

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

JULIA MARIA MIRANDA OFNER

**A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE
LICENCIANDOS EM QUÍMICA COTISTAS-SOCIAIS DA UTFPR- CAMPUS
LONDRINA**

LONDRINA

2022

JULIA MARIA MIRANDA OFNER

**A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE
LICENCIANDOS EM QUÍMICA COTISTAS-SOCIAIS DA UTFPR- CAMPUS
LONDRINA**

**Permanence in Higher Education: Trajectories of Licensees in Chemistry
Shareholders of UTFPR- Campus Londrina**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciada em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador(a): Profa. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori.

Coorientador(a): Prof. Msc. Alexandre Luiz Polizel.

LONDRINA

2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

JULIA MARIA MIRANDA OFNER

**A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE
LICENCIANDOS EM QUÍMICA COTISTAS-SOCIAIS DA UTFPR- CAMPUS
LONDRINA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado como requisito para obtenção do título
de Licenciada em Química da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Data de aprovação: 28 de Junho de 2022.

Profa. Dra. Fabiana Gomes
Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Uruaçu

Profa. Dra. Nazira Hanna Harb
Doutora em Matemática
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – DAMAT-LD

Profa. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori
Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – DAQUI-LD

Prof. Ms. Alexandre Luiz Polizel
Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus São Mateus

LONDRINA

2022

Dedico este trabalho a todos que me ajudaram a
persistir e concluir o curso.

AGRADECIMENTOS

Acredito que não conseguirei abranger todas as pessoas que foram primordiais para chegar a esse momento tão importante da minha vida. Gostaria de me desculpar de antemão a todos que não estão citados aqui diretamente, mas que indiretamente fizeram parte desse trabalho, desse caminho que percorri até chegar aqui.

Quero agradecer primeiramente aos meus orientadores, Professora. Dra. Cristiane Dal Bosco Rezzadori e Professor Msc. Alexandre Luiz Polizel, por todo conhecimento compartilhado comigo e por me guiar durante todo esse percurso formativo. Agradeço por todas as colocações e (des)orientações, as quais foram fundamentais para a minha não desistência e perseverança neste trabalho e em meu trajeto formativo.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC), da UTFPR- Londrina, por todo apoio, contribuição e participação direta e indiretamente neste trabalho.

Ao Secretaria Acadêmica e ao NUAPE, bem como os demais departamentos da instituição pela cooperação em me disponibilizar arquivos e seu tempo para sanar dúvidas que foram fundamentais para escrita desse trabalho.

Aos professores da banca, Professora Dra. Nazira Hanna Harb, Professora Dra. Bruna Jamila de Castro e Profa. Dra. Fabiana Gomes, por aceitarem participar do meu trabalho de conclusão de curso, como a minha banca de defesa.

Quero agradecer a mim mesmo, por mais narcisista que possa soar, pois só eu sei todas as dificuldades, desafios que enfrentei durante todo meu trajeto na universidade, minhas autossabotagens, minha baixa autoestima. Conseguir vencê-los e chegar nesse tão sonhado e esperado trabalho de conclusão de curso é de extrema importância para mim.

Gostaria de agradecer minhas amigas de infância, que sempre me apoiaram, incentivaram, me acolheram nos momentos difíceis e foram base para toda a minha perseverança e dedicação desde o início da minha escolarização até esse momento. Agradeço também às minhas amigas que fiz ao chegar em Londrina e estiveram comigo durante todo meu percurso na universidade: Camila, Maiara, Eloiza, Barbara,

Carolina, Julia, Livia e Maria Fernanda. Sem vocês eu não teria encontrado a força necessária para finalizar minha trajetória formativa.

Quero deixar meus agradecimentos finais à minha família, pois acredito que sem eles eu não estaria aqui.

Os setores proprietários dizem que não se deve dar o peixe, mas ensinar as pessoas a pescar; mas quando destroçamos seu barco, roubamos sua vara e tiramos seus anzóis, é preciso começar dando-lhes o peixe (MUJICA, 2013).

RESUMO

A pesquisa aqui proposta teve por objetivo investigar as trajetórias formativas de licenciandos em Química da UTFPR-Campus Londrina, no que toca a singularidade de serem cotistas-sociais, em relação aos seus anseios por permanência no curso. Para tal, fizemos uso da pesquisa narrativa, buscando a escuta de história de vidas de dois licenciandos em Química da UTFPR-LD, cotistas socioeconômicos. Foram realizados encontros via *Google Meet*, audiogravados, transcritos e interpretados pelo método de Análise de Conteúdo. Tal movimento buscou elaborar um substrato investigativo-discursivo que possibilitou discutir, constituir e emergir debates acerca das cotas socioeconômicas, políticas-ações afirmativas, dificuldades e anseios de permanência e formação de professores. As categorias *i) Condições Socioeconômicas e ações afirmativas* onde são apresentadas a relação entre as ações afirmativas, condições sociais, financeiras, familiares e a permanência no ensino superior; *ii) Trajetória escolar na educação Básica*, que apresentam unidades de registro que evidenciam os saberes adquiridos pelo percurso educacional inicial até a chegada na universidade ; e *iii) A universidade e o curso*, que mostram aspectos da trajetória na universidade, escolha, ingresso, acesso permanência, as percepções dos entrevistados em relação a permanência e interesse no curso e docência. Essas que emergiram da pesquisa, esboçam a nossa percepção da relação entre a permanência dos alunos no curso com as políticas de ações afirmativas implementadas pela Universidade, e como elas são essenciais para garantia da permanência desse grupo social na universidade. As influências do ensino básico público na autoestima, bem como fatores socioeconômicos, culturais, familiares, entre outros aspectos, permeiam a singularidade de cada aluno na continuidade do curso e nos seus anseios na formação de professores. Além disso, percebemos que as defasagens do ensino básico estão diretamente ligadas com as dificuldades de progredir durante a universidade, bem como as superações para continuar na universidade e concluir o curso interfere na escolha pela atuação na área da licenciatura. Esperamos que esse trabalho possa voltar os olhares para a reflexão das atuais políticas públicas como garantia efetiva da permanência dos alunos cotistas sociais da UTFPR-LD, na esperança de uma real democratização da universidade pública.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Pesquisa Narrativa; Permanência; Cotas socioeconômicas.

ABSTRACT

The research proposed here aimed to investigate the formative trajectories of undergraduates in Chemistry at UTFPR-Campus Londrina, regarding the singularity of being social quota holders, in relation to their yearnings for permanence in the course. To this end, we made use of narrative research, seeking to listen to the life stories of two undergraduate students in Chemistry at UTFPR-LD, socioeconomic quota holders. Meetings were held via Google Meet, audio-recorded, transcribed and interpreted using the Content Analysis method. This movement sought to develop an investigative-discursive substrate that made it possible to discuss, constitute and emerge debates about socioeconomic quotas, affirmative action policies, difficulties and anxieties of permanence and teacher training. The categories i) Socioeconomic Conditions and Affirmative Actions where the relationship between affirmative actions, social, financial, family conditions and permanence in higher education are presented; ii) School trajectory in Basic Education, which present registration units that evidence the knowledge acquired through the initial educational path until arrival at the university; and iii) The university and the course, which show aspects of the trajectory at the university, choice, admission, access to permanence, the perceptions of respondents in relation to permanence and interest in the course and teaching. Those that emerged from the research, outline our perception of the relationship between the permanence of students in the course with the affirmative action policies implemented by the University, and how they are essential to guarantee the permanence of this social group at the university. The influences of public basic education on self-esteem, as well as socioeconomic, cultural, family factors, among other aspects, permeate the uniqueness of each student in the continuity of the course and in their aspirations in teacher training. In addition, we realize that the lags in basic education are directly linked to the difficulties of progressing during university, as well as the overcoming to continue at the university and complete the course interfere in the choice of acting in the area of the degree. We hope that this work can turn its gaze to the reflection of current public policies as an effective guarantee of the permanence of UTFPR-LD social quota students, in the hope of a real democratization of the public university.

Keywords: Education; Teacher training; Narrative Research; Permanence; Socioeconomic quotas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação de ingresso, permanência e desistência dos cursos de licenciatura em Química no Brasil.....	18
Gráfico 2 – Média dos indicadores de trajetória em 2019 dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação para a formação de professor da educação básica – Brasil – 2010-2019	19
Gráfico 3 - Relação de ingresso, permanência e desistência dos cursos de licenciatura em Química no Brasil.....	20
Gráfico 4 – Relação entre alunos cotistas x não cotistas formados até 2020 ..	28
Gráfico 5 - Resumo dos alunos matriculados ao longo dos 8 semestres que compõe o curso de Licenciatura em Química até 2020	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos alunos do curso de Licenciatura em Química	28
Quadro 2 - Resumo dos alunos do curso de Licenciatura em Química que se enquadram na Categoria de baixa renda e ensino médio em escola pública....	30
Quadro 3 - Categorias emergentes e suas unidades de registros.....	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de alunos cursantes- regulares em Licenciatura em Química na UTFPR-LD	29
Figura 2 - Normas para transcrição de entrevistas gravadas-	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CSAF	Condições Socioeconômicas e Ações Afirmativas
E1	Entrevistado 1
E2	Entrevistado 2
ETEC	Escola Técnica Estadual
GEPENC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas, Educações, Culturas e Ciências
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LQ	Licenciatura em Química
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
NUAPE-LD	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil - Londrina.
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PPI	Pretos Pardos e Indígenas
PcD	Pessoas com Deficiência
TREB	Trajatória Escolar na educação básica
TA	Tecnologia em Alimentos
UCF	Universidade e o curso
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFR	Universidade Federal de Rondônia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	PRINCIPIA	14
2	AOS OLHOS DE UMA CRIANÇA: O MENINO E O MUNDO.....	255
3	PAPEL, CANETA E CORAÇÃO.....	344
4	É COMO UM SONHO	40
4.1	Condições Socioeconômicas e Ações afirmativas	43
4.2	Trajetória Escolar na Educação Básica.....	51
4.3	A Universidade e o Curso	57
5	BOA ESPERANÇA	63
	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Para Utilização de Imagem, Som e Voz ..	71

1 PRINCÍPIA¹

No Brasil, a política de cotas foi estabelecida pela Lei Federal nº 12.711/2012, em 29 de agosto de 2012, durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff. Esta política estabelece que as Universidades e Institutos Federais devem disponibilizar a reserva de 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas (cota socioeconômica), para pessoas de baixa renda, negros, pardos e indígenas (PPI) e pessoas com deficiência (PcD) (BRASIL, 2012a). Ou seja, de acordo com o artigo 1 e 3 da Lei de Cotas,

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para **estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas**.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por **autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012a, grifos nossos).

Essa implementação aconteceu após uma série de discussões sobre a importância social das cotas serem garantidas por lei. Segundo Guanieri e Melo-Silva (2017), esse movimento começou a se instalar em 2001, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul². Nela, brasileiros de movimentos sociais e étnico-raciais denunciaram as injustiças e os efeitos do classismo-racista³ até então silenciados devido o Brasil ser conhecido internacionalmente como um país cordial, acolhedor e de uma suposta democracia sócio-racial fruto das diversas miscigenações que compõem as raízes brasileiras. Contudo, sabemos que o Brasil possui diversos preconceitos e barreiras sociais que estão enraizadas desde a época da colonização-

¹ Todos os tópicos desse trabalho têm como homenagem os títulos das músicas do Cantor EMICIDA.

² Para maiores informações sobre a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em 16 de novembro de 2020

³ Entendemos o classismo-racista como sendo uma desigualdade racial no processo de mobilidade ascendente que está presente principalmente nos níveis mais elevados da hierarquia de classes, ao passo que as chances de ascensão de quem tem origem nas classes baixas são determinadas pela posição de classe e não pela raça ou cor da pele (RIBEIRO, 2006, p.862).

escravidão, dentre estas o acesso e permanência das classes populares nas universidades.

Assim, o movimento de cotas começa(ou) a ganhar força no país por meio da proposição de instrumentos de intervenção que tiveram/tem por objetivo contemplar os estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas e pessoas com deficiência no Ensino Superior. Isto é,

a partir desse evento, o Brasil como nação assumiu formalmente o compromisso de combater o racismo e de desenvolver ações que visassem à reparação dos danos históricos nos dias atuais. É nesse contexto que as “ações afirmativas”⁴ adquirem relevância, visto se tratar de uma alternativa que ao invés de punir o comportamento racista, enfrenta-o e promove a valorização da identidade de grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p.184).

Dada esta constatação, posso afirmar que, em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade pública a implementar a política de cotas em seu vestibular. A partir daí, outras universidades contribuíram para a implementação da Lei de Cotas e, atualmente, todas as 63 Universidades e 48 Institutos Federais possuem sistemas de cotas para a graduação e/ou pós-graduação (BRASIL, 2019).

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por sua vez, o sistema de reserva de vagas é organizado em oito categorias, a saber:

Categoria L1 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Categoria L2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Categoria L5 – Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Categoria L6 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Categoria L9 – Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

⁴ Compreendo ações afirmativas como ações voltada a democratização do acesso e permanência ao emprego e a educação, bem como respostas institucionais de demandas por justiça social. Neste sentido, a justiça social é um processo político entorno da constituição de equidade de direitos, pautando-se na solidariedade coletiva (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007).

Categoria L10 – Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Categoria L13 – Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Categoria L14 – Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (UTFPR, 2020, s/p/).

Essa organização segue “as proporções mínimas estabelecidas pela Lei Federal nº 12.711/2012, exigidas para cada uma das categorias de cotas” (GUERRINI *et al*, 2018, p. 23), ou seja, se considerarmos um montante de 44 vagas⁵ ofertadas semestralmente pela maioria dos cursos de graduação da Universidade, 22 são destinadas a alunos de escola pública e as outras 22 são para as demais vagas – a chamada ampla concorrência. Das 22 vagas para alunos de escola pública, 11 são para alunos com renda *per capita* menor ou igual a 1,5 salários mínimos e 11 são para sem restrição de renda. Das 11 vagas para alunos com renda *per capita* menor ou igual a 1,5 salários mínimos, 04 são destinadas a pretos, pardos e indígenas e 07 são para as demais vagas. Das 11 vagas sem restrição de renda, 04 são para pretos, pardos e indígenas e 07 são para as demais vagas.

Logo, essa distribuição de vagas nos cursos de graduação da UTFPR pode ser sintetizada em três eixos: a) *Cotas socioeconômicas*, considerando a renda familiar dos sujeitos e/ou a trajetória formativa destes por instituições públicas de ensino; b) *Cotas (socioeconômicas) étnico-raciais*, sendo consideradas a autoidentificação e heteroidentificação⁶ por banca, de pretos, pardos ou indígenas – e/ou as características já descritas para cotas socioeconômicas; c) *Cotas à pessoas com deficiência*, e/ou étnico-raciais socioeconômicas.

⁵ “O preenchimento dessas vagas ocorre com base no processo de seleção via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que utiliza como critério de seleção a nota dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesse processo, os alunos que fizeram o referido exame concorrem com as suas respectivas notas às vagas ofertadas pelas universidades conveniadas a esse sistema de seleção. No caso da UTFPR, os candidatos, ao se inscreverem no Sisu, devem optar por uma das seguintes modalidades: ampla concorrência ou cotista” (GUERRINI *et al*, 2018, p. 24).

⁶ A autoidentificação é o processo similar a autodeclaração, em que o sujeito se auto atribui a percepção de classe social, raça, gênero, etc. Neste processo, a heteroidentificação surge como complementação para garantia antifraudes dessa autodeclaração, garantindo a validação e confirmação dessas questões socioeconômicas e étnico-raciais (UFR, 2021).

Contudo, após dez anos da implementação da Lei de Cotas, é possível perceber que, no cotidiano das universidades, ainda existem muitos desafios e barreiras sociais aos estudantes cotistas. Quero dizer com isto que apenas o acesso a um espaço não garante que as instituições de ensino superior estejam preparadas para acolher e garantir o ingresso e a permanência dos jovens estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas e pessoas com deficiência neste nível de ensino. Dentre os desafios e barreiras sociais relacionados ao ingresso dos estudantes no ensino superior, podemos destacar um estudo desenvolvido por Nadir Zago (2006) que aponta que a baixa autoestima de estudantes de escola pública é um fator a ser considerado, visto que muitos acabam não escolhendo por cursos que normalmente são acessados pelas classes mais altas da sociedade. Ou seja,

na pesquisa realizada nota-se, com certa frequência, que quando a previsão do fracasso não se confirma e o estudante é aprovado no primeiro vestibular, ou mesmo após outras tentativas frustradas, não raro ele duvida de sua capacidade e atribui o resultado obtido à ocorrência de “uma chance”, “uma sorte” (ZAGO,2006, p.231).

Outro estudo interessante a esse respeito foi desenvolvido por Daniel Guerrini e colaboradores (2018) com base nas notas dos alunos de Licenciatura em Química (LQ) e Tecnologia em Alimentos (TA) para ingresso na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - campus Londrina. Estes pesquisadores constataram que, de um modo geral, estes estudantes possuem uma nota menor quando comparada com as de alunos de outros cursos de graduação ofertados na universidade. Num primeiro momento, os autores afirmam que essa diferença poderia ser justificada pelo fato de que os referidos cursos são ofertados no período noturno. No entanto, os alunos do curso de Engenharia de Produção, que também são de um curso noturno, possuem uma nota de ingresso muito superior. Estes dados reforçam

o argumento de que a diferença entre os ingressantes das engenharias e de TA e LQ está na tradição e no prestígio em que aquelas estão envolvidas na sociedade brasileira. A diferença de turno dos cursos não explica essas diferenças (GUERRINI *et al.*, 2018, p. 29).

Outro ponto interessante levantado pela pesquisa (GUERRINI *et al.*, 2018) foi que as cotas sociais que demandavam comprovações de baixa renda (receita familiar per capita igual ou inferior a um salário-mínimo e meio) obtiveram menor percentual de preenchimento. Ou seja, os alunos das classes sociais mais baixas e advindos de

escola públicas ainda são minoria no ingresso à universidade a partir das cotas sociais, pois

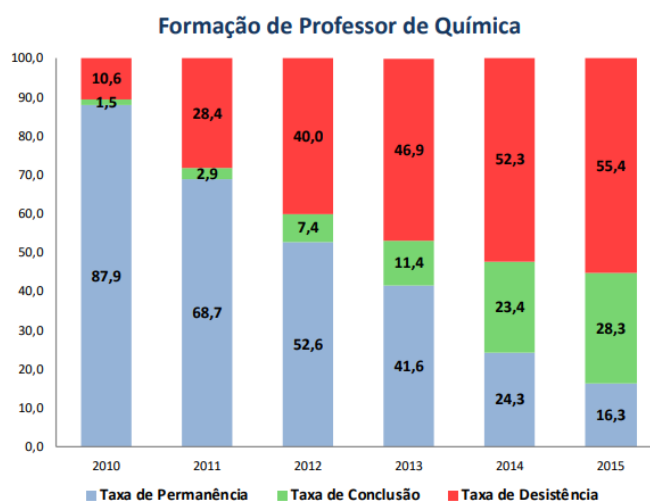
os candidatos que concorrem por essas categorias necessitam apresentar, no ato da matrícula, além de outros documentos solicitados, documentação indicadora de renda familiar bruta per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Aparentemente, aspectos relacionados à renda têm sido obstáculos à ocupação das vagas entre esses cotistas (GUERRINI *et.al.*, 2018, p. 26).

Desta forma, penso que fatores como os descritos anteriormente são alguns dos exemplos que contribuem para que

provavelmente, muitos estudantes desses perfis nem chegam a se matricular por falta de condições materiais, ou mesmo nem realizam as provas do Enem por considerarem a possibilidade de entrada na universidade pública muito distante de seu horizonte cultural (GUERRINI *et al.*, 2018, p. 33).

Conforme podemos observar nos gráficos abaixo (gráfico 1 e gráfico 2), a taxa de desistência em cursos superiores tem crescido nos últimos anos. Os dados mais detalhados por curso foram encontrados no Censo da Educação Superior de 2017, onde é possível observar que as desistências nos cursos de licenciatura em Química no Brasil, por exemplo, são grandes.

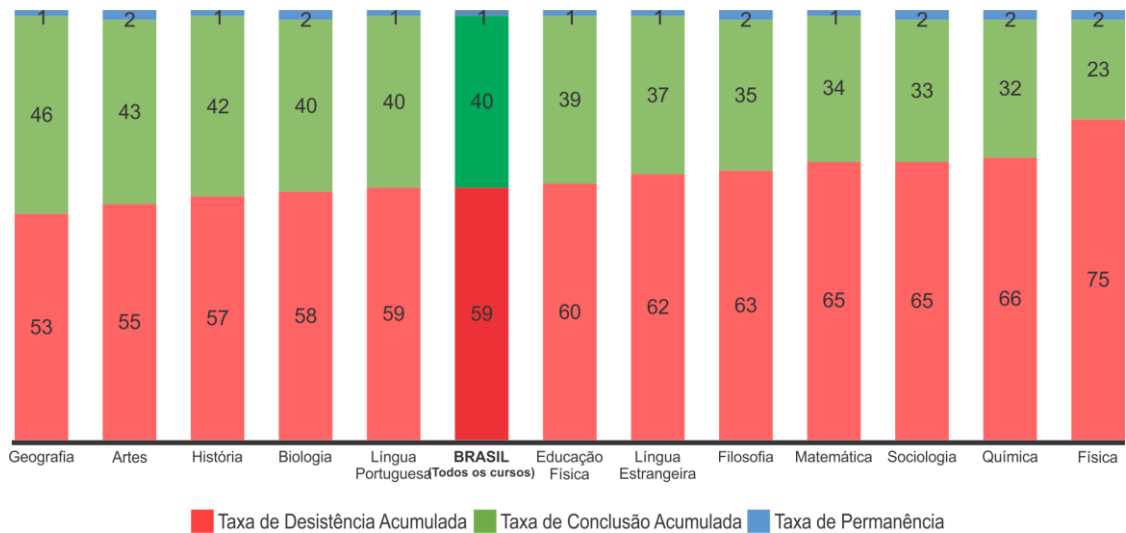
Gráfico 1 - Relação de ingresso, permanência e desistência dos cursos de licenciatura em Química no Brasil



Fonte: INEP (2017)

Dados mais recentes, como o do Censo de 2019, mostram que essa tendência ainda é a mesma, porém não somente nos cursos de licenciatura em Química como pode ser verificado no Gráfico 2 abaixo, mas também em outros cursos de formação de professores:

Gráfico 2 – Média⁷ dos indicadores de trajetória em 2019 dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação para a formação de professor da educação básica – Brasil – 2010-2019

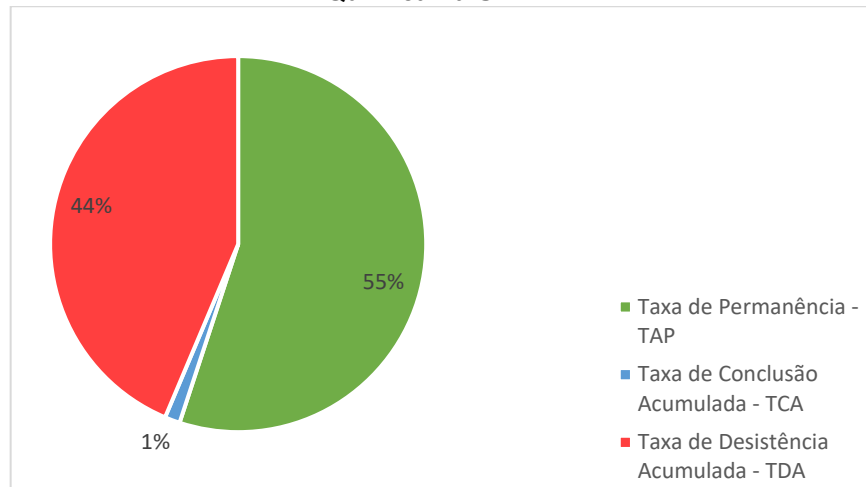


Fonte: INEP (2019)

Ao analisarmos as informações do último Censo da Educação Superior, em especial para os dados relacionados diretamente com os cursos de licenciatura em química na UTFPR (gráfico 3), podemos perceber uma continuidade desses dados citados acima.

⁷ Média Ponderada pelo número de ingressantes dos cursos.

Gráfico 3 - Relação de ingresso, permanência e desistência dos cursos de licenciatura em Química na UTFPR



Fonte: Autoria própria

Essa tendência pode ser justificada pelo fato de que, de acordo com Moura e Silva (2007), as licenciaturas têm se mostrado cada vez menos atraentes para os estudantes em virtude das más condições de formação, do exercício da profissão, de salário, de desvalorização profissional e da imagem social que o exercício da profissão professor expressa para muitas pessoas.

Sendo assim, apesar do acesso ao ensino superior ser um direito universal e previsto em lei (BRASIL, 1988), observo que isto não se mostra operacionalizado quando penso para além das barreiras de ingresso e considera-se também aquelas barreiras sociais de permanência daqueles sujeitos que conseguiram acessar esse nível de ensino.

De acordo com Zago (2006, p. 233), “se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso”. Tais barreiras se instalam devido aos desafios de ocupar esses espaços que, apesar de universalizados por via jurídico-legislativa, não garantem permanência devido a aspectos socioeconômicos, étnico-raciais, regionais, de gênero e sexualidade, entre outras características que posicionam os sujeitos (TEIXEIRA, 1971).

Por isso, os movimentos acerca das cotas colocam em pauta a necessidade de discussões a respeito desse acesso e permanência daqueles ao qual o respectivo espaço é/era negado, uma vez que fatores discriminatórios que permeiam a sociedade brasileira podem contribuir para um processo de exclusão social. Flavia Piovesan (2007, p. 42) explica que

há ainda que se endossar a complexa realidade brasileira, que traduz um alarmante quadro de exclusão social e discriminação, como termos interligados a compor um círculo vicioso, em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão.

Logo, a demanda que a sociedade apresenta é por políticas públicas e ações afirmativas⁸ que visam inserir os segmentos da sociedade que “por razões de sua origem étnica, racial e/ou socioeconômica” (BATISTA, 2015, p. 96) foram historicamente, impedimentos de a educação superior. Isto é,

as ações afirmativas se constituem instrumentos de concretização da igualdade material. Neste sentido são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho (HAAS; LINHARES. 2012).

Dentre essas políticas e ações afirmativas estabelecidas com o intuito de responder a parte dessas demandas e oferecer condições para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas e pessoas com deficiência serem matriculados em cursos de graduação nas instituições federais de ensino superior (IFES), o Governo Federal criou, em 2008, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto n. 7.234, de 19 de Julho de 2010. De acordo com o artigo 2º desse decreto, são objetivos do PNAES

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O PNAES desenvolve ações nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010), como uma medida ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. As ações são

⁸ As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (GOMES, 2007, p.51).

executadas pela própria instituição de ensino que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em especial, as ações afirmativas são realizadas desde 2008 quando a universidade passou a adotar a lei de cotas para auxiliar o ingresso dos estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas e pessoas com deficiência no Ensino Superior. Estas ações contemplam

o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2010).

Sendo as ações afirmativas, no contexto da nossa Universidade Tecnológica, uma “concretização da igualdade material” (GUERRINI *et al*, 2018, p. 19), pergunto: será que a busca por essa igualdade é sinônimo de democratização do acesso e permanência à instituição superior para todos? Quais são as estruturas de apoio que a universidade oferece principalmente para os recém-ingressantes econômica e socialmente desfavorecidos? Será que todos os alunos cotistas se sentem inseridos, acolhidos e ouvidos? A quem podem recorrer frente aos desafios que enfrentam em seu cotidiano na universidade, em especial, no processo de transição da educação básica para o *hábitus academicus*? Quais são os fatores que influenciam na/contribuem para a permanência desses alunos na universidade mesmo frente a tantas barreiras e desafios? Ou ainda, como tão bem afirma Nilma Lino Gomes (2007, p.254),

será que percebemos que os jovens negros e pobres enfrentam outro tipo de desafio social, muito diferente daquele colocado para os seus parceiros brancos? Não se trata de “medir” quem “sofre” mais com as injustiças e as desigualdades sociais e raciais, mas entender a especificidade do recorte étnico-racial na trajetória, nas oportunidades sociais, na condição de vida juvenil de negros e brancos brasileiros.

Sei que o desafio é grande e complexo. Logo, a fim de pensarmos essas questões, nessa intenção de pesquisa recorro às narrativas de alunos licenciandos em Química cotistas-sociais para tentar problematizar e compreender se as ações afirmativas propostas pela universidade estão sendo produtivas. A ideia aqui é compreender, por meio da trajetória formativa desses sujeitos, a política de

democratização/inclusão proposta pela universidade e se essa fornece condições para que esses alunos não apenas ingressem, mas permaneçam e tenham uma boa formação universitária.

Como futura educadora, pretendo, por meio desta investigação, assim como defendido por Freire (2001), desocultar essas verdades que são ocultadas de forma a continuar enraizando políticas educacionais e pensamentos retrógrados que acredito não caberem mais no âmbito educacional. Ou seja, penso que

há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão (FREIRE, 2001, p. 28).

Para tanto, vejo produtividade na pesquisa narrativa a partir de histórias de vida porque esta metodologia faz com que a sociedade comece a pensar mais sobre “si mesmo” e outras questões culturais até então impostas pela sociedade. Estas, por sua vez, podem ser remodeladas por meio da indagação e da perturbação que a pesquisa narrativa pode propor. Então,

a utilização do termo História de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2006, p.27).

Sendo assim, o trabalho de conclusão de curso aqui proposto tem por objetivo investigar as trajetórias formativas de dois licenciandos em Química da UTFPR-Campus Londrina, no que toca a singularidade de serem cotistas-sociais, em relação aos seus anseios pela permanência no curso. O intuito é elaborar um substrato investigativo que possibilite fazer emergir-contribuir aos debates e movimentos de indagação que problematizem as políticas desta instituição voltadas para a garantia da permanência e qualidade formativa destes alunos no contexto em que estão inseridos. Penso que, desta forma, poderemos apresentar, como diz Paulo Freire (2001, p. 11), uma formação “educativa crescentemente, desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade”.

Para tanto, o presente trabalho está organizado nos seguintes eixos que dão sustentação às ideias apresentadas neste texto introdutório: **1) Aos olhos de uma criança: o menino e o mundo**, em que apresento a importância da proposta apresentada, em que elenco os motivos e a relevância deste trabalho ser (ter sido) desenvolvido e o porquê eu acredito na problematização da temática das cotas sociais; **2) Papel, caneta e coração**, em que apresento o caminho metodológico que eu trilhei para alcançar o meu objetivo de pesquisa com vistas a buscar respostas às questões levantadas; **3) É como um sonho**, em que apresento as histórias de vida de dois licenciandos em Química e as possíveis contribuições desta investigação para os alunos cotistas sociais da UTFPR- Campus Londrina, a partir das narrativas que emergiram destes sujeitos; **4) Boa esperança**, em que exponho as conclusões que tirei sobre as minhas problematizações a respeito das políticas de ações afirmativas e como elas tangenciam as histórias de vida desses alunos cotistas-sociais, bem como apresento possíveis caminhos que possam ser trilhados num futuro em novos trabalhos e questões que não consegui abranger no que tocam os objetivos levantados.

2 AOS OLHOS DE UMA CRIANÇA: O MENINO E O MUNDO

A motivação da minha pesquisa nasce enquanto eu, aluna cotista-social de baixa renda e proveniente da escola pública, percebo em mim certas dificuldades de permanência no ensino superior, como por exemplo, a retenção em diversas disciplinas ao longo do curso pelos sentimentos de incapacidade, baixa autoestima, muitos pensamentos de desistência – ancorados nas preconceções de falta de base conteudista e memorização para repetição - que existiram durante todo o meu percurso formativo até chegar nesta na reta final. Assim como explicitam Silva Filho e colaboradores (2007, p 643),

[...] 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 conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo-benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena.

De acordo com o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2020, apesar da Lei de Cotas ter sido sancionada para que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação contemplem alunos de classes sociais menos favorecidas, ainda é muito latente a dívida da educação⁹ com estes jovens (BRASIL, 2020). Em relação a esta dívida, Gomes (2007, p.255) nos provoca a pensar nos seguintes questionamentos,

Afinal, a universidade sabe qual é o perfil dos jovens com o quais trabalha? Conhece o perfil étnico-racial do seu alunado? Como o saber crítico da universidade lida com os saberes dos jovens de classe média e os de origem popular? Como o saber universitário lida com as trajetórias sociais e escolares de jovens negros(as) e brancos(as)? São algumas questões que deveriam ser colocadas pela universidade pública ao refletir sobre a democratização do acesso e da permanência no ensino superior.

Então, para além das cotas, é preciso buscar outras políticas de inclusão desses jovens, pois não se pode somente garantir o acesso às universidades por lei. Mas também, possibilitar a permanência e o desempenho satisfatório destes sujeitos

⁹ Falar em dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação (FERRARO,2008, p. 275).

com vistas à conclusão da graduação e a uma possível inserção numa pós-graduação.

No caso específico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 2020, além da política de cotas algumas das ações afirmativas propostas pela instituição, de acordo com dados fornecidos pelo Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) da UTFPR – Campus Londrina, são:

- 1) **Programa Auxílio Estudantil:** O auxílio estudantil é destinado para alunos que se encontram vulneráveis socioeconomicamente e que possuam renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Entre os benefícios do auxílio se encontram:
 - a) *Auxílio Alimentação:* concedido por meio de crédito para refeição (almoço e janta) nos restaurantes universitários (R.U), de segunda a sexta e sendo ofertado apenas almoço aos sábados;
 - b) *Auxílio Básico:* no valor de duzentos reais, ofertado no intuito de custear materiais didáticos, transporte, entre outros.
 - c) *Auxílio Moradia:* no valor de trezentos reais, ele é oferecido a estudantes que não residem na cidade onde o campus está localizado e tem como intuito colaborar com pagamento de aluguel ou despesas de moradia do aluno;
- 2) **Programa de Auxílio à Participação de Discentes em Eventos:** visa oferecer o suporte necessário para alunos que não possuam condições de participar de projetos técnicos-científicos, culturais, esportivos e extracurriculares. Nestes casos, a universidade disponibiliza uma verba que pode variar de R\$ 800 a R\$ 2.000 reais, dependendo da localização (nacional ou internacional) e natureza do evento;
- 3) **Programa de Protagonismo Estudantil:** tem por intuito promover a proatividade dos estudantes dentro do campus da universidade por meio do desenvolvimento de projetos que visem a inclusão e aproximação das pessoas, melhorias em suportes pedagógicos ou atitudes que despertem a solidariedade e expressão artística no campus. O valor fornecido para o Estudante Protagonista é de R\$ 400 reais durante 4 meses, enquanto se dá a duração da ação de protagonismo;

- 4) **Programa Qualidade de Vida:** tem como ideal promover como o próprio nome já dá a entender a melhoria na qualidade de vida dos estudantes, a partir do desenvolvimento de atividades e ações sociais que visam promover a melhoria de vida em áreas como bem físico, mental e emocional dos alunos, e em vários outros parâmetros que afetam a vida humana. As ideias propostas pelos alunos que incluem estas questões citadas são avaliadas por meio de edital e, se deferido, recebem bolsas para o projeto. O valor das bolsas não foi informado.

Além destas ações afirmativas, em conversa com representantes do NUAPE-Londrina, há outras políticas que englobam os assuntos estudantis que promovem o acolhimento e acompanhamento dos alunos, tais como:

- a) **Atendimento individual:** ações de acolhida, escuta qualificada e orientação ao estudante, além de encaminhamento para outros serviços institucionais internos e externos, quando necessário;
- b) **Atendimento coletivo:** atividades realizadas com os usuários dos NUAPES tais como grupos, palestras, oficinas e eventos. Possui caráter preventivo, informativo e/ ou de convivência como parte fundamental das ações educacionais realizadas pela Universidade;
- c) **Acompanhamento:** compreende o conjunto de intervenções desenvolvidas em atendimentos continuados, com objetivos previamente estabelecidos, a fim de possibilitar condições que promovam a melhoria na relação ensino e aprendizagem, a permanência do estudante na instituição, sua inclusão social e êxito acadêmico, permitindo uma melhor qualidade de vida;
- d) **Procedimento especializado:** compreende a ação ou atividade realizada, sem a necessária presença do estudante, requeridas para execução de programas projetos, editais e demais trâmites.

Apesar da UTFPR possuir algumas ações afirmativas na tentativa de minimizar a evasão dos estudantes, ainda assim, a universidade possui uma grande taxa de desistência. Como exemplo, posso citar dados relacionados ao curso de Licenciatura em Química, do campus Londrina (quadro 1): dos 798 alunos que já se inscreveram no curso de Licenciatura em Química até o ano de 2020, 6,4% já se formaram e apenas 21,4% dos alunos (regulares) se encontram cursando a

graduação. A porcentagem de desistência, desconsiderando os que não chegaram a cursar, atinge valores de aproximadamente 53%.

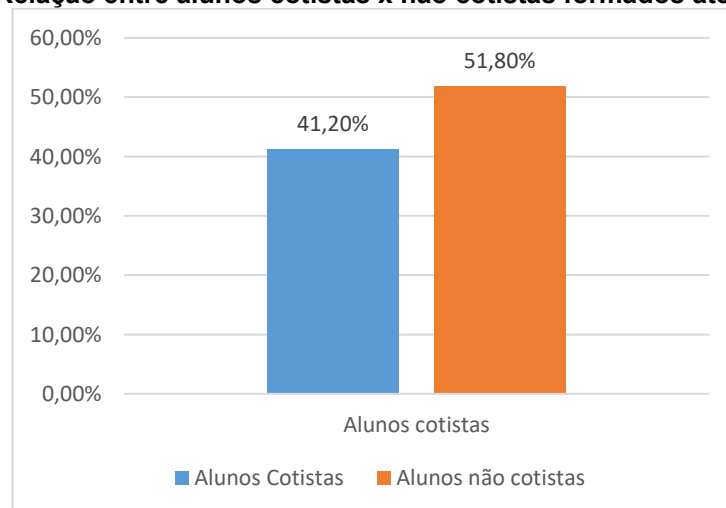
Quadro 1 - Resumo dos alunos do curso de Licenciatura em Química até 2020

CATEGORIAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Desistentes	420	53%
Desistentes sem cursar	103	12,9%
Transferências de curso	21	2,6%
Trancamentos	30	3,7%
Alunos regulares	171	21,4 %
Alunos formados	51	6,4%
Erro de cadastro	2	0,2%
TOTAL DE ALUNOS INSCRITOS	798	100%

Fonte: Autoria própria (2022)¹⁰

De acordo com o NUAPE, em 2020, ao analisarmos o número de alunos cotistas formados, independente da categoria, esse número é menor do que o de alunos de ampla concorrência (30 alunos formados de ampla concorrência e 21 alunos cotistas).

Gráfico 4 – Relação entre alunos cotistas x não cotistas formados até 2020



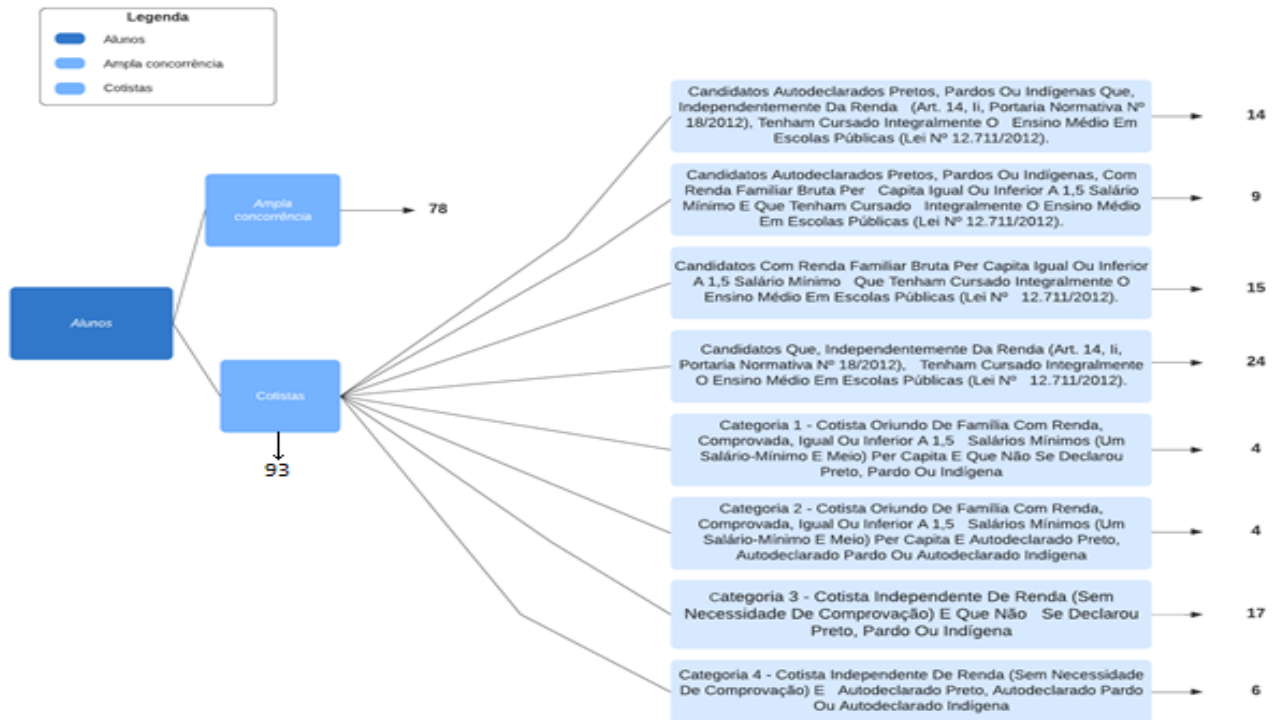
Fonte: Autoria Própria (2022)

Outros dados interessantes que podem ser considerados estão apresentados na Figura 1. Nesta imagem, o que chama a atenção é o fato de que a maioria dos

¹⁰ Elaboração própria com base em dados extraídos dos Sistemas Corporativos/Sistema Acadêmico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que fornece relatórios acadêmicos aos docentes e técnicos-administrativos da instituição.

alunos que estão cursando a graduação (171 alunos) são oriundos de cotas (54,4% são alunos cotistas e 45,6% são alunos de ampla concorrência¹¹).

Figura 1 - Número de alunos cursantes-regulars em Licenciatura em Química na UTFPR-LD



Fonte: Autoria própria (2022)

Tais números podem indicar a qualidade do processo formativo oferecido aos estudantes haja vista a pouca diferença entre alunos formados cotistas e não cotistas. Isto nos instiga a compreender como o marcador do modo de ser cotista-social influenciou neste processo em termos de potencialidades e obstáculos – os quais as ações afirmativas podem ser calibradas.

De acordo com as informações da figura 1, em 2020, foi possível verificar a existência de duas categorias que se encaixam na mesma proposta que eu entrei na universidade (renda familiar bruta ou *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas pública, independente de raça), das quais, por esse motivo, eu elenco na introdução deste trabalho como categoria socioeconômica (cotas-sociais).

¹¹ A Ampla Concorrência consiste em uma categoria técnico-jurídica na qual a seleção não considera caracteres identitários, de políticas-ações afirmativas ou de diferenciação dos sujeitos. Na ampla concorrência os sujeitos são tratados no princípio da universalidade de modo genérico, são candidatos que podem concorrer sem acionar políticas de assistência afirmativa;

Se analisarmos os dados apresentados pelo NUAPE-LD, dispostos no quadro 2 abaixo, veremos que o número de alunos cotistas socioeconômicos formados é apenas 1. Outro fato interessante e que me motiva a pesquisar especificamente essa categoria é o porquê, dos 62 alunos que entraram por essa categoria, apenas 19 alunos estarem regulares no curso, e apenas 1 conseguiu concluir o curso. Tal informação nos indica uma necessidade de compreensão do que leva a esta continuidade ou desistência-transferência.

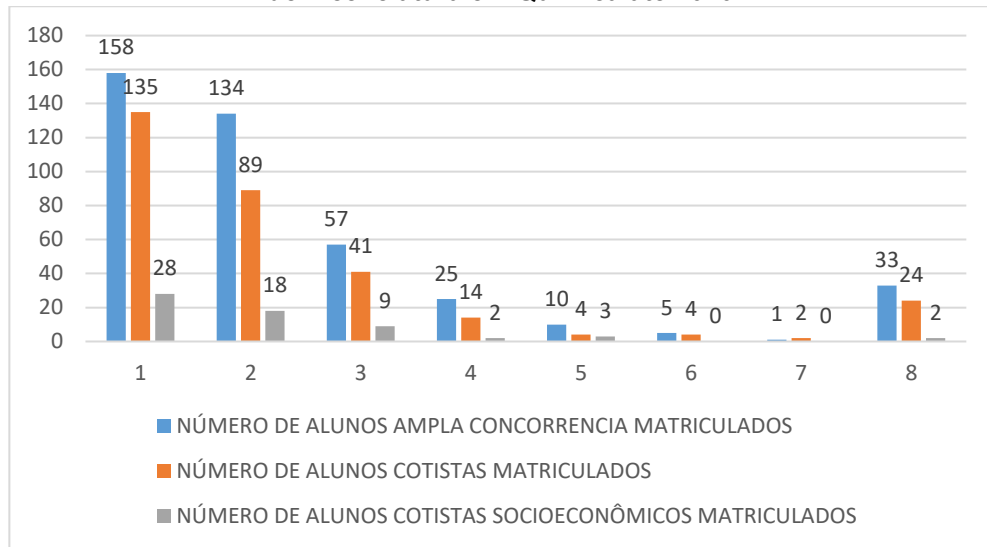
Quadro 2 - Resumo dos alunos do curso de Licenciatura em Química que se enquadram na Categoria de baixa renda e ensino médio em escola pública

CATEGORIAS	QUANTIDADE
Desistentes	24
Desistentes sem cursar	13
Transferências de curso	1
Trancamentos	3
Mudou de Curso	1
Alunos regulares	19
Alunos formados	1
TOTAL DE ALUNOS INSCRITOS	62

Fonte: Autoria própria (2020)

Conforme podemos visualizar nos dados apresentados no Gráfico 5, outro fato interessante que me chama a atenção é que do total de alunos presentes no curso até 2020, 89% dos alunos regulares, ou seja, a maioria dos estudantes, se encontram nos dois primeiros anos do curso; enquanto apenas 11% se encontram mais próximos de concluir o curso.

Gráfico 5 - Resumo dos alunos matriculados ao longo dos 8 semestres que compõe o curso de Licenciatura em Química até 2020



Fonte: Autoria própria (2022)

Apesar de todas as dificuldades e especificidades percebidas, pergunto: o que leva estes alunos cotistas socioeconômicos a permanecerem no curso? Quais são os fatores que influenciam nessa trajetória e contribuem para a permanência desses estudantes na educação superior? De que maneira as ações afirmativas propostas pela universidade contribuem para esta permanência?

Sendo assim, acredito que para buscarmos respostas aos questionamentos propostos até aqui nada mais potente do que ouvir esses alunos a fim de trazer novos olhares e outros possíveis questionamentos acerca dos desafios e das motivações destes jovens de baixa renda ao ingressarem e permanecerem no ensino superior.

Acredito que, talvez, ouvindo suas histórias, poderemos criar debates e pensamentos sobre a efetividade das ações afirmativas na UTFPR e, mais especificamente, no campus Londrina. E, como o próprio relatório do PNE evidencia, possibilitar novas tentativas e ações afirmativas que visem diminuir as desigualdades vivenciadas que, por sua vez, ainda estão tão enraizadas na educação brasileira, como explicita tão bem Paulo Freire (1994, p.20) ao nos provocar com as seguintes indagações

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?

Assim, a partir das histórias de vida desses alunos cotistas, é possível compreender como esses sujeitos experimentam a permanência na universidade por meio de um processo de ressignificação e reformulação da sua própria história, de um processo de rememoração do sujeito. Ou seja, ao investigar o ingresso e permanência de alunos cotistas socioeconômicos, de forma narrativa, é possível trazer novas visões para esses desafios. Desta forma,

entendo que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como “narrativas de formação” inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação (SOUZA, 2006, p.26).

Compreendo também que, a partir desse movimento, é possível encontrar argumentos que possibilitem ampliar os olhares para melhorar o processo de formação de professores de Química, em especial da UTFPR – Campus Londrina, pois de acordo com Pedro Reis (2008, p. 21),

a utilização criteriosa de narrativas em contextos de formação inicial e contínua, consegue despoletar a discussão sobre questões educacionais importantes e levar os professores a reexaminarem as suas perspectivas acerca do ensino e da aprendizagem. Muitas histórias evidenciam, de forma poderosa e inspiradora, como professores e alunos aprendem uns com os outros em diferentes situações e contextos.

Há ainda contribuições significativas do pensar as trajetórias de vida para a formação de professores. No que tange o olhar ao percurso formativo dos licenciandos, consideramos que as marcas identitárias atravessam o ingresso e permanência dos alunos no curso, a escolha destes pelo período noturno e pelas licenciaturas. Ele demonstra um reconhecimento altero para com as diferenciações, na potencialidade do atuar enquanto uma profissão que toca inspirações vividas ou o anseio por transformação social. Compreender a história de vida da chegada, escolha ao percurso do licenciar-se nos auxilia a compreender as (des)potencialidades destes espaços para a singularidade do licenciando em química cotista-social.

Sendo assim, as marcas deixadas em seus processos formativos que são rememoradas têm potencialidade para pensarmos as educações que esses sujeitos irão operar. Isto é, como Paulo Freire (1996) expõe, a realidade social só

será transformadora se entendermos os homens como produtores da realidade social. Logo, não é possível separar a subjetividade do ser com a transformação objetiva da situação opressora, pois ambas estão inteiramente ligadas e tentar separá-las é negar a realidade. Como explica Mauro Martins Amatuzzi (2006 p. 96),

o que poderia ser então a pesquisa da subjetividade? Uma pesquisa que envolve o sujeito ou os sujeitos, incluindo aí o próprio pesquisador, e os mobiliza. É uma pesquisa que tende a modificar a consciência das pessoas envolvidas, incluindo aí os seus leitores, e pelo fato mesmo tende a alterar o modo de ação dessas pessoas. Quando se exerce no contexto direto da atenção psicológica ou da atuação comunitária, essa pesquisa faz tudo isso simplesmente sendo, existindo.

É com base nessas justificativas que passo agora à apresentação do caminho metodológico que norteou esta investigação.

3 PAPEL, CANETA E CORAÇÃO

A pesquisa aqui proposta tem por objetivo investigar as trajetórias formativas de dois licenciandos em Química da UTFPR - Campus Londrina no que toca a singularidade de serem cotistas-sociais em relação aos seus anseios por permanência no curso. Para tal, esta investigação ancorou-se sob a óptica da pesquisa qualitativa. Segundo Arilda Schmidt Godoy (1995, p.63), este tipo de pesquisa

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Optei pela pesquisa narrativa porque por meio dela podemos entender as questões mais intrínsecas da sociedade a partir das individualidades de cada ser, como explicita Maria Goreti da Silva Sousa e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (2015), uma vez que o processo de se contar produz uma reformulação de suas próprias histórias.

Tal movimento traz representações da história vivida e auxilia no diagnóstico de marcas deixadas na trajetória formativa e vislumbra possibilidades distintas de como as vivências no campo do imaginário poderiam ser. Assim, “compreende-se que as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento profissional e que as vidas dos professores estão entrelaçadas com a história da própria sociedade” (CABRAL; SOUZA, 2015, p. 152). Logo, a reflexão sobre estas mudanças não apenas no indivíduo, mas em todos os âmbitos sociais e educacionais que estão interligados direta e indiretamente a ele, pode ser muito produtiva.

Sob esta base epistemológica, entrevistei dois licenciandos em Química da UTFPR – Londrina, selecionados considerando os seguintes critérios: i) enquadrarem-se na modalidade de cotas socioeconômicas, ou seja, possuírem renda *per capita* familiar de até 1,5 salários-mínimos e terem estudado a educação básica em escola pública; ii) cursarem licenciatura em Química na UTFPR – Campus Londrina; iii) estarem de acordo em participar voluntariamente da pesquisa. O convite para participação da pesquisa foi enviado aos dois alunos selecionados, ambos matriculados no curso que se enquadravam no primeiro critério.

Após a indicação de interesse, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Para Utilização de Imagem, Som e Voz (apêndice A)¹² para assinatura - que segue as normas de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - e apresenta o objetivo da pesquisa e orientações sobre a condução das entrevistas. Após a devolutiva do documento assinado, agendei as entrevistas.

As produções das narrativas foram realizadas individualmente com cada um dos participantes da pesquisa a partir do primeiro semestre de 2022, de forma remota, com o auxílio da plataforma virtual de reuniões *Google Meet*. A utilização de tal plataforma se justifica pelas condições de segurança oportunizadas aos sujeitos de pesquisa e dos entrevistadores, porque atende as medidas de distanciamento social necessárias para o enfrentamento da pandemia da COVID-19, bem como oferece a possibilidade de áudio-gravação das conversas via própria plataforma.

O processo de produção de narrativas teve como base o uso de seguinte roteiro semiestruturado¹³ para o relatar sobre si. A escolha por este tipo de roteiro se deu porque ele permite flexibilizar as questões propostas e/ou complementá-las caso tivesse a necessidade durante o caminhar da entrevista:

- 1) *Como você se identifica? Como você me diria quem é você? Poderia me contar um fato de sua história de vida que represente essa identificação?*
- 2) *Nesta entrevista utilizaremos de nomes fictícios com o intuito de preservar sua identidade e idoneidade da pesquisa. Como gostaria de ser chamada? O que te remete este nome? Poderia me contar uma história de vida que represente esta sensação-identificação? (primeiras perguntas)*
- 3) *Pense na sua trajetória de vida durante a educação básica. Relate como foi esse momento em sua vida. Que marcas ela tem deixado em sua*

¹² Este trabalho de conclusão de curso é vinculado ao Projeto de Pesquisa “Narrativas e o Licenciamento: narrar a si, narrar a experiência e o narrar do outro”, homologado junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UTFPR pelo protocolo nº: HPP2019010001139 e desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas, Educações, Culturas e Ciências (GEPENC). O referido projeto tem o seguinte Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 43906221.9.0000.5547

¹³ Considero roteiro semiestruturado um conjunto de questões abertas que ordenam previamente o diálogo. Contudo, tal estrutura é flexível ao passo que durante a conversa possam ser inseridas outras perguntas para compor as narrativas (MARCONI; LAKATOS, 2008).

memória? Como você vê estas marcas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?

- 4) Pense no seu ingresso na Universidade. Relate como foi esse momento em sua vida e o que levou a essa escolha. Poderia me contar um ou dois fatos que representem essa escolha-ingresso?*
- 5) Como você se sente enquanto sujeito que está cursando a licenciatura em Química? Poderia nos contar duas, ou mais, histórias da sua trajetória formativa que representem esta sensação?*
- 6) Você ingressou na universidade enquanto aluno cotista. Relate, pensando em sua história de vida, como você acredita que essa categoria (cotas socioeconômicas) se relacionou com a sua trajetória na licenciatura. Poderia me contar uma ou duas histórias que representam essa relação?*
- 7) Como você se sente enquanto sujeito que está cursando a licenciatura? Você sentiu dificuldades em algum momento durante o curso? Poderia nos relatar dois momentos de sua vida na licenciatura que representem esta sensação?*
- 8) Dado que você se encontra na posição de licenciando, como você percebe este desejo de formar-se enquanto licenciado em Química? Poderia nos relatar dois ou três momentos de sua vida que representem este desejo de permanência e do licenciar-se?*
- 9) Você conhece ou recebe algum auxílio na universidade? Caso já, como essas políticas públicas contribuíram, ou não, para sua formação? Poderia me relatar uma ou duas histórias de sua vida que represente esta percepção?*
- 10) Você gostaria de relatar algum acontecimento que você considera marcante na sua trajetória na universidade? Poderia relatar dois acontecimentos marcantes positivos e dois negativos para sua vida/formação?*
- 11) Você poderia me contar duas histórias que você considera importantes e que você gostaria que fossem consideradas?*

A transcrição de cada uma das entrevistas buscou fidedignidade ao narrado, guiando-se por um sistema de símbolos (figura 2) que auxiliassem ao sistema linguístico de tradução do falado ao escrito que foi elaborado pela Professora Dra. Beatriz Dal Bosco Rezzadori e validado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas, Educações, Culturas e Ciências (GEPENC).

Figura 2 - Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Fonte: Adaptado de PRETTI (1999)

As narrativas transcritas foram analisadas tendo por base a Análise de Conteúdo, com inspiração na proposta de Laurence Bardin (1977), seguindo as seguintes etapas:

1) *Pré-análise*: consistiu em organizar o material coletado (nesse caso, as narrativas dos alunos) com o intuito de operacionalizar e sistematizar as primeiras ideias. Ou seja,

a pré-análise pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente envolve a "leitura flutuante", ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e/ou objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material (GODOY, 1995, p.21).

2) *Exploração do material*: neste momento ocorreu uma verticalização na análise do texto. Para tanto foram identificadas as unidades de registro e, neste trabalho de conclusão de curso, estas unidades fizeram emergir as seguintes categorias de análise: i) **Condições Socioeconômicas e ações afirmativas** denominada de CSAF), em que são apresentadas unidades de registro relacionadas a classe social que os licenciandos estão inseridos; condições financeiras; renda familiar e pessoal; ações afirmativas vivenciadas e a relação destes aspectos com a permanência no ensino superior; ii) **Trajetória escolar na educação Básica** (denominado de TEF), em que são apresentadas unidades de registro que possuem relação com os saberes que foram adquiridos durante seu percurso educacional inicial até a formação superior do aluno; sentimentos e sensações desta vivência na educação básica; a relação professor-aluno e a relação destes aspectos com a permanência no ensino superior; iii) **A universidade e o curso** (denominado de UCF), em que são pontuados aspectos da trajetória durante o período da universidade, desde o a escolha, o ingresso, acesso e permanência na mesma; sentimentos e sensações a partir da vivência durante esse período; a relação professor-aluno e as conexões realizadas ou não durante os anos cursados; a percepção e o interesse na carreira da licenciatura. e a relação destes aspectos com a permanência no ensino superior.

3) *Tratamento dos resultados obtidos*: as narrativas produzidas foram analisadas no que toca a singularidade de serem cotistas-sociais em relação aos seus

anseios pela permanência no curso. A interpretação precisa seguir uma visão holística sobre os objetos de estudo, garantindo que fique claro como são cruciais os fatores que englobam o meio social (GODOY,1995). O movimento analítico culminou na produção do metatexto que apresento no próximo capítulo.

4 É COMO UM SONHO

As histórias de vida aqui ouvidas e registradas são as de Gazzu (E1) e O alquimista (E2).

Gazzu tem 25 anos, está matriculado no quarto período do curso, é bastante extrovertido, comunicativo e durante toda entrevista percebi que é uma pessoa agitada, bem empolgada e não possui dificuldades em falar sobre suas questões pessoais. Seu nome fictício foi escolhido devido um apelido atribuído a ele durante o ensino médio, ou seja, *“aqueles apelidos que têm uma história nada a ver né? Bem boba... Apelido de escola assim”*.

Durante a educação básica, não gostava de estudar, conforme ele detalha: *“Eu não gostava de estudar, eu odiava estudar...”* E um dos motivos que cita era o fato de que *“odiava acordar cedo”*. Porém, sempre gostou muito de ciências e números pois *“era um assunto que me chamava muito atenção, eu era muito curioso”*.

Como ele mesmo cita, até o final do ensino médio *“estava envolvido muito com a música.”* Ao narrar a sua história, percebo, ao mesmo tempo, sua frustração e admiração por esta área musical. Gazzu sempre teve uma grande aproximação com a música devido a um projeto sociocultural chamado Projeto Guri¹⁴, que é uma política de ação afirmativa, pois abrange crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade socioeconômica, oferecendo aulas de música em contraturno escolar. Destaco esta participação, pois é uma das experiências de ação afirmativa que ele considera fundamental para sua mudança de pensamentos sobre educação e sobre seu desenvolvimento interpessoal. Segundo ele, *“a disciplina, prática de conjunto e o foco, eu adquirir todas essas habilidades, a facilidade de me expressar em público, estudando música. Então isso praticamente mudou minha vida pra sempre”*.

Começou a trabalhar assim que completou dezoito anos de idade para auxiliar na renda familiar, mas largou o emprego para prestar os vestibulares. Sua primeira tentativa de curso foi para Faculdade de Música, porém não foi aprovado.

¹⁴ Projeto mantido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, é considerado o maior programa sociocultural brasileiro e oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos (SÃO PAULO, 2014).

Começou a se interessar pelo curso de Química depois do ensino médio, devido a esta sua frustração com sua primeira escolha profissional. Realizou um curso técnico em Química numa Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) na cidade onde morava no interior de São Paulo e foi lá que descobriu o interesse pela área e que queria ser professor. Como ele comenta: *“decidi fazer um curso técnico em Química. Na época eu tinha tido uma decepção profissional, eu estava envolvido muito com a música”*.

O segundo participante da pesquisa optou por se identificar ficcionalmente como O alquimista. Relata que escolheu esse pseudônimo porque é uma pessoa que gosta muito *“dessa questão da fantasia”,* pois para ele essa ideia *“remete muito né, a questão da Química”*.

Ele tem 22 anos, está próximo da conclusão do curso. Tem características introspectivas e se define como *“Um pouco tímido, um pouco deslocado”*. É uma pessoa muito ligada a família, pois relata que *“sempre, fui muito próximo dos meus pais né? Muito apegado”*. Ainda diz que sair da sua cidade para cursar a faculdade *“foi algo que foi muito difícil pra romper, acredito que eu possa dizer assim, esse cordão umbilical, me separar ali da família”*.

Durante toda sua entrevista foi possível perceber uma grande dificuldade para falar sobre questões pessoais. Porém, se define como *“uma pessoa assim bastante curiosa”*. Realizou um curso técnico em Química numa ETEC em uma cidade vizinha da sua, pois também é do interior de São Paulo. Ele relata que não tinha condições econômicas para sustentar estudo básico juntamente na escola em que realizava o curso técnico. Segundo ele, *“[...]na mesma escola tinha o ensino médio também, em que eu tive o interesse de estudar lá, mas como era em outra cidade, eu tinha que pegar um outro transporte, um transporte pago, e os meus pais não tinham condições de pagar aquele transporte”*.

Durante sua trajetória escolar sempre foi bastante reservado: *“eu era bastante introspectivo. Eu não costumava interagir muito com as pessoas”*. Ele não se sentia confortável no ambiente escolar, ou seja, *“acabava estudando fora da escola, por conta própria, porque eu gostava de aprender, eu gostava de observar ao redor”*. Sua primeira experiência positiva com professores foi na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental. Para ele, *“foi o primeiro professor que eu tive ali que tinha um pouco mais de flexibilidade, dava um pouco mais de liberdade para gente”*.

Possui grande paixão pela área de licenciar-se, mas ainda tem receios sobre a forma como a área é vista socialmente, e as condições de trabalho, prestígio e situações que o professor passa, conforme descreverei nas próximas seções.

Do encontro com estas duas histórias de vida, nas balizar do bordear com tais narrativas e modos de ser, nos deparamos com três categorias balizadoras de tais historiografias de si e de seus currículos vividos-experenciados, como dispostos no Quadro 3:

Quadro 3 - Categorias emergentes e suas unidades de registros

CATEGORIA	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA	CÓDIGO DAS UNIDADES DE REGISTRO
Condições Socioeconômicas e Ações Afirmativas	Unidades de registro que remetem a classe social que os licenciandos estão inseridos; condições financeiras; renda familiar e pessoal; ações afirmativas vivenciadas e a relação destes aspectos com a permanência no ensino superior	E1CSAF1; E1CSAF2; E1CSAF3; E1CSAF4; E1CSAF5; E1CSAF6; E1CSAF7; E1CSAF8; E1CSAF9; E1CSAF10; E1CSAF11; E1CSAF12; E1CSAF13; E1CSAF14; E1CSAF15; E1CSAF16
		E2CSAF1; E2CSAF2; E2CSAF3; E2CSAF4; E2CSAF5; E2CSAF6; E2CSAF7; E2CSAF8; E2CSAF9; E2CSAF10; E2CSAF11; E2CSAF12; E2CSAF13; E2CSAF14; E2CSAF15; E2CSAF16; E2CSAF17; E2CSAF18; E2CSAF19; E2CSAF20; E2CSAF21; E2CSAF22; E2CSAF23; E2CSAF24; E2CSAF25; E2CSAF26; E2CSAF27.
Trajetória escolar na educação básica	Unidades de registro que possuem relação com os saberes que foram adquiridos durante seu percurso educacional inicial até a formação superior do aluno; sentimentos e sensações desta vivência na educação básica; a relação professor-aluno e a relação destes aspectos com a permanência no ensino superior	E1TRF1; E1TRF2; E1TRF3; E1TRF4; E1TRF5; E1TRF6; E1TRF7; E1TRF8; E1TRF9; E1TRF10; E1TRF11; E1TRF12; E1TRF13.
		E2TRF1; E2TRF2; E2TRF3; E2TRF4; E2TRF5; E2TRF6; E2TRF7; E2TRF8; E2TRF9; E2TRF10; E2TRF11; E2TRF12; E2TRF13; E2TRF14; E2TRF15; E2TRF16; E2TRF17; E2TRF18; E2TRF19; E2TRF20.

A universidade e curso	Unidades de registro que remetem a aspectos da trajetória durante o período da universidade, desde o a escolha, o ingresso, acesso e permanência na mesma; sentimentos e sensações a partir da vivência durante esse período; a relação professor-aluno e as conexões realizadas ou não durante os anos cursados; a percepção e o interesse na carreira da licenciatura; e a relação destes aspectos com a permanência no ensino superior.	E1UCF1; E1UCF2; E1UCF3; E1UCF4; E1UCF5; E1UCF6; E1UCF7; E1UCF8; E1UCF9; E1UCF10; E1UCF11; E1UCF12; E1UCF13; E1UCF14; E1UCF15; E1UCF16; E1UCF17; E1UCF18; E1UCF19; E1UCF20; E1UCF21; E1UCF22; E1UCF23; E1UCF24; E1UCF25; E1UCF26; E1UCF27; E1UCF28; E1UCF29.
		E2UCF1; E2UCF2; E2UCF3; E2UCF4; E2UCF5; E2UCF6; E2UCF7; E2UCF8; E2UCF9; E2UCF10; E2UCF11; E2UCF12; E2UCF13; E2UCF14; E2UCF15; E2UCF16; E2UCF17; E2UCF18; E2UCF19; E2UCF20; E2UCF21; E2UCF22; E2UCF23; E2UCF24; E2UCF25; E2UCF26; E2UCF27; E2UCF28; E2UCF29; E2UCF30; E2UCF31; E2UCF32; E2UCF33; E2UCF34; E2UCF35; E2UCF36.

Fonte: Autoria própria (2022)

4.1 Condições Socioeconômicas e Ações afirmativas

As ações afirmativas nunca tiveram tanta pauta dentro das Universidades Brasileiras e nos segmentos de pesquisa em Educação como nos últimos anos dessa década. Como cita Batista (2015), isto se deve à necessidade de políticas públicas que garantissem que certos grupos sociais historicamente excluídos tivessem acesso e permanência a esse nível de ensino. Além disso, se trata de um direito previsto na constituição brasileira, sendo de responsabilidade do Estado e que atualmente precisa ser garantido pela implementação do sistema de cotas no ensino superior¹⁵.

Contudo, ressalto a necessidade de pensar a desigualdade social e suas articulações-efeitos desde o ensino básico, bem como os recortes socioculturais-econômicos e identitários que atravessam estes. Moreira (2017) pontua que “[...] o Brasil é um dos países com a maior desigualdade na educação. Quanto maior a faixa

¹⁵ O sistema de cotas no ensino superior é garantido pela Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm . Acesso em 16 outubro de 2020.

de renda familiar, maior é o acesso ao ensino superior e este efeito da renda é superior ao da cor.”

Essa consonância narrativa é percebida nas falas e diálogos com O alquimista e Gazzu, ao deixarem rastros que representam que estes enfrenta(ra)m condições socioeconômicas precárias no que diz respeito ao cenário econômico brasileiro. Ambos ingressaram na UTFPR pela categoria de cota de baixa renda e ensino médio em escola pública, como pode ser percebido nos seus relatos

eu entrei por cotas de escola pública, por ter cursado todo o ensino fundamental, médio em escola pública, e eu acredito que isso é assim, é importante é algo muito necessário, porque a gente vê a diferença do ensino. De uma escola pública, de uma escola particular na questão do foco que eles têm, numa preparação pro vestibular (O ALQUIMISTA, E1CSAF5).

essas vagas foram fundamental para mim. Porque sem isso, eu não teria condição de pagar um curso particular porque eu preciso trabalhar, preciso me manter aqui, os meus pais não têm condição de me manter aqui pra eu me focar só nos estudos. Então esse que é o lance fundamental né? De ter essa condição socioeconômica. De você ser um aluno cotista, e conseguir ter uma vaga prioritária, pra quem tem essa baixa renda e baixa escolaridade. E quando você entra na universidade, você entra na sala, no primeiro semestre eu já senti a diferença do que é ser um aluno cotista. A diferença de conhecimento é grande. Você vê que as outras pessoas são mais preparadas que você. Dá para sentir a diferença de nível (GAZZU, E2CSAF12).

Nessas falas, percebo como é marcante os sentimentos de desigualdade escolar pelos entrevistados quando estes relatam que sem essas políticas públicas compensatórias, como as cotas, não teriam condições de adentrarem numa universidade pública. Mesmo que este possa ser apenas um sentimento marcado pela baixa autoestima destes alunos, ambos se sentem defasados por terem sido formados em escolas públicas. Isto acaba acarretando nessa sensação de falta, relacionada a essa condição escolar quando, por exemplo, Gazzu relata que “*ser aluno cotista, e ter essa oportunidade de entrar na universidade foi fundamental, porque sem isso eu não ia conseguir*” (Gazzu, E2CSAF10). O alquimista, por sua vez, aponta que “*se você não tem esse espaço pros alunos que são provenientes de escolas públicas, acaba limitando muito a possibilidade de ingressar numa universidade né? Por conta dessa diferença né, no nível de ensino*” (O Alquimista, E1CSAF17).

Zago (2006) pontua que apesar da importante expansão do ensino superior brasileiro, isso nem sempre beneficiou a população de baixa renda. Além disso, a defasagem de ensino básico se aplica também na sensação de não pertencimento do espaço da universidade pública. Assim, se faz necessária uma visualização total da

trajetória escolar desses estudantes que foram beneficiados pelas ações afirmativas de acesso e permanência na Universidade. Para que esses alunos consigam sanar suas defasagens de ensino, e avançar pelo curso, pois, como sabemos, a maioria dos alunos acaba retido nos dois primeiros anos do curso - o que pode estar diretamente relacionado com essa falta no ensino básico.

Gazzu e O alquimista pontuam questões financeiras e familiares como elementos importantes para a permanência no curso. Segundo eles, foi preciso trabalhar para garantir a permanência na universidade e na cidade, pois suas famílias não residiam em Londrina. Para poderem permanecer no curso, precisaram buscar fontes de renda alternativas como complementação financeira, seja para se sentir mais independente dos pais como foi o caso de O Alquimista, ou por ser a única fonte financeira de sustento como na situação de Gazzu. De acordo com os estudantes,

os meus pais eles sempre me deram muito apoio né? Eles não deixavam faltar nada, mas eu me sentia, me sentia um pouco incomodado né? Deixando isso só pra eles. Então sim, eu buscava algumas atividades né? Principalmente com feira né? Pra compor alguma renda ali, pra não ficar tão dependente dos meus pais, E ter algum dinheiro extra ali, pra alguma emergência, ou mesmo pra alguma coisa que eu tinha mais interesse imediato ali (O alquimista, E1CSAF6).

Então nessa época que eu comecei o curso, primeiro ou segundo semestre, eu trabalhava no laticínio aqui da Cativa, e o meu horário era das 06:30 da manhã até as 15:30 da tarde, horário perfeito. Só que era 5x1. Eu trabalhava cinco dias e folgava um, então eu tinha praticamente pouco tempo né? (Gazzu, E2CSAF13).

Quando os alunos mencionam essas questões financeiras e familiares, suas narrativas me fazem pensar no peso de ser um aluno cotista. Não somente pelos aspectos financeiros envolvidos, mas também no âmbito educacional. Ainda que tenha ocorrido nesses últimos anos um crescimento no número de vagas ao ensino superior, a criação de turmas noturnas e cursos não integrais (MOREIRA,2017), bem como a implementação de políticas públicas que promovam a permanência desses alunos no ambiente universitário, ainda assim, devido suas condições econômicas, não é possível uma dedicação total aos estudos. O alquimista e Gazzu relatam em suas falas a importância do apoio familiar para a continuidade do curso, a necessidade de buscar meios para independência financeira - seja por não conseguirem ter auxílio da família ou para não ter uma total dependência -, e percebida a necessidade de encaixar os estudos em momentos que deveriam ser de descanso.

Tais aspectos, que demarcam bases da diferenciação na experiência e na trajetória formativa de Gazzu e O alquimista, nos indicam a importância de ações afirmativas dentro da educação superior para garantia de equidade nos processos formativos. Colocamos tais aspectos em sua relação com as condições socioeconômicas, pois as classes sociais trabalhadoras - que são há muitos anos dominadas -, têm seus espaços de direito negados, pois as classes dominantes¹⁶,

não aceitando jamais a transformação da estrutura, que supere as contradições antagônicas, aceitem as reformas que não atinjam seu poder de decisão, de que decorre a sua força de prescrever suas finalidades às massas dominadas (FREIRE, 1999, p.95).

As falas dos entrevistados apresentadas até esse momento me fazem pensar que as políticas públicas que democratizaram o acesso ao ensino superior não mudaram suas estruturas pedagógicas, sendo a educação ainda enraizada e idealizada para as elites. Estas políticas desmerecem a educação popular¹⁷, uma vez que uma educação libertadora criaria subsídios para que essas classes dominadas tomassem consciência de si e do mundo, transformando-se em homens pensantes e com condições de mudar suas condições de vida (FREIRE, 1999).

Vejo, neste sentido, que as políticas de ações afirmativas devem criar não só condições de ingresso, mas também devem garantir condições de permanência. Por condições de permanência compreendo as bases para uma formação integral, que toque subsídios emocionais, arquitetônicos, de apoio pedagógico e aspectos da saúde (física e mental). Ou seja, estas ações não devem apenas refletir em bases financeiras, mas em múltiplos aspectos que tocam a educação para garantir a permanência e a formação de qualidade.

O reconhecimento desta integralidade de subsídios para garantia de permanência não descarta as ações financeiras, pelo contrário, reconheço (e vivenciei) que os subsídios disponibilizados pela UTFPR, como o auxílio estudantil, as bolsas de estudo, dentre outras ações descritas nos capítulos introdutórios deste

¹⁶ Entendo como classe dominante aquela classe social que detêm os meios de produção no sistema capitalista. Enquanto a classe dominada é a classe de trabalhadores assalariados (BEZERRA, 2013).

¹⁷ Baseada nos pensamentos de Paulo Freire, a educação popular é um movimento e uma política pública que reconhece os saberes das classes populares e a construção de um conhecimento democrático (MACHADO, 2018).

trabalho, conseguem garantir aspectos básicos para o adentrar e a permanência deste grupo social que adentra na universidade. De acordo com os acadêmicos,

Então assim, essas políticas públicas desenvolvidas na nossa universidade, vindas do governo federal, são fundamentais. Mas tem muita coisa ainda que poderia melhorar. Mas só o fato delas existirem, já ajuda bastante, já faz toda diferença. Sem essa mínima, esse mínimo estruturação, essa mínima ajuda do auxílio estudantil, eu acho que eu, eu não teria conseguido continuar o curso. Eventualmente eu acho que eu desistiria (Gazzu, E2CSAF22).

Uma palavra que resume esse programa, dessa política pública que é o auxílio estudantil é fundamental. Pra mim que veio de uma família pobre, de baixa renda, entrando numa universidade como cotista, que tenho já uma defasagem educacional, pra mim é muito mais difícil conseguir absorver os conteúdos e cursar. Eu também preciso trabalhar pra me manter financeiramente... Essa política pública do auxílio estudantil é fundamental. Não é toda a minha fonte de renda, não é o suficiente pra me manter completamente, né? Se o auxílio estudantil fosse maior, seria melhor claro. Não vou dizer que não, mas foi fundamental pra conseguir... Contribuir na minha formação como licenciando né? Fundamental. É um dos programas mais importantes que ajuda a gente. Além disso, a estrutura que a universidade tem que é essencialmente importante também é o R.U. É o nosso restaurante universitário. Pros alunos que são cotistas e recebem o auxílio estudantil a gente é isento de pagar aquela taxinha do restaurante universitário. Isso também faz muita diferença. Porque já é um gasto extra que a gente deixa de ter (Gazzu, E2CSAF17).

As falas de Gazzu remetem a importância dessas políticas afirmativas para a continuação dessa categoria de cotistas dentro da universidade. Ou seja, quando Gazzu relata que o auxílio estudantil é algo essencial, ele quer dizer que se não fosse as políticas públicas, ele não teria condições de se dedicar às questões universitárias. A alimentação garantida pelo auxílio também auxilia neste processo, uma vez que a não necessidade de se preocupar com alimentação, bem como demandar de uma parte de sua renda para isso, contribui para que ele possua uma maior dedicação dentro da universidade, e dos estudos.

No entanto, estas mesmas falas me fazem pensar que talvez seja necessário verter o olhar para a escolaridade do aluno, seu acesso à cultura, a defasagem na escolarização, saúde, condições de trabalho, lazer porque esses pontos são fundamentais para a formação completa do aluno, e não somente a formação científica e profissional. Sem estes fatores, a educação se torna desumanizada, não cidadã e ineficiente. Estas e outras condições podem estar ligadas a continuidade ou desistência dos alunos oriundos das classes populares (ZAGO, 2006).

No caso do Gazzu, em especial, percebo que políticas afirmativas como é o caso do auxílio estudantil, são essenciais e determinantes para a continuação de

Gazzu no curso de Licenciatura em Química. Isto demonstra a necessidade de expansão, continuação e melhorias a respeito das políticas voltadas para os cotistas não só de custo financeiro, mas de toda a relação da qual se faz a educação. Estas estratégias, por sua vez, são essenciais para estimular a inserção e inclusão desses grupos sociais historicamente excluídos e discriminados. Numa política de compensação e minimização destes efeitos, pode-se possibilitar sua real inclusão e igualdade, o que poderia gerar uma maior participação e continuidade desses alunos já vulneráveis nestes espaços (PIOSEVAN, 2007). Assim,

se a democracia se confunde com a igualdade, a implementação do direito à igualdade, por sua vez, impõe tanto o desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação, como o desafio de promover a igualdade (PIOSEVAN, 2007, p.43).

Vejo outras ações afirmativas que promoveram o interesse e o auxílio desses alunos para permanecerem no curso. Na história de vida de O alquimista, por exemplo, ele pontua a importância do auxílio-alimentação e o Programa de Iniciação Científica e de Extensão ofertados pela universidade, como ele relata:

Eu acredito que sim, influenciou bastante né? Justamente porque era algo a menos que eu tinha que me preocupar, acabava não tendo que usar essa boa parte da minha renda ali pra me alimentar, então eu tinha um pouco mais de liberdade pra comprar outras coisas... (O Alquimista, E1CSAF15).

Eu tive uma bolsa que pesou bastante pra essa decisão de focar 100% nesse projeto (O Alquimista, E1CSAF8).

Eu recebi sim, além dessa bolsa do projeto que eu participei. No começo da universidade eu tentei alguns editais e eu consegui o auxílio alimentação e que bom, acabava ajudando sim, bastante, porque eu morava próximo da universidade, então eu conseguia almoçar, eu jantava lá. Então muitas vezes eu ia para a universidade só pra almoçar, e outras eu ia lá, acabava almoçando e ficando lá o dia todo, na biblioteca, aproveitando esse espaço que a universidade oferecia (O Alquimista, E1CSAF10).

Na UTFPR, o auxílio estudantil se divide em três auxílios: o básico, a alimentação e a moradia), que os alunos podem pleitear juntos ou separadamente¹⁸. Esta tentativa de separação em modalidades promove uma abrangência maior de

¹⁸ O Programa de Auxílio Estudantil da UTFPR é destinado aos estudantes regularmente matriculados nos cursos ofertados de Graduação, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Stricto Sensu da UTFPR. Atende, prioritariamente, os que comprovam renda familiar mensal *per capita* de até um salário-mínimo e meio nacional, vigente à época do processo de seleção. Para maiores informações, acesse: <http://www.utfpr.edu.br/alunos/bolsas/auxilio-estudantil>

alunos pleiteados que possuem esta demanda e ainda não conseguem ser atingidos com totalidade, devido aos valores fornecidos para custear o programa como um todo.

O Alquimista apresenta em sua fala como o auxílio alimentação promove a motivação em permanecer no universo da faculdade. Isto mostra como esse tipo de ação afirmativa contribui na experiência formativa desses alunos uma vez que acaba gerando uma menor preocupação com questões financeiras como não precisar pensar em alimentação, um importante gasto que acaba por incidir na sua renda.

Em relação à participação do Alquimista em um projeto e o recebimento de uma bolsa pelo plano de trabalho executado, penso que ao participar desse projeto, o aluno está mais incluído dentro do ambiente da universidade e da pesquisa, o que incentiva o aluno à formação continuada, a ter mais interesse e participação ativa dentro da Universidade.

Zago (2006, p.234) evidencia que

a flexibilização de horário concedida por essas formas de admissão processadas no interior da universidade transforma-se em uma vantagem para o estudante. Existe ainda a possibilidade de utilizar computador, internet, espaço físico para estudar, além de estar em contato permanente com a instituição, pois sabemos o quanto essa condição pode representar para a sua vida acadêmica.

Essas políticas combinatórias (auxílio-alimentação, bolsa de Iniciação científica, como é o caso de O Alquimista) contribuem para a permanência e a ocupação dos espaços universitários por esses alunos, incentivando-os a viverem outras experiências fora da sala de aula, dentro da pesquisa acadêmica e destes múltiplos espaços que somam a qualidade-experiencialidade formativa na universidade.

As narrativas dos licenciandos dão indícios sobre a importância da manutenção e da criação de mais políticas públicas dentro da universidade que pensem não somente no ingresso na educação superior, mas também nos fatores financeiros que preocupam e assolam esses alunos cotistas. O próprio Gazzu evidencia em sua fala que se beneficia substancialmente, de alguma maneira, dessa vantagem,

principalmente pra mim é excelente essa política pública que a gente tem aqui na universidade. Do auxílio e do restaurante universitário. A gente economiza tempo, a gente economiza dinheiro (Gazzu, E2CSAF20).

Neusa Batista (2015 p. 119) explicita que,

nessa perspectiva, pode-se formular um projeto de justiça social, propondo soluções ético-políticas através dos recursos do “reconhecimento” e da “redistribuição”, ambos se sustentando e se fortalecendo para sanar os problemas referentes à desigualdade educacional na Educação Superior no Brasil.

Essa concepção também é evidenciada por Paulo Freire (2013) ao afirmar que não podemos negar que as origens escravocratas estão presentes até os dias atuais, em todas as classes sociais, sejam as dominantes ou as dominadas. É preciso repensar que para se conseguir uma universidade democrática, buscar pela igualdade, se faz necessário entender que a exclusão histórica e cultural não é fácil de ser reparada, pois apenas a garantia de acesso a um espaço da educação por cotas não corrige questões que ainda dificultam sua permanência.

Logo, as ações afirmativas urgem por mais abrangência e cuidados que precisam ser considerados com esses cotistas que garantiram sua vaga, mas que possuem um histórico de defasagens, desafios e necessidades que ultrapassam questões socioeconômicas e atingem questões multiplurais (BATISTA,2015). Ou seja,

é crucial, pois, que as ações afirmativas, mecanismo jurídico concebido com vistas a quebrar essa dinâmica perversa, sofram o influxo dessas forças contrapostas e atraiam considerável resistência, sobretudo da parte daqueles que historicamente se beneficiaram da exclusão dos grupos socialmente fragilizados (GOMES, 2007, p.53).

Outro ponto colocado em reflexão por Gazzu, no que tange as ações afirmativas da UTFPR, toca a necessidade de publicização e acesso a informações sobre as garantias e acessos aos auxílios disponibilizados. Segundo ele, na época de inscrição para receber o auxílio estudantil, ele

não sabia como fazer a inscrição no auxílio estudantil que é uma coisa que faz muita diferença. Esse auxílio ajuda muito, principalmente pra quem é cotista, que tem baixa renda, que preciso me sustentar, é difícil. E aquele auxílio ajuda muito (Gazzu, E2CSAF14).

Os apontamentos de Gazzu são um reflexo da importância da dialogicidade das políticas afirmativas propostas pela UTFPR. Para além de garantir o acesso, é importante que haja a divulgação e o acesso à informação por parte dos alunos sobre estes benefícios que lhes cabem. Tais situações demonstram que não basta a garantia

dos auxílios como meios para que esses alunos se mantenham na universidade. É preciso também entender esses alunos, suas vivências de vida, sua cultura, seus anseios para conseguir que estes permaneçam dentro da universidade, se formem e venham a seguir a carreira do curso em que estão, pois

você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias (FREIRE, 2001, p.42).

A partir desse movimento, realizado juntamente a esta categoria, defendo que as ações afirmativas são de suma importância, porém elas por si só não nos dão garantia da permanência e da verdadeira ocupação do espaço universitário pelas classes populares¹⁹. Mas cabe a toda sociedade buscar pela manutenção e melhoria dessas políticas públicas para assim garantirmos mecanismos que forneçam os requisitos (como por exemplo questões financeiras, emocionais, culturais e educacionais) para se amenizar as desigualdades que rodeiam todo o percurso do aluno até a obtenção do diploma.

4.2 Trajetória Escolar na Educação Básica

Para pensarmos a formação dos licenciandos em química que narraram sua história no que toca a singularidade de serem cotistas-sociais, em relação aos seus anseios pela permanência no curso, devemos olhar e abrir um espaço para que eles contêm sobre o seu percurso escolar desde sua educação básica.

Digo isso, pois o Ensino Superior é um momento do percurso formativo que é atravessado e constituído a partir de um sujeito que se faz desde sua formação-base e reverbera, desde a mais tenra idade, suas possibilidades de ser, saberes, habilidades e angústias desse período da educação básica. Este momento da educação básica é marcado pela estrutura social que constitui os licenciandos

¹⁹ Entendo como classe popular a maior parcela populacional, aquela que sobrevive do trabalho diário e que depende em sua maioria dos investimentos do Estado para reproduzir sua força de trabalho (VALLA, 2000).

(FREIRE, 2001), ou seja, é aqui que começam a adquirir capital cultural²⁰, como bem explicita Santos e Santos (2011, p.2),

interpretar a realidade de qualquer indivíduo ou grupo social, antes de fazer qualquer pré-julgamento, se faz necessário de modo a ou para enfatizar as percepções subjetivas, a exemplo: das crenças, das convicções, dos valores, dentre outros, baseados no contexto social que vivenciam e o conjunto das relações que os envolvem.

Zago (2006, p. 232), em um estudo semelhante ao nosso, pontua que “um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes em questão reside na qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade”. Percebo pelas narrativas dos licenciandos que a baixa qualidade do ensino básico público vivenciado por eles contribui para a geração de um ciclo de desmotivação nos alunos, o que muitas vezes gera a falta de perspectiva na conclusão do curso, fazendo com que a permanência seja algo bastante dificultoso.

Além da vivência descrita, outros fatores podem estar inclusos na ideia de “sucesso escolar”²¹ durante o ensino básico desse grupo de estudantes cotistas-sociais. Dentre estes fatores, destaco as questões psicológicas, o contexto social, a relação familiar, fatores socioeconômicos, culturais e educacionais, por exemplo, que devem ser considerados como um todo para entender a formação humana dos licenciandos (SOUZA; SOUZA, 2011).

Acerca desses fatores citados, o que toca esses alunos está relacionado à falta de motivação por parte dos professores, que, por sua vez, pode estar associado a baixa remuneração, e as condições de ensino e formação em escolas precárias. Estes fatores podem estar atrelados com as questões de baixa permanência na universidade, pois, ao vivenciarem essas condições desde o ensino médio, pode gerar uma desmotivação profissional. Digo com isso que as percepções e condições de trabalho da vida docente refletem no interesse e no investimento para permanência e para o continuar-atuar no licenciar-se (COIMBRA; SOUSA, 2017).

²⁰ O capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos (SILVA, 1995, p.24).

²¹ Assim, torna-se redutor considerar indiscriminadamente os casos de estudantes que têm acesso o ensino superior como de “sucesso escolar”. Evidentemente, caberia explicitar o que se quer dizer com “sucesso escolar”. Ele representa o acesso, ou vai além para definir tanto a chamada “escolha” pelo tipo de curso quanto as condições de inserção, ou seja, de “sobrevivência” (ZAGO, 2006, p.228).

Digo isso a partir de percepções que tive, extraídas da narrativa de O alquimista, que relata que

aquilo acabava me fazendo... Me distanciar bastante dos estudos ali dentro da escola. Eu acabava estudando fora da escola, por conta própria, porque eu gostava de aprender, eu gostava de observar ao redor. Mas por conta desse... Dessa, claro, desmotivação dos professores, acabava me desmotivando, os alunos né? (O Alquimista, E1TRF4).

Esses pontos citados se mostram importantes, pois auxiliam no processo formativo e no (des)interesse desses alunos. No entanto, eles não podem ser considerados como regra, uma vez que alunos com melhores condições socioculturais também pleiteiam esses fatores e por consequência também conseguem ter fracassos escolares (SOUZA; SOUZA, 2011). Afirmo com isso que as condições socioculturais dos estudantes refletem nas condições pelas quais estes se mantem no curso, se mantiveram e vivenciaram a educação básica, e os atravessamentos que poderiam ser relacionados qualitativamente como uma formação mais ou menos obstacularizada/facilitada.

Logo, é necessário voltar o olhar para a estrutura educacional atual das escolas, uma vez que esse tipo de educação vê os alunos como não detentores de saberes, sendo apenas o professor o detentor, uma autoridade que passa os conhecimentos como depósitos de informações, sem vislumbrar o contexto social do aluno, o ambiente, sua cultura, seus aspectos socioculturais, emocionais, entre vários fatores que rodeiam o universo desse aluno.

A partir dessa contatação é que Paulo Freire dá a ideia de uma educação “bancária”, que também pode ser um dos motivos pelos quais os alunos não se sintam pertencentes com sua realidade. Ou seja, o estudante é atravessado por potenciais motivadores e desmotivadores para estar-interagir no ambiente escolar à medida que suas vidas e saberes são considerados na prática de ensino ou não.

Para Paulo Freire (1999), a educação bancária opera para aqueles que possuem condições socioculturais para estar nestes e pelo investimento de permanecer frente aos obstáculos, no que se refere normatizar-se pelo ensino; ou se desmotivarem a continuar no espaço por não buscarem na educação normatização, em um espaço de trocas e formação dialética e dialógica. Quando voltamos os olhares para aqueles que buscam normatizar-se pela educação bancária, as condições

socioeconômicas e socioculturais (bem como de outros traços identitários) do estudante esbarram nas possibilidades deste enfrentar mais ou menos obstáculos em seu processo formativo. Assim, a permanência destes alunos se mostra fragilizada, pois pode não haver uma boa relação entre a docência, profissão e condições de trabalho.

Nos relatos de O alquimista e Gazzu apresentados abaixo é possível perceber as marcas negativas que os professores e o ensino deixam, que lhes retiram a esperança na educação e no ato de licenciarse, são inspirações que não incentivam esses alunos a permanecerem na universidade e se tornarem professores de Química.

Aí depois, entrando no ensino médio eu tive uma professora de Química que marcou bastante também, de forma negativa. Porque ela se ocupava bastante do tempo dela falando sobre alguns momentos de depressão que ela tinha, sobre os filhos dela... E ela deixava a aula de lado. E eu sei que poderia ser algo que ajudaria ela falar sobre isso, mas ela não sabia separar os momentos da aula e os momentos de fala sobre a vida pessoal dela (O Alquimista, E1TRF6).

O professor também era aquele cara meio estressado. Ele tentava começar uma aula legal, e aí galera não prestava atenção, ele já perdia a paciência, só mandava a gente fazer aquele livrinho do aluno lá, né? De tal página a tal página. Levava na mesa dele, ganhava o carimbo de visto lá, cumpria a atividade e acabou. A gente voltava conversar, jogava truço na sala, ficava conversando... Não era uma aula bacana assim, era estressante, a gente fazia por obrigação (Gazzu, E2TRF17).

Nesse sentido, percebo que há uma discussão a ser feita de modo a refletir como os próprios docentes foram formados, bem como traçar possibilidades para pensar as relações entre educação, conhecimento e formas de dominação. Isto é, a própria formação dos sujeitos ressalta o quanto as sensibilidades e sentidos permitem dirigir o olhar e o agir para pensar outros modos de educar, outros modos que modalizem entre a percepção da desumanização e a humanização do processo formativo (FREIRE, 2001). Digo com isso que o encontro com os estudantes resvalou no encontro com sujeitos que possuem seus modos de constituir e de vir a ser em sua identidade docente. Assim, o pensar a formação reflete a possibilidade de atuar juntamente aos licenciandos e aos professores em trabalho-formação.

Tal aspecto é importante de ser refletido, pois houve um modelo de formação e do exercer a prática educacional voltado a um direcionamento para com a formação das elites burguesas, refletindo um modelo de professor e de estudante. Estes

repetem um ciclo que lhes foram ensinados a fazer, ou seja, estes efetuam e operacionalizam um modelo a partir das condições sociais e dos modos de produção vigente. Digo que a educação, neste sentido, não necessariamente é posta em funcionamento como um instrumento de libertação das classes populares, em busca de uma melhoria de suas condições socioeconômicas, mas sim um instrumento de domesticação e adaptação ao sistema que lhes oprime, como Paulo Freire nos ensina:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo (FREIRE, 1999, p.43).

Assim, entendo que esse movimento de educação como depósito de informações e uma visão de autoridade e não dialogicidade educador-educando passa a 'funcionar' para as classes mais favorecidas. Então, para seu sucesso escolar, é necessário conhecimentos e comportamentos que se o indivíduo não tiver, encadeiará em grandes desvantagens no decorrer de sua educação (SOUZA; SOUZA, 2011). Estes fatores citados acima podem estar incidindo na baixa permanência dos cotistas no curso.

Por outro lado, vejo que a ideia de uma educação dialógica e humanizada gera uma melhor relação entre o estudar e se identificar com o docente, contribuindo assim para uma educação transformadora²² (FREIRE, 1999). Acredito que este pode ser o caminho para aumentar a permanência desses alunos na universidade.

Os licenciandos mostraram-se afetados por educadores no ensino básico, levando-os ao interesse pela Química e até por optar pelo curso de Licenciatura. Assim, vejo que uma educação mais humanista e dialógica contribui para a permanência na graduação e cria motivação na área profissional do curso. Gazzu, por exemplo, relata que sua motivação em ser professor de Química surgiu no ensino técnico, quando ele teve contato com um professor da área que o influenciou positivamente para a docência. Segundo ele,

²² Entendo por educação transformadora aquela na qual o aluno se faz parte presente na transformação da sua realidade. Não é autoritária e apenas depósito de conteúdos científicos, mas que através do diálogo, incentiva o pensamento crítico e libertador (FREIRE, 1999).

foi a terceira virada de chave ali, que ali eu consegui me encontrar, e saber o que eu quero fazer pra minha vida né? Pra minha carreira. Foi ali que eu escolhi né, fazer licenciatura em Química (Gazzu, E2TRF19)

O Alquimista também pontuou acerca da importância de uma boa relação entre professor-aluno para motivar o interesse pela área. Noto na fala apresentada a seguir que uma educação mais comunicativa, não autoritária, pode despertar uma visão do ambiente escolar positiva, gerando motivação em aprendizado, confiança e ascensão social (SOUZA e SOUZA, 2011).

Isso foi perdurando até o final do ensino fundamental. Quando eu tive um professor de ciências. Ele era muito bom. Ele [o professor de ciências] sempre era muito receptivo, muito aberto as questões que a gente propunha a ele. E aquilo ali começou a mostrar para mim que realmente não eram todos os professores iguais né? (O alquimista, E1TRF5).

Os relatos dos licenciandos me provocam a pensar sobre a importância da educação, dos professores e licenciandos, o que os levam a cursar a licenciatura em Química, e permanecer no curso. Contudo, é preciso ter em mente que não se deve esperar apenas dos meios políticos estruturais a partir do modelo aburguesado, é necessário disputar estes espaços e maquinários para produção e efetuação das ações afirmativas para assim fazê-los (FREIRE, 1999). Isto é,

É aí, ao saber que tem muito o que fazer, que não está condenada ao imobilismo fatalista, imobilismo que não é capaz de compreender a dialeticidade entre infra e supra estrutura, que o problema dos limites à sua prática se põe a ele ou a ela. É exatamente nesse nível crítico que, recusando a visão ingênua da educação como alavanca da transformação, recusa, igualmente, o desprezo por ela, como se a educação fosse coisa a ser feita só “depois” da mudança radical da sociedade (FREIRE, 1999, p.28).

É a partir desse reconhecimento da situação em que nos encontramos, na percepção do vivido, que se cria um cenário para inspirar, dialogar e conhecer as vivências, culturas, e histórias de vida desses alunos, que podemos transformar e criar a esperança nesses sujeitos na educação e fazê-los seres críticos e autônomos (FREIRE, 2000).

Assim, acredito que as marcas positivas da educação básica vivenciadas pelos entrevistados motivaram esses alunos a continuarem no curso de licenciatura e a se interessar pela Química. Ao citarem os pontos negativos de suas educações, evidenciam questões que tangem as dificuldades de permanecer na universidade e

seguir a carreira profissional do curso. Em relação aos pontos positivos, estes lhes trazem motivações para continuar cursando e seguir essa profissão.

4.3 A Universidade e o Curso

O ingresso dos estudantes cotistas-sociais na universidade pública é considerado uma conquista única, uma superação de barreiras socioeconômicas que são impostas a e por eles desde o início de sua educação e vida (ZAGO, 2006), como por exemplo, questões econômicas, culturais e educacionais.

A transformação causada pelas políticas públicas relacionadas às cotas nas universidades, acarreta novas discussões e perspectivas, pois sabemos que esses espaços foram criados para as elites e não para estudantes de baixa renda e de escola pública. Estas discussões e perspectivas giram em torno de que para uma democratização real da educação pública, políticas públicas de fortalecimento do ensino público básico, até o superior sejam realizadas (ZAGO, 2006)

Apenas após a políticas como a de cotas (sua expansão, criação de novas universidades, entre outras políticas públicas realizadas), é que percebemos que o espaço universitário começa a ser transformado em uma educação superior mais massificada, onde as classes populares começam a adentrar nesse espaço. ou seja,

[...] durante o Governo FHC, o Brasil adota políticas de intensificação da matrícula, sobretudo via setor privado, dando início ao processo de transição para o sistema de massa, processo que tem continuidade no Governo Lula, em face de todo um conjunto de políticas que apontam para a construção do sistema de massa (GOMES; MORAES, 2012, p. 181).

Esse movimento de democratização do acesso as universidades está em construção e é recente. Ele marca o início da mudança dos perfis de alunos nas universidades. O alquimista, por exemplo, relata que quando ele concluiu o ensino médio, *“eu fui o primeiro a vir pro ensino superior público (O alquimista, E1UCF11).*

Para esses alunos, adentrar na universidade não é apenas uma conquista, mas permanecer no curso de graduação escolhido gera muitos outros desafios a serem superados. Gazzu releva que logo no início do seu processo formativo, ao adentrar na universidade, possuía algumas dificuldades com os conteúdos das

primeiras disciplinas do curso, que só foram transpostas porque ele havia cursado Técnico em Química, como ele relata:

[...] se eu não tivesse feito o curso técnico eu ia ter muito mais dificuldade pra conseguir dar conta de absorver todo o conteúdo e progredir nas disciplinas. Que é bem mais difícil né? O nível é mais alto (Gazzu, E2UCF11).

Mesmo cursando um ensino técnico, Gazzu ainda passa por certas dificuldades relacionadas as questões de ensino. Sendo assim, é necessário olhar que talvez estas dificuldades possam ter relação com a defasagem que se faz presente nos alunos de baixa renda das escolas públicas devido ao fato da qualidade do ensino ofertado no ensino básico (ZAGO, 2006). Esses fatores dificultam a permanência no ensino superior, uma vez que essas dificuldades podem acarretar na retenção desses alunos e no aumento do tempo de conclusão do curso.

Além das questões de dificuldades de entendimento das disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura em Química, outro fator percebido pelos universitários, no que tange as questões de trajetória e permanência no curso, está na significância dada por eles à carreira de licenciatura no que toca às percepções de prestígio e carreira:

A nossa cultura é algo que as pessoas não param muito para se preocupar com a área de educação (O alquimista, E1UCF13).

Cara, é isso, é por prazer a profissão, é uma coisa que é vocacional. É você fazer por querer mesmo, né? Se eu te falar que é pela remuneração eu vou estar mentindo aqui (Gazzu, E2UCF27).

Percebo que para Gazzu há uma questão vocacional envolvida na sua permanência no curso. Já para o Alquimista, a questão é a dupla atuação que o curso de Química garante, uma vez que é possível atuar como químico, e não somente como educador. Se o curso permite dupla atuação e o mesmo mantém-se na posição de educador mesmo com uma remuneração precarizada, há algo do plano dos afetos que o mantém na atuação para além da questão do ser bem ou mal remunerado.

Apesar do desejo de ser professor, os licenciandos relatam questões relacionadas aos desestímulos que permeiam os cursos de licenciatura no Brasil. O Alquimista pontua que possuía parentes em Londrina e acreditou que teria apoio para realizar o seu curso, o que não ocorreu. Em uma de suas falas, ele pontua que

[...] acredito que no curso de licenciatura, eu escolhi por conta da cidade, de ser em Londrina e tinha, pensei que teria esse apoio. Então o primeiro momento eu não tinha o interesse muito desperto pela área da educação. Só foi sendo construído ao longo do curso (O Alquimista, E1UCF9).

Esses desestímulos são acarretados por uma série de fatores pessoais de cada aluno, mas também pela atual situação do prestígio e vislumbre da profissão. Os cursos de licenciatura, como vimos na introdução deste trabalho, possuem baixos índices de permanência devido a motivos como as más condições de trabalho, os salários, a falta de planos de carreira, grandes jornadas de trabalho e outras questões que envolvem a profissão professor (PEREIRA 2014). Estes são pontos importantes para entender os aspectos de (não) permanência no curso de licenciatura em Química, pois acabam influenciando no (des)interesse em seguir a carreira de professor, sendo mais um obstáculo a ser superado por esses alunos.

Noto também nas falas de Gazzu que as percepções de negligência frente às políticas educacionais por parte de instâncias superiores e o sucateamento do campo da educação cria uma noção de ser “docente por amor”, nos mostrando o reconhecimento das problemáticas do campo educacional e da licenciatura no Brasil. Assim, a combinação destes fatores implica nas questões de permanência no curso, e nas dúvidas de se optar seguir para o lado docente, ou pelo outro lado que o curso de Química pode garantir, que é a dos setores industriais.

Por outro lado, os participantes da pesquisa destacam fatores positivos no que se refere a sua formação docente pelo curso. Mesmo durante a produção das narrativas dos licenciandos, eles evidenciaram que, apesar de reconhecerem as dificuldades da profissão, possuem uma ideia de uma educação Química mais humanizada, que se volta para contextos do cotidiano, históricos sociais e culturais. Gazzu explicita bem essa questão ao falar dos motivos que inspiram a continuar no curso, e como pretende buscar uma educação mais transformadora:

o que me inspirou também a voltar pra essa área da licenciatura, e fazer a licenciatura em Química especificamente, mas mais voltada pra educação no geral, é isso. É que eu quero fazer alguma coisa pra mudar essa realidade. Pra tentar melhorar a qualidade da educação no nosso país. Mesmo que o meu trabalho seja uma gotinha no oceano, mas eu sei que vai fazer a diferença, e eu quero continuar esse legado, do professor que eu tive no ensino técnico né? O trabalho que ele fez, e que ele faz até hoje, que praticamente mudou minha vida, minha carreira né? Inspirou a minha carreira (Gazzu, E2UCF29).

Vejo também esses sentimentos na fala de O alquimista, que apesar de não saber ainda se pretende atuar como professor, tem um conceito de educação parecido com a de Gazzu,

[...] apesar de toda essa luta relutante que eu tenho de ir pra área da educação eu penso que se eu for para área da educação eu não quero ensinar química né, eu quero ensinar filosofia, mas no sentido de que gostaria que os alunos aprendessem a olhar par química com outros olhos né? (O Alquimista, E1UCF15)

Percebo que esse tipo de educação dialógica, humanista e que pensa em todos os fatores (fatores socioeconômicos socioculturais, educacionais, entre outros), que permeiam a ideia de se fazer a educação é de interesse de Gazzu e do Alquimista, e este interesse os fazem permanecer no curso. Eles pensam na Química como um modo de ler, criar e interpretar o mundo, fazendo com que se crie um processo formativo em que os sujeitos se percebem no mundo e como parte dele com o intuito de promover uma educação mais humanizada, transformadora de realidades. Com isso, penso que esses estudantes “já não estariam a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2000, p. 69).

O que podemos perceber aqui também é que, apesar de Gazzu e do Alquimista estarem em períodos diferentes do curso, ambos mostram pensamentos parecidos a respeito do ato de ser professor. Ou seja, estes alunos permanecem no curso tanto pela transformação que a educação fez em suas vidas, quanto pelo desejo de vivenciar essa visão da educação com seus futuros alunos uma vez que “os saberes profissionais, conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, podem influenciar no interesse pela docência” (BRAGA, 2018, p.46).

Ainda sobre as dificuldades percebidas dos alunos durante seu percurso na licenciatura em Química, notou-se durante as entrevistas questões relacionadas a manter a concentração durante as aulas do curso.

E as vezes tinha dia que eu chegava na UTF, eu jantava no R.U às seis horas, seis e quarenta já estava na sala de aula, e dependendo da aula, se ela não fosse muito dinâmica, em que o professor acaba fazendo um monólogo, em que só ele fala, passa muita teoria, em que só ele fala, parece uma palestra. Cara, a dificuldade de manter atenção era grande, porque eu já estava cansado, né? O dia todo trabalhando no laticínio, a rotina lá também era muito corrida (Gazzu, E2UCF18).

Geralmente, o estudante brasileiro no ensino superior possui a necessidade de trabalhar, sendo um grupo de minorias que possui condições de realizar menores cargas de hora de trabalho, ou de iniciar sua vida profissional mais tardiamente (ZAGO, 2006). Outro fator citado por Gazzu está relacionado com as aulas expositivas. Neste sentido, vejo que este formato de ensino não busca a dialogicidade, o professor continua sendo a autoridade que detém o poder e o conhecimento, enquanto o aluno continua sendo um depósito dessas informações. Logo, além do fator do cansaço do trabalho, este formato de ensino gera um cansaço para o aluno, uma desmotivação. Percebo que estes fatores contribuem para a permanência deste perfil de aluno no curso, uma vez que, uma combinação de uma jornada exaustiva de trabalho, e aulas muito monótonas, expositivas e que não entendem essas questões que dificultam a permanência, podem gerar a desistência desse grupo de estudantes de baixa renda.

Logo, o processo formativo desses alunos, que possuem suas particularidades devido suas condições socioeconômicas, precisa ser pautada em todas as questões que os tangenciam, para garantir que esses alunos permaneçam no curso e se sintam motivados pela docência. Logo, o diálogo se mostra como um processo acolhedor, pois não se tem mais apenas um dos lados falando e um dos lados ouvindo, mas se gera nesse processo uma relação mais humanitário, amoroso e por conseguinte sua libertação (FREIRE, 1999).

Nesse sentido, percebo que o processo dialógico é um movimento que deve ser cada vez mais presentes na relação entre professor-aluno. O fato é que a educação bancária continua privilegiando certos indivíduos com condições sociais melhores, esses para quais a concepção bancária foi pensada. Este formato educacional pode melhorar as questões de desmotivação de estudos, na ideia da profissão, gerando um maior interesse, o que pode criar uma maior permanência desses alunos no curso, uma vez que é percebida nas falas de ambos os entrevistados que um dos motivos para continuarem cursando foi essa relação professor-aluno adquirida pelas vivências com professores que possuíam esse tipo de metodologia em suas aulas em toda sua trajetória formativa.

O que quero dizer não é que se deva facilitar os conteúdos propostos na grade de ensino de conhecimento científico, mas que não se pense apenas nisso: que esses estudantes possuem um perfil diferenciado, e permanecer com metodologias

[...] em que os licenciandos mobilizem esses saberes e percepções e dialoguem coletivamente, possibilitando a discussão teórico-reflexiva sobre essas questões, problematizando-as, confrontando-as com situações práticas, reelaborando-as e ressignificando-as enquanto saberes sistematizados (BRAGA, 2018, p.39).

A educação pensada nas particularidades de cada aluno, para que esses desenvolvam suas potencialidades, não usando apenas conceitos científicos e de memorização, mas também desenvolvam seus sentimentos, criatividade, sensibilidade, pensando no favorecimento da pessoa como um todo (CHEMIN; TESCAROLO, 2009) pode colaborar para a permanência no curso. Assim, esses estudantes participam ativamente, sendo parte do processo de ensino-aprendizagem, e assim ressignificando esses conceitos, e modelos de ensino, sendo participantes ativos enquanto alunos e futuros professores em processo de formação.

Aumentar o diálogo entre professor-aluno, práticas voltadas à docência dentro das disciplinas não específicas da educação, mas também nas de cunho técnico de Química, quebrar o paradigma de que o professor é a autoridade, o transferidor de conhecimentos e entender que a educação se dá em ambos os lados, pode gerar a transformação não só da realidade desses alunos, mas também a triste realidade e pensamento sobre a profissão professor. Para que sua trajetória na universidade seja cada vez mais inspiradora para assim inspirar mais jovens das classes populares a adentrarem e se formarem como professores e assim talvez transformar a educação burguesa, elitista e excludente que hoje conhecemos.

5 BOA ESPERANÇA

Ao fazer esse movimento de investigar as trajetórias formativas de dois licenciandos em Química da UTFPR - Campus Londrina no que toca a singularidade de serem cotistas-sociais, em relação aos seus anseios pela permanência no curso, estou longe de uma conclusão com certezas no que tange a permanência desses alunos na UTFPR e no curso de licenciatura em Química.

Ao invés disso, tentei levantar alguns pontos que considero importantes em relação a algumas singularidades desses licenciandos serem cotistas-sociais e os seus anseios para a permanência no curso de modo a gerar um movimento de questionamentos e possíveis proposições em torno das políticas públicas atuais. Além disso, procurei mostrar, por meio da pesquisa narrativa, as vivências, desafios, trajetórias e motivações que levaram esses alunos a permanecerem no curso de modo a trazer algum tipo de contribuição em relação a quais motivos levam estes alunos cotistas a continuar na universidade, e a ter interesse pela área de formação de professores.

A partir de seus relatos, pude perceber que a permanência desses alunos cotistas-sociais na universidade e, em especial, no curso de licenciatura em Química possui relação com as ações afirmativas que beneficiam esses estudantes, como por exemplo o auxílio estudantil ou as bolsas de iniciação à pesquisa e à extensão. No entanto, para se ter um melhor parecer sobre os efeitos das ações afirmativas implementadas pela UTFPR na vida desses alunos é necessário ampliar debates a respeito de todos os fatores socioeconômicos, culturais, familiares, entre outros que permeiam cada um dos sujeitos que pleiteiam essa categoria de cotas e conseguem superar as barreiras das desigualdades que sofrem.

As categorias analíticas que emergiram dessa investigação me ajudaram a problematizar a necessidade olhar para a complementação de renda financeira de muitos alunos. Outro fato está na necessidade de dividir seu tempo com ocupações profissionais para garantir sua permanência na universidade, sendo necessário conciliar trabalho e estudo. Assim, se faz necessário pensar que esses alunos possuem um tempo reduzido de dedicação aos estudos, levantando novas problematizações a respeito da necessidade de se observar esses aspectos dentro da Universidade no que tange a esse grupo de estudantes. Logo, é importante

observar a possível criação e ou manutenção dessas políticas públicas na universidade. A política de cotas também continua importantíssima para que esses grupos sociais consigam entrar e permanecer na universidade.

Um ponto interessante de ser considerado está na formação básica dos licenciandos. Ambos se sentem defasados e possuem baixa autoestima, gerada por essa qualidade do ensino público básico, o que ocasiona numa desmotivação. Isto me fez pensar sobre quais ações podem ser tomadas na tentativa de minimizar esses aspectos e melhorar o desempenho desses alunos cotistas dentro das disciplinas do curso, numa tentativa de melhorar os índices de permanência e conclusão da graduação por parte desses alunos.

Defendo que as políticas públicas já realizadas dentro da universidade devem voltar seus olhares para esses fatores, para que esses alunos consigam minimizar essas defasagens de ensino, e consigam não só adentrar, mas concluir a graduação. Ainda vemos que para esse grupo social, o ingresso na universidade é visto como uma vitória, uma superação das barreiras impostas durante toda sua vida. Isto nos mostra que, apesar dos números mostrarem uma democratização de acesso às universidades, ela ainda é um espaço excludente, voltado para educação das elites.

Outro fator percebido está na falta de prestígio e condições de salários da profissão professor. Apesar desses fatores, foi possível perceber que ambos os alunos possuem uma visão positiva do ato de licenciar, e possuem uma ideia de educação Química diferenciada, que fora construída durante seu processo formativo no curso. Ambos pretendem trabalhar com metodologias dialógicas, humanizadas, que se voltem para o contexto da realidade histórico-social, em que ambos não possuíram na totalidade de seu percurso educacional. Os elementos positivos e negativos citados pelos entrevistados no que tangem a educação, mostram que o caminho se encontra numa educação popular, dialógica e transformadora de realidades. Talvez este seja o caminho para a real democratização do ensino superior e da melhoria da permanência desses estudantes nas universidades públicas.

Esse substrato investigativo realizado ainda se encontra em fase inicial de problematização. Nesta pesquisa, acredito que não foi possível fazer uma profunda investigação em relação a como esses aspectos se relacionam com a permanência desses alunos advindos de escola pública, uma vez que durante as entrevistas, muitos aspectos como a falta de motivação dos professores, e aspectos como o ambiente escolar, relações familiares, culturais e socioeconômicas atingem esses alunos tão

fortemente, que as entrevistas acabaram se voltando mais para aspectos de evasão e desistências do que permanência. Acredito que seja necessária uma maior exploração dos dados e uma pesquisa com um número maior de alunos para se ter uma melhor dimensão da influência desses aspectos na (não) permanência desse grupo de cotistas na universidade.

Logo, a pesquisa sobre como os alunos compreendem a importância entre a relação de professores-alunos dentro da universidade; pontos que possam efetivar uma real democratização da educação superior; políticas de ações afirmativas; as questões da relação entre melhorias de ensino básico e universidade, entre outros aspectos, ficam de aspirações para um futuro trabalho

Por hora, acredito que a história de vida desses alunos cotistas-sociais, que conseguiram permanecer no curso com muita luta e superação, pode abrir os olhos da sociedade para novas possibilidades e caminhos que a universidade pode realizar para que cada vez mais alunos com essas condições socioeconômicas e advindos de escolas públicas tomem seu espaço de direito.

Desejo que esses licenciandos inspirem, a partir de suas histórias de vida, novos alunos, professores e a comunidade acadêmica a repensar a configuração do curso de licenciatura em Química da UTFPR - Londrina. Que a partir dessa experiência de narrar, modos de educar mais dialógicos e humanistas sejam criados de modo que a comunidade perceba as diferenças sociais e educacionais que permeiam essa classe de cotistas que adentram no espaço universitário.

Espero, por fim, que esse trabalho possa gerar novos olhares no que tange a reflexão das atuais políticas públicas como garantia efetiva da permanência desses cotistas sociais, e que cada vez mais se democratize verdadeiramente a universidade pública descrita nas legislações federais. Acredito que somente dando voz a esses alunos, poderemos caminhar para uma sociedade menos desigual para esses que são excluídos há tantos anos no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMARATUZZI, M.M. A subjetividade e sua pesquisa. **Memorandum**, n. 10, p. 93-97, 2006

ARRUDA, S.M.; UENO, M.H. Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 159-175, 2003.

BATISTA, N.C. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: avaliação, políticas públicas**, vol.23, n.86, p.95-128, 2015.

BEZERRA, T. S; NOGUEIRA, F. S; FONSECA, J. **Fundamentos Básicos de Sociologia**. 1.ed. Ceará: EGUS, 2013.

BRAGA, L. As percepções dos licenciandos em química sobre a carreira do magistério: um estudo sobre o processo de aprendizagem docente. **ACTIO**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 37-55, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

_____. **Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012**. 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em 16 outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Consulta pública do Future-se é prorrogada até 29 de agosto**. Brasília. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2017**: Divulgação dos principais resultados. Brasília, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, 2021.

_____. Ministério da Educação. **Perguntas Frequentes**. 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em 3 outubro de 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 9 novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 12.092, de 26 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm>. Acesso em: 9 novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020 [Online]**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957506>. Acesso em 19 outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – 2019**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf>. Acesso 20 junho de 2021.

_____. Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). **O que é o REUNI?**. 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em 08 novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 09 novembro de 2020.

CHEMIN, J; TESCAROLO, R. **Os reflexos da teoria da complexidade na prática pedagógica**. In: IX Congresso de educação – EDUCERE. III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia. PUCPR, 2009.

COIMBRA, L; SOUSA, A. A educação escolar e a formação humana em tempos de neoliberalismo: reflexões sobre a formação do professor. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 861-885, set. 2017

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3. Declaração de Durban e Plano de Ação. Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares. Brasília, 2001.

FERRARO, A.R. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** Educação e Pesquisa, v. 34, n. 2, p. 273-289, 2008.

FREIRE, P. **Política e Educação: Ensaio**. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES. J. **A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro.** In: SANTOS, S. (Orgs). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007, p. 47-82.

GOMES, N. A universidade pública como direito dos(as) jovens negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, S. (Orgs). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007, p. 35-45.

GUARNIERI, F.V.; MELO-SILVA, L.L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 183-193, 2017.

GUERRINI, Daniel et al. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/12: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3316>. Acesso em: 17 novembro de 2020.

HAAS, C.M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012.

HERINGER, R.; HONORATO, G.S. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRH. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 341-348, 2015.

MACHADO, K. **Saúde e as bases de uma educação popular.** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Fiocruz, outubro 2018. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/saude-e-bases-de-uma-educacao-popular>>. Acesso 17 jun. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, G. de O.; et.al. Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê? **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, n. 19, agosto 2017.

MUJICA CORDANO, José Alberto. Uruguay: **Mujica básico, o cómo conviver con todo aquello que se detesta**. por Antoni Traveria. El Puercoespín. 30 dez. 2013. Entrevista concedida pelo presidente do Uruguai. Disponível em: <<http://www.elpuercoespín.com.ar/2013/12/30/uruguay-mujica-basico-o-como-convivir-contodo-aquello-que-se-detesta-por-antoni-traveria/>>. Acesso 15 agosto de 2021.

PEREIRA, L. **Os desafios enfrentados pelos professores na atualidade**. Tese (Curso de especialização fundamentos da educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira. 2014.

PIOSEVAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, S. (Orgs). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007, p. 35-45.

PRETI, D. (org) **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

REIS, P. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. NUANCES: estudos sobre Educação, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

RIBEIRO, C.A.C. **Classe, raça e mobilidade social no Brasil**. Dados, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria de Cultura e Economia Criativa. **Sobre o Projeto Guri**. 2014. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 05 de maio de 2021.

SILVA, G. Capital Cultura, classe e gênero em Bourdieu. **FORMARE – Cad. Prog. Pós-Grado CiInf.**, vol.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SILVA SOUSA, M.G.; OLIVEIRA CABRAL, C.L. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v. 33, n. 2, p.149-158, 2015.

SILVA F; e col. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2007, v. 37, n. 132, p. 641-659. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>>. Acesso 19 agosto de 2020.

SOUZA, J; SOUZA, A. **Classe Popular e a Educação**. In: V Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade. 2011. São Cristóvão. Disponível em: <<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10511/>>. Acesso em 05 de maio de 2021.

SOUZA, C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUSA, A.S.Q.; MACIEL, C.E. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educar em Revista**, v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016.

TAMBOUKOU, M. Aventuras da pesquisa narrativa. In: CORDEIRO, R.; KIND, L. (Orgs). **Narrativas, gênero e políticas**. Editora CRV, 2016, p. 6-81.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

UTFPR. **Conheça o sistema de cotas na UTFPR**. 09 de julho de 2020. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/noticias/geral/estude-na-utfpr/conheca-o-sistema-de-cotas-na-utfpr>>. Acesso em 20 de novembro de 2020

UTFPR. **Programas de Auxílio Estudantil**. 10 de maio 2022. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/noticias/geral/estude-na-utfpr/conheca-o-sistema-de-cotas-na-utfpr>>. Acesso em 20 de novembro de 2020

UFR. **O que é a heteroidentificação e por que ela se faz necessária?**. Disponível em: <https://ufr.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2021/03/SOBRE_HETEROIDENTIFICACAO_UFR.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

VALLA, V. Revendo o Debate em Torno da Participação Popular: ampliando sua concepção em uma nova conjuntura. In: BARATA, R; BRICEÑO-EÓN, R. orgs. **Doenças endêmicas: abordagens sociais, culturais e comportamentais** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000. 376 p. ISBN: 85-85676-81-7.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Para Utilização de Imagem, Som e Voz

Título da pesquisa: Narrativas e o Licenciado-se: narrar a si, narrar a experiência e o narrar do Outro

Pesquisador(es/as) ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Avenida dos Pioneiros, 3131, Jardim Morumbi, CEP 86036-370, Londrina, PR.

Telefone: (43) 99147-7766

Alexandre Luiz Polizel

Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, PR, CEP 86057-970, Londrina, PR.

Telefone: (44) 99881-2359

Bruna Jamila de Castro

Avenida Renato da Costa Lima, 451, Ville de France, CEP 19903-302, Ourinhos, SP.

Telefone: (43) 99907-862

Local de realização da pesquisa: O local será definido pelo participante da pesquisa de acordo com seu bem-estar, uma vez que será online.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada “**Narrativas e o licenciado-se: Narrar a si, Narrar a experiência e o narrar do outro**” que faz parte da investigação coordenada pela Professora Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), Prof. Msc. Alexandre Luiz Polizel (Universidade Estadual de Londrina) e Profa. Dra. Bruna Jamila de Castro (Universidade Estadual Paulista – Campus Ourinhos). Esta investigação se interessa em ouvir histórias de vida de licenciandos(as) e licenciados(as) em Química da UTFPR – campus Londrina, pensar esta trajetória formativa enquanto composição curricular e seus efeitos na formação profissional e humana dos licenciandos(as) e licenciados(as) a partir de suas próprias narrativas. Para tanto, será lançado o uso da perspectiva metodológica heteroautobiográfica, considerando aspectos de ingresso,

permanência, adoecimento, sensibilidade e qualidade formativa, triadas por análise de discurso sob inspiração em Michel Foucault e da pesquisa heteroautobiográfica. O trabalho estará organizado em três frentes: i) o narrar a si de licenciandos em química; ii) o narrar a si e os espaços de experiência outra e iii) o narrar do outro na formação de licenciandos. Acreditamos que este processo do olhar o Eu, sua formação e o Outro em diferentes aspectos instanciais dá subsídios para pensar de outros modos a formação de professores e seus usos nos espaços educativos.

2. Objetivos da pesquisa

Este projeto tem como objetivo principal diagnosticar os efeitos narrativos e curriculares nas trajetórias de vida e de formação de licenciandos(as) e licenciados(as) em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Londrina.

3. Participação na pesquisa

Para participação na pesquisa você que recebeu a carta convite via coordenação do curso de Licenciatura em Química, da UTFPR-Londrina, e entrou em contato com a equipe executora do projeto via e-mail, receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Termo De Consentimento Para Utilização De Imagem, Som e Voz. Você será orientado a ler, refletir, assinar e entregar o mesmo a um dos integrantes da equipe, via e-mail. Após a devolutiva será agendado um horário/dia com você para a realização da entrevista online (será disponibilizado um link seguro para a sala na plataforma Google Meet), em que será perguntado à você questões relativas a sua história de vida e processo formativo na Licenciatura em Química da UTFPR-Londrina. A entrevista será guiada por um roteiro semiestruturado, contendo de 6 a 12 perguntas, e de duração aproximada de 60 minutos. Para isso, escolha um local silencioso em que se sinta confortável, livre de distrações e seguro. A entrevista será audiogravada e transcrita pelos pesquisadores. Ressalta-se que há a garantia de que se não quiser responder, você está ciente que poderá desistir de responder aos questionamentos feitos durante a entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Logo, você pode recusar-se a participar; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você.

4. Confidencialidade

Os áudios coletados durante a entrevista serão transcritos e, na sequência, destruídos. Você poderá acionar acesso às transcrições para validação. Ressalta-se que o processo de transcrição consiste em um método de escrita fidedigna do falado. As transcrições serão mantidas apenas sob posse dos pesquisadores, garantindo sigilo as informações e confidencialidade. As transcrições serão mantidas arquivadas como material testemunho da pesquisa em computador com senha de acesso. Você não será identificado pelo seu próprio nome, sendo apresentados em relatórios de texto de divulgação científica por um nome fictício escolhido por você ou codificação numérica.

5. Riscos e Benefícios

5a) Riscos: Há riscos previstos ao participante da pesquisa pelo teor das perguntas que serão realizadas no momento da entrevista. Os riscos poderão estar associados a um desconforto em lembrar e narrar os acontecimentos da trajetória formativa do participante da pesquisa ou pelo tempo exigido para a participação deste na entrevista (tempo estimado em 1 hora). Como forma de minimizar esses riscos, o participante da pesquisa poderá ter contato com o roteiro semiestruturado que guiará a entrevista e sanar dúvidas antes do início desta, bem como recusar-se a participar da entrevista/pesquisa; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante da pesquisa.

5b) Benefícios: Haverá benefícios diretos ou indiretos aos participantes no que toca o registro de suas histórias de vida, os processos de rememoração e as terapêuticas ao narrar-se (perspectiva heteroautobiográfica). Além disso, os benefícios aos entrevistados dizem respeito à contribuição que o projeto poderá fazer à discussão de questões referente as narrativas, as formações e as trajetórias de vida dos participantes da pesquisa, possibilitando a compreensão do currículo vigente e na possibilidade de construção de outros currículos para o curso de Licenciatura em Química, da UTFPR - Londrina.

6. Critérios de Inclusão e Exclusão

6a) Inclusão: Como critério de inclusão serão considerados: i) Licenciandos(as) em Química devidamente matriculados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina e/ou Licenciados(as) em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina; ii) Possuir mais de 18 anos de idade; iii) Concordar em participar da investigação e contar-nos suas histórias de vida; iv) Encaixar-se no corpus específico de um dos três eixos que nortearão este projeto; v) Concluir toda a entrevista guiada por roteiro semiestruturado; vi) Possuir acesso à internet, visto que as entrevistas serão realizados via online.

6b) Exclusão: Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo

Há riscos previstos ao participante da pesquisa pelo teor das perguntas que serão realizadas no momento da entrevista. Contudo, ressalta-se que há garantia de que se não quiser responder, você está ciente que poderá desistir de responder aos questionamentos feitos durante a entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Logo, você pode recusar-se a participar; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à você.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse.

() quero receber os resultados da pesquisa (email para envio:
_____)

() não quero receber os resultados da pesquisa

8. Ressarcimento e indenização

Não haverá a necessidade de ressarcimento durante a participação na pesquisa, haja visto que não haverá uso e compensação material de despesas (transporte, alimentação e afins). Caso haja desconforto ou danos psicológicos comprovados pela participação na pesquisa durante a realização da pesquisa, ao lembrar-se e narrarse, a indenização está garantida por lei, conforme consta na Resolução no 466, de 12 de Dezembro de 2012, em seus itens II.7 e II.21.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: (41) 3310-4494, email: coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham **fotografia, filmagem ou gravação de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

OBSERVAÇÕES:

1. Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa;
2. Por se tratar de um documento não-físico, solicita-se que você guarde em seus arquivos uma cópia deste Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)/ Termo De Consentimento Para Utilização De Imagem, Som E Voz (TCUISV) assinado e que será devolvido aos pesquisadores.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: __/__/__

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/__

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Data: __/__/__

Assinatura pesquisador: _____

(ou seu representante)

Nome completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com um dos pesquisadores abaixo relacionados:

PESQUISADOR(A)	E-MAIL	TELEFONE
Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori	crezzadori@utfpr.edu.br	(43) 99147-7766
Alexandre Luiz Polizel	Alexandre_polizel@hotmail.com	(44) 99881-2359
Bruna Jamila de Castro	brunajamila@gmail.com	(43) 99907-8622