

A PERCEPÇÃO SOBRE O ACOLHIMENTO DE GRADUANDOS BOLSISTAS E NÃO BOLSISTAS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DA REGIÃO CENTRAL DE SÃO PAULO

Caroline Xavier de Souza (IC) e Magda Medhat Pechliye (Orientadora).

Apoio: PIVIC Mackenzie.

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. Diferente do que muitos acreditam, incluir e acolher um estudante bolsista em uma universidade particular não é simplesmente permitir que frequente livremente o espaço. São necessárias políticas públicas e ainda, ações sociais voltadas para o objetivo de promover e incentivar mudanças culturais e de convivência com o grupo visto como “diferente”. O objetivo deste trabalho foi analisar a percepção sobre o acolhimento de estudantes bolsistas e não bolsistas, em uma universidade particular da região central de São Paulo, identificando os obstáculos e os métodos alternativos utilizados para superar dificuldades atreladas ao curso. Para tal pesquisa, foram entrevistados vinte alunos, bolsistas e não bolsistas. Foram utilizadas apenas duas entrevistas entre as realizadas, sendo uma para cada grupo de estudantes. Os resultados mostraram que possivelmente o acolhimento de estudantes bolsistas na universidade não é efetivo e que o processo também não ocorre entre alunos não bolsistas. Além disso, notou-se a concepção equivocada de que a responsabilidade da inclusão destes alunos é apenas dos gestores da universidade. Dessa forma, precisam ser adotadas medidas mais eficazes que promovam o acolhimento destes estudantes e ainda, ações educativas e mudanças comportamentais para que todos os integrantes do ambiente acadêmico compreendam a sua responsabilidade no processo de inclusão.

Palavras-chave: Estudantes, acolhimento, universidade.

ABSTRACT

Admission to university has become the goal of a large part of the Brazilian population nowadays. In order to reduce social inequalities in the academic environment and offer

opportunities for entry in a similar way among those with different financial conditions, programs and services were created that offer scholarships to students in situations of social vulnerability. However, increasing opportunities for university access is only the first step. Unlike what many believe, including and welcoming a scholarship student at a private university is not simply allowing them to attend freely the space. Public policies are necessary and social actions aimed at promoting and encouraging cultural and social changes with the group seen as "different". The objective of this work was to analyze the perception about the reception of scholarship students and non-scholarship holders at a private university in the central region of São Paulo, identifying the obstacles and alternative methods used to overcome difficulties tied to the course. For this research, twenty students were interviewed, scholarship holders and non-scholarship holders. Only two interviews were used among those carried out, one for each group of students. The results showed that the reception of scholarship students at the university is possibly not effective and that the process also does not occur among non-scholarship students. In addition, it was noted the misconception that the responsibility for the inclusion of these students it's just from the university managers. In this way, more effective measures need to be adopted to promote the reception of these students and educational actions and behavioral changes so that all members of the academic environment understand their responsibility in the inclusion process.

Keywords: Students, welcome, university.

INTRODUÇÃO

Mesmo que saibamos que nem sempre é assim, vivenciamos o dualismo dos ambientes educacionais brasileiros. Este apresenta, em um extremo, 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 (NÓVOA, 2009). Segundo Libâneo (2012), a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, reconhecendo-se sua restrição a espaços e tempos limitados e a incapacidade de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e, com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, a educação inclusiva, proposta esta que já havia aparecido a partir da Revolução Francesa, assim como afirma Glat (2000).

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 na criação de programas e serviços focados em combater as desigualdades sociais, dando as mesmas oportunidades às pessoas dentro da sociedade que são excluídas. Uma das medidas adotadas para facilitar a ascensão social de alunos por meio dos estudos foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Como meio de promover igualdade, apresentam-se também as ações afirmativas, que tem 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). ou seja, a "convivência entre os(as) diferentes" só fará sentido quando as estruturas das desigualdades são desconstruídas.

Sendo assim, pode-se afirmar que esse projeto está no contexto de um estudo que tem interesse em saber como alunos bolsistas do curso de Ciências Biológicas de uma universidade particular da região central de São Paulo se percebem frente sua condição. Analisaremos, portanto, o processo de acolhimento desenvolvido pela instituição de ensino e se este está sendo efetivo sob a perspectiva destes estudantes.

A efetividade da inclusão por meio dos programas sociais não é plena e muito menos livre de problemas. O sistema de educação de um modo geral necessita da criação e gerenciamento de políticas públicas consistentes, em que sejam levadas em conta não

apenas as necessidades vitais destes jovens, mas também a garantia de seus direitos como ser humano e cidadão. 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 esta efetividade não depende apenas de vontade própria (ROCHA, 2008). Tendo em vista este cenário, podemos questionar se há movimentação da universidade e dos demais participantes para que os alunos bolsistas se sintam de fato acolhidos e se estes, por sua vez, se percebem como integrantes essenciais da instituição, com seus direitos assegurados e participação ativa em suas atividades e propostas. Além do problema de pesquisa central, questões específicas quanto às expectativas de todos os estudantes do curso de Ciências Biológicas também poderão nortear o desenvolvimento do presente trabalho.

O presente estudo contribui para a implementação de um conjunto de iniciativas, de enfrentamento da realidade observada em tal cenário investigado, onde se articulam diferentes atores sociais. É necessário que o estudo seja realizado com alunos em diferentes posições sociais, bolsistas e pagantes, já que o acolhimento é imprescindível ao desenvolvimento destes e ambos participam do processo e compõem o ambiente, mesmo que o foco seja voltado à universitários bolsistas. As expectativas quanto ao curso cabem também a todos os envolvidos no desenvolvimento da formação do indivíduo, inclusive à própria universidade, que deve atentar-se à pesquisa para o aprimoramento do processo e a construção de medidas que promovam o acolhimento pleno de seus discentes.

Segundo Zêzere (2002), todos nós, de uma forma ou de outra, apresentamos necessidades específicas ao longo da vida, tendo por base contextos e acessibilidades. Promover a igualdade de oportunidades não é, de fato, dar o mesmo a todos, mas antes, dar a cada um aquilo que lhe faz falta.

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). Todavia, 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 para que todas as pessoas, de fato, possam participar dessa construção (SILVA, 2003).

Objetivo geral: Analisar a percepção sobre o acolhimento de graduandos bolsistas e não bolsistas do curso de Ciências Biológicas em uma universidade particular do município de São Paulo.

Objetivos específicos: Identificar obstáculos e alternativas de superação para a participação das atividades curriculares.

REFERENCIAL TEÓRICO

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, portanto, 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, pois o homem é um ser eminentemente social e por isso, deseja fazer parte de uma organização ou de um grupo (DURÃO, 2010). Assim como Rousseau (1712-1778), acredita-se que o ser humano não é somente razão, mas também coração, sentimento, desejo, paixão (ASSMANN, 1988). 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.

Para tanto, Tavares (2014) explica que compreender as necessidades humanas na perspectiva histórico-social necessita 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. Sendo assim, segundo Sawaia (1999), a exclusão social pode ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro. 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 o 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 criança que necessita da presença e participação dos pais em seu desenvolvimento, que se expressa e se realiza através do acolhimento e do confronto (BOADELLA, 1992).

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. A educação inclusiva, portanto, pode ser definida como: processo de 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).

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 superior são acompanhados por uma crescente diversificação e maior heterogeneidade da população que ingressa e frequenta este nível educativo, como decorrência das políticas públicas educacionais. Falar de igualdade nos ambientes educacionais, segundo Sacristán (2008), é considerar, ao mesmo tempo, a diferença, pois, se recebem sujeitos muito diferentes entre si, precisa-se enfrentar a realidade da diversidade como condição para ser integradora a todos. 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).

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.

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). Sendo assim, Vasconcellos (2011) afirma que não é possível pensar em um currículo elaborado exclusivamente por especialistas, externo ao ambiente educacional, pois exige a participação de toda a comunidade escolar em sua construção. 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).

Para 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.

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). 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).

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). 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).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

A natureza da pesquisa é básica e possui objetivo exploratório. O método utilizado será qualitativo, ou seja, serão analisados dados teóricos 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, será disponibilizado o termo de consentimento que deve ser lido e assinado por todas as partes envolvidas na entrevista (entrevistador, entrevistado e a instituição). Este termo, além de garantir o sigilo, promoverá liberdade total para o entrevistado recusar ou interromper em

qualquer momento a entrevista em caso de desconforto ou mal-estar. Os fins da pesquisa serão evidenciados e todas as dúvidas devem ser sanadas para tranquilizar o entrevistado.

A escolha da universidade que fará parte da amostra será realizada através de um sorteio aleatório, sem interferências ou opiniões próprias do pesquisador. O local da entrevista é de livre escolha do entrevistado, que escolherá o lugar mais confortável para si. As entrevistas serão gravadas (apenas a voz) se o entrevistado permitir. Caso isso ocorra, eles assinarão um termo de consentimento que garantirá sigilo absoluto por parte do pesquisador e do entrevistado, para que não ocorra divulgação de dados pessoais e da própria pesquisa que possam interferir nos resultados. Além disso, o encontro ocorrerá individualmente para que não haja manipulação ou interferência de outras pessoas.

A entrevista semiestruturada será aplicada a vinte graduandos da universidade selecionada, que estejam cursando Ciências Biológicas e a partir do terceiro semestre do curso, pois acredita-se que a partir do primeiro ano de experiência pode-se obter resultados que se aproximam melhor da vivência desses estudantes. Os entrevistados serão subdivididos em dois grupos: bolsistas e não bolsistas, sendo dez de cada. Na pesquisa qualitativa não existe um método específico para selecionar os entrevistados e, portanto, devido ao fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes (BAUER; GASKELL, 2008). Sendo assim, a seleção dos alunos convidados a contribuir para o trabalho será aleatória mesmo que, posteriormente, ocorra uma subdivisão daqueles que aceitarem participar.

Primeiramente, a entrevista começará de forma informal para que o entrevistado se sinta o mais confortável e a vontade possível. Serão realizadas 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 será apresentado abaixo, porém novas questões poderão surgir no momento da coleta de modo a ampliar a riqueza de dados para a posterior análise. Assim, as questões abaixo não serão apresentadas como questionário, mas apenas auxiliarão na condução da entrevista. Além disso, para alunos bolsistas e pagantes serão realizadas estas 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 a 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). Portanto, após a obtenção do material e a partir de um levantamento bibliográfico aprofundado, as respostas das entrevistas serão separadas em categorias, que serão criadas posteriormente a partir de palavras-chave e que auxiliarão na análise dos dados e na conclusão da pesquisa.

Para a produção deste trabalho, foram escolhidas, de forma aleatória, e utilizadas apenas duas entrevistas, sendo uma realizada com um aluno bolsista e outra realizada com um aluno não bolsista. Posteriormente, será produzido um artigo que analisará todas as entrevistas realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o referencial teórico que fundamenta essa pesquisa, é possível afirmar que a entrada de um estudante em uma universidade exige apoio e iniciativas de acolhimento por parte não somente da instituição de ensino, mas por todos os seus integrantes, além de muita atenção no desenvolvimento das atividades dos cursos. Durante a entrevista com o aluno bolsista, por exemplo, o estudante relata não ter se adaptado ao ambiente universitário que antes frequentava, evidenciando que ingressar em uma universidade não é apenas frequentar e participar das aulas, mas coletivamente, criar um espaço adequado para tal momento.

“(...) Eu consegui uma Federal em Brasília, eu fui para Brasília, eu passei um semestre lá, só que não estava dando muito certo, eu não conseguia me virar muito lá, eu estava sozinho, eu era sozinho e acabava gastando mais do que eu tinha (...)”.

O trecho acima demonstra ainda que questões financeiras podem ser fatores limitantes para a permanência de uma pessoa em determinados ambientes, como uma universidade filantrópica. Quando questionadas as condições necessárias para que as saídas a campo que o curso propõe ocorram, por exemplo, ambos os alunos entrevistados durante a pesquisa, bolsista e não bolsista, citam a disponibilidade de tempo, vontade própria e condições financeiras. Apesar da escolha do local muitas vezes partir da universidade, tanto o aluno bolsista quanto o não bolsista afirmam nunca ter deixado de participar dessas atividades. Porém, o segundo discente relata uma situação em que foram exigidas condições financeiras que possivelmente os alunos bolsistas de sua turma não possuiriam. Então, foi realizada uma votação que, segundo o mesmo aluno, reforça a injustiça com quem realmente não conseguiria pagar pela opção mais cara.

“(...) Mas teve uma saída de campo que eles deram opção, colocaram acho que três opções de lugares e com os preços que elas iriam exigir. Então, tinha o lugar e o preço e os alunos tinham que votar. (...) Mas era basicamente uma votação mesmo pro pessoal da sala, né? Então, querendo ou não, se for pensar é um pouco injusto para quem realmente não consegue ter a opção do mais caro, né? Não sei (...)”.

O depoimento deste aluno evidencia que falar de igualdade nos ambientes educacionais é considerar, ao mesmo tempo, a diferença (SACRISTÁN, 2008). A igualdade que aqui colocamos, trata-se da igualdade de oportunidades, a qual objetiva reduzir as desigualdades das posições sociais. Todavia, quando questionado sobre o que entende por inclusão, o aluno bolsista relata que para que isso seja possível, é necessário acolher um grupo e fazer com que este se sinta confortável e tenha as mesmas condições de quem já tem esse mesmo sentimento naturalmente, o que nos permite questionar se, neste caso, oferecer as mesmas condições é um ato de igualdade, equidade ou justiça.

“(...) Para mim fica muito as ideias de tipo, acolhimento, sabe? De tipo, eu tenho um grupo e eu quero que o grupo que eu tenho, que está no mesmo lugar, esse grupo que convive junto... eu quero que esse grupo se sinta confortável. Então, para mim, inclusão é que esse grupo se sinta confortável e tenha as mesmas condições de quem já se sente confortável por si só, sabe? (...)”.

De forma muito semelhante, o aluno não bolsista relata que a inclusão consiste em conseguir agregar pessoas consideradas fora dos padrões de determinados lugares. Ele diz:

“(...) Inclusão para mim é conseguir incluir as pessoas que são consideradas fora dos padrões de determinados lugares. Acho que tem vários sentidos na verdade se for pensar, mas de imediato, pensando “na lata”, eu acho que é isso. Conseguir agregar, conseguir juntar todo mundo independente de tudo (...)”.

Segundo Dubet (2008), o princípio de igualdade de base e sua noção de equidade supõe a correção de desigualdades em favor de quem tem menos na distribuição dos bens sociais. Para ele, a realização da equidade na educação básica está situada no centro dos conflitos de interesses, das diferenças de distribuição de bens socioeconômicos, dos modos de fazer a gestão dessa distribuição, sobre os quais agem também os interesses dos diversos grupos. Crahay (2000) afirma que a justiça e a eficácia no ambiente escolar dependem da consideração aos fatos, pesquisas e observações e do cuidado com os princípios de justiça que legitimam e conformam as políticas. Ou seja, para que possamos promover uma inclusão sustentada no acolhimento dos estudantes, é necessário pensar nesses três conceitos fundamentais, para que assim, o processo seja de fato desenvolvido.

O curso de Ciências Biológicas oferecido pela universidade analisada apresenta em sua grade curricular aulas teóricas e práticas. Tendo em vista esse cenário, foi questionado aos estudantes se para a realização das atividades propostas, são necessários acessórios ou equipamentos que precisassem ser comprados. Ambos relataram que a compra de materiais não é obrigatória, mas que em algumas poucas aulas foram solicitados objetos que, para ambos, não apresentam um preço muito alto. O aluno bolsista então diz:

“(...) Não. Não. Acho que os que eu comprei não foram tão utilizados assim, que foi em Zoologia, foram os únicos eu acho, não lembro... e sinceramente não precisei, não gastei tanto assim. Eu nem gastei, eu peguei emprestado. Mas se eu tivesse gastado, eu realmente acho que não precisaria tanto (...)”.

Já o aluno não bolsista afirma:

“(...) Só aquelas matérias que a gente teve, né? De desenho e tudo... as vezes calculadora específica... é específica que fala? Não lembro (risos). Calculadora científica que a gente teve que comprar. Mas, no geral acho que não (...)”.

Porém, durante a pandemia, uma necessidade surgiu: o acesso à internet. O aluno bolsista, por exemplo, relata que teve que lidar com alguns problemas em sua conexão, mas que por sorte, não afetou os momentos de aula.

“(...) Tive alguns problemas com internet, mas coisas que não aconteceriam normalmente, sabe? Eu acho que foi mais azar meu nessa época, mas tudo que eu tive, eu precisei e se aconteceu algo errado não foi em momento de aula, sabe? Então não deu tanto problema (...)”.

Quando questionado, o aluno bolsista afirma que não sofreu impactos com essas necessidades citadas.

“(...) Não. Não. A necessidade de ter algo novo, de comprar algo, não. Não me afetou, não (...)”.

Entretanto, o aluno não bolsista diz ter sofrido alguns impactos pois, em sua concepção, além da dificuldade de pagar um valor alto pela mensalidade do curso, é ainda pior ter que correr atrás de materiais que também custam um determinado valor. A crítica do aluno consiste também na breve utilização dos objetos comprados e propõe uma colaboração entre os integrantes da turma para que os instrumentos e seus respectivos valores sejam compartilhados.

“(...) A gente dá um ‘choquezinho’, né? Porque além de pagar a faculdade que não é fácil, né? A gente tem que correr atrás desses outros materiais que, querendo ou não, não são baratos e não são de uso constante, são mais pontuais, né? A gente usou para aquela determinada matéria e foi isso. Então... eu acho que, tipo, para mim não foi muito bom, não achei que foi muito eficiente, acho que fazer um complô entre os alunos para dividir, sei lá, o preço de um cartucho de folhas e dividindo seria o ideal... porque acabei comprando e está aqui em casa ainda, sabe? Não usei totalmente, então, acho que seria o ideal mesmo (...)”.

Foi questionado aos estudantes as suas maiores dificuldades diárias relacionadas à vida universitária. Para o estudante bolsista, a sua maior dificuldade, principalmente durante a pandemia, era a organização das tarefas. Já em “tempos normais”, anteriormente ao momento de pandemia, sua maior dificuldade era a distância entre a sua casa e a universidade em questão, citando ainda a falta de tempo que o impedia, muitas vezes, de realizar as suas refeições.

“(...) Ó, em relação à pandemia era a organização. Organização totalmente, sabe? É, me desestabilizou e... organização. Mas aí, eu acho que eu vou falar mais em relação à universidade normal, em “tempos normais”. Eu acho que a minha maior dificuldade era a distância. A maior dificuldade era a distância mesmo e talvez.... ah, era a distância, a distância, só a distância.... (...) Minha vida universitária era, tipo, sair de casa, faculdade, estágio e casa. Então, pensando assim, eu não almoçava na faculdade, nem almoçava, eu almoçava em casa, quando eu já estava em casa (...)”.

Já o aluno não bolsista relata que as suas maiores dificuldades estão relacionadas às questões psicológicas e à pressão que sente por estar em uma universidade particular e ter a consciência que há alguém pagando pela sua permanência nesse espaço. Além disso, o aluno relata que a demanda do curso aumentou durante a pandemia, com a adesão ao sistema online pela universidade, o que vem desgastando emocionalmente, apesar de permitir uma organização melhor das tarefas e do seu tempo.

“(...) Eu senti que tive muito essa dificuldade mesmo, psicológica, de conseguir lidar com tudo e de correr atrás das coisas e mais essa cobrança excessiva que a sociedade coloca em cima da gente, né? Então, eu senti muito essa questão, principalmente por eu me preocupar também com as questões financeiras, então eu me preocupo com o que meu pai paga e me cobro ainda mais (...)”.

O aluno bolsista diz que não há um método para contornar sua situação, pois não teria condições para morar em um lugar mais próximo à universidade, apesar de ainda conseguir lidar com o problema.

“(...) Eu acho que era um beco sem saída para mim, eu não tinha como driblar, sabe? Tipo, eu tinha que ir e tinha que pegar o caminho e tal. Não tinha jeito, eu não tinha condições de tipo, sei lá, alugar um lugar para morar mais perto e tal. Não tinha condições e não tenho também. Então, era um beco sem saída que eu não consigo driblar, mas eu consigo aguentar, sabe? Eu consigo suportar isso e tipo, dá para passar (...)”

Já o aluno não bolsista relata que para lidar com as suas dificuldades, principalmente as dificuldades relacionadas às questões psicológicas, o discente está fazendo um acompanhamento profissional, oferecido por um psicólogo e métodos de terapia.

“(...) Então, eu estou indo ao psicólogo, comecei desde o quinto semestre por conta dessas questões psicológicas mesmo, de ansiedade e... questão de organização mesmo, tentando reverter e ter aqueles métodos de organização, de tentar não se cobrar muito, de respirar, de descansar, de conseguir equilibrar tudo, né? (...)”

Quando questionados se a universidade auxilia de alguma maneira na superação dos obstáculos que haviam descrito, ambos os alunos negaram a existência de qualquer tipo de ação que a instituição tenha feito para ajudá-los. O aluno bolsista afirma:

“(...) Não. Não. Não. De nenhuma maneira (...)”.

O aluno não bolsista, da mesma forma, relata:

“(...) A faculdade não está dando auxílio nenhum e eu sinto que os professores estão mais exaustos, mas, mesmo assim, continuam dando muitas atividades (...)”.

O aluno bolsista ainda diz em determinado momento que sente falta de um espaço na universidade que pudesse o acolher enquanto estivesse livre de tarefas, ou para permanecer em intervalos que achasse necessário.

“(...) Tipo, para mim não tem muito amparo, assim, de ter um local que iam me acolher, para eu passar um tempo e ficar lá, enquanto eu estivesse ocioso, sabe? Com um tempo sem fazer nada. Acho que era isso (...)”.

Portanto, observa-se que a instituição de ensino que, segundo Paula e Paula (2016), deveria ouvir, conhecer, acolher, respeitar e valorizar as condições de vida, os valores, os hábitos, a cultura e os saberes de seus discentes, possivelmente não está cumprindo com os seus deveres, o que dificulta o processo de acolhimento e pertencimento de seus estudantes pela ausência de suporte essencial para tal condição.

Em contrapartida, é possível observar em um dos depoimentos do estudante bolsista que, apesar do ambiente universitário não oferecer condições suficientes para o acolhimento, há uma preocupação dos professores do curso de Ciências Biológicas para que todos participem de todas as atividades desenvolvidas, sejam elas dentro da universidade ou não.

“(...) Então, eu só tive uma e a que eu tive foi boa, foi com a Professora X, então teve o roteiro para explicar as coisas, lá ela acompanhou a gente, teve essa dose de liberdade, mas mesmo assim, se você olhasse para trás você sabia que não estava sozinho, sabe? Você tipo... você tinha para quem perguntar e quem te colocar no lugar (...)”.

Quanto à escolha do curso, ambos os entrevistados demonstraram que essa decisão foi influenciada positivamente pelas experiências vividas durante o ensino médio, principalmente pelo contato com professores avaliados como bons docentes. Esses relatos evidenciam uma possível relação pedagógica pautada em acolher e conhecer detalhadamente o aluno, assim como afirma Luckesi (2013). Porém, isso não nos garante que o processo de inclusão e acolhimento tenha sido efetivo no ambiente escolar, pois mesmo com as ações dos professores, é necessária a colaboração da comunidade escolar e a construção de um ambiente ideal e favorável para efetividade de tal processo. Sendo assim, o aluno bolsista diz:

“(...) Foram ótimas professoras, me incentivaram muito, me estimularam muito nessa criatividade, curiosidade de saber as coisas, de tipo, acho que o empenho também em estudar (...)”.

Já o aluno não bolsista relata:

“(...) No ensino médio as únicas matérias que eu mais gostava eram biologia e literatura. Então eu comecei a pesquisar bastante, além, o que eu queria, como eu podia trabalhar com os animais e vi que na biologia eu conseguia trabalhar com os animais (...)”.

De acordo com os alunos entrevistados, o curso de Ciências Biológicas da universidade em questão pode exigir conhecimentos construídos anteriormente ao ensino superior. Ambos afirmam que sabê-los ajuda, mas não os possuir não é um fator que impeça a permanência dos estudantes no curso, pois a universidade e os docentes responsáveis pelas disciplinas oferecem condições e materiais suficientes para estudo, disponibilizados a todos os estudantes de forma integral. Dessa forma, o aluno bolsista diz:

“(...) Lógico que eu saber antes me ajudou muito, muito mesmo, mas se o professor me indicar onde eu posso conseguir essas referências, como conseguir essas referências, eu acho que talvez não precise tanto. O básico é necessário, mas não é o primordial (...).”

Para a mesma pergunta, o aluno não bolsista responde:

“(...) Você tem que ter uma base pra conseguir entender alguns conceitos, pra você conseguir ter um raciocínio mais lógico, assim, eu acho que ter alguns conhecimentos prévios são importantes também. Apesar de, querendo ou não, conseguir... não sei, mais ou menos, porque se você está na universidade tem muita coisa pra você ir pesquisando, né? (...).”

Entretanto, os depoimentos dos estudantes demonstram ainda que, caso o aluno não possua esses conhecimentos construídos anteriormente, é necessária certa autonomia para obtê-los, ou seja, o próprio aluno precisa ter a iniciativa para compensar essa desvantagem. Reforçando essa ideia, o aluno bolsista afirma:

“(...) Eu estou uma pessoa mais autônoma na faculdade. Então, talvez as vezes eu nem sinta tanta falta disso, eu sei que eu posso buscar, eu sei que eu tenho ferramentas para buscar algo que falta, sabe? Eu acho que não sinto tanta falta mais (...).”

O aluno não bolsista também afirma:

“(...) Ah, depende muito... no geral, eu tenho que pesquisar bastante, o bom é que sou muito estudiosa, então isso ajudou um pouco nessa parte de correr atrás do básico, né? (...) Então, eu acho que pra mim está sendo difícil, mas eu estou conseguindo pesquisar e correr atrás da base mesmo, né? Para conseguir entender o restante (...).”

Para tanto, Dubet (2008) afirma que em uma instituição de ensino deve haver um nível de distribuição de recursos de modo que se garantam as condições para que todos participem como igual na sociedade, ou seja, todos os alunos devem dominar um quadro de conhecimentos (ou de habilidades e competências) que garanta uma condição de cidadania e dignidade que lhes dê noção de autorrespeito, autoestima e lhes permita participar de forma igual de processos futuros.

Uma crítica que o aluno bolsista gostaria de fazer à universidade é a ausência do acolhimento dos estudantes em seu espaço, demonstrando incômodo e consciência de que

não será ouvido e não haverá preocupação por parte da instituição em desenvolver o seu sentimento de pertencimento ao lugar. O discente ainda afirma que essa situação é muito diferente do que encontrou nas escolas que estudou, onde era bem acolhido, o que não acontece em sua universidade e o faz falta.

“(...) Uma das minhas maiores críticas à universidade... uma das críticas que eu não faço à universidade, mas eu deveria fazer, é que eu acho que ela não acolhe ninguém, sabe? Tipo, para mim que sou bolsista, tipo, eu acho que eu só estou lá e faço o meu trabalho que é estudar e enfim, e me formar, eu só vou passar por lá. (...) Ninguém vai me ouvir e ninguém vai se preocupar com ninguém, sabe? (...) É a maior diferença do que eu tive quando eu falei das minhas escolas, sabe? De todos os lugares que eu passei, em colégio, tipo, eu era muito bem acolhido, mas é uma coisa que não acontece na universidade, não sei o porquê. Acho que faz falta, não para mim, mas para todo mundo que precisa (...)”.

Esse relato reforça as ideias de Morgado (2009) quando afirma que a educação inclusiva não deve se esgotar na colocação de uma criança ou jovem com necessidades diferentes junto dos seus pares mas, permitir e garantir o acolhimento na chegada à universidade. O processo de acolhimento, segundo Almeida e Castro (2016), transforma o ingressante em um membro da comunidade institucional, com o objetivo de promover a melhoria do ensino e da aprendizagem, além de diminuir os impactos da exclusão social.

Quando questionado sobre de quem é a responsabilidade dessa inclusão na universidade, o aluno bolsista diz que acredita ser principalmente de “quem dita as regras”, ou seja, cabe às pessoas que ocupam os cargos superiores da instituição oferecer condições para que esse processo seja efetivo. Porém, o aluno não tira a responsabilidade do Centro Acadêmico do curso e ainda, das turmas.

“(...) Talvez do reitor? De quem dita as regras, né? Eu não sei os cargos e tudo mais, mas eu acho que é de quem dita as regras, de quem comanda, sabe? Tipo, acho que também, como eu falei, é... seria interessante também para o CCBS, para as turmas, sabe? Mas, tipo, acho que vai começar de cima também, acho que parte um pouco de cima (...)”.

Diferentemente, ao se deparar com a mesma pergunta, o aluno não bolsista responde que a responsabilidade dessa inclusão é de todos os envolvidos na comunidade acadêmica, sejam eles alunos, professores e o mais.

“(...) Acho que de todo mundo, né? Tanto da Universidade, tanto dos alunos, tanto dos professores. Enfim, acho que todo mundo tem que trabalhar junto para conseguir e fazer com que isso aconteça, que eu acho que realmente é um trabalho em conjunto, de todos (...)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste trabalho, sendo ele analisar a percepção sobre o acolhimento de estudantes bolsistas de uma universidade particular, conclui-se que o processo de inclusão destes alunos e ainda, de estudantes não bolsistas na universidade em questão não é efetiva. Quanto aos obstáculos descritos por esses alunos na realização das atividades acadêmicas, observa-se pouco ou nenhum auxílio da universidade para que sejam superados, evidenciando uma despreocupação com o processo de inclusão, afetando alunos de diferentes classes sociais e poder aquisitivo. Em relação ao processo de inclusão, há uma concepção equivocada quanto às pessoas responsáveis por promover essa condição, pois nota-se a ideia de que pessoas que ocupam os maiores cargos na universidade são os que devem pensar e se dedicar para que o processo seja efetivo. Na verdade, acredita-se que o processo de inclusão se dá pela participação de todas as partes envolvidas, que neste caso incluem alunos, professores, família e ainda, a gestão. Por fim, pode-se concluir que questões que envolvem aspectos financeiros são frequentemente consideradas em qualquer tomada de decisão em relação à realização das atividades do curso, independentemente do poder aquisitivo dos alunos envolvidos. Portanto, é evidente a necessidade de ações efetivas e políticas públicas que de fato garantam o acolhimento de todos os estudantes no ambiente universitário. O ingresso à universidade deve ser pensado considerando as características dos diferentes grupos envolvidos neste processo e ainda, permitir que todos tenham o devido acesso e condições adequadas para permanecer neste espaço.

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&lng=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.

ASSMANN, Selvino José. Sobre a política e a pedagogia em Rousseau (é possível ser homem e ser cidadão?). **Perspectiva** vol. 6, no. 11. p. 22-45. Florianópolis jan. 1988. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10773>>. Acesso em: abril de 2020.

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, 1997.

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: Icaria Fuhem, 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.

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.

JÚNIOR, Edson Mendes; TOSTA, Estela Inês Leite. 50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. **IX ANPEDSul**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. p. 1-16. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.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.

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.

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.

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.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1999.

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

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.

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

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.

Contatos: carolxavier897@gmail.com e magda.pechliye@mackenzie.br