

Afiliação Acadêmica – notas ao uso do conceito no Brasil

Oliveira, Rosângela de Amorim T. de (IFC/FURB – ratoliveira@furb.br)

Meneghel, Stela Maria (FURB – smeneghel@furb.br)

MESA TEMÁTICA N°6: Democratización de la universidad: políticas, cambios organizacionales y curriculares, trayectorias y experiencias de estudiantes.

RESUMO: A obra ‘A condição de estudante’, publicada por Alain Coulon em 1997 (publicada em português em 2008), analisa o ingresso de estudantes franceses na universidade, enquanto aprendiam o que o autor denominou “ofício de estudante” – atividade necessária ao desenvolvimento da trajetória acadêmica. Este processo de aprendizagem, ou de ‘*afiliação acadêmica*’, ocorre em diversas etapas – estranhamento, aprendizagem, afiliação. E demanda, do estudante, adaptações nos planos: 1. institucional, de normas e códigos próprios da instituição e de seus docentes; e 2. intelectual: vinculado ao letramento acadêmico, necessidade de suprir déficits de aprendizagem, dentre outros. As contribuições de Coulon, decorrentes de estudos cujo *locus* de pesquisa foram universidades públicas francesas, têm sido muito difundidas no Brasil diante da demanda por inclusão de novos sujeitos na educação superior, fenômeno que atinge vários países latino-americanos que, nas últimas duas décadas, expandiram o número de instituições acadêmicas. No entanto, as distintas realidades de França e Brasil no que compete a este campo, obrigam observar alguns outros elementos. Neste artigo, analisamos o conceito de afiliação diante das características das políticas educacionais, do contexto histórico e acadêmico e da diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes brasileiros. Objetivamos problematizar alguns destes fatores, mostrando a complexidade da utilização da afiliação acadêmica no Brasil contemporâneo. A metodologia adotada, de abordagem qualitativa, envolve a análise de conteúdo da obra citada. Os resultados apontaram a importância de considerar, na atualidade, a condição de trabalhadores-estudantes, com pouco tempo de dedicação aos estudos e, portanto, mais propensos ao abandono; a quase ausência de políticas institucionais voltadas aos distintos ‘tempos’ e ‘planos’ de afiliação dos sujeitos de diversidades; a natureza privado-mercantil das maior parte das instituições de educação superior; e a existência de políticas de ação afirmativa para estudantes de grupos vulnerados, buscando equidade. E, finalizando, destacamos a diversidade étnica e cultural do país, fundamental às políticas educacionais, no nível macro e no das instituições. A despeito destas diferenças, o conceito de afiliação acadêmica traz enorme contribuição à compreensão do processo de inclusão de vulnerados na educação superior, embora ainda não tenha sido incorporado pelas instituições.

Palabras clave: Educação Superior. Afiliação Acadêmica. Diversidade. Políticas Afirmativas. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A afiliação acadêmica é um conceito elaborado por Alain Coulon no final da década de 1990, na obra ‘A condição de estudante’ (1997), publicada no Brasil em 2008. A afiliação pode ser definida como um processo por meio do qual um estudante aprende a manejar as regras

acadêmicas. Todo ingressante de curso superior passa por um período de aprendizagem do ‘ofício de estudante’, que implica na adaptação dos métodos de estudo da educação secundária e na aquisição dos códigos e regras da instituição acadêmica. No entanto, Dias Sobrinho (2013) alertava que este período se torna mais complexo para determinados tipos de estudante: os sujeitos de diversidade, em geral de grupos vulnerados (Soczek, 2008), historicamente excluídos da educação superior (ES), com baixo capital social e cultural. A vulnerabilidade no espaço acadêmico, conforme Rodrigues (2018), remete a situações que envolvem a precariedade de pessoal, de estruturas e dos meios pedagógicos para aprender.

Em quase todo o mundo, as instituições de ES (IES) foram espaço de reprodução das elites dirigentes. Em países da América Latina, porém, ainda mais, tendo sido criadas para formar a elite dominante e quadros para o Estado. No caso específico do Brasil, seguiram assim até o início do século XXI, quando houve no país forte expansão e implantação de políticas de ação afirmativa (PAA), visando que fatores socioeconômicos não interferissem na continuidade da trajetória acadêmica dos estudantes das diversidades. Nesta perspectiva, o conceito de afiliação acadêmica torna-se fundamental para compreender as dificuldades enfrentadas por estes estudantes quanto à permanência e êxito acadêmico.

No entanto, utilizar o conceito no atual contexto das IES latino-americanas, contempla fatores distintos dos previstos por Coulon na década de 1990. Neste artigo, objetivamos problematizar alguns destes fatores, mostrando a complexidade da afiliação acadêmica no Brasil contemporâneo.

A organização do texto contempla esta breve introdução, seguida da apresentação do conceito de afiliação de Coulon. Logo após, apresentamos os procedimentos metodológicos e a análise de peculiaridades da afiliação, hoje, no Brasil. Finalizamos com reflexões sobre as importantes contribuições do conceito para o enfrentamento dos desafios da inserção de grupos de diversidades na ES do país.

Notas iniciais sobre o conceito de afiliação acadêmica

Alain Lucien Louis Coulon, nascido em 1947, é um sociólogo francês, doutor em Ciências da Educação, que atuou por diversos anos na Universidade Paris VIII, França. Dentre suas obras, os temas mais difundidos no Brasil dizem respeito à afiliação universitária e à etnometodologia. A partir de suas publicações, houve aproximações com autores brasileiros que pesquisam o tema e, em 2008, ele visitou o país, ministrando cursos na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coulon frequentemente é convidado a fazer palestras e participar de

bancas em Programas de Pós-Graduação, atuando desde 2019 como professor-visitante em uma universidade brasileira (Coulon, 2024).

Em ‘*A condição de estudante*’, publicada em 1997 (com 1ª edição em português em 2008), Coulon utilizou a etnometodologia para analisar o ingresso de estudantes franceses na universidade, enquanto aprendiam o que denominou “ofício de estudante”, ou como tornavam-se membros da instituição universitária, em aprendizado necessário à trajetória acadêmica. Ele considera o ‘ser estudante’ uma profissão e a obra visou “compreender como um sujeito se desloca em sua relação com o saber e com as regras quando ele passa do estatuto de principiante ao de membro reconhecido do grupo” (Coulon, 2008, p. 56).

Coulon revela interesse em estudantes ‘ordinários’, que vão se tornar ‘elites médias’. Eles não fizeram sua formação em escolas de elite e são, em grande número, imigrantes - os culturalmente “dominados” (em referência aos escritos de Pierre Bourdieu): “Assim, novos públicos chegaram à universidade com níveis muito heterogêneos, com origens sociais extremamente diferentes do que se tinha habitualmente” (Coulon, 2017, p. 1241). Ele menciona que, nesta transição à ES, os indivíduos passam por modificações importantes durante toda a aprendizagem, relativas ao tempo, ao espaço e às regras do saber¹. A respeito desta última, afirma: “a relação com o saber é subjacente à relação mais global com as regras” (Coulon, 2008, p. 35).

Partindo dos estudos de Van Gennep (1909) sobre rituais de iniciação na sociedade, Coulon reelaborou-os para o momento de ingresso de estudantes na ES, compreendendo esta passagem e adaptação de aprendizagem nos primeiros meses em três tempos: o primeiro, de estranhamento, no qual o estudante entra em um ambiente desconhecido; o segundo, de aprendizagem, onde começa a se ambientar e acomodar; e o último, de afiliação, quando consegue identificar as regras, interpretá-las e transgredi-las.

Sobre as dificuldades desta passagem, ele afirma existirem rupturas simultâneas entre as etapas do ensino médio e da ES, relacionadas: às condições de existência, frequentemente geradoras de inquietações e condutas que levam ao fracasso; à vida afetiva, devido à mudança para uma vida mais autônoma em relação à família; e, particularmente, à ruptura quanto às regras de apropriação do saber (Coulon, 2017). No primeiro ano de universidade, expostos a várias situações, aqueles que já estão por fracassar são os mais propensos a terem sofrimento psicológico (estendendo a seus familiares).

¹ Ainda sobre a relação com o saber, cabe ressaltar a influência de Bernard Charlot na elaboração do conceito de afiliação. Ele e Coulon foram colegas em Paris VIII e Charlot escreveu o prefácio do livro de 2008, ‘*A condição de estudante*’.

O termo afiliação vem da sociologia interacionista americana (Coulon, 2017). No processo desta construção, a nova competência vai se manifestar por diferentes marcadores, quando o estudante começa a categorizar o mundo intelectual. Estes marcadores podem ser: “expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, [...]” (Coulon, 2017, p. 1247).

O autor considera o estudante afiliado quando compreende e interpreta dois planos: o institucional, de normas, regras e códigos institucionais; e o intelectual, quando processa o trabalho de aprendizagem de forma autônoma. Assim, a afiliação é o “método através do qual alguém adquire status social novo” (idem, 2008, p. 31-32). E quando o ingressante “fracassa” ou “abandona” a universidade no primeiro ano é porque ainda é “aluno”, ou seja, não adquiriu o *status* de “estudante” e não conseguiu se adequar às exigências acadêmicas.

A compreensão sobre este processo de afiliação é fundamental também para que as IES elaborem políticas de apoio à permanência e êxito na conclusão de estudos superiores.

Abordagem metodológica

A metodologia deste estudo, de abordagem qualitativa (Minayo, 2016), utilizou a análise de conteúdo (Bardin, 2021) da obra *‘A condição de estudante’* (Coulon, 2008). Nela, Coulon não descreve o perfil socioeconômico e sociocultural dos participantes da pesquisa, mas sua opção metodológica (etnometodologia), apoiada em relatos de observações intensivas, conversas, entrevistas individuais e em grupos, além de “diários de afiliação”² dos próprios acadêmicos, permite visualizá-los com bastante clareza.

As pesquisas de Coulon, realizadas em universidades públicas francesas (gratuitas), têm sido muito difundidas no Brasil diante da demanda por inclusão de novos sujeitos na ES – fenômeno que, nas últimas duas décadas, atinge outros países latino-americanos que também expandiram significativamente seus sistemas universitários. No entanto, as distintas realidades econômicas e sociais de França e Brasil no que compete a este campo, obrigam-nos a observar outros elementos, em especial, a diversidade social e cultural dos estudantes.

Neste sentido, interessa a pesquisa de Ristoff (2016) sobre o perfil dos estudantes de graduação no Brasil. Ele apontou avanços e limites da democratização da ES do país utilizando variáveis socioeconômicas que guardam forte e inextricável correlação: renda familiar, escola de ensino médio, raça/etnia, escolaridade dos pais e situação de trabalho dos estudantes.

² Sobre estes, dizia Coulon que os estudantes “se tornavam etnógrafos reflexivos de sua própria passagem e encenavam a descoberta dos etnométodos de seu novo mundo social” (Coulon, 2008, p. 58).

É fundamental, portanto, contextualizar a obra de Coulon (2008) considerando as características de elementos de adaptação e pertencimento dos estudantes no espaço acadêmico brasileiro, dadas as diferenças e singularidades entre as IES deste país e as francesas, de seus estudantes, além do tempo histórico – distância de três décadas. Ressaltamos, portanto, que não se trata de um estudo comparativo, mas da compreensão do conceito de Coulon em outro contexto e tempo.

Neste sentido, cabe destacar basicamente três pontos. Inicialmente, o tempo histórico. Quando Coulon realizou a pesquisa que culminou em *'A condição de estudante'*, as tecnologias digitais não eram tão presentes e influentes nos modos de aprender e ensinar nas IES quanto passaram a ser após a pandemia de covid 19. Elas afetam direta e profundamente todas as formas de acesso ao conhecimento e estudo de professores e estudantes, via utilização de plataformas digitais (em sistemas acadêmicos, bases de periódicos científicos, cursos na modalidade a distância etc.), sem contar os programas de inteligência artificial. Ademais, o contexto acadêmico é totalmente distinto. No Brasil, há três diferentes tipos de IES públicas (federais e estaduais, sempre gratuitas; e municipais, que cobram taxas) e dois de privadas (não mercantis e mercantis/lucrativas, a maioria). E as instituições estão divididas em universidades, centros universitários, institutos tecnológicos e faculdades isoladas (Inep, 2024b). Esta tipologia de IES não tem correspondência com a francesa onde, atualmente, todas as IES cobram taxas, até mesmo as públicas, embora ofereçam bolsas de estudos.

Em segundo lugar, há diferenças quanto às políticas educacionais. Na França, o sistema de acesso pode ser seletivo e não seletivo a depender da instituição, tendo por critério de seleção exames ou classificação pelo histórico escolar, com número de vagas limitados. Há ênfase, portanto, em aspectos meritocráticos. A democratização do acesso à ES passou a ser realidade na metade dos anos de 1960, sobretudo a partir de 1985; contudo, “não se fez acompanhar de uma democratização do acesso ao saber [...]” (Coulon, 2017, p. 1241). No Brasil, como veremos, desde o início do século XXI, instituições públicas e privadas contam com distintas políticas de ação afirmativa (PAA), que buscam promover equidade no acesso à ES para sujeitos de diversidade de grupos vulnerados, perpassando questões de renda, étnico-raciais, deficiência, dentre outros.

E, como terceiro ponto, a diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes, uma vez que o Brasil é, por sua constituição histórica, um país multiétnico, os elementos de cunho racial assumem complexidades distintas da francesa, assim como a questão migratória.

Nesse sentido, cabe apresentar alguns aspectos do perfil dos estudantes ingressantes na ES brasileira, conforme a agência nacional de estatísticas educacionais (Inep, 2024a).

Tabela 1 – Perfil socioeconômico de ingressantes na educação superior brasileira - 2022

Variável	Dados do Resumo Técnico do Inep (2022)
Escola onde concluiu o Ensino Médio (EM)	75,5% oriundos de escola pública
Ingresso por reserva de vagas (PAA)	48,3% por EM de escola pública; 27,4% por programas étnicos; 21,5% por renda familiar; 1,1% por programas para pessoas com deficiência
Sexo	Predomínio do sexo feminino em todas as categorias administrativas (públicas e privadas)
Etnia (raça/cor)	29,1% não declaram; 35,9% brancos; 26,7% pardos; 6,5% pretos; 1,3% amarelos; 0,4% indígenas
Idade	Média de 24,5 anos em cursos presenciais; idade mais frequente no ingresso: 19 anos.

Fonte: Inep, 2024a (dados organizados pelas autoras).

Ao longo deste estudo utilizaremos outras variáveis, como renda familiar e situação de trabalho, baseados em dados de investigações; no entanto, outros como sexo, etnia/raça e idade, dentre outros, também são relevantes.

Peculiaridades da afiliação acadêmica na educação superior brasileira

A instalação de políticas de ação afirmativa (PAA), no Brasil, é do início do séc. XXI. Em um país com tantas desigualdades quanto o Brasil, elas têm por propósito a promoção da equidade, entendida como redução das disparidades de acesso.

O Brasil tem 2.580 instituições (Inep, 2024b); destas, 87,75% são privadas, sendo a maioria mercantis. O acesso de estudantes vulnerados nestas instituições, especialmente a população baixa-renda, ocorre por meio de duas políticas afirmativas: 1) Fundo de Financiamento Estudantil – FIES³, um programa de crédito educativo; 2) Programa Universidade para Todos (ProUni)⁴, que distribui bolsas utilizando por critério a renda familiar. Grande parte destas instituições também contam com programas próprios de crédito educativo e bolsas de estudo (Wittkowski & Meneghel, 2019).

³ O FIES foi criado em 1999. A Medida Provisória virou Lei em 2001 no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, é um fundo de recursos públicos para financiar o pagamento de mensalidades de estudantes carentes em instituições não gratuitas. Em 2005 foi reformulado, ampliando o número de beneficiários e valor dos recursos concedidos.

⁴ As bolsas PROUNI não são reembolsáveis; atendem estudantes de instituições privadas com ou sem fins lucrativos que aderem ao programa.

Quanto ao ingresso de vulnerados em instituições públicas federais, ocorre por meio da Lei 12.711/2012⁵, chamada ‘Lei de cotas’, que reserva 50% das vagas para egressos de ensino médio público e população baixa-renda; 50% destas, por sua vez, são reservadas a pessoas autodeclaradas pretas e pardas, indígenas e pessoas com deficiência. A maioria das instituições públicas estaduais também contam com mecanismos semelhantes de ingresso por cotas. Assim, as PAA são fundamentais para acesso de vulnerados, particularmente os de baixa renda. Estas políticas, aliadas a programas de assistência estudantil, reduziram a “desigualdade de acesso, pelo menos do ponto de vista do espaço geográfico – desigualdades inter-regionais, intrarregionais (entre unidades da Federação) e entre localização na capital o no interior” (Azevedo & Vargas, 2023, p. 133).

Importa destacar que quase 50% dos estudantes de ES frequentam cursos na modalidade a distância (Inep, 2024b). E, dentre os que fazem cursos presenciais, a maior parte frequenta o período noturno. Estes dados decorrem de que a maior parte deles são trabalhadores-estudantes, tendo o trabalho como atividade principal (ocupando no mínimo 20h/semana), não o estudo (Galleão, 2020). Como afirmam Guia e Fernandez (2020), cursos noturnos, de menor prestígio social, recebem mais estudantes originários de escolas públicas, com pais menos escolarizados, famílias maiores e renda menor.

A maior parte dos estudantes de ES brasileiros não vive uma relação positiva com o trabalho, necessário para sobrevivência e pagamento de mensalidades:

[...] O trabalho é uma característica fundamental do homem e das sociedades humanas e deve, pois, ser levado em conta na educação; mas o trabalho e a formação profissional devem participar de uma educação mais ampla, e não sacrificar esta, como hoje se vê na sociedade capitalista e na lógica neoliberal da globalização. (Charlot, 2005, p. 145).

A elevada carga de trabalho dos estudantes também gera “consequências para a implementação de currículos e ações pedagógicas”, que ocorrem em ritmo distinto para aqueles que não trabalham ou o fazem apenas eventualmente. Assim, o trabalho tende a implicações nefastas “à permanência e sucesso nos estudos” (Meneghel et al, 2024, p. 55). Lembra Coulon que os horários de estudo são o “único momento em que um estudante pode ser dar conta de suas fragilidades” (Coulon, 2008, p. 232). Pois se isso ocorrer somente nos momentos de avaliação, segundo o autor, já será muito tarde.

⁵ Essa legislação passou por atualização recente, em 2023 (Lei nº 14.723/2023).

Diante do exposto, fica evidente que as PAA, próprias do contexto brasileiro, são determinantes para equidade de acesso e permanência de estudantes vulnerados, como ratifica o Censo da Educação Superior do país: a média de conclusão do curso de cotistas é 51%; a de não cotistas, 41% (MEC, 2024; Inep, 2024b).

Ao abordar a seleção na França (pois o acesso à ES é essencialmente meritocrático) e discriminação racial, Coulon menciona o caso de Malika, filha de imigrantes que, por esta razão, precisou ponderar sobre a escolha de um curso superior “menos difícil”. Para o autor, essas estratégias não são conscientes, mas envolvem elementos imaginários, “dos rumores que circulam entre os jovens e de uma auto-avaliação pessoal fundada sobre o *habitus*” (Coulon, 2008, p. 159). Na seção do livro ‘A passagem do interior para Paris’ (idem, p. 117), ele destaca difíceis rupturas dos que passam por processos migratórios, como a estudante Brigitte que, para cursar a universidade, saiu da casa dos pais e despediu-se de sua cidade no interior.

Coulon não problematiza especificamente gênero, raça e imigração pela via do racismo e das desigualdades na sociedade francesa, restringindo seus escritos no âmbito acadêmico da relação com o saber, conforme seu objetivo de pesquisa. Mas, a interlocução com os estudantes, retratada em conversas ou diários, deflagra várias destas situações, assim como o sentimento de solidão e isolamento, devido à percepção de não pertencerem ao ambiente ou grupo acadêmico, sendo este um lugar alheio: “nenhuma familiaridade, nenhuma convivência com o mundo em volta de si, não entramos na cultura local, continuamos estrangeiros” (Coulon, 2008, p. 174).

A questão da migração não parece ser tema relevante na ES brasileira. No Brasil, são mais comuns mudanças da região rural para urbana, interior para grandes centros/capitais, e de um estado para outro. Para além da ruptura do laço familiar, ele envolve a questão financeira, o que pode ser minimizado quando a IES tem uma política de assistência estudantil, com programas de auxílio para moradia. Esta mudança é fator significativo pois, segundo Souza (2020, p. 259), as relações estabelecidas no interior da casa e da convivência com os demais residentes podem afetar o desempenho acadêmico de forma positiva ou negativa.

A afiliação constrói um *habitus* de estudante, que permite que o reconheçamos como tal, que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo. (Coulon, 2017, p. 1247).

Contudo, a ampliação da população preta/parda e de indivíduos de classes populares nas IES, ainda recente, é tema polêmico e delicado nos espaços acadêmicos devido à discriminação, assim como o gênero e a deficiência. Em estudo sobre a afiliação do estudante negro e/ou de camada popular ao curso de medicina, Fukutani e Sampaio (2024) assinalaram que, geralmente, ele sujeito é da primeira geração da família na universidade e que sua trajetória acadêmica é perpassada por questões raciais, sociais e econômicas que comprometem o sucesso acadêmico. Em pesquisa sobre estudantes-mulheres, ao entrevistarem jovens e trabalhadoras, Reis e Feliz (2024) revelaram o desconforto acerca de um debate sobre racismo em sala de aula, e quanto à realidade de uma mãe-estudante, cuja trajetória escolar precária, na etapa anterior, fragilizou sua permanência.

O acesso à ES destes grupos, que pertencem a culturas diferentes da linguagem e ao saber hegemônico das universidades, leva à reflexão sobre os desafios de inclusão. A transformação cultural e educacional da sociedade brasileira é fundamental para que sujeitos das diversidades também se sintam pertencentes ao este espaço, do qual sempre foram excluídos: “persiste uma grande dificuldade de se efetivar mudanças atitudinais, curriculares e epistemológicas que valorizem a diversidade étnico-racial e contemple as diferentes culturas, saberes, fazeres e cosmovisões” (Peron et al, 2023).

Estudantes com deficiência ainda têm pouca representação nos espaços acadêmicos, apenas 0,79% das matrículas de graduação (Inep, 2024a). O ingresso desses sujeitos permite a aprendizagem de uma nova cultura e a construção de novos significados, “mas ainda, há a necessidade de superar resistências, enfrentar barreiras e estigmas, sem perder de vista os sonhos, as aspirações e os projetos de vida” (Oliveira & Pimentel, 2020, p. 44). As autoras afirmam que, além das políticas macro, é preciso o envolvimento e compromisso das próprias instituições na promoção de políticas específicas à inclusão destes sujeitos.

A afiliação também envolve a aprendizagem/adaptação a uma nova cultura. Coulon destaca conversa com uma estudante [Fleur] que mudou de país para estudar; dizia ela: “[...] habituar-se à sua nova vida em Paris [...], [...] outro problema ligado à integração, que todo imigrante conhece bem: realizar a aprendizagem indispensável dos etnométodos da cultura que o acolheu, conservando, no entanto, sua própria cultura, [...]” (Coulon, 2008, p. 120).

Para Clemente e Morosini (2021), o desenvolvimento de competências interculturais⁶ (recursos postos em prática na interculturalidade do diálogo), que fazem do ambiente

⁶ Na perspectiva inclusiva entre as diferenças culturais, situa-se a educação intercultural crítica que tem “como proposta o reconhecimento das diferenças e a relação dialógica com os distintos grupos sociais” (Tonet et al, 2023, p. 25).

universitário espaço diverso, ainda é um desafio. Porém, “tratar de competências interculturais na educação superior brasileira já não é algo eletivo para as instituições de educação superior. Todas as forças e tensões que operam no contexto o qual denomina-se como “emergente” já impulsionam um repensar para o construto” (idem, p. 21). Também pautam esta perspectiva questionamentos sobre a normalização da heteronormatividade e padrões de identidades eurocêntricas. Nessa linha, cabe destacar a língua e a linguagem, elemento fundacional de uma cultura, sejam as impostas ou as invisibilizadas (Melo, 2017).

Em um dos diários, Coulon destaca a dificuldade, de ordem intelectual, de uma estudante ingressar na universidade após longo tempo distante dos bancos escolares devido ao trabalho, com problemas de leitura e escrita. Atualmente, sobre os mais velhos (acima de 40 anos) na universidade, há um novo obstáculo: o letramento digital. “Como parte desse novo campo, os processos de ensinar e aprender envolvem novas e complexas tecnologias de informação e de comunicação que medeiam as práticas de letramento na universidade” (Zonta & Zanella, 2022, p. 08). Há sérios riscos de abandono destes estudantes, por não se sentirem pertencentes ao espaço acadêmico.

Proporcionar as condições necessárias para a aprendizagem de estudantes que apresentam entraves à aprendizagem é desafio para todas as instituições e professores de ES, que tradicionalmente não incorporam estas dificuldades como parte das suas atribuições acadêmicas. Também é desafiador para os estudantes, pois “saber concentrar-se, escrever, fazer um plano, saber ler mantendo a atenção para não adormecer” (Coulon, 2008, p. 115), são aspectos do trabalho intelectual para a afiliação que, geralmente, não adquiriram antes do ingresso na universidade.

Ainda relacionada ao tema das condições de permanência para sujeitos de diversidades e vulnerados realizarem um curso superior, e própria da realidade brasileira, está a realização de cursos de educação a distância (EaD) como alternativa. Esta opção, assim como de cursos noturnos, é favorável a trabalhadores–estudantes e aos que precisam trabalhar; para a maioria, é a forma mais viável de acesso ao diploma: Neste sentido, “o acesso ao ensino superior é hoje uma realidade para milhares de jovens pretos e pardos, oriundos das classes populares e estudantes de escolas públicas, o acesso e, em particular, a permanência no ensino superior continuam um desafio social e político para essas populações” (Trópia & Souza, 2023).

A este respeito, ressaltamos que autores que caracterizaram o perfil e desempenho de estudantes⁷ de cursos de formação de professores nesta modalidade, identificaram na EaD resultados inferiores aos de cursos presenciais (Meneghel et al, 2024). Para eles, há “evidências de que a qualidade na modalidade EaD deriva do seu modelo de oferta e, neste sentido, a grande diferença entre cursos de instituições públicas e privadas, à medida que o tamanho das turmas, dentre outros, interferem na formação” (idem, p. 64). A gravidade e relevância destes baixos resultados nos cursos EaD de formação de professores fizeram o Ministério da Educação determinar que seus concluintes realizem avaliações anualmente (não trienalmente) e estabelecer medidas restritivas aos cursos de licenciaturas na modalidade EaD, exigindo que 50% seja de forma presencial (Brasil, 2024b).

Deste modo, vemos um outro aspecto pernicioso do acesso de grupos vulnerados à ES, no caso específico, por meio da EaD em IES privado-mercantis: o risco de pagarem para obter um diploma, sem que a formação tenha a devida qualidade.

Todas as variáveis apontadas - situação de trabalho, migração, sexo, raça/cor, idade, pessoas com deficiência, modalidade da formação - são fundamentais considerar na elaboração de políticas públicas para a inclusão de sujeitos das diversidades. Estas, quando associadas a questões socioeconômicas, tornam-se barreiras quase intransponíveis à permanência na ES. No Brasil há diversas pesquisas sobre trajetórias de estudantes de camadas populares nesta etapa de ensino, retratando as dificuldades sociais e acadêmicas para seu sucesso acadêmico (Piotto, 2021).

Nas IES federais brasileiras existe a Política Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2024a), que agrega vários programas para permanência de estudantes, especialmente, para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Quadro 01 – Programas e Ações para permanência estudantil do PNAES disponível na Rede Federal de ES⁸

Programas ou ações	Objetivo/Ações/ A quem se destina
I - Programa de Assistência Estudantil (PAE)	Ações: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - atendimento pré-escolar a dependentes; IX - apoio pedagógico; X - acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes. Prioriza

⁷ O Brasil realiza, como medida de avaliação e regulação da qualidade da educação superior, um exame ao final do curso de graduação – o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade (Brasil, 2004).

⁸ Além dos indicados no quadro, existem serviços oferecidos pelas próprias IES, assim como ações do Ministério da Educação.

	estudiantes de cursos presenciais de graduação e de educação profissional técnica de nível médio.
II - Programa de Bolsa Permanência (PBP)	Concede bolsa permanência a estudantes de cursos presenciais de graduação e de educação profissional técnica de nível médio, especialmente indígenas e os quilombolas.
III - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases)	Busca promover e garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes ao desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do espaço acadêmico.
IV - Programa Estudantil de Moradia (PEM)	Objetiva viabilizar condições de moradia para estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais
V - Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate)	Oferece transporte gratuito aos estudantes
VI - Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir)	Visa implantar e consolidar núcleos de acessibilidade que implantem ações de garantia do acesso pleno das pessoas com deficiência
VII - Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe)	Cria infraestrutura física e de acolhimento às necessidades materno e paterno-infantis das famílias de estudantes mães ou pais de filhos menores de 6 (seis) anos de idade
VIII - Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB)	Oferece salas e espaços adequados para estudo, pesquisa e permanência de estudantes
IX - Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS)	Promove a cultura do cuidado no ambiente estudantil, buscando melhorar as relações entre estudantes, professores e servidores técnico-administrativos
X - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Sup. (Promisaes)	Apoia ingresso de estudantes estrangeiros
XI - Benefício Permanência na Educação Superior	Programa articulado a outras políticas sociais do país, especialmente as de transferência de renda

Fonte: PNAES, 2024a (organização: as autoras, 2024)

Em vários estudos é recorrente a afirmação sobre a contribuição do PNAES como política de permanência (Dutra & Santos, 2017; Leonardi et al, 2024). No entanto, esta gama de programas inclusivos alcança somente 4,62% do número de IES no país (Inep, 2024a) - os estudantes (os matriculados em IES federais); e eles não são necessariamente ofertados em todas as instituições. Além disso, a dotação orçamentária federal é frequentemente sujeita a cortes, segundo a visão do governo sobre eles - investimento ou custo⁹ (Lessa et al, 2020). Também Santos et al (2021) mostram preocupação quanto ao contingenciamento, pois deste depende a continuidade de estudo de milhares de estudantes.

Outras IES públicas contam com programas e políticas semelhantes, mas não são em todas; e, em IES privadas, eles são bastante raros. Como afirmam Santos e Lira (2023, p. 281). “O descompasso entre demanda e cobertura do serviço tende a intensificar ações de caráter pulverizadas, focalizadas e seletivas, de modo a restringir, cada vez mais, o acesso ao PNAES

⁹ Dutra e Santos (2017) mostram que a história da assistência estudantil, no Brasil, foi marcada por discursos com múltiplas concepções, inclusive opostas, como: gasto x investimento; concessão (favor) x direito; universalidade x seletividade; dentre outros.

aos extremamente pobres”. Ainda que seja pertinente sua existência, há forte limitador quanto à sua abrangência.

Sobre a afiliação de estudantes de diversidades e vulnerados na atualidade

Coulon considera que o estudante se afilia, primeiramente, à instituição; e de forma mais constante e em paralelo, ao trabalho intelectual. Neste processo, cabe ponderar alguns fatores; um dos mais importantes é o uso das tecnologias digitais. Em 1990 quando Coulon realizou sua pesquisa, inexistiam cursos 100% EaD ou híbridos, tal como os atuais; e os sistemas acadêmicos, todos (da matrícula ao acesso aos materiais das disciplinas) não eram disponíveis exclusivamente em plataformas digitais. Esta é das principais dificuldades de estudantes sem familiaridade com tecnologia, especialmente os que interromperam a trajetória de estudos por algum tempo e que levam para a universidade “experiências com práticas de ensinar e aprender de tempos em que tais tecnologias não eram ainda concebidas, [...]” (Zonta & Zanella, 2022, p. 08).

Farias et al (2024), em pesquisa sobre a relação entre perfil de ingressantes da IES e rendimento acadêmico, mostraram o impacto do envolvimento e de participações em atividades extraclasse como fator que tende a promover melhorias no clima institucional, em particular na fase inicial de ajustamento dos estudantes, ao gerar engajamento com o curso e com a IES. No que respeita a cursos presenciais, os autores enfatizam que:

[...] frequentar as aulas e ter compromisso com as atividades previstas pelas disciplinas possibilita ressignificar o olhar sobre os estudos e suas demandas acadêmicas, bem como mais envolvimento do estudante nas tarefas, autonomia e responsabilidade com a própria aprendizagem. (Farias et al, 2024, p. 07).

Nessa linha, também é fundamental a didática dos docentes para os ingressantes, pois: “poucos professores se preocupam com a aprendizagem do ofício de estudante; eles sonham em ter, já a partir da primeira semana, estudantes “naturalmente dotados” (Coulon, 2008, p. 240). Este ponto, extremamente sensível na afiliação, exige das IES estratégias para auxiliar os estudantes nesta passagem, envolvendo não apenas docentes, mas também coordenadores de curso, além de espaços e políticas promotores de acolhimento no início do ingresso.

Quanto ao ‘ofício de estudante’, Coulon ressaltou o tempo de dedicação aos estudos para aquisição de autonomia intelectual. Muitos chegam com defasagens, lacunas do ensino médio e precisam de um esforço maior para obter êxito nas avaliações. Quando o estudante

reflete sobre o trabalho intelectual autônomo, acontece o que Coulon chama ‘afiliação progressiva’: “[...] Maryse descreve o laço que se estabelece entre o de dentro e o de fora, entre a vida na universidade e as atividades sociais exteriores, laço que é a expressão de uma afiliação intelectual em curso” (Coulon, 2008, p. 249).

Estudante afiliado é aquele que, ao final de um ano, mostra pertencer à comunidade universitária, o que ocorre quando ele adquire novo ritmo de vida, consegue organizar a rotina pessoal com as demandas acadêmicas - processo essencial para que leituras, atividades, apresentações, exercícios, provas não sejam um “sofrimento”, mas possibilitem a ele “navegar com facilidade na organização, exposição e utilização adequada dos saberes” (idem, p. 231). Ainda assim, a competência intelectual “nunca será finalizada, ela estará continuamente recomeçando e sendo confirmada” (idem, p. 193).

Uma manifestação de afiliação intelectual, para o autor, é o uso competente da biblioteca em pesquisas documentais. Apesar de, atualmente, muitos documentos e livros estarem em formato digital, ainda cabe este exemplo, que demanda o adequado manejo de sistemas de busca de artigos em plataformas digitais, igualmente quanto ao acesso de livros físicos. Silva (2024) revelou que a biblioteca universitária pode contribuir em muito no processo de afiliação de bolsistas, ao intensificar atividades como:

[...] treinamentos e orientação aos(às) usuários(as), visitas guiadas, atividades de acolhimento e capacitação quanto ao uso dos recursos informacionais da biblioteca durante a semana do calouro, apresentação e orientação de trabalhos científicos, orientação no que tange às fichas catalográficas, ao levantamento e pesquisa referencial. (Silva, 2024, p. 237).

Obter sucesso acadêmico, portanto, demanda compreender os códigos do trabalho intelectual. “Temos sucesso quando somos capazes de criar, conscientemente, a equivalência entre regra, norma ou instrução e problema prático, graças à identificação de marcadores acadêmicos, que são os inúmeros códigos invisíveis que acompanham a vida de um estudante. [...]” (Coulon, 2008, p. 253).

Estes elementos fazem refletir sobre os avanços e limites do processo de afiliação institucional de grupos vulnerados – em especial, os trabalhadores-estudantes que cursam EaD. Pois a impossibilidade de compartilhar/conviver com colegas dificulta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento institucional. E, além disso, a quantidade de horas dedicadas ao

trabalho gera restrições à geração de rotinas, assim como o estudo isolado limita debates e trocas, tão necessárias à elaboração de um pensamento próprio e autônomo.

A relação com o saber, como afirma Charlot (2000), tem relação com o mundo, com o outro, e com o próprio estudante; não somente com os estudos, mas com uma organização de vida, de rotina, de família, financeira, dentre outros. Assim, não se pode inferir que um sujeito vulnerado não tem desejo de aprender, quando não são lhe dadas as devidas oportunidades sociais e econômicas. Deve-se “reconhecer que as necessidades econômicas retiram do estudante concentração necessária para dar resposta aos estudos” (Portes, 2021, p. 172).

Notas finais sobre afiliação no Brasil

As contribuições da pesquisa de Coulon propiciaram abertura para uma profunda reflexão sobre as condições de estudo e aprendizagem dos estudantes de ES. Em países como o Brasil, em que parte significativa ingressa por meio de PAA (conforme tabela 1), buscando equidade, há relevância na utilização e incorporação do conceito de afiliação, inclusive para evitar os altíssimos índices de evasão ou abandono nos primeiros meses de curso. Ele contribuiu com um olhar sensível para o estudante, que na passagem para a ES rompe alguns ciclos em seu primeiro ano de universidade. As investigações sobre trajetória na ES revelam que há muitos desafios a serem enfrentados, seja na implementação de políticas mais abrangentes seja na responsabilidade social das IES para com esse novo perfil de ingressantes.

Não obstante, buscamos mostrar que, a despeito destas contribuições, há necessidade de considerar peculiaridades de contexto e de tempo histórico, ampliando a perspectiva intercultural. As PAA brasileiras têm feito adentrar nas IES grupos vulnerados, de classes populares, fortemente marcados pela exclusão econômica e social. Ao mesmo tempo, não são menores as questões interseccionais, relacionadas a gênero, raça/etnia, condições de trabalho, dentre outras, como revelam diversas pesquisas sobre permanência na ES. Nesse sentido, para a promoção da afiliação acadêmica no Brasil, parecem determinantes estudos sobre as condições destes sujeitos para efetiva inserção na vida acadêmica, incluindo aquelas(es) com responsabilidade parental.

As variáveis elencadas neste estudo, assim como análise sobre interseccionalidade e interculturalidade, são importantes para pensar políticas com vistas à equidade, uma vez que democratizar a ES está além do acesso das camadas populares. A compreensão sobre a afiliação de muitas diversidades não descritas por Coulon, porém presentes na realidade das IES brasileiras, especialmente após as PAA, podem contribuir para o sucesso acadêmico destes

grupos, dado sua articulação tanto com a escolha de cursos e instituições, quanto às causas de evasão/abandono.

Avanços nesta compreensão, como aponta Melo (2017), são essenciais para que as políticas de atenção à diversidade na ES caminhem na direção para efetivação do direito nesta etapa de formação, assim como nas possibilidades de integrar políticas de inclusão em nível macro com políticas institucionais. A atuação de gestores e docentes na construção de ambientes acadêmicos adequados à recepção de estudantes “não-afiliados”, assim como mais acolhedores e inclusivos (seja pela infraestrutura, organização dos currículos, ou promoção do diálogo intercultural), poderão construir processo promotores de afiliação, ao tempo que de inclusão de vulnerados na educação superior.

Referências

- Azevedo, A. R. de & Vargas, H. M. (2023). Expansão-interiorização-democratização: o desafio da redução das desigualdades territoriais e socioeconômicas de acesso à educação superior no Brasil (2003-2015). *Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 9, p. 85-138.
- Bardin, L. (2021). *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
- Brasil. (2023). *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.
- Brasil. (2024a). *Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024*. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).
- Brasil. (2024b). *Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.
- Charlot, B.. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Clemente, F. A. S. & Morosini, M. C. (2019). Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento? *Revista Internacional de Educação Superior*. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8654622.
- Coulon, A. (2008). *A Condição de estudante: a entrada na vida universitária*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, v. 1. 278p. [1997].
- Coulon, A. (2017). *Etnometodologia e educação*. 01. ed. Cortez: São Paulo. [1993].

- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, 1239-1250.
- Coulon, A. (2024). *Currículo do sistema currículo lattes – CNPq*. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2094179944359123>
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação* (Campinas) [online]. vol.18, n.01, pp.107-126. ISSN 1414-4077.
- Dutra, N. G. R. & Santos, M. F. S. (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar.
- Farias, R. V., Gouveia, V. V. & Almeida, L. DA S. (2024). Indicadores do sucesso acadêmico na Educação Superior: análise segundo natureza dos cursos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, p. e252060.
- Fukutani, Y. & Sampaio, S. (2024). Afiliação dos estudantes negros e/ou de camada popular ao curso de medicina: uma revisão de literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 50, p. e260186. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450260186por>
- Galleão, A. M. (2020). *Trabalhador-estudante de graduação: Utopias e Contradições*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, SP.
- Guia, I. B. da & Fernandez, T. A. C. (2020). Acesso e permanência de estudantes de escolas públicas do município de Viçosa- MG na educação superior. *Revista Cocar, [S. l.]*, v. 14, n. 30.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2024a). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022* [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 105 p.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2024b). *Tabelas de divulgação - Censo da Educação Superior 2023* [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep.
- Leonardi, F. G., ROSA, A. da S. & ANDREAZZA, R. (2024). O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do ensino superior público federal: disputas políticas e efeitos sócio-históricos. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 11, n. 00, p. e025034. DOI: 10.20396/riesup.v11i00.8674402.
- Lessa, S. E. C., Santos, T. P. & Souza, R. P. E. (2020). Golpeando a política educacional: impactos no acesso e permanência nas universidades federais após o golpe de 2016.

Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-17. DOI:
<https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4027>

MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023. (2024). *Gov.br*. Brasília, Publicado em 03 out. 2024. Atualizado em 04 out. 2024. Disponível em:
[https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,%20De%20feira%20de%20outubro](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,%20De%20feira%20de%20outubro).

Melo, J. W. R. de. (2017). Políticas Educacionais para atendimento à diversidade na educação superior na América Latina: o caso brasileiro. *Revista Latino-Americana em Cultura e Sociedade [RELACult]*. v. 03, ed. especial, artigo n° 520, dez. e-ISSN: 2525-7870

Meneghel, S. M., Sousa Filho, E. M. de & Ferraz, F. de S. (2024). Perfil e desempenho de cursos de licenciatura no Brasil em uma década de ENADE (2011-2021). *Pesquisa em foco, [S. l.]*, v. 29, n. 1. DOI: 10.18817/pef.v29i1.3741.

Minayo, M. C. de S. (org.). (2016). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, G. K. A. P. & PIMENTEL, S. C. (2020). Afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior: uma contribuição a partir dos estudos de Alain Coulon. *Momento - Diálogos em Educação, [S. l.]*, v. 29, n. 2. DOI: 10.14295/momento.v29i2.9427.

Peron, L., Cella, R. & Rodrigues, D. P. (2023). Provocações para ressignificar e descolonizar a Universidade: uma análise da experiência de estudantes indígenas da Universidade Federal da Fronteira Sul. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 11, n. 00, p. e025004. DOI: 10.20396/riesup.v11i00.8671268.

Piotto, D. C. (org.). (2021). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores. 274 p.

Portes, É. A. (2021). A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: Piotto, D. C. (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 167-238.

Reis, R. & Felix, J. (2024). Desafios e táticas de mulheres para tornarem-se estudantes de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 1–32, 30, Jun.

Ristoff, D. (2016). Democratização do Campus – Impactos dos Programas de Inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA* – n. 9 (jan./jun. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. ISSN 2317-3246.

- Rodrigues, W. (2018). Construindo o conceito de vulnerabilidade educacional. *Revista Panorâmica on-line*. Barra dos Garças-MT, vol. 24, p. 151-160, jan./jun.
- Santos, A. E. D. & Lira, T. S. V. (2023) Crise, recrudescimento do neoliberalismo e seus reflexos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *O Social em Questão*. Ano XXVI - nº 55, p. 261-286. Jan-abr.
- Santos, C. C. B., Abrantes, P. P. M. de & Zonta, R. (2021) Limitações orçamentárias: desafios à assistência estudantil da UnB em tempos de pandemia. *Cadernos Cajuína*. V. 6, N. 3, p. 213-227.
- Silva, T. S. (2024). *Biblioteca Universitária como Dispositivo de Mediação da Informação no Processo de Afiliação Estudantil: o caso dos(as) bolsistas do Serviço de Residência Universitária da UFBA*. 2024. 258f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA): Salvador/BA.
- Soczek, D. (2008). Vulnerabilidade social e Novos direitos: reflexões e perspectivas. *Espaço Jurídico*, Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 19-30, jan./jun.
- Souza, L. P. de. *A moradia estudantil no processo de afiliação e integração à vida acadêmica*. 2020. Tese [Doutorado]. 374 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Tonet, J. J., Rodrigues, C. R. & Meneghel, S. M. (2023). Educação Intercultural como Possibilidade de Reconhecimento e Valorização das Diferenças. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 27, n. 55, p. 1 - 30. DOI: 10.26694/rles.v27i55.3993.
- Trópia, P. V. & Souza, D. C. C. de. As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. *Pro-Posições*, v. 34, p. e20210033, 2023.
- Van Gennep, C.-A. K. (1981). *Les rites de passage*. Paris: Picard [1909].
- Zonta, G. A. & Zanella, A. V. (2022). Sentidos da vivência universitária para estudantes com mais de 40 anos. *Psicologia em Estudo*, v. 27, p. e48550.
- Wittkowski, J. R. T. & Meneghel, S. M. (2019). Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva / Polyphōnía*. Journal of Inclusive Education, v. 3, n. 3, p. 130-152, 29 dic.