



**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**



CAROLINE XAVIER DE SOUZA

**A PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS BOLSISTAS E NÃO BOLSISTAS DO
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O ACOLHIMENTO EM UMA
UNIVERSIDADE PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO
2023**



**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**



CAROLINE XAVIER DE SOUZA

**A PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS BOLSISTAS E NÃO BOLSISTAS DO
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O ACOLHIMENTO EM UMA
UNIVERSIDADE PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Presbiteriana Mackenzie como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientador: Dr. Adriano Monteiro de Castro

**SÃO PAULO
2023**

*"Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho."
(Paulo Freire)*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar este trabalho agradecendo primeiramente a Deus, pela força, pelo resguardo, pelo cuidado para com quem aqui vos fala. Gostaria também de deixar aqui a minha gratidão aos meus pais, que me ensinaram a importância dos estudos, que tanto me incentivaram a seguir esse caminho e que muitas vezes, renunciaram a coisas para si para que eu pudesse dar continuidade a este processo. Nunca hesitaram em oferecer tudo o que fosse preciso para que eu não desistisse. Ao meu irmão, à minha família e aos meus amigos, por permanecerem ao meu lado nos melhores momentos da minha vida e nos mais difíceis também, me apoiando e oferecendo-me a força que eu precisava para seguir em frente.

Agradeço ainda a Universidade Presbiteriana Mackenzie por todas as oportunidades oferecidas para que tivesse uma formação excelente. Aqui foi onde vivi momentos incríveis e inesquecíveis. Conheci pessoas que hoje fazem parte da minha vida e aqui cito a Lídia e a Mirella. O processo foi mais leve e prazeroso graças a estas. Incluo também os excelentes professores que a universidade disponibiliza, em especial a professora Magda e o professor Adriano. Agradeço por me acompanhar por todos esses anos, por me mostrar o poder da educação, por acreditar em mim e segurar a minha mão durante o desenvolvimento desse trabalho.

Devo os meus agradecimentos também à educação, pelo seu poder transformador, por ter agido de forma magnífica em minha vida. Digo sempre que a educação é um instrumento poderoso para um pobre. É através dela que uma pessoa alcança lugares jamais antes alcançados e ultrapassa barreiras impostas por uma sociedade cruel, injusta e desigual. Agradeço-a por ser transformadora.

Hoje me considero uma pessoa rica, aprendi conteúdos importantes voltados ao meu curso de Ciências Biológicas, mas também aprendi valores, aprendi a me conectar com uma natureza repleta de diversidade, de vida. Sou rica em conhecimentos valiosos. Sou rica de pessoas incríveis ao meu lado. Sou rica por hoje poder transformar, ainda de forma singela, a vida de muitas outras crianças as quais posso lecionar. Escolhi ser professora pois entendo este como o meu legado. Quero que as minhas crianças possam ter professores tão incríveis como eu tive. Quero ser

corresponsável pelo processo de ensino e ascensão social dessas crianças, que hoje representam o futuro no nosso país.

RESUMO

O ingresso à universidade se tornou o objetivo de grande parte da população brasileira nos tempos atuais. A fim de diminuir as desigualdades sociais no ambiente acadêmico e oferecer oportunidades de ingresso de forma semelhante entre aqueles com diferentes condições financeiras, criou-se programas e serviços que oferecem bolsas a estudantes em situação de vulnerabilidade social. Entretanto, aumentar as oportunidades de acesso à universidade é apenas o primeiro passo, pois incluir e acolher um estudante bolsista em uma universidade privada não é simplesmente permitir que este frequente livremente o espaço. Sendo assim, buscando contribuir com insumos para que o ensino superior possa melhorar os indicadores de inclusão de estudantes bolsistas em seus programas, os objetivos do presente trabalho foram analisar a percepção de graduandos bolsistas e não bolsistas do curso de Ciências Biológicas sobre o acolhimento em uma universidade particular do município de São Paulo e ainda, identificar possíveis obstáculos para a participação das atividades curriculares. Para tanto, foram entrevistados vinte e um estudantes de uma universidade privada do município de São Paulo, sendo dez alunos pagantes e onze bolsistas. Por meio deste estudo foi possível concluir que a inclusão de estudantes bolsistas em universidades privadas implica mudanças estruturais, organizacionais e curriculares. Para além disso, é necessária a construção e adoção de políticas que ultrapassem o objetivo de ofertar oportunidades, mas que garantam o aproveitamento pleno dessas oportunidades por todos os estudantes.

Palavras-chave: Acolhimento, estudantes bolsistas, universidades.

ABSTRACT

Admission to university has become the goal of a significant portion of the Brazilian population in contemporary times. In order to reduce social inequalities in the academic environment and provide similar entry opportunities for individuals with different financial conditions, programs and services offering scholarships to students in socially vulnerable situations have been established. However, expanding access to university opportunities is only the first step, as including and welcoming a scholarship student in a private university is not simply allowing them to freely attend the space. Therefore, aiming to contribute inputs for higher education to improve indicators of inclusion for scholarship students in their programs, the objectives of this study were to analyze the perceptions of undergraduate students, both scholarship and non-scholarship, in the Biological Sciences program regarding the reception at a private university in the city of São Paulo. Additionally, the study aimed to identify potential obstacles to participation in curricular activities. To achieve these goals, twenty-one students from a private university in São Paulo were interviewed, including ten paying students and eleven scholarship recipients. Through this study, it was possible to conclude that the inclusion of scholarship students in private universities involves structural, organizational, and curricular changes. Furthermore, the construction and adoption of policies that go beyond the goal of providing opportunities but ensure the full utilization of these opportunities by all students are necessary.

Keywords: Reception, scholarship students, universities.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	12
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

1. INTRODUÇÃO

Segundo Nóvoa (2009), o atual cenário educacional pode ser resumido como uma “escola a duas velocidades”; em que, em um extremo, está uma instituição de ensino assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, estaria o ambiente do acolhimento social, voltada aos pobres e dedicada, inicialmente, a missões sociais de assistências e apoio aos estudantes, com uma forte retórica da cidadania e da participação. De acordo com Libâneo (2012), a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, com apoio em premissas pedagógicas humanitárias. Entretanto, Glat (2000) aponta uma escola que, apesar de teoricamente estar fundamentada nos princípios da educação inclusiva, atualmente vêm sendo o palco de processos complexos de exclusão social.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão - não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal”. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000. p. 18).

Segundo Júnior e Tosta (2012), nos últimos 50 anos, a inclusão social contribuiu para a elaboração de políticas e leis voltadas à criação de programas e serviços focados em combater as desigualdades sociais, dando as mesmas oportunidades às pessoas dentro da sociedade que são excluídas. Apresentam-se também as ações afirmativas, que têm por objetivo principal introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados “diferentes” e que, para que essas ações afirmativas sejam efetivas, igualar a oferta de oportunidades é apenas um dos primeiros passos (SILVA, 2003).

Este trabalho teve como motivação principal uma forte experiência de exclusão social sofrida em uma escola particular que separava, de forma nítida e explícita, alunos bolsistas e alunos pagantes, sendo estes atualmente colocados em prédios localizados em regiões distintas da cidade de São Paulo. Ao ingressar em uma universidade particular esperava-se a mesma organização do espaço, cenário este bem diferente do encontrado. Porém, situações vividas no cotidiano, como o

compartilhamento de experiências pessoais, por exemplo, acarretaram reflexões acerca dos processos de exclusão que não necessariamente são expostos de forma clara e evidente entre os participantes. A diferença de classe é um dos fatores responsáveis pelas diferentes experiências vividas entre os alunos, influenciando também em momentos de escolhas e decisões coletivas ao longo do curso.

Visando contribuir com insumos para que o ensino superior, em particular os cursos de Ciências Biológicas, possa melhorar os indicadores de inclusão de estudantes bolsistas em seus programas, foram objetivos do presente estudo: analisar a percepção de graduandos bolsistas e não bolsistas do curso de Ciências Biológicas sobre o acolhimento em uma universidade particular do município de São Paulo; e identificar possíveis obstáculos para a participação nas atividades curriculares. Para tanto foram entrevistados alunos bolsistas e pagantes, visto que ambos participam do processo de acolhimento, bem como da instituição de ensino.

A relevância do estudo, portanto, deve-se à possível contribuição para a criação de políticas de acesso ao ensino superior e ainda, políticas de permanência voltadas à equidade dos alunos dentro das instituições de ensino, já que para os estudantes oriundos das classes de baixo poder aquisitivo, mesmo tendo o benefício de bolsa de estudo, é difícil dar continuidade ao processo de formação acadêmica e essa efetividade não depende apenas de vontade própria (ROCHA, 2008). Além disso, o trabalho desenvolvido pode oferecer dados importantes para as instituições de ensino, permitindo assim reflexões a respeito de suas políticas internas e os sentimentos dos seus alunos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões sobre inclusão social e ensino superior vêm se intensificando nas últimas décadas. Entretanto, antes de discorrer sobre essa temática, é importante ressaltar a importância da inclusão do ser humano em grupos sociais. Doyal e Gough (1994) dizem que, ao pensarmos em direitos fundamentais para uma vida digna, não podemos nos limitar às necessidades materiais, como abrigo e alimento. Para os autores, a participação social também deve ser incluída na esfera das necessidades básicas, bem como a Psicologia Social reconhece e afirma, inclusive, como condição básica de todos os indivíduos, a sua inclusão em um grupo e a sua valorização no mesmo.

A necessidade de estabelecer relações com os outros indivíduos é um dos mais fortes e constantes impulsos humanos (DURÃO, 2010). Sendo assim, Tavares (2014) explica que compreender as necessidades humanas na perspectiva histórico-social implica compreender também a dialética da desigualdade social e reconhecer a dimensão subjetiva do sofrimento pela impossibilidade de se sentir fazendo parte da sociedade, ou de um grupo. Segundo Ortiz (2000), lentamente a escola passou a incorporar as descobertas derivadas da psicanálise que se preocupavam com os sentimentos, as emoções, a individualidade, a construção da identidade e o processo de socialização e, é neste momento, que ela passa a ser entendida, assim como afirma Alves (2013), como um ensinamento ético que se manifesta no acolhimento e na responsabilidade pelo outro.

De acordo com Morgado (2009), a diversidade hoje é a característica mais marcante das salas de aula e por isso, os princípios da educação inclusiva se tornaram imprescindíveis. No entanto, ela não pode se esgotar na colocação da criança ou jovem com necessidades diferentes junto dos seus pares. Segundo Crahay (2000), na educação básica, o Estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos de acordo com o que é, por essa instituição, definido como relevante. Mas ter acesso à educação não é o suficiente. A educação inclusiva deve ser adotada e entendida como um processo que além de permitir o acesso, garante que o aluno tenha condições para dar continuidade ao seu processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a educação inclusiva envolve a promoção da

participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas; reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada escola; e ainda, uma forma de considerar a aprendizagem e participação de todos os alunos vulneráveis a processos de exclusão (BOOTH, AINSCOW, 2002).

De acordo DUBET (2012), a igualdade de oportunidades objetiva menos reduzir as desigualdades das posições sociais do que lutar contra as discriminações que constituem obstáculos à realização do mérito, permitindo a cada um ter acesso a posições desiguais final de uma competição equitativa, na qual indivíduos iguais se enfrentam para ocupar lugares sociais hierarquizados. Ou seja, a participação plena de um indivíduo em determinados setores, atividades e posições sociais, necessita também de mudanças políticas e estruturais, além de mudanças locais, no próprio ambiente em que o indivíduo está inserido.

Segundo DUBET (2008), uma escola básica seria justa se todos aqueles – crianças filhas de operários ou não – que entram ou não nas escolas de elite meritocráticas tivessem bens e recursos escolares capazes de lhes assegurar igualdade de base. De acordo com o autor, a igualdade de base propõe que haja um nível de distribuição de recursos de modo que se garantam as condições para que todos participem como iguais na sociedade. Ou seja, remete à noção de que é razoável admitir uma distribuição de recursos que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social, o que contempla também o interesse de cada um. De acordo com o âmbito legal, o princípio de igualdade significa que todos são iguais perante a lei. MIRANDA (2009) complementa dizendo que a sociedade que apresenta como princípio a igualdade é também uma sociedade caracterizada pelas desigualdades sociais que ela promove. Um dos maiores teóricos responsáveis pela divulgação do termo “equidade” foi Aristóteles. TEIXEIRA (2012) descreve a ideia do filósofo explicando que a equidade apresenta a possibilidade de corrigir eventuais equívocos cometidos pelo legislador ou preencher lacunas que sua atividade legislativa não conseguiu prever.

Segundo BURCI, SANTOS e COSTA (2017), para promover equidade devemos tratar as pessoas de forma desigual, pois em nossa sociedade somos iguais somente como seres humanos, mas possuímos individualidades e especificidades que nos tornam desiguais. Pensar somente no princípio da igualdade, é promover, muitas vezes, a

injustiça. Mézaros (2008) afirma que o simples acesso à educação é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. O termo equidade na educação implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas pelo nível de estudo, levando em consideração as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2015).

Os movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos apresentam um trabalho intercultural que pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferença e intolerância ante o outro, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural (FLEURI, 2003). As reformas educativas jogaram todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas, como a organização curricular, a gestão, a avaliação em escala etc., deixando de investir nas ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento dos mecanismos de seletividade e exclusão (LIBÂNEO, 2012). Para Almeida e Castro (2016), o crescimento quantitativo, a expansão e massificação do sistema de educação são acompanhados por uma crescente diversificação e maior heterogeneidade da população que ingressa e frequenta este nível educativo, como decorrência das políticas públicas educacionais. O currículo compreende os objetivos, os conhecimentos, as metodologias, os métodos, as formas de gestão e de avaliação desenvolvidos pelos professores nas relações com os estudantes, sob uma determinada forma de organização escolar, a fim de promover a qualidade do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, a formação integral e cidadã voltada à emancipação dos sujeitos (PAULA; PAULA, 2016).

Portanto, não é possível pensar em um currículo elaborado exclusivamente por especialistas, externo ao ambiente educacional, pois este exige a participação de toda a comunidade escolar em sua construção (VASCONCELLOS, 2011). O autor ainda reforça que para a elaboração do currículo é necessário considerar a situação concreta da escola, a cultura organizacional, a cultura local, as necessidades e os interesses dos estudantes e dos professores. Assim, a instituição de ensino precisa

ouvir, conhecer, acolher, respeitar e valorizar na construção do seu currículo as condições de vida, os valores, os hábitos, os saberes e a cultura dos estudantes e esta construção coletiva do currículo deve contemplar espaços para a diversidade de necessidades dos estudantes, inclusive a de se sentir valorizado (PAULA; PAULA, 2016).

Luckesi (2013) afirma que nós, seres humanos, aprendemos e nos desenvolvemos porque somos ensinados, espontânea ou intencionalmente, através do processo de acolhimento-confronto. Este é um processo organizativo, que por um lado se dá pela continência que cada um de nós necessita para sentir-se seguro e desenvolver-se, ou seja, o acolhimento (fator necessário para o desenvolvimento humano) e, de outro lado, pelo confronto, que nos coloca limites. O processo citado deve ser potencializado por condições apropriadas, como a participação ativa dos pais durante o processo educacional, o olhar das instituições de ensino voltado para o aluno e os seus sentimentos dentro do espaço e ainda, as necessidades materiais para que o discente permaneça e conclua, com sucesso, o seu processo de ensino e aprendizagem (BOADELLA, 1992).

Para Almeida e Castro (2016), o acolhimento transforma o ingressante em um membro da comunidade institucional e deve ser visto como um processo de apoio e acompanhamento permanente ao corpo discente, com o objetivo de promover a melhoria do ensino e da aprendizagem, além de diminuir os impactos da exclusão social. Ao fazer-se ao discente o seu acolhimento e integração de forma adequada, perspectiva-se um sentimento de envolvimento maior, de partilha, satisfação e participação nas dinâmicas da instituição a qual se encontra (DURÃO, 2010).

Quando um educando não é acolhido, não pode sentir-se seguro para expressar quem é e como é e, por isso, possivelmente será julgado. Na relação pedagógica, o educador é o adulto com o papel de acolher e isso só será possível se conhecer detalhadamente o seu aluno, suas necessidades, suas aflições. Porém, o docente precisa da colaboração de um ambiente adequado e favorável para o acolhimento, que destine suas ações a este processo (LUCKESI, 2013). Portanto, cabe à universidade, então, bem como ao Estado, às empresas e à sociedade civil, pensarem formas e métodos para que o conhecimento produzido pela universidade possa se expandir e alcançar todos os sujeitos envolvidos e para que todas as pessoas, de fato, possam participar dessa construção (SILVA, 2003).

O termo “inclusão”, segundo os dicionários de língua portuguesa, significa o ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo. Portanto, é evidente a abrangência conceitual deste termo, o que permite diversas interpretações. Para tanto, adota-se um significado para cada área do conhecimento, facilitando assim a sua compreensão. Em relação à educação, a inclusão se refere à chamada “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidade educacionais especiais”. Glat et al. (2007) enfatizam quem a educação inclusiva significa pensar em uma escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos e defendem que os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, possam ser substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Freire (2008) afirma que o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem. A autora reforça que a inclusão ou a equidade educativa não será alcançada desenvolvendo currículos diferentes para alunos com desvantagens marcadas ou diminuindo as expectativas relativamente a estes. Pelo contrário, pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade e isso implica uma grande mudança conceitual e estrutural. Sendo assim, compreende-se a educação inclusiva como uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional, pois é uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2006).

As instituições de ensino reproduzem as desigualdades sociais, embora sejam vistas por muitos como um lugar democrático, um lugar público onde o conhecimento pode ser acessado por todos e deste modo, um espaço de promoção social. Segundo Marcelino (2020), uma instituição de ensino é um espaço que ignora a diversidade, desconsiderando também os conhecimentos gerais dos alunos e esperando que todos tenham uma mesma cultura, legitimada como cultura padrão, e uma mesma carga intelectual. O mesmo autor ainda complementa dizendo que quando o aluno não traz

a carga esperada pela escola, abre-se uma lacuna grande e, caso a criança não se esforce sobremaneira ou obtenha ajuda, há chances previsíveis de fracasso.

A educação superior é uma ferramenta de transformação social e desenvolvimento econômico. Pode ter efeitos positivos sobre a produção científica e inovações tecnológicas, além de expandir o número de indivíduos com melhores condições de empregabilidade em vagas que exigem cada vez mais capacidade de aprendizado (SILVA; SAMPAIO, 2022). Para ampliar a oferta de vagas para pessoas em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, foi regulamentado, por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, o sistema de cotas raciais e sociais. Já em 2004, criou-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), com o intuito de possibilitar e incentivar o estudo e o acesso ao ensino superior por brasileiros de baixa renda através da oferta de bolsas de estudo integral ou parcial em troca de renúncias fiscais às instituições privadas de ensino superior. Entretanto, Mancebo (2004) faz uma crítica a esta iniciativa do governo, afirmando que o Programa representa a retomada de uma tradição de políticas e renúncias fiscais que mais beneficiam o setor privado do que induzem a políticas democráticas.

Para Almeida e Castro (2016), as políticas de acesso têm favorecido a ascensão educacional de estudantes oriundos de camadas economicamente desfavorecidas e de grupos minoritários excluídos historicamente, é um novo perfil discente ocupando o contexto acadêmico. Entretanto, a massificação e a democratização, como afirmam os autores, não são suficientes para promover o ensino de forma plena e agradável, evidenciando a necessidade de garantir, através de ações da instituição de ensino superior, um processo de crescimento com qualidade e equidade social. Para apoiar o ingresso, a permanência dos estudantes e a conclusão bem-sucedida dos cursos, as ações devem contemplar iniciativas de acolhimento na chegada à universidade e muita atenção no desenvolvimento das atividades do curso, as quais podem exigir recursos financeiros que o discente nem sempre possui (ALMEIDA et al., 2012). Falar de igualdade nos ambientes educacionais, segundo Sacristán (2008), é considerar, ao mesmo tempo, a diferença, pois, se recebem sujeitos muito diferentes entre si. Necessita-se de uma escola que faça funcionar, a partir não somente do currículo, os princípios da diferença cultural e da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança (CHARLOT, 2005).

Vasconcelos (2010) afirma que a assistência estudantil tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante se desenvolva durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, o que minimiza o percentual de abandono e trancamento de matrícula. Segundo Lobo et al. (2007), estudos indicam que quando questionados, os estudantes declaram que a principal razão de evasão em instituições de ensino é a falta de recursos financeiros. No entanto, os mesmos autores afirmam que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para a conclusão do curso.

Bem como Almeida e Castro (2016) afirmam, as expectativas que os alunos têm no momento de ingresso no curso superior antecipam o nível e a qualidade desta participação acadêmica, pois são as metas ou aspirações dos discentes que justificam e dão sentido a sua entrada na universidade. Sendo assim, as expectativas são, portanto, um dos fatores essenciais ao processo de integração à educação superior, já que compreendê-las permite a superação de possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes do processo de integração, ao mesmo tempo em que tem o potencial de orientar a instituição quanto aos sistemas de apoio necessários aos estudantes (ALMEIDA et al., 2013).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como exploratório, consistindo numa pesquisa de abordagem qualitativa, na qual foram analisados dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa qualitativa é rica em descrições pessoais, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos e todos os dados da realidade são considerados importantes. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas e, portanto, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. A entrevista semiestruturada, situada entre os dois extremos da entrevista estruturada e não estruturada, se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Qualquer tipo de entrevista exige uma série de cuidados que precisam ser levados em consideração. Um destes é o respeito pelo entrevistado, que envolve desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a plena garantia do sigilo e anonimato (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Portanto, visando minimizar estes possíveis danos, os convidados foram conscientizados de que a entrevista só se iniciaria com a sua permissão, bem como a sua gravação. Esse ato, além de garantir o sigilo, promoveu liberdade total para o entrevistado recusar ou interromper em qualquer momento a entrevista em caso de desconforto ou mal-estar. Os fins da pesquisa foram evidenciados e todas as dúvidas foram sanadas para tranquilizar o entrevistado. Devido a pandemia do COVID-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota através de uma chamada online. Como citado anteriormente, as entrevistas foram gravadas mediante a permissão do entrevistado. O encontro ocorreu individualmente para que não haja manipulação ou interferência de outras pessoas.

A entrevista semiestruturada foi aplicada a vinte e um graduandos da universidade selecionada que estivessem cursando Ciências Biológicas, visto que um dos objetivos específicos deste trabalho é identificar os possíveis obstáculos para a realização das atividades propostas pelo curso. Os entrevistados foram subdivididos em dois grupos: bolsistas (onze entrevistados) e não bolsistas (dez entrevistados). A necessidade de entrevistar um número a mais de estudantes bolsistas deu-se pela identificação de bolsa por filantropia em um dos entrevistados, a qual não é o foco deste trabalho.

Todas as entrevistas foram iniciadas de forma informal, para que o entrevistado se sentisse o mais confortável e a vontade possível. Foram ditas frases e perguntas de cumprimento, como por exemplo: “boa tarde”, “está tudo bem com você?”, “Está se sentindo confortável/pronto para a entrevista?”.

O roteiro utilizado será apresentado abaixo, porém novas questões foram surgindo no momento da coleta, permitindo assim, uma maior riqueza de dados e uma análise mais detalhada. Sendo assim, as questões abaixo não foram apresentadas como questionário, mas apenas auxiliaram na condução da entrevista. Para alunos bolsistas e pagantes foram realizadas as mesmas perguntas, sem qualquer distinção.

1. Como descreve sua educação básica? Onde cursou? Como avalia a qualidade dela?
2. Como aconteceu o seu ingresso à universidade?
3. Por que escolheu Ciências Biológicas?
4. As aulas do curso exigem conhecimentos construídos anteriormente? Como tem sido para você esse aspecto?
5. Para a realização das atividades propostas, são necessários acessórios ou equipamentos que precisam ser comprados por você? Qual o impacto dessa necessidade? Não os possuindo, como poderia ser resolvida a situação?
6. Como acontecem as saídas a campo que o curso propõe? O que é necessário para participar dessas atividades?
7. Você já deixou de participar de alguma saída a campo proposta pelo curso? Por qual(is) motivo(s)?
8. Quais as suas maiores dificuldades diárias? Quais os métodos utilizados para tentar contornar essas situações?

9. A universidade auxilia de alguma maneira na superação de obstáculos que você tenha descrito? Como? O que poderia ajudar?
10. Pretende terminar o curso em quatro anos? Tem expectativa de se formar com a turma de ingresso? Quais as suas preocupações a este respeito?
11. O que você entende por inclusão? Como ela poderia ser adotada em sua universidade?
12. De quem é a responsabilidade dessa inclusão?
13. Qual a sua reação ou posicionamento frente a alunos bolsistas?
14. Você trocaria um estudo do meio mais caro por um mais em conta para contemplar alunos bolsistas?
15. Você se sente incluído em sua universidade?

Segundo Bauer e Gaskell (2008), em uma pesquisa qualitativa com este perfil a finalidade real não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Para os autores, em um meio social específico estamos interessados em descobrir a variedade de pontos de vista no assunto e especificamente o que fundamenta e justifica estes diferentes pontos de vista. Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa e implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões reavaliados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os entrevistados foram citados de acordo com o grupo do qual fazem parte. Sendo assim, os bolsistas foram denominados de B1 a B11. Já os alunos pagantes, foram denominados de P1 a P10. Após a obtenção do material e um levantamento bibliográfico aprofundado, as respostas das entrevistas foram separadas em categorias, criadas posteriormente a partir de palavras-chave, facilitando a análise dos dados e a compreensão e conclusão da pesquisa. Em seguida criou-se um quadro (Quadro 1) com as perguntas julgadas como as mais representativas para o presente trabalho e a categorização das respostas obtidas.

O quadro foi utilizado posteriormente para a discussão. Nele constam as respostas analisadas de modo comparativo, entre alunos bolsistas e pagantes, a partir de um tratamento quantitativo-frequencial e, de modo qualitativo, com a categorização do conteúdo das respostas. Trechos das entrevistas realizadas com os alunos, foram

destacados para exemplificar e evidenciar os aspectos discutidos.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os estudantes permitiu a identificação das categorias descritas no quadro abaixo:

Quadro 1: Quantidade de respostas dos alunos bolsistas e pagantes para as categorias selecionadas a partir das entrevistas realizadas com os discentes.

PERGUNTAS	CATEGORIAS	BOLSISTAS	PAGANTES
Por que escolheu Ciências Biológicas?	Influência familiar;	0	1
	Experiências na infância (na escola e fora dela);	8	3
	Gostava de plantas e animais;	5	5
	Gostava de estudar Biologia;	2	3
	Curiosidade.	2	0
Sobre a exigência de conhecimentos prévios, como tem sido para você esse aspecto?	Sentiu diferença em relação aos colegas;	2	2
	Não apresentou grandes dificuldades e precisou apenas revisar o conteúdo;	4	6
	Apresentou dificuldades, mas está conseguindo lidar bem com isso;	0	2
	Teve que estudar mais e correr atrás para diminuir a defasagem;	5	2
	Teve dificuldade em acompanhar as aulas;	4	3
	Os professores retomam o conteúdo sempre que solicitado;	3	2
	Os professores não se preocupam em retomar o conteúdo.	2	0
Para a realização das atividades propostas, são necessários acessórios ou equipamentos que precisam ser comprados por você?	Sim;	10	8
	Não.	1	2

PERGUNTAS	CATEGORIAS	BOLSISTAS	PAGANTES
Qual o impacto dessa necessidade?	Não teve impacto;	5	7
	Teve um grande impacto;	2	1
	Teve que trabalhar para pagar;	1	0
	Se incomoda em ter que pedir aos pais;	1	0
	Teve certa dificuldade em pagar;	2	0
	Não gostou em ter que gastar para além da mensalidade do curso;	0	1
Não os possuindo, como poderia ser resolvida a situação?	Pedindo ajuda financeira para algum colega ou familiar;	2	3
	Auxílio da Universidade;	6	2
	Empréstimo de colegas ou familiares que já têm o material;	3	5
	Comunicar a turma e o professor da disciplina;	0	4
	Pedir ajuda aos Coletivos de alunos;	1	0
	Continuar utilizando o material que já vinha utilizando;	1	1
	Não tem o que fazer.	1	1
O que é necessário para participar das saídas a campo que o curso propõe?	Ser aluno do curso;	0	2
	Estar matriculado na disciplina;	0	1
	Recursos financeiros;	6	6
	Disponibilidade de tempo;	2	3
	Vontade / interesse;	4	1
	Equipamentos / acessórios / alimentos;	2	4
Razões por não poderem participar das saídas a campo	Questões de saúde (ausência de vacina);	0	1
	Falta de recursos financeiros;	2	0
	Falta de disponibilidade de tempo;	1	1
	Estar trabalhando.	1	0

PERGUNTAS	CATEGORIAS	BOLSISTAS	PAGANTES
Você pretende terminar o curso em quatro anos?	Sim;	8	5
	Não;	2	1
	Pretendia, mas não será possível.	1	4
Tem expectativa de se formar com a turma de ingresso?	Sim;	7	6
	Não;	1	0
	Tinha.	3	4
Quais as suas preocupações a respeito de formação?	O futuro pós faculdade;	2	2
	Não poder participar de uma festa de formatura;	3	2
	Pressão social em se formar em quatro anos;	0	4
	Não aprender a se organizar e “atrasar” a formação;	2	2
	Não tem nenhuma preocupação;	2	1
	Não se formar com a turma de ingresso/se formar só;	0	3
	Cansaço mental;	0	1
	Passar da idade “correta”;	0	2
	Não ter recursos tecnológicos e financeiros para terminar o curso;	1	0
	Se formar o mais rápido possível.	3	3
O que você entende por inclusão?	Incluir no sentido de atribuir valor ou significado a alguém;	0	1
	Adaptar o espaço para uma necessidade de alguém;	1	1
	Incluir pessoas consideradas fora do padrão;	5	3
	Oferecer a todos a mesma oportunidade;	4	1
	Enxergar uma situação que muitas vezes passa despercebida;	0	1
	Incluir a todos e tratar de forma igual;	2	2
	Acolhimento.	2	0

PERGUNTAS	CATEGORIAS	BOLSISTAS	PAGANTES
Como ela poderia ser adotada em sua Universidade?	Abrir portas, oferecer oportunidades;	3	2
	Melhorar a acessibilidade (rampas, elevadores, LIBRAS, Brainly);	1	5
	Ser mais flexível;	2	1
	A Universidade deveria se preocupar com possíveis desvantagens ou defasagens dos alunos;	4	2
	Utilizar da representatividade;	1	1
	Identificar os problemas dos seus alunos e conhecer o seu público;	3	1
	A inclusão na Universidade já é efetiva e já acontece.	0	1
De quem é a responsabilidade dessa inclusão?	Da Universidade como instituição (reitor, diretor);	7	6
	Da comunidade universitária;	5	6
	Do Governo;	4	0
	De todos como sociedade.	2	1
Qual a sua reação ou posicionamento frente a alunos bolsistas?	Acha válida e importante a concessão de bolsas;	3	6
	Identificação;	6	0
	Entende que são alunos com dificuldades financeiras;	0	2
	Entende a importância, mas acha insuficiente a quantidade de bolsas;	2	0
	Felicidade;	3	1
	Reação neutra / Não sabe responder;	2	2
Você trocaria um estudo do meio mais caro por um mais em conta para contemplar alunos bolsistas?	Sim;	11	10
	Não;	0	0
Você acha que essa decisão seria unânime na sua turma?	Sim;	2	4
	Não;	9	6

PERGUNTAS	CATEGORIAS	BOLSISTAS	PAGANTES
Você se sente incluído em sua Universidade?	Sim;	6	8
	Não;	5	2

A escolha de uma profissão certamente é um dos momentos mais difíceis na vida de uma pessoa, visto que geralmente acontece durante uma fase de muitas dúvidas e conflitos internos, como a adolescência. O profissional biólogo trabalha com uma ciência que estuda os seres vivos em todos os seus aspectos de abrangência, sejam eles funcionais, taxonômicos, evolutivos, geográficos, genéticos, anatômicos ou comportamentais (SOARES, 2005). Tendo em vista a amplitude e a diversidade de áreas que a Biologia apresenta, pressupõe-se que existem diversos fatores capazes de motivar a escolha da profissão em questão.

A partir das entrevistas realizadas com vinte e um alunos do curso de Ciências Biológicas de uma universidade privada do município de São Paulo, questionou-se as razões de escolha do curso citado. Onze dos vinte e um alunos entrevistados responderam sobre experiências vividas dentro e fora da escola durante a sua infância. Já dez entrevistados afirmaram que a escolha do curso se deve ao interesse por plantas e animais. Esse resultado vai de acordo com o que salienta Charlot (2000), quando afirma que para que um sujeito se mobilize para aprender algo, esse algo deve ter relação com experiências vividas em seu cotidiano ou em algum momento da sua vida. Verona, Mori e Arruda (2008) ressaltam a importância dessas aprendizagens que descrevem como não-formais e o envolvimento dos alunos com essa área do saber podem vir a partir dessa relação com as experiências pessoais.

Quanto à exigência de conhecimentos prévios para o acompanhamento das aulas do curso, observou-se que cinco dos onze alunos bolsistas entrevistados responderam que apresentaram dificuldades em absorver o conteúdo e precisaram estudar para além do horário de aula para diminuir a defasagem dos conhecimentos. Quando observado o número de respostas dos alunos pagantes para essa pergunta, notou-se que seis dos dez entrevistados responderam que não apresentaram grandes dificuldades e precisaram apenas revisar o conteúdo. Esses dados podem evidenciar as desigualdades sociais descritas por Marcelino (2020), sugerindo uma discrepância

entre a eficiência do ensino público e privado no Brasil, já que nove dos onze entrevistados bolsistas tiveram a sua educação básica cursada em escola pública de forma parcial ou total. As respostas obtidas demonstraram, além do forte e representativo sucateamento da escola pública de ensino fundamental e médio, que grande parte dos alunos que tiveram a oportunidade de cursar boas escolas conseguiram dar continuidade ao curso de forma mais fácil e leve. Dois alunos bolsistas relataram ainda que os professores do curso não retomam conteúdos anteriores, reforçando a ideia de um espaço que, além de ignorar a diversidade presente em uma sala de aula, espera que todos, ao chegar em uma instituição de ensino, possuam uma mesma cultura e uma mesma carga de conhecimentos prévios, ideia esta também descrita pelo autor citado anteriormente.

Para realizar as atividades propostas pelo curso de Ciências Biológicas, dezoito alunos, entre bolsistas e pagantes, responderam que são necessários acessórios ou equipamentos que precisam ser comprados. Quando perguntado qual foi o impacto dessa necessidade, observou-se que: três alunos afirmaram sofrer um grande impacto, sendo dois bolsistas e um pagante; um aluno bolsista relatou ainda a necessidade de trabalhar para conseguir comprar tais instrumentos; dois alunos, também bolsistas, expressaram certa dificuldade em pagar determinados materiais; e ainda, um aluno do mesmo grupo diz que se incomoda em ter que pedir tais materiais aos seus pais. Uma das respostas mais expressivas vem de um aluno bolsista que relata a atitude de uma professora perante a situação de impossibilidade de compra do material solicitado. Ele diz:

B14: “(...) então, eu gastei muito dinheiro, teve material que eu me recusei a comprar, eu avisei a professora que os materiais eram caros e que muitos alunos bolsistas provavelmente não teriam condições de comprar, ela falou que eu tinha que dar um jeito... (...)”.

O relato acima marca um forte episódio de indiferença e exclusão, visto que a dificuldade do aluno e as suas condições sociais não foram levadas ao contexto de sala de aula. Situações como essas podem acarretar diversos impactos na vida estudantil e pessoal do discente, pois são capazes de desmotivar o aluno a prosseguir com as atividades do curso, podem favorecer a desistência e evasão escolar e ainda, gerar impactos socioemocionais significativos ao se sentir desconsiderado e invisível em seu ambiente de estudo.

As respostas obtidas também demonstram a necessidade de recursos financeiros para a conclusão do curso. Segundo Vasconcelos (2010), a insuficiência desses recursos é hoje um dos principais motivos de desistência e evasão de alunos com baixas condições socioeconômicas. Esse cenário certamente reforça que não basta apenas permitir a entrada do estudante à universidade. São necessárias ainda políticas públicas de permanência nas universidades, a fim de fornecer os recursos necessários e garantir a conclusão do ensino superior inclusive por pessoas socioeconomicamente desfavorecidas.

Entretanto, vale ressaltar que, em casos de impossibilidade de compra desses materiais, observou-se treze respostas que citam como solução para esse problema atitudes ou ações externas à universidade, que partem do próprio aluno ou de pessoas próximas a este, como amigos e familiares. Essas respostas reforçam o que muitos autores já demonstraram: a inclusão, que envolve a adaptação do meio para incluir determinado grupo ou pessoa, é erroneamente interpretada, fazendo com que os envolvidos por esse processo entendam como obrigação a sua adaptação ao meio (FREIRE, 2008). Ao mesmo tempo, nove respostas afirmaram recorrer à universidade nestes casos, entendendo como obrigação das instituições de ensino identificar e auxiliar seus alunos. Os dados mais representativos aparecem quando dois alunos, sendo um bolsista e um pagante, respondem que não há o que fazer caso uma pessoa não consiga obter os materiais solicitados. Essas respostas demonstram a falta de assistência dada aos alunos e como são obrigados a lidar com isso, sendo forçados a se conformar com tal situação.

De forma semelhante à questão anterior, a necessidade de recursos financeiros aparece novamente quando questionado o que é necessário para participar das saídas a campo que o curso propõe, observando-se doze respostas referentes a esta necessidade. A fala exposta a seguir foi dita por um dos alunos entrevistados que afirma a possibilidade de exclusão de um discente que não consiga custear alguma saída a campo.

“P3: (É necessário) estar matriculado no curso e dependendo, se tiver valor, ter condições de pagar, né? Acho que só... e as saídas a campo que é por conta própria, se a pessoa não tem como custear, infelizmente ela não vai.”

Seis entrevistados responderam ainda que são necessários também equipamentos, acessórios ou custear a sua alimentação ao participar dessas

atividades, sendo eles dois bolsistas e quatro pagantes. Essas respostas novamente reforçam a exigência de recursos pelos cursos de ensino superior que vão além do ingresso à universidade, mas estão ligados à permanência e terminalidade do curso. Vale ressaltar que essa necessidade não atinge somente alunos com dificuldades financeiras, mas mesmo equipamentos, acessórios ou alimentos podem apresentar um valor financeiro alto para um aluno que não possui renda própria, como a grande maioria dos alunos bolsistas. O relato abaixo demonstra a necessidade de possuir objetos de grande valor aquisitivo, como um celular com uma câmera de qualidade ou uma máquina fotográfica para uma saída a campo realizada a fim de permitir o avistamento de aves em um parque localizado na cidade de São Paulo.

P7: “(...) A gente no parque... era avistamento de aves, as aves ficam na árvore, no topo, então para mim, que tenho uma câmera com uma lente que consegue chegar, eu vou ter uma melhor foto do que uma pessoa que está com o celular e que às vezes, não tem um zoom bom por exemplo. Isso acaba prejudicando a pessoa no trabalho que a gente teve que fazer depois, então isso aí eu acho meio ruim (...)”.

A necessidade de trabalhar durante a graduação é a realidade de muitos alunos que muitas vezes são responsáveis por sustentar a sua casa e a sua família. As respostas para a pergunta anterior demonstram também que é preciso disponibilidade de tempo para participar das saídas a campo, o que permite concluir que alunos que trabalham teriam que escolher entre participar das atividades ou abandonar o seu emprego. Qualquer que seja a decisão, a vida do estudante pode ser diretamente impactada, já que optando por não participar das saídas a campo o discente deixaria de obter conhecimentos e experiências adquiridas somente e exclusivamente durante esses momentos. Porém, o não comparecimento em seu trabalho, poderá acarretar prejuízos financeiros, aspecto este significativo principalmente para pessoas desfavorecidas economicamente. Este é um ônus difícil de ser superado, uma vez que envolve escolhas e renúncias sempre que o estudante é trabalhador ou estagiário.

Para os estudantes que afirmaram ter deixado de participar de alguma saída a campo, foi questionado as razões que o levaram a tal atitude. Dentre as respostas obtidas, observou-se que: dois alunos bolsistas deixaram de participar por falta de recursos financeiros; um aluno bolsista relatou estar trabalhando no momento da atividade. Ele diz:

“B16: Já (deixou de participar de uma saída a campo). Teve uma saída que eu não fui porque eu estava trabalhando. Foi de final de semana a saída no caso e eu trabalhava de final de semana.”

Dois alunos ainda, sendo um bolsista e um pagante, contam que não tinham disponibilidade de tempo suficiente para tais dinâmicas. Novamente, essas respostas vão ao encontro de todas as reflexões realizadas até o momento, demonstrando claramente as dificuldades enfrentadas por alunos de graduação, especialmente alunos bolsistas. Mesmo não sendo obrigatória a participação dessas atividades, uma escolha forçada entre o seu trabalho e as saídas a campo pode desestimular a conclusão da graduação, pois são oportunidades de adquirir experiências para além da sala de aula e ainda, se caracterizam por ser atividades com grande potencial de aproximar os alunos da turma, estimulando a convivência entre estes.

Quanto à conclusão do curso, foi questionado aos estudantes se eles tinham a pretensão de finalizar o curso em quatro anos, obtendo-se treze respostas afirmativas e três negativas. Entretanto, observou-se também que cinco alunos pretendiam terminar o curso neste período, mas que não será possível. Um deles relata:

B16: “Olha... é que assim, eu estou no penúltimo semestre, né? Então, eu espero que eu termine em um ano, mas o meu curso levou muito mais tempo do que quatro anos para eu me formar, sabe? Porque, assim... é... acho que eu não sei se eu precisaria de uma terapia, acho que sim, mas sei lá, eu estava muito indecisa antes, sabe? Basicamente por isso, assim, que eu levei tanto tempo, assim, mas eu levei bem mais que quatro anos”.

De forma semelhante, treze alunos responderam ainda que têm expectativa de se formar com a turma de ingresso. Inclusive, essa é uma das preocupações relatadas por três alunos pagantes que tinham a mesma expectativa, mas que já entendem a impossibilidade de isso acontecer. É possível observar ainda que o tempo estimado para a conclusão do curso pela universidade acaba se comportando como uma obrigação ou um tempo imposto pela sociedade. Essa reflexão foi feita a partir das respostas de quatro alunos, todos pagantes, quando perguntado quais as suas preocupações a respeito de sua formação. Estes relataram sentir uma pressão social em se formar em quatro anos. Isso acontece porque existe a concepção de que o estudante deve manter os seus níveis acadêmicos excelentes durante todo o processo de graduação, para que assim, sejam formados bons profissionais. Vale ressaltar que os alunos estão inseridos em uma universidade cuja grade curricular

apresenta apenas uma possibilidade de turno, dia e horário para as disciplinas que serão cursadas ao longo do curso. Sendo assim, a reprovação em algumas matérias resulta em uma modificação da grade pré-estabelecida pela universidade e logo, conflitos de horário entre as aulas, obrigando o aluno a modificar a sua grade horária para cursar a disciplina em dependência. Caso o aluno seja submetido a essa situação, não se formará em quatro anos.

Cinco alunos, sendo três bolsistas e dois pagantes, citaram como uma de suas preocupações não poder participar de uma festa de formatura. Três alunos, todos bolsistas, citam como empecilho questões financeiras, pois temem o valor que terão que gastar para que tenham uma festa. Um deles relata:

B17: “(...)não é toda vez que você se forma em um curso, ainda é o curso que você sempre quis fazer, então... eu já não tive a formatura do ensino médio, não... também não participei por questões financeiras. Aí, também não conseguir participar da faculdade, tipo, é uma coisa que me deixa chateada, porque eu acho que é um momento de comemoração, né? Depois de todo o esforço, durante quase os quatro, cinco anos, enfim, da faculdade, então acho que seria... acho que é um momento legal, mas, infelizmente, é... acho que não vai ser possível (...)”.

É importante ressaltar que as expectativas dos estudantes no momento de ingresso à universidade vão influenciar diretamente em sua participação nas atividades acadêmicas do curso e na qualidade dessa participação (ALMEIDA; CASTRO, 2016). Alunos decepcionados, desmotivados e infelizes podem enfrentar maiores dificuldades no enfrentamento dos problemas que apareçam durante a graduação. Sendo assim, as expectativas dos estudantes devem ganhar uma atenção redobrada por parte da universidade, que deve ter o cuidado para que seus alunos não se sintam desmotivados por falta de participação de momentos importantes, como as saídas a campo ou a festa de formatura, por exemplo.

Quanto à compreensão dos estudantes sobre inclusão, observou-se que oito alunos a entendem como um processo responsável por incluir pessoas consideradas fora de um padrão imposto pela sociedade. Dois entrevistados afirmam ser necessário a adaptação de um espaço para uma necessidade de alguém. Dados como este mostram um significativo avanço quanto às percepções dos alunos referentes ao processo de inclusão, visto que são ideias semelhantes às definições atualmente adotadas por grande parte dos autores que discorrem sobre este tema.

Para essa mesma pergunta observou-se ainda que cinco alunos resumiram o processo em oferecer a todos as mesmas oportunidades. De forma semelhante, quatro discentes definiram inclusão como destinar o mesmo tratamento a todos. É a partir de ideias como essas que surgem discussões a respeito dos termos “igualdade” e “equidade”. O primeiro termo é definido de forma clara pelos alunos em questão como dar oportunidades iguais a todos os estudantes. Porém, segundo Zererê (2002), o processo de inclusão exige não só a oferta de oportunidades iguais, mas conceder a cada um aquilo que lhe faz falta, o que corresponde ao processo de equidade também definido por Burci, Santos e Costa (2017). Esse processo tem como consequência a correção de desigualdades sociais a partir do tratamento diferenciado aos ditos como “diferentes”. É uma forma de compensar as desvantagens oferecendo não só as mesmas oportunidades entre os indivíduos, mas garantindo que as oportunidades sejam aproveitadas de forma igualitária entre todos.

A pergunta seguinte questionava aos estudantes como o processo de inclusão poderia ser adotado em sua universidade. Para tanto, obteve-se seis respostas que resumiram a inclusão como adotar medidas relacionadas à acessibilidade de pessoas com deficiência, como rampas, elevadores, o ensino em Libras e Brainly. Novamente, parte dos alunos demonstraram compreender a inclusão como oferecer oportunidades iguais a todos, observando-se cinco respostas com este cunho. Dados ainda mais representativos aparecem quando os alunos responsabilizam a própria universidade, que tem como obrigação identificar os problemas do seu público, conhecê-lo melhor e se preocupar com as possíveis dificuldades que esses alunos podem apresentar durante a sua graduação. Freire (2008) complementa essas ideias afirmando que o processo de inclusão envolve mudanças na estrutura organizacional e funcional das instituições de ensino, bem como nos agentes envolvidos, sua gestão de sala de aula e no currículo.

Ao questionar de quem é a responsabilidade dessa inclusão, treze alunos responsabilizam o Reitor e o Diretor da universidade. Onze alunos atribuem essa tarefa a toda a comunidade universitária, incluindo alunos, professores e funcionários. Quatro alunos dizem que a inclusão é responsabilidade do Estado, bem como diz Crahay (2000), afirmando que é o seu dever garantir que todos tenham acesso ao conhecimento. Apenas três resumem o processo de inclusão como uma responsabilidade de todos como sociedade. Essa última concepção é exatamente o

que dizem Doyal e Gough (1994), concordando com a ideia de que, mesmo dentro de uma instituição de ensino, seja uma escola ou uma universidade, o aluno antes deve se sentir parte de um grupo social, parte de uma sociedade. Em uma relação pedagógica, é necessária a colaboração de um ambiente adequado e favorável para o acolhimento dos estudantes. Sendo assim, cabe não só à universidade, mas ao Estado e à sociedade adotar métodos para que o ensino seja efetivamente acessível a todos.

Quando questionada a reação dos alunos frente à bolsistas, nove reconhecem a importância da concessão das bolsas de estudo. Entretanto, quatro discentes não souberam responder ou relataram não ter reação alguma. Infelizmente, esse cenário demonstra a invisibilidade muitas vezes sofrida por grupos socialmente excluídos, pois nota-se a ausência de um olhar diferenciado e a identificação de situações de exclusão. Entender um aluno bolsista como um aluno igual a todos os outros é ignorar a diversidade (incentivando a falta de consciência de classe), o seu contexto e os possíveis desafios socioeconômicos enfrentados por este grupo todos os dias e durante a sua formação.

Por outro lado, observa-se que seis alunos bolsistas descrevem a sua reação como uma identificação. Um deles diz:

B18: “Parceiro, parceiro, parceria total, meu parceiro mesmo. Foi... pô, é tipo, porque a gente se identifica, para mim é isso, sabe? Tipo, eu me identifico mesmo. Foi a maior falta, sei lá, eu e a (aluna do curso, por exemplo. Tipo, eu soube que ela era bolsista na aula e a gente se aproximou normalmente, sabe? Sei lá, é compartilhar histórias semelhantes, sabe? E isso aproxima muito (...)”

Para todos os alunos foi questionado se eles trocariam um estudo do meio, também chamadas de saídas a campo, mais caro por um mais em conta para contemplar algum aluno bolsista. Para essa pergunta, todos os estudantes afirmaram que realizariam a troca. Entretanto, quando questionado se essa decisão seria unânime em sua turma, observou-se que quinze alunos, dos vinte e um entrevistados, responderam que não. É interessante ressaltar que por se tratar de uma pesquisa que utiliza entrevistas como método e ainda, por estarem de frente a uma outra pessoa, cogita-se que as respostas obtidas para a primeira pergunta não são totalmente sinceras. Essa suposição é reforçada pelas respostas obtidas na segunda pergunta, pois demonstram a possibilidade da existência de situações de exclusão e ainda, corroboram com o que Amaral (1998) chama de “medo da contaminação pelo

convívio”, ou “contágio osmótico”. Estabelecendo uma relação entre a situação descrita e essa concepção, supõem-se que os alunos ainda acreditam ter prejuízos em deixar de participar de uma atividade mais cara, para que um aluno bolsista consiga participar de uma mais em conta.

Ao término da entrevista foi questionado se os alunos entrevistados se sentiam incluídos em sua universidade. Quatorze alunos afirmaram que se sentem incluídos, sendo oito pagantes e seis bolsistas. Resposta contrária a esta foi dada por sete alunos, sendo dois pagantes e cinco bolsistas. Esses dados são de extrema relevância, pois a exclusão confere a um terço da amostra, um número relativamente alto tendo em vista o número de entrevistados. A exclusão atua como um empecilho para a felicidade do aluno dentro da instituição de ensino e conclusão do seu curso e muitas vezes, pode atuar também como um potencializador do processo de evasão escolar. Luckesi (2013) entende esse cenário como prejudicial ao educando, que quando não acolhido, não se sente seguro para se expressar e se impor e possivelmente será julgado.

Em segundo lugar deve-se ressaltar que 71% dos alunos que não se sentem incluídos dentro da Universidade em questão são bolsistas. Essas respostas podem estar relacionadas a diversos fatores, como racial, social, econômico e até mesmo, de gênero. Um aluno relata:

B14: “De jeito nenhum! Zero, zero. Começa pelas pessoas negras, né? Que são as pessoas que eu tenho mais afinidade... então, por exemplo, são muitas poucas as pessoas... se eu entrar na minha sala, eu posso ter ali que cinco se consideram negras, mas que tenham um traço de negritude, ou seja, cabelo afro, pele escura e coisa assim, sejam menos do que essa contagem. Então, a representatividade visual é muito baixa dentro da universidade. E os bolsistas, muito menos. (...) Então, assim, o... realmente, não vejo representação nenhuma. Eu conheço sete bolsistas, mas eu ando nos corredores e não sei quem é bolsista e eu, provavelmente, vou achar que nenhum é. Então, é muito baixo, muito baixo, muito baixo, zero”.

Outro aluno diz, que apesar de sentir incluída, isso só é possível porque possui traços físicos socialmente aceitáveis:

B11: “Eu só me acho incluída na universidade porque eu passo uma imagem eurocêntrica, tá? Porque o meu cabelo é liso, porque a minha pele é mais clara... é... que mais? Ah, não sei, porque eu tenho passibilidade, pelo fato de eu ser uma mulher trans... que mais? Sabe? Por diversas coisas eu me sinto incluída... se eu fosse preta, por exemplo, eu não me sentiria incluída. Se eu tivesse um cabelo black, por exemplo, eu não me sentiria incluída. Se eu fosse acima do peso, eu não seria incluída. Se eu fosse uma anã, eu não seria incluída. Então assim, eu me sinto incluída porque eu estou dentro de um padrão que a sociedade impõe para todo mundo, no caso para nós

mulheres. Por isso que eu me sinto incluída. Mas se não fosse por causa disso eu não ia me sentir incluída não (...)".

De qualquer forma, enxerga-se grupos socialmente vistos como diferentes e historicamente desfavorecidos que, mesmo após adquirir o acesso a um setor que nunca antes haviam alcançado, como a universidade, continuam sendo excluídos e isolados de uma sociedade elitista e que se diz democrática.

Em terceiro lugar, observou-se que sete alunos comparam a posição do seu curso em relação aos outros. Eles relatam que o curso de Ciências Biológicas é visto de forma negativa pelos estudantes dos outros cursos, como o de Direito, por exemplo, e sentem uma invisibilidade causada pela universidade em questão, que muitas vezes deixa de valorizá-los. Um deles diz:

P1: "(...) No meu curso de Biologia eu me sinto incluída. Eu me sinto confortável no ambiente que eu estou, mesmo claro, que sempre vai ter uma briguinta, um desconforto ou outro com alguma pessoa ou alguma situação, porque não é todo mundo que se dá bem, isso não existe, mas em relação ao meu curso em comparação com os outros cursos da Universidade... eu acredito que a Universidade não valoriza tanto a Biologia quanto os outros cursos (...)".

Outro aluno reforça que apesar de se sentir incluída, o curso não existe para algumas pessoas da universidade:

P3: "Me sinto... eu acho que o curso de Biologia, menos, tipo, tem gente lá que nem sabe que tem Biologia no Campus, na universidade, mas pela universidade eu me sinto... bem acolhida, tipo, não tem nenhum tipo de discriminação".

De forma geral, os alunos entrevistados não se sentem incluídos em sua universidade, ou sentem uma exclusão de seu curso perante os outros ofertados por tal instituição. Essas informações corroboram com as reflexões feitas durante o desenvolvimento desse trabalho, reforçando a noção de que erroneamente resume-se à inclusão a oferta de oportunidades iguais a todos e a possibilidade de acesso ao ensino superior. Entretanto, incluir um aluno em um ambiente universitário, como já dito anteriormente, requer um olhar atento às diversidades e a identificação dos alunos com dificuldades para além de frequentar o espaço, mas de permanecer e dar continuidade ao processo de graduação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou insumos para que os cursos de ensino superior, com ênfase aos de Ciências Biológicas, possam adotar métodos para melhorar os indicadores de inclusão dos alunos bolsistas em suas atividades curriculares e ao cotidiano acadêmico. Apesar de ser uma amostra pequena de indivíduos, foram coletados dados significativos que nos sugerem diversos problemas e situações que muitas vezes passam despercebidas dentro do contexto universitário. Notou-se, portanto, através das entrevistas realizadas, que o processo de inclusão dos estudantes bolsistas não é efetivo, já que grande parte deste grupo relatou não se sentir incluído em sua universidade.

Em relação à percepção dos alunos bolsistas e não bolsistas sobre o acolhimento, é possível concluir, a partir das entrevistas realizadas, que apesar de não relatarem situações de exclusão praticadas por eles próprios, quinze estudantes discorrem sobre a possibilidade de situações com esta acontecerem entre os membros de sua turma (caso fosse necessária a troca de um estudo do meio mais caro por um mais em conta para contemplar um aluno bolsista, por exemplo). Esse cenário demonstra que a exclusão desses alunos é recorrente e percebida, ainda que velada, em ambientes universitários.

Quanto aos possíveis obstáculos para a participação das atividades curriculares, observou-se que grande parte dessas dinâmicas, como a participação das aulas do curso e as saídas a campo, exigem recursos financeiros. É a impossibilidade de possuir esses recursos que Lobo et al. (2007) enfatizam ser um dos principais motivos de evasão e desistência de conclusão do ensino superior. As condições socioeconômicas dos alunos, em especial os bolsistas, também interferem em suas expectativas sobre o curso, já que três estudantes relataram a impossibilidade de participar de uma festa de formatura devido ao custo do evento.

Para trabalhos posteriores, torna-se fundamental a ampliação da amostra e a expansão desse estudo para estudantes de outros cursos. Além disso, pretende-se analisar os projetos pedagógicos da universidade a fim de verificar as ações ou a ausência destas no combate à exclusão de estudantes bolsistas. Esses dados poderão servir de apoio para a construção de políticas públicas e de permanência

capazes de garantir de forma efetiva a inclusão plena do grupo de discentes em questão em todas as universidades privadas do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Leandro. CASTRO, Rui Vieira de. **Ser estudante do ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano.** Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, 2016.

ALMEIDA, Leandro; COSTA, Alexandra Ribeiro; ARAÚJO, Alexandra Maria Dantas de Castro; GONÇALVES, Paula. Expectativas acadêmicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de Engenharia. **Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social** vol. 2, no. 1. p. 63-74. Portugal maio. 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25527>. Acesso em: abril de 2020.

ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação** vol. 17, no. 3. p. 899-920. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abril de 2020.

ALVES, Marcos Alexandre. Educação e Alteridade: o ensino como acolhimento e responsabilidade ética em Levinas. **Imagens da Educação** vol. 3, no. 2. p. 27-36. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20127>. Acesso em: março de 2020.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BOADELLA, David. **Correntes da vida: uma introdução à biossíntese.** São Paulo: Summus Editoras LTDA, 1992.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools.** Manchester: University of Manchester, 2002.

BURCI, Taissa Vieira Lozano; SANTOS, Annie Rose dos; COSTA, Maria Luisa Furlan. Inclusão com igualdade ou com equidade: primeiras reflexões. **Colloquium Humanarum** vol.14, no. Especial. p. 444-450. Maringá jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324048229_INCLUSAO_COM_IGUALDADE_OU_COM_EQUIDADE_PRIMEIRAS_REFLEXOES. Acesso em: outubro de 2023.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRAHAY, M. **L'école peut-elle être juste e efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.** Belgique: De Boeck, 2000.

DOYAL, Len; GUOGH, Ian. **Una teoría de las necesidades humanas.** Trad. José Antonio Moyano; Alejandro Colás. Barcelona: IcariaFuhem, 1994.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec** vol. 2, no. 2. p. 171-179. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187/215>. Acesso em: outubro de 2019.

DURÃO, Rita Luis Sarmiento. **Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial:** uma proposta de acolhimento e integração. Mestrado em Ciências da Educação Na Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasil Educação** vol. 3, no. 23. p. 16-35. Rio de Janeiro mai./ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003. Acesso em: março de 2020.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação** vol. 16, no.1. p. 5-20. Universidade de Lisboa. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>. Acesso em: outubro de 2023.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques** vol.1, no. 1. p. 16-23. Rio de Janeiro, 2000; Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000110&pid=S0104-4060200900010001000017&lng=pt. Acesso em: outubro de 2019.

GLAT, R. et al. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

JÚNIOR, Edson Mendes; TOSTA, Estela Inês Leite. 50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. **IX ANPESul**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. p. 1-16. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/67>. Acesso em: novembro de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** vol. 38, no. 1. p. 13-28. São Paulo. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011005000001&script=sci_arttext. Acesso em: março de 2020.

LOBO, Maria Beatriz de carvalho Melo; FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar. A evasão no ensino superior. **Cadernos de Pesquisa** vol.37, no.132. p. 641-659. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/#>. Acesso em: outubro de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O educador, qual o seu papel na contemporaneidade. In: d'AVILA, Cristina Maria. **Ser professor na contemporaneidade**. Curitiba: Editora CRV. 2013. p.41-51.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LDTA, 1986.

MANCIBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade** vol. 25, no. 88. p. 845-866. Campinas, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ybWVDNDW9Y7BBnDhCPmCN3b/#>. Acesso em: outubro de 2023.

MARCELINO, Elizabeth de Fátima Freitas. Avaliação da aprendizagem, capital cultural e desigualdade educativa. **Revista Científica de Educação** vol. 4, no. 1. p. 1-10. 2020. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/48>. Acesso em: novembro de 2023.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação** vol.14, no. 40. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a03.pdf>. Acesso em: outubro de 2023.

MORGADO, José. Educação inclusiva nas escolas atuais: contributo para a reflexão. **X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. p. 104-117. 2009. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/EDUCA%C3%87%C3%83O-INCLUSIVA-NAS-ESCOLAS-ACTUAIS%3A-CONTRIBUTO-Morgado/ff64d5b51e4b36c0bde629f44a7c57c439591d20>. Acesso em: abril de 2020.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORTIZ, Cisele. Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. **Revista Escola** vol. 9, no. 22. p. 1-9. 2000. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/categoria/projeto-acolhida-e-adapta%C3%A7ao-para-creche/0>. Acesso em: abril de 2020.

PAULA, Déborah Helenise Lemes de; PAULA, Rubian Mara de. **Currículo na escola e currículo da escola: reflexões e proposições**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. **Processo de inclusão ilusória: a condição do jovem bolsista universitário**. Tese de Doutorado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid: Morata, 2008.

SILVA, Cidinha da. **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus Editoras LTDA. 2003.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas e; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão de literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública** vol. 56, no. 5. p. 603-631. Rio de Janeiro set./out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/XcTGnqJTkq9wdJZZ4PpwqFd/#>. Acesso em: novembro de 2023.

SOARES, J.L. **Dicionário etimológico e circunstanciado de Biologia**. São Paulo: Scipione, 2005. 534p.

TAVARES, Rosana Carneiro. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas** vol. 15, no. 106. p. 179 – 201. Florianópolis, Santa Catarina jan./jun. 2014. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2014v15n106p179/pdf_7. Acesso em: setembro de 2019.

TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski. A Equidade na Filosofia do Direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. **Revista Espaço Acadêmico** vol. 1, no.28. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13246>. Acesso em: outubro de 2023.

TENÓRIO, Robinson Moreira; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. **Projeto Equidade no Ensino Superior**. Faculdade de Educação – FACED, 2015. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFYsgIkE9laC4WxG7z6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1699741832/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.equidade.faced.ufba.br%2fsites%2fequidade.oe.faced.ufba.br%2ffiles%2feficacia_e_equidade_-_indicadores_da_educacao_basica_no_brasil.pdf/RK=2/RS=CeGp69FcZDavjtNLPx9NBYL8gM8-. Acesso em: outubro de 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2011.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista** vol. 17, no. 2. p. 599-616. Uberlândia jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277194944_Programa_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_uma_analise_da_evolucao_da_assistencia_estudantil_ao_longo_da_historia_da_educacao_superior_no_BrasilNational_Student_Assistance_Program_an_analysis_of_the_. Acesso em: outubro de 2023.

VERONA, Matheus Fabricio; MORI, Horácio; ARRUDA, Sérgio de Mello. Raízes formais e informais da opção pelo curso de Ciências Biológicas. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** vol. 10, no. 2. p. 283-302. Belo Horizonte jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/4GhHcNyHWWJW5Q3CgnxKcss/?lang=pt#>. Acesso em: outubro de 2023.

ZÊZERE, Paula. A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. **Análise Psicológica** vol. 3, no. 20. p. 401-406. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v20n3/v20n3a14.pdf>. Acesso em: novembro de 2019.