução não se restringe apenas a gratuidade do acesso à rede privada. Porém, compactua-se da teoria de que o acesso a Educação e, principalmente, ao Ensino Médio é um dos caminhos, para a idealizada Cidadania e transformação social. Assim, o acesso a uma bolsa de estudos no Ensino Médio (da Rede Privada de Ensino) poderá ser a

⁶Ainda há em alguns pesquisadores insegurança quanto a escolha do termo para denominar objeto de investigação. Isto se deve ao fato do termo FASFIL ser pouco utilizado na academia. Portanto, pouco disseminado. Porém, trata-se de um termo que não carrega valorização, ao contrário do termo terceiro setor verificado na pesquisa.

⁷Ver Scherer-WarreneLüchmann (2004); Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática (1998-1999); Landim (1998) e Gohn (2001).

⁸ O Instituto Marista foi fundado por São Marcelino Champagnat (1789-1840), na França em 1817 e, desde então, espalhou-se pelo mundo. No Brasil, os Irmãos Maristas estão divididos em unidades administrativas denominadas Províncias. O Colégio Marista de Maringá está presente na Província Marista Brasil Centro-Sul. Maringá foi fundada em 1947. Já o Colégio Marista nasceu em 1958, no centro da cidade, com mais de 24.000 m², próximo a Catedral Metropolitana Nossa Senhora da Glória. Desta forma, o Marista tornou-se um Colégio tradicional, tornando-se uma referência na forma de educar através de valores cristãos. Disponível em: <<http://www.marista.org.br/marista-maringa-o-colegio/D631>>. Acesso em: 20 out. 2011.

garantia desse cidadão lograr sua entrada no Ensino Superior, uma vez que supostamente estará melhor “preparado” para a concorrência.

A Política Social e Educacional brasileira, possui sistemas amplos e complexos, que envolve diversos atores, instituições e programas. Políticas estabelecidas a partir da Constituição de 1988, objetivando o atendimento universal às necessidades e aspirações da população evidenciam essas iniciativas, ao mesmo tempo em que se observa a tensão constante por parte dos poderes públicos diante das limitações orçamentárias, gerenciais e legais. Um paradoxo, portanto, se torna evidente: de um lado percebe-se que os sistemas públicos previdenciários, de saúde, de educação e de políticas de proteção social alcançaram níveis de atendimento em tese, universais, da população de interesse nas últimas duas décadas; do outro lado, a população, convive com baixos níveis de qualidade e de eficiência, além de operosidade na provisão desses serviços.

Neste contexto, outras formas de atendimento são necessárias, referindo-se as entidades privadas que emergem na tentativa de “suprir” a deficiência da qualidade desses serviços públicos. Estas entidades, assim como as públicas devem ser avaliadas na sua eficácia, uma vez que direta ou indiretamente, utiliza-se de recursos públicos para desempenhar o “papel” que antes caberia exclusivamente ao Estado. Nesse sentido, menciona-se a necessidade de análise dos programas oriundos do chamado Terceiro Setor, ou melhor; FASFIL, tema desse trabalho.

Contudo, destaca-se ainda que, enquanto Cientista Social tem-se a pretensão de analisar os fenômenos sociais explicitados, numa tentativa de contribuir com o processo de construção para uma sociedade mais justa, mais produtiva e mais democrática, com a análise da inclusão de Políticas Pública Educacional. Espera-se ainda, que esse estudo possa agir de forma provocativa no futuro nas questões que envolvam as mediações existentes entre Escola, Sociedade e Governo, a partir de demandas que ultrapassem unicamente a concessão de bolsas sociais.

Esta dissertação apresenta-se disposta em três capítulos. O primeiro aborda a metodologia utilizada na pesquisa investigada, incluindo objetivo, hipóteses e justificativa do tema. O segundo discute o sistema de bolsas enquanto política que busca contribuir para a inclusão, analisando as problemáticas do sistema e o terceiro apresenta os dados do estudo empírico,

por meio de análise estatística descritiva quanto ao perfil socioeconômico das famílias dos usuários atendidos pelo programa de bolsa pesquisado, assim como: identificação das variáveis mais relevantes na análise sobre a eficácia do Programa e conclusões da pesquisa, retomando a discussão com a finalidade de sintetizar os resultados encontrados. Apontando ainda para os avanços e contradições do Programa com base na legislação.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 OBJETIVO DA PESQUISA

O propósito desta pesquisa é avaliar a eficácia (resultado) do Programa de Bolsas de Estudo definido pela Lei nº 12.101, de 27-02-2009, e Decreto nº 7.237, de 20-06-2010⁹, enquanto modalidade de política inclusiva na área educacional, oferecido pela FASFIL, nomeada ABEC (Associação Brasileira de Educação e Cultura -Colégio Marista de Maringá-PR), para alunos do 3º ano do Ensino Médio, no período de 2010 a 2011, referente aos índices de: evasão, rendimento escolar, aprovação, tanto interna (Média Global) quanto externa (nos vestibulares da UEM –Universidade Estadual de Maringá) e índice de repetência. Além disso, procura-se relacionar se esse acesso ao Ensino Médio é garantia da continuidade dos estudos no Ensino Superior.

2.2 METODOLOGIA UTILIZADA

Essa pesquisa teve como objeto de análise à investigação da eficácia do Programa de bolsas de Estudo para o Ensino Médio da FASFIL (ABEC- Colégio Marista de Maringá-PR). Utilizou-se, a contribuição do método de pesquisa de Thomaz Kuhn, através de sua obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” (1998), onde considera os fatores econômicos, políticos, culturais e sociais como fundamentais na análise.

Para tanto, fez-se necessário recorrer à distinção conceitual dos termos: eficácia-eficiência e efetividade, trazida por Piacentini (2009 apud FARIAS, 2010, p. 49):

EFICÁCIA é atingir o objetivo proposto, cumprir, executar, operar, levar a cabo; é o poder de causar determinado efeito. EFICAZ, então, é o poder de causar determinado efeito. EFICAZ, então, é o que realiza perfeitamente determinada tarefa ou função, que produz o resultado

⁹ A legislação citada foi investigada. No entanto, convém mencionar que em 18 de outubro de 2013 foi sancionada a Lei n. 12.868, a qual trata do mesmo objeto e não foi analisada por que os resultados empíricos apresentados se inserem na vigência da lei anterior.

pretendido... EFICÁCIA é a qualidade de fazer com excelência, sem perdas ou desperdícios (de tempo, dinheiro ou energia). EFICIENTE é aquilo ou aquele que chega ao resultado, que produz o seu efeito específico, mas com qualidade, com competência, com nenhum ou com o mínimo de erros [...] EFETIVIDADE, por sua vez, é também a qualidade do que atinge seu objetivo; é a capacidade de funcionar normalmente, satisfatoriamente, porém tem mais a ver com a realidade, com o que é real e verdadeiro. O EFETIVO está realmente disponível, é incontestável, verificável, executável. [...] “Eficácia é a capacidade de realizar objetivos, eficiência é utilizar produtivamente os recursos e efetividade é realizar a coisa certa para transformar a situação existente” (Grifo nosso).

Os conceitos supracitados dão a compreensão de que podem ser utilizados numa análise de forma conjunta ou separadamente, como foi utilizado nessa pesquisa, uma vez que elegeu-se a eficácia como a possibilidade de cumprimento ou não dos objetivos propostos pelo programa analisado, na perspectiva de Política de Inclusão Educacional.

A origem da questão seu deu a partir da nossa experiência, quando trabalhamos na Instituição na qual o programa de bolsas foi analisado. A grande inquietação naquele instante consistia em entender o programa com caráter inclusivo, ou seja, necessário para propagação da cidadania, mas não citado no rol das políticas de inclusão educacional brasileira e, portanto, sem nenhum tipo de fiscalização e avaliação pelos órgãos públicos desse segmento¹⁰, apesar de utilizar-se indiretamente de recursos públicos¹¹.

Além disso, chamou-nos a atenção a representatividade da Instituição que apesar de ser local, é pertencente a uma rede mundial, presente nos cinco continentes, em 79 países e, talvez, a problemática identificada no Brasil também se faz presente em outros territórios¹².

¹⁰Anterior a tipificação da Lei de nº 12.101 de 27 de fevereiro de 2009, as entidades sociais independente de atenderem educação ou saúde, eram fiscalizadas e certificadas pelo CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social). Porém, essa fiscalização se dava através do COMAS (Conselho Municipal de Assistência Social) com visitas esporádicas, de equipe técnica das Secretarias Municipais de Assistência Social e conselheiros do COMAS. Eram emitidos pelas entidades relatórios nominais dos beneficiários atendidos nos programas, assim como documentação contábil. Porém, do período de 2005-2010, não foi feita nenhuma avaliação dos programas, no sentido da sua eficácia, apenas a auditoria contratada pela Instituição fez o monitoramento e fiscalização das bolsas para emissão de relatórios contábeis. Após a tipificação citada acima, essa fiscalização e avaliação passaram a ser feitas pelo MEC – Ministério da Educação, ainda em fase de implementação. Verifica-se que como sistema de avaliação para ensino básico só está disposto efetivamente, a Prova Brasil para escolas públicas e SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) para escolas públicas e privadas em caráter facultativo e por amostragem.

¹¹O programa de bolsas da referida FASFIL não recebia, nem recebe recursos públicos diretamente, porém como entidade filantrópica utiliza-se dos mesmos por possuir isenções fiscais determinadas pela legislação.

¹²Levando em consideração as peculiaridades de cada local, poderão apresentar problemáticas e impactos semelhantes.

Sobre o método de pesquisa, optou-se como principal, pelo quantitativo, que embora seja mais usado nas Ciências Naturais e Exatas, por possuir como característica principal a mensuração¹³, atualmente, também tem sido utilizado nas Ciências Sociais, já que pesquisadores conseguem mensurar através de técnicas específicas diversas categorias incluindo comportamento, por exemplo, eleitoral.

Dessa forma, vários campos das Ciências Humanas e Sociais, atualmente, também se utilizam do método quantitativo, apesar de menos comum, pelo menos com exclusividade em razão da objetividade do mesmo.

Nesse sentido, apesar das críticas a utilização do método quantitativo em pesquisas de cunho social, optou-se pelo mesmo como principal, por acreditar ser o mais adequado para essa pesquisa, uma vez que trabalhou-se com a técnica de análise documental, com dados secundários¹⁴ (banco de dados coletados anterior a pesquisa), em que teve-se como meta principal a avaliação objetiva da eficácia (resultado) do Programa de bolsas de estudo.

Aliado ao método quantitativo realizou-se abordagem teórico-conceitual¹⁵ com pesquisa bibliográfica, com o propósito de fundamentar nossas hipóteses fortalecendo a análise investigada. Entende-se que uma pesquisa que faz uso do método quantitativo não deve

¹³ Ou seja, quantificação, como via única à validade de uma generalização.

¹⁴ A Instituição dispõe no arquivo do Serviço Social, de questionários socioeconômicos, na Secretaria sistema digital com dados pedagógicos com informações como: Transferências dos alunos (motivo alegado pelas famílias no ato da transferência); Tempo que permaneceram na Instituição; Origem do aluno (de qual escola veio); Média global dos alunos; repetência; frequência e etc, além do Marketing com informações sobre entrada desses alunos nos vestibulares.

¹⁵ Algumas categorias sociais e autores utilizados na pesquisa: **Sociedade** (Covre:1995, Marshall: 1967, Avritzer :2000) **Cidadania e Emancipação** (Marx :2002, Marshall:1967, Ripari : 2012; Torres: 2001, Tuner:1986 , Kant, Hegel :1976, Almeida:2008, **Democracia** (Holanda:1995, Melo:2003, Santos: 2001, Avritzer :2000, Marshall :1967, Pateman:1996, Habermas:1997) **Esfera Pública e Esfera-Privada** (Habermas:1997,Avritzer:2000); **Participação** (Avritzer:2000,Carmo:2003, Santos :2001, Melo: 2003, TORRES: 2001, Habermas:1997); **Educação** (Saviani:1986, Holanda :1995, Gurgel:2012, Preti:1996, Sanches: 2007, Almeida:2008, Piletti e Rossato :2010, Carmo: 2003, Piletti e Rossato: 2010, Rossato: 2011, Bourdieu: 2011 e 2012, Pastore e Silva : 2000, Moço:2010, Souza et AL: 2011, Dubet :2008, Weiss :1992, Zago :2010) . **Educação Formal e Informal** (Gohn:2001, Carmo:2003) e **Educação Inclusiva** (Aur e; Castro:2012, Sousa et al. : 2011, Dubet : 2008, Unesco 2009 e Menezes e Santos:2002, Almeida:2008 ; **Transformação Social** (Mészáros: 2005, Moriyón:1989 ; **Capital Cultural , Capital intelectual e /ou Herança Familiar** (Bourdieu:2011 e 2012 ; Lahire:2008 , Kant, Mauss, Austin, Norbert Elias, Lévi-Strauss, Marx, Weber e Durkheim.); **Trabalho** (Carmo :2003, Marx :2002, Souza-Lobo:1991, Levine: 1986 , Bruschini e Lombardi: 1998, Antunes:2005, Zucarelli :2009, Bruschini e Lombardi: 2000, Iamamoto:1998, Zago: 2010); **Questão Social** (Andrade:2001 , Iamamoto :1998 ; **Família** (Durkheim:1888; Alves: 2013; Bourdieu:2011 e 2012, Trindade : 2013, Mioto: 1997, Coulanges, Marx, Engels e Weber, Bruschini e Lombardi : 1998; **Segregação Urbana** (Ribeiro e Koslinski :2010, Zucarelli : 2009, Zago:2010, Pereira: 2013, Rodrigues: 2004; Ribeiro: 2003, Costa : 2003, Andrade : 2001)

desperdiçar esta – pesquisa bibliográfica- pois a mesma não deve ser entendida como uso exclusivo do método qualitativo. Na pesquisa bibliográfica, trabalhamos com as categorias sociais de Sociedade; Cidadania; Emancipação; Democracia; Esfera pública e privada; Participação, Educação Formal- Informa- Inclusiva; Transformação Social, Capital Cultural- e ou herança Familiar; Trabalho; Questão Social e Segregação Urbana. Dessa forma, o método principal é o quantitativo, porém como utilizamos a pesquisa bibliográfica o método secundário passa a ser qualitativo. Assim, esta pesquisa tem abordagem metodológica quantitativo-qualitativa.

Cumpriu-se os passos da pesquisa¹⁶, que o método quantitativo – método principal – dispõe, ou seja, Lineares; Planejados e em seguida executados. Passos pré-estabelecidos como se estivesse obedecendo a um protocolo¹⁷.

Sobre a Teoria Social seguida, fundamentou-se na ideia de que a Educação atualmente é um importante caminho para emancipação social. Assim, o acesso a Educação e principalmente a passagem do Ensino Médio para o Superior, é um dos caminhos, para a idealizada Cidadania e Transformação Social. Nesse sentido, o referido programa, apesar de não estar exemplificado no Ministério da Educação como Política Inclusiva, que será tratado no próximo capítulo, está contemplado no conceito da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), por atenderem alunos em situação de vulnerabilidade social e, portanto, na condição de marginalizados¹⁸. Neste sentido, acredita-se que deve ser avaliado como os demais programas da Política Educacional brasileira.

Educação Inclusiva deve integrar ao ensino comum ou regular crianças deficientes, e superdotadas, de rua e que trabalham, de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 2009).

Considerando também os índices do vestibular, na passagem do Ensino Médio para o Superior, da Rede Pública X Rede Particular, percebemos à necessidade, de programas de

¹⁶Sobre os passos da pesquisa quantitativa, tem-se: 1-Teorias ou proposições teóricas; 2-Hipóteses operacionais; 3-observações e mensurações; 4- testes estatísticos e 5-descobertas empíricas.

¹⁷Aspecto metodológico que difere-se do método qualitativo, uma vez que este permite o retorno as etapas anteriores, com especificidades próprias.

¹⁸Em Sociologia, marginalização é o processo social de se tornar ou ser tornado marginal (relegar ou confinar a uma condição social inferior, à beira ou à margem da sociedade). Ser marginalizado significa estar separado do resto da sociedade, forçado a ocupar as beiras ou as margens e a não estar no centro das coisas (VÉRAS, 1999; ZIONI, 2006).

bolsas na rede particular, já que os maiores índices de aprovação nos vestibulares das Universidades Públicas são de alunos oriundos do privado. Apesar da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), teoricamente, assegurar os mesmos conteúdos curriculares para todas as Instituições de ensino médio, na prática; sabe-se que os alunos da Rede Pública estão cada vez mais distantes do acesso ao ensino superior devido à precariedade¹⁹ de um ensino de qualidade.

Nesse sentido, a principal hipótese foi que: o programa de bolsa a ser pesquisado representa uma melhor possibilidade de acesso do aluno de baixa renda ao Ensino Superior Público por melhor prepara-lo (em teoria) para o vestibular. Assim, parte-se do pressuposto que quanto maior o acesso dos bolsistas ao Ensino Básico na rede privada maior é a chance de inserção destes no Ensino Superior Público.

Com efeito, comunga-se com Soares e Marotta (2009 apud ROSSATO; ROSSATO, 2011, p. 89), ao destacar que

[...] hoje o Brasil, precisa de políticas escolares e não escolares que, ao mesmo tempo, aumentem o desempenho dos alunos e diminuam as diferenças entre eles e ainda [...] o desempenho escolar de grupos de alunos diferentes níveis socioeconômicos, tende a ser maior nas escolas com maior desempenho médio. Assim, equipara automaticamente a melhoria da educação com a melhoria de igualdade de oportunidades para todos.

Nesse sentido, o terceiro passo da pesquisa, a escolha das variáveis, foi referendado (parcialmente) pelo modelo de avaliação educacional do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), elegendo as seguintes variáveis: índices de evasão, rendimento escolar e aprovação interna (média global) e externa (vestibulares da UEM) dos alunos. Considera-se que essas variáveis auxiliaram na avaliação da eficácia do Programa..

Foi solicitado, por meio de pedido oficial deste Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anexo I) à autorização para pesquisa junto a Instituição investigada, com resposta positiva (Anexo II).

¹⁹ Comunga-se com o conceito de precarização da educação adotado por Amanda Gurgel. Ver: “Estão aceitando a condição precária da educação como uma fatalidade?” Disponível em: <<http://mariafro.com/tag/precariedade-da-educacao-no-pais>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

A investigação foi iniciada com levantamento do perfil socioeconômico das famílias dos alunos atendidos pelo programa, com base na coleta de dados secundários (questionários socioeconômicos respondidos anteriores a realização da pesquisa arquivados do departamento de Serviço Social da Instituição). O objetivo dessa coleta de informações era para identificar o público atendido e as variáveis de vulnerabilidade social apresentadas. Em seguida, outros dados foram coletados a fim de complementar a pesquisa. Trata-se dos dados do setor pedagógico, disponibilizados pela secretaria da Escola, referente não só aos bolsistas, mas também aos não-bolsistas. Por fim na CVU (Comissão de Vestibular da UEM), para verificação de aprovados e reprovados nos vestibulares de 2010-2011²⁰.

Quanto à amostra, tem-se duas questões a serem colocadas: a primeira é que, apesar desta pesquisa se incluir principalmente no método quantitativo, em termo populacional talvez não tenha alcançado a generalidade. Seu universo²¹, segundo dados do EDUCACENSO (Censo da Educação), talvez seja considerado pequeno, dificultando assim, a seleção da amostra; sua aplicabilidade e inferência, mas não sua validação. Encontra-se contemplado nos “limites da amostragem”. Uma vez que segundo, Barbetta (2005) e Baquero (2009), a validação da pesquisa não depende do quantitativo da amostra, havendo os seguintes limites: população pequena, considerando que a amostragem aleatória probabilística é viável apenas para populações grandes; facilidade de mensuração, pois há casos em que a variável a ser mensurada é tão simples que não compensa elaborar um plano amostral; e é necessário que se tenha alta precisão.

Barbetta (2005) e Baquero (2009) ainda afirmam que tanto a inferência como a comparação nas amostras aleatórias visam produzir inferências sobre parâmetros populacionais. Porém, as vezes o interesse do pesquisador limita-se a comparar as características em duas ou mais populações, ou seja, sabe-se que para fazer inferências é preciso ter um número grande de

²⁰ Foram tabulados os dados dos aprovados e reprovados no primeiro vestibular do ano de conclusão do Ensino Médio. Ou seja; os alunos que tiveram duas entradas (verão e inverno), só foram mensurados uma entrada e caso tenha sido aprovado apenas no ano seguinte, não foi considerado, sendo classificado como reprovado.

²¹ O Educacenso é uma “radiografia” detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Os dados estatísticos mostram que totalizando 2010 e 2011 em Maringá, o Ensino Médio teve 29.499 alunos, dos quais 8.499 pertenciam ao privado e 693 destes, eram alunos da Instituição pesquisada, segundo informações da secretaria da mesma. Isso representa 8,15% dos alunos de Maringá-PR. Selecionou-se desse universo a amostra referente a todos os alunos do 3º ano bolsistas e não bolsistas, em grupos proporcionais, o que será explicado melhor adiante.

amostra, mas se não há a pretensão de fazer inferência, pode-se simplesmente analisar apenas esse pequeno grupo, como foi feito, objetivando comparar suas características.

A outra que se destaca refere-se à escolha dos grupos e o método comparativo, a fim de avaliar a eficácia do programa de bolsas de estudo. Ou seja, analisado o grupo que recebeu a bolsa e o que não recebeu, e os resultados (impactos) à partir disso. Mas, novamente, segundo, Barbetta (1995) e Baquero (2009), é preciso se ter amostras comparáveis, o que significa que as duas amostras devem ser relativamente parecidas, diferenciando apenas quanto à característica ou variável de interesse da pesquisa. Como exemplo pode-se citar um experimento em que se pretenda avaliar o rendimento de métodos diferenciados de ensino, o que requer selecionar amostras de duas turmas da mesma série, do mesmo professor, da mesma escola, com nível socioeconômico semelhante e ter como variável de distinção apenas os diferentes métodos de ensino.

No entanto, essa explicação supracitada inviabilizaria a possibilidade de analisar dois grupos distintos, que ainda não foi mencionado. Nesse sentido, partiu-se no planejamento, num primeiro momento, de considerarmos como amostra, um grupo oriundo de escola pública e outro de particular, representada aqui pela FASFIL²², a fim de refutar ou confirmar a hipótese da pesquisa. Porém, essa experiência, logo foi descartada, tendo em vista sua inviabilidade, uma vez que, para isso haveria a necessidade de ambos os grupos possuírem características iguais como, mesma escola, mesma turma, mesmo professor.

Restou, portanto, uma única alternativa metodológica: comparar os dois grupos da mesma FASFIL, ambos do Terceiro ano do Ensino Médio, com características semelhantes, porém distintos num único ponto: um recebe o benefício da bolsa e o outro não. Assim, resolvendo a segunda questão, foi levantada uma terceira. O fato da questão socioeconômica que é o critério básico para concessão da bolsa²³. Resumindo: os dois grupos são impossíveis de serem comparados, uma vez que a situação socioeconômica não é semelhante.

²² Apesar do termo FASFIL e escolas privadas serem opostos na sua natureza, onde a primeira, já explicitado em páginas anteriores, ser utilizado para Fundações e Associações sem fins lucrativos e a segunda com fins lucrativos, utilizamos acima juntos, por estarmos tratando do item no projeto referente a dados amostrais e que de acordo com o EDUCACENSO, não aparece de forma separada. Ou seja, no EDUCACENSO, esses dados são subdivididos em particulares e público.

²³ Essa afirmação esta fundamentada na Lei da Filantropia nº 12.101/2009, que coloca a condição socioeconômica como principal critério para a concessão da bolsa.

Nesse momento, volta-se ao objetivo e hipótese inicial da pesquisa e chega-se à conclusão de que é possível investigar os bolsistas e não bolsistas da referida FASFIL, uma vez que não se tem a pretensão de fazer comparações entre os grupos do impacto da bolsa na trajetória escolar desses alunos, até mesmo porque os não bolsistas não dependem da bolsa para se manterem estudando, diferentemente dos bolsistas. No entanto, o que se pretendia perceber é se esse acesso ao Ensino Médio na FASFIL para os bolsistas consiste em uma garantia da continuidade dos estudos destes alunos no Ensino Superior. Apenas, para responder a tal questionamento fez-se necessário traçar um comparativo com os alunos não bolsistas, no sentido de perceber se o fato de estarem no mesmo estabelecimento de ensino, com a mesma metodologia de ensino e avaliações, estão no mesmo nível de preparação para a plena concorrência. Diferentemente dos que não tiveram a mesma oportunidade e permanecem, por exemplo, na mesma série, porém, no Ensino Público. Ou seja, verificou-se através do estudo empírico, se o fato do acesso por meio da bolsa, “garante” a concorrência!

Diante da possibilidade encontrada, selecionamos todos os alunos matriculados no período de 2010 e 2011, do terceiro ano do ensino médio. Ou seja; 203 alunos. De maneira que; não trabalhamos com amostra e sim com todo o universo, onde 37 são bolsistas e os demais (166) não bolsistas. Portanto, esse quantitativo corresponde a todos os bolsistas e não bolsistas.

Apesar de que, como se trata de estudo comparativo entre os grupos, deveríamos selecionar metodologicamente, o mesmo número para ambos os grupos. Porém, devido à necessidade do método quantitativo possuir a característica peculiar de se fazer inferência ou generalidades, e o grupo ser pequeno, optou-se por utilizar todo o universo de alunos (bolsistas e não bolsistas) que representa o total dos alunos matriculados no terceiro ano, entre bolsistas e não bolsistas, como mencionamos anteriormente.

Dando continuidade aos passos utilizados na pesquisa, já apresentou-se a teoria e operacionalizou-se em termos de hipóteses, selecionou-se as unidades de análise, explicitada nesta metodologia, em formato de variáveis. Segue-se adiante para mensuração, que pode ser entendida como a forma como as observações serão quantificadas. Segundo Bohrnstedt e Knoke (1982), trata-se do conjunto de regras precisas que serão usadas para converter a complexidade do mundo observado em um conjunto simplificado de informações que podem ser manuseáveis. Também pode ser entendida também como ferramenta de tratamento estatístico, momento após o levantamento de dados e hipóteses testadas. No caso desta

pesquisa, a mensuração decorreu por meio da técnica de análise documental, com quantificação dos dados.

Para que tal procedimento metodológico tivesse êxito fez-se necessário a classificação das variáveis e procedimentos adotados na mensuração. Nessa pesquisa classificou-se as variáveis em discretas e multicategóricas, optou-se pela ferramenta da estatística descritiva e realização dos testes estatísticos para confirmação ou refutação das hipóteses.

Utilizou-se o Programa estatístico Excel para tabulação dos dados e configuração de Gráficos que auxiliaram na análise.

3 ASPECTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO BRASIL

Neste capítulo discute-se o conteúdo da Política de Educação do Brasil contemporâneo, procurando atualizar o leitor sobre a política de educação vigente, seus aspectos legais e contradições existentes e, principalmente, fazer uma abordagem entre a educação e a cidadania, considerando a educação como ferramenta principal para que a cidadania aconteça de fato. Nesse sentido, a educação passa a ser interpretada (numa perspectiva idealista de educação), como elemento fundamental para emancipação humana e transformação social, onde os excluídos desse processo, ou seja, os que estão fora da escola, são designados fatalmente à condição subumana de “marginais do intelecto”²⁴ e, portanto, objeto exploração do capitalismo.

3.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Como base legal da Política Educacional Brasileira, cita-se alguns documentos que considera-se principais para esse estudo: a Lei maior intitulada de Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei nº 9.394/96, correspondendo a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como sua reformulação, por meio da atual Lei nº 12.796, de 4 de abril de

²⁴ Marginal: pessoa que vive á margem da sociedade e intelecto-inteligência. Disponível em: <<http://pt.thefreedictionary.com>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

2013; Lei nº 10.172/01, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE); Decreto nº 6.094/07, sobre Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE); Lei nº 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e outras providências. Além do ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90 e as diversas ementas institucionais, originárias destes.

Todos os documentos supracitados se fundamentam na Constituição Federal vigente, especificamente no que trata o Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Com base nessas legislações citadas, a educação é prioridade básica a todos os cidadãos, mas após décadas de implantação da lei maior, pesquisas recentes relatam a ineficiência da educação brasileira, tal como nos mostra a BBC²⁵ (2012):

[...] O Brasil ficou em penúltimo lugar em um ranking global de educação que comparou 40 países levando em conta notas de testes e qualidade de professores, dentre outros fatores [...] A pesquisa foi encomendada à consultoria britânica Economist Intelligence Unit (EIU), pela Pearson, empresa que fabrica sistemas de aprendizado e vende seus produtos a vários países [...] Os resultados foram compilados a partir de notas de testes efetuados por estudantes desses países entre 2006 e 2010. Além disso, critérios como a quantidade de alunos que ingressam na universidade também foram empregados [...] Para Michael Barber, consultor-chefe da Pearson, as nações que figuram no topo da lista valorizam seus professores e colocam em prática uma cultura de boa educação.

A trajetória dessa legislação, apesar das inúmeras tentativas de implementações da Constituição brasileira, por meio das ementas parlamentares, novas resoluções e novos decretos, resultaram em práticas ineficientes devido às contradições existentes na própria legislação. Isso se confirma em dados recorrentes de crianças fora do Sistema Escolar²⁶.

²⁵ BBC (*British Broadcasting Corporation*): emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido fundada em 1922. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

²⁶Esse assunto será mais bem explorado no subitem, “Quem são os excluídos da política de educação Brasileira?”

3.1.1 Plano Nacional de Educação

Assim como a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) nº 10.172/01, foi produto de grandes mobilizações e debates da sociedade civil, a partir do Congresso Nacional de Educação (CONED II), em Belo Horizonte, em novembro de 1997 e INEP (Instituto Nacional de Pesquisa). O PNE apresenta como fundamentos legais a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/96). Segundo o art. 214 da Constituição Federal de 1988, “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e os desenvolvimentos do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público”.

No art.204 são apresentados os objetivos do Plano Nacional de Educação: Erradicação do analfabetismo; Universalização do atendimento escolar; Melhoria da qualidade do ensino; Formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. A Lei nº 9.394/96, em seu art. 9º apresenta como responsabilidade da União: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O propósito do plano nacional de educação, em dez anos, era também, proporcionar estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação, reafirmando os compromissos com uma educação democrática.

Assim, para o alcance de sua eficácia, esse plano foi desdobrado em planos estaduais e municipais, compondo um conjunto integrado e articulado respeitando a autonomia de cada esfera de poder.

O plano estabeleceu como prioridades e objetivos:

- o desenvolvimento de ações que contribuem para a diminuição das desigualdades sociais e regionais;
- a universalização da formação escolar mínima compatível com as necessidades da sociedade democrática moderna;
- a elevação global do nível de escolaridade da população e da melhoria geral da qualidade de ensino.

Sobre as diretrizes e financiamentos, foram definidas para a gestão e para cada nível e modalidade do ensino contemplando, a formação e valorização do magistério, assim como os demais profissionais da educação.

É importante destacar nesse contexto, a participação da sociedade civil representada por entidades e pelos conselhos governamentais, como os Conselhos Tutelares e os Conselhos de Educação, no âmbito federal, estadual e municipal. Todos com o papel fundamental no processo de avaliação e desenvolvimento do PNE. O principal avanço na política educacional brasileira deve-se, portanto, ao entendimento que a sociedade e autoridades do executivo e legislativo consideram-na como projeto não só pedagógico e mas sim político-pedagógico. Já que de nada adianta uma legislação pautada no reconhecimento da necessidade da educação como fonte primária de direitos, se a desigualdade social e regional não for combatida. Nesse sentido, os problemas educacionais não ficam limitados a ações pontuais, ampliando-se também para o campo político.

Outra novidade na LDB, ainda no assunto de gestão democrática, destaca-se educação pública, que prevê, a participação dos professores e da comunidade escolar no projeto político-pedagógico da escola e, especificadamente dos professores, na elaboração da proposta pedagógica (Art. 13 e 14 da LDB). Constituindo-se assim, como um instrumento da política educacional capaz de viabilizar uma participação efetiva dos sujeitos envolvidos no sistema educacional.

Uma questão de grande relevância na PNE, aconteceu em 2007, quando se viu várias mudanças na área de financiamento e gestão da educação básica, com base na Emenda Constitucional nº 53/2006, que instituiu o FUNDEB²⁷, substituindo o FUNDEF²⁸. Com essa mudança se destacam algumas situações: 1- A sua própria vigência estendida para 14 anos, ou seja, até 2020; e 2- Sua extensão para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. As fontes de recursos dos fundos de contribuição passam a ser responsabilidade dos Estados, Distrito Federal, Municípios e complementação da União de maneira gradativa. Para a União foram estabelecidos os valores ano a ano, assim como índices

²⁷ FUNDEB- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

²⁸ FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, que vigorou de 1997 a 2006.

de reajustes e de que forma os valores seriam destinados. O principal objetivo é a melhoria da qualidade da educação.

A destinação dos recursos do FUNDEB aos Municípios, é atribuída para alunos da rede pública da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para os Estados, os recursos tem inclusão gradativa para os níveis não só do Ensino Fundamental, mas também do Médio.

Após a implantação do FUNDEB, foi verificado um progresso, uma vez que no ano de 2008, o percentual de brasileiros com idade entre 7 e 14 anos que ainda se encontravam fora da escola era de 2,4%, indicando uma redução de 1,1% em comparação ao ano de 2001. Embora tenha ocorrido um avanço, os números absolutos ainda denotam uma situação grave, pois 680 mil crianças estão fora da escola, observando que 450 mil são negras e pardas e a maioria vive nas regiões Norte e Nordeste. Neste sentido, Ramos (s.d. apud MOÇO, 2010, p. 1) afirma que “Garantir a permanência segue sendo um desafio. É preciso oferecer condições como transporte, alimentação e apoio às famílias”²⁹. Sobre o Plano Nacional de Educação-PNE, Moço (2010, p. 1) afirma que “As metas do atual Plano Nacional de Educação em vigor estão longe de ser cumpridas”.

Destaca-se nesse cenário, a ocorrência de avaliação do PNE realizada pela Sociedade Civil e Governo, durante a realização do CONAE³⁰, quando foram elaboradas novas diretrizes para o PNE de 2011. Especialistas lembraram na ocasião que o PNE de 2001, até então vigente, quando foi elaborado teve a reprovação dos Municípios e Estados no que se refere a garantia dos recursos e, conseqüentemente, a elaboração de punições para as instituições que não atingissem as metas previstas pelo referido plano. Dessa forma, quais as entidades que garantiriam que essa nova proposta para 2011 e vigente até então, iria ser diferente?

Especialistas responsabilizam a própria União e sua contribuição, quando o artigo que recomenda o investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação foi vetado pelo presidente, na época, Fernando Henrique Cardoso. Ramos (s.d. apud MOÇO, 2010, p. 1) comenta que “Sem verba definida, não dá para cobrar ações dos governos municipais e estaduais”. Para a nova versão do plano, as entidades ligadas à Educação defendiam que

²⁹ Mozart Neves Ramos – Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidente executivo do movimento Todos pela Educação.

³⁰ CONAE- Conferência Nacional de Educação, promovida em 2010. Espaço de discussão sobre os rumos da educação no País em todos s níveis de ensino.

houvesse a determinação clara da origem dos recursos e da área em que deveriam ser investidos. “[...] Se isso ocorrer, o Plano pode colaborar para a luta por uma Educação pública de qualidade. Caso contrário, vira letra morta já em seu nascedouro, como ocorreu em 2001[...]”. E, ainda destaca que, “[...] Na maioria das 295 metas propostas, agrupadas em cinco prioridades, tivemos resultados abaixo do esperado. Algumas não são quantificáveis, o que dificulta a fiscalização. No novo plano, pretendemos ter menos objetivos, e todos numéricos realizáveis”.

Outra questão abordada na Educação foi em 1990, quando da participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, onde foram estabelecidos os primeiros ensaios da política de educação inclusiva. Desde 1994, a concepção de educação inclusiva substituiu definitivamente o conceito de educação especial com base na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 apud AURE CASTRO, 2012), que ampliou o conceito de necessidade educacional especial e defendeu a necessidade de inclusão dos alunos especiais no sistema regular de ensino, tendo por princípio uma “Educação para Todos”.

Essa medida gerou uma confusão de interpretações, uma vez que alguns governamentais relacionaram à legislação a necessidade obrigatória de inclusão dos alunos especiais no ensino regular, criando práticas impositivas às escolas para o acolhimento desses alunos.

Nesse sentido, foram iniciadas ações por grupos de legisladores para eliminação das escolas especiais como as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e outras, por serem consideradas, como desnecessárias. Isso ocasionou uma série de mobilizações por parte da sociedade organizada, uma vez que as mesmas defendem a manutenção das escolas especiais, argumentando que uma medida não exclui a outra. Na verdade, são iniciativas que se somam e legitimam a cidadania. A garantia da inclusão desses estudantes no ensino regular e a manutenção das escolas especiais dão as famílias o direito e a possibilidade de escolha do local onde matricular os filhos. No ensino regular ou nas escolas especiais?

Sobre essa temática, considera-se a ocorrência de algumas contradições e destaca-se uma em especial, que apesar da lei garantir a inclusão dos alunos do ensino regular, em algumas universidades ainda não está incluída na formação do professor, independente do curso, disciplinas obrigatórias no currículo que “preparam” esse futuro profissional para atenderem

no ensino regular a essa “nova” demanda, assim como não é comum nas escolas públicas ou privadas apresentar ações de formação para todos os outros educadores envolvidos no processo, sejam zeladores, porteiros, técnicos administrativos e outros funcionários das escolas. Segundo Mittler (2003 apud SALAMANCA, 1994, p. 27),

A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. Na qual [...] O professor é um agente fundamental no processo de inclusão, mas ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusivista. [Para tanto] se faz necessário: a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas (Declaração Salamanca, p. 27). E também, a provisão de serviços de apoio é de importância primordial para o sucesso das políticas educacionais inclusivas.

Outra inovação encontrada na legislação vigente da educação diz respeito a Educação a Distância, que teve seu surgimento com a primeira geração em 1920. Porém, apenas em 1996 essa modalidade ganhou destaque no país, pois foi o ano de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96), a primeira LDB que insere a EaD (Ensino a Distância) no sistema educacional brasileiro (Art. 80). Nesse mesmo ano, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), com a finalidade de implementar política de formação a distância, pois, até esse momento, as ações no campo da EaD eram pontuais, emergenciais, acontecendo na periferia do sistema educacional.

Ocorreram algumas mudanças e avanços na legislação atual, pois apenas em 2005, foi sancionado instrumento legal bastante esclarecedor da concepção do sistema brasileiro de EaD, com a assinatura do Decreto n. 5.622/05, no qual define-se EaD e regulamenta-se o artigo 80 da LDB (Lei n. 9.394/96), podendo ser considerado, hoje, como principal instrumento norteador para criação de cursos por meio da EaD no Brasil.

O objetivo do EaD é atender os estudantes em tempos e espaços diversos com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. A proposta inicial seria a oferta de cursos a distância, objetivando assegurar o acesso dos alunos que se encontravam afastados geograficamente nas vilas e vilarejos, para articulá-los com os centros de estudos, localizados nas metrópoles, sem necessariamente deslocá-los, principalmente, aqueles que residiam na zona rural.

Nesse sentido, merece destaque a recente iniciativa do Governo Federal, via Ministério da Educação, no sentido da institucionalização da EaD e de políticas de formação a distância, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005. Seu objetivo é a interiorização do ensino superior e a integração e organização das experiências de formação a distância no ensino superior público, por meio de Consórcios, como o Pró-Formar.

Algumas reflexões podem ser feitas sobre o EaD. Ocorreram contraditoriamente “distorções” em decorrência da interpretação da legislação, “justificando” por parte da iniciativa privada, práticas que acabam por “comercializar a educação”, ao afirmar a "democratização do acesso" coma prática do EaD. Isso é percebido quando Preti (1996) revela que o principal meio utilizado para a formação por meio da EaD ainda é o material impresso, pois no Brasil, apenas cerca de 8% da população tem acesso ao computador e das 200.000 escolas brasileiras, cerca de 70.000 ainda não possuem nem luz elétrica.

No contraponto dessa situação, dados do Portal Micropower de formação por meio de *e-learning* revela que no Brasil estão inscritos em cursos *e-learning* cerca de 3 milhões de alunos em 388 instituições de ensino, ou seja, a EaD por meio da utilização das TIC (Internet, plataformas, etc) ainda está sendo ofertada por instituições corporativas, atingindo apenas as classes A e B da sociedade brasileira. Isso também é constatado nos percentuais de evasão, motivados por inadimplências das mensalidades (ainda são inferiores aos cursos privados presenciais), “caindo por terra” à afirmação da “democratização do acesso!”. No Quadro 1 são apresentados os principais obstáculos ao EaD, segundo as instituições de ensino.

Quadro 1 – Principais obstáculos ao EaD, segundo instituições de ensino

	Cursos autorizados	Cursos livres	Total
Evasão de alunos	59	24	83
Resistência dos educadores	43	22	65
Adaptação da educação presencial para EAD	45	14	59
Resistência dos alunos	39	15	54
Custos de produção dos cursos	27	22	49
Restrições legais	30	9	39
Suporte pedagógico e de tecnologia para os estudantes	22	14	36

Fonte: Blog Brasileiro de Educação a Distância (2013, p. 1).

Além disso, a proliferação de cursos a distância deixa de atender a ideia inicial, uma vez que alunos residentes nas próprias metrópoles e não só os oriundos das vilas e vilarejos passam a serem atendidos, através de cursos privados e públicos, autorizados e reconhecidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Importante destacar que os cursos privados (“mercantilização da educação”) vem aumentando substancialmente, legitimado pela lógica da Política Neoliberal.

Segundo dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (SANCHES, 2007) e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), foi contabilizado mais de dois milhões (2.279.070) de brasileiros como alunos de cursos de EaD, em 2006. Os dados relativos às instituições credenciadas pelo Sistema de Ensino perfazem o total de 778.458 alunos. Desses, 74% eram estudantes de Graduação e Pós (credenciamento Federal), 26% estavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Médio, Fundamental e em cursos técnicos (credenciamento Estadual), o leva ao aumento significativo de 150% em relação a 2004. O quadro 2 mostra as dez instituições credenciadas pelo Sistema de Ensino (MEC e Conselhos Estaduais de Educação) com maior número de alunos, na sua maioria da rede particular ou economia mista.

Quadro 2 – Demonstrativo das 10 maiores instituições credenciadas pelo MEC com EAD

Instituição	Nº de Alunos	Modalidade
Universidade de Brasília – UNB	75.000	Graduação e Pós
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	68.260	Graduação e Pós
Serviço Social da Indústria – SESI-SP	55.746	EJA
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	50.167	Tecnólogo, Graduação e Pós
Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS	40,154	Graduação
Fundação Demócrito Rocha (CE)	34.506	Técnico
Faculdade de Tecnologia Internacional (PR)	33.721	Tecnólogos
Faculdade de Tecnologia e Ciências (BA)	26.517	Graduação e Pós
CEDERJ – Universidades Públicas (RJ)	25.367	Graduação e Pós
Centro Universitário Leonardo da Vinci (SC)	25.000	Graduação e Pós

Fonte: Sanchez (2007).

A Figura 1 mostra o crescimento da modalidade educação a distância no período de 2001 a 2010 no Brasil. Em 2010, 14,6% das matrículas corresponderam à modalidade a distância, totalizando 930.179 matrículas, das quais 80,5% foram oferecidas por instituições de ensino privadas.

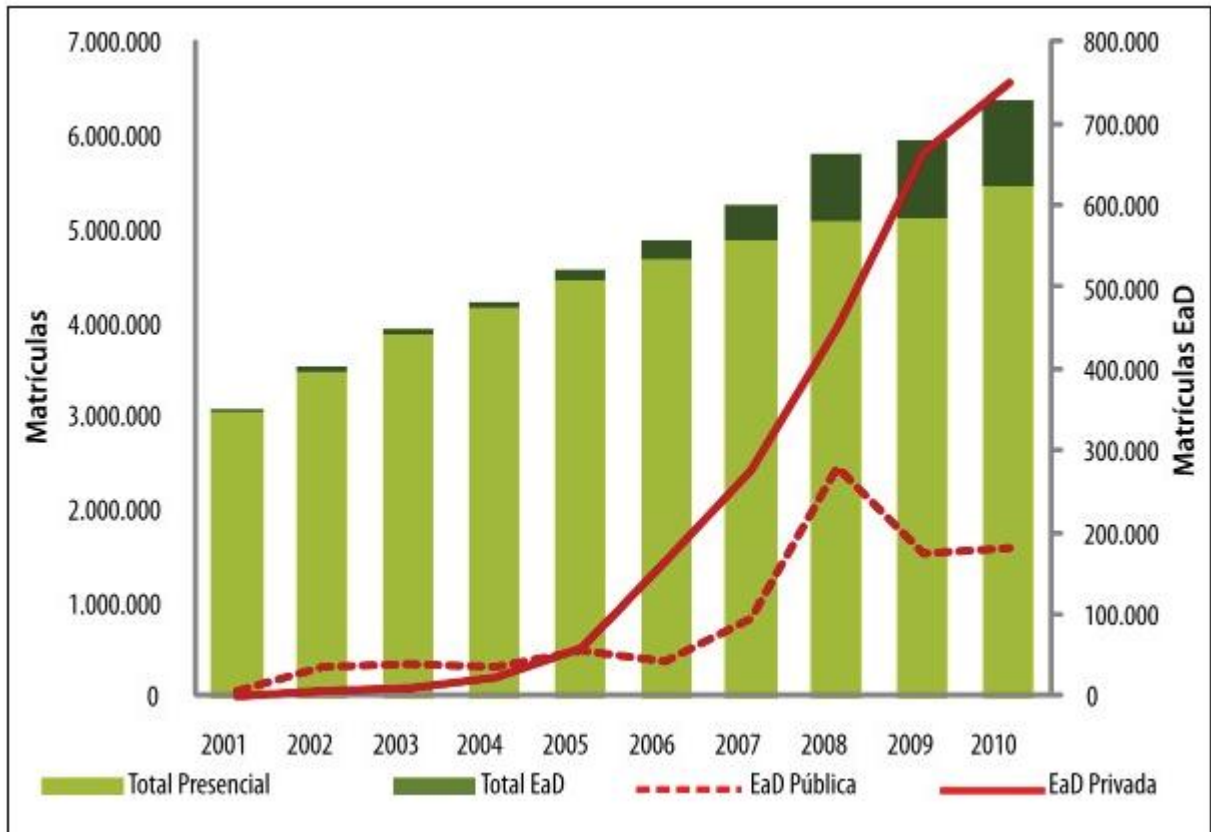


Figura 1 – Evolução do número de matrículas por modalidade de ensino no Brasil
 Fonte: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2010, p. 44).

Segundo Aure Castro (2012), no relatório da UNESCO encontram-se outras inovações da Lei Federal nº 9.394/1996 (LDB) que merecem destaque, como é o caso da Lei nº 11.741/2008, que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional e tecnológica, incorporando o essencial do Decreto nº 5.154/2004 e, entre outras medidas, restituiu o ensino médio integrado com a educação profissional técnica. Destaca-se, ainda, a Lei nº 12.061/2009, que alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público com a “universalização do ensino médio gratuito”. Além disso, como incumbência dos estados, determina “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”.

Em maio de 2011, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 05/2012), as quais reforçam a necessidade de currículos diversos que atendam os interesses dos estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos. Nesse sentido, retomando a orientação do Programa

Ensino Médio Inovador, o qual prescreve que a organização curricular do ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de condições. Múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. A legislação e normas prescrevem diversificação nos currículos do ensino médio, para atender a heterogeneidade e a pluralidade de necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos, cumprindo assim um dos desafios do projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE2011-2020), que estabelece vinte metas a ser alcançadas pelo país nesse período, incluindo metas relacionadas diretamente ou indiretamente com o Ensino Médio.

Retornando a discussão sobre educação inclusiva destaca-se como inovação na legislação a Educação Indígena e Quilombola, conforme a Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, que tem por objetivo a valorização e afirmação dos valores étnico-raciais na escola, proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos.

Outro avanço significativo na legislação da educação, diz respeito às articulações entre as secretarias executivas com programas que integram outras políticas. É o caso da Secretaria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, vinculada ao MEC, que desenvolve o programa de acompanhamento da frequência escolar de crianças e jovens como parte das condicionalidades das famílias para o recebimento do recurso do Programa Bolsa Família³¹, vinculado ao MDS (Ministério do Desenvolvimento e Combate a Fome).

Entretanto, apesar desses avanços na Política de Educação Brasileira, quanto às ações e programas do MEC³² voltados para a Educação Superior, Profissional, Tecnológica, Básica

³¹ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais e tem por base a garantia de renda, inclusão produtiva e acesso aos serviços públicos (BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME, 2013). Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>.

³² Programas como Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade; Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família; Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos; Projeto Escola que Protege; Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero; Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente; Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com Vida) (BRASIL, MEC, 2013).

Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, e os demais programas que contemplam a diversidade e inclusão. Percebe-se que os programas de inclusão, que têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo do sistema de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, diante da promoção da educação inclusiva dos direitos, através da diretoria de políticas de educação em Direitos Humanos e Cidadania, poderiam apresentar, ações que acolhessem e fiscalizassem os programas de bolsas de estudo ofertados pela rede privada com fins públicos (instituições filantrópicas), seja na Educação Infantil, Fundamental ou Ensino Médio. Isso só ocorre no Ensino Superior, através de Programas e ações, como o PROUNI (Programa Universidade para todos); SISU (Sistema de Seleção Unificada) ou Lei nº 12.611/2012 (Lei de Cotas). Essa é, portanto, mais uma contradição constatada na Política Educacional vigente.

Isso pode ser evidenciado pelos censos escolares, através do EDUCACENSO, que contabiliza os alunos como matriculados da rede pública ou privada. Dessa forma, os bolsistas parciais ou integrais da rede filantrópica são contados como alunos pertencentes à rede privada. Portanto, excluindo a informação para o IDEB, daqueles que estão na rede privada, porém abonados pela filantropia no custeio das suas mensalidades. Dessa forma, ocorre a impossibilidade do acesso dos mesmos em ações planejadas de distribuição de recursos de alimentação, transporte escolar, livros didáticos etc. Muitos desses serviços, não estão inclusos nos programas de bolsa, ficando a critério dos estudantes o custeio próprio dos mesmos. Exceto, aqueles que as famílias já estão sendo assistidas pelos Programas vinculados a Política da Assistência Social, que nesse caso, são acompanhados pela frequência escolar para manutenção do auxílio da bolsa família. No entanto, permanecem fora das ações planejadas junto a Política de Educação, em recursos específicos da educação para sua manutenção.

Na concepção de Davies (2013), outras questões são incoerentes e contraditórias nessa política, como no Art. 77 da LDB, que permite a destinação de recursos públicos (não especificando se fazem parte do percentual mínimo vinculado ao MDE) para aquisição de bolsas de estudo na educação básica (que vai desde a educação infantil até o ensino médio) em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que constituem um universo restrito das escolas privadas, conforme estabelece o Art. 20 da LDB. Davies (2013, p. 1) faz a seguinte reflexão:

Ora, bolsas de estudo pagas com recursos públicos em escolas privadas (que são todas as escolas não-estatais), conforme o inciso VI do Art. 70, são bem mais abrangentes do que recursos públicos em comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Ainda no parágrafo 2º do Art. 77 é arrematada as incoerências no campo de recursos financeiros, quando prevê que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

Dessa forma, qualquer escola privada que ofereça o Ensino Médio, e não apenas as comunitárias, confessionais ou filantrópicas, podem receber recursos públicos para pesquisa e extensão, e isso não se restringe a bolsas de estudo .

3.1.2 A educação como ferramenta para a consolidação da cidadania

Tradicionalmente o conceito de cidadania tem sido associado ao habitante da cidade: o burguês, o *civis romanus* ou *citoyen*, como diz Weber (1958 apud TORRES, 2001, p.233). Porém, apesar de grande contribuição para época, esse conceito ou noção, de cidadania é, atualmente, considerado um pouco simplista. Há várias contribuições de diversos teóricos³³ sobre essa temática, entre as quais convém destacar a visão de Marshall, que trata do pós-colonialismo e das teorias de espaços subordinados, bem como das teorias críticas de raça e das teorias dos movimentos sociais. Este argumenta que sem as propostas do iluminismo não é possível se chegar à teoria da cidadania, ou seja, sem a distribuição aceitável de recursos pode-se argumentar que os crescentes níveis de pobreza afetam drasticamente a constituição de uma cidadania democrática, resultando da dualização da sociedade a dualização da cidadania (TORRES, 2001, p. 117).

Nota-se que a discussão de cidadania perpassa pela questão de identidade, de noção de civilidade ou simplesmente de direitos e deveres consolidados. Tem-se que levar em conta a dimensão econômica e política e uma análise contextual da estrutura histórica da cidadania, em que os mínimos civis (virtudes cívicas) coincidam com as condições materiais básicas para a constituição da cidadania plena.

Na Grécia, por exemplo, a cidadania percorreu um longo caminho, desde as formas primitivas de cidadania no estado-cidade de Atenas. Atualmente, a cidadania enfrenta complexidade

³³ Pedro Jacobi e Glória Gohn.

das nações capitalistas contemporâneas, sitiadas pela globalização da economia, da cultura, da política, assim como importantes desafios da teoria social contemporânea. Porém, é um erro considerar a cidadania como conceito único ou um conjunto de aspectos que permaneçam estáticos na história (TUNER, 1986).

Destacam-se algumas referências sobre diversas teorias de cidadania, tais como a contribuição de Kant, que acredita na hipótese de que os processos de socialização, relacionados ao pensamento cognitivo, tem lugar dentro das estruturas que antecedem a maioria dos indivíduos ou a aquisição de inteligência. Hegel (1976) entende a cidadania como a capacidade de ser socializado, devendo ser reconhecida como técnica de civilização e a tese marxista, a qual sugere que sem acesso a produção e distribuição de recursos, sem acesso aos benefícios materiais da economia, é impossível ser mantida a cidadania em termos políticos.

Para Hegel (1976, p. 111), as origens da consciência surgem de um processo de mútuo reconhecimento da autoconsciência e do “outro” como exterioridade. Essa autoconsciência existe em e para si mesma e, por essa razão ela existe para o outro. Porém, quando acredita-se nessa cidadania baseada na filosofia da consciência pode-se correr o risco de considerar todos os cidadãos sujeitos dos mesmos direitos e obrigações, como se a realidade fosse constituída por indivíduos homogêneos. Na verdade, isso é questionável, pois sabe-se que os interesses são antagonicos e não só isso, mas constituída de diversas identidades, sejam classe, raça, sexo, etnicidade, percepções etc.

Nessa perspectiva, é pertinente discutir, como tratar a Cidadania no Estado Democrático de Direito, a exemplo do Brasil, pautado numa Política Neoliberal.

Para Marshall (1967, p.74), tanto a cidadania como a democracia sugerem vinculação do Estado do bem-estar como condição prévia para o exercício da cidadania, nas sociedades capitalistas. A cidadania representa não só a garantia dos direitos civis³⁴, mas também os políticos (de votar, eleger e ser eleito), os sociais, bem como o bem-estar e seguridade econômica, diante da necessidade que os sujeitos ou indivíduos tem de viver uma vida plena – com qualidade.

³⁴ Liberdade individual, direito de ter propriedade, de ter liberdade de expressão e justiça social.

Essa discussão torna-se complexa, uma vez que cidadania no Estado neoliberal parece contraditória em relação à democracia e vice-versa. Neste sentido, Pateman (1996) entende que a cidadania não é sinônimo de democracia. “Ter que negociar um salário para se viver numa sociedade que aceita o salário para viver como um direito social é tão absurdo como ter que pechinchar pelo voto numa sociedade que aceita o direito do voto como direito político” (MARSHALL, 1967). Nesse contexto, como fica a educação?

O tema educação assume na atual sociedade um papel fundamental para a consolidação da cidadania. Segundo Almeida (2008), de fato a educação tem ocupado um lugar central no âmbito das lutas sociais voltadas para a superação da sociedade do capital e das formas de opressão que lhes são características, assim como na agenda intelectual e política de um leque bastante amplo de educadores e cientistas sociais.

É no espaço da escola que a prática da educação influenciada pelos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos, apresentam as concepções de homem de mundo da cultura e da sociedade. Essas concepções são o resultado dos métodos de ensino-aprendizagem-avaliação, da concepção do professor-aluno, que influenciaram na legislação. Nesse sentido, surge a reflexão: Onde está a atual discussão sobre educação? Restrita a escola ou ultrapassa os muros escolares?

A própria LDB (Lei nº 9.394/96) em seu Artigo 1º afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas escolas, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nos parágrafos 1º e 2º a legislação acrescenta que o objetivo dessa lei é disciplinar a educação escolar, que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Assim, a educação deve ser apreendida enquanto processo de formação para construção da sociedade, através da formação intelecto-social do indivíduo, preparando-o para o trabalho, mas também para a convivência em sociedade, com o grupo e com os interesses desses.

Na contemporaneidade a educação é tida como eixo norteador na formação para o exercício pleno da cidadania. Pergunta-se: e a Sociedade nesse contexto? Covre (1995) afirma sobre cidadania:

As pessoas tendem a pensar a cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser o agente da existência desses direitos. Acabam por relevar os deveres que lhes cabem, omitindo-se no sentido de serem também, de alguma forma, parte do governo, ou seja, é preciso trabalhar para conquistar esses direitos. Em vez de meros receptores, são acima de tudo sujeitos daquilo que podem conquistar.

Conforme mencionado anteriormente, mesmo considerando as contradições existentes na política educacional no Brasil, a educação deve ser considerada como uma conquista presente não apenas nas políticas públicas dispostas na Constituição de 1988, mas também em seus desdobramentos, a exemplo da própria LDB e ou diante da participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares na elaboração, fiscalização e principalmente implementação, dos projetos pedagógicos. Veja-se:

LDB. Art.14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A educação deve criar nos indivíduos a capacidade de compreender os seus direitos diante dos problemas que afligem a sociedade contemporânea e a capacidade de desempenhar ações, que permitam reverter esta situação em prol de uma sociedade mais justa e comprometida com o bem comum.

Porém, no Artigo 2º da LDB, que define a finalidade da educação como pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, é questionado radicalmente por alguns educadores, como Carmo (2003) que afirma:

[...] O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania: que ele saiba participar [...] Grande dificuldade tem a escola nesse aspecto, afirma, pois ela própria- administração e corpo docente- têm grande dificuldade em participar e em abrir espaço para participação do outro. Não há tempo e nem interesse que os outros participem das decisões. E essa é uma característica da organização piramidal. Enquanto a escola trabalhar com a organização piramidal é bobagem falar em cidadania. Não é um artigo de lei que vai instituir a cidadania. Cidadania é vivência no dia a dia. E a escola não tem estrutura para isso. É só discurso. Se formos analisar a fundo não há participação dos alunos nas decisões da escola, não há participação

dos pais de alunos nas decisões da escola, não há participação dos professores nas decisões da escola. Tudo é conduzido, em nome do bem-estar do sistema e das suas condições ou falta de condições. Cidadania exige transparência, o que a organização piramidal não tem.

É paradoxal a legislação em epígrafe, pois permite diversas interpretações a partir das práticas vivenciadas, diante do “processo democrático”, no qual as pessoas elegem seus representantes e com isso acreditam estar vivendo num processo democrático; no entanto esses mesmos representantes ditam o que as pessoas devem fazer, a fim de obedecer-lhes. Isso é ilustrado na afirmação supracitada quando antagonicamente vê-se na legislação a escola enquanto organização democrática (na teoria) X organização piramidal (na prática).

A reflexão sobre a origem deste paradoxo decorre da associação, e ou da relação intrínseca entre descentralização e democratização. Nesse contexto, descentralizar fora visto quase como um sinônimo de democratizar. Incorria-se com frequência na “falácia de proximidade” (MELO, 2003). Essa afirmação é reforçada diante da contribuição de Santos (2001), que informa que a relação entre descentralização, democracia e equidade não é inequívoca. Nesse sentido, a proximidade física com o governo municipal por exemplo, não é condição suficiente nem garantia de mais democracia e participação, nem tão pouco de elevação da performance estatal.

Se o processo de cidadania não acontece na escola-local onde deveria acontecer, segundo Carmo (2003), entende-se que deva ser abordado nos espaços conquistados pela Sociedade, onde a Escola tem seus representantes para elaboração, implantação e fiscalização das políticas públicas, ou seja, nos diversos conselhos e suas comissões, como o Conselho Nacional de Educação³⁵, Conselhos Escolares e Conselhos da Criança e Adolescente. Entidades em esferas municipal, estadual ou federal. Questiona-se: qual é o lugar dos conselhos gestores nessa nova perspectiva Institucional?

Sabe-se que os conselhos gestores são espaços de interlocução entre Estado, sociedade civil e mercado, sendo, muitas vezes, ao mesmo tempo, fórum de debates, instância consultiva, deliberativa e de gestão das políticas públicas. Segundo Avritzer (2000), os conselhos são “instituições híbridas”, na medida em que são “formadas em parte por representantes do Estado, em parte por representantes da sociedade civil, com poderes consultivos e/ou

³⁵ A LDB/96 cita o Conselho Nacional de Educação (art. 8, § 1º) e os conselhos escolares (art. 14).

deliberativos, reúnem, ao mesmo, elementos da democracia representativa e da democracia direta”. O quadro 3 ilustra o panorama dos Conselhos no Brasil, conforme seus instrumentos de criação.

Quadro 3–Instrumentos e períodos de criação de Conselhos (1930-2010)

Instrumento de criação	Quantidade	Até 1989	1990-1994	1995-1998	1999-2002	2003-2006	2007-2010
Lei	21	4	4	4	0	9	0
Decreto	10	1	0	0	3	4	2
Total	31	5	4	4	3	13	2

Fonte: Brasil em desenvolvimento: estado, planejamento e políticas públicas (2010).

A sociedade atual clama pela formação de cidadãos capazes de atuar criticamente e através de uma educação libertadora, cuja função é explicitada por Mézaros (2005, p. 12): “Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”.

A participação da sociedade civil nos processos de formulação, deliberação, acompanhamento e fiscalização das políticas públicas provocam, mesmo que de maneira embrionária, a democratização da gestão municipal. Contudo, muitos conselhos têm um poder bastante limitado, configurando-se em instâncias meramente consultivas, sem nenhum poder deliberativo. Isso sinaliza que não basta apenas a constituição formal/legal do Conselho, é indispensável que a sociedade civil participe do processo da tomada de decisão. Nos Quadros 4 e 5 encontra-se o panorama brasileiro sobre isso.

Quadro 4 – Caráter dos Conselhos criativos e período de criação (1930-2010)

Instrumento de criação	Quantidade	Até 1989	1990-1994	1995-1998	1999-2002	2003-2006	2007-2010
Consultivo	13	2	0	1	1	9	0
Deliberativo	18	3	4	3	2	4	2
Total	31	5	4	4	3	13	2

Fonte: Brasil em desenvolvimento: estado, planejamento e políticas públicas (2010).

Quadro 5 – Tipo de instrumento de criação e caráter dos conselhos

	1990-2002		2003-2010	
	Lei	Decreto	Lei	Decreto
Deliberativo	87,5%	67,0%	22,0%	76,0%
Consultivo	12,5%	33,0%	78,0%	33,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Brasil em desenvolvimento: estado, planejamento e políticas públicas (2010).

Esses espaços tem crescido bastante no Brasil, nas diversas políticas e em especial a educação, tida como uma política “madura” e bem definida, assim como os Conselhos de Criança e Adolescente, que têm crescido substancialmente. No Quadro 6 apresenta-se a confirmação dessas informações.

Quadro 6 – Disseminação dos Conselhos nos municípios brasileiros, por área de atuação

	2001	2002	2004	2005	2006	2008	2009
Saúde	98	-	-	-	-	-	-
Assistência social	93	-	-	-	-	-	93
Criança e adolescente	77	82	-	93	83	-	91
Educação	73	-	-	-	68	-	71
Emprego e trabalho	34	-	-	-	-	-	-
Turismo	22	-	-	-	-	-	-
Cultura	13	-	-	21	17	-	25
Habitação	11	-	14	18	-	31	43
Meio ambiente	29	34	37	-	-	48	56
Transporte	5	-	-	-	-	6	6
Política urbana	-	-	-	13	-	18	-
Orçamento	5	-	-	-	-	-	-
Segurança pública	8	-	-	-	-	-	10
Defesa civil	-	-	-	-	26	-	-
Esporte	-	-	-	-	-	-	11
Direitos da mulher	-	-	-	-	-	-	11
Idoso	-	-	-	-	-	-	36
Juventude	-	-	-	-	-	-	5
Direito das pessoas com deficiência	-	-	-	-	-	-	9

Fonte: Brasil em desenvolvimento: estado, planejamento e políticas públicas (2010).

Apesar dessas discussões e avanços das políticas públicas favoráveis a Educação no Brasil, é sempre indispensável que se esteja atento para às contradições presentes na própria legislação a favor da aproximação entre a democracia real e ideal. Reformulações na legislação vigente são necessárias, não é possível conceber cidadania e democracia sem vinculação com o estado de bem estar e os direitos dos cidadãos garantidos, com seguridade econômica. Garantias que refletem no atendimento da vida plena assegurada, como Marshall já sugeria.

3.1.3 Breve discussão acerca da educação inclusiva no Brasil contemporâneo e Ensino Médio

Os programas de bolsas ofertados pelos “novos modelos de organizações não governamentais” atendem aos princípios e características de política inclusiva, porém, estes

apresentam diversas problemáticas, no contexto atual, que às tornam por vezes excludentes. Essa afirmação é constatada, por exemplo, quando tais programas não são citados como inclusivos na legislação vigente. Principalmente, os programas de bolsas destinados à educação básica, diferentemente das bolsas e financiamentos para o ensino superior.

O Ensino Médio deve ser compreendido como etapa final do processo formativo da Educação Básica, apresentando princípios e finalidades, visando:

1. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
2. a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições desocupação e aperfeiçoamento posteriores;
3. O desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
4. a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (PARANÁ, DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2013).

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas, na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica, na cultura, como ampliação da formação cultural.

3.2 EXCLUÍDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Inicialmente é necessário explicar epistemologicamente o conceito de Estado, Governo político ou Regime político. Para alguns teóricos ela é bastante pertinente, principalmente para os países tidos como liberalistas, ou melhor; neoliberalista, como é o caso do Brasil. Essa discussão é necessária para definir o público e o privado nesse contexto.

As teorias do Estado no início dos anos 1970 foram evidenciadas, diante dos debates na teoria marxista do Estado e a obra Gramsci. Em 1980, as discussões foram continuadas com destaque da ciência política sobre a autonomia do estado democrático e o processo de redemocratização em sociedades autoritárias.

É importante esclarecer que Estado e Governo não devem ser entendidos como sinônimos. Além disso, a ideia de Estado Moderno não quer dizer governo e vice versa.

Na concepção de Weber (1958 apud TORRES, 2001, p. 31),

Estado deveria ser considerado algo mais amplo que a noção de governo, uma vez que; o Estado envolve ações do governo e, portanto deve ser mais amplo, interagindo com a noção de sistema político. Esse último refere-se à configuração global do modelo de governo no contexto de um regime político específico, incluindo a coalizão dominante e a política pública como características da vida política de acordo com cada sociedade. Esses sistemas políticos diferem-se de acordo com a ideologia dominante, padrões de representação, participação política e estilo de liderança.

De acordo com Habermas (1997) e sua ideia de “esfera pública”, nas sociedades modernas, entendidas como capitalistas, é usada para designar um teatro onde a participação política é representada através da discussão pública. Esta “arena” critica o Estado e, portanto, deve ser distinta dele. Nesse sentido, as noções de setor público e privado se traduzem em sociedade política e sociedade civil.

A partir de perspectivas críticas do liberalismo, com raízes na teoria da democracia, do neomarxismo e da sociologia política, a discussão de Estado aparece como aliança, assumindo novas dimensões. A sociedade política e sociedade civil “se fundem”, afim de “manterem” os “ideais democráticos”³⁶.

Essa fusão é traduzida no Estado neoliberal, refletindo mudanças na lógica da ação e envolvimento público do Estado, no mundo em desenvolvimento. No Brasil em particular, sobre a política de educação, isso se traduz na ampliação do ensino privado.

As pesquisas mostram que, no ensino superior, por exemplo, atualmente há grande presença de instituições e matrículas no setor privado, configurando um verdadeiro “mercado educacional”, com 1.652 instituições de ensino superior (IES), totalizando cerca 90% do total de IES e mais de 2,7 milhões de estudantes matriculados em 2003, o que corresponde a 71% do total de alunos. Essa configuração faz com que o Brasil apresente-se, em termos comparativos, como uma espécie de caso desviante no que concerne ao tamanho relativo de seu ensino superior privado: nos países da OECD (Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento) 79% dos alunos estão matriculados em IES públicas em 14 países

³⁶ Essa afirmação não é uma posição hegemônica, há correntes que se sobrepõe à essa afirmação.

parceiros da OECD, o setor público responde por 64,2% das matrículas no ensino superior. E o brasileiro não é único, o Chile, a Coréia do Sul, as Filipinas, a Indonésia e o Japão também se desviam dos números internacionais, tendo aproximadamente 2/3 de seus estudantes matriculados em instituições de ensino superior particular (XIMENES, 2005).

O tamanho relativo do setor privado, que já era elevado nos anos 1960, aumentou, sobretudo, com a expansão recente da educação superior brasileira. As pesquisas mostram que, de 1980 a 1997, o número de IES particulares manteve-se constante, em torno de 670. Porém, a partir de 1998, houve um forte crescimento de IES privadas, passando-se de 764 para 1.652, correspondendo a 88,9% do total de IES em 2003. Na década de 1980, o número de alunos matriculados em IES particulares passava de 60%, mantendo-se neste patamar com poucas variações até 1996. Após esse período, inicia-se um processo de expansão, elevando as matrículas no setor privado para a casa dos 71%, em 2003. Já o número de instituições públicas de ensino superior aparece como estável de 1980 a 2003, na média em torno de 200. Essas informações podem ser observadas nos Quadros 7 e 8, que mostram a evolução, de IES e de matrículas de 1980 a 2003.

Quadro 7 – Evolução do número de IES (1º semestre) por dependência administrativa – Brasil – 1980-2003

Ano	Nº de IES			% de IES Privadas
	Total	Privadas	Públicas	
1980	882	682	200	77,3
1985	859	626	233	72,9
1990	918	696	222	75,8
1991	893	671	222	75,1
1992	893	666	227	74,6
1993	873	652	221	74,7
1994	851	633	218	74,4
1995	894	684	210	76,5
1996	922	711	211	77,1
1997	900	689	211	76,6
1998	973	764	209	78,5
1999	1.097	905	192	82,5
2000	1.180	1.004	176	85,1
2001	1.391	1.208	183	86,8
2002	1.637	1.442	195	88,1
2003	1.859	1.652	207	88,9

Fonte: Nunes, Martignoni e Ribeiro (2004, p. 6).

Quadro 8 – Evolução do número de matrículas (!º semestre) no Ensino Superior por dependência administrativa – Brasil – 1980-2003

Ano	Matrículas no Ensino Superior			% de IES Privadas
	Total	Privadas	Públicas	
1980	1.377.286	885.054	492.232	64,3
1985	1.367.609	810.929	556.680	59,3
1990	1.540.080	961.455	578.625	62,4
1991	1.565.056	959.320	605.736	61,3
1992	1.535.788	906.126	629.662	59,0
1993	1.594.668	941.152	653.516	59,0
1994	1.661.034	970.584	690.450	58,4
1995	1.759.703	1.059.163	700.540	60,2
1996	1.868.529	1.133.102	735.427	60,6
1997	1.945.615	1.186.433	759.182	61,0
1998	2.125.958	1.321.229	804.729	62,1
1999	2.369.945	1.537.923	832.022	64,7
2000	2.694.245	1.807.219	887.026	67,1
2001	3.030.754	2.091.529	939.225	69,0
2002	3.479.913	2.428.258	1.051.655	69,8
2003	3.887.771	2.750.652	1.137.119	70,7

Fonte: Nunes, Martignoni e Ribeiro (2004, p. 7).

Diversos são os problemas da Educação brasileira, que sugerem uma série de indagações, tais como: Será que a renda média dos brasileiros tem acompanhado essa “nova realidade educacional”, frente ao crescimento do setor privado?. Quais os motivos que fazem com que, os brasileiros estejam ingressando na educação privada? “justificado” através do aumento das demandas, de oferta-procura. Como desvendar a dicotomia presente na qualidade do ensino público básico X superior, em que o primeiro não consegue preparar os alunos para inserção no segundo, se não por sistema de cotas (Decreto n. 7.284/12) sociais? Dessa forma, cresce o privado através do “mercado educacional brasileiro”, tanto no ensino básico como no superior, incentivado pelo setor público, através de FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), PROUNI e outros tipos de programas de financiamento.

Nesse sentido, como cobrar políticas públicas que atendam os cidadãos que estão excluídos desse processo, uma vez que esse privado com fins públicos também não consegue atender a demanda completamente? Como resolver as inúmeras contradições da educação brasileira, no qual apenas uma parte da população usufruem dos serviços? Diferentemente do que prevê a Constituição, quais os diversos tipos de exclusão que acontecem no processo Educacional brasileiro? Quais as consequências dessas? Sobre isso, acredita-se que todas as formas de exclusão acarretam tipos diversos de violência, com a naturalização da negação e apropriação do direito do cidadão. Além de outros dilemas.

Após a explanação das diversas categorias epistemológicas sobre o conceito de Estado, Governo, esfera pública, política pública, sociedade política, sociedade civil, noção de público e privado e de citar alguns questionamentos que se faz a partir disso relacionando-as com a política educacional brasileira, direciona-se agora a discussão para as formas de exclusão que podem ser percebidas no processo educacional brasileiro e a partir delas os tipos de violência, que a sociedade quando lhe é negado o direito adquirido da educação.

Os estudiosos que trabalham com essas temáticas apontadas sobre educação demonstram nas discussões o quanto essas questões são complexas e paradoxais. Parece que o slogan “Educação deve ser para todos” tem na sua essência uma perspectiva de garantia de acesso à educação pública, inibindo, portanto, qualquer tipo de exclusão. Porém, percebe-se nas análises da política, que o processo de exclusão não se dá exclusivamente pela falta do acesso, ela é muito mais profunda ampla e complexa. Uma vez que se tem uma sociedade diversificada, com indivíduos e escolhas diferentes, mas que tem que se ajustarem as normas e regras únicas, independente das suas preferências, necessidades ou particularidades.

Pode-se exemplificar esse contexto com a Educação, independente da Instituição seja ela pública ou privada, alguns processos já são excludentes, considerando a diversidade dos alunos e a obrigatoriedade destes em aderir a esses processos, obedecendo a padrões únicos, como critérios de avaliação, normas escolares, conteúdos pedagógicos pré-fixados. Sobre isso destacam Piletti e Rossato (2010, p.186):

No contexto da globalização , intensificada nas últimas décadas , cresceu a necessidade de universalizar e democratizar a educação básica. No entanto, o processo de escolarização no Brasil ainda é regido e controlado por uma estrutura de mando centralizada. Esta planeja a nossa educação de maneira burocrática, com a produção de normas legais- publicadas em códigos e diários oficiais- que estampam aquilo que, muitas vezes , já se sabe inatingível ou incoerente com a realidade ou, ainda , projeta mudanças nem sempre concretizadas.

A discussão pode ir mais adiante com conceitos de educação formal e informal, observando que a primeira é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados e o conteúdo da segunda está relacionado a processos de socialização, se aprende “no mundo, ou escola da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas [...] parte da cultura dos indivíduos e dos grupos, a partir da problematização da vida cotidiana, de acordo com Gohn (2006). A segunda - informal-

parece um pouco mais democrática, porém não é a utilizada no Brasil, no âmbito das escolas, apenas nos conselhos e colegiados escolares. Assim, elas se dividem em espaços diferenciados. Para a educação formal - a escola-, e para a informal - os espaços reconhecidos na prática como mobilizadores, que geram participação popular-, como por exemplo, o conselho de educação, da criança e adolescente e conselhos escolares, naturalizando, dessa forma, os processos tidos como “democráticos”, como se fosse coerente essa distinção entre educação formal e informal num país dito democrático.

Nesse sentido, faz-se a seguinte reflexão: diante da perspectiva dessa dicotomia entre educação formal e informal, caberia a afirmação de que todos os envolvidos no processo de educação sejam alunos, pais, professores ou outros educadores, tornaram-se excluídos desse processo? E ainda, se a política de Educação brasileira é excludente para os que estão à mercê dela, o que dizer dos que nem tem acesso a ela? Ou seja, diferentemente dos cidadãos que estão nas salas de aula e se sentem excluídos por não se sentirem contemplados pela política nas suas necessidades e particularidades, devido ao engessamento dos processos. Pior são os que nem nas salas de aula estão; ou são inseridos na política educacional parcialmente, quando têm acesso a apenas alguns programas e não a outros, novamente, devido ao engessamento dos processos.

3.2.1 Quem são os excluídos da Política Educacional Brasileira?

Apesar de considerar os avanços da PNAS em vigor, apontou-se anteriormente algumas contradições da política, as quais contribuem diretamente para que ainda hoje, após décadas de implantação da lei maior vigente, o Brasil ainda é um país que necessita avançar nas implementações de políticas públicas, que assegurem o direito da criança à educação, a inclusão e permanência à escola. Para isso, faz-se necessário, mais investimentos na valorização do professor, além de programas de avaliação contínua com intuito de combater os índices de repetências, reprovações, evasão e da não alfabetização na idade certa. É o que ilustra a notícia:

Um estudo feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação mostra que o trabalho

infantil, o fracasso escolar, as desigualdades sociais e a baixa renda familiar são os principais fatores de risco para criança e jovens abandonarem a escola. Tendo como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2009, que mostrou que quase de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola no Brasil. Uma emenda constitucional publicada em 2009 obriga a escolarização de todas as crianças e adolescentes do país de 4 a 17 anos até 2016. No entanto, a evasão escolar se mostra preocupante entre as crianças menores, de 4 e 5 anos, com 1,5 milhão de estudantes fora da pré-escola, e os mais velhos de 15 a 17 anos, também com 1,5 milhão fora da escola. Na faixa intermediária, dos 6 aos 14 anos, a evasão atinge 630 mil crianças e adolescentes. 14,8% dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos (1.539.811) estão fora da escola, e apenas metade dos que frequentam a escola está no ensino médio, a etapa da escolarização adequada à faixa etária.³⁷

Institutos de pesquisas como o IPEA e o IBGE apontam várias causas para essa realidade brasileira, da evasão escolar com consequência para a não escolarização na idade certa. As causas mais comuns fazem relação com: etnia, raça, região, pobreza, falta de acesso, trabalho infantil. O Quadro 9 mostra a população de 7 a 14 anos fora da escola no Brasil, em 2009.

Quadro 9 –População de 7 a 14 anos fora da escola

Região	Total	Branca	Negra*	Urbano	Rural	Meninos	Meninas
Brasil	534.872	191.715	329.571	405.701	129.171	309.920	224.952
Norte	77.947	14.170	61.342	53.143	24.804	47.034	30.913
Nordeste	189.483	50.741	135.292	126.859	62.624	104.154	85.329
Sudeste	169.065	74.506	88.016	145.545	23.520	101.751	67.314
Sul	66.029	42.712	22.860	51.581	14.445	37.052	28.974
Centro-Oeste	32.351	9.586	22.061	28.573	3.778	19.929	12.422

* O número de negros corresponde à soma de “pardos e pretos” da Pnad.

Fonte: IBGE/Pnad (2009 apud INICIATIVA GLOBAL PELAS CRIANÇAS FORA DA ESCOLA, 2012, p.27).

Segundo a Pnad (2009 apud INICIATIVA GLOBAL PELAS CRIANÇAS FORA DA ESCOLA, 2012, p. 36),

Uma parcela significativa dos adolescentes de 15 a 17 anos que não estudam está envolvida com o trabalho: 673.820 estão nessa condição [...]. Esse número representa 6,5% do total dessa faixa etária no Brasil. Embora não haja grandes diferenças em relação a raça – 6,8% dos adolescentes negros só trabalham, ante 6,0% dos brancos –, elas aumentam quando se considera a renda: 6,5% dos adolescentes de 15 a 17 anos de famílias com renda familiar *per capita* de até 1/4 do salário mínimo só trabalham, ante 2,8%

³⁷ “Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa global pelas crianças fora da escola/Unicef”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/2012/08/brasil-tem-37-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-aponta-unicef.html>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

daqueles de famílias com renda familiar *per capita* superior a dois salários mínimos [...] Em termos regionais, não há diferenças significativas. Mas é uma das regiões mais desenvolvidas do país aquela que detém a maior proporção de adolescentes que só trabalham e não estudam: a Sul, com 9%.[...] No Ensino Médio, o número de alunos com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a série que frequentam é de 2.843.056, o que corresponde a 24,2% do total de matriculados nessa etapa de ensino[...] Em termos absolutos, as regiões com maior número de alunos com idade superior à recomendada – e, por isso, em risco de abandono – são a Nordeste, com 1.139.605, e a Sudeste, com 866.906” (Quadros 10 a 12).

Quadro 10 – População de 6 a 17 anos que nunca frequentou a escola, por grupos de idade

Região	Total	6 a 14 anos	15 a 17 anos
Brasil	348.744	297.334	51.410
Norte	62.747	54.697	8.050
Nordeste	104.837	84.752	20.085
Sudeste	106.593	90.772	15.821
Sul	48.449	43.362	5.087
Centro Oeste	26.118	23.751	2.367

Fonte: IBGE/Pnad (2009 apud INICIATIVA GLOBAL PELAS CRIANÇAS FORA DA ESCOLA, 2012, p.36).

Quadro 11 – População de 6 a 17 anos que nunca frequentou a escola, por grupos de idade e raça/etnia

Região	Total		6 a 14 anos		15 a 17 anos	
	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra
Brasil	131.778	199.362	112.107	169.721	19.671	29.641
Norte	12.554	45.547	11.763	40.159	791	5.388
Nordeste	31.205	68.391	21.992	57.519	9.213	10.872
Sudeste	43.240	57.427	38.194	46.652	5.046	10.775
Sul	36.694	10.847	32.468	10.213	4.226	634
Centro Oeste	8.085	17.150	7.690	15.178	395	1.972

Fonte: IBGE/Pnad (2009 apud INICIATIVA GLOBAL PELAS CRIANÇAS FORA DA ESCOLA, 2012, p.36).

Quadro 12 – População de 15 a 17 anos que só trabalha, por raça/etnia

Região	População que só trabalha		População que só trabalha, por raça/etnia			
	Total	%	Branca	Negra	Branca (%)	Negra (%)
Brasil	673.820	6,5	272.851	397.583	6,0	6,8
Norte	61.976	6,4	9.909	51.727	5,0	6,8
Nordeste	211.468	6,5	49.124	161.822	5,5	6,8
Sudeste	207.450	5,4	99.260	108.190	5,0	5,8
Sul	134.436	9,0	95.570	37.001	8,4	10,6
Centro Oeste	58.490	7,5	18.988	38.843	6,5	8,0

Fonte: IBGE/Pnad (2009 apud INICIATIVA GLOBAL PELAS CRIANÇAS FORA DA ESCOLA, 2012, p. 36).

São várias as interpretações dessas pesquisas sobre a realidade educacional brasileira. E quais as consequências para esses grupos evadidos? Melhor analisar o que ganham aqueles que não estão excluídos? Quais as vantagens para quem tem acesso e permanecem na educação?

Sobre isso, Neri (2009 apud ROSSATO, 2011, p. 9) afirma:

[...] sugere, como sendo um contra senso curioso nas pesquisas avalizadas com resultados líquidos de mais de 20 anos, onde demonstram que uma maior escolaridade pode ocasionar algumas mudanças, como: o salário dos universitários, por exemplo, “é 544% superior ao dos analfabetos e neste caso, as chances de ter um emprego é 422% maior”.

Acrescentam Filho e Pessoa (2009 apud ROSSATO, 2011, p. 9) “[...]que há um aumento dos salários em proporção de 10% por ano de escolaridade, atingindo o auge de renda de uma pessoa escolarizada, em média aos 42 anos de idade, ou seja, 12 anos antes da média”.

As pesquisas mostram que mais educação melhora também outros fatores. Neste sentido, tem-se que

[...] a porcentagem da saúde das mulheres que recebem educação e vacinam seus filhos é cerca de 50% a mais do que as sem instrução; a taxa de sobrevivência de filhos de mulheres que cursaram cinco anos de educação primária é de 40% mais alta que a dos filhos de mães que não foram à escola (UNESCO, 2008 apud ROSSATO, 2011, p. 9).

Fazendo a relação com o conceito de cidadania mencionado por Marshall (1963, p. 74), destaca-se que “a exclusão da educação, implica na exclusão de vários setores e, portanto a incapacidade do indivíduo usufruir o direito á vida plena, ou seja, a cidadania”.

3.2.2 Exclusão da escola e renda familiar

Ao se entender a educação como instrumento para a consolidação da cidadania e dignidade ou existência humana e ao sabermos que a partir da LDB de 1996, a educação passa a ser dever da família e do Estado, abrangendo processos formativos, que englobam o meio em que vivemos, como nova normativa criada para disciplinar uma educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e a prática social, como finalidade do pleno desenvolvimento do educando

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, pergunta-se : Como a Educação se evidencia na prática diante de tantas contradições e implementações da Constituição Federal vigente numa Sociedade desigual? Alunos pertencentes a um mesmo grupo social se reconhecem nesse grupo? O que os difere uns dos outros? E, principalmente, como se dá o aprendizado de alunos de grupos sociais distintos num mesmo ambiente escolar?

Na obra intitulada “Os excluídos do interior”, Bourdieu (2011) faz uma análise da questão das desigualdades escolares no âmbito da educação institucional, defendendo a teoria que a escola é uma instituição que propicia a exclusão, por acreditar que são impostos valores aos jovens e crianças das classes subalternas ou menos favorecidas que por decorrência disso não conseguem se sentir pertencentes a este meio. Enquanto isso, filhos da classe dominante, devido a familiaridade com o ambiente escolar, acabam por terem um nível de aproveitamento melhor. Segundo Bourdieu (2012, p. 17),

o sistema escolar é um dos meios mais eficazes de conservação social e para entendê-lo se faz necessário desvendar os mecanismos utilizados na exclusão das crianças desfavorecidas quanto à herança do capital cultural transmitido a elas desde suas famílias. Isto porque a desigualdade de capital entre as crianças tem peso determinante no processo educacional no interior da escola.

Para Bourdieu (2012), a desigualdade de capital social entre as crianças é determinante no processo educacional no interior da escola. Sua contribuição teórica, nos faz repensar a pesquisa em curso incluindo um elemento novo na análise que é a questão do impacto produzido pelo capital social no aprendizado dos alunos e, portanto, na eficácia do Programa investigado.

Em síntese, a tendência de acordo com a teoria de Bourdieu é que; o Programa de Bolsas analisado não seja eficaz, no sentido de alcançar os resultados propostos, considerando que ocorre no âmbito excludente – escola- onde alunos de grupos diferentes (Bolsistas e Não bolsistas) convivem e são avaliados com as mesmas ferramentas, independente de suas diversidades – capital, cultural e social. Os dados empíricos analisados responderam a teoria mencionada.

4 ANÁLISE DO PROGRAMA DE BOLSAS DE ESTUDO: UMA PERSPECTIVA DA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA INVESTIGADA

Após a abordagem metodológica e teórica sobre a temática em foco, realizada nos capítulos anteriores, o principal objetivo desta parte do trabalho é apresentar os resultados obtidos nos dados levantados na pesquisa empírica e a análise dos mesmos, em uma relação dialética. Inicialmente pretende-se caracterizar o Programa de bolsas de estudo e, em seguida, levantar informações sobre os “beneficiários” ou os “atendidos” do Programa, termos substituído pela Política de Assistência Social por “assistidos”. Para tanto, serão apresentados os dados do perfil socioeconômico das famílias dos bolsistas e demais dados comuns de bolsistas e não-bolsistas, fazendo uma análise comparativa entre os dois grupos.

Em seguida, algumas variáveis citadas no modelo de avaliação educacional do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) serão analisadas nos dois grupos, a saber: Índices de Evasão; Rendimento escolar e aprovação interna (média global) e externa (vestibulares da UEM) e Índice de Repetência dos alunos. Essas variáveis utilizadas pelo programa de bolsa corroboram como possibilidade concreta de acesso do aluno de baixa renda a um ensino médio de melhor qualidade no sentido de oferecer-lhe melhores condições de inserção no ensino superior público. Já que supostamente a bolsa permite ao usuário preparo de modo mais eficaz para a competição “da mesma forma”, dos demais alunos não bolsistas. Assim, o pressuposto sugere que quanto maior o acesso dos bolsistas ao ensino básico na rede privada maior seria sua chance de inserção no ensino superior público.

Por fim, será abordada discussão sobre os avanços e contradições do Programa, com base na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DO PROGRAMA DE BOLSA

O Colégio Marista de Maringá-PR faz parte da rede mundial dos Maristas, presente nos cinco continentes em 79 países. No Brasil, a entidade filantrópica tem sua gestão dividida por Províncias regionais. A unidade de Maringá está vinculada a Província Centro-Sul, com sua sede em Curitiba-PR. A rede Marista no Brasil atua em diversas atividades, incluindo a Saúde, com hospitais, ambulatórios, médicos e Plano de Saúde; Editoras de livros (FTD);

Emissoras de Rádio (LUMEN); Unidades Socioeducativas com atividades para crianças e adolescentes em regime de contra turno escolar³⁸; Universidades (PUC) e, finalmente, os Colégios com educação infantil; Fundamental I e II e Ensino Médio.

Em Maringá a rede Marista dispõe de uma Unidade de Ensino Básico (Colégio Marista de Maringá), fundado em 1958, possui o Programa de Bolsa Social de Estudo; uma Unidade de Ensino Superior (PUC); uma Unidade de Ensino Superior de Nível Técnico (TECPUC) e um Centro Educacional (Ir. Beno Tomazoni- CESOMAR).

O Programa de Bolsas de Estudo investigado existe desde à fundação do Colégio (1958), porém, para o período investigado nesse estudo, estava sendo regulamentado pela Lei nº 12.101 de 27 de novembro de 2009³⁹ e Decreto 7.237 de 20 de julho de 2010, ambos do CNAS, que além de regulamentarem e fiscalizarem essas entidades dispõe dos critérios de atendimento baseado na LOAS (LEI ORGÂNICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL), certificando e renovando os atestados de funcionamento dessas entidades sociais (CEBAS) e estabelecem a tipificação dos serviços, determinando que as entidades que atuam em diversas frentes devem direcionar sua filantropia para à atividade preponderante passando a ser fiscalizado pelo órgão competente. Ou seja, anterior à lei citada, cada Colégio mantinha uma unidade social, em que a filantropia correspondia a 20% da receita bruta de todas as atividades, independente da área de atuação. Nesse caso, as unidades sociais eram complemento desse percentual e, não necessariamente, os 20% concentrava-se em bolsas unicamente nos Colégios. Para as bolsas, o orçamento só contemplava anteriormente 5,5%. Após a Lei n. 12.101 de 2009, os 20%, passam a serem nos Colégios e Unidades Sociais, com uma diferença, essas Unidades devem sair do campo da Assistência para concentrarem seus recursos em atividades educacionais, ou seja, foi determinado que para cada nove alunos pagantes no Colégio, um deve ser gratuito, nas escolas ou Unidades Educacionais (anterior Unidades Sociais), garantindo assim os 20% da filantropia concentrado na Educação⁴⁰.

Em Maringá essa readequação ainda está sendo implementada, pois a Unidade Social passou a ser juridicamente Educacional, porém ainda estão implementando o trabalho de caráter

³⁸A Rede Marista, em todo o Brasil, atualmente está passando por readequações, de Centros Sociais (Assistência) para Centro Educacional (Educação), a partir da Lei de Tipificação funcionarão como regime de educação integral e não mais apenas como contra-turno.

³⁹Atualmente reformulada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

⁴⁰Isso foi alterado pela Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013, Art. 13, passando para proporção de 1 (uma) bolsa de estudo integral para cada (cinco) alunos pagantes e no mínimo 1 (uma) bolsa de estudo para cada (nove) alunos pagantes em caso de bolsas quando parciais.

educacional integral⁴¹. Nessa Unidade todos os atendidos tem gratuidade integral, ou seja; Com 100% de abono nas mensalidades, e para o Colégio⁴² possuem bolsas integrais e parciais. Essa fiscalização deverá ser feita pelo MEC, devendo com a Lei n. 12.101/2009, destaca-se:

Art. 13. Para os fins da concessão da certificação de que trata esta Lei, a entidade de educação deverá aplicar anualmente em gratuidade, na forma do § 1º, pelo menos 20% (vinte por cento) da receita anual efetivamente recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999.

§ 1º. Para o cumprimento do disposto no caput, a entidade deverá:

I - demonstrar adequação às diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - PNE, na forma do art. 214 da Constituição Federal;
II - atender a padrões mínimos de qualidade, aferidos pelos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação; e

III - oferecer bolsas de estudo nas seguintes proporções: a) no mínimo, uma bolsa de estudo integral para cada 9 (nove) alunos pagantes da educação básica; b) bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento), quando necessário para o alcance do número mínimo exigido.

§ 2º. As proporções previstas no inciso III do § 1º poderão ser cumpridas considerando-se diferentes etapas e modalidades da educação básica presencial.

§ 3º. Complementarmente, para o cumprimento das proporções previstas no inciso III do § 1º, a entidade poderá contabilizar o montante destinado a ações assistenciais, bem como o ensino gratuito da educação básica em unidades específicas, programas de apoio a alunos bolsistas, tais como transporte, uniforme, material didático, além de outros, definidos em regulamento, até o montante de 25% (vinte e cinco por cento) da gratuidade prevista no *caput*.

Para os anos investigados nesse estudo, as mensalidades do Colégio, em 2010, era R\$ 548,00 e, em 2011 era R\$ 625,00 correspondentemente para o 3º Ano do Ensino Médio. As bolsas de estudo ofertadas pela instituição correspondiam à redução mensal nessas mensalidades de 20% a 100%, dependendo da análise socioeconômica da família, com base nos critérios legais. É importante registrar que a partir da Lei n. 12.101/2009, esses percentuais devem ser ajustados gradualmente com prazo máximo de 3 anos, concentrando para 50% e 100% . Isso é verificado ainda no § 4º do art. 13 da Lei n. 12.101/2009:

⁴¹Segundo informações da atual diretora da Unidade, Sra. Rosiany Maria da Silva, o atual Centro Educacional Ir. Beno Tomazoni, passará de acordo com previsão, a partir do ano de 2014/2015 à funcionar formalmente não mais como Centro Social em regime de contra turno, mas como Centro Educacional em regime de tempo integral, com Ensino Fundamental II. O início das atividades depende das novas instalações físicas que ainda estão em fase de planejamento e execução.

⁴²De acordo com o relatório do sistema financeiro do Colégio, o valor destinado as bolsas para 2010-2011, foi de R\$ 992.951,86 para todas as séries e para o 3º ano especificamente o valor de R\$ 139.250,00. Já as informações sobre quantidade de alunos e bolsas no sistema de anuidades para o período de 2010-2011, foram total de 3.112 alunos em todas as séries (Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio).

Art. 13. [...]

§ 4º. Para alcançar a condição prevista no § 3º, a entidade poderá observar a escala de adequação sucessiva, em conformidade com o exercício financeiro de vigência desta Lei:

I - até 75% (setenta e cinco por cento) no primeiro ano;

II - até 50% (cinquenta por cento) no segundo ano;

III - 25% (vinte e cinco por cento) a partir do terceiro ano”.

O Gráfico 1 traz os percentuais de bolsas de estudo para o 3º ano do Ensino Médio no período analisado.

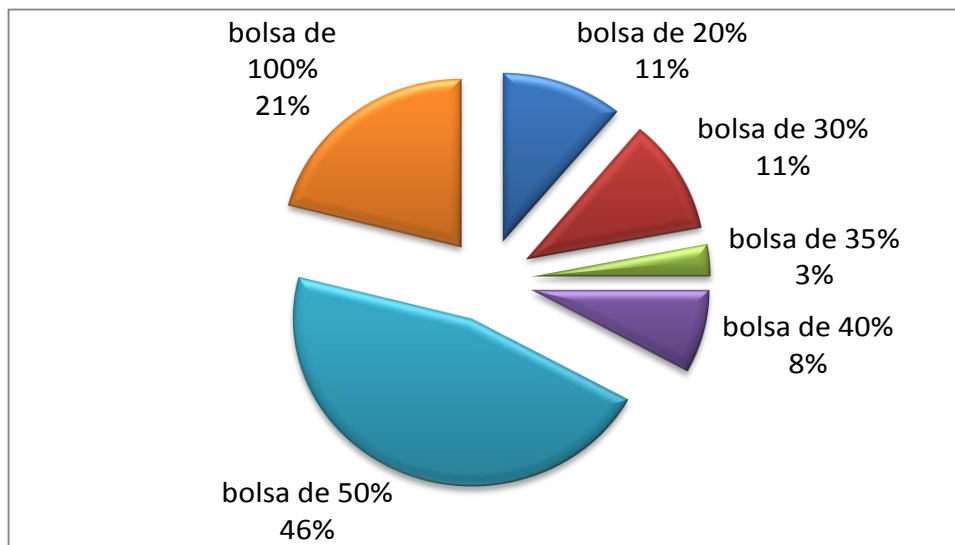


Gráfico 1 – Percentuais de Bolsa Social de estudo concedidos para o 3º ano do Ensino Médio (2010-2011)

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que o Colégio vem se ajustando a legislação supracitada, tendo em vista que no ano anterior ao período estudado as bolsas tinham uma concentração de 67,6% entre 31% a 50%, conforme Gráfico 2. Esse percentual foi reajustado para 50%, conforme Gráfico 1, permanecendo um índice pequeno entre 20% a 40%, com tendência a extinção e aumento no percentual das bolsas de 100% , de 13,5% para e 21,0% (Gráfico 2 e 1, correspondentemente), devido à necessidade legal de concentração de 50% ou 100%.

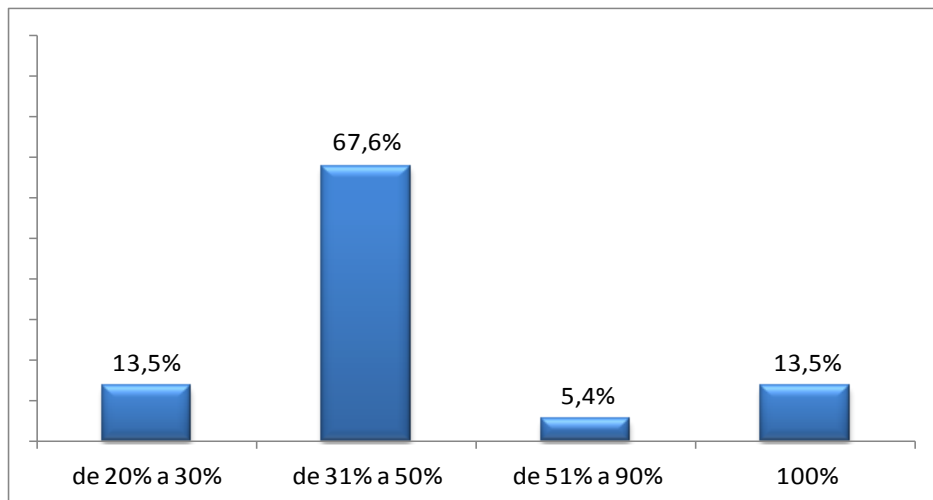


Gráfico 2 – Percentual de bolsas no ano anterior

Fonte: Dados da pesquisa.

Porém, com relação à parte de manutenção dos alunos sobre material e uniforme, verifica-se que ainda não há iniciativas contínuas de gratuidade, exceto os casos de repasses de doações voluntárias. Desses materiais e uniformes usados por outras famílias para as famílias bolsistas e iniciativas de projetos da livraria, que funciona no espaço interno do Colégio, denominada de Galeria. Também da Rede Marista, que realiza projetos, incentivando a prática voluntária de doações.

O funcionamento desse serviço acontecia da seguinte maneira: eram vendidos aos pais cotas de R\$ 30,00 a R\$ 50,00 e a livraria triplicava o valor para compra de material ou uniforme para os alunos bolsistas integrais. Dessa forma, a Galeria que é também uma organização da Rede Marista entrava como parceira do Colégio nesse projeto. Porém, para que o bolsista integral tivesse acesso a esses recursos, necessitava inicialmente da ação voluntária das famílias na aquisição de cotas e caso essa ação não ocorresse o recurso não era disponibilizado. Apesar da crítica, acredita-se que essa tenha sido uma tentativa de ação na perspectiva da aquisição do recurso, uma vez que a Lei é clara no que concerne à necessidade do Colégio através da filantropia custear essas despesas para além das mensalidades.

Quanto à definição do percentual de bolsas sociais sobre as receitas foram estabelecidos pela DERC em conjunto com o Colégio com base na legislação já citada e orientações

específicas⁴³. Anterior ao início do processo em 2010-2011 foram realizadas reuniões por videoconferência com todas as assistentes sociais e equipe administrativa envolvidos com essa demanda para orientações internas para equipe técnica. Entre essas instruções constam as seguintes: aplicar prioritariamente para novos alunos; levantar vagas ociosas em séries de final de segmento, para aplicar percentual de bolsa social e outras. Mas, deve-se lembrar que o pré-requisito principal para obtenção da bolsa social de estudos é o fator renda (Quadro 13).

Quadro 13 – Percentuais concedidos de Bolsas Sociais de Estudo x Renda *per capita*

Percentual da bolsa	Renda <i>per capita</i>	Valor da renda (R\$)
Até 50%	1 ½ salários mínimos (piso nacional) a 3 salários mínimos	622,50 a 1.245,00
50% a 100%	Até 1 ½ salários mínimos	Até 622,50

Fonte: DERC e Lei n. 12.101/2009.

Além da divulgação no edital de matrícula, os processos de bolsas anuais acontecem em dois momentos. O primeiro destinado aos alunos bolsistas veteranos do Colégio, no qual são encaminhadas pelo correio correspondências às famílias, com prazo para protocolarem no financeiro, o requerimento de solicitação de bolsa preenchido com documentação comprobatória⁴⁴. Em seguida a assistente social faz análise socioeconômica, entrevistas e /ou visitas domiciliares, quando necessário, emitindo parecer para renovação de bolsa junto com comissão de colegiada restrita. Caso a situação socioeconômica da família permaneça vulnerável em relação ao ano anterior a bolsa é renovada e adequada à nova legislação. Para os casos onde houve melhora nas condições socioeconômicas da família, a bolsa é indeferida e o percentual reservado é remanejado para os alunos novos da próxima etapa, como bolsas remanescentes. Em ambos os casos (de deferimento ou indeferimento) foram encaminhados via correio os resultados do pedido para família interessada. Percebe-se na investigação que essas bolsas circulam, atendendo as necessidades das famílias, em alguns casos imediatas,

⁴³Marco legal para Isenção Tributária – 3º Setor, é uma coletânea de leis específica sobre o assunto, organizada pela PUC e Marista, intitulada de “Marco Legal para reconhecimento de Instituições sem fins lucrativos como entidade de beneficiária de Assistência Social”, 2009.

⁴⁴Documentação: Cópia de todos os comprovantes de remuneração da família, dos últimos 3 meses (para beneficiários do INSS, apresentar apenas o último comprovante de remuneração); Cópia da última Declaração do Imposto de Renda Pessoa Física (todas as páginas); Cópia do comprovante de pagamento de água, luz, telefone e condomínio (último mês); Cópia do comprovante de pagamento de aluguel ou financiamento da residência (último mês); E os documentos originais no caso de profissional liberal ou autônomo: DECORE devidamente emitido por profissional habilitado perante o Conselho Regional de Contabilidade, conforme termos da Resolução CFC 872/00, o qual será considerado legalmente responsável pela informação prestada; Para o pequeno produtor rural, Declaração do Sindicato Rural com especificação do rendimento; Histórico escolar de alunos não integrantes do Colégio Marista (Descrito no requerimento e manual de orientações da DERC).

sendo revisados anualmente e, em outros casos, os alunos que já foram, mas não permanecessem bolsistas durante todo o ciclo de estudos- no caso investigado- o Ensino Médio (Gráfico 3).

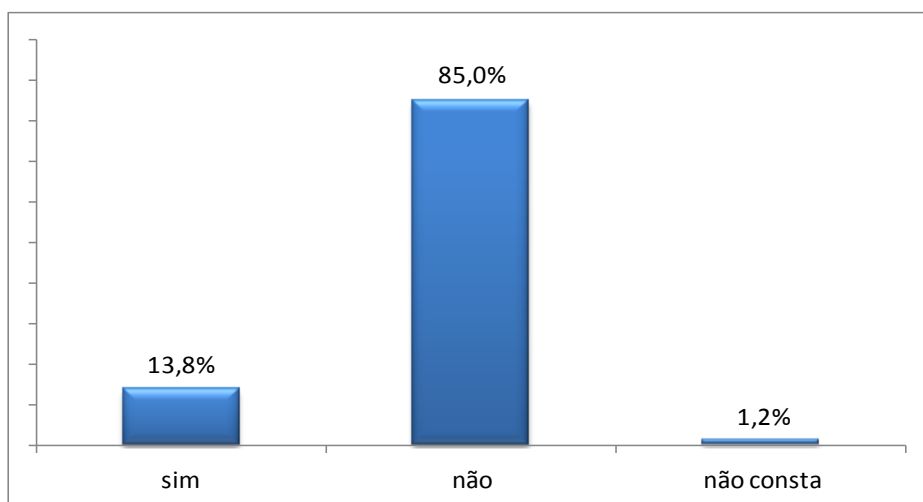


Gráfico 3 – Não bolsista no 3º ano, mas que já foi em anos anteriores do Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se no Gráfico 3, que a maioria (85,0%) não foram bolsistas em anos anteriores. Lembrando que isso não significa que esse mesmo aluno tenha sido bolsista em algum outro momento da vida escolar nesse mesmo Colégio, uma vez que foi verificada essa condição apenas no Ensino Médio (Gráfico 4). Como também não significa dizer que esse mesmo aluno não tenha sido de família bolsista, uma vez que a bolsa poderia estar concentrada em outro irmão.

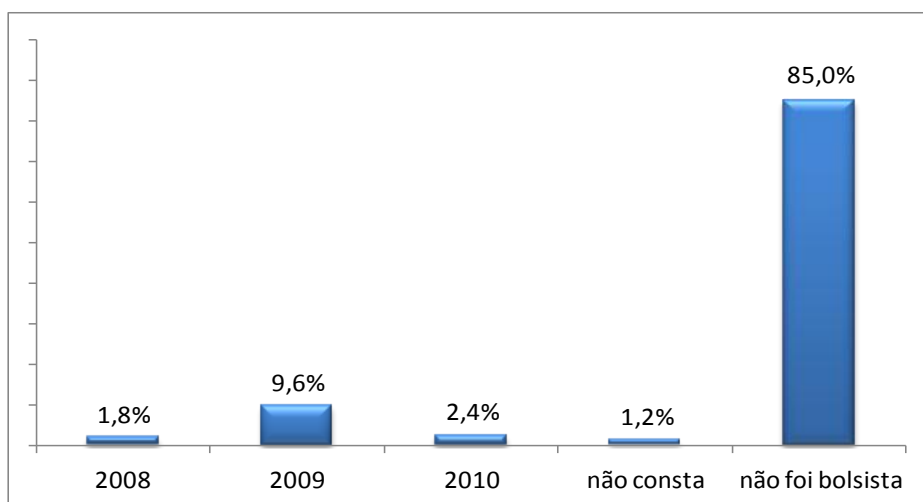


Gráfico 4 – Último ano da bolsa (Ensino Médio)

Fonte: Dados da pesquisa.

No Tabela 1 são apresentados os motivos de indeferimento ao pedido de bolsa de estudo para o 3º ano do Ensino Médio.

Tabela 1 – Motivo do indeferimento

Motivo do indeferimento	Nº	%
Não entrou com pedido	11	6,6
Renda <i>per capita</i> elevada	7	4,2
Patrimônio alto; desorganização orçamentária; mãe não foi	5	3,0
Não consta	2	1,2
Não foi bolsista	141	85,0
Total	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 1 mostra que o maior índice de indeferimentos foi de 6,6% e ocorreu porque as famílias não entraram com pedido e, portanto não foram para análise e, conseqüentemente, foram indeferidos de imediato. Para esses casos, verifica-se que no parecer social do ano anterior, a maioria das bolsas tinham sido concedidas às famílias em caráter emergencial⁴⁵. Talvez por essa razão as famílias não tenham requerido pedido no ano subsequente, o que é de grande relevância, tendo em vista um dos objetivos do programa ter sido atingido. Aliado a isso, o segundo maior índice encontrado (4,2%) correspondeu a indeferimentos motivados por renda *per capita* elevada, o que reforça a afirmação anterior. Ter, portanto, contribuído em pequena medida para “emancipação” humana, conforme afirma Marx (2002, p. 42):

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individual somente reconhecido e organizado sua “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana.

É sabido que este Programa não emancipa isoladamente os beneficiários. No entanto, de acordo com a teoria de Mészáros, a educação oferece a possibilidade de função transformadora e, portanto o caminho para emancipação. Na reflexão apresentada por Moriyón (1989), as propostas feitas pelos pedagogos anarquistas, que tinham como objetivo formar pessoas conscientes, que fossem capazes de desmistificar a realidade social, de decidirem por si próprias e de modo solidário. Aponta Moriyón (1989, p. 14) que “a

⁴⁵Caráter emergencial são casos transitórios de imprevistos no orçamento com despesas extras por diversos motivos como: tratamento de saúde, desemprego, mudança de cidade, mudança de trabalho, empréstimos financeiros emergenciais etc.

ignorância é denunciada como o alimento da escravidão e a razão é o guia que conduzirá os seres humanos a libertarem-se da opressão e da exploração impostas pelo obscurantismo e egoísmo dos privilegiados”.

Neste sentido, a educação passa a ser uma possibilidade para “emancipação”, onde portanto o Programa de Bolsas Social de Estudo , se inclui. Ou seja, as famílias que não necessitam mais desse benefício e permanecem no Colégio sugerem a concretude do objetivo proposto pelo Programa – o acesso à educação de qualidade como ferramenta de caminho para futura emancipação.

Sobre as bolsas remanescentes, além das indeferidas, existem as dos alunos veteranos do 3º Ano do Ensino Médio em curso que tendem a “perderem” no ano consecutivo, tendo em vista concluírem o Ensino Médio. Dessa forma, essas bolsas passam a ser remanescentes e, portanto, remanejadas para os alunos novos e alunos que perderam seu direito à bolsa para o ano subseqüente, devido a problemas indisciplinares ou reprovação em decorrência de falta de interesse pelo estudo ou outro motivo. Convém destacar que no período investigado, não ocorreu nenhum caso desses.

Os alunos oriundos de escolas públicas, filantrópicas ou particulares que demonstraram interesse em estudar no Colégio Marista e que procuraram o Serviço Social ou Setor de Relacionamento (atendimento), durante o ano letivo anterior para matrículas no ano seguinte (os processos são feitos de um ano para o outro) foram informados da abertura dos processos de bolsas dos percentuais remanescentes e da mesma forma dos alunos veteranos, se submeteram a seleção, protocolando no financeiro à documentação exigida e cumprimento das demais etapas.

A única diferença é que para os alunos novos, as famílias foram encaminhadas durante o processo de matrícula para atendimento pedagógico para esclarecimento das formas de avaliação/aprendizagem e plano pedagógico da escola (esse protocolo ocorre da mesma forma para os não-bolsistas). Apenas nos casos de procura excedente no número de vagas disponíveis, a orientação da mantenedora foi assegurar avaliação de desempenho escolar (notas e comportamento), nas disciplinas de português e matemática e comparar a nota com o SAEB local para classificação. Como critério de desempate também, de acordo com a Lei nº 12.101/2009, alterada para Lei nº 12.796/2013, deve ser considerada a menor distância entre a

residência do aluno e a escola, ou seja; quanto, mas próximo o aluno residir da escola, mais chances terá de ocupação de vaga. Apesar de que acredita-se não ter sido necessário, a aplicação de nenhum desses recursos, uma vez que; no período investigado não se tinha nos pareceres nenhuma informação sobre isso, nos fazendo concluir que não se teve procura excedente de vaga e se teve foi aplicado para critério de desempate maior índice de vulnerabilidade das famílias.

4.2 QUEM SÃO OS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA?

Como exposto, essa pesquisa investigou o universo (203) de alunos do 3º ano do Ensino Médio no período de 2010 e 2011, realizando numa análise comparativa do grupo de alunos bolsistas (37) e não-bolsistas (166). Por meio do método descritivo, levantou-se o perfil socioeconômico das famílias a fim de conhecer as peculiaridades do público atendido pelo programa.

Tendo como referência Pierre Bourdieu e suas contribuições com a Sociologia da Educação, embasado nos pensamentos de Kant, Mauss, Austin, Norbert Elias, Lévi-Strauss, além das de Marx, Weber e Durkheim, a abordagem da herança familiar é fator importante e determinante para o (in) sucesso escolar e, conseqüentemente, afirmam que a escola é reprodutora de desigualdades sociais.

Além disso, para afirmar que a escola reproduz e legitimam desigualdades sociais, Bourdieu (2012) considera também o capital econômico das famílias como fator preponderante para o êxito ou frustração na vida escolar, tomando uma posição contrária de autores como é o caso de Lahire (2008), cuja concepção é de que membros de famílias de diferentes classes sociais atingem posições iguais na escola e no mercado de trabalho, bem como, entre os filhos de famílias de mesma classe, uns tem sucesso e outros não. Nesse sentido, é percebido que a família, enquanto instituição primária com a qual o indivíduo se relaciona é aspecto importante e em alguns casos determinantes para o sucesso ou fracasso escolar.

4.2.1 Perfil socioeconômico

Embora esse estudo apresente características dos dois grupos investigados – Bolsistas e Não-bolsistas, com base na legislação e orientação da mantenedora, o pré-requisito para concessão do benefício é a análise socioeconômica das condições da familiar requerente. Nesse sentido, boa parte dos dados ora apresentados são das 37 famílias atendidas pelo Programa.

Esclarece-se que o SAEB e Prova Brasil também utilizam essa metodologia de investigação socioeconômica para os alunos. O questionário (Anexo III) possui 44 questões, das quais 1 é duplicada (27 e 29 são as mesmas). Das 43 restantes, 11 possuem o mesmo conteúdo do questionário aplicado no Programa investigado, com formato de requerimento (Anexo IV), criando, desta forma, a possibilidade futura de cruzamento dos dados pelos gestores, se necessário.

4.2.1.1 Renda familiar

A renda da população e vulnerabilidade socioeconômica é considerada por economistas, gestores e técnicos como critério base as categorias necessárias para classificação social, análise e planejamento de políticas públicas (SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2012). Para o Sistema Único de Assistência Social, a renda familiar é um indicador social de suma importância, uma vez que ela é critério de corte nas análises socioeconômicas para concessão de benefícios. Para emissão do CEBAS⁴⁶, a entidade beneficente, no caso aqui de educação com critério de renda determinado, conforme Lei nº 12.101/2009, explicitado anteriormente. A definição de renda familiar mensal é dada pela Lei n. 10.836/2004 em seu art. 2º:

Art. 2º. Constituem benefícios financeiros do Programa, observado o disposto em regulamento
[...]

⁴⁶CEBAS - A Certificação de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) será concedida às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que prestem serviços nas áreas de assistência social, saúde ou educação. Disponível em: <http://cebas.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=44>. Acesso em: 23 jul. 2013.

III - renda familiar mensal, a soma dos rendimentos brutos auferidos mensalmente pela totalidade dos membros da família, excluindo-se os rendimentos concedidos por programas oficiais de transferência de renda, nos termos do regulamentos (grifo nosso).

O Gráfico 5 mostra o total de renda familiar dos alunos bolsistas do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Marista.

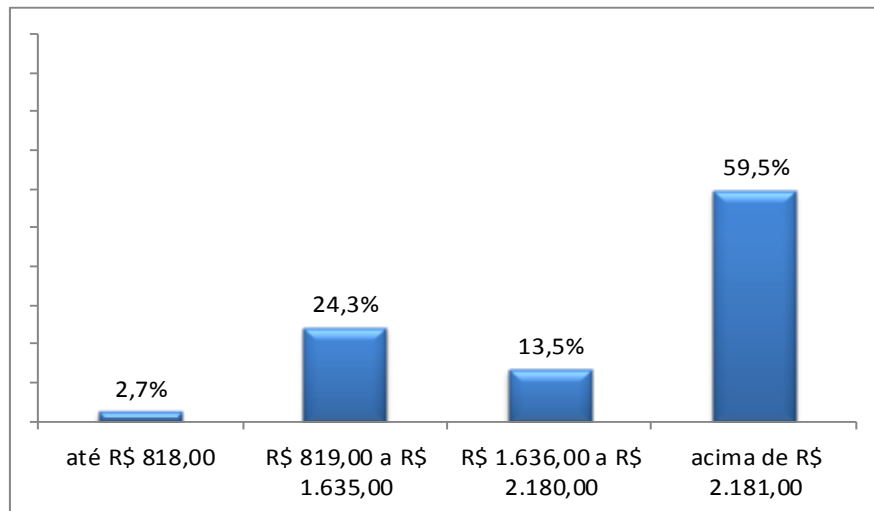


Gráfico 5 – Total de renda familiar

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que 59,5% das famílias dos bolsistas possuem renda familiar acima de R\$ 2.181,00 e, em segundo lugar, com 24,3% encontra-se na faixa de R\$ 819,00⁴⁷ a R\$ 1.635,00. Vale destacar que os rendimentos citados no Gráfico 5 correspondem há diversos tipos de origens, ou seja, das 37 famílias apenas 25 (67%) possuem renda direta de salário, as 12 (33%) famílias restantes recebem ajuda financeira de terceiros ou pensão, ou convenção coletiva e outros. Esses dados são apenas para ilustrar, uma vez que as concessões das bolsas foram feitas com base na renda *per capita*, conforme determina a Lei nº 12.101/2009, como mostra o Gráfico.

⁴⁷R\$ 818,00, corresponde ao salário mínimo do Paraná, da época do estudo. Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/salariominimo_parana_2011.htm>. Acesso em: 23 jul. 2013.

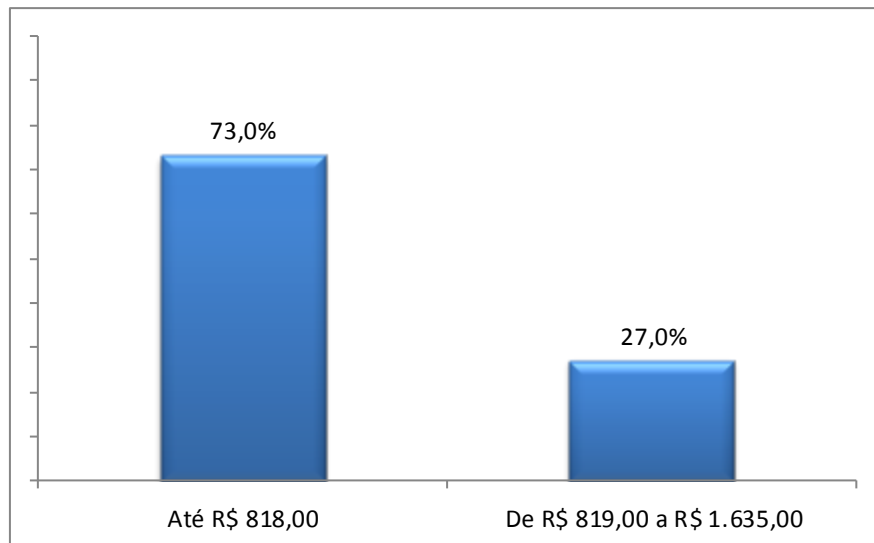


Gráfico 6 – Renda *per capita*

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 6, há maior concentração (73,0%) de até R\$ 818,00 e 27,0% de R\$ 819,00 a 1.635,00. Isso significa que todas as famílias estão dentro do critério de renda, considerando o piso salarial do Paraná. Significa também que muitas dessas famílias não dispunham de orçamento financeiro para pagarem integralmente as mensalidades escolares nesse Colégio, considerando a média da mensalidade para 2010-2011 de R\$586,50, restando apenas R\$ 231,50 para demais custos com habitação, saúde, alimentação, lazer, dentre outros, justificando a necessidade da bolsa.

Outro dado relevante que merece esse esclarecimento, encontra-se no último Censo do IBGE de 2010, no qual Maringá aparece como a segunda maior renda *per capita* do Paraná, atingindo o valor de R\$ 1.187,53, atrás apenas de Curitiba que tem o capital de ganho mensal médio de R\$ 1.273. Segundo a ACIM – Associação Comercial e Industrial de Maringá (2013), embora Maringá possua a segunda maior renda *per capita* do Estado, 14,5% da população, que corresponde a 44.683 pessoas, vivem com até um salário mínimo por mês e 4 mil maringaenses sobrevivem com uma renda de R\$ 255,00, enquanto aqueles que recebem mais de 10 salários mínimos por mês correspondem a 2,7% da população.

Essas pesquisas demonstram que no que diz respeito à renda *per capita*, Maringá encontra-se privilegiada em relação aos demais municípios do Brasil, o que não se aplica na prática, devido a indicadores de desigualdade por má distribuição de renda, com concentração em grupos restritos. Isso se confirma por exemplo quando famílias dependem de Programas de

bolsa social de estudos para se inserirem em instituições educacionais não públicas, do contrário não teriam capital econômico suficiente para custearem seus estudos de forma integral.

4.2.1.2 Grupo familiar

Grupo familiar, item substituído pelo termo composição familiar no requerimento de bolsa investigado, é definido pela Lei n.10.836/2004, no Art.2º:

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - família, a unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuam laços de parentesco ou de afinidade, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e que se mantém pela contribuição de seus membros.

Evidencia-se na pesquisa, conforme Tabela 2, os maiores índices de 59,5% dos 37 bolsistas residem com grupo familiar de 4 a 5 pessoas e 37,8% de 1 a 3 pessoas. Esses alunos não necessariamente residem com pais e irmãos, observando que mais adiante será demonstrado com quem esses alunos residem.

Tabela 2 – Número de integrantes da composição familiar

Composição familiar	Número	Percentual
De 1 a 3 pessoas	14	37,8
De 4 a 5 pessoas	22	59,5
6 ou mais pessoas	1	2,7
Total	37	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Um dos indicadores de vulnerabilidade social é apresentado no Gráfico 7, com percentual de 94,6 % de famílias com composição de 1 a 3 menores no domicílio. Analisando a razão entre crianças (até 17 anos) e adultos (a partir de 18 anos) percebe-se vulnerabilidade quando se verifica que 59,5% das famílias (Tabela 2) possuem de 4 a 5 pessoas no domicílio e dessas grande parte possuem de 1 a 3 menores⁴⁸.

⁴⁸Essas famílias, portanto, possuem 2 ou apenas 1 adulto na sua composição, o que sugere mais pessoas dependentes no domicílio do que responsáveis pela renda familiar. Isso será confirmado caso as condições de responsabilidade da família seja uniparental (Caso o chefe de família não divida a responsabilidade pelo domicílio, sem cônjuge). Esses dados serão vistos no próximo item.

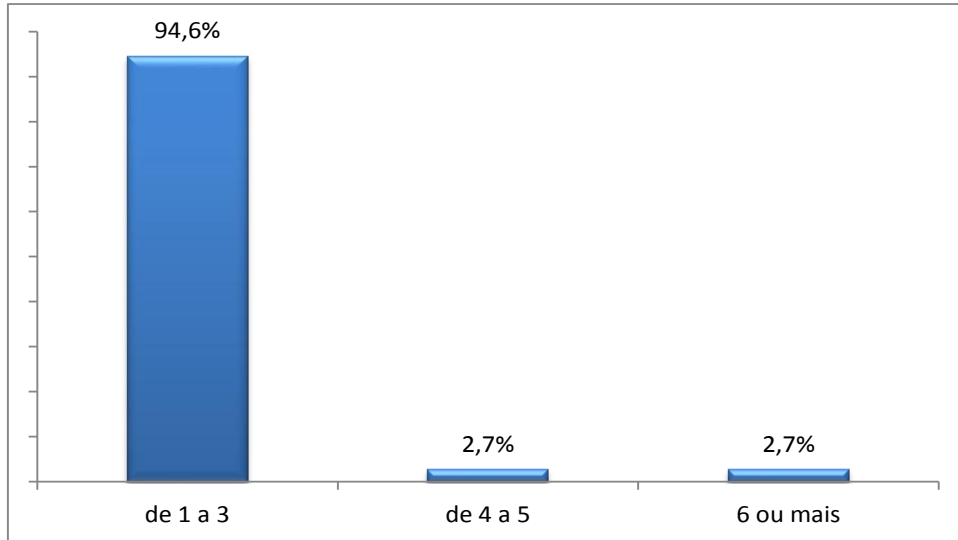


Gráfico 7 – Demonstrativo de menores no domicílio

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa quantidade de adultos por domicílio consiste em um dos indicadores de vulnerabilidade, considerando também outros como: condições de moradia; comprometimento de renda com gastos fixos; escolaridade dos pais; profissão e/ou ocupação; situação dos pais (presentes, separados, falecidos, ausentes) etc.

4.2.1.3 Moradia

Sabe-se da importância da moradia digna na vida do ser humano, reconhecida legalmente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que inclui o direito à moradia digna em seu artigo XXV, n. 01:

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, **habitação**, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e o direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle [grifo nosso] (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2013, p. 1).

Segundo o Ministério Público do Paraná (2013), a supracitada declaração, foi ratificada em 6 de julho de 1992, por meio do Decreto 591, através do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos da ONU, com Ordem Jurídica Nacional sob força de norma constitucional (Constituição do Brasil – 1988 – artigo 5º, §§ 2º e 3º), que trata da obrigatoriedade do Estado brasileiro de proteger e promover o direito à moradia digna e em 06 de julho de 1992, através do Decreto 592, o Brasil ratificou o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos da ONU, o qual, em seu artigo 17, também prevê a proteção ao direito à moradia, ao dispor sobre a inviolabilidade do domicílio.

Em síntese, a ONU confere o direito humano fundamental à moradia também prevista em várias Convenções Internacionais de Direitos Humanos editada para tratar de grupos vulneráveis: mulheres, crianças, idosos, refugiados, etc. Isso é verificado no suporte normativo de status constitucional ao direito à moradia digna, o artigo V da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), o artigo 14.2 (h) da Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), o artigo 21, item 1 e 3 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

São muitas as legislações que “garantem” o direito à moradia. Esse direito é defendido por intelectuais e cientistas sociais como sinônimo de democracia. Apesar dos avanços de legislações, programas e projetos sociais voltados para “garantia” desse direito, essas iniciativas ainda não conseguem atingir toda a população, deixando uma “fatia” fora do sonho da casa própria. É o que ilustra a Tabela3, na qual 35,1% das famílias residem em moradias alugadas. Que se somadas aos 21,6 % dos financiados e 19,0% cedido por parentes, totalizam 75,7% das famílias que não residem em moradia própria, dependendo de aluguel ou seções de terceiros.

Tabela3 – Condições de moradia

Despesas	Número	Percentual
Alugado	13	35,1
Próprio (quitado)	9	24,3
Próprio (em financiamento)	8	21,6
Cedido por parentes	7	19,0
Total	37	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda sobre moradia e suas condições, destaca-se o local das residências dos Bolsistas e Não bolsistas, na qual os bolsistas residem predominantemente na região periférica, enquanto os não bolsistas na região central da cidade⁴⁹.

4.2.1.4 Gastos

Em 2005, segundo o relatório do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Brasil ficou em oitavo lugar na pesquisa sobre a desigualdade social, 46,9% da renda nacional estava nas mãos de 10% mais ricos da população. Entre os 10% mais pobres, a renda era de apenas 0,7%. Essa desigualdade é percebida na Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) de 2008/09 do IBGE, na qual se detectou que a família brasileira gasta cerca de R\$ 2.626,31, em média por mês. As famílias da região Sudeste gastam R\$ 3.135,80 contra R\$ 1.700,26 das famílias do Nordeste. Essa desigualdade no gasto mensal das famílias também é percebida entre as áreas urbana e rural. Na área urbana, a média de gasto é de R\$ 2.853,13 contra R\$ 1.397,29 nas áreas rurais (REBOUÇAS, 2013).

É evidente que os gastos na área urbana é maior, devido a renda *per capita* ser superior no meio urbano em relação ao rural. Porém, aliado a isso, o custo de vida urbana é maior que no meio rural. Dessa forma, pode ser formulada a teoria: quem ganha menos - gasta menos e deve menos e quem ganha mais-gasta mais e, portanto, deve mais. O importante aqui, é que seja evidenciado o comprometimento de renda com despesas fixas das famílias bolsistas para entender melhor esse panorama de orçamento doméstico e a necessidade da bolsa escolar. Retoma-se inicialmente os Gráficos 8 e 9, referente à renda familiar e *per capita*, afim de traçar um comparativo com os gastos fixos das demais ilustrações.

⁴⁹Discorre-se mais sobre esse assunto mais adiante, ao se tratar de Avanços e contradições do programa com base na legislação, onde ilustraremos os dados utilizando o Mapa 1: Proximidade do bairro onde bolsistas residem X Colégio Marista de Maringá com dados de território, fazendo análise pautada no “efeito-vizinhança”, termo utilizado por Bourdieu.

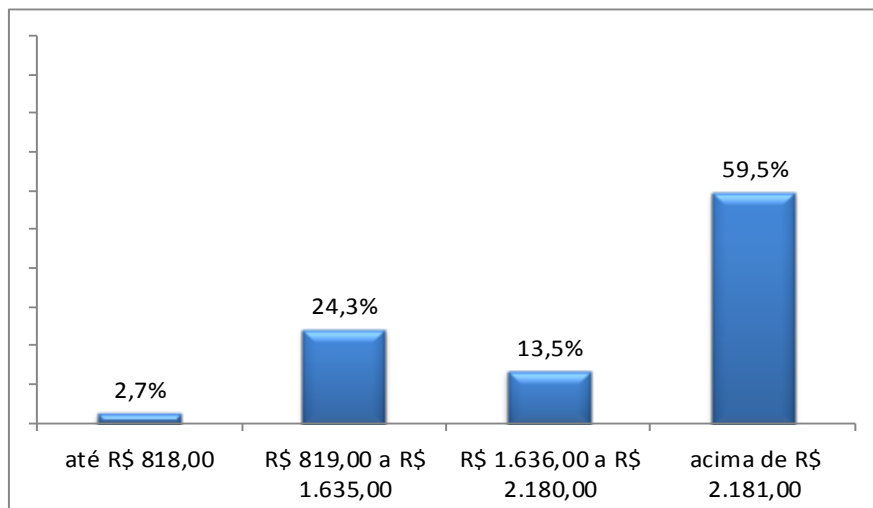


Gráfico 8 – Total de renda familiar

Fonte: Dados da pesquisa.

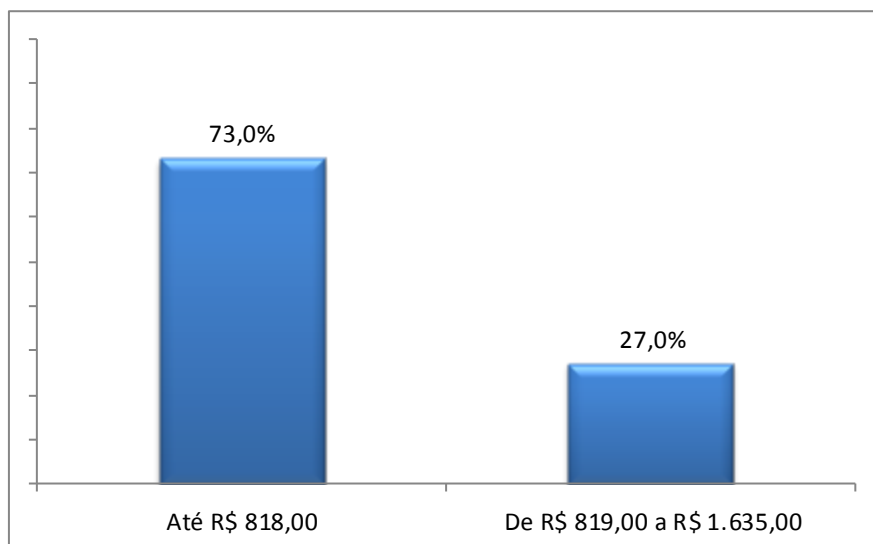


Gráfico 9 – Renda *per capita*

Fonte: Dados da pesquisa.

Constata-se que devido à maioria das famílias residirem em casas (64,9%), conforme Tabela4, há maior despesa com água, a qual pode ser verificada na Tabela5, totalizando 73,0% dos gastos e, portanto, 62% na Tabela6, não pagam condomínio, apenas os 35% que residem em apartamento, verificado na Tabela4. Os gastos com água e/ou condomínio correspondem à média de R\$392,09. Isso significa uma média de comprometimento de 19,49% da renda familiar, considerando o teto mais alto da renda familiar encontrado no Gráfico 5.

Tabela 4 – Tipo de moradia

Moradia	Número	Percentual
Casa	24	64,9
Apartamento	13	35,1
Outro	0	0,0
Total	37	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 5 - Despesas com água

Despesas	Número	Percentual
Até R\$ 30,00	5	13,5
De R\$ 31,00 e R\$ 50,00	6	16,2
De R\$ 51,00 a R\$ 80,00	7	19,0
De R\$ 81,00 a R\$ 99,00	4	10,8
Acima de R\$ 100,00	5	13,5
Não consta	10	27,0
Total	37	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 6 - Despesas com condomínio

Despesas	Número	Percentual
Até R\$ 50,00	1	2,7
De R\$ 51,00 e R\$ 100,00	1	2,7
De R\$ 101,00 a R\$ 250,00	6	16,2
De R\$ 251,00 a R\$ 400,00	3	8,1
De R\$ 401,00 a R\$ 550,00	2	5,4
Acima de R\$ 551,00	1	2,7
Não consta	23	62,2
Total	37	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere às despesas com empregado (a), como consta no Gráfico10, a maioria das famílias (78,4%), não consta informações devido não usufruírem esse tipo de serviço e, portanto, não tem esta despesa.

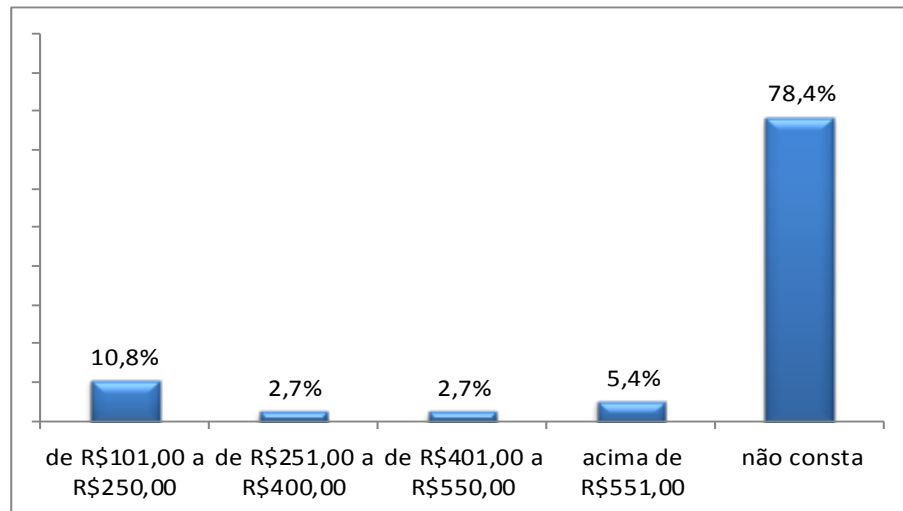


Gráfico 10 – Despesas com empregado(a)

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o número de filhos em outras atividades educacionais, o Gráfico 11 mostra que 51,3% tem 1, 2, 3 ou mais filhos. Nesse item, famílias citaram atividades educacionais e culturais, complementares a escolar, as quais podem ser verificadas na Tabela 7, com maior incidência de irmãos matriculados em IES com FIES ou PROUNE parcial; inglês e esporte, totalizando 37,8%. Esses dados possibilitam ultrapassar a teoria de Bourdeau sobre capital cultural e verificar empiricamente que as famílias, apesar de estarem numa condição financeira menos favorecida, compreendem a educação num contexto completo efetivamente, uma vez que, mesmo sendo beneficiários do Programa de bolsas, ainda 37% (Gráfico 12), comprometem com outros filhos o orçamento em outras atividades educacionais, demonstrando comprometimento com a educação, apesar das dificuldades financeiras. Isso também é verificado no Gráfico 13, em relação ao ano anterior, em que das 37 famílias, apenas 5 não tiveram despesas, ou seja, 32 (85,5%), constatando novamente grande comprometimento com educação.

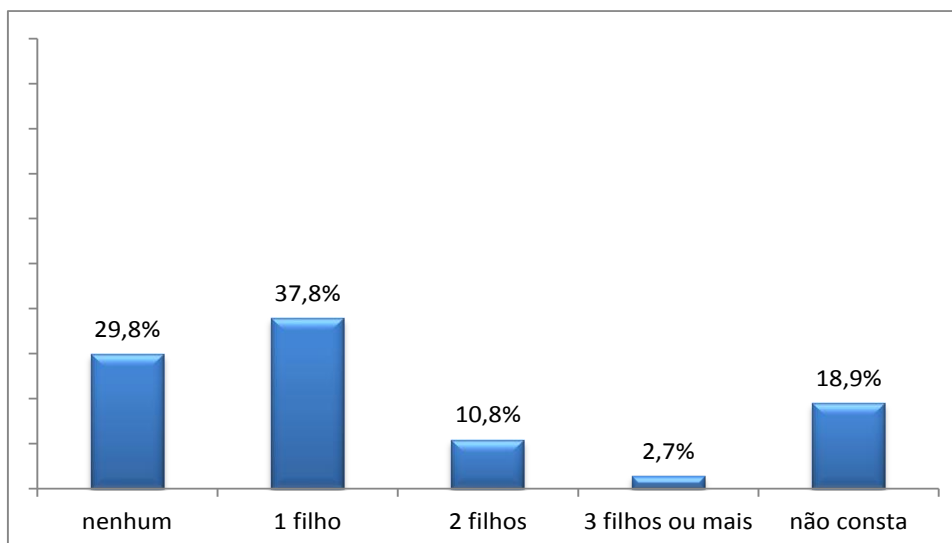


Gráfico 11 – Número de filhos em outras atividades educacionais
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 7 – Tipologia das outras atividades educacionais (múltipla)

Tipologia	Número	Percentual
Ensino Fundamental/Médio em escola particular	0	0,0
Curso Superior em faculdade particular	2	5,4
Inglês	8	21,6
Redação	2	5,4
Música	0	0,0
Teatro	1	2,7
Esporte	4	10,8
Outros	1	2,7
Total	18	48,6

Fonte: Dados da pesquisa.

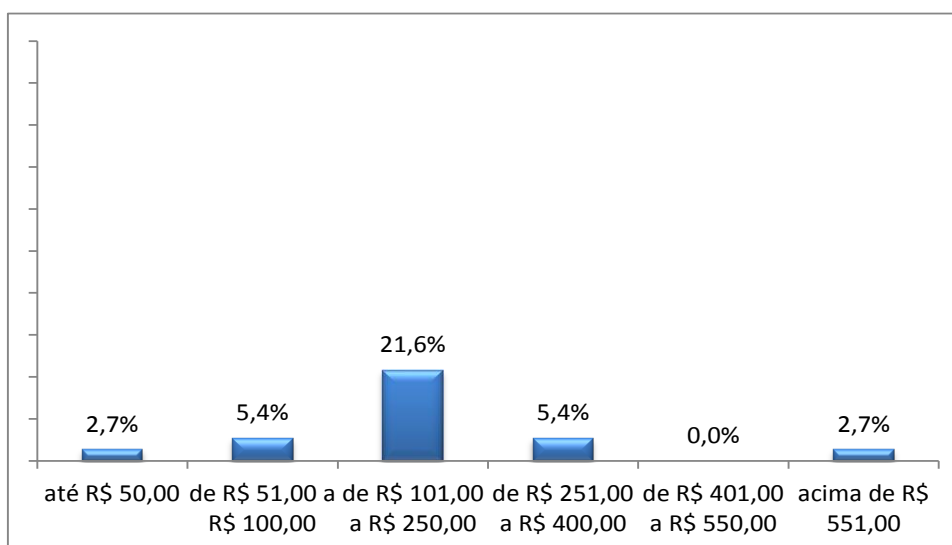


Gráfico 12 – Despesas com escola/cursos
Fonte: Dados da pesquisa.

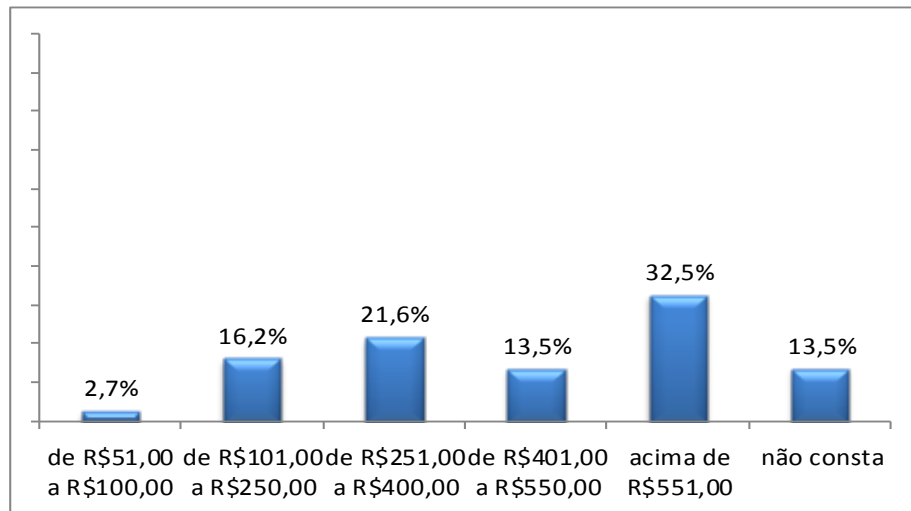


Gráfico 13 – Despesas com escola/cursos (ano anterior)

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito aos gastos mensais com luz, gás e telefone, no Gráfico 14, o maior índice de 51,4% de R\$ 251,00 a R\$ 400,00. Esses gastos corresponderam ao último mês anterior ao período de análise. Algumas das famílias, cerca de 2,7% não consta despesa, por não possuírem telefone, o gás já está incluso no condomínio e a luz provavelmente fazem parte do grupo de pessoas com consumo até 30 kWh, nas quais são isento de ICMS, segundo Resolução Aneel nº 1565 da Copel (Companhia Paranaense de Energia).

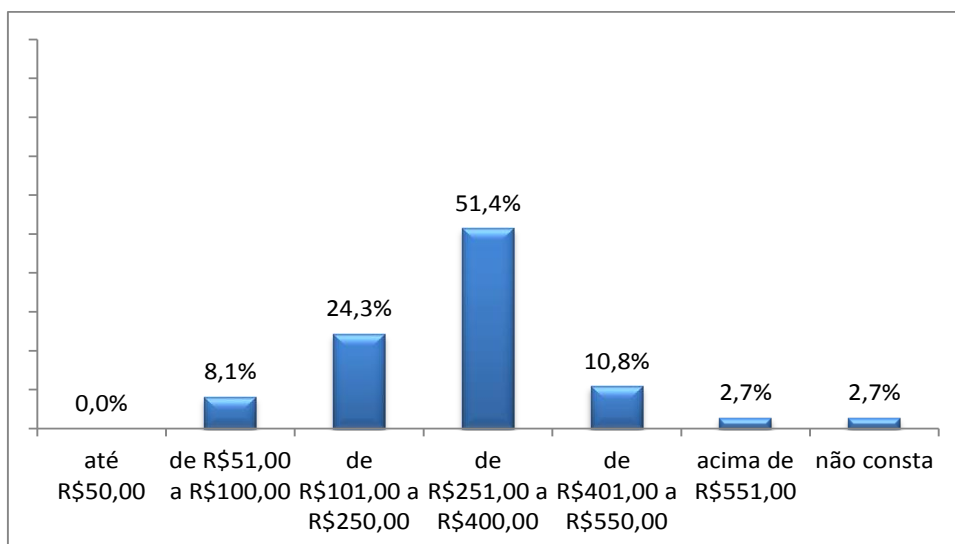


Gráfico 14 – Despesas com luz, gás e telefone

Fonte: Dados da pesquisa.

Relacionado às despesas mensais com transporte, verifica-se no Gráfico 15 uma incidência de 29,7% de gastos entre R\$ 101,00 e R\$ 250,00. Essas despesas são exclusivamente com

combustível, uma vez que, o aluno dispõe de passe livre para transporte coletivo no turno de aula. Direito assegurado por Lei Municipal n. 8.679/2010, independente se o aluno encontrar-se matriculado em escola pública ou privado, diferentemente de outros municípios, que asseguram apenas para rede pública. Esse gasto está diretamente relacionado à profissão dos pais que é predominantemente autônomo na ocupação de vendedor, fazendo uso do veículo próprio para locomoção.

Lei Municipal nº 8679/2010

[...]

Art. 1º. Fica assegurado ao beneficiário do Passe Livre do Estudante o cadastramento de 04(quatro) linhas de ônibus do Transporte Coletivo Urbano de Passageiros, para deslocamento até a instituição escolar.

§ 1º Das quatro linhas de ônibus declaradas no cadastro, duas linhas deverão trafegar do bairro onde o estudante reside até o Terminal do Transporte coletivo Urbano de Passageiros e as outras duas linhas do Terminal até a instituição escolar.

§ 2º fica limitado o uso do Passe Livre do Estudante a 02 (dois) créditos diários.”Não sendo permitido a inclusão de linhas que não atendam ao trajeto, Decreto Municipal nº 01/03.

[...]

Art. 4º O Passe Livre do Estudante será concedido aos (às) **estudantes maiores de 6 (seis) anos, matriculados (as) em instituições do ensino fundamental, médio ou superior da cidade de Maringá, que residam a uma distância mínima de 1.500 (um mil e quinhentos) metros da instituição escolar, seguindo o traçado das vias públicas**

[...]

Obs: entenda-se por traçado de vias públicas o menor percurso a ser caminhado entre a casa e escola E Lei Municipal nº 7723/07, “ Art. 1º Aos alunos de todos os estabelecimentos de curso de educação profissional técnica de nível médio, regularmente instalados no Município de Maringá, na forma do inciso II do art. 1º do Decreto Federal nº 5154, de 23 de julho de 2004, fica assegurado o direito ao Passe Livre do Estudante do Município de Maringá” [grifo nosso].

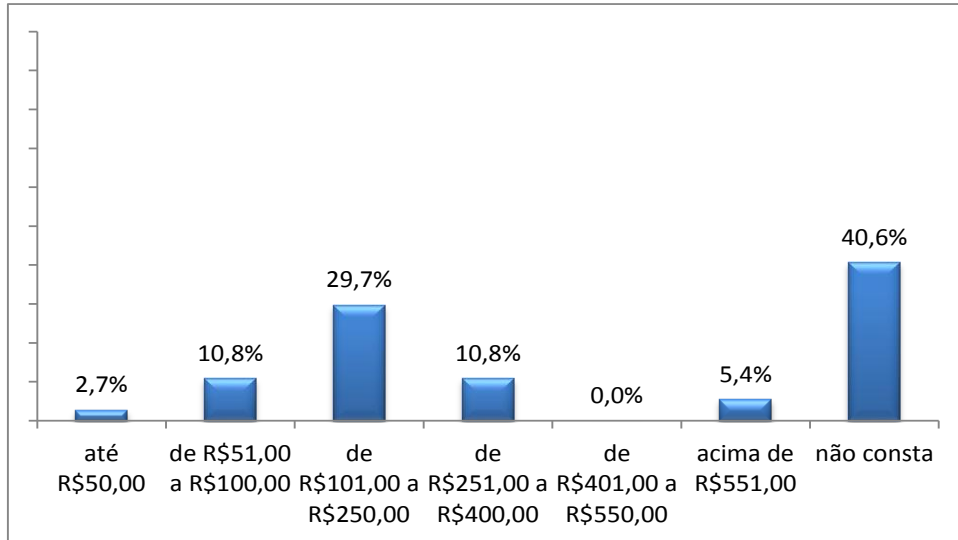


Gráfico 15 – Despesas com transportes

Fonte: Dados da pesquisa.

As despesas com Saúde fazem parte das despesas fixas mensais e são apresentadas na Tabela 8.

Verifica-se a duplicidade de percentual na faixa de R\$ 101,00 a R\$ 250,00 (24,5%) e 251,00 a R\$ 400,00 (24,5%), o que corresponde a 49% das famílias. Para essas despesas foi considerado além de plano de saúde, gastos com medicação para doenças crônicas. Acredita-se que esses dados estejam relacionados ao número de menores por domicílio bem como de idosos, que requerem assistência à saúde.

Tabela 8 – Despesas com saúde

Despesas	Número	Percentual
Até R\$ 50,00	2	5,4
De R\$ 51,00 e R\$ 100,00	4	10,8
De R\$ 101,00 a R\$ 250,00	9	24,3
De R\$ 251,00 a R\$ 400,00	9	24,3
De R\$ 401,00 a R\$ 550,00	3	8,1
Acima de R\$ 551,00	2	5,4
Não consta	8	21,7
Total	37	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados analisados referentes aos gastos das famílias dos bolsistas com despesas fixas foram coletados a partir de informações junto aos documentos comprobatórios no arquivo do Serviço Social. Considerando na análise os índices maiores de gastos apresentados em todos os Gráficos e Tabelas descritos X renda familiar, concluí-se que 99,09% do orçamento das famílias estão comprometidos.

Lembrando que, quanto aos gastos, não foi considerada na análise gastos com alimentação, nem qualquer outra despesa extra mencionada pela família no requerimento, tendo em vista não terem sido contempladas na análise do Serviço Social para concessão- sendo apenas considerada despesa fixa e comprovada – sobre os rendimentos, estes só foram considerados a renda bruta, conforme dispõe a legislação citada anteriormente sobre o assunto.

4.2.2 Dados comparativos (bolsistas e não-bolsistas)

Os dados a seguir foram tabulados no Excel, e cruzados na sequencia, permitindo a realização de análise comparativa dos bolsistas e não bolsistas.

4.2.2.1 Situação dos pais e com quem o aluno reside

Esses dados são de relevância para análise deste estudo, uma vez que por meio deles podem ser percebidas situações de vulnerabilidade social do aluno e sua família.

Faz-se necessário aqui resgatar um pouco a definição de família dada por Trindade (2013, p. 1):

[...] a palavra "família" deriva do verbete latino "*famulus*" = domésticos, servidores, escravos, séquito, comitiva, cortejo, casa, família. A família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. É um grupo de pessoas, ou um número de grupos domésticos ligados por descendência (demonstrada ou estipulada) a partir de um ancestral comum, matrimônio ou adoção.

De acordo com as contribuições de estudiosos como Durkheim, Coulanges, Marx, Engels e Weber, há consenso na ideia de que a família não é um corpo abstrato no seio da sociedade ou uma entidade em si mesma. Trata-se de uma estrutura e conteúdo num contexto social bem definido. Os estudos se aprofundam cada vez mais neste campo, em que Durkheim se destaca como fundador da sociologia da família, no âmbito universitário, ainda em 1888, na

Universidade de Bordéus, ministra um curso intitulado de Sociologia da Família e, em 1892, o curso da Família conjugal.

A família, além de ser objeto de investigação em várias dissertações de mestrado e teses de doutorado, também é um tema estudado como fenômeno social, devido as grandes mudanças que ocorreram no mundo globalizado, nas sociedades ocidentais contemporâneas, de acordo Miotto (1997, p.117) :

[...] embora compartilhando da idéia que a família não é um grupo natural, naturaliza as suas relações e com isso trabalha com estereótipos do ser pai, ser mãe, ser filho. Esquecem-se que dinâmica relacional estabelecida em cada família não é dada, mas é construída a partir de sua história e de negociações cotidianas que ocorrem internamente entre seus membros e externamente com o meio social mais amplo.

Segundo a Sociologia e Antropologia em seus diversos estudos, o conceito de família passa por diversas transformações. A esse respeito, Alves (2013) diz que a definição de família não se restringe ao grupo domiciliar, pois os laços de família extrapolam o domicílio, a cidade e até o país. Dessa forma, uma família engloba pessoas com diferentes graus de parentesco, definidos a partir da descendência/ascendência sanguínea ou através do casamento e da adoção. Para operacionalizar o conceito de família, os institutos de pesquisa restringem o escopo da família ao grupo domiciliar, onde os censos demográficos e outras pesquisas domiciliares (tipo PNAD), afirmam que uma família vai até os limites físicos da moradia, ou seja, pessoas que residem num mesmo domicílio independente de laços consanguíneos passam a fazerem parte do mesmo grupo social, devido residirem na mesma moradia e serem dependente economicamente e/ou afetivamente uns dos outros.

Nesse sentido, as famílias ultrapassam modelos tradicionais, surgindo diversos tipos de acordo com o contexto da sociedade contemporânea, como: 1- monoparental formada por uma estrutura de pais únicos, rompendo por divórcio, óbito, abandono de lar, ilegitimidade ou adoção de crianças por uma só pessoa); 2- família ampliada ou consanguínea (família nuclear, mais os parentes diretos ou colaterais, como pais e filhos para avós, pais e netos); 3- famílias alternativas que são designadas de comunitárias (o papel dos pais é descentralizado, em que as educação das crianças é de responsabilidade de todos os membros adultos) e homossexuais (casais do mesmo sexo).

De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2010, p. 12),

Pesquisas sobre população e condições de vida nos informam que as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, relacionadas à ordem econômica, à organização do trabalho, à revolução na área da reprodução humana, à mudança de valores e à liberalização dos hábitos e dos costumes, bem como ao fortalecimento da lógica individualista em termos societários, redundaram em mudanças radicais na organização das famílias. Dentre essas mudanças pode-se observar um **enxugamento dos grupos familiares** (famílias menores), uma **variedade de arranjos familiares** (monoparentais, reconstituídas), além **dos processos de empobrecimento acelerado** e da **desterritorialização das famílias gerada pelos movimentos migratórios**. Essas transformações, que envolvem aspectos positivos e negativos, desencadearam um processo de **fragilização dos vínculos familiares e comunitários** e **tornaram as famílias mais vulneráveis**. **A vulnerabilidade à pobreza está relacionada não apenas aos fatores da conjuntura econômica e das qualificações específicas dos indivíduos, mas também às tipologias ou arranjos familiares e aos ciclos de vida das famílias. Portanto, as condições de vida de cada indivíduo dependem menos de sua situação específica que daquela que caracteriza sua família.** No entanto, **percebe-se que na sociedade brasileira, dada as desigualdades características de sua estrutura social, o grau de vulnerabilidade vem aumentando e com isso aumenta a exigência das famílias desenvolverem complexas preponderante retomar que as novas feições da família estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, ou seja, às transformações econômicas e sociais, de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e da tecnologia.**[grifo nosso].

Os diversos arranjos familiares e as relações estabelecidas entre transformações societárias contemporâneas; novas feições de família; desigualdade social e vulnerabilidade social se confirmam no empirismo o que se estabelece na teoria. Portanto, as famílias que apresentam transformações no seu grupo social são vulneráveis assim como as outras, o que pode ser observado no Gráfico 16 e Tabela 9.

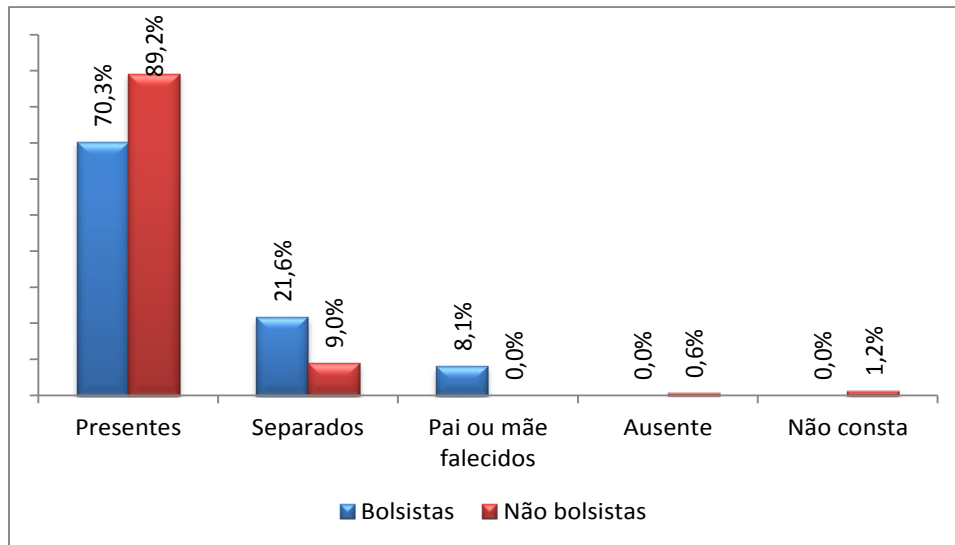


Gráfico 16 – Situação dos pais
Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 16, o grupo de bolsistas apresenta menor índice de pais presentes (70,3%), comparado aos não bolsistas (89,2%). Assim como há maior presença de pais separados, falecidos ou ausentes para os bolsistas, totalizando 30,3%, comparado aos não bolsistas com 9,0%.

Tabela9–Com quem o aluno reside

Reside com	Bolsistas		Não bolsistas	
	Nº	%	Nº	%
Pais	16	43,3	100	60,2
Pais e irmãos	7	18,9	44	26,6
Pai	0	0,0	4	2,4
Mãe	8	21,6	7	4,2
Pai ou mãe com madrasta ou padrasto	2	5,4	0	0,0
Parentes e amigos	2	5,4	3	1,8
Mãe e irmãos	1	2,7	5	3,0
Mãe, irmãos e parente	1	2,7	1	0,6
Sozinho	0	0,0	1	0,6
Não consta	0	0,0	1	0,6
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 9, o maior percentual de alunos que residem com pais (60,2%) é de não bolsistas, comparado aos dos bolsistas (43,3%). Outro dado relevante é referente a alunos que residem apenas com a mãe: não há casos para o grupo de não bolsista, apenas para os bolsistas com 21,6% . Para pai ou mãe com madrasta ou padrasto e parentes e amigos, totalizam 10,8% dos bolsistas em comparação com não bolsistas que totalizam apenas 3,6%. Os dados demonstram

que os “novos” arranjos familiares são mais presentes para o grupo de bolsistas em comparação aos não bolsistas que permanecem no formato mais tradicional.

4.2.2.2 Faixa etária e escolaridade dos pais

Os estudos sociológicos e antropológicos mostram diversas formas de interpretação nos dados desse “novos” arranjos familiares, denominados de grupo social. As famílias contemporâneas passam por uma série de transformações e isso é percebido no resultado do aprendizado das crianças e jovens . Com isso e com base na contribuição de Bourdieu (2012, p. 106) sobre educação, percebe-se que quanto maior o grau de instrução dos pais (capital cultural) e Renda (capital social), maiores as chances de crescimento intelectual dos filhos.

Podemos inferir que crianças e adolescentes destas áreas estão mais suscetíveis a oportunidades relacionadas incorporação deste capital, além de estarem também expostas às experiências com adultos de maior nível de educação escolar. Retrata-se que os responsáveis pelos domicílios dos territórios os quais apresentam-se com maior escolaridade para os responsáveis pelo domicílio podem proporcionar maiores oportunidades as crianças e adolescentes vinculadas ao capital cultural e a modelos educacionais mais bem sucedidos.

Porém, alguma reflexão faz-se necessária, uma vez que; outros estudiosos ultrapassam essa concepção e indicam que o fator Escolaridade dos pais e Renda X Rendimento Escolar dos filhos, não são tão condicionantes assim, e contribuem trazendo reflexões e dados sobre o assunto.

Lahire (2008 apud BORGES; SILVEIRA, 2011, p. 19) realizou uma pesquisa com 26 famílias de bairros populares urbanos, dotadas de pais com um “capital escolar fraco” e situação econômica modesta. Neste estudo, o autor questiona: **“como uma família que acumula tantas deficiências poderia levar uma criança a ter sucesso na escola?”** (grifo nosso).

Segundo Lahire (2008 apud BORGES; SILVEIRA, 2011, p. 19), ao se buscar a resposta deste questionamento, inclusive os professores preocupam-se em ir além das análises sociológicas pautadas em categorias sociais, grupos ou classes, pois muitas vezes se deparam com modelos

não abordados nestes estudos, como **“um bom desempenho de alunos oriundos das camadas populares e de baixo nível econômico, constatando com o baixo desempenho de alunos oriundos dos meio burguês”** (grifo nosso).

Ainda de acordo com Lahire (2008 apud BORGES; SILVEIRA, 2011, p. 19),

[...] no processo de socialização familiar existem certas particularidades no sentido de transmissão ou não do capital cultural parental. Também existem casos que mesmo na ausência de capital cultural e de uma ação de transmissão, os alunos conseguem capturar conhecimentos escolares. Desta forma, cabe nestas análises, uma sociologia que busque compreender os processos de constituição das disposições sociais, com seus esquemas mentais e comportamentais. A problemática neste sentido vai além da questão da presença ou ausência dos atos de leitura no interior da família, são comportamentos que devem se dar de forma positiva, com os membros adultos da família instigando nas crianças a importância da leitura e da escrita na realidade social cotidiana. **Neste processo, muitas famílias também inculcam nas crianças a importância do respeito à autoridade do professor, já que não conseguem ajudar os filhos com tanta eficiência, no que diz respeito ao ponto de vista escolar. Outro traço importante se faz em relação a muitos pais fazerem da escola a finalidade essencial, tanto para a vida dos filhos, como para as suas próprias vidas.** A base nestas discussões aqui referendadas, observa-se certas particularidades na relação das famílias com o capital cultural que dispõem. Por isso a importância de ir além dos tipos de análises pautadas somente nas categorias sociais com mais ou menos disponibilidade de capital cultural, econômico e simbólico. **Pois existem famílias com muito capital escolar, mas que não são transmitidos de forma concreta às crianças, como também existem famílias com pouco ou nenhum capital escolar, porém, por meio de suas práticas de socialização conseguem transmitir para as crianças a importância da leitura e da escrita, e do respeito à figura do professor** [grifo nosso].

Nesse sentido percebe-se posições teóricas distintas e paradoxalmente complementares. 1- A Teoria de Bourdieu, que considera o Capital Cultural importante para o rendimento escolar, em que quanto maior o capital cultural e econômico, maiores as chances dos filhos alcançarem bons rendimentos uma vez que terão estrutura econômica social que contribuem para o bom desempenho escolar através do hábito de leitura por exemplo tida como herança cultural e intelectual; 2- A teoria de Lahire, que não desconsidera a teoria de Bordieu, porém acrescenta numa abordagem relativista que não necessariamente os que não tem uma bagagem intelectual hereditária estão condenados ao fracasso escolar. Pelo contrário, muitas vezes esses são os que valorizam ainda mais o estudo, relacionando a falta de estudo dos pais às dificuldades socioeconômicas, valorizando dessa forma ainda mais o estudo, por

acreditarem que através dele alcançaram a possível emancipação”. Tendo, por exemplo, na figura do professor a representação dessa possibilidade, valorizando-o.

Dando continuidade a essas e outras reflexões, seguem as análises de dados que se seguem.

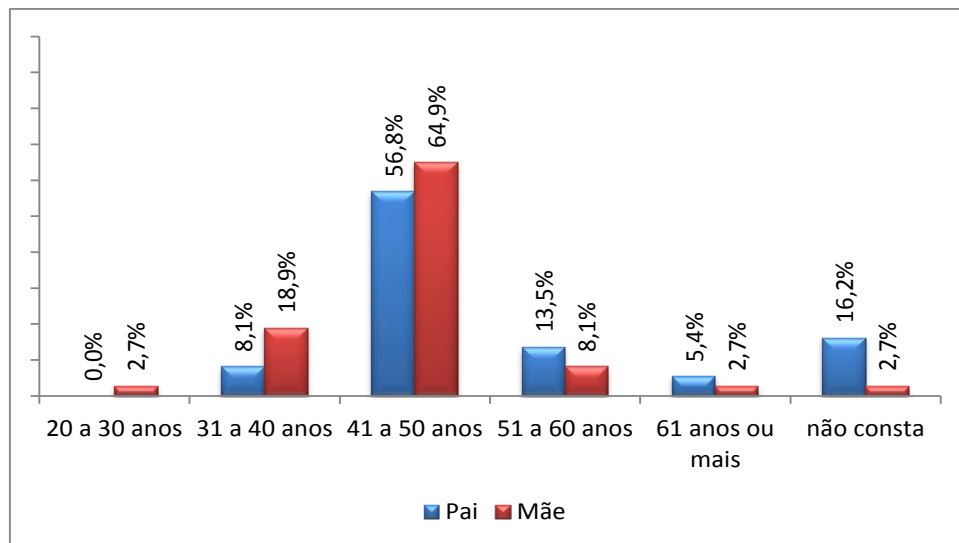


Gráfico 17 – Faixa etária dos pais dos alunos bolsistas

Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 17 mostra maior percentual da mãe dos bolsistas com 64,9% na faixa etária entre 41 e 50 anos comparado ao pai com 56,8%. Entre 31 a 40 anos, a mãe predomina com 18,9% já o pai representa 8,1% e na faixa de 51 a 60 anos, 13,5% para pai e 8,1% para mãe. Verifica-se que para o pai há predominância de 51 a 61 ou mais anos e para mãe de 31 a 50 anos. Portanto, para o grupo de pais bolsistas as mães são mais jovens que os pais.

Sobre escolaridade dos pais dos bolsistas, verifica-se na Tabela 10 a predominância do Ensino Médio completo e Superior completo para pai, totalizando 69,4% e para mãe 64,8%, sendo que a concentração para mãe no Ensino Superior é maior (43,2%) comparado ao pai com 29,7%. Portanto, as mães dos bolsistas possuem grau de escolaridade maior do que os pais, inclusive com pós-graduação completa com 2,7% comparado aos pais sem nenhuma (0,0%).

Tabela 10 – Escolaridade dos pais de alunos bolsistas

Escolaridade	Pai		Mãe	
	Nº	%	Nº	%
Pós graduação completa	0	0,0	1	2,7
Pós graduação incompleta	0	0,0	0	0,0
Superior completo	11	29,7	16	43,2
Superior incompleto	3	8,1	1	2,7
Ensino Médio completo	11	29,7	8	21,6
Ensino Médio incompleto	0	0,0	5	13,6
Ensino Fundamental Completo	5	13,6	3	8,1
Ensino Fundamental incompleto	0	0,0	1	2,7
Não consta	7	18,9	2	5,4
Total	37	100,0	37	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 18 mostra que há predominância de mãe na faixa etária de 31 a 50 anos (69,9%) e pai de 41 a 60 anos (94,6%).

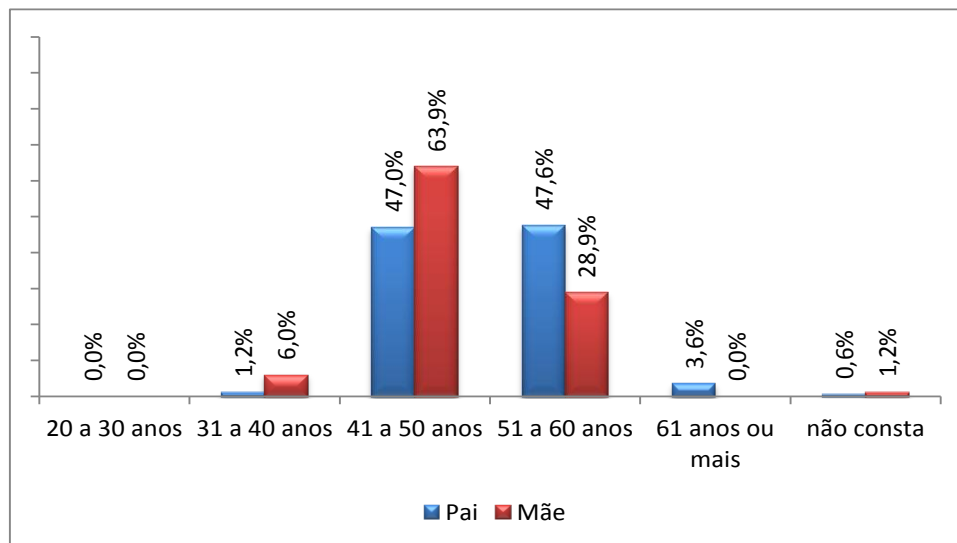


Gráfico 18 – Faixa etária dos pais dos alunos não bolsistas

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 11 evidencia uma predominância na escolaridade dos pais dos Não bolsistas de superior completo para pai com 72,9% e mãe com 69,3%. Apesar disso, as mães se destacam com 6,0% com pós-graduação completa comparada aos pais com 4,8%.

Tabela 11– Escolaridade dos pais

Escolaridade	Pai		Mãe	
	Nº	%	Nº	%
Pós graduação completa	8	4,8	10	6,0
Pós graduação incompleta	0	0,0	0	0,0
Superior completo	121	72,9	115	69,3
Superior incompleto	5	3,1	8	4,8
Ensino Médio completo	19	11,4	16	9,6
Ensino Médio incompleto	2	1,2	4	2,4
Ensino Fundamental Completo	4	2,4	7	4,2
Ensino Fundamental incompleto	0	0,0	1	0,6
Não consta	7	4,2	5	3,1
Total	166	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, percebe-se que independente de qual grupo os pais pertençam (bolsistas ou não bolsistas), há predominância de grau de escolaridade são das mães comparadas aos pais. A única diferença é que o grupo de mães não bolsistas tem um nível a mais por possuírem mais mães com pós- graduação do que as mães dos bolsistas.

Sobre isso Ciegliniski (2011) aponta que :

Os dados compilados pela entidade também apontam a diferença de escolaridade entre famílias de alunos de escolas públicas e privadas. Enquanto, aos 14 anos, 60% dos estudantes da rede pública já atingiram a escolaridade de suas mães, na rede privada o percentual cai para 10%. Isso indica que **as mães dos alunos dos estabelecimentos particulares têm escolaridade mais elevada. O mesmo cenário se repete na comparação entre famílias mais pobres e mais ricas** (grifo nosso).

A relação de dependência e condicionalidades entre a Escolarização dos pais X Escolarização dos filhos, não deve ser responsabilidade exclusiva dos pais. Estes não são os únicos culpados pelo sucesso e/ou fracasso da vida escolar dos seus filhos. Contudo, o panorama da educação no Brasil reflete nas diversas gerações, a importância da educação para o cidadão e a perspectiva de mudança que ela promove no sentido de redução da desigualdade social e má distribuição de renda.

Para que aconteça o acesso à educação tendo o diploma como prêmio (analfabetismo funcional), é necessário que ocorra não apenas a permanência do aluno na escola, mas, sobretudo que o aprendizado seja de qualidade. Aspecto que fará a diferença quando o indivíduo ascender ao mercado de trabalho. Isso é verificado quando se pratica o sistema de progressão automática, onde o aprendizado é mais importante do que o que lhe foi ensinado e

muito menos do que o número de anos passados na escola. Neste sentido, o que faz a diferença na distribuição de renda não é o ensino, mas sim a aprendizagem.

Ainda de acordo com a relação entre Escolaridade dos pais X Idade dos pais, os pesquisadores como Pastore e Silva (2000) anunciam:

Em uma amostra de âmbito nacional cobrindo homens, chefes de família, que tinham entre 25 e 64 anos em 1996, verificamos que a lentidão foi a marca dos resultados. Para as pessoas nascidas na década de 30 - pasmem - a escolaridade média era de apenas 3 anos. Para os nascidos na década de 40, não chegava a 4. Os que nasceram na década de 50, chegaram a 5 anos de escola. E daí para frente foi subindo lentamente até chegar a 5,6 anos para quem nasceu na década de 70. Com base nesse padrão, os homens que nasceram em 1998, terão 9 anos de escola somente no ano 2020. Isso significa que uma grande parte dos brasileiros mal completará o primeiro grau - o que, certamente, é muito pouco quando se sabe que a força de trabalho dos dias de hoje na Coreia do Sul, têm 10 anos de escola; a do Japão, 11 anos; a dos Estados Unidos e maior parte dos países da Europa, 12 anos - e todos com educação de boa qualidade. Hoje, esses países estão empenhados em garantir um mínimo de 18 anos de escola até o ano 2010.

Isso significa que, no Brasil, além da necessidade da Política de Educação voltada para permanência do aluno na escola com aprendizagem de qualidade, embora o MEC tem reconhecido essa necessidade e avançado nessa perspectiva, os processos ainda são lentos nessa direção se compararmos dados de escolarização dos pais e faixa etária. Portanto, se faz perceber que novas políticas estão em curso na tentativa de favorecer qualidade de ensino para os jovens, porém os pais desses jovens, por ser de geração passada, ficaram “para trás” , mesmo com Programas como EJA , serão sempre “ultrapassados” pelos jovens dessa geração. A tendência portanto é que os filhos ultrapassem o grau de escolaridade dos pais, comparado a faixa etária para época.

4.2.2.3 Ocupação dos pais: profissão, identificação das profissões dos profissionais liberais, identificação dos profissionais autônomos e local de trabalho

Ocupação profissional e questões de gênero são categorias sociais que tem sido explorada pela sociologia do trabalho e sociologia do conhecimento na última década, devido a se apresentar como “estado de mutação”, principalmente nos países industrializados e em

desenvolvimento. Além disso, a ocupação ainda é confundida como classe social, encontrando, portanto, dificuldade para sua definição teórico-conceitual. Neste sentido,

Para o **IBGE**, **TRABALHO** significa a ocupação econômica remunerada em dinheiro, produtos ou outras formas não monetárias, ou a ocupação econômica sem remuneração, exercida pelo menos durante 15 horas na semana, em ajuda a membro da unidade domiciliar em sua atividade econômica, ou a instituições religiosas beneficentes ou em cooperativismo ou, ainda, como aprendiz ou estagiário. **Para os indivíduos que trabalham investiga-se a ocupação, o ramo de atividade, a posição na ocupação, a existência de mais de um trabalho, o rendimento efetivamente recebido no mês anterior, o número de horas efetivamente trabalhadas, etc. Para os indivíduos que procuram trabalho investiga-se a providência tomada, o tempo de procura, se trabalharam antes com ou sem remuneração, a ocupação, o ramo de atividade e a posição na ocupação do último trabalho.** Para os inativos, se procuraram trabalho no período de referência de 30 ou 60 dias. O termo "trabalho" se refere a uma atividade própria do homem. Também outros seres atuam dirigindo suas energias coordenadamente e com uma finalidade determinada. Entretanto, o trabalho propriamente dito, entendido como um processo entre a natureza e o homem, é exclusivamente humano. Neste processo, o homem se enfrenta como um poder natural, em palavras de **Karl Marx**, com a matéria da natureza. A diferença entre a aranha que tece a sua teia e o homem é que este realiza o seu fim na matéria. Ao final do processo do trabalho humano surge um resultado que antes do início do processo já existia na mente do homem [grifo nosso] (TECNHOLEGIS, 2009, p. 1).

Desta forma, o trabalho está diretamente relacionado à ocupação, no qual é calculado o tempo gasto na realização da tarefa (número de horas trabalhadas) versus mercadoria produzida, que “corresponde” ao salário recebido. Essa relação passou por diversas transformações, no qual se destaca a divisão social do trabalho e a relação de gênero que se estabelece a partir de diversos conceitos e definições.

Os dados empíricos referentes aos dois grupos analisados seguem descritos nas ilustrações separando os pais por gênero e também pela tarefa que desenvolvem,

A divisão sexual do trabalho assume formas conjunturais e históricas, é construída como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e tarefas femininas na indústria, ora criando modalidades da divisão sexual das tarefas. A subordinação de gênero, a assimetria nas relações de trabalho masculinas e femininas manifesta-se não apenas na divisão de tarefas, mas nos critérios que definem a qualificação das tarefas, nos salários, na disciplina do trabalho. A divisão sexual do trabalho não é tão somente uma consequência da distribuição do trabalho por ramos ou setores de atividade, senão também o princípio organizador da desigualdade no trabalho (SOUZA-LOBO, 1991).

Nesse sentido, a categoria trabalho, que passou por diversas transformações, ainda possui elementos que se destacam e contribuem para as desigualdades. A seguir ilustramos as profissões desempenhadas pelos pais nos Gráficos 17 e 18. Sobre a categoria trabalho e os diversos tipos de profissão Levine (1986 apud FREIDSON, 1995, p. 2) entende que

Qualquer que seja a forma de definir “profissão” ela é, antes de tudo e principalmente, um tipo específico de trabalho especializado. Mas, que tipo de trabalho? Qual o seu lugar no universo do trabalho? Obviamente, uma grande parcela de trabalho é efetuada em casa e na comunidade, mas boa parte dele não é reconhecida como trabalho: algumas vezes, porque não é formalmente recompensada; outras, porque não se realiza em tempo integral. Outros tipos de trabalho são pagos e realizados em tempo integral, mas informalmente, à margem da economia oficial. O restante desse amplo universo de trabalho é composto de ocupações e ofícios desempenhados na economia reconhecida oficialmente. É aí que encontramos as profissões, listadas como um tipo especial de ocupação nas modernas classificações oficiais. Contudo, nenhuma teorização sobre profissões (sem falar de outros tipos de trabalho) pode tratar do trabalho reconhecido oficialmente sem considerar também aquele não reconhecido, na economia informal, no mínimo porque muitas profissões tiveram suas origens na economia informal e só depois se tornaram reconhecidas oficialmente.

Ao observar o Gráfico 19, percebe-se que há maior predominância de pais não bolsistas como Profissional liberal e autônomo⁵⁰ (75,9%), comparado aos bolsistas (48,8%). Desses percentuais destacam-se, mais bolsistas autônomos (29,7%) e mais profissionais liberais para o não bolsistas (42,8%). Os não bolsistas com 21,7% referem-se a comerciantes (sócio-proprietário) ou industriais e 16,7% dos pais bolsistas em outros são uma espécie de MEI⁵¹.

⁵⁰De acordo com o presidente da Confederação Nacional das Profissões Liberais (CNPL), Francisco Antonio Feijó, enquanto o termo autônomo é usado para indicar quem trabalha por conta própria sem vínculo empregatício, o liberal é designado para aquele profissional que tem total liberdade para exercer a sua profissão. “Ele pode constituir empresa ou ser empregado. O profissional liberal é sempre de nível universitário ou técnico. Também está registrado em uma Ordem ou Conselho profissional e é o único que pode exercer determinada atividade, o que o deixa com uma responsabilidade maior pelo produto de seu trabalho. Exemplo: Médicos, advogados, jornalistas, dentistas, psicólogos, etc. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/economia/conteudo.phtml?id=630415>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

⁵¹A criação da figura do Microempreendedor Individual – MEI foi estabelecida pelo Projeto de Lei Complementar (PLC) 128/2008. MEI é o empresário individual, sem sócios, optante pelo Simples Nacional e com receita bruta anual de até R\$ 60.000,00. É basicamente, do ponto de vista previdenciário, um segurado obrigatório como contribuinte individual, e não pode participar de outra empresa como titular, sócio ou administrador. Os MEI são unidades produtivas autônomas, trabalhando individualmente, ou com auxílio de até um funcionário ganhando um salário mínimo, ou um salário piso de categoria, e atuando economicamente geralmente de forma virtual. Atuam como as empresas virtuais, ou seja, nas modalidades que prescindem de estabelecimento fixo, como por exemplo, aquelas exercidas de porta a porta, pela Internet, pelo Telefone, pelos Correios, com uso de máquinas automáticas ou em locais físicos fora do próprio, como barracas, stands, espaços em locais públicos, e assemelhados. Normalmente atuando na informalidade não pagam tributos, mas por outro lado não têm direitos previdenciários ou os benefícios de quem está na economia formal. Disponível em: <http://www.mei.com.br/o_que_eh.php>. Acesso em: 27 jul. 2013.

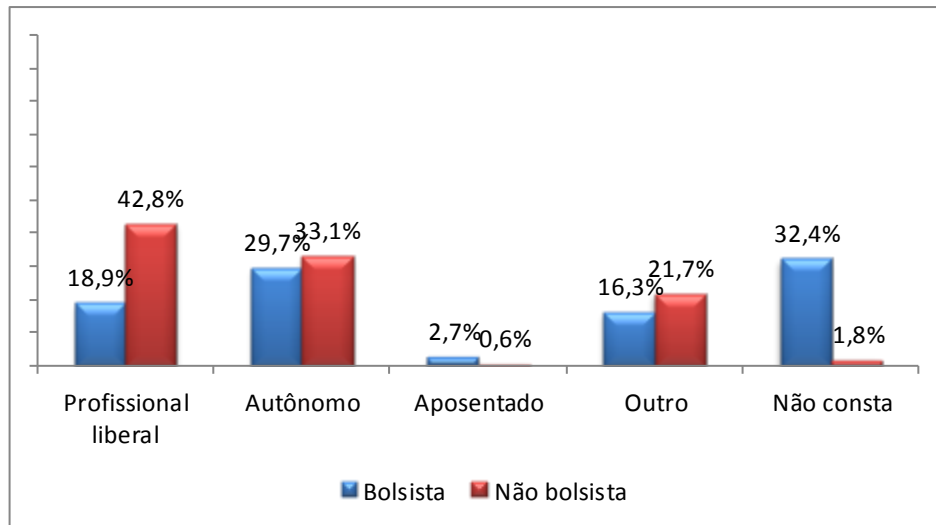


Gráfico 19 – Profissão do pai

Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 20, os dados apresentam resultados muito próximos entre os dois grupos. Percebe-se apenas uma diferença relevante entre as mães profissionais liberais com maior predominância entre as dos não bolsistas (44,6%) em relação as mães de bolsistas (40,5%). Esse dado corresponde à realidade apresentada no item anterior, quanto à escolaridade das mesmas, a qual se diferenciava apenas por um nível de escolaridade, havendo predominância entre as mães de não bolsistas com pós-graduação comparados ao grupo de mães de bolsistas. Sobre o percentual denominado de “outros”, considera-se a proporcionalidade elevada em relação às profissões ao destacar como “outras” a maioria mães do lar, que apesar de já ser reconhecida como uma ocupação pelo INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social), não foi indicada pelas famílias no preenchimento dos requerimentos. Quanto às mães com idade de aposentadoria apresentada no item anterior não consta nesse Gráfico observado nenhum caso, sugerindo a análise de que mesmo com idade não se aposentaram e continuam na ativa.

A respeito da situação da mulher no mercado de trabalho no que diz respeito a opção entre trabalhar fora de casa ou não, Bruschini e Lombardi (1998, p. 4) afirmam

O estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, as características do grupo familiar, como o ciclo de vida familiar em formação, com filhos pequenos, famílias maduras, filhos adolescentes, famílias mais velhas, e a estrutura familiar - família conjugal, chefiada por mulher, ampliada, presença de outros parentes - são fatores que estão sempre presentes na decisão das mulheres de ingressar ou permanecer

no mercado de trabalho, embora a necessidade econômica e a existência de emprego tenham papel fundamental.

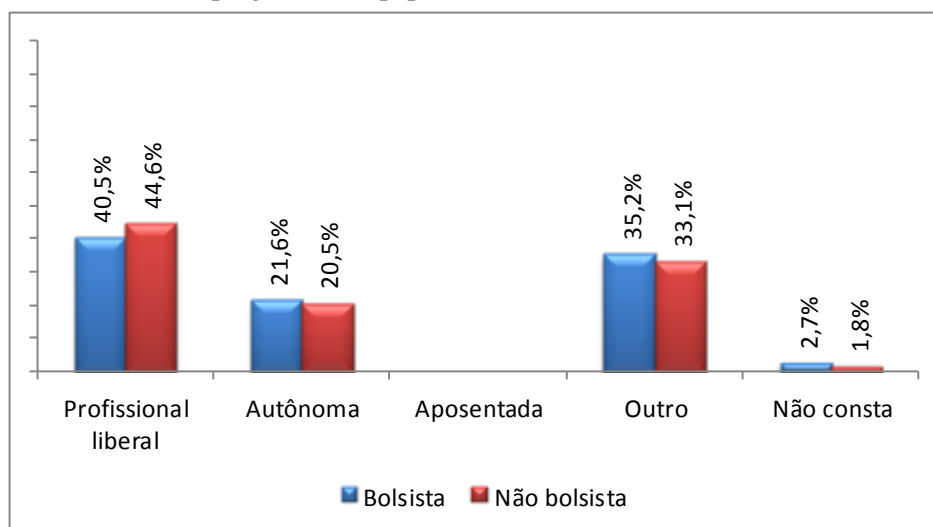


Gráfico 20 - Profissão da mãe

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dois grupos apresentados na Tabela 12 permite perceber nos 42,7% dos profissionais liberais dos pais Não bolsistas, as profissões de engenheiro (12,7%) e professor (9,0%), totalizando 21,7%. Para o grupo de pais de bolsistas dos 18,9% destaca-se administradores (5,4%). Interessante perceber que as demais profissões dos pais bolsistas apresentam percentuais iguais.

Tabela 12– Identificação das profissões do pai profissional liberal

Profissionais Liberais	Bolsistas		Não bolsistas	
	Nº	%	Nº	%
Advogado	1	2,7	7	4,2
Administrador	2	5,4	4	2,4
Jornalista	1	2,7	0	0,0
Pedagogo	0	0,0	0	0,0
Professor	0	0,0	15	9,0
Dentista	0	0,0	6	3,6
Arquiteto	0	0,0	2	1,2
Engenheiro	1	2,7	21	12,7
Enfermeiro	0	0,0	0	0,0
Analista de sistema	1	2,7	3	1,8
Contador	0	0	3	1,8
Médico	0	0	8	4,8
Publicitário	1	2,7	1	0,6
Psicólogo	0	0,0	0	0,0
Zootécnico	0	0,0	1	0,6
Biólogo	0	0,0	0	0,0
Outros	0	0,0	0	0,0
Total	7	18,9	71	42,7

Fonte: Dados da pesquisa.

Para as mães, analisando a Tabela 13, para o grupo de mães dos não bolsistas das 44,5% profissões uma concentração no percentual de professoras e pedagogas (21,6%) e para as mães bolsistas professoras e pedagogas também (19,3%) além de administradoras (10,8%). É relevante notar que apenas para o grupo de mães Não bolsistas há a presença na área de saúde como: Médica, dentista, bióloga, zootecnista, psicóloga.

Tabela 13 – Identificação das profissões da mãe profissional liberal

Profissionais Liberais	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Advogado	0	0,0	5	3,0
Administrador	4	10,8	0	0,0
Jornalista	1	2,7	0	0,0
Pedagogo	3	8,1	6	3,6
Professor	5	13,5	26	15,7
Dentista	1	2,7	7	4,2
Arquiteto	0	0,0	1	0,6
Engenheiro	0	0,0	0	0,0
Enfermeiro	0	0,0	4	2,4
Analista de sistema	0	0,0	3	1,8
Contador	1	2,7	2	1,2
Médico	0	0,0	2	1,2
Publicitário	0	0,0	1	0,6
Psicólogo	0	0,0	6	3,6
Zootécnico	0	0,0	0	0,0
Biólogo	0	0,0	1	0,6
Outros	0	0,0	10	6,0
Total	15	40,5	74	44,5

Fonte: Dados da pesquisa.

Referente aos percentuais da Tabela 14, destaca-se maior percentual dos autônomos para os pais Não bolsistas (33,1%), com ênfase para vendedor (15,7%) e agropecuarista ou donos de propriedade rural (6,6%) e para os pais bolsistas também destaca-se vendedores (21,6%) e corretores de seguro ou imóveis com (5,4%).

Tabela 14 – Identificação dos profissionais autônomos do pai

Profissionais Autônomos	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Cabelereiro	0	0,0	0	0,0
Manicure/pedicure	0	0,0	0	0,0
Zelador	0	0,0	0	0,0
Diarista	0	0,0	0	0,0
Vendedor	8	21,6	26	15,7
Agropecuária	1	2,7	11	6,6

Corr. Seg./imóveis	2	5,4	6	3,6
Costureiro	0	0,0	0	0,0
Empresário	0	0,0	7	4,2
Auditor	0	0,0	2	1,2
Motorista	0	0,0	2	1,2
Escrev. Cartório	0	0,0	1	0,6
Outros	0	0,0	0	0,0
Total	11	29,7	55	33,1

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Tabela 15, o percentual de mães autônomas são muito próximos, assim como as ocupações, em que as mães autônomas (20,4%) são vendedoras (12,0%) e quanto as autônomas (21,6%), são também vendedoras (12,0%).

Tabela 15 – Identificação dos profissionais autônomos da mãe

Prof. Autônomos	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Cabelereiro	1	2,7	1	0,6
Manicure/pedicure	0	0,0	0	0,0
Zelador	1	2,7	0	0,0
Diarista	0	0,0	0	0,0
Vendedor	6	16,2	20	12,0
Agropecuária	0	0,0	1	0,6
Corretor de Seguros	0	0,0	6	3,6
Costureiro	0	0,0	1	0,6
Empresário	0	0,0	5	3,0
Auditor	0	0,0	0	0,0
Motorista	0	0,0	0	0,0
Escrevente de Cartório	0	0,0	0	0,0
Outros	0	0,0	0	0,0
Total	8	21,6	34	20,4

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à Tabela 16 destaca-se que 40,6% dos pais dos bolsistas estão fazendo parte do autônomo formal acompanhado de 24,3% em regime celetista. Para os pais dos não bolsistas 18,7% estão localizados na categoria de estatutários e 36,2% em regime celetista, caracterizando o grupo com condições de estabilidade maior em relação ao outro o que também define o anterior como mais vulnerável em relação a este.

Tabela 16 – Local de trabalho do pai

Profissão	Bolsistas		Não bolsistas	
	Nº	%	Nº	%
Empreg. Celetista	9	24,3	60	36,2
Liberal s/ vínculo	0	0,0	14	8,4
Autônomo informal	3	8,1	1	0,6
Autônomo formal	15	40,6	13	7,8
Estatutário	0	0,0	31	18,7

Contrato temporário	0	0,0	0	0,0
Do lar	0	0,0	0	0,0
Desempregado	1	2,7	0	0,0
Outros	0	0,0	14	8,4
Não consta	9	24,3	33	19,9
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Tabela 17, verificamos maior estabilidade de trabalho para as mães Não bolsistas com 20,5% estatutárias, e nenhuma nessa condição para as bolsistas. Para a condição de celetistas os percentuais se aproximam, com 26,5% para Não bolsistas e 21,7% para bolsistas. Outro dado relevante é que 29,7% das mães bolsistas estão na formalidade e ou/informalidade de trabalho comparado a 4,8% das Não bolsistas.

Tabela 17– Local de trabalho da mãe

Profissão	Bolsistas		Não bolsistas	
	Nº	%	Nº	%
Empregado Celetista	8	21,7	44	26,5
Liberal s/ vínculo	2	5,4	14	8,4
Autônomo informal	4	10,8	3	1,8
Autônomo formal	7	18,9	5	3,0
Estatutário	0	0,0	34	20,5
Contrato temporário	0	0,0	0	0,0
Do lar	2	0,0	4	10,8
Desempregado	3	8,1	0	1,2
Outros	4	10,8	63	37,9
Não consta	5	13,5	1	0,6
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que mesmo as mulheres se destacando no grau de escolaridade em relação aos homens como mencionado no item anterior referente a grau de escolaridade, percebemos na coleta de dados e ilustração da Tabela17 que muitas delas apesar de possuírem nível superior não estão trabalhando. Sobre isso, o maior percentual para as mães bolsistas (8,1%), comparadas a 1,2% das mães não bolsistas, demonstrado pelos índices de desemprego (9,3%), caracterizando maior vulnerabilidade social.

Sobre essa “nova” condição de trabalho, Antunes (2005) diz que, de acordo com dados da Organização Internacional do Trabalho – OIT, cerca de um terço da força humana mundial

exerce trabalho parcial, precário, temporário ou vivencia o problema do desemprego estrutural.

4.2.2.4 Tempo de trabalho dos pais

Fazendo o cruzamento dos dados da Tabela 18 com a Tabela 17 no que refere-se a condição de trabalho, verifica-se que apenas 21,7% das mães encontram-se em uma condição de trabalho mais estável (celetistas), comparado a 46,0% (celetistas e estatutárias) das mães de não bolsistas. Já para o tempo de atuação dos pais (pai e mãe), na atividade atual percebe-se conforme ilustra a Tabela 18 a incidência de 21,6% para pais com 11 a 20 anos, e 21,6% entre 6 a 11 anos das mães. Isso se justifica quando são cruzadas as faixas etárias dos pais, nas quais há a predominância dos homens com idade superior que as mulheres.

Tabela 18– Tempo de atuação trabalho dos pais na atividade atual

Tempo de trabalho	Pai		Mãe	
	Nº	%	Nº	%
Até 5 anos	7	18,9	7	18,9
De 6 a 10 anos	2	5,4	8	21,6
De 11 a 20 anos	8	21,6	6	16,2
De 21 a 30 anos	1	2,7	0	0,0
31 anos ou mais	1	2,7	0	0,0
Não consta	18	48,7	16	43,3
Total	37	100,0	37	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.2.5 Necessidade especial

Como foi referenciado em capítulo anterior, a política educacional de inclusão apresenta algumas contradições, resistências, conflitos e embates. A começar pela obrigatoriedade legal vigente das escolas do ensino regular, prestarem atendimento aos alunos com necessidades especiais por um lado, e por outro o encerramento dos serviços de atendimento em instituições especiais.

Nesse contexto, a sociedade civil e os defensores da ampliação dos direitos, da igualdade, reivindicavam unicamente a possibilidade das famílias com filhos especiais, terem o direito de

escolha de onde matricularem seus filhos- no ensino regular ou escolas especiais-. A esse respeito, Menezes e Santos (2002, p. 1) citam que a Declaração de Salamanca definiu,

[...] uma nova concepção, extremamente abrangente, de "necessidades educacionais especiais" que provoca a aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, "necessidades educacionais especiais". Dessa forma, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover educação. para todo os alunos, por mais especial que este possa ser ou estar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orientam a respeito de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Para isso, estabeleceu um material didático-pedagógico intitulado "Adaptações Curriculares" que insere-se na concepção da escola inclusiva defendida na Declaração de Salamanca.

Na pesquisa realizada, percebeu-se à "possível resistência" ou "desconhecimento das famílias", quanto ao conceito do que é necessidade especial. Observou-se isso quando na coleta de dados na secretaria do colégio, em que a totalidade (100%) dos requerimentos de matrícula não indicavam que o aluno(a), bolsista ou não bolsista, possuíam qualquer tipo de necessidade especial. Havendo uma contradição de informações, quando confrontado a lista de alunos atendidos no NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico – Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais), disponibilizada pelo pedagógico no período investigado, conforme Tabela19.

Tabela19– Necessidades especiais

Necessidades Especiais	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Sim	1	2,7	4	2,4
Não	36	97,3	160	96,4
Não consta	0	0,0	1	0,6
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme ilustra a Tabela19 há a presença de 5 alunos com necessidades especiais, dos quais 4 pertencem ao grupo de Não bolsistas e 1 dos bolsistas. Na coleta de dados verificou-se que o pertencente ao grupo de bolsista, possuía transtorno afetivo bipolar (CID-10:31.6) com uso de medicação contínua e os não bolsistas possuíam: 1- Transtorno emocional ; 2- Retardo mental devido mãe na gestação ter tido rubéola; 3- Distúrbio Psiquiátrico com ideia suicida e depressão; 4- TDAH (Transtorno do Déficit de atenção com Hiperatividade).

Caso fosse utilizado o conceito mais amplo de necessidade especial aplicado pela UNESCO (1994 apud AUR; CASTRO, 2012), para inclusão, certamente a análise da Tabela 26, teria uma outra interpretação, ao cruzar os dados com variável de aprendizado, havendo, portanto, a incidência de alunos bolsistas com necessidades especiais.

Independente de qual grupo o aluno pertença, há a presença de necessidades especiais. Os professores e toda estrutura da escola têm que estarem preparados para atenderem essas demandas, cada vez mais frequentes, como afirmam Ballone e Moura (2013, p. 1):

Os alunos podem trazer consigo um conjunto de situações emocionais **intrínsecas ou extrínsecas**, ou seja, **podem trazer para escola alguns problemas de sua própria constituição emocional (ou personalidade) e, extrinsecamente, podem apresentar as conseqüências emocionais de suas vivências sociais e familiares**. Como exemplo de condição emocional intrínseca estão os problemas psíquicos inerentes à própria pessoa, próprias do desenvolvimento da personalidade, dos traços herdados e das características pessoais de cada um. Incluem-se aqui os quadros associados aos traços ansiosos da personalidade, como por exemplo a Ansiedade de Separação na Infância, os Transtornos Obsessivo-Compulsivos, o Autismo Infantil, a **Deficiência Mental**, **Déficit de Atenção**. Incluem-se também os quadros associados aos traços depressivos da personalidade, como é o caso da **Depressão na Adolescência**, Depressão Infantil, e outros mais sérios, associados à propensão aos quadros psicóticos, como a Psicose Infantil, Psicose na Adolescência e associados aos transtornos de personalidade, a exemplo dos Transtornos de Conduta, entre outros. Entre as questões externas à personalidade capazes de se traduzirem em problemas emocionais, encontram-se as dificuldades adaptativas da Adolescência e Puberdade, do Abuso Sexual Infantil, os problemas relativos à Criança Adotada, à Gravidez na Adolescência, à Violência Doméstica, aos problemas das separações conjugais dos pais, morte na família, doenças graves, etc. (grifo nosso).

Alguns autores acreditam que essas patologias estejam associadas à carência afetiva. Essa hipótese gera a indagação: por que o grupo de Não bolsistas possuem mais alunos com necessidades especiais do que os bolsistas? Considerando apenas a primeira análise – Quais os motivos que levam a essa diferenciação?⁵²

A carência afetiva constitui um grave problema nos relacionamentos humanos, levando à ocorrência de distúrbios de comportamento e doenças emocionais. Em famílias desestruturadas tem maior número de casos de homicídios entre jovens. A educação dada

⁵²Contudo, para que essa indagação seja respondida faz-se necessário estudo específico que identificasse o tempo e a qualidade deste dedicado ao filho – aluno- pela família ou até mesmo com quem o aluno reside.

pelos pais tem por base o desinteresse, a carência de afeto e maus exemplos éticos leva a um filho solitário, inseguro ou agressivo e, ainda, poderá influenciar no desenvolvimento físico, causando desarranjo do sistema imunológico, dificuldade de concentração e bloqueio no crescimento (EDUCAÇÃO, 2007).

4.2.2.6 Religião

Apesar do Programa investigado, fazer parte de Colégio de Rede Católica não há relação unânime entre os fundamentos religiosos da Instituição e a religião dos alunos, conforme ilustra o Gráfico 21, uma vez que mesmo que com predominância de religião católica entre o grupo de bolsistas (78,4%) e não bolsistas (81,3%), há principalmente entre os bolsistas a presença de alunos de outras religiões com predominância para evangélica 18,9% comparado ao grupo de Não bolsista de 10,8%. Com isso verifica-se que não a condicionalidade formal pela Instituição entre: Ser bolsista e Ser católico. Apesar de que talvez isso não estivesse tão definido para as famílias dos bolsistas quando não informaram nos requerimentos de matrícula sua religião (6,1%).

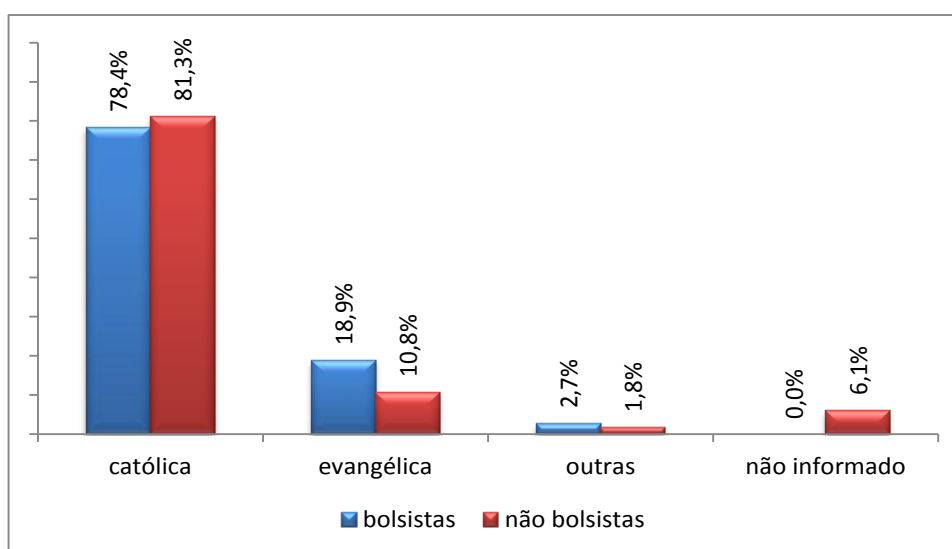


Gráfico 21 - Religião
Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.2.7 Etnia

Apesar do Programa de bolsas ter caráter inclusivo, verifica-se que a questão de etnia não é condição necessária para obtenção da bolsa, através do Gráfico 22, que ilustra a predominância de 91,9% para cobrança. Apesar disso, percebe-se que entre os bolsistas e não bolsistas há diferença, mesmo que irrelevante, pois os não bolsistas correspondem a 96,4% para cor também branca. Interessante perceber que na coleta de dados há origem de orientais nos nomes de vários alunos, mas apenas 1,2% se identificam como pertencentes a etnia amarela.

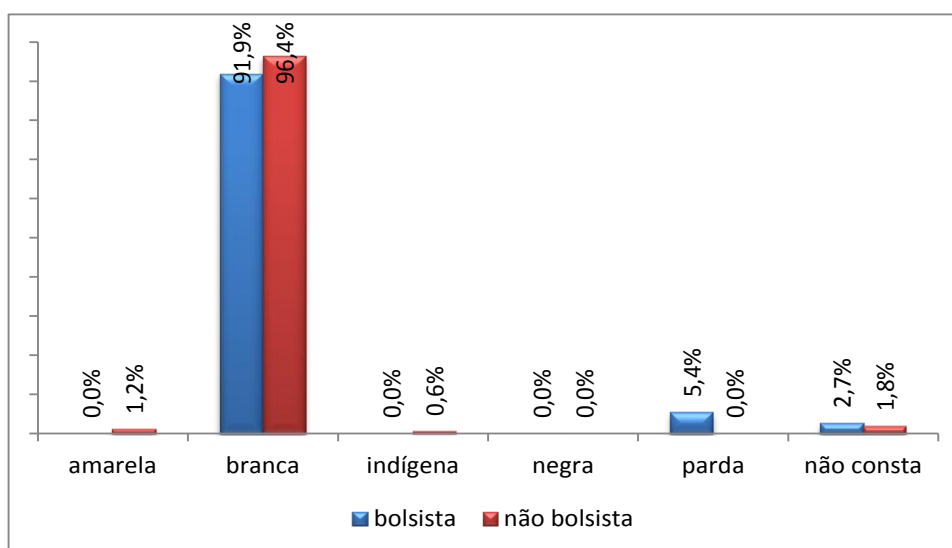


Gráfico 22 – Etnia

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3 VARIÁVEIS INTERLIGADAS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ÍNDICE DE EVASÃO; RENDIMENTO ESCOLAR; APROVAÇÃO INTERNA (MÉDIA GLOBAL) E EXTERNA (NOS VESTIBULARES DA UEM) E ÍNDICE DE REPETÊNCIA

O dualismo proposto por meio da relação estabelecida entre ensino e aprendizagem mereceu sempre no campo da Pedagogia (fosse ela crítica ou não) grande importância para a Educação formal. Tanto é assim que Teorias da Aprendizagem foram recriadas pelas escolas

pedagógicas com o intuito de fazer valer a relação estreita entre uma e outra concepção – ensino e aprendizagem.

Em que pese a teoria da aprendizagem ter passado por várias escolas, o condicionamento de Behavior, o construtivismo e interacionismo de Piaget, a aprendizagem significativa de Ausubel e, mais recentemente, as tecnologias da inteligência de Pierre Lèvy, ou até mesmo o posicionamento analítico de Serres, Montaigne e Paulo Freire, a etimologia da palavra aprendizagem, cuja origem vem do latim *apprehendere*, trás em si o real significado do termo “compreender”. Muito mais do que simplesmente entender, compreender designa a amplitude necessária para a formação crítica do sujeito moderno.

Neste sentido, a aprendizagem é decorrente não só daquilo que é ensinado, mas sobretudo, das condições legítimas para que a compreensão se desenvolva. Estas condições podem ser esboçadas naquilo que neste texto são chamadas de variáveis. Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem consiste na relação estabelecida entre os resultados das variáveis: Índice de Evasão, Rendimento Escolar, Aprovação interna (Média Global) e Externa (nos vestibulares da UEM) e Índice de repetência, os quais serão tratados a seguir.

4.3.1 Índice de evasão

Falta de “acesso a escola” já não consiste mais uma problemática tão presente na Educação brasileira, seja ela pública ou particular. No entanto, se por um lado contata-se que a cada ano que se passa os índices de matrícula escolar no ensino básico se supera, por outro, percebe-se que matrícula garantida não significa efetivamente “a permanência na escola” e tão pouco ao Ensino superior e ao mercado de trabalho posteriormente dada à evasão constante dos alunos na escola, sobretudo no Ensino Médio.

Sousa et al. (2011, p. 26) mencionam que, segundo o censo escolar de 2007 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

[...] a evasão escolar entre jovens é alarmante. Dos 3,6 milhões de jovens que se matriculam no Ensino Médio, apenas 1,8 milhão concluem esse grau.

A taxa de evasão é de 13,3% no Ensino Médio contra 6,7% de 5ª a 8ª série e 3,2% de 1ª a 4ª série. O Brasil tem, atualmente, 8,3 milhões de alunos no Ensino Médio, matriculados em 24 mil escolas – sendo 17 mil públicas – e metade dos alunos, conforme o Ministério da Educação, não finalizam seus estudos.

Os motivos pelos quais esses alunos evadem-se do ambiente escolar são múltiplos, em que pese fatores externos, que acabam por influenciá-los nessa tomada de decisão. A saber, necessidade de deixar os estudos para trabalhar e ajudar no rendimento da família, ingresso na criminalidade e violência, má qualidade de ensino, distorção idade-série (SOUZA et al., 2011). Ou até mesmo, segundo Dubet (2008 apud ROSSATO; ROSSATO, 2011, p. 10), “A escola muitas vezes promove uma desigualdade intramuro justificada por critério “meriocrático” de seleção, promoção, aprovação e sucesso escolar”.

Tais evidências de evasão são mais comuns nas escolas da rede pública de ensino. Contrariando esses óbices supracitados, a Instituição investigada, não apresenta índices elevados de evasão. Pelo contrário, a assiduidade dos alunos é elevada, sejam bolsistas com 86,5% frequência de 96% a 100% as aulas no 3º ano do Ensino Médio e os não bolsistas 83,1%, conforme verifica-se no Gráfico 23.

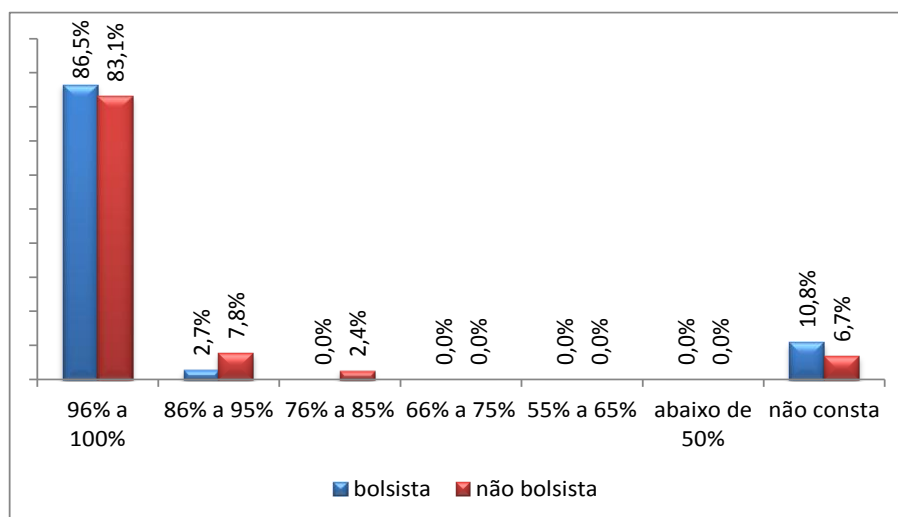


Gráfico 23 – Assiduidade (frequência final)

Fonte: Dados da pesquisa.

Acredita-se que esse índice de assiduidade seja significativo em função das outras variáveis que foram mencionadas anteriormente e que se encontram interligadas. Por exemplo, a distorção idade série, que apresenta-se equilibrada, bem como o índice de aprovação ou

rendimento escolar. No entanto, convém lembrar que apesar do índice de evasão reduzido ser significativo, o mesmo não garante a permanência desse alunado em uma IES e ainda sua inserção no mercado de trabalho. Segundo Piletti e Rossato (2010, p. 113), “Compete ao ensino médio, à Formação para Cidadania, enquanto ao Ensino superior cabe a qualificação para o trabalho”.

A relação estabelecida entre idade série são relevantes porque segundo dados da FGV - Fundação Getúlio Vargas no Brasil atualmente,

Somente 50% dos alunos do Ensino Fundamental concluem essa etapa na idade considerada adequada. 83% se matriculam no primeiro ano do ensino médio, na idade correta, 65% no segundo ano, e 55% no terceiro. Destes, apenas 47% concluem o último ano no tempo esperado, os demais ou se evadem das escolas, ou são reprovados (UNESCO, 2012, p. 14).

Esse fato corrobora com a distorção entre Idade X Ano X Série no Ensino Médio, diante o que a Constituição brasileira, pela Emenda Constitucional nº 59/2009, no inciso I do artigo 208 prevê. Refere-se à obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, para frequência no Ensino Médio⁵³.

De acordo com o educandário investigado esse tipo de problemática não é evidenciado. Vale lembrar que, a legislação sofreu alteração ampliando o fundamental de 8 para 9 anos e as escolas estão no meio do ciclo, desde à criação da nova lei, ou seja, a idade correta para o 3º Ano, em 2010, era de 17 anos e para 2011 era de 18 anos⁵⁴. Assim, uma vez que os alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio se apresentam dentro da faixa etária, considera-se idade-ano-série correta⁵⁵. Evidencia-se na pesquisa que 46% dos alunos bolsistas e 47% dos não bolsistas, estão na idade correta de 17 anos para o ano 2010 e 35,1% de bolsistas e 40,4% de não bolsistas, com 18 anos para o ano de 2011. Conforme pode ser constatado no Gráfico 24.

⁵³ A Emenda Constitucional prevê que essa obrigatoriedade deva ser implementada progressivamente, até 2016, com o apoio técnico da União, nos termos do Plano Nacional de Educação (UNESCO, 2012, p. 7).

⁵⁴ Em 2010 e 2011 já estava em vigor o Ensino Fundamental de 9 anos, porém ainda não se tinha nenhuma turma formada no 3º ano desses alunos do fundamental de 9 anos, ou seja, para esses apenas quando concluírem estarão com 19 anos. Em suma, em 2010 e 2011 a idade correta era 17 anos e 18 anos respectivamente.

⁵⁵ O Gráfico 22 apresenta a soma dos alunos dos dois anos do estudo (2010-2011).

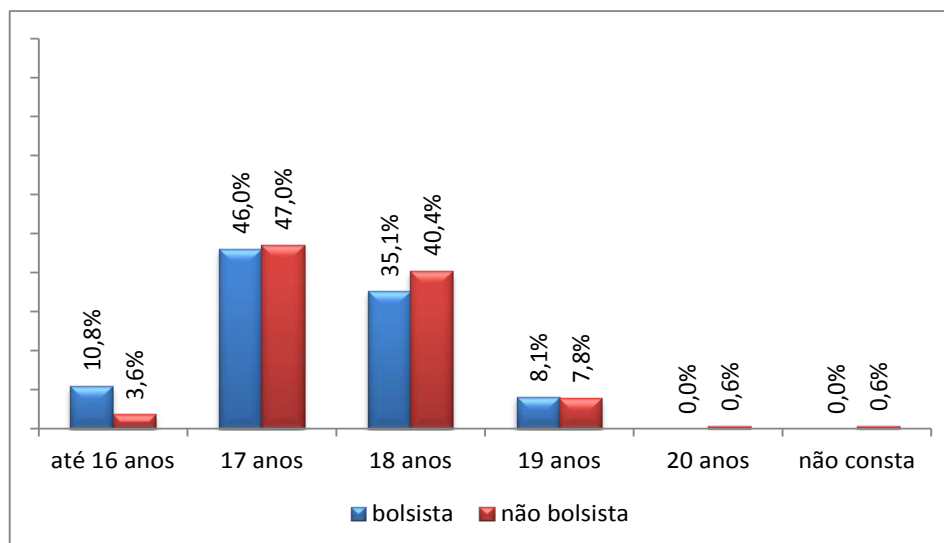


Gráfico 24 – Faixa etária do aluno (em 2011)

Fonte: Dados da pesquisa.

Convém lembrar que de acordo com o Censo de 2010 do IBGE a população de Maringá era de 357.077 pessoas, das quais 16.870 possuíam de 15-17 anos de idade, 2.417 não frequentavam escola, embora já tivessem frequentado em algum momento da vida e 85 pessoas nunca frequentaram, além de 14.367 que frequentavam creche ou escola, na altura da pesquisa – 2010.

Quanto aos estudantes em análise constatamos que quanto a variável evasão, não foi constatado grande incidência. Verificou-se somente quatro casos de transferência externa, por dois motivos específicos: “mudança da cidade”, “falecido” e “pessoal”. Nenhum dos casos declarou “insatisfação com a escola” e “Perigo de reprovação”, (conforme índices expostos no Gráfico 25 e Tabela 20), o que demonstra que problemáticas como “má qualidade de ensino”, “distorção idade-série” não tem nenhuma relação com o caso do presente estudo.

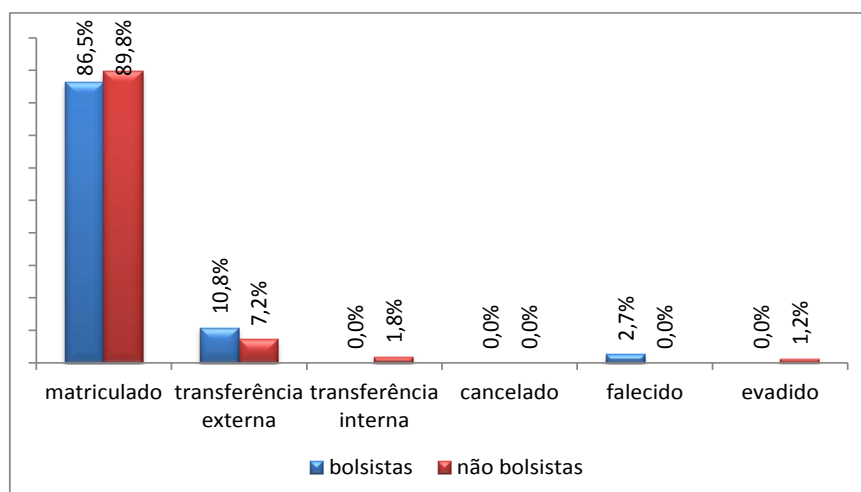


Gráfico 25 – Situação do aluno

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 20– Motivo da transferência externa

Motivo	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	N.	%
Mudança de cidade	1	2,7	6	3,6
Pessoal	1	2,7	1	0,6
Insatisfação com a escola	0	0,0	1	0,6
Problema de saúde	0	0,0	1	0,6
Intercâmbio cultural	0	0,0	1	0,6
Perigo de reprovação	0	0,0	1	0,6
Não informou	1	2,7	1	0,6
Sem transferência externa	34	91,9	154	92,8
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Convém elucidar que dos alunos bolsistas transferidos dois migraram para estabelecimentos de ensino particulares e 1 para público, outro faleceu devido a lúpus e infecção generalizada, conforme Tabela 21.

Tabela 21– Destino após transferência externa

Destino	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Educandário particular	2	5,4	5	3,0
Educandário público	1	2,7	2	1,2
Educandário filantrópico	0	0,0	0	0,0
Não consta	0	0,0	5	3,0
Sem transferência externa	34	91,9	154	92,8
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

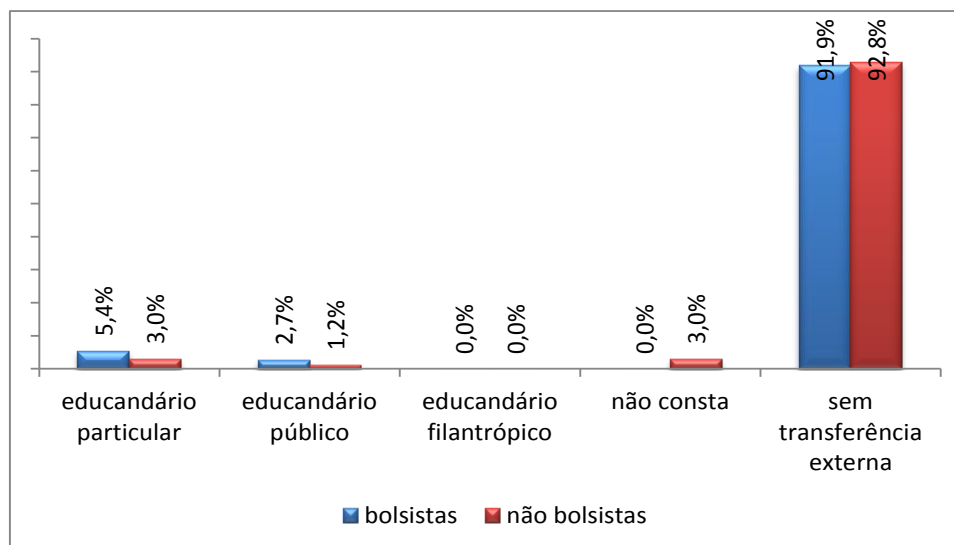


Gráfico 26 – Destino após transferência externa

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas variáveis encontram-se interligadas, de forma que escrever sobre evasão escolar necessariamente é escrever sobre os indicadores que lhes são “favoráveis” distorção Idade X Série, reprovações, rendimento escolar, observando que o abandono muitas vezes é fruto também do fracasso escolar, da repetência. De acordo com Lopeze Menezes (2002), as sucessivas reprovações apresentam um peso significativo na decisão de jovens estudantes do Ensino Médio em continuarem ou não os estudos, pois é frequente a repetência ser seguida pelo abandono escolar.

4.3.2 Rendimento escolar

Assim como evasão escolar e idade-série, quando se fala em rendimento escolar se remete a um conjunto de variáveis que em seu conjunto diagnostica-se o fracasso escolar e, portanto, o rendimento dos alunos. O termo fracasso escolar, por exemplo, resume um grande número de fenômenos educacionais como baixo rendimento do aluno, reprovação, repetência, defasagem idade-série, evasão, dificuldades escolares, entre outros. Weiss (1992) e Zago (2010) argumentam que fracasso é uma resposta insuficiente do aluno a demandas escolares.

Considera-se, portanto, as demandas escolares como parte integrante do rendimento escolar. Para tanto, faz-se necessário compreender aquilo que se constitui como avaliação de desempenho escolar orientado pelo MEC e seguido pelos estabelecimentos de ensino públicos e/ou particulares. Refere-se aqui aos exames do SAEB e seus dois processos de avaliação:

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), aplicadas de dois em dois anos nas redes de ensino públicas e privadas, bem como o Exame Nacional de Ensino Médio- ENEM. Detém-se aqui apenas na avaliação deste último pelo fato de ser um exame que objetiva classificar os alunos que irão se submeter ao vestibular. O ENEM avalia e mensura o rendimento do aluno secundarista, para concorrer às vagas das Instituições Federais de Ensino (IFES). Segundo o INEP (2011, p.1),

O Enem, foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Convém lembrar que o Enem também é utilizado para o acesso aos programas oferecidos pelo Governo Federal, a exemplo do Programa Universidade para Todos- PROUNI nas Instituições de Ensino Superior (IES) particulares (PROUNI, 2013):

De acordo com o MEC (2013), o índice de rendimento escolar é também chamado de índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Referindo-se ao desempenho dos alunos nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em uma escala de 0 a 10,0, medido de dois em dois anos.

Neste sentido percebe-se que o IDEB do Paraná apresentou para o Ensino Médio em 2011 índice de 3,7 nas escolas da rede pública de ensino, conforme mostra o Quadro 14.

Quadro 14 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Rede Estadual (2005-2011)

Ensino	2005	2007	2009	2011
Ensino Fundamental – anos iniciais	5,0	5,2	5,2	5,2
Ensino Fundamental – anos finais	3,3	4,0	4,1	4,0
Ensino Médio	3,3	3,7	3,9	3,7

Fonte: Paraná – Secretaria de Educação (2013).

No caso específico da cidade de Maringá-PR, de acordo com dados do CENSO/INEP, as escolas públicas apresentam elevados índices de aprovação (75,8%) e baixos de reprovação (16,1%), quando comparados com as demais cidades do Estado e, principalmente com outros

estados brasileiros, sobretudo, da região Nordeste, conforme demonstra o Quadro 15 sobre Rendimento Escolar (2011).

Quadro 15 – Rendimento Escolar em Maringá-PR

Rendimento Escolar	Indicadores	NRE-Maringá	Paraná
Abandono	Ensino Médio	8,1%	6,8%
	Ensino Fundamental – anos iniciais	0,0%	1,6%
	Ensino Fundamental – anos finais	3,3%	3,6%
Aprovação	Ensino Médio	75,8%	79,3%
	Ensino Fundamental – anos iniciais	93,5%	89,5%
	Ensino Fundamental – anos finais	82,8%	82,2%
Reprovação	Ensino Médio	16,1%	13,9%
	Ensino Fundamental – anos iniciais	6,5%	8,9%
	Ensino Fundamental – anos finais	13,9%	14,2%

Fonte: Paraná – Secretaria de Educação (2013).

Quanto ao Colégio Marista, este foi classificado em 2011 pelo ENEM como primeiro colocado de uma lista das treze melhores escolas da cidade, com percentual de 69,7% e nota 589,37, não incluindo o resultado da redação que, foi de 624,057 pontos⁵⁶ (Quadro 16).

Quadro 16 – Melhores escolas de Maringá – ENEM (2011-2012)

Posição	Entidade	Rede	Percentual	Nota
1	Marista de Maringá – Colégio Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	Privada	69,7	589,37
2	Colégio Nobel Ensino Médio – Sede	Privada	58,7	586,08
3	Sapiens Colégio	Privada	53,8	581,90
4	Dom Bosco de Maringá - Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	Privada	63,6	578,56
5	Colégio Unidade de Maringá - Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	Privada	69,2	561,65
6	Drumond - Ensino Fundamental e Ensino Médio	Privada	51,7	543,94
7	Aplicação Ped. da UEM- Ensino Fundamental e Médio	Estadual	65,0	528,13
8	Colégio Dr. Gastão Vidigal – Ensino Fundamental e Médio	Estadual	55,1	523,84
9	Santa Maria Goretti – Ensino Fundamental e Médio	Estadual	59,5	517,48
10	Juscelino K. Oliveira - Ensino Fundamental e	Estadual	74,5	512,19

⁵⁶ Comunicado aos pais e/ou Responsáveis, Estudantes e Educadores, assinado pelo Diretor Geral Ir. Afonso Levis e a Diretora Educacional Profª Valéria Prado Guisso, intitulado “Ref.: RESULTADO DO ENEM 2011 – COLÉGIO MARISTA DE MARINGÁ, - 1º COLOCADO, PELO SEXTO ANO CONSECUTIVO”, em Maringá, 26 de novembro de 2012.

	Médio			
11	SESI Maringá – Colégio	Privada	75,3	507,03
12	Colégio Marco Antonio Pimenta - Ensino Fundamental e Médio	Estadual	61,5	485,51
13	Colégio Alberto J. Byington Jr. - Ensino Fundamental e Médio	Estadual	50,0	477,24

Fonte: Diário dos papais (2013, p. 2).

Com este índice a escola Marista ficou na 1ª posição em Maringá e 22ª posição no Brasil entre as escolas públicas e particulares, é o que reforça a matéria jornalística de Rubia Pimenta (2011):

Marista e Santa Maria Goretti são destaques de Maringá no Enem: O Colégio Marista de Maringá obteve a melhor classificação entre as escolas públicas e privadas, ficando na 22ª posição no Brasil no grupo 3 (de 25% a 49,9% de participação de alunos na prova), com a nota 664,64 - no ranking geral (que leva em consideração apenas a nota final), o Marista ficou na 456ª posição.

O desempenho escolar é inerente não só ao contexto sócio cultural herdado do aluno (BORDIEU, 2012), mas também a pedagogia utilizada no colégio. Sobre este último,

Nesse sentido, destacamos nossa pedagogia exigente, contextualizada, interdisciplinar e não excludente, em todos os segmentos e especialmente no Ensino Médio do nosso colégio, com situações-problema e a utilização de diversos recursos tecnológicos que permitem e proporcionam ao educando o desenvolvimento de competências e habilidades diversas e, conseqüentemente, propiciam uma aprendizagem realmente significativa.⁵⁷

Os elevados índices de avaliações denotam que o rendimento dos alunos do Colégio Marista é bastante significativo, atendendo as demandas escolares, evitando o fracasso escolar inerente a outros espaços de educação básica. Acredita-se que caso os alunos bolsistas do Marista tivessem acesso às cotas nas universidades públicas, eles teriam elevada chance de terem acesso, uma vez que as médias do IDEB demonstram isto⁵⁸. Assim, o programa de bolsas é eficaz no que diz respeito ao preparo para estes alunos, pois os índices apontam esta eficiência.

⁵⁷ Comunicado aos pais e/ou Responsáveis, Estudantes e Educadores, assinado pelo Diretor Geral Ir. Afonso Levis e a Diretora Educacional Profª Valéria Prado Guisso, intitulado “Ref.: RESULTADO DO ENEM 2011 – COLÉGIO MARISTA DE MARINGÁ, - 1º COLOCADO, PELO SEXTO ANO CONSECUTIVO”, em Maringá, 26 de novembro de 2012.

⁵⁸ Os índices contemplam os alunos do Marista, bolsistas e não bolsistas. Os índices não se apresentam separando as duas categorias de alunos.

4.3.3 Aprovação interna (Média Global) e externa (vestibulares da UEM)

O rendimento escolar dos alunos do Colégio Marista tem obtido no ENEM por seis anos consecutivos o 1º colocado no ranking das escolas públicas e privadas. É sabido que o ENEM avalia o desempenho dos alunos concluintes em uma etapa de escolarização, o 3º ano do Ensino Médio. Para tanto, é fácil de perceber que sua respectiva trajetória de construção de conhecimento se deu no âmbito deste espaço escolar, no decorrer de boa parte da Educação Básica, uma vez que boa parte dos alunos do “terceirão” tem sua história de vida colegial alicerçada no Marista, 86,5%⁵⁹ dos alunos bolsistas estudam a mais de 4 anos, entre 4-15 anos e 91,6% dos não bolsistas, o que só vem demonstrar que a base da Educação contribui para seu êxito ou fracasso ao final de uma etapa. A Tabela 22 mostra o tempo que os alunos estudam no Colégio Marista.

Tabela 22– Tempo que estuda no colégio

Tempo	Bolsistas		Não bolsistas	
	Nº	%	Nº	%
1 a 3 anos	5	13,5	14	8,4
4 a 7 anos	13	35,1	32	19,3
8 a 11 anos	7	18,9	21	12,6
12 a 15 anos	12	32,5	99	59,7
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

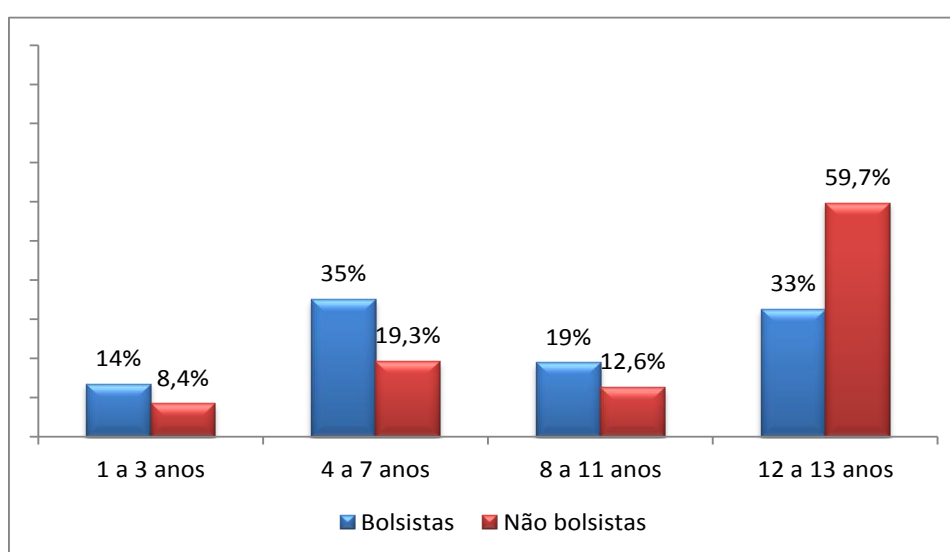


Gráfico 27 – Tempo que estuda no colégio

Fonte: Dados da pesquisa.

⁵⁹86,5% representa a soma dos alunos bolsistas que estudam no Marista entre 4-7 anos: 35,1%, entre 8 a 11 anos 18,9% mais 32,5% de 12 a 15 anos, e os não bolsistas somando 91,6%, (19,3% mais 12,6% mais 59,7%).

Tomando como parâmetro a variável aplicada no SAEB sobre rendimento, foi investigado o desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e não bolsistas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. O procedimento adotado tem por base a metodologia de equalização, resultando em dados comparáveis - alunos bolsistas e não bolsistas.

Para a componente curricular língua portuguesa (Tabela 23 e Gráfico 28), a média de rendimento apresentada pelos alunos bolsistas foi de 54,0% entre nota 7,1 e 8,0, ou seja, somente⁶⁰ 21,7 (2,7 +19,0) apresentaram nota inferior a média para aprovação, índice não muito diferente para os alunos não bolsistas que apresentaram 19,9% com notas abaixo da média para aprovação.

Tabela 23 – Rendimento da disciplina Língua Portuguesa (média)

Média	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Até 6,0	1	2,7	1	0,6
Entre 6,1 e 7,0	7	19,0	27	16,3
Entre 7,1 e 8,0	20	54,0	106	63,9
Entre 8,1 e 9,0	5	13,5	19	11,4
Entre 9,1 e 10,0	1	2,7	2	1,2
Não consta	3	8,1	11	6,6
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

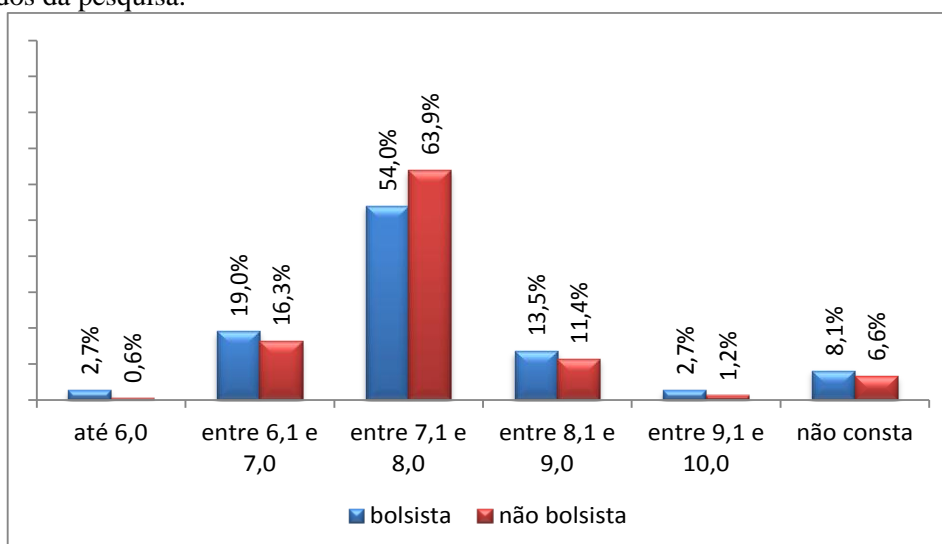


Gráfico 28 – Rendimento na disciplina Língua Portuguesa (média)

Fonte: Dados da pesquisa.

⁶⁰ Utilizou-se esse termo “somente” pelo fato de ser um índice 19,0% que apresenta notas entre 6,1-7,0. Abaixo de 6,0 o estudo apresentou 2,7% apenas dos alunos bolsistas. O mesmo vale para os alunos não bolsistas com 16,3% com notas entre 6,1-7,0 e 0,6% até 6,0 pontos.

Com relação à disciplina Matemática (Tabela 24 e Gráfico 29), o estudo apresentou índices idênticos a componente curricular anterior no que refere-se a média até 6,0 pontos, tanto para os bolsistas como para os não bolsistas. Já nas médias entre 6,1-7,0 os índices aumentaram, fazendo diminuir o quantitativo de alunos independente da categoria com notas superior a 7,1 até 10,0. Neste sentido, percebe-se grau de dificuldade um pouco mais elevado nessa disciplina, tanto para os alunos bolsistas como os não bolsistas, porquanto os alunos bolsistas tiveram seus índices distribuídos em equilíbrio nas notas que variam de 6,1-7,0 (37,8%) e 7,1-8,0 (32,5%). Interessante observar que as maiores notas na escala de 9,1-10,0 se apresentaram nos alunos bolsistas, 5,4%, contra 4,2% para os não bolsistas.

Tabela 24 – Rendimento da disciplina Matemática (média)

Média	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Até 6,0	1	2,7	1	0,6
Entre 6,1 e 7,0	14	37,8	37	22,3
Entre 7,1 e 8,0	12	32,5	76	45,8
Entre 8,1 e 9,0	5	13,5	34	20,5
Entre 9,1 e 10,0	2	5,4	7	4,2
Não consta	3	8,1	11	6,6
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

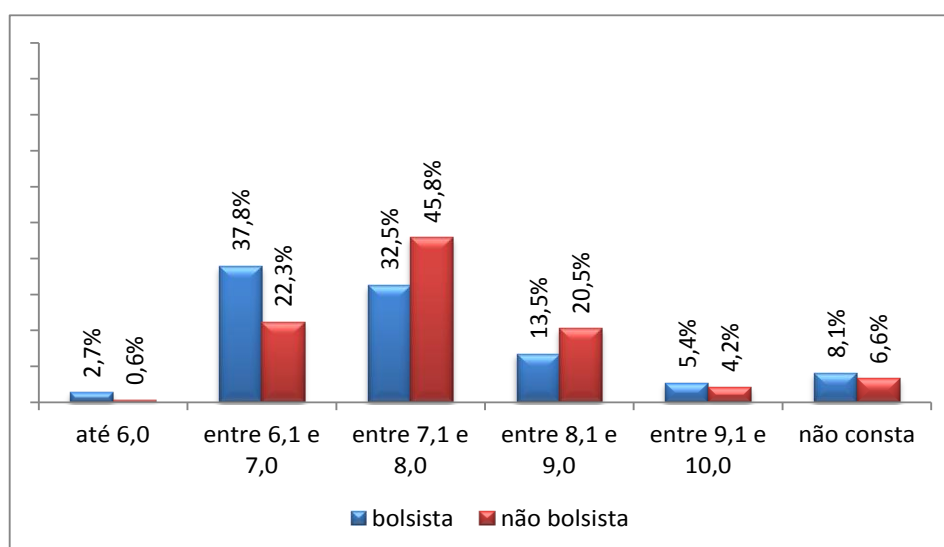


Gráfico 29 – Rendimento na disciplina Matemática (média)

Fonte: Dados da pesquisa.

Faz-se necessário apresentarmos neste estudo não só Língua Portuguesa e matemática, mas também os índices de aproveitamento das médias de todas as disciplinas⁶¹ da base curricular escolar, o que chama-se de Média Global, a saber: Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Química, Sociologia, e diversificada, Espanhol ou Inglês.

Os alunos bolsistas apresentaram resultados (Tabela 25 e Gráfico30) um pouco melhores que os não bolsistas, uma vez que os índices demonstram maior concentração de resultados, 64,5% nas médias 7,1-8,0 para os não bolsistas, enquanto que os bolsistas mesmo apresentando valor significativo nessa mesma média (51,3%), apresentou maiores índices nas médias superiores a 8,1-10,0, sumarizadas em 37,9%, contra 27,7% dos não bolsistas.

Tabela 25 – Média anual de todas as disciplinas da base nacional comum

Média	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Até 6,0	1	2,7	0	0,0
Entre 6,1 e 7,0	0	0,0	1	0,6
Entre 7,1 e 8,0	19	51,3	107	64,5
Entre 8,1 e 9,0	12	32,5	41	24,7
Entre 9,1 e 10,0	2	5,4	5	3,0
Não consta	3	8,1	12	7,2
Total		100,0		100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

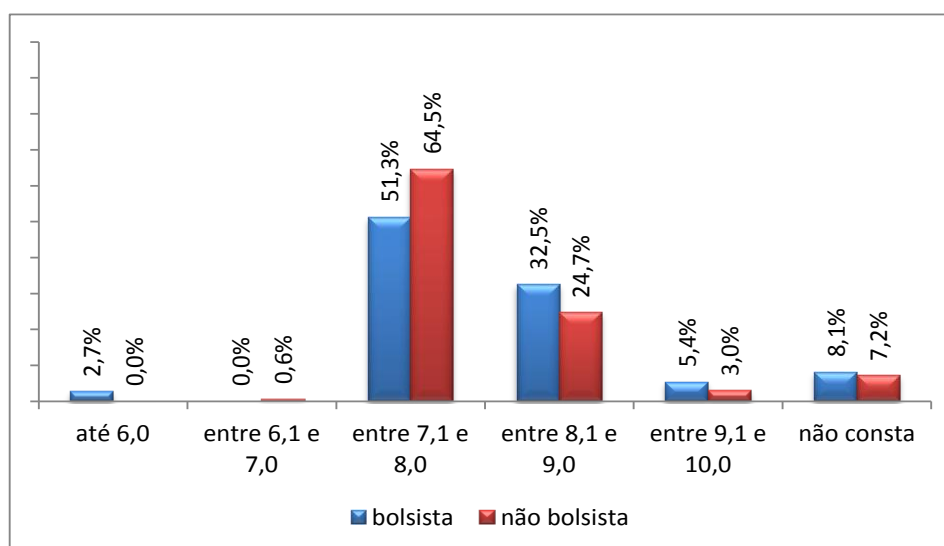


Gráfico 30 – Média anual de todas as disciplinas da base nacional comum

Fonte: Dados da pesquisa.

⁶¹Incluindo Língua Portuguesa e Matemática.

Convém esclarecer que as disciplinas da base nacional comum têm contemplado as disciplinas da área de Humanas (Filosofia e/ou Sociologia) sob forma de adaptação, de acordo com o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, Resolução nº 09/01. Neste contexto, os alunos do Ensino Médio a partir do 2º ano passaram a ter em seus currículos estes componentes curriculares. Na maioria a disciplina de Sociologia, tanto para os bolsistas (56,8%), como para os não bolsistas (50,6%), conforme Tabela 26 e Gráfico 31.

Tabela 26 – Adaptação de disciplina

Adaptação	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Filosofia	15	40,5	76	45,8
Sociologia	21	56,8	84	50,6
Outras	0	0,0	1	0,6
Não consta	1	2,7	5	3,0
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

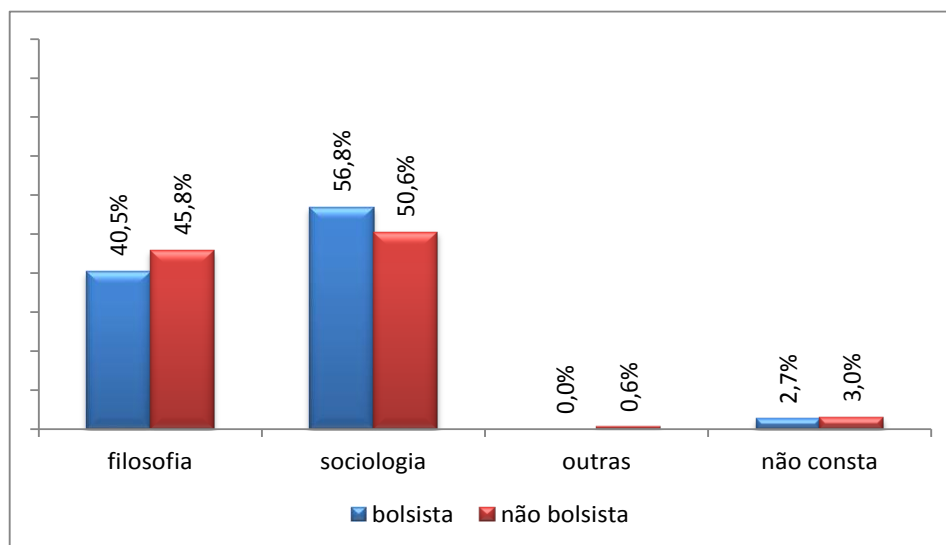


Gráfico 31 – Adaptação de disciplina

Fonte: Dados da pesquisa.

O rendimento dessas disciplinas apresenta índices significativos, que variam de forma crescente a partir da nota 6,1. Com índices mais elevados nas médias 7,1-8,0, 40,6% para os bolsistas e 46,4% para os não bolsistas. O fato é que nenhum aluno apresentou dificuldade cognitiva nestas disciplinas que envolvem o conhecimento crítico da sociedade em que vivemos, seja por intermédio do pensamento (Filosofia), seja pelas práticas cotidianas coletivas (Sociologia), conforme Tabela 27 e Gráfico 32.

Tabela 27 – Rendimento da adaptação de disciplina (média)

Média	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Até 6,0	0	0,0	0	0,0
Entre 6,1 e 7,0	14	37,8	69	41,6
Entre 7,1 e 8,0	15	40,6	77	46,4
Entre 8,1 e 9,0	4	10,8	10	6,0
Entre 9,1 e 10,0	4	10,8	1	0,6
Não consta	0	0,0	9	5,4
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

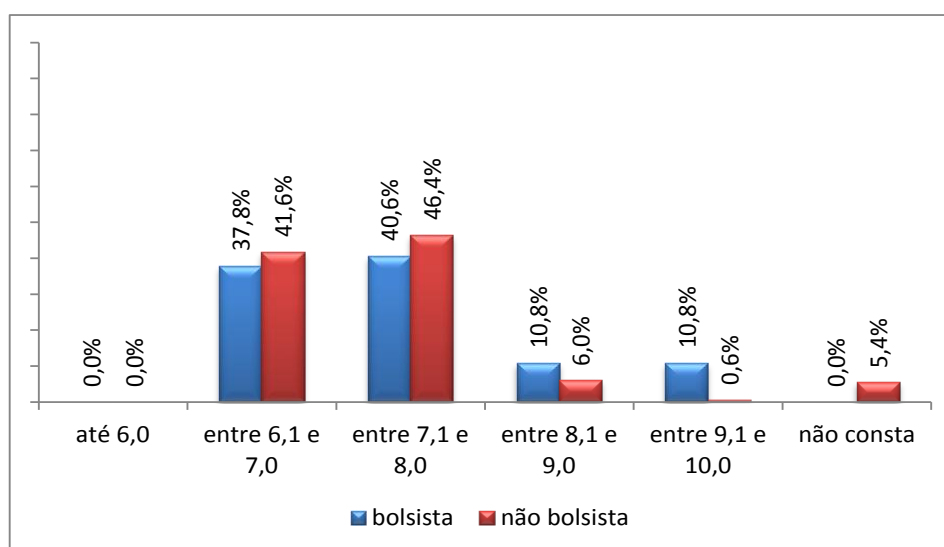


Gráfico 32 – Rendimento da adaptação de disciplina (média)

Fonte: Dados da pesquisa.

O rendimento dos alunos ao longo dos anos nas disciplinas da base nacional e disciplinas adaptadas contribui para gerar a situação final de “aprovado” ou “reprovado” no 3º ano do Ensino Médio. Sobre isso Blalock (1960 apud CAMARGO, 1975, p. 13) esclarece

O rendimento escolar do aluno do antigo Curso Primário, numa série, condiciona ou determina seu rendimento nas séries seguintes. Esse resultado é válido até para a 4ª série onde 34% (Coeficiente de Determinação Múltipla, segundo Blalock, 1960) da variância das notas obtidas pelos alunos podem ser explicados em função de suas notas nas séries anteriores.

Interessante perceber que embora a média anual dos alunos bolsistas tenha apresentado índices significativos, conforme se vê no Gráfico 33, assim como a demonstração do índice de aprovados seja de 75,7%, o número de alunos que foram aprovados pelo conselho de classe 10,8% é superior a soma (7,9%) dos alunos não bolsistas reprovados (1,8%) somado aos aprovados pelo conselho (6,1%). Conforme Tabela 28 e Gráfico 33. Constata-se, portanto,

que os alunos bolsistas mesmo que apresente um quadro significativo de aprovados 75,7%, boa parte deles foi utilizando o recurso do conselho de classe.

Tabela 28 – Situação final no 3º ano do Ensino Médio

Situação	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Aprovado	28	75,7	141	84,9
Reprovado	1	2,7	3	1,8
Aprovado pelo Conselho	4	10,8	10	6,1
Sem inform. Média Final	4	10,8	12	7,2
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

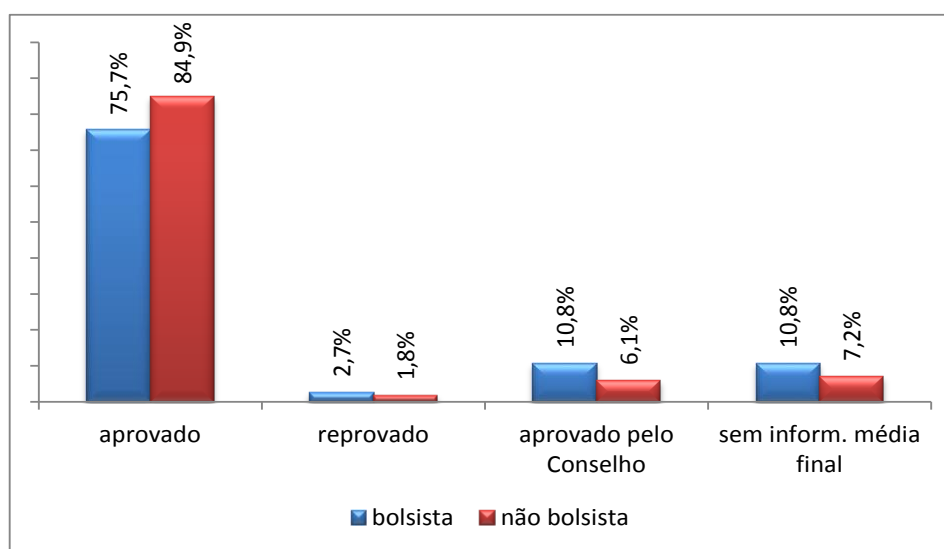


Gráfico 33 – Situação final no 3º ano do Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa.

Contudo, as reuniões de colegiada, são um momento em que os professores se reúnem ao final de cada ano letivo e elegem alguns critérios para avaliar se os alunos estão aptos ou não para seguir adiante na carreira escolar, levando em consideração, sobretudo, a situação dele nas demais disciplinas que não as que foi supostamente “reprovado” ou “retido na série”.

Não diferente dos demais conselhos de classe de outras escolas, o do Marista elege como critério a possibilidade de aprovação de no máximo duas disciplinas (das consideradas básicas). Isto se o aluno não tiver ocorrência no ano anterior. Assim, ao mesmo tempo em que se considera esse número de alunos elevado (bolsistas), faz-se perceber, que os alunos não bolsistas também apresenta índice nessa categoria o que remete ao entendimento que essa é uma realidade das avaliações e de todo o conjunto de variáveis indissociáveis a educação,

podendo ser até situações de erros, de acordo com Davis e Espósito (1990), nas avaliações, visto que; no ano anterior os alunos apresentaram índices melhores na avaliação dos concluintes, somente 5,4% dos bolsistas foram aprovados pelo Conselho de classe contra 6,6% dos não bolsistas. Conforme ilustram a Tabela 29 e Gráfico 34.

Tabela 29 – Situação do aluno no ano anterior

Situação do aluno	Bolsistas		Não bolsistas	
	Nº	%	Nº	%
Aprovado	33	89,2	151	91,0
Reprovado	1	2,7	2	1,2
Aprovado pelo Cons.Classe	2	5,4	11	6,6
Não consta	1	2,7	2	1,2
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

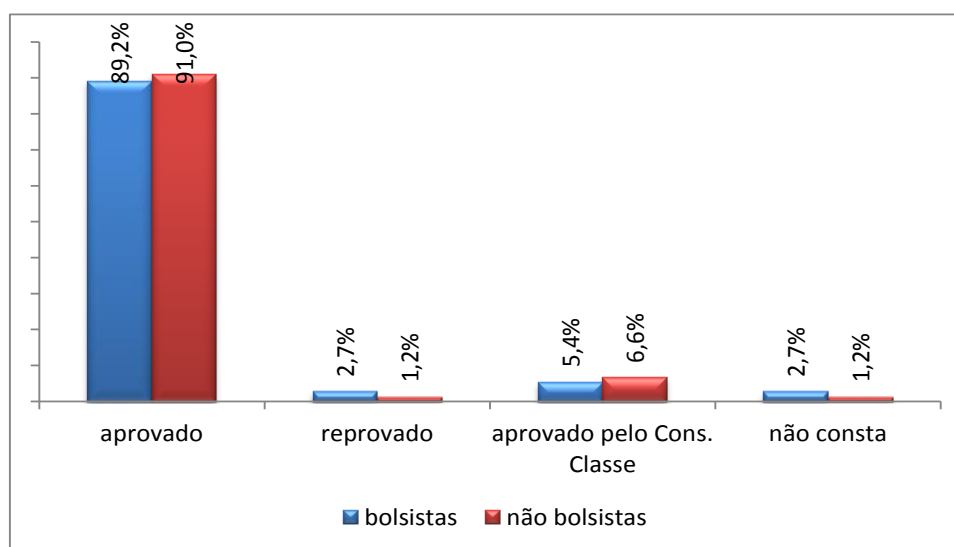


Gráfico 34 – Situação do aluno no ano anterior

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 30 – Aprovação dos bolsistas e não bolsistas no Vestibular da UEM (2010/2011)

Vestibular UEM (2010/2011)	Bolsista		Não bolsista		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprovados	7	18,9	42	25,3	49	24,1
Não aprovados	29	78,4	124	74,7	153	75,4
Óbito	1	2,7	0	0,0	1	0,5
Total	37	100,0	166	100,0	203	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do exposto passa-se agora para penúltima etapa deste tópico: Aprovação Externa, aquilo que substancialmente corresponde ao objetivo deste estudo. Refere-se ao acesso dos

alunos bolsistas oriundos do Programa de Bolsas do Colégio Marista, ao Ensino Superior (UEM), por intermédio do exame de vestibular.

Ao observar os dados percebe-se que os alunos bolsistas foram aprovados (Tabela 30 e Gráfico 35) no vestibular em 18,9%, enquanto os não-bolsistas 25,3%, uma diferença de pouco menos de 1%, ou seja, 0,64%. Este fato sugere o entendimento que apesar dessa diferença, o Programa de Bolsas do Colégio Marista promove o acesso do alunado a banca universitária pública por meio de um preparo didático-pedagógico. Constatou-se na pesquisa, que se não fosse as contradições da Política Educacional brasileira -de inclusão-, os alunos do Marista possivelmente teriam maior acesso a universidade por intermédio do regime de cotas⁶².

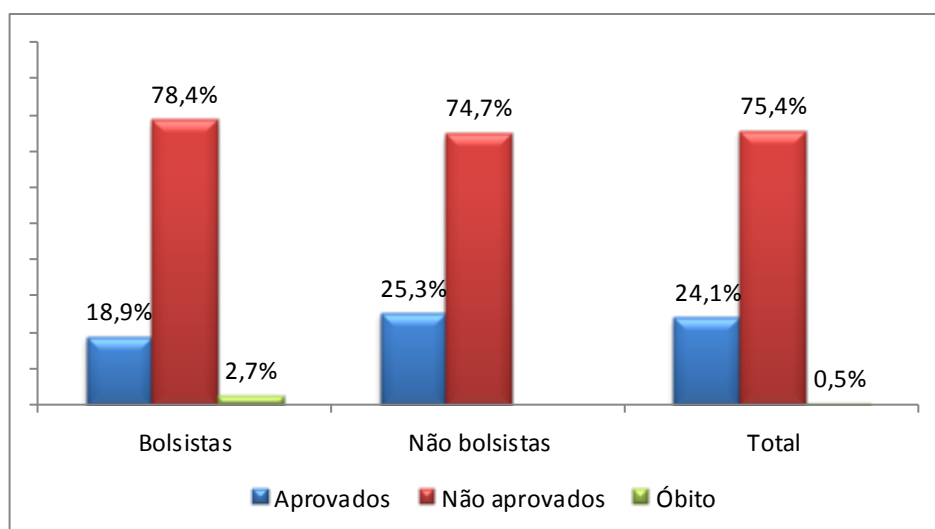


Gráfico 35 – Aprovação dos bolsistas e não bolsistas no Vestibular da UEM (2010/2011)

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3.4 Índice de repetência

É sabido que “A reprovação escolar, como prática educacional corrente em nosso sistema de ensino, é completamente ineficiente. O aluno, mesmo repetindo três vezes o conteúdo programático de uma dada série, não consegue atingir o nível de desempenho daquele não-reprovado” (CAMARGO, 1975, p. 56). Por essa razão, o sistema educacional de ensino tem

⁶² Vide item 4.4 - Avanços e contradições do programa com base na legislação, desse texto.

apostado em práticas de acompanhamento pedagógico, estimulando o aprendizado, evitando assim as repetências desnecessárias. Nesse sentido, destaca-se como forma de estratégia de acompanhamento no combate contra as repetências desnecessárias, junto ao alunado do Colégio investigado, o Instrumento denominado de Registro de Ocorrência Disciplinar – ROD.

O número de ocorrência registrado dos alunos concluintes (2010-2011) bolsistas é bem menor que dos alunos bolsistas, enquanto 27,0% dos alunos bolsistas não apresentaram nenhum registro, 24,1% dos não bolsistas apresentaram entre 11 a 20 ocorrências. O que vem demonstrar não só o bom comportamento em relação ao outro grupo, mas também o empenho pedagógico que estes alunos em situação de vulnerabilidade social apresentam na Instituição de Ensino. Conforme Tabela 31 e Gráfico 36.

Tabela 31– Número de ocorrência geral

Ocorrência geral	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Nenhuma	10	27,0	30	18,1
Até 5	10	27,0	42	25,3
6 a 10	11	29,7	49	29,5
11 a 20	6	16,3	40	24,1
21 a 30	0	0,0	5	3,0
Mais de 30	0	0,0	0	0,0
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

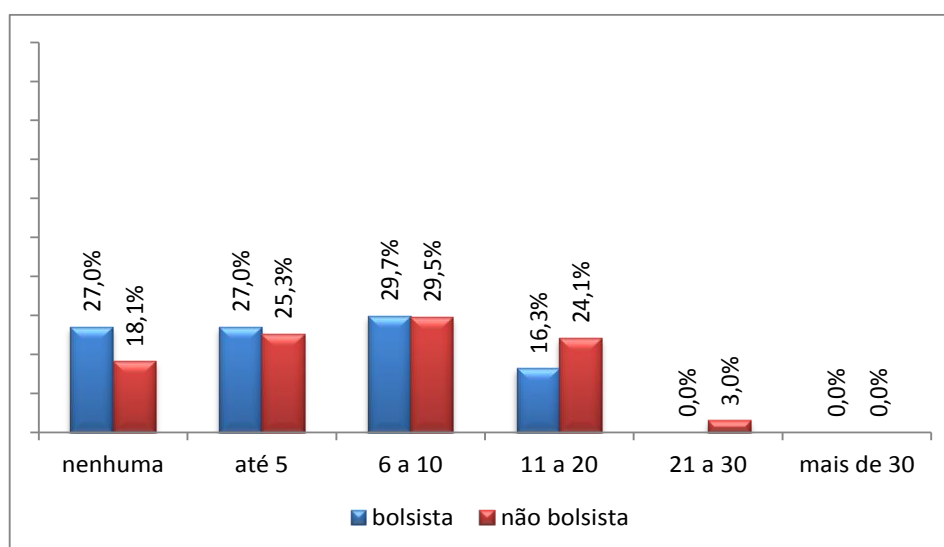


Gráfico 36 – Número de ocorrência geral

Fonte: Dados da pesquisa.

Para analisar o ROD (REGISTRO DE OCORRÊNCIA DISCIPLINAR) (Anexo V), necessita-se recorrer ao critério de classificação⁶³ Disciplinar, Comportamental e Pedagógico. Neste primeiro campo, os alunos bolsistas deste estudo demonstraram em 27% não ter nenhuma ocorrência, ao passo que 81,9% dos não bolsistas apresentaram registro (Tabela 32 e Gráfico 37).

Tabela 32 – Existência de registro de ocorrência disciplinar (ROD)

Ocorrência disciplinar	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Sim	27	73,0	136	81,9
Não	10	27,0	30	18,1
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

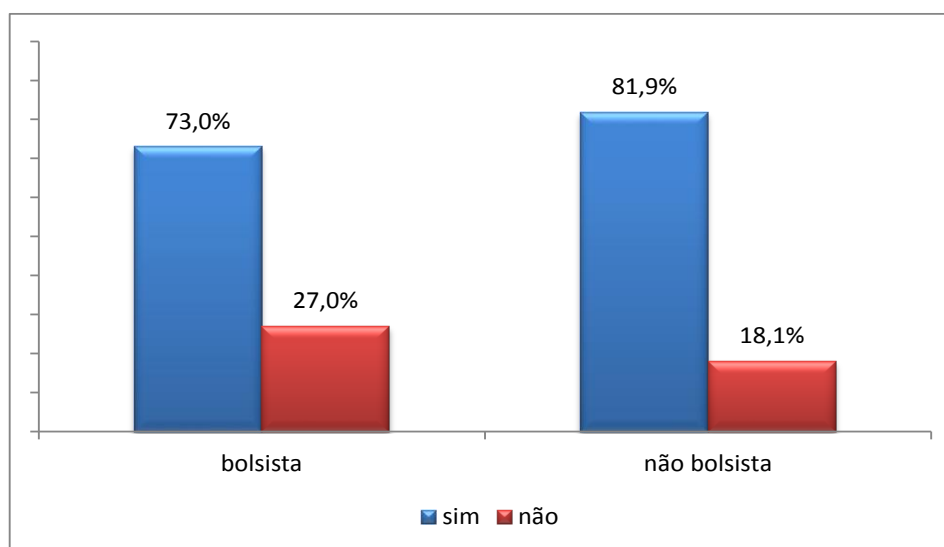


Gráfico 37 – Existência de registro de ocorrência disciplinar (ROD)

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao ROD comportamental, enquanto 43,2% dos alunos bolsistas apresentaram nenhuma ocorrência, 53,6% dos não bolsistas tiveram até cinco ocorrências registradas, conforme Tabela 33 e Gráfico 38.

⁶³ O cadastro de ocorrências é usado nas instituições que possuem o módulo de Supervisão Escolar ou Coordenação Pedagógica. Ao registrar uma ocorrência, é preciso classificar a mesma. Esta classificação serve para agrupar as diversas ocorrências em classes comuns. Um tipo de ocorrência no sistema Giz pode ser classificado nas categorias de ocorrências comportamentais ou pedagógicas. Ocorrência de categoria comportamental tem como finalidade classificar as ocorrências de cunho disciplinar, ou seja, aqueles que dizem respeito a conduta moral, civil e ética do aluno. Exemplo: desrespeito grave à pessoa, desrespeito ao patrimônio, agressão física, agressão verbal, cola em avaliação, conversa excessiva etc. Ocorrência de categoria pedagógica tem como finalidade classificar as ocorrências de cunho pedagógico, ou seja, aqueles que dizem respeito ao cumprimento dos deveres pedagógicos dos alunos com o curso, disciplinas e professores. Exemplo: impuntualidade nas aulas, não cumprimento das tarefas, falta do material necessário etc. (AIX, 2013).

Tabela 33 – Número de ocorrência comportamental

Ocorrência comportamental	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Nenhuma	16	43,2	48	28,9
Até 5	0	0,0	89	53,6
6 a 10	21	56,8	21	12,6
11 a 20	0	0,0	8	4,9
21 a 30	0	0,0	0	0,0
Mais de 30	0	0,0	0	0,0
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

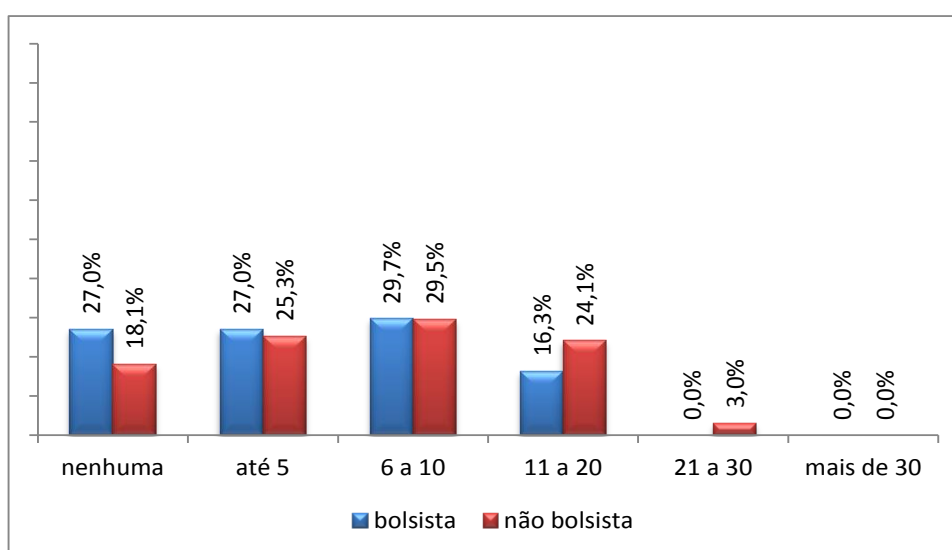


Gráfico 38 – Número de ocorrência comportamental

Fonte: Dados da pesquisa.

O mesmo é verificado em relação às ocorrências pedagógicas, quando percebe-se que os alunos bolsistas acabam por apresentar índices menores de ocorrência comparados aos não bolsistas. Evidenciado em 29,7% dos bolsistas que não apresentam nenhum registro comparado a 19,3% dos não bolsistas. Das ocorrências dos bolsistas a incidência é para até 5 com 45,9% comparado aos bolsistas numa maior proporção de 6 a 10 registros com 28,9% (Tabela 34 e Gráfico 39).

Tabela 34 – Número de ocorrência pedagógica

Ocorrência pedagógica	Bolsista		Não bolsista	
	Nº	%	Nº	%
Nenhuma	11	29,7	32	19,3
Até 5	17	45,9	73	44,0
6 a 10	7	19,0	48	28,9
11 a 20	2	5,4	13	7,8
21 a 30	0	0,0	0	0,0
Mais de 30	0	0,0	0	0,0
Total	37	100,0	166	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

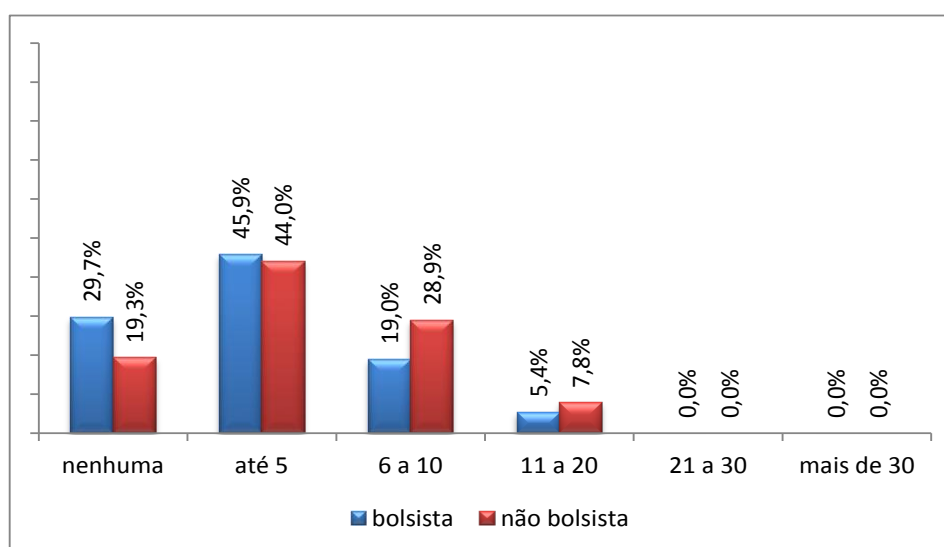


Gráfico 39 – Número de ocorrência pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes índices vêm corroborar com as demais variáveis que demonstram o compromisso dos alunos bolsistas com as demandas escolares, favorecendo assim seus respectivos rendimentos, resultante do alicerce que o ensino básico tem contemplado a partir do Programa de Bolsas deste educandário.

Diante do exposto, constata-se índices de acesso ao Ensino Superior, restando investigar se de fato esse acesso é permitido de forma completa, diante das inúmeras contradições apresentadas. É o que se trata no item que se segue.

4.4 AVANÇOS E CONTRADIÇÕES DO PROGRAMA COM BASE NA LEGISLAÇÃO

O Programa de Bolsa Social do Colégio, implantando desde a fundação da Instituição em Maringá no ano de 1958, passou por diversas fases na sua implementação, possibilitando alguns avanços e contradições. As legislações sobre essa matéria, desencadearam mudanças na estrutura do Programa investigado.

Sabe-se que o Colégio Marista de Maringá- entidade filantrópica com CEBAS- está vinculado à rede Marista e portando a sua estrutura de gestão e administração. No caso específico a mantenedora em Curitiba, determina as regras do Programa com base na legislação para todos os Colégios da Província Centro-Sul. Essa forma de estrutura em relação às bolsas é considerada um avanço na organização, inclusive o uso da tecnologia com planilhas eletrônicas e informações na rede que possibilita, caso necessário, o monitoramento do Programa pelos órgãos de fiscalização.

Anterior a essa forma de estruturação, cada Colégio “ditava” as suas regras e formas diversas de aplicar o percentual de filantropia. Os critérios para as concessões de bolsa eram elaborados com base na LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social), porém cada unidade internamente adequava à lei , à realidade do Colégio, da cidade etc.

Outra questão apontada como avanço do Programa, diz respeito às formas de concessões. Inicialmente cada diretor da unidade tinha autonomia para deliberar sobre as bolsas, sem necessariamente haver um estudo Socioeconômico que avaliasse a condição de vulnerabilidade da família, essa prática favorecia o paternalismo- clientelismo, uma vez que os critérios eram pessoais. Posteriormente, aconteceu a contratação de Assistentes Sociais em toda província, para realização dos estudos, porém não havia um trabalho sistematizado de acompanhamento dessas famílias, devido ao profissional ser contratado para o trabalho pontual em períodos sazonais, ou seja; apenas das matrículas, para realização das análises e emissão de pareceres técnicos, contratos temporários. Essa realidade mudou a partir do SUAS, quando cada unidade escolar no Brasil passou a contratar o profissional de Serviço Social por período indeterminado através de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), possibilitando, além do estudo socioeconômico para emissão de parecer técnico para

concessão de bolsa, o acompanhamento dessas famílias durante todo o ano letivo, auxiliando o aluno na sua inserção e permanência na escola. Além disso, tornou-se necessário pela legislação a necessidade da emissão de relatórios nominais e anuais dos alunos bolsistas com percentuais concedidos para os órgão de fiscalização (COMAS- CNAS- INSS). Para tanto, foi necessário também à contratação de auditores que fiscalizassem os processos anualmente e emitissem laudos e relatórios legitimando o trabalho.

Com a implantação da Lei nº 12.101/2009 e Decreto nº 7.237/2010, ambas do CNAS, o Colégio passou a ser fiscalizado pelo MEC, o que exigiu a implantação de um sistema eletrônico no ambiente virtual, que permitisse a checagem dos percentuais e identificação de beneficiários. Nesse momento também o Colégio passou a entrar na fase de adequação da legislação supracitada, direcionando além dos percentuais para 50% e 100%, os 20% da receita anual do Colégio.

Apesar das diversas legislações citadas no decorrer desse texto, como avanços de implementações à lei maior - Constituição de 1988-, através dessa pesquisa verificamos algumas lacunas e contradições que se seguem.

Inicialmente, verificou-se uma lacuna na legislação, quando procuramos o MEC, indagando sobre o Programa investigado e percebemos que além de não encontrar-se contemplado no rol dos Programas da Política inclusiva, apesar de possuir essa característica (UNESCO, 2009), não se tinha nenhum tipo de informação sobre o mesmo⁶⁴. Apenas sobre os financiamentos e bolsas para o Ensino Superior são citados. Atendentes alegam que a fiscalização desses programas é feita pelo CNAS, o que demonstra profundo desconhecimento pela matéria e principalmente uma contradição no âmbito da Política não procedendo com atual legislação que determina o MEC como órgão principal de fiscalização.

Dessa forma, constatou-se a primeira contradição, partindo da seguinte reflexão: Como o MEC pode fiscalizar Programas dessa natureza se os mesmos não estão incluídos no rol de seus Programas? Não se pretende com isso afirmar que não exista fiscalização, supõe-se que exista, só não foi possível identificá-la nesta pesquisa, como ela acontece na prática junto ao

⁶⁴Verificado que não existe nenhum tipo de informação sobre esses Programas de bolsa no Ensino Básico, no ambiente virtual do MEC (<<http://www.mec.gov.br>>), nem por e-mail, nem por telefone, após várias tentativas de contato, onde falamos com diversos atendentes.

MEC. Essa questão acaba por desencadear e provocar uma segunda grande reflexão sobre o Programa investigado, permitindo visualizar a segunda grande contradição da política encontrada na nessa pesquisa.

A lei nº 12.101/2009 determina a possibilidade de concessões de bolsa tanto para o Ensino Básico como Superior de 50 % e 100%, conforme:

Art. 13. Para os fins da concessão da certificação de que trata esta Lei, a entidade de educação deverá aplicar anualmente em gratuidade, na forma do § 1o, pelo menos 20% (vinte por cento) da receita anual efetivamente recebida nos termos da Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999.

[...]

III - oferecer bolsas de estudo nas seguintes proporções: a) no mínimo, uma bolsa de estudo integral para cada 9 (nove) alunos pagantes da educação básica; b) bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento), quando necessário para o alcance do número mínimo exigido (grifo nosso).

Especificamente sobre o PROUNI (2013) são aplicadas as mesmas condições, conforme definição:

É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede **bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior**, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. **Podem participar: - Estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola** (grifo nosso).

Ocorre que na prática isso se contradiz, quando se avalia o sistema de cotas, no caso investigado na UEM, conforme Portaria nº 1951/2010-GRE:

Art. 20 Podem participar do processo seletivo de ingresso, no sistema de cotas sociais, candidato brasileiro e que atenda integralmente os seguintes requisitos, a serem comprovados no ato da matrícula: **tenha cursado todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio completo em escola da rede pública de ensino de todo o território nacional**: não seja portador de diploma de curso superior; seja proveniente de grupo familiar cuja renda bruta mensal *per capita* não exceda o valor de até 1 e 1/2 salário mínimo, tendo como referência o salário mínimo nacional vigente à época da inscrição ao concurso vestibular; em caso do grupo familiar possuir bens patrimoniais, estes devem ser compatíveis com a renda declarada e não devem ultrapassar o limite de 30% do valor monetário estabelecido pela Receita Federal do Brasil para obrigatoriedade de entrega da Declaração de Imposto de Renda de Pessoa Física tenham despesas básicas familiares mensais compatíveis com a declarada.

§ 1º Consideram-se escolas da rede pública de ensino aquelas mantidas e administradas pelos governos Federal, Estadual ou Municipal, que ofereçam exclusivamente o ensino gratuito, sendo excluídas as escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais mesmo que mantidas com recursos do poder público.

§ 2º O candidato que tiver cursado o Ensino Fundamental ou Médio em escola particular, filantrópica ou confessional, mesmo que na condição de bolsista, não tem direito a concorrer vagas no Sistema de Cotas Sociais (Grifo nosso).

A Lei nº 12.711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio por cotas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Nesse sentido, constata-se a segunda contradição da legislação que desfavorece alunos oriundos do Programa investigado, uma vez que: apesar da Lei nº 12.101/2009 e Decreto nº 7.237/2010, ambas do CNAS, considerarem legítimas as concessões de bolsas de 50% e 100% por Instituições do ensino básico com CEBAS, contraditoriamente as demais - Lei nº 12.711/2012 e Portaria da UEM nº 1951/2010-GRE-, não permitem o ingresso dos alunos desse tipo de programa nem em Instituição Públicas, seja ela Federal ou Estadual, como também no Ensino Superior Privado, através do PROUNI. No caso de estudantes que tiveram no ensino básico bolsas parciais, pois as bolsas integrais são consideradas pelo PROUNI. Apesar de que o próprio PROUNI, após ingresso desses alunos no Ensino Superior, pode conceder tanto bolsas parciais como integrais.

Em síntese, a segunda contradição encontrada na pesquisa é que os alunos oriundos de Instituições de Ensino Básico com CEBAS, como os do Programa investigado, apesar de serem considerados pelo SUAS possuidores legítimos do direito ao acesso aos programas sociais e, no caso específico de educação inclusiva, estão sendo excluídos na sua totalidade no Ensino Superior Público ou Privado brasileiro, devido as contradições existentes na própria legislação.

Isso é verificado na pesquisa, conforme ilustra o Quadro 17, em que 100% dos bolsistas que tiveram aprovação na UEM, nos vestibulares de 2010-2011, ingressaram apenas pelo sistema geral de vagas.

Quadro 17 – Sistema de ingresso dos bolsistas do Colégio Marista

Vestibular UEM (2010-2011)	Bolsistas	
	Nº	%
Geral	7	100,0
Cotas	0	0,0
Total	7	100,0

Fonte: UEM. CVU (2010-2011).

A terceira contradição verificada na legislação diz respeito à questão dos critérios de ingresso nos programas de bolsa e, em específico, no tocante ao critério de desempate, pela proximidade da residência, conforme orientações do CEBAS (2013):

[...] As entidades de educação deverão selecionar os alunos a serem beneficiados pelas bolsas previstas no art. 13 da Lei nº 12.101/2009, a partir do perfil socioeconômico: renda familiar per capita que não exceda um e meio salário mínimo, para concessão de bolsas integrais (100%); e renda familiar per capita que não exceda três salários mínimos, para concessão de bolsas parciais (50%). Além do critério socioeconômico, deverão ser levados em conta os seguintes critérios: **proximidade da residência**, sorteio e outros critérios contidos no plano de atendimento da entidade, previsto no §1º, do Decreto nº 7.237/2010.

De forma preliminar, segundo a LDB, todos têm direito à educação independente das condições econômicas e sociais do cidadão.

De maneira particular, amplia-se a discussão das bolsas para o campo de mobilidade urbana e, nesse sentido, a contradição encontrada nos critérios de concessão (acima supracitado). Uma vez que, estudos da Sociologia da Educação apontam na direção de que a moradia dos alunos é uma das variáveis mais importantes no processo de desigualdades educacionais, ultrapassando o efeito da família e escola.

Se, anteriormente, os estudos no âmbito da sociologia da educação tratavam somente do efeito da família e da escola, para uma terceira geração de estudos, a vizinhança ou o bairro passaram a ser tratados como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais.

A esse respeito Ribeiro e Koslinski (2010, p. 34) afirmam que “[...] existe, portanto, uma divisão social do território da cidade embasado por questões materiais (formatados a partir das diferenças de recursos, poder, *status*) sob a égide da estratificação social”.

Portanto, está-se diante das contribuições da Sociologia da Educação e a Sociologia Urbana, que juntas pretendem trabalhar na perspectiva de análise das causas, efeitos e impactos provocados pela desigualdade educacional. Para Zucarelli (2009, p. 21),

[...] crianças e adolescentes em idades escolares sofrem sob estes mecanismos invisíveis de segregação devido à união de dois fatores: “famílias com frágeis laços com o mercado de trabalho; bairros com composição social homogênea e isolamento territorial, sociocultural e político com o restante da cidade.

Entendendo que a moradia ou o bairro onde os alunos residem gera impacto na desigualdade educacional, tão importante quanto à família ou a escola e, considerando ela como critério de desempate para concessão de bolsas, segundo a legislação, tornou-se necessário na pesquisa, a coleta de dados sobre o local onde os alunos bolsistas e não bolsistas residem X à proximidade para o Colégio (Figuras 2 e 3).

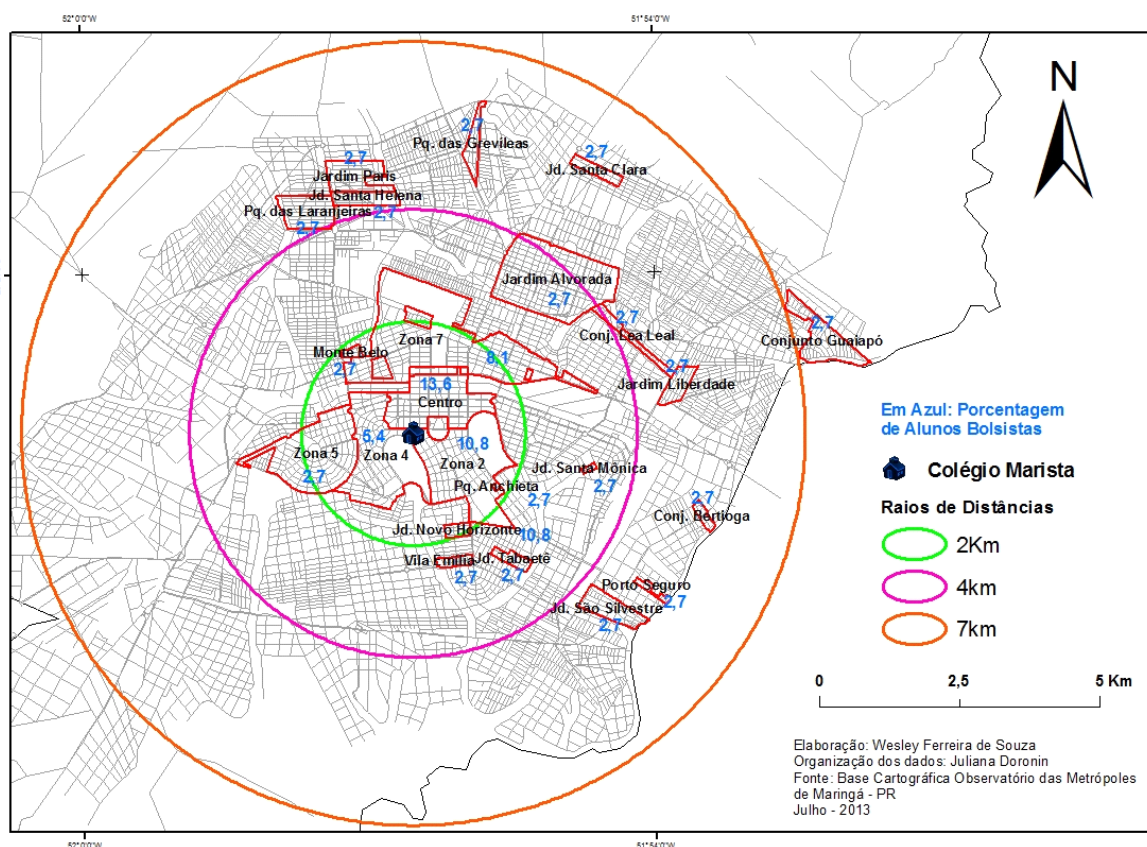


Figura 2 – Proximidade do bairro onde os bolsistas residem em relação ao Colégio Marista
 Fonte: Dados da pesquisa

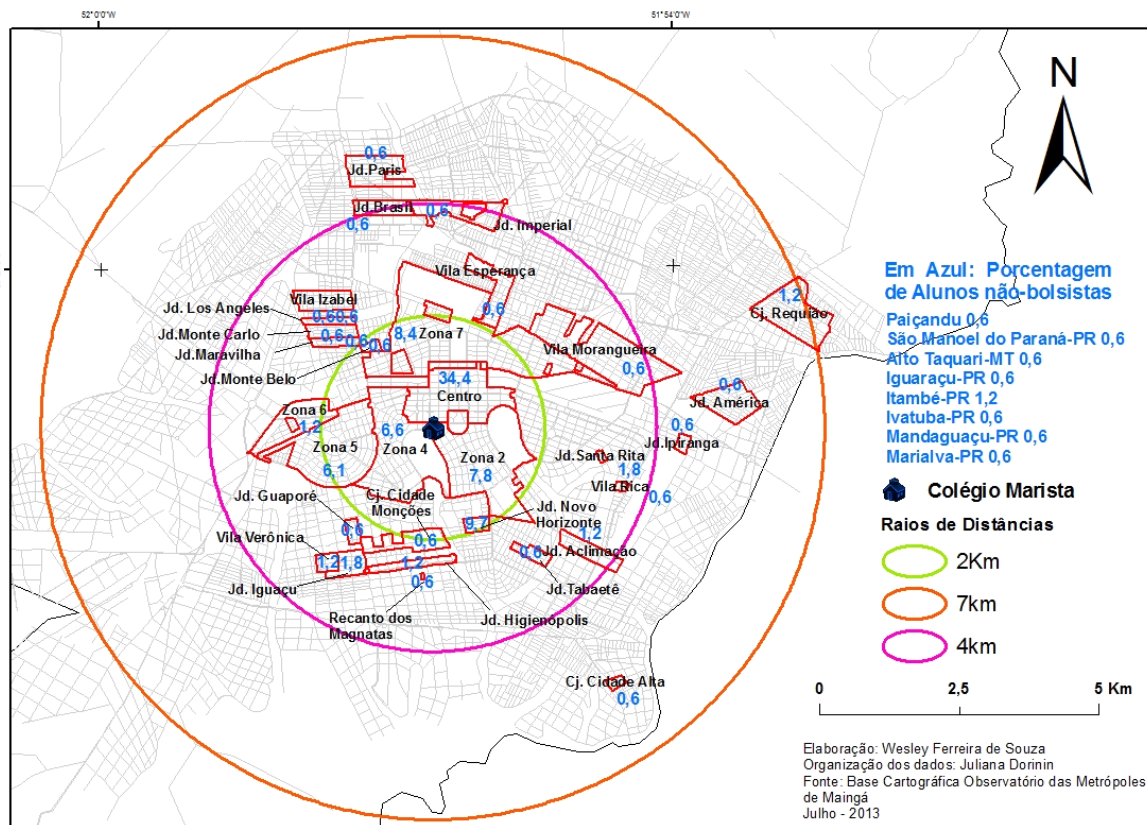


Figura 3 – Proximidade do bairro onde não bolsistas residem em relação ao Colégio Marista
 Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando o último censo do IBGE (2010), conforme Quadro 18 e Figura 4, Maringá possui população total de 357.077 e por isso é definida como cidade de “porte médio”. Com maior incidência populacional na zona urbana (350.653) em comparação à zona rural (6.424). Portanto, há concentração de recursos na cidade, a partir da globalização, que possibilitou a ampliação de atividades econômicas nos espaços urbanos, reconfigurando também a estrutura social dos espaços e promovendo a dualização, entre pobres e ricos.

Estes fenômenos provocam conjuntamente o aumento da segregação residencial na medida em que surgem bairros exclusivos das camadas superiores, ao mesmo tempo em que as camadas médias e, eventualmente, as inferiores, em processo de mobilidade social descendente, são deslocadas para outros bairros, diminuindo, assim, o grau de mistura social das cidades (RIBEIRO, 2003, p. 156).

Quadro 18 – População censitária de Maringá (2010)

Tipo de domicílio	Masculina	Feminina	Total
Urbano	168.417	182.236	350.653
Rural	3.307	3.117	6.424
Total	171.721	185.353	357.077

Fonte: IBGE (2010 apud IPARDES, 2013, p. 11).

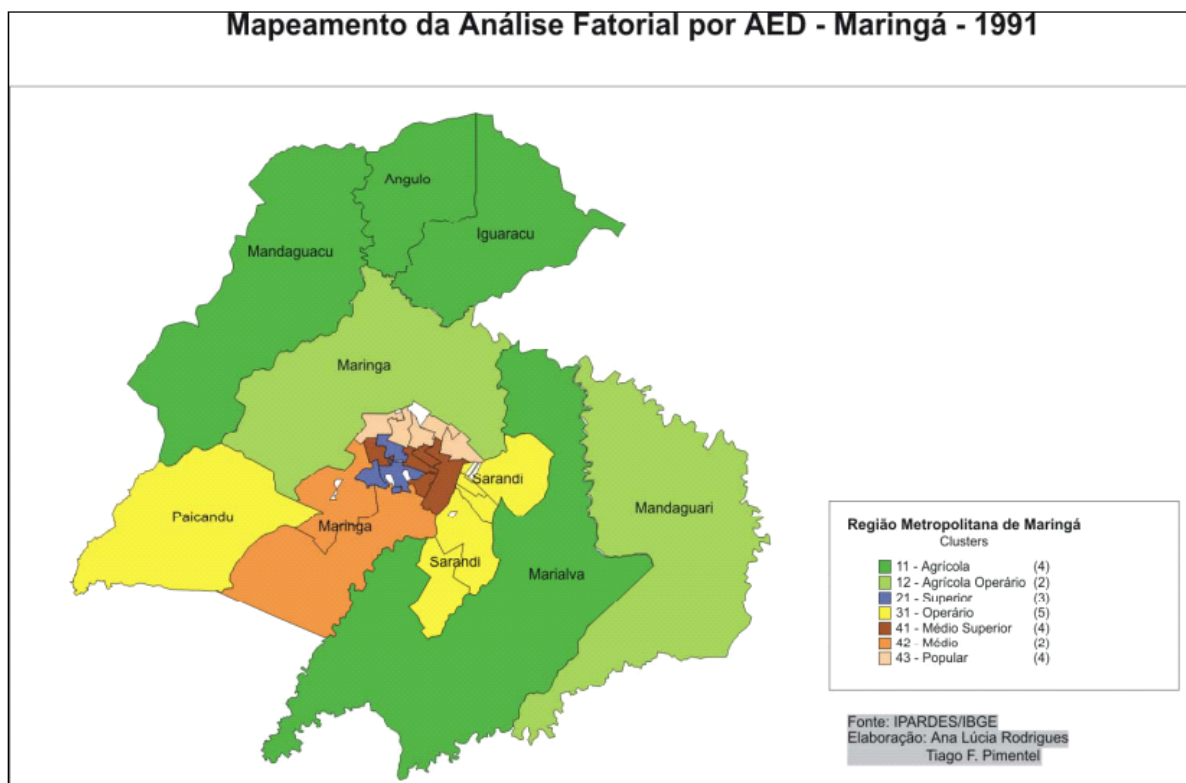


Figura 4 – Mapeamento e análise fatorial por AED – Maringá – 1991
Fonte: Rodrigues (2004, p.218).

Nesse sentido, há uma tendência à segregação urbana, quando “ricos e pobres não se misturam”, dando lugar a imagem de cidade planejada, conforme afirma Costa (2003, p. 27):

Entretanto, a ideologia da qualidade de vida deixa de fora tudo que fica nas franjas da cidade: os pobres e os bairros periféricos, enfim, a pobreza e a miséria precisam ser apagados. Assim como o padrão anterior excluiu da história de Maringá e da região grupos sociais inteiros (índios, catadores de café, ribeirinhos e caboclos), a ideologia da cidade verde e com "qualidade de vida" resolve que seus pobres não existem, ou que não são tão pobres assim. A miséria e a sua parceira e inseparável a violência, nessas cidades médias e bem planejadas, não são tão agudas ou passam a não existir na hora em que a cidade é apresentada como um produto a ser vendido.

Verifica-se esse dualismo na pesquisa, conforme mostra a Figura 3, comparado à Figura 2, com incidência de 75,2% de alunos não bolsistas residindo nas proximidades de 2 km do Colégio, - localizado na região Central da cidade -, comparado a 29,8% dos bolsistas, para mesma distância. A concentração dos bolsistas está em 64,9% de 4 a 7 km, comparado a 24,8% dos não bolsistas para mesma distância. Portanto, considerando a localização central do Colégio como sendo de maior concentração de grau de escolaridade e renda *per capita* de Maringá, conforme Figuras 5 e 6, conclui-se que há predominância de alunos não bolsistas nessa região, comparado aos bolsistas na região periférica. Segundo Rodrigues (2004, p. 136),

Em cidades médias, como é o caso de Maringá, encontra-se uma ocupação caracterizada pelo modelo núcleo-periferia, já que, no espaço intraurbano maringaense, a ocupação é predominantemente polarizada. No centro estão localizadas as elites e camadas média altas da população e, na periferia, a ocupação residencial dá-se pelas médias baixas e baixas camadas. Além de esta tendência caracterizar o espaço interno da cidade, ela se reproduz em relação aos municípios do entorno, no qual Maringá figura como centro da ocupação e os municípios contíguos, como periféricos.

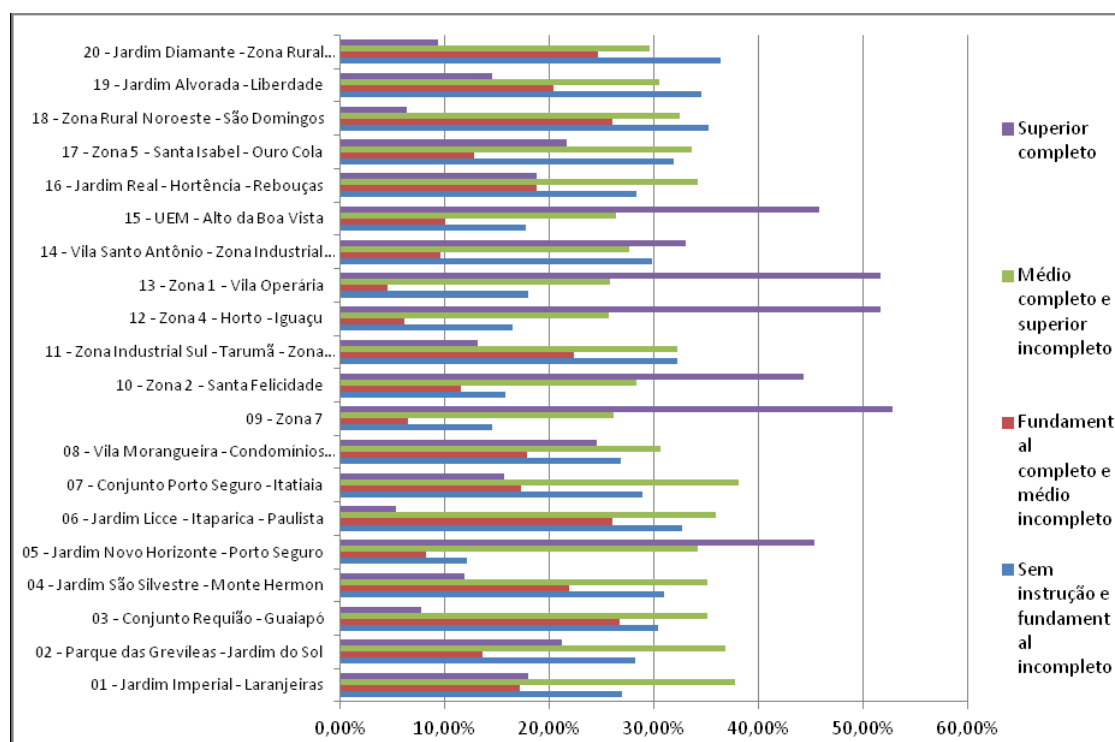


Figura 5 – Nível de instrução do responsável pelo domicílio por área de ponderação
Fonte: Pereira (2013, p. 101).

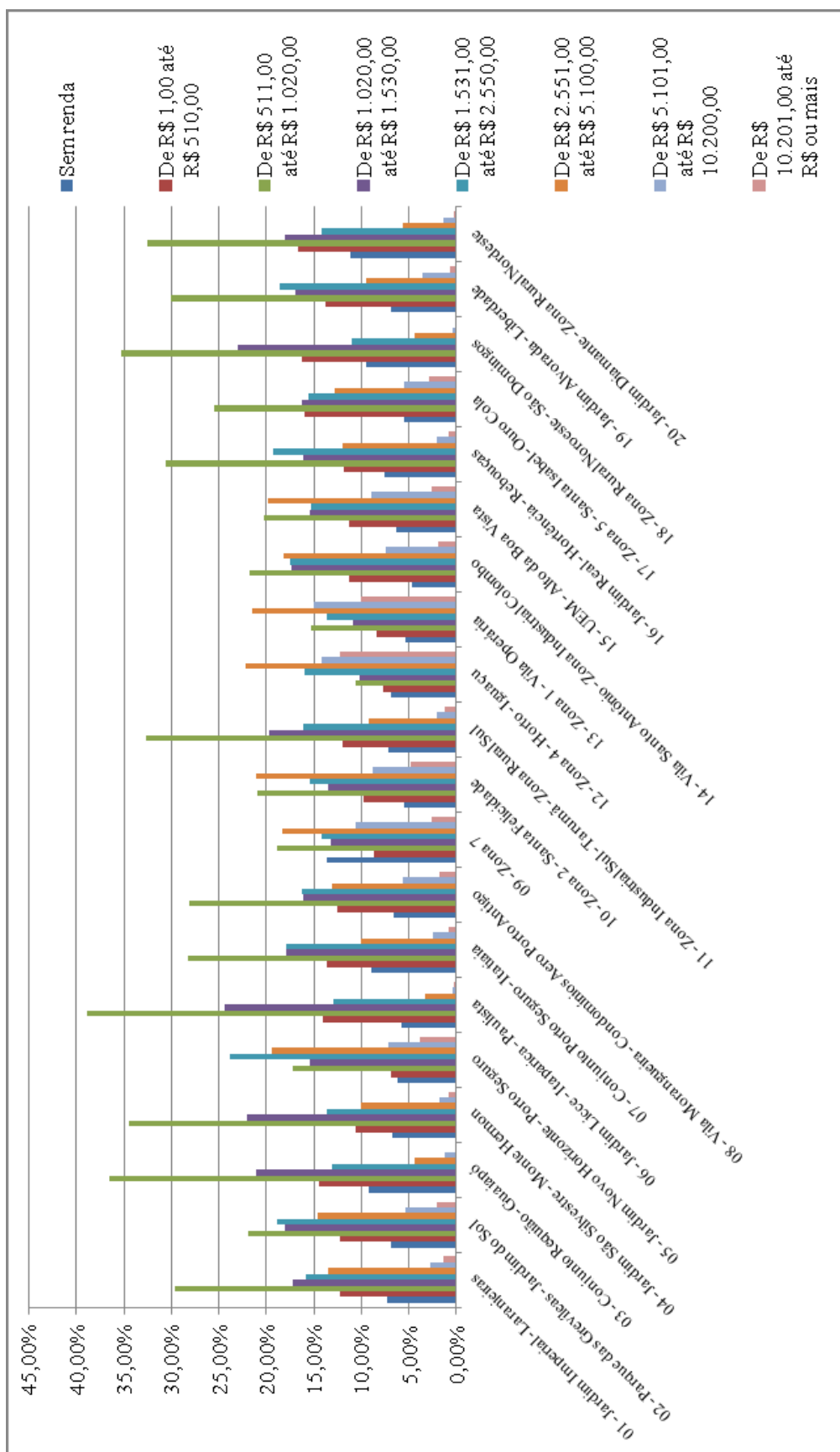


Figura 6 – Faixa de renda do responsável pelo domicílio por Área de Ponderação de Maringá (2010)

Fonte: Pereira (2013, p. 105).

Quando se menciona a contradição existente entre a Lei nº 12.101/2009, que determina como critério de desempate para concessão de bolsa a maior proximidade da residência do aluno da escola e a LDB, que determina o acesso à educação de qualidade para todos, percebe-se uma grande contradição, favorecendo a exclusão, segregação e desigualdade. Uma vez que o Programa investigado é pertencente à Colégio localizado na região central de Maringá e, portanto, na região de maior concentração de renda. Nesse caso, apesar da LDB determinar o acesso de qualidade, numa seleção de bolsa, são favorecidos os que residem nas proximidades desse Colégio, ou seja, os alunos de maior renda, já que o Colégio encontra-se na região central e de maior concentração de renda comparado a periferia. Tornando-se, portanto, uma questão de política pública contraditória. Neste sentido, Andrade (2001, p. 253) afirma:

[...] a pobreza pode ser definida de diversas maneiras, algumas delas levando em conta uma visão mais restrita do problema, outras, somente dimensões econômicas, mas também aspectos políticos. Entretanto, essas diferentes definições têm em comum a idéia de que a pobreza está relacionada à falta de acesso a algum padrão de vida considerado essencial ou mínimo para uma vida adequada em sociedade [...].

Pereira (2013, p. 58), por sua vez, entende que

Ao pensar na instituição escolar deve-se pensar no território urbano, que tem por característica preponderante a segregação e reprodução da pobreza que está sob o jugo da manutenção dos processos econômicos de mercado que desconsideram as políticas sociais.

Por fim, sobre os dados Censitários, verificou-se que não existe uma contagem diferenciada para o público de bolsistas vinculados a esses programas ligados a FASFIL, uma vez que esses são contabilizados como pertencentes à rede privada e, portanto, fora de qualquer planejamento das Políticas Públicas.

5 CONCLUSÃO

Inicialmente é importante destacar o quanto foi desafiador trabalhar com a temática proposta – Avaliação da eficácia (resultado) do Programa de bolsas de estudo (Lei nº 12.101/2009 e Decreto nº 7.237/2010), enquanto modalidade de política inclusiva na área educacional, oferecido pela FASFIL, nomeada ABEC (Colégio Marista de Maringá-PR), para alunos do 3º ano do Ensino Médio, no período de 2010 a 2011, referente aos índices de: Evasão, Rendimento Escolar, Aprovação, tanto interna (Média Global) quanto externa (nos vestibulares da UEM) e Índice de repetência. Relacionando se esse acesso ao Ensino Médio é garantia da continuidade dos estudos no Ensino Superior-, por dois motivos identificados no processo como principais: 1- Trata-se de trabalho inédito no campo científico, uma vez que os trabalhos encontrados nessa área são voltados apenas para Programas vinculados ao Ensino Superior e 2- Não se tinha nenhum tipo de habilidade no conhecimento peculiar da Política de Educação e seus desdobramentos. Só tinha experiência profissional na área, porém percebeu-se a necessidade de leituras mais profundas e específicas sobre Educação, favorecendo crescimento intelectual e técnico com a temática pesquisada.

Destaca-se ainda, que após o exame de qualificação, realizado em 16 de setembro de 2013, veio a promulgação da Lei nº12.868, de 18 de outubro de 2013. Esta lei, não foi utilizada neste trabalho, apesar de alterar alguns itens da anterior e acrescentar elementos novos a temática. Para tanto, a nova lei, contempla alguns elementos destacados na análise, apontados nessa conclusão. Essa investigação trata sobre a eficácia do Programa do período de 2010-2011 , momento que a citada Lei não vigorava.

De forma pontual e objetiva, destacam-se a seguir as conclusões do estudo:

1. O Programa de Bolsas de Estudos investigado possui características de Política Educacional Inclusiva, apesar de não estar contemplado no rol dessas Políticas pelo MEC;
2. A criação da Lei nº 12.101/2009 e do Decreto nº 7.237/2010, que regulamenta e fiscaliza os Programas, representa um avanço para a área, no entanto, conclui-se que a fiscalização prevista como responsabilidade do MEC não está bem implementada. Sabe-se que a Instituição encaminha relatórios inclusive como ferramenta virtual para base de dados do

MEC, com exigência do CEBAS, porém, após inúmeras tentativas de contato não foram obtidas informações no MEC a respeito, parecendo haver certa “confusão” quanto ao entendimento da distinção do que é Assistência Social e Educação;

3. Embora a Instituição estudada esteja se adequando às exigências da legislação (Lei nº 12.101/2009 e Decreto nº 7.237/2010), verificou-se que para o período investigado (2010-2011), não existiu nenhum recurso direto, destinado à infraestrutura desses alunos sobre: material didático, uniforme, lanche e transporte (quando no contraturno), o que dificulta a manutenção dos alunos no Programa, principalmente os alunos com bolsa integral (100%). Exceto, o “Projeto Galeria”, empreendimento próprio da rede Marista, no qual é dependente da ação voluntária de contribuição dos “Pais Maristas”, na aquisição de “cotas”. O recurso – cota– , adquirido pelo voluntário (a) é triplicado pela rede afim de atender aos alunos necessitados, explanado anteriormente. De acordo com a nova Lei nº 12.868/2013, passa a ser facultado, a entidade a substituição de até 25% da quantidade de bolsas na concessão dessa infraestrutura e não mais complementado como na lei analisada para época. O que poderá dar maior abertura para a não realização da concessão dos recursos, dependendo da interpretação que se dá a redação da legislação;
4. Sobre a adequação dos percentuais de concessão de bolsa de estudo, na legislação analisada, evidenciou-se maior incidência de bolsas, no percentual de 50%, apontado para contradição no Programa com base na legislação que sugere maior concentração para bolsas integrais (100%), enquanto as de 50% deveriam aparecer apenas como complementares. Segundo informações da Instituição, as bolsas de 100% estavam concentradas nas crianças e jovens atendidos nas Unidades Sociais, atualmente Centro Educacional em fase de adequação e implementação. Atualmente essas Unidades, prestam assistência no contraturno de crianças originárias da Rede Pública. Há tendência é que todas as bolsas de estudo de 100% sejam direcionadas para esses Centros, restando aos Colégios apenas as de 50%, como complementares. A grande problemática é que para esses de 50% a política educacional ainda não contempla seu acesso ao Ensino Superior nem por Cotas nem pelo PROUNI e para os de 100% dos Centros, apenas para o PROUNI, como porta de entrada, além do ENEM. Porém, não é garantia que quando entrar no Ensino Superior essa bolsa integral permaneça, ou seja, o jovem pode estudar com bolsas integrais nos futuros Centros Educacionais, -atuais Unidades Sociais- e no Ensino Superior caso optem pelo PROUNI, só conseguirem bolsas parciais – de 50%-.

Além disso, os jovens que estudaram com bolsas parciais no Ensino regular são excluídos do PROUNI por não terem estudado em Escolas Públicas ou confectionais com bolsas integrais. Essa problemática nos parece que de alguma forma está sendo revista, considerando que a nova legislação Lei nº 12.868/2013, que esclarece a admissão da proporção para o Ensino superior pelo PROUNI de no mínimo, 1 (um) aluno cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de um salário-mínimo e meio para cada 5 (cinco) alunos matriculados, porém ainda não se sabe se o mesmo PROUNI passará a acolher alunos que estudaram no Ensino regular com bolsas parciais, mesmo que esses estejam dentro desses critérios de renda na época do ingresso no Ensino Superior;

5. Verificou-se que há grande incidência de alunos que já foram bolsistas em algum momento do Ensino Médio, mas que não permaneceu nessa condição por motivos diversos. Entende-se que essa é uma característica de eficiência do Programa, considerando indicador de “emancipação”;
6. Com base no levantamento do perfil socioeconômico das famílias atendidas pelo Programa de bolsa, verificou-se alguns indicadores de vulnerabilidade social comparado ao grupo de não bolsistas, com destaque para: a) os bolsistas são alunos na maioria que residem com a família, porém apenas para esse grupo há presença de pais separados ou falecidos. Nesses casos, a maioria reside com a mãe e irmãos; b) na composição familiar, verificamos que há maior presença de filhos menores (dependentes) nas famílias de bolsistas, diferentemente dos não bolsistas com presença maior de adultos em relação aos adultos dos bolsistas. Quanto maior há presença de adultos em idade produtiva, há menor indicador de vulnerabilidade, quando não ocorre ao contrário, ou seja; quanto maior à presença de menores dependentes no domicílio, maior são as despesas das famílias com as necessidades básicas desses dependentes, gerando indicador de vulnerabilidade, além de incidência de 59,5% de 4 a 5 pessoas residindo no mesmo domicílio; c) as famílias dos bolsistas possuem gastos com educação (85,5%), saúde (49,0%) e moradia com aluguéis e financiamento de imóveis (75,5%), além disso a maioria dos bolsistas residem em bairros periféricos, comparados aos não bolsistas o que caracteriza vulnerabilidade e segregação social. Verificamos grande comprometimento no orçamento dessas famílias com a habitação , educação e saúde, critérios básicos para o desenvolvimento humano, e portanto indicador de vulnerabilidade; d) dos bolsistas a maioria recebem salário direto , porém alguns dependem de ajuda financeira ou pensão de terceiros para sobreviverem; e)

apesar da maioria (73,0%) possuir renda *per capita* na faixa de concessão de 100%, a concentração das bolsas (79%) estão nas concessões de até 50%, o que indica há necessidade de maior concessão de 100% nessa adequação gradativa da legislação. Apesar de já terem ajustado bastante; f) incidência quanto a escolaridade dos pais para as mães se considerarmos o nível de escolaridade, porém apenas o grupo de mães dos bolsistas apresentam índice de desemprego e presença de estatutários apenas para pais não bolsistas, caracterizando vulnerabilidade, quando consideramos o trabalho relevante para manutenção humana;

7. Constatou-se que apesar do conceito da UNESCO (2009), utilizado nesse trabalho sobre inclusão, - em que os bolsistas se incluem como “crianças em desvantagem” independente de terem ou não patologias – verificou-se que não é utilizado na sua totalidade por pais e alunos, uma vez que só são atendidos pelo NAPI (NUCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO), alunos com deficiências de aprendizagem, cognitiva ou outras patologias, onde no nosso entendimento e fundamentado pelo conceito da UNESCO (2009), TODOS os alunos bolsistas são considerados alunos de inclusão, sendo necessário um trabalho específico para os mesmos, conforme necessidade a ser atendida;

8. Sobre as variáveis selecionadas como importantes para o Ensino-Aprendizagem, verificou-se: a) Evasão: cruzando dados com Idade-Ano-Série X Transferências - Motivos e Destinos-, pode-se concluir que não há índices relevantes para ambos os grupos (bolsistas e não bolsistas); b) Rendimento Escolar; c) Aprovação Interna (Média Global) e Externa (nos vestibulares da UEM) X Enem X Reprovação. Para média global, não há diferença significativa entre os grupos, nem para matemática nem português, porém na média global a incidência é de 64,5% para os não bolsistas, porém os bolsistas se destacam nas melhores notas de 8,1 á 10,0 com 37,9%, contra 27,7% dos não bolsistas. Sobre a Situação Final, destaca-se maior percentual (84,9%) de aprovações para o grupo de não-bolsistas, comparado a 75,7% dos bolsistas, com destaque para as aprovações pelo Conselho de Classe de 10,8% para os bolsistas, comparado a 6,1% dos não-bolsistas. Ou seja, há predominância das aprovações global internas para o grupo de não bolsistas comparados aos bolsistas. Ainda sobre aprovação, agora externa, há predominância para reprovações com 74,4% contra 24,1% de aprovados, mais uma vez destaca-se para os aprovados 23,3% para os Não-bolsistas comparado a 18,9% dos bolsistas. Apesar disso, percebe-se que há índices de aprovação no Ensino Superior, o que sugere a eficácia do

Programa. Essa conclusão é corroborada com a contradição da Política inclusiva de Educação, uma vez que muitos desses alunos que foram reprovados no vestibular, teriam acesso ao Ensino Superior, desde que se submetessem ao exame por cotas, caso a lei não excluísse esse grupo do acesso por serem oriundos de escola privada. Sobre o ENEM, não se teve acesso as médias dos alunos individualmente, porém há aprovação de 69,7% entre bolsistas e não-bolsistas, se considerar que quanto maior os anos de estudo na Instituição, maior a base pedagógica para essa aprovação, teve-se resultado positivo para os não bolsistas, devido há predominância de 59,7% entre 12 a 15 anos de estudos, comparado aos bolsistas em 32,5% para o mesmo tempo. Ou seja, considerando a variável de Aprovação, tanto interna quanto Externa, há predominância para os não-bolsistas, talvez pelo fato dos bolsistas, não possuírem tanta “bagagem” intelectual, considerando a maioria terem estudado no Fundamental I e II em escolas públicas. Para tanto, vale destacar que verificamos a existência de índices de Aprovação, apontando para o caminho de que alunos vinculados ao Programa investigado, estão “melhores preparados” para a concorrência, considerando que os aprovados na UEM, não entraram por Cotas, e sim pelo regime geral de concorrência;

9. Sobre a teoria de Bourdeau, utilizada no trabalho quanto a categoria de Capital Social, à tendência era que o Programa de Bolsas analisado não fosse eficaz no sentido de alcançar os resultados propostos, considerando o ambiente escolar como excludente – escola- onde alunos de grupos diferentes (Bolsistas e Não bolsistas) convivem e são avaliados com as mesmas ferramentas, independente de suas diversidades – capital, cultural e social. O que não se evidencia após a análise empírica, onde verifica-se que não há grande impacto produzido pelo capital social em relação ao aprendizado dos alunos, o que “garante” a eficácia do Programa investigado, uma vez que; há incidência de aprovações internas (média global) e externas (vestibulares da UEM), para os alunos Bolsistas X Não bolsistas, apesar da condição de vulnerabilidade social presente no primeiro grupo.
10. Sobre os dados Censitários, verificou-se que no período investigado (2010-2011), não existia uma contagem diferenciada para o público de bolsistas vinculados a esses programas ligados a FASFIL, uma vez que: esses foram contabilizados como pertencentes à rede privada e, portanto fora de qualquer planejamento das Políticas Públicas. Ou seja; Conclui-se que esse Público encontra-se excluído de qualquer iniciativa de inclusão, apesar das características do Programa possuir natureza contrária. A partir da nova Lei nº

12.868/2013, no Art. 12⁶⁵ foi incluído na redação a obrigatoriedade das entidades prestarem informações ao Censo, porém, ainda não se sabe de que forma esse censo será realizado. Ou seja, se o cerceamento permanecerá sendo efetuado considerando apenas dois grupos, o Ensino Privado e o Ensino Público, em que as confeccionais e filantrópicas encontram-se incluídas nas escolas particulares, ou se haverá mudanças nessa realidade censitária.

Em síntese, compactua-se portanto, da teoria de que o acesso a Educação e principalmente ao Ensino Médio é um dos caminhos, para a idealizada cidadania plena e transformação social. Nesse sentido, evidenciou-se na pesquisa a hipótese paradoxal, que : 1) O programa de bolsa pesquisado representa uma melhor possibilidade de inclusão no acesso do aluno de baixa renda ao Ensino Superior Público por melhor prepara-lo (em teoria) para o vestibular no regime geral de concorrência e 2) As contradições encontradas na legislação, descaracterizam o caráter inclusivo do Programa através de características excludentes.

A partir dessas conclusões, percebe-se a necessidade de estudo mais profundo sobre o fenômeno abordado, (talvez o doutorado) afim de investigar uma nova hipótese que consiste em: Considerando o Programa de bolsas investigado como eficaz no sentido de contribuir para entrada de alunos do Ensino Médio para Superior, verificado no vestibular da UEM pelo regime geral (livre concorrência). O que dizer dos alunos bolsistas não aprovados? Será que o acesso ao Ensino Superior foi negado pela contradição verificada na própria Política Educacional, ou seja, será que os bolsistas não aprovados no regime geral teriam acesso – média-, ao Ensino Superior se fossem por cotas?

⁶⁵ Ver Art. 12. A certificação ou sua renovação será concedida à entidade de educação que atenda ao disposto nesta Seção e na legislação aplicável. Parágrafo único. As entidades de educação certificadas na forma desta Lei deverão prestar informações ao Censo da Educação Básica e ao Censo da Educação Superior, conforme definido pelo Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS

ACIM – Associação Comercial e Industrial de Maringá. **Maringaenses mais ricos do interior do Paraná**. Disponível em: <<http://www.acim.com.br/noticia/2493/-m-a-r-i-n-g-a-e-n-s-e-s-%20-s-%C3%A3-o-%20-o-s-%20-m-a-i-s-%20-r-i-c-o-s-%20-d-o-%20-i-n-t-e-r-i-o-r-%20-d-o-%20-p-a-r-a-n-%C3%A1>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

AIX. **Cadastro de ocorrências**. <http://www.aix.com.br/wiki/index.php?title=Cadastro_de_Ocorr%C3%Aancias>. Acesso em: 13 ago. 2013.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. In: **Serviço Social e a Política de Educação**. CADERNO de Comunicações do 8º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Bahia, 2008.

ALVES, José Eustáquio Diniz. **A definição de família convivente do IBGE: cuidados metodológicos**. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/notametodologica_familia_convivente.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2013.

ANDRADE, T. et al. Pobreza nas cidades médias brasileiras. In: ANDRADE, T.; SERRA, R.V.(org), **Cidades médias brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. p. 251-293.

ANTUNES.R.**O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

AVRITZER. Leonardo. Teoria democrática, esfera pública e participação local. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 18-43, 2000.

AUR, Bahij Amin; CASTRO, Jane Margareth de. Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade. **Debates ED**, n. 2, fev. 2012.

BALLONE, G.J.; MOURA, E.C.Problemas emocionais na escola, Parte 1. **PsiquWeb**. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: UFSC, 2005.

BAQUERO, Marcello. **A pesquisa quantitativa nas ciências sociais**. Porto Alegre: UFSC, 2009.

BBC - BRITISH BROADCASTING CORPORATION. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

BORGES, Adriana C.; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Para enfrentar a desigualdade socioeducacional no ensino básico. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/<sumarios/temas/para_enfrentar_a_desigualdade_socioeducacional_no_ensino_basico.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2013.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, Pierre (org). **A Miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLOG BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Evasão é o maior problema do ensino a distância**. Disponível em: <<http://www.educacaoadistancia.blog.br/evasao-e-o-maior-problema-do-ensino-a-distancia/>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

BOHRNSTEDT, George G; KNOKE, David. **Statistics for social data analysis**. New York: Peacock, 1982.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n. 05, de 24 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei n. 8069, 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>>. Acesso em: 20 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 set. 2013.

_____. **Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013.** Altera a Lei nº 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei nº 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis nº 12.761, de 27 de dezembro de 2012, nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e nº 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Programas. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. _____. **Toda criança aprendendo**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME - MDS. **Programa Bolsa Família**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. SAE – SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. **Renda e vulnerabilidade econômica são os principais critérios para definir classe média**. 2012. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/?p=12009#ixzz2ZqRQ1gKl>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

BRASIL EM DESENVOLVIMENTO: ESTADO, PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.. Brasília: IPEA, 2010.

BRUM, Argemiro. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 18. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M.R. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, jul. 2000.

CAMARGO, D.Aily F. de. (1975) Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 12, p. 3-18, mar. 1975.

CARMO, Josué G. Botura. **Uma leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com levantamento e questionamento de aspectos fundamentais para reflexões: educação, princípios e fins**. Abr., 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com/index%2096.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

CEBAS. Disponível em: <http://cebas.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=44>. Acesso em: 23 jul. 2013.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

CIEGLINSKI, Amanda. **Metade dos jovens de 14 anos já superou escolaridade de suas mães**. 2011. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.ebc.com.br/noticias/2011-11-28>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

COLÉGIO MARISTA DE MARINGÁ. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.marista.org.br/marista-maringa-o-colegio/D631>>. Acesso em: 20 out. 2011.

COSTA, Simone P. **Estrada da vida: organização do mundo dos rodeios no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DAVIES, Nicholas. **Os recursos financeiros na LDB**. Disponível em: <<http://www.redefiniciamento.ufpr.br/antigo/nic3.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

DAVIS, C.;ESPÓSITO, Y.L.Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 74, p. 71-75, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DIARIO DOS PAPAIS. **Melhores escolas de Maringá: ENEM 2011-2012**. Disponível em: <<http://www.diariodospapais.com.br/melhores-escolas-de-maringa-enem-2011-2012>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

DURKHEIM, D. É. **As regras do método sociológico**. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1984.

EDUCAÇÃO. **Educação e afetividade**. Disponível em: <<http://educafeto.blogspot.com.br/2007/08/educacao-e-afetividade.html>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas: desafios conceituais e metodológicos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 97-109, 2005.

FARIAS, Carlos Thiago de. Eficácia, eficiência e efetividade do programa bolsa família no município de Cruz do Espírito Santo-PB. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 15, p. 46-65, 2010.

FERNANDES, Rubem Cesar. O que é o terceiro setor? In: IOSCHPE, Evelyn Berg. (org.). **3º setor desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 25-33.

FREIDSON, E. **Para uma análise comparada das profissões institucionalização do discurso e do conhecimento formais**. Caxambu: ANPOCS, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GURGEL, Amanda. **Estão aceitando a condição precária da educação como uma fatalidade?** Disponível em: <<http://mariafro.com/tag/precariedade-da-educacao-no-pais>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

HABERMAS, Jürgen. Política deliberativa: um conceito procedimental. In: HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p.9-56.

HEGEL, G. W.F. **The phenomenology of mind**. 2. ed. Londres: Allen & Unwin/Nova Iorque: Macmillan, 1976.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.**São Paulo: Cortez, 1998.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

INEP. Sobre o ENEM. **Sobre o Enem.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

INICIATIVA GLOBAL PELAS CRIANÇAS FORA DA ESCOLA. **Todas as crianças na escola em 2015.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/2012/08/brasil-tem-37-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-aponta-unicef.html>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

IPEA. Ação social. 2006. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/acaosocial/IMG/pdf/doc-28.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectivas, 1998.

LANDIM, Leilah. Associações no Brasil: comentários sobre dados oficiais recentes. **Democracia Viva**, Rio de Janeiro, n. 28, ago./set. 2005. Disponível em:<<http://www.ibase.br>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

LOPEZ, F. L.; MENEZES, N.A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, n. 32, 2002.

MARINGÁ. **Lei Municipal nº 8679, de 2 de agosto de 2010.** Assegura ao beneficiário do passe livre do estudante o cadastramento de 04 (quatro) linhas de ônibus para o deslocamento diário até a instituição escolar. Disponível em: <http://sapl.cmm.pr.gov.br:8080/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=10785>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MARINHO, Alexandre; FAÇANHA, Luís Otávio de F. **Programas sociais:efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação.** Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

MARSHALL, Thomas S. 1967. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **A questão judaica.** 4. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MELO, Marcus André. **Empowerment e governança no Brasil: questões conceituais e análise de preliminar de experiências selecionadas.** Relatório de pesquisa. Brasília: World Bank, Brazilian Office, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Necessidades educacionais especiais (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** SãoPaulo, Boitempo, 2005.

MIOTO, Regina Célia Tamasso “et all”. **Família e Serviço Social** – contribuições para o debate. In: Serviço Social e Sociedade nº55; 1ª edição. São Paulo:Cortez, 1997.

MOÇO, Anderson. **Balço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>>. Acesso em: 24 jul.2013.

MORIYÓN, F. G. (org). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NUNES, Edson; MARTIGNONI, Eurico; RIBEIRO, Leandro M. **Economia, política e regulação da educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2004.

PASTORE, José; SILVA, V.N. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PARANÁ. DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Ensino médio**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=844>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Direito à moradia**. Disponível em: <<http://www.urbanismo.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

PARANÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Índices educacionais**. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/estado/indicador/ideb.xhtml>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

PEREIRA, Ana Carolina. T. **A relação da segregação urbana e desigualdades educacionais nos municípios de Maringá, Paçandu e Sarandi-PR**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. Objetivos do ensino médio. In: PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. 1ª Ed.- São Paulo: Ática, 2010, p. 113.

PIMENTA, Rubia. Marista e Santa Maria Goretti são destaques de Maringá no Enem. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, 12 set. 2011.

PORTAL BRASIL. **Salário mínimo do Paraná**. Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/salariominimo_parana_2011.htm>. Acesso em: 23 jul. 2013.

PROUNI. **Qual a relação entre PROUNI e ENEM?** Disponível em: <<http://www.prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

REBOUÇAS, Fernando. **Desigualdade social**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/desigualdade-social>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

RIBEIRO, Luiz C de Q. Diferenciação residencial e políticas públicas: análise do espaço social da cidade na gestão do território. In: Elias RASSI NETO, Elias; BÓGUS, Cláudia

Maria. (Org.). **Saúde nos aglomerados urbanos**: uma visão integrada - (Série Técnica Projeto de desenvolvimento de Sistemas e Serviços de Saúde). Brasília: OPAS/OMS, 2003. v. 3. p. 155-180.

RIBEIRO, Luiz C de Q. KOLINSKI, Mariane C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: ALVES, Fátima et al. (orgs). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

RIPARI, Angélica. Percepções “sobre” a desigualdade: uma investigação da cultura política da elite maringáense. 2012. Disponível em: <<http://www.opiniaopublica.ufmg.br/biblioteca/ARipari2012.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

RODRIGUES, Ana Lúcia. **A pobreza mora ao lado**: segregação socioespacial na região metropolitana de Maringá. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2004.

ROSSATO, Geovanio. Limites e desafios da educação escolar: reflexões críticas a partir de François Dubet. **Caderno dos Anais do X CONPE** – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 3 a 6 de julho de 2011. UEM, Universidade Estadual de Maringá-PR.

ROSSATO, Geovanio e ROSSATO, Solange. **Limites e desafios da educação escolar**: reflexões críticas a partir de François Dubet. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Maringá, 2011.

SANCHEZ, Fábio. (coord.) **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD/2007)**. São Paulo: Instituto Cultural e Editorial Monitor, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse; LÜCHMANN, Lígia. Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil – introdução. **Rev. Política & Sociedade**, Santa Catarina, n. 5, 2004. Disponível em: <<http://www.npms.ufsc.br/1public/Aula-Ilse%20%3%20Ligia.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

SOUSA, Antonia Abreu et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. A classe operária tem dois sexos: Trabalho, dominação e resistência. São Paulo, Brasiliense/Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

TECHNOLEGIS. **Trabalho – conceito**. Disponível em: <<http://www.tecnolegis.com/estudo-dirigido/auditor-fiscal-do-trabalho-2009/trabalho-conceito.html>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

THE FREE DICTIONARY. **Marginal**. Disponível em: <<http://pt.thefreedictionary.com>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petropolis-RJ: Vozes, 2001.

TRINDADE, Telma A. Martins. **A família e a justiça**. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos/sociais/direito/a-familia-e-a-justica-8154/artigo/#.Us_sm_RDUGc>. Acesso em: 13 jun. 2013.

TUNER, B. **Citizenship and capitalism: the debate over reforminim.** Londres:Allen&Unwin. 1986

VÉRAS, M. P. B. (Ed.) **Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam.** São Paulo: EDUC, 1999.

UNESCO. **Education for all: reaching the marginalized.** EFA global monitoring report, 2010. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

UNESCO. 2012. Disponível em: <[http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOS CI%20Report/brazil-oosci-report-2012-pr.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOS%20Report/brazil-oosci-report-2012-pr.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM. **Portaria n. 1951/2010 – GRE.** Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/portaria1951gre2010.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2013.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

XIMENES, Daniel de Aquino. (org.). **Avaliação e regulação da educação superior: experiências e desafios.** Brasília: FUNADESP, 2005.

ZAGO, Nadir. O fracasso no contexto da relação família-escola. In: DALBEN, A. et al.(Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.663-681.

ZIONI, Fabíola. Exclusão social: noção ou conceito? **Saúde e Sociedade**, v.15, n.3, p.15-29, set./dez., 2006.

ZUCARELLI, Carolina. **Segregação urbana, geografia das oportunidades e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

OUTROS DOCUMENTOS

Comunicado aos pais e/ou Responsáveis, Estudantes e Educadores, assinado pelo Diretor Geral Ir. Afonso Levis e a Diretora Educacional Prof^a Valéria Prado Guisso, intitulado “**Ref.: RESULTADO DO ENEM 2011 – COLÉGIO MARISTA DE MARINGÁ, - 1º COLOCADO, PELO SEXTO ANO CONSECTUVO**”, em Maringá, 26 de novembro de 2012.

Marco Legal para Isenção Tributária – 3º Setor. Coletânea de leis específicas sobre o assunto, organizada pela PUC e Marista, intitulada de “Marco Legal para reconhecimento de Instituições sem fins lucrativos como entidade de beneficiante de Assistência Social”, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

**Universidade Estadual de Maringá**Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais


Ofício n.º 003/2012-PGC

Maringá, 26 de março de 2012.

Prezado Diretor

Vimos pela presente solicitar sua valiosa colaboração no sentido de permitir que a acadêmica Juliana de Aquino Fonseca Doronin, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá sob o RA: 46404; possa desenvolver, sob a orientação do Prof. Geovânio Edervaldo Rossato, uma pesquisa acadêmica junto ao Colégio Marista para viabilizar a execução de seu projeto intitulado **Análise da Eficácia e Eficiência do programa de bolsas de estudo em Instituição de Ensino Médio do Terceiro Setor em Maringá-PR.**

Atenciosamente,


Prof.ª Dr.ª Wania Rezende Silva
Coordenadora do PGC

Recebido em 28/03/2012
Assinado

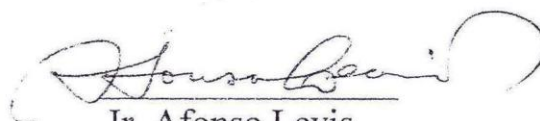
COLÉGIO MARISTA DE MARINGÁ

AUTORIZAÇÃO

A direção do Colégio Marista de Maringá-Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, autoriza a acadêmica Juliana de Aquino Fonseca Doronin, dentro das coordenadas e ética da ciência, desenvolver pesquisa neste estabelecimento de ensino que possa viabilizar a execução de seu projeto Análise da Eficácia e Eficiência do programa de bolsas de estudos em Instituições de Ensino em Maringá.

Por ser verdade, firmamos a presente autorização.

Maringá, 11 de abril de 2012.



Ir. Afonso Levis
Diretor Geral

ANEXO III-QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO SAEB E PROVA BRASIL

INEP

Ministério da Educação



SAEB E PROVA BRASIL – 2007

CADERNO

PARA USO DO APLICADOR

- Aluno ausente
- Aluno presente e NÃO respondeu a prova
- Aluno respondeu no Caderno de Prova, mas NÃO preencheu a Folha de Respostas
- Aluno transcreveu corretamente as marcações do Caderno de Prova para a Folha de Respostas
- ANE

6552494005

CÓDIGO DA TURMA

ESCREVA O SEU NOME COMPLETO

Folha de Respostas

4.ª Série (5.º Ano) do Ensino Fundamental

1	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
2	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
3	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
4	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
5	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
6	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
7	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
8	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
9	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
10	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
11	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
12	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
13	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
14	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
15	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
16	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
17	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
18	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
19	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
20	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
21	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
22	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D

1	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
2	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
3	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
4	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
5	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
6	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
7	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
8	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
9	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
10	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
11	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
12	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
13	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
14	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
15	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
16	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
17	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
18	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
19	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
20	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
21	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
22	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D

QUESTIONÁRIO DO ALUNO (a ser respondido após a prova)

1. Sexo:

- A Masculino. B Feminino.

2. Como você se considera?

- A Branco(a). C Preto(a). E Indígena.
- B Pardo(a). D Amarelo(a).

3. Qual é o mês do seu aniversário?

- A Janeiro. E Maio. I Setembro.
- B Fevereiro. F Junho. J Outubro.
- C Março. G Julho. K Novembro.
- D Abril. H Agosto. L Dezembro.

4. Qual é a sua idade?

- A 8 anos ou menos. D 11 anos. G 14 anos.
- B 9 anos. E 12 anos. H 15 anos ou mais.
- C 10 anos. F 13 anos.

5. Na sua casa tem televisão em cores?

- A Sim, uma. B Sim, duas. C Sim, três ou mais. D Não tem.

6. Na sua casa tem rádio?

- A Sim, um. B Sim, dois. C Sim, três ou mais. D Não tem.

7. Na sua casa tem videocassete ou DVD?

- A Sim. B Não.

8. Na sua casa tem geladeira?

- A Sim, uma. B Duas ou mais. C Não tem.

9. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?

- A Sim. B Não. C Não sei.

10. Na sua casa tem uma máquina de lavar roupa? (Não é tanquinho)

- A Sim. B Não.

11. Na sua casa tem aspirador de pó?

- A Sim. B Não.

12. Na sua casa tem carro?

- A Sim, um. B Sim, dois. C Sim, três ou mais. D Não.

13. Na sua casa tem um computador?

- A Sim, com internet. B Sim, sem internet. C Não.

14. Na sua casa tem banheiro?

- A Sim, um. C Sim, três. E Não.
- B Sim, dois. D Sim, mais de três.

**ANEXO IV- REQUERIMENTO DE BOLSA DE ESTUDO COM DADOS
SOCIOECONOMICOS**

Requerimento de Bolsa Social 2010

Processo nº ____/2010

1. Identificação dos (as) alunos (as)

Nome	Matrícula	Série/2010	Aluno desde

2. Endereço

Rua		
Bairro	Cidade:	CEP:
Telefones:		

3. Informações do Pai

Nome		
Situação: () presente () falecido () separado		Nascimento ____/____/____
Endereço completo:		
RG:	CPF:	
Profissão	Cargo/função:	Renda mensal:
Local de trabalho:		Tempo:

4. Informações da Mãe

Nome		
Situação: () presente () falecida () separada		Nascimento ____/____/____
Endereço completo:		
RG:	CPF:	
Profissão	Cargo/função:	Renda mensal:
Local de trabalho:		Tempo:

5. Composição familiar (pessoas que vivem sob o mesmo teto onde o aluno reside)

Nome	Idade	Parentesco	Renda
	Total		
	Percapita		

6. Outra pessoa que contribui na renda

Nome	Valor Contribuição

7. Bolsista(s) no ano anterior

Nome	% da Bolsa

8. Filhos estudando ou freqüentando outras atividades educativas e culturais

Nome	Curso	Valor da parcela

9. Dados sócio-econômicos complementares

1. A família reside em <input type="checkbox"/> casa <input type="checkbox"/> apartamento	<input type="checkbox"/> alugado(a), valor do aluguel: R\$
	<input type="checkbox"/> próprio(a), quitado(a).
	<input type="checkbox"/> próprio(a), em pagamento - Parcela mensal R\$ - Data da quitação
	<input type="checkbox"/> cedido(a), por:

10. Despesas mensais fixas (considerar último mês)

Água e esgoto	R\$	Escola/cursos	R\$	Saúde	R\$
Empregados domésticos	R\$	Impostos	R\$	Transporte	R\$

Condomínio	R\$	Luz/ Gás/ Telefone	R\$	Clube	R\$
Outras		R\$	Total		R\$

11. Informações adicionais

O processo de concessão de Bolsa Social é destinado exclusivamente para o período regular, será submetido à avaliação socioeconômica, realizada por Assistente Social habilitado perante o CRESS, que procederá a análise documental, e em sendo necessário, agendará entrevista pessoal e ou visita domiciliar.

Para tanto, é indispensável a entrega dos documentos indicados abaixo, sem os quais, o Requerimento de Bolsa Social será indeferido.

Relação de Documentos:

- * **Comprovante de remuneração dos últimos 03 meses;**
- * **Declaração e Notificação do Imposto de Renda Pessoa Física (todas as páginas);**
- * **Comprovante de pagamento de água, luz, telefone e condomínio (último mês);**
- * **Comprovante de pagamento de aluguel ou financiamento (último mês);**

Obs.: Entregar cópia simples, devendo ser apresentados os originais quando do protocolo do requerimento, para fins de conferência.

* Para produtor rural, declaração do sindicato Rural com especificação do rendimento.

*** DECORE, via original, devidamente emitido por profissional habilitado perante o Conselho Regional de Contabilidade, conforme termos da Resolução CFC 872/00, o qual será considerado legalmente responsável pela informação prestada.**

Obs.: Quando profissionais liberais ou autônomos.

Se apurada a falsidade de informações ou qualquer outro tipo de fraude, o responsável ficará obrigado a restituir os valores indevidamente distribuídos.

Declaro que as informações prestadas correspondem à realidade, desde já autorizo a divulgação do nome do beneficiado quando exigido por Órgãos Públicos e competentes em razão de legislação vigente.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

12. Parecer Técnico (campo reservado para o (a) Assistente Social)

Nome do Aluno	Concessão %

_____, ____ de _____ de _____.

Assistente Social n° CRESS

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Diretor

