



# Inclusão de vulnerados na educação superior. Contribuições ao debate latino-americano

*Inclusión de vulnerados en la educación superior. Aportes al debate latinoamericano.  
Inclusion of vulnerable people in higher education - contributions to the latin american debate.*

MENEGHEL, Stela M.<sup>1</sup>, OLIVEIRA, Rosângela de A. T. de<sup>2</sup> y SCHLÖSSER, Anelize T.<sup>3</sup>

Meneghel, S. M., Oliveira, R. de A. T. De y Schlösser, A. T. (2024). Inclusão de vulnerados na educação superior. Contribuições ao debate latino-americano. *RELAPAE*, (20), pp. 39-51.

## Resumo

O histórico elitista da educação superior na América Latina faz com que o recente ideário e percepção quanto à importância da inclusão de grupos minoritários e com direitos vulnerados nas instituições acadêmicas, que ganhou força ao final do século XX, seja um dos principais desafios à sua democratização. Embora o debate sobre inclusão/exclusão de vulnerados na educação superior seja recente na região, desde a década de 1960 diversos pesquisadores se dedicaram à análise dos fatores relacionados a estes fenômenos nos sistemas educativos, formulando teorias que marcaram seu entendimento. Este artigo objetiva recuperar as proposições de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire e Alain Coulon sobre o tema, identificando como as contribuições destes autores, paulatinamente, ampliaram o entendimento sobre fatores determinantes à inclusão na educação superior. Com abordagem qualitativa e apoio na revisão de obras selecionadas, além da bibliografia da área, o estudo mostra o acúmulo e ampliação da compreensão sobre os fatores intervenientes na promoção da permanência, aprendizado e sucesso acadêmico. A visão pautada nas condições socioculturais e econômicas, desvendadas por Bourdieu e Lahire, explicita elementos que determinam limites ao êxito acadêmico. Lahire e Charlot avançaram na identificação da influência das instituições e dos atores acadêmicos na redução dos efeitos das desigualdades sociais, construindo a perspectiva de promoção da inclusão. E Coulon explicita que a inclusão de vulnerados demanda, além de políticas públicas de assistência, políticas institucionais articuladas, envolvendo também a comunidade acadêmica, para acolhimento e acompanhamento de estudantes, promovendo sua afiliação acadêmica. Deste modo, percebemos que a inclusão de sujeitos de grupos vulnerados demanda alterações na forma com que Estado e instituições de educação superior desenvolvem políticas de acesso, permanência e êxito, visando efetiva democratização social.

**Palavras-chave:** educação superior, inclusão, educação na América Latina, política educacional, universidade, democratização, afiliação acadêmica, estudante vulnerado, exclusão na educação.

## Resumen

La historia elitista de la educación superior en América Latina hace que la reciente idea y percepción de la importancia de la inclusión de grupos minoritarios y con derechos vulnerables en las instituciones académicas, que cobró fuerza a finales del siglo XX, sea uno de los principales desafíos para su democratización. Aunque el debate sobre la inclusión/exclusión de personas vulnerables en la educación superior es reciente en la región, desde la década de 1960 diversos investigadores se han dedicado a analizar los factores relacionados con estos fenómenos en los sistemas educativos, formulando teorías que han marcado su comprensión. Este artículo pretende recuperar las proposiciones de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire y Alain Coulon sobre el tema, identificando cómo sus contribuciones

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil / smeneghel@furb.br / <https://orcid.org/0000-0002-7615-5784>.

<sup>2</sup> Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil / ratoliveira@furb.br / <https://orcid.org/0009-0009-1010-8908>.

<sup>3</sup> Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil / anelizetermann@gmail.com

han ido ampliando la comprensión de los factores que determinan la inclusión en la educación superior. Utilizando un abordaje cualitativo y apoyado en una revisión de obras seleccionadas, así como de bibliografía en el área, el estudio muestra la acumulación y ampliación de la comprensión sobre los factores involucrados en la promoción de la permanencia, el aprendizaje y el éxito académico. La visión basada en las condiciones socioculturales y económicas, desvelada por Bourdieu y Lahire, explica los elementos que ponen límites al éxito académico. Lahire y Charlot identifican a continuación la influencia de las instituciones y los actores académicos en la reducción de los efectos de las desigualdades sociales, construyendo la perspectiva de la promoción de la inclusión. Y Coulon explica que la inclusión de personas vulnerables requiere, además de políticas públicas de asistencia, políticas institucionales articuladas, que involucren también a la comunidad académica, para acoger y acompañar a los estudiantes, promoviendo su filiación académica. De esta forma, podemos ver que la inclusión de personas de grupos vulnerables requiere cambios en la forma en que el Estado y las instituciones de educación superior desarrollan políticas de acceso, permanencia y éxito, con vistas a una efectiva democratización social.

**Palabras-clave:** educación superior, inclusión, educación en América Latina, política educativa, universidad, democratización, afiliación académica, estudiante vulnerable, exclusión en la educación.

### **Abstract**

The elitist history of higher education in Latin America means that the recent idea and perception of the importance of including minority groups and those with vulnerable rights in academic institutions, which gained momentum at the end of the 20th century, is one of the main challenges to its democratization. Although the debate on the inclusion/exclusion of vulnerable people in higher education is recent in the region, since the 1960s various researchers have dedicated themselves to analyzing the factors related to these phenomena in educational systems, formulating theories that have marked their understanding. This article aims to recover the propositions of Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire and Alain Coulon on the subject, identifying how the contributions of these authors have gradually broadened the understanding of factors determining inclusion in higher education. Using a qualitative approach and supported by a review of selected works, as well as bibliography in the area, the study shows the accumulation and broadening of understanding of the factors involved in promoting permanence, learning and academic success. The view based on sociocultural and economic conditions, unveiled by Bourdieu and Lahire, makes explicit elements that determine limits to academic success. Lahire and Charlot went on to identify the influence of academic institutions and actors in reducing the effects of social inequalities, building the perspective of promoting inclusion. And Coulon explains that the inclusion of vulnerable people requires, in addition to public assistance policies, articulated institutional policies, also involving the academic community, to welcome and accompany students, promoting their academic affiliation. In this way, we can see that the inclusion of people from vulnerable groups requires changes in the way the state and higher education institutions develop policies for access, permanence and success, with a view to effective social democratization.

**Keywords:** higher education, inclusion, education in Latin America, education policy, university, democratization, academic affiliation, vulnerable student, exclusion in education.

## Introdução

Na América Latina, ainda que em muitos países a existência de instituições de Educação Superior (IES) remonte ao século XVI, estas foram criadas e mantidas para atender a necessidade de formar os quadros dirigentes das Colônias. Deste modo, elas auxiliavam a marcar no âmbito social que, de um lado, havia uma elite letrada e instruída, vinculada aos colonizadores, detentora do capital econômico, social e político; de outro, a maioria da população, constituída por uma massa de escravizados e por pequenos comerciantes e profissionais liberais, alijada de oportunidades de acessar os níveis básicos de escolarização e impossibilitada de buscar e reivindicar alterações nesta estrutura (Cunha, 1990).

As guerras e a formação de Estados independentes, no século XIX, não conseguiram alterar de modo significativo o papel das instituições de Educação Superior na região. O histórico da colonização escravagista e exploradora de riquezas dos séculos anteriores tornava premente aos países que recém se constituíam iniciar a construção de escolas e um sistema público de educação básica; deste modo, as IES existentes se mantiveram espaços frequentados e direcionados aos interesses da nova elite econômica dirigente das nações que se estabeleciam (Cunha, 1990).

Este atraso histórico na formação de sistemas educacionais nos países latino-americanos, aliado ao fato de que nas nações colonizadoras deste território as instituições acadêmicas não acompanhavam o desenvolvimento científico que adentrou suas congêneres europeias desde o século XVII<sup>4</sup>, também fazia das IES da região distantes e alheias à produção de conhecimento. Apenas no século XX houve, paulatinamente, a criação e expansão de universidades dedicadas à pesquisa, assim como de estruturas de fomento à ciência e ao desenvolvimento tecnológico (Trindade, 2000). Neste sentido, Dias (2017) destaca a importância do Manifesto de Córdoba, em 1918, na luta de grupos não pertencentes à elite por mais oportunidades de acesso às universidades, pela modernização de suas estruturas e democratização da gestão.

Após a 2<sup>a</sup> guerra mundial, as universidades de pesquisa já eram reconhecidas em todo o mundo como fundamentais ao desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos países; a democratização do acesso, portanto, era reivindicada por jovens de camadas populares em todo o ocidente nas décadas de 1950 e 1960 (Dias, 2017). Mas, na América Latina, apenas no final do séc. XX e início do XXI teve início, de forma objetiva, a expansão de vagas e a ampliação das possibilidades de ingresso à ES para os grupos excluídos. Este processo teve apoio em diversas diretrizes de organismos internacionais que reconheciam a educação, inclusive a superior, como um bem público e um direito humano e social (Meneghel et al., 2018).

Este histórico elitista denota quanto ainda é recente o ideário e a percepção de importância da inclusão de grupos minoritários e com direitos vulnerados nas instituições de educação superior dos países latino-americanos, fazendo com que a alteração desta realidade se mantenha uma das principais barreiras à sua democratização (García de Fanelli, 2021). Neste contexto, a compreensão quanto às formas de modificar o cenário de exclusão tem sido, nos anos recentes, um grande desafio para os pesquisadores dedicados a este campo de estudos.

Este artigo objetiva analisar como a **inclusão de sujeitos vulnerados na educação superior** foi abordada por autores que, nas últimas décadas, foram reconhecidos por sua análise dos fatores determinantes deste fenômeno na educação. Nesta perspectiva, foram examinadas as contribuições de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire e Alain Coulon sobre a inclusão e exclusão estudantil, relacionando-as com a educação superior, a fim de ampliar o espectro de abordagem deste fenômeno e fundamentar novas percepções sobre o tema no âmbito das políticas públicas para este campo na América Latina.

O texto foi organizado da seguinte forma: inicialmente, explicitamos alguns conceitos e caracterizamos o debate sobre inclusão/exclusão na educação superior latino-americana; em seguida, apresentamos brevemente a metodologia. Na sequência, passamos à apreciação de cada um dos autores estudados destacando, em linhas gerais, suas principais contribuições à compreensão sobre o objeto de estudo; por fim, encerramos o texto com nossas considerações finais.

## Estado, instituições educativas e sujeitos vulnerados na educação superior

Quando o fenômeno da exclusão ou interrupção da longevidade escolar é causado pelo desamparo do Estado aos cidadãos, não permitindo que estes tenham condições objetivas ou subjetivas de manterem seus direitos sociais,

---

<sup>4</sup> Este foi consolidado com o estabelecimento do modelo de universidade moderna em Berlim, na Alemanha, em 1808, por Wilhelm Von Humboldt; este fez com que a pesquisa, e não o ensino, se tornasse a tarefa precípua destas instituições (Trindade, 2000).

dizemos que estes sujeitos são vulnerados (Soczek, 2008). A história de ausência de políticas públicas para atender às famílias latino-americanas na garantia de direitos básicos como saúde, alimentação, trabalho, moradia, assim como educação (entendida como oferta de condições de acesso, permanência e aprendizagem com vistas à conclusão de estudos), fez com que as instituições escolares fossem reprodutoras de práticas de exclusão de sujeitos vulnerados pelo Estado (Oliveira, 2020), por meio de práticas pedagógicas reducionistas (em especial, mas não apenas, de avaliação), que não consideravam os estudantes em seus potenciais de aprendizagem.

Dubet (2004) alerta que o modelo meritocrático das escolas, que ignora as desigualdades sociais vivenciadas por vulnerados, faz com que estes enfrentem, com dificuldades muito maiores que os demais estudantes, os desafios postos pelas instituições convencionais. Por sua vez, Rodrigues (2018) explicita a relação entre vulnerabilidade social e educacional, visível nas dificuldades de acesso e permanência na escola, e no aproveitamento e conclusão das etapas educacionais. No entanto, as instituições escolares, principalmente as públicas, são o equipamento estatal mais frequente dos territórios e principal referência das famílias para a concessão e/ou encaminhamento de suporte do Estado às crianças e adolescentes. Nesta condição, cabe a elas estarem atentas às demandas dos estudantes vulnerados, promovendo seu acesso ao conhecimento e aquisição de cidadania (Libâneo, 2001).

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores se dedicaram à compreensão da relação entre vulnerabilidade e exclusão, objetivando identificar as causas do que foi denominado ‘fracasso escolar’. No início, ela estava vinculada a elementos de ordem estritamente econômica e social; mas, aos poucos, foi revista e houve a construção de uma nova perspectiva: a da exclusão escolar, à medida que o debate incorporou o papel das instituições educativas e de seus agentes em meio a situações de abandono e evasão escolar (Patto, 1990).

Embora, na América Latina, estudos e análises sobre o tema não sejam recentes para a educação básica, as reflexões sobre inclusão no nível da educação superior parecem estar apenas iniciando. Elas começaram a ganhar relevância na I Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe<sup>5</sup> (CRESALC), realizada em Havana, Cuba (1996); desde então, foram incorporadas às Conferências Regionais de Educação Superior (CRES) e às Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES)<sup>6</sup> subsequentes, sendo que a I CMES, realizada em Paris, em 1998, lhe conferiu notoriedade (Meneghel et al., 2018).

Sob esta égide, nas últimas duas décadas, diversos países da região viveram forte expansão de vagas e elaboração de políticas de acesso à educação superior. Para Leite e Genro (2012), porém, este movimento ocorreu visando atender às necessidades de políticas neoliberais de formação de mão-de-obra qualificada<sup>7</sup>, acentuando um processo de privatização e de comercialização da educação superior, iniciado na década de 1990. De fato, estudo de Ferreyra et al. (2017), elaborado para o Banco Mundial, mostra que, entre 2000 e 2013, a taxa bruta de matrícula na América Latina e Caribe aumentou de 21% para 43%, com criação de 2.300 novas IES e 30.000 novos cursos; a maioria destes, eram do setor privado mercantil. Cabe considerar, porém, que neste período as universidades e a educação, em geral, voltaram a ter mais recursos públicos, com maior incremento de estudantes se beneficiando de políticas de ação afirmativa, que buscaram atingir grupos historicamente excluídos da educação superior: pessoas de famílias baixa-renda, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência. Deste modo, com apoio em bolsas de estudo e financiamento estudantil, os 50% mais pobres da população, que representavam 16% dos alunos da ES em 2000, passaram para 25% em 2013.

Não obstante, e a despeito do forte incremento de matrículas na América Latina, seguem altíssimos os índices de desistência e evasão, especialmente no âmbito da população de vulnerados, como mostram dados do relatório da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI, 2024). Para Ferreyra et al. (2017), os principais fatores de evasão se relacionam a: despreparo acadêmico (baixa qualidade do ensino médio); falta de recursos financeiros (que faz a maioria dos estudantes conciliar estudo e trabalho, foco de suas atividades); longa duração de alguns cursos; e falta de flexibilidade para transferências entre cursos e instituições.

A metodologia de aferição de evasão é controversa em quase todo o mundo, como mostram Coimbra et al. (2021), que sugerem esta seja definida segundo três fatores: (i) externalidades - por causas externas, involuntárias e de força maior; (ii) para inserção - busca individual por novas oportunidades de estudo, sem vinculação direta com a qualidade do curso

<sup>5</sup> A CRESALC (1996), preparatória à Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) de 1998, reuniu países da América Latina e Caribe para debater princípios que deveriam embasar mudanças nos sistemas de educação superior de todo o mundo; ao final do evento, foram definidos fundamentais, dentre outros: equidade, justiça e respeito aos direitos humanos (Bernheim; Segreña, 2018).

<sup>6</sup> As Conferências Regionais de Educação Superior (CRES) foram realizadas em Cartagena de Índias (Colômbia, 2008) e Córdoba (Argentina, 2018). As Conferências Mundiais, por sua vez, inicialmente ocorreram em Paris (1998; 2009); a última foi em Barcelona (2022).

<sup>7</sup> Segundo as autoras, na maior parte dos países a expansão se deu no âmbito do sistema educativo privado, com cobrança de taxas de matrícula, ainda que com suporte de recursos públicos, alteração dos percentuais orçamentários para educação superior de cada país e submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais.

ou instituição; (iii) por exclusão - perda de vínculo devido a um problema social, que acabariam por revelar um fracasso institucional e/ou a incapacidade do Estado de garantir o acesso a um direito. Seriam motivadores da evasão por exclusão problemas relacionados aos cursos (prática pedagógica de docentes; currículos; distanciamento entre teoria e prática); às instituições (poucas ou inacessíveis oportunidades acadêmicas; insuficiente estrutura de apoio ao ensino) e vulnerabilidades sociais (renda, gênero, raça, violência, preconceito, discriminação, deficiência).

A dificuldade de estabelecer parâmetros comuns de análise da evasão praticamente impossibilita pesquisas com dados comparativos na América Latina. No entanto, algumas delas realizadas no âmbito dos países e instituições, mostram que os índices não são positivos. No caso do Brasil, por exemplo, estudo elaborado pela associação de mantenedoras de ensino superior<sup>8</sup>, que acompanhou os ingressantes entre 2017 e 2021, identificou que 55,5% desistiram do curso; 18,1% continuavam matriculados e apenas 26,3% concluíram no tempo devido. Também Ferreyra et al. (2017), em pesquisa com países latino-americanos em 2013, apontaram que dentre a população de 25 a 29 anos que havia iniciado um curso superior em algum momento anterior, cerca de metade não finalizou seus estudos.

## Metodologia

Este texto tem abordagem qualitativa (Creswell, 2010), à medida que analisa processos organizados “em torno do contexto social, político ou histórico do problema estudado” (p. 209). Ele deriva, inicialmente, de revisão bibliográfica sobre as políticas de inclusão de grupos vulnerados na educação superior, ocorrido na América Latina nas últimas duas décadas. E, em momento posterior, efetuamos o aprofundamento no estudo de autores que se dedicaram à compreensão deste fenômeno com outra perspectiva: a da inserção destes grupos no interior das instituições.

Neste contexto, foram identificados autores que se dedicaram ao estudo da exclusão/inclusão educacional, e selecionadas algumas de suas obras atinentes ao tema. Foram objeto de análise: de Pierre Bourdieu (1930-2002), ‘*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*’ e ‘*Os três estados do capital cultural*’ (2002); de Bernard Lahire, ‘*Sucesso escolar em meios populares*’ (1997); de Bernard Charlot, ‘*Da relação com o saber*’ (2000); e, de Alain Coulon, ‘*A condição de Estudante*’ (2008). Vale ressaltar que, embora tenhamos concentrado a análise nos materiais citados, também houve apoio na apreciação de outras produções dos autores, visando melhor contextualizar suas contribuições.

Este estudo foi fundamentado na análise de conteúdo (Bardin, 2021), e tomamos como unidade de análise os livros/produções selecionados. Nos próximos tópicos, vamos expor como cada autor compreendeu o objeto – a exclusão/inclusão educativa. E como o acúmulo de conhecimentos sobre a complexidade deste fenômeno, para além de um novo olhar sobre ele, permite redimensionar o papel do Estado e, também, das instituições, com vistas à promoção do direito à educação superior.

## Desvelando o fracasso – Bourdieu e Lahire

O sociólogo Pierre Bourdieu pesquisou o papel da escola em face das desigualdades sociais; ele identificou diferenças significativas entre estudantes de classes populares e os que viviam em ambientes com acesso à cultura e estímulos de aprendizagem (Bourdieu, 2002b). Bourdieu compara o capitalismo como uma engrenagem mecânica, no qual as pessoas, a partir de suas condições reais de existência e de relações sociais, que limitam o acesso à escolarização. Esta, por sua vez, gera baixos níveis de qualificação para o trabalho, determinando baixa remuneração e ganhos que permitem a elas viver apenas em torno da garantia da sobrevivência. Neste contexto, tanto a escola e o sistema de ensino se revelam atuando a favor de uma estrutura social dividida em classes<sup>9</sup>.

O autor elaborou o conceito de “capital cultural”, que se apresenta de três formas ou estados: objetivado, institucionalizado e incorporado. O capital cultural incorporado é aquele que se torna parte integrante da pessoa, referindo-se às “disposições duráveis do organismo” e decorrentes de todas as experiências de percepção, apreciação

<sup>8</sup> ver: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>.

<sup>9</sup> No que tange ao conceito de dominação, Bourdieu concorda com Marx sobre as relações de dominação e exploração social. Contudo, Marx se dedicou à ‘estrutura’ que a mantém, em suas determinações econômicas; e Bourdieu, tendo incorporado este aspecto, buscou desvendar estas relações no campo cultural e simbólico (superestrutura). (Burawoy, 2010).

e ação - que Bourdieu (2002b) denominou *habitus*. O estado do capital objetivado contempla livros, quadros, revistas, obras de arte, teatros, dentre outros; estes compõem um repertório de conhecimentos que, complementares à escola, se fazem transmissíveis em sua materialidade. Por fim, o capital institucional ou institucionalizado está ligado à vida acadêmica, na forma de títulos e certificados escolares, diplomas ou semelhantes, que legitimam os saberes adquiridos, estabelecendo uma convertibilidade do capital cultural em capital econômico, conferindo valor ao investimento escolar.

O capital cultural resulta, na sua transmissão, portanto, do investimento doméstico, ou seja, da família - em tempo e recursos. Por isso, ele é considerado central para explicar sociologicamente a diferença de desempenho escolar observado entre estudantes oriundos de diversos meios sociais. À medida que este conceito compreende o processo de transmissão da herança cultural como decorrente das condições e origem social da família, Bourdieu condiciona as chances de um indivíduo vivenciar e acessar a cultura (teatros, livros, bibliotecas, eventos culturais e a própria escola) ao capital cultural incorporado pela família, fundamental para a aprendizagem. Quanto maior o acesso às variadas formas de capital cultural, melhor será o desempenho escolar (Bourdieu, 2002b).

No processo de transmissão do capital cultural, são beneficiados os estudantes cujos pais, ou mesmo algum outro familiar, têm nível cultural mais elevado, concedendo a eles maiores chances de serem bem-sucedidos na escolarização. Nas palavras do autor: “Compreende-se porque a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural” (Bourdieu, 2002a, p. 48).

Neste contexto, um dos elementos a destacar no meio familiar e contexto social é a modalidade da língua falada, pois a incorporação de um vocabulário mais rico permite ao estudante menores dificuldades nas atividades da escola, conferindo maior destreza na adequação ao discurso acadêmico: “o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo”. (Bourdieu, 2002a, p. 56).

Mas, no que refere à educação superior, Bourdieu afirma haver uma “inércia cultural”, à medida que haveria “nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior, o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 2002a, p. 41). Assim, ao reproduzir as desigualdades da sociedade, o sistema educacional impediria estudantes de classes populares de chegarem às universidades. Para alterar este sistema, o espaço de socialização e aprendizagem chamado “escola” precisaria ser reinventado e renovar-se, de modo a contribuir para que estudantes vulnerados também tenham oportunidades de chegar à escola e nela ter êxito (Bourdieu, 2002a).

Para o autor, portanto, a escola perpetua as desigualdades sociais, e o faz à medida que responsabiliza diretamente o estudante por seu fracasso, mesmo após uma longa escolaridade (no ensino fundamental, médio ou educação superior), muitas vezes paga com sacrifícios e que, ao final, concede um diploma talvez já desvalorizado (Bourdieu, 2002a). Deste modo o sistema escolar, pautado na igualdade e universalidade, mascara práticas pedagógicas excludentes, sendo indiferente às desigualdades reais. Há uma perversidade neste processo, pois estudantes vulnerados “estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, “suas chances”, e que a instituição escolar tende a definir, cada vez mais, a identidade social [...]”. (Bourdieu & Champgne, 1997, p. 483).

Bourdieu chama atenção para não incorrermos em uma visão simplista acerca de alguns indivíduos que obtêm “sucesso excepcional”, identificando-o como decorrente de esforços pessoais ou dons; nestes casos, considera o autor que os indivíduos conseguiram escapar da lógica seletiva e desigual da escola conservadora que destina aos oriundos de classes desfavorecidas a sua condição de inferioridade na sociedade. Afirma que pouco se questiona a especificidade do sistema escolar e seu funcionamento no sentido de conservar a estrutura social, que “transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural” (Bourdieu, 2002a, p. 59).

Bernard Lahire (1997), também sociólogo, ao pesquisar o fracasso e sucesso escolar nos meios populares na escola primária, valeu-se de conceitos de Bourdieu, inclusive o de capital cultural. Lahire avançou na análise de como o acesso a bens culturais (livros, música, cinema), além do capital cultural familiar (relações sociais, costumes, crenças e maneira de agir), assim como determinadas heranças culturais, precisam de ambiente e contexto adequados para sua apropriação. A investigação deste autor mostrou que o desempenho escolar, correspondente ao fracasso ou ao sucesso, não está necessariamente ligado às condições socioeconômicas. Pois, ainda que ele tenha clareza quanto à importância das diferenças/posições sociais dos indivíduos, ele põe em evidência razões culturais mais amplas.

No entendimento de Lahire (1997), muitos pais se sacrificam para que os filhos prossigam na escola. O investimento na socialização dos filhos se dá de maneira árdua, em um necessário esforço para que eles acessem estas instituições, incentivando os estudos; assim, tentam prover à prole aquilo que, para eles, foi inacessível devido a variáveis econômicas que fizeram ou fazem parte de suas trajetórias. Ainda que os pais não possam acompanhar os filhos de forma controlada, se apoiam na possibilidade de que estes desenvolvam autodisciplina para avançar na escolaridade.

A socialização de um indivíduo, para Lahire, é dividida em dois períodos: o “primário”, vivenciado essencialmente no meio familiar, e o “secundário”, que se dá no convívio em outros espaços, com outros indivíduos – escolas, grupos de pares, universos profissionais, instituições políticas, religiosas, culturais, esportivas (Lahire, 2015). Essas socializações se complementam, pois, a partir do período secundário, os indivíduos incorporam e ressignificam as referências culturais e sociais recebidas, formando sua identidade (seu pensar, sentir, agir) e definindo sua inserção na sociedade. “As experiências sociais anteriores vividas pelos adultos em universos culturais religiosos, administrativos, políticos, econômicos muito diferentes não as ajudam a se orientar com facilidade nas novas formas de relações sociais” (Lahire, 1997, p. 79); assim, estes percursos de imigração são proximidades e distanciamentos de novas situações sociais.

Para Lahire, a linguagem tem importante papel na escolarização, pois as estruturas mentais dos sujeitos são elaboradas por meio de práticas de linguagem. No processo de incorporação de como atuam as estruturas objetivas (o modo como será compreendida a realidade social), a linguagem tem papel fundamental na forma com que as múltiplas situações sociais são assimiladas pelos indivíduos, o que ocorre de forma interdependente, por lógicas próprias, sendo as estruturas cognitivas produtos de interiorização das estruturas objetivas.

Uma questão abordada por Lahire, que afeta a longevidade escolar dos estudantes, é o fato de pais com baixa renda (e, conseqüentemente, escolaridade) terem fragilidades de leitura, escrita, cálculo e memória; estas geram dificuldades e incapacidade de ajudar os filhos em suas tarefas, expondo seus filhos a certos traumas e angústias. A falta de condições de transmitir capital cultural de uma geração a outra também tende a provocar bloqueios nos filhos, de forma que as dificuldades dos pais passam a ser vistas como questões hereditárias, de família. O autor observa que estas situações tendem a limitar o acesso de jovens à educação superior, devido à ausência de estímulos para que os filhos se sintam aptos e capazes de ascender a este nível de formação. Afinal, na universidade os conhecimentos de língua e cultura, ambos presentes nos processos sociais fundamentais, vão ser solicitados de forma rigorosa.

Diante do exposto, Lahire desvenda a razão pela qual o acesso a bens culturais não é suficiente para o sucesso escolar; aponta serem necessárias algumas condições – sociais, educacionais, temporais e estruturantes - para a efetiva assimilação de referências culturais. Assim, filhos de pais trabalhadores de classes populares não alcançam adquirir o que a escola valoriza, uma vez que ela apenas legitima a herança cultural das camadas estabelecidas social e economicamente, e está fechada às diversidades. Daí a tendência de culpabilização da família quando o estudante não atende às exigências de saberes impostas pelos currículos. Também por esta razão, estudantes de classe média ou periférica tendem a uma trajetória de aprendizagem mais árdua, intensa e laboriosa, sem ainda contar com o auxílio (e, por vezes) encorajamento familiar.

### **Abrindo caminhos à inclusão – Charlot e Coulon**

Podemos dizer que os estudos do filósofo Bernard Charlot e do sociólogo Alain Colon deram início a uma nova perspectiva sobre a inclusão na educação superior. Charlot (2000), ao abordar a relação do saber com a escola, afirma que não existe o fenômeno fracasso escolar, mas, sim, alunos em situações de um fracasso decorrente de vários fatores, devido à forma com que estes sujeitos estabelecem sua relação de saber com o mundo, consigo mesmos e com os outros (dimensão epistêmica e identitária). Para este autor, os estudantes precisam estar engajados com o desejo de saber e aprender; e, para que esta aprendizagem seja internalizada, precisa passar por três dimensões: o vivido (a informação), o percebido (saber) e o concebido (conhecimento). Pois, é nesta relação do indivíduo com o coletivo (mundo), que se faz a necessária atribuição/compreensão do sentido, isto é, quando algo passa a adquirir significado.

Para o autor, a educação precisa ser compreendida em sua dimensão ampla, envolvendo os âmbitos cultural e social, além da relação do sujeito com o aprender. “Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz” (Charlot, 2005, p. 42). Daí a importância da conexão entre linguagem e cultura, que se dá na escola, dado o vínculo que estabelecem entre saber, sistema escolar e estrutura das relações de classe. Além disso, políticas e práticas pedagógicas também produzem efeitos sobre o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Pois estas não se dão na mesma frequência, não é homogênea e tampouco

pode ser deduzida somente da posição social de um sujeito. "Em outras palavras: se quer compreender a desigualdade social perante a escola, é preciso se interessar por essa relação" (Charlot, 2005, p. 38).

A relação do sujeito com a sua identidade, também tem uma relação com o saber, emerge da singularidade de suas histórias, que pode ou não ter influências do ambiente ou do meio; sendo assim, pode haver sentido ou não nas situações inerentes ao grupo social a qual pertence. Isso quer dizer que, nesta ótica, é um equívoco generalizar as trajetórias dos indivíduos como se fossem uma só, de forma determinista; por isso, por mais que as instituições escolares trabalhem em uma perspectiva coletiva de inclusão, há de se levar em consideração as individualidades dessas trajetórias, identificando os processos que estruturam a realidade, seja do sujeito, da instituição ou de um sistema. Assim, Charlot considera que, na compreensão do sucesso ou fracasso escolar, as relações familiares e a história de vida do sujeito precisam ser analisadas de forma ampla e complexa; como exemplo, indica que dois irmãos podem ter trajetórias distintas, mesmo pertencendo à mesma família.

Nesta perspectiva, podemos depreender que o êxito acadêmico na universidade implica que o estudante tenha, em sua história de vida, costumes, hábitos, crenças e um sistema de aprendizagem adquiridos ao longo de seu percurso na educação básica. Caso estes elementos não tenham sido bem desenvolvidos em sua história, este estudante precisa ser acolhido para, de maneira respeitosa, aprender a criar relações entre suas vivências e as experiências com os novos conhecimentos a que está sendo exposto.

Também as relações com professores e colegas são fundamentais à aquisição de meios para compreender o mundo. Já observava Charlot (1996) que as amizades nascidas na escola se revelam muito fortes e pesam na história escolar. Com relação aos professores, o autor menciona que há uma forte correlação entre "gostar do professor" e "gostar da matéria" no que refere à aprendizagem. De igual maneira, no que tange à educação superior, estes aspectos se tornam elementos de acolhida, identificação e pertencimento do estudante à instituição, concorrendo para sua permanência nos estudos.

Mesmo que alguns jovens tenham as condições de existência estruturadas por iguais vivências de relações sociais, isso não quer dizer que sejam determinantes na relação do saber e com a escola, pois esta é uma relação singular (Charlot, 1996). O autor chama a atenção para o fato de que, para alguns estudantes vulnerados, há um vínculo mais estreito entre escola e profissão, pois há uma tensão posta na falsa equivalência de que o sucesso escolar lhe assegurará uma "boa vida", com dinheiro e esperança de uma "outra vida".

Por este viés, segundo Charlot, a oferta de condições para **construir** a formação acadêmica, em um processo atento à diversidade e ao debate, o qual permite ressignificar experiências, necessariamente envolve o professor, a comunidade escolar e a sociedade. É determinante, portanto, o diálogo e respeito entre professores e estudantes, em uma relação em que o primeiro não desiste de ensinar, e os demais não desistem da escola.

O sociólogo Alain Coulon (2008), por sua vez, pesquisou as causas pelas quais um grande número de estudantes vulnerados chega à universidade e, logo depois, tranca a matrícula ou apenas evade, tardando a concluir sua qualificação e, não raro, sua inserção no mercado de trabalho. Ele percebeu que muitos vivenciam a entrada na universidade de forma traumática e solitária, principalmente os provenientes da escola pública; estes frequentemente finalizam estudos fora do período esperado, em razão de percalços pessoais ou falta de qualidade das instituições que frequentaram.

Para Coulon (2008), todo ingresso na universidade é marcado por estranhamentos que perpassam o necessário processo de aprendizagem do 'ofício de estudante' e da aquisição do sentimento de pertencimento institucional. A aprendizagem deste 'ofício' é entendida como o "aprender a tornar-se um estudante profissional" (p. 36), envolvendo o que o autor denominou de 'afiliação universitária', definida como "[...] método por meio do qual alguém [estudante] adquire um status social novo" (p. 31).

Dentre as várias rupturas na passagem de aluno de Ensino Médio para o estudante de universidade, está a conquista da autorregulação da aprendizagem; este será seu ofício, aprender a gerenciar os estudos superiores como um profissional. A afiliação universitária está relacionada, portanto, à trajetória desde a educação básica à superior, em um movimento de evolução da condição de aluno para estudante, de modo a serem adquiridos autonomia nos estudos, hábitos de leitura e escrita, dentre outros. A constituição deste *habitus* permite que um estudante seja reconhecido como tal (Coulon, 2017, p. 1247). Nas palavras do autor, "Uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada" (Coulon, 2008, p. 34).

Importa destacar que o tornar-se e sentir-se membro afiliado não ocorre espontaneamente, mas exige atitude ativa por parte de cada estudante. Diversos autores destacam que o sucesso acadêmico depende de avanços neste processo, que tende a ser tranquilo quando a bagagem adquirida na educação básica foi de qualidade. No entanto, se fracassarem



na afiliação, não obterão sucesso. E os desafios são postos, ainda mais fortemente, aos estudantes da primeira geração de suas famílias na educação superior, pois, geralmente, têm baixa renda (Garcia de Fanelli, 2021).

Coulon (2008, p. 32) considera que os primeiros meses na universidade correspondem a um processo de três fases:

- tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
- tempo da aprendizagem, quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
- e, por fim, o *tempo de afiliação* [ênfase adicionada], que é o de manejo relativo das regras identificando especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las.

Para que a afiliação ocorra, Coulon (2008) identifica que cabe à universidade responsabilizar-se por ações de acolhimento e integração dos estudantes à cultura institucional, por meio de políticas de acolhimento, principalmente àqueles cuja bagagem de formação educacional básica é defasada. Ele recomenda, portanto, que sejam adotados dispositivos institucionais para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes, em virtude de diferenças na duração dos horários das disciplinas e ritmo de trabalho; adoção de mecanismos para localizarem-se nos espaços institucionais, que tendem a ser amplos e apresentam muitas divisões departamentais (assim como siglas), além de tempo para assimilarem um número expressivo de regras complexas, próprias da academia e intimamente ligadas com a relação com o saber.

A vivência nos espaços universitários, segundo Coulon, tem um papel importante na identidade e cultura estudantis, à medida que permitem desenvolver um sentimento de pertencimento e de integração. Entretanto, nem todas as IES possuem espaços ampliados de convivência. Cabe, ainda, considerar a situação dos estudantes trabalhadores, que dispõem de pouco tempo para usufruir dos ambientes acadêmicos.

Para estar afiliado, o estudante precisa de duas aquisições: a afiliação institucional e a intelectual. A primeira implica em conseguir compreender, interpretar e utilizar as regras e os múltiplos dispositivos institucionais, localizando-se e transitando nos espaços acadêmicos. A segunda, denominada afiliação intelectual, é a capacidade de demonstrar a aprendizagem do trabalho acadêmico, que exige domínios de “redação, de expressão oral, de usar a palavra, de ler de forma eficiente, de concentração, de manejar a biblioteca, etc” (Coulon, 2008, p. 236). A afiliação estudantil, portanto, não se limita à compreensão de componentes curriculares específicos dos cursos, mas também envolve a apropriação de códigos, valores, símbolos e linguagens da instituição.

No que corresponde à afiliação intelectual, Coulon identificou como um problema a escrita acadêmica de estudantes mais velhos, que trabalham, pois estes abandonaram a leitura há algum tempo antes de ingressarem à universidade, em alguns casos, há mais de dez anos. Nesta condição, tendem a um vocabulário mais reduzido, o que constrange alguns deles a não buscar uma participação mais ativa das aulas, devido à falta de domínio linguístico. “O mundo da universidade não é o mundo de todo mundo, o que prova que é um ofício” (Coulon, 2008, p. 99). O autor também destaca a mudança de expressões linguísticas, do tempo escolar para a deste novo mundo (universitário), que aos poucos precisam ser apreendidas.

Quando os estudantes se sentem afiliados (tanto no plano institucional quanto no plano intelectual), começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. “Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado” (Coulon, 2017, p. 1247). Algumas normas são construídas na lógica do raciocínio da própria instituição, de forma presumida, de modo que somente um estudante afiliado consegue entender a informação - não tão clara a todos os que chegam. E todo este processo de afiliação, de extrema importância, demanda que instituições de ensino e seus agentes assumam sua enorme responsabilidade na acolhida dos estudantes, organizando sua inserção na vida acadêmica.

Para Sampaio (2011), as contribuições de Coulon (2008) são relevantes por duas razões. Primeira: ao construir o conceito de afiliação à universidade, o autor auxilia a compreender o fracasso e abandono dos estudantes, trazendo hipóteses e sugestões de como trabalhar esse fenômeno. Segunda: ele mostra a importância de pesquisas com base na etnometodologia<sup>10</sup> das ciências humanas, a partir do campo do conhecimento e da interação que ocorre na troca de informações por meio do convívio social - algo pouco explorado pelos pesquisadores.

Na pesquisa de Coulon (2008), os estudantes fizeram menção aos estilos pedagógicos de alguns professores, apontando algumas metodologias como pouco eficazes para a aprendizagem. O autor explica que, na educação superior, a

<sup>10</sup> Estudo dos etnométodos que constituem a vida social (Coulon, 2008).

mudança no processo de ensino coloca o estudante na posição de co-responsável na aquisição de saberes, o que pode causar estranhamento em primeiro momento. No entanto, alerta que não podem ocorrer posturas arrogantes, controladoras e autoritárias por parte dos docentes, que dificultam e tensionam a relação com os estudantes. Neste contexto, considera como uma boa prática institucional que, nas disciplinas dos primeiros semestres, os professores buscassem conhecer seus estudantes, auxiliando-os a estabelecer uma boa relação com o saber e, por consequência, com a universidade.

As reflexões dos autores analisados neste estudo permitem pensar a educação como um processo histórico e cultural, em que o sujeito experimenta no mundo diferentes vivências, umas mais exitosas, outras nem tanto, e as carrega consigo na escola e na universidade, que devem saber respeitar e acolher sua singularidade. As instituições educativas, conforme Lahire (2008), são os espaços sociais, após a família, mais vivenciados pelos estudantes. Cabe a elas, portanto, promover seu acolhimento, com base nos princípios de uma pedagogia que tenha por propósito valorizar e fortalecer os estudantes em sua autonomia, a fim de que o processo educativo os apoie a serem sujeitos ativos, desde o início de sua trajetória escolar.

Para que isso ocorra, a formação docente precisa estar comprometida com o engajamento estudantil na vida universitária, de forma a garantir o direito à educação, por meio de estratégias de permanência e obtenção de sucesso acadêmico. Conforme Farias (2021), compreender as variáveis que impactam nas diferentes trajetórias é fundamental para ações institucionais de inclusão e enfrentamento dos desafios do contexto universitário.

A inclusão na educação superior, portanto, demanda não somente rever organização de conteúdos e componentes curriculares, mas pensar mecanismos de acompanhamento do estudante (tutorias), tendo claro que ele deve ser o protagonista do seu processo educativo. Pois cabe a ele aprender a ser estudante, em uma evolução da sua condição inicial, para a qual se faz necessário adquirir autonomia de estudos, hábitos de leitura e escrita, dentre outros.

Nessa dimensão, fica clara a necessidade de que os estudantes sejam cuidados e tutorados nas instituições de educação superior, para que aprendam a ser e se sintam estudantes, adquirindo "capacidade de transformar as instruções intelectuais, que balizam sem cessar os percursos de um estudante, em ações práticas" (Coulon, 2017, p. 1249).

## Considerações finais

As contribuições dos autores analisados para nossa compreensão sobre os processos de inclusão e exclusão na educação superior são inestimáveis. Pierre Bourdieu e Bernard Lahire mostram que o movimento de interrupção de trajetórias escolares das camadas populares e vulneradas é, em geral, ocasionado pela falta de acesso ou limitação de políticas públicas voltadas à inclusão. Bourdieu desvela como este insucesso está vinculado aos conceitos de capital social e cultural (para além de questões econômicas), dando impulso à interpretação de Bernard Lahire que, a partir dos mesmos conceitos, analisa como distintas configurações familiares e sociais interferem nos resultados escolares (fracasso/sucesso) e compõem e estruturam uma enorme gama de processos e relações sociais.

Bernard Charlot analisa as relações estabelecidas pelos estudantes com o saber/conhecimento, por meio de professores e escola, para a aquisição de aprendizagem significativa. E Alain Coulon, ao desenvolver o conceito de 'afiliação universitária', desenvolve a perspectiva de como instituições e comunidade acadêmica podem auxiliar no processo de afiliação. Ambos enfatizam a inclusão como resultado do investimento em políticas e programas institucionais, que vão ao encontro das necessidades dos estudantes, sendo planejadas *para e com eles*. De outra forma, os estudantes não farão mais do que buscar atender a sistemas de formação acadêmica que, por sua natureza intrínseca, são excludentes, à medida que visam apenas 'checar' o quanto eles correspondem (ou não) às diversas expectativas impostas pelo *status quo* de uma sociedade que apenas legitima as disparidades sociais.

Coulon alerta, direta e indiretamente, que há necessidade de políticas de promoção à inclusão de estudantes vulnerados na educação superior para além das elaboradas por estruturas de assistência; pois, em geral, embora os apoios objetivos (bolsas, acesso a restaurantes e moradia universitária) sejam fundamentais, eles não são suficientes para a permanência e sucesso, tampouco para a afiliação. Ou seja: é preciso projetos institucionais que, atentos às vulnerabilidades e especificidades dos grupos vulnerados, se ocupem de mobilizar a comunidade acadêmica (docentes, colegas, servidores técnico-administrativos) com vistas à inclusão.

Os autores alertam para a necessidade de os estudantes constituírem autonomia intelectual ao longo do processo de escolarização. Na infância e adolescência, se eles têm o apoio e incentivo da família, recebem influência da cultura familiar, criam fortes laços de amizade com os colegas de escola e frequentam instituições escolares que consolidam práticas culturais e sociais, a construção de autonomia é facilitada. Quando acessam a educação superior, já adultos, embora tenham histórias singulares, estão melhor preparados para construir novas relações com a instituição, colegas, professores e com o saber – para uma nova afiliação. Quando, porém, os estudantes e suas famílias são de grupos vulnerados, é muito difícil consigam romper, sozinhos, as muitas barreiras para alcançarem a educação superior e a afiliação acadêmica.

As análises dos autores têm enorme importância para a compreensão sobre como o histórico elitista com que foram instituídas e organizadas as instituições de educação superior da América Latina têm contribuído, há séculos, para a inclusão de sujeitos vulnerados na educação superior. No processo de afiliação, é importante haja dois movimentos: a mobilização do estudante na aprendizagem do ofício de estudante e, também, a responsabilização das instituições, como um todo, na oferta de planos e estratégias para incorporar trabalhadores-estudantes, sem capital cultural e autonomia nos estudos, e sem saber como lidar com o universo acadêmico que lhes é, em tudo, absolutamente estranho.

Ainda que haja políticas de inclusão para o acesso destes grupos, as debilidades da formação na educação básica, a falta de recursos para se adaptarem às práticas universitárias (em especial adequação de linguagem) e a ausência de políticas de afiliação faz com que as condições de permanência sejam afetadas. As instituições de educação superior não podem, portanto, se manterem como um sistema elitista, que reafirma desigualdades e exclui cidadãos. Há que avançar em outras formas de organização, de modo que, sem deixarem seu papel de promotoras da cultura científica e acadêmica, também sejam promotoras de equidade e inclusão social.

Cabe às universidades, portanto, repensar metodologias e práticas docentes, que tendem a ser pouco atrativas e descontextualizadas da realidade dos estudantes (Farias, 2021). E, ao Estado, rever os processos de formação inicial e continuada de professores, desde a educação básica, assim como os pisos salariais e planos de promoção de carreira. A ausência de políticas de valorização destes profissionais é preocupante, pois praticamente não existem cenários promissores para a carreira docente nos países da América Latina (Gatti, 2017).

Os problemas relacionados à inclusão na educação superior ainda são direcionados aos estudantes, que terminam penalizados por fenômenos ou problemas que estão fora de sua alçada. Cabe às instituições assumir a responsabilidade pela afiliação, além de qualidade. E, ao Estado, pensar em políticas públicas para este campo na América Latina, para que o acesso, permanência e êxito na formação, fundamento da democratização, esteja presente em toda a América Latina. Em uma sociedade justa, não podemos perder de vista a igualdade de oportunidades que tem a finalidade de reduzir as desigualdades sociais (Dubet, 2004), principalmente no sistema educacional.

## Referências bibliográficas

Bardin, L. (2021). *Análise do Conteúdo*. Edições 70.

Bernheim, C. T. & Segrera, F. L. (2018). La Conferencia Regional de educación superior de La Habana (1996) y la democratización de América Latina. In S. M. Meneghel, M. Camargo y P. Speller (orgs.). *De Habana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América-Latina*. 73-102. Editora Nova Letra.

Bourdieu, P. (2002a). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. Nogueira & A. Catani (orgs.). *Escritos de Educação*. (4a ed., Aparecida Joly Gouveia Trad., pp.39-64). Vozes.

Bourdieu, P. (2002b). Os três estados do capital cultural. In M. Nogueira & A. Catani (orgs.). *Escritos de Educação*. (4a. ed., Aparecida Joly Gouveia Trad., pp. 73-79). Vozes.

Bourdieu, P. & Champgne, P. (1997). Os excluídos do interior. In P. Bourdieu (Org). *A miséria do mundo*. (pp. 481-486). Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1993) [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3253035/mod\\_resource/content/1/Aula%2010%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3253035/mod_resource/content/1/Aula%2010%20.pdf).

Burawoy, M. (2010). *O marxismo encontra Bourdieu*. Editora Unicamp.

- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, 97, 47-63.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Artes Médicas.
- Coimbra, C. L., Silva, L. B. & Costa, N. C. D. (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, 47, e228764. <https://www.scielo.br/ij/ep/a/WRKk9JVNBnJJsNnyNkFfJQj/#> .
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Edufba.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43, 1239-1250. <https://www.scielo.br/ij/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt> .
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Tradução Magda Lopes. Artmed.
- Cunha, L. A. (1990). *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Francisco Alves.
- Dias, M. A. R. (2017). *Educação superior como bem público perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba*. AUGM, Montevideu.
- Dubet, F. (2004) O que é uma escola justa? *Cadernos de pesquisa*, 34, 539-555. <https://www.scielo.br/ij/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>
- Farias, R. V. (2021). *Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: Um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba* (Tese de doutorado, Universidade do Minho). Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/78216/1/Rebeca%20Vinagre%20Farias.pdf>
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B., Paz, F. H. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Banco Mundial. <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/80c1452d-4a64-40a4-8f03-1384bff155b4/content>
- García de Fanelli, A. (2021). *Políticas para promover o acesso equitativo à educação superior latino-americana*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345_por)
- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17, 53, 2017, 721-737. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>
- Lahire, B. (1997). *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Ática.
- Lahire, B. (2015). A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, 41, 1393–1404. <https://www.scielo.br/ij/ep/a/Psk6v9crGTjWcs9QmJdLfsD/?lang=pt#>.
- Leite, D. B. C. & Genro, M. E. H. (2012). Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17, 3. 763-785.
- Libâneo, J. C. (2001) Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, [S. I.], 17, 153-176. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci_abstract) .
- Meneghel, S. M., Camargo, M. S. de. & Speller, P. (2018) *De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina*. (e-book). Editora Nova Letra. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/De%20Havana%20a%20Co%CC%81rdoba%20-%20Duas%20de%CC%81cadas%20de%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Superior%20na%20AL&C.pdf> .
- Organização dos Estados Ibero-americanos [OEI] (2024). Panorama de la educación superior en iberoamérica a través de los indicadores de la Red Índices. *Papeles del Observatorio*, <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>
- Oliveira, D. A. (2020). Regressão Conservadora e Ameaças às Políticas Públicas em Educação na América Latina. *Revista Temas Em Educação*, 29(3). <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.56014>.
- Patto, M. H. d. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.

Rodrigues, W. (2018). Construindo o conceito de vulnerabilidade educacional. *Revista Panorâmica online*, 24, 151-160. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/755>.

Sampaio, S.M.R. (org.) (2011). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. EDUFBA. <http://books.scielo.org>

Soczek, D. (2008). Vulnerabilidade social e Novos direitos: reflexões e perspectivas. *Espaço Jurídico Journal of Law [EJL]*, 9(1), 19–30. <https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/1902>.

Trindade, H. (2000). Saber e Poder: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*, 14(40), 122-133.

Fecha de recepción: 21-5-2024

Fecha de aceptación: 18-7-2024