



Percursos Acadêmicos de Estudantes Cotistas: Um Estudo de Caso a Luz da Equidade, Raça e Paridade Participativa.

Gregório Durlo Grisa¹  <https://orcid.org/0000-0002-1395-7704>

Clarissa Eckert Baeta Neves²  <https://orcid.org/0000-0002-4047-8581>

Leandro Raizer³  <https://orcid.org/0000-0002-0406-7670>

¹ Instituto Federal do Rio Grande do Sul

^{2,3} Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O trabalho investiga trajetórias de estudantes cotistas em uma Universidade Federal e busca analisar as razões para diferentes percursos acadêmicos. A metodologia do estudo é a análise de caso, com o uso de survey com três grupos de estudantes: evadidos, retidos e graduados. Os resultados são debatidos a luz dos conceitos de equidade de Rawls, de raça de Guimarães e de paridade participativa de Fraser. Variáveis materiais e sociais concorrem para explicar os diferentes percursos. A falta de tempo para estudar é apontada como decisiva por estudantes com dificuldades em seus percursos. O apoio familiar e o trabalho são determinantes para o êxito acadêmico. Gênero e raça são variáveis influentes no que tange ao sucesso e ao fracasso acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE

Educação superior. Sistema de cotas. Estudantes.

Correspondência ao Autor

¹ Gregório Durlo Grisa

E-mail: grisagregorio93@gmail.com

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, RS, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/6971700181948047>

Submetido: 14 mar. 2019

Aceito: 09 out. 2019

Publicado: 24 out. 2019

 [10.20396/riesup.v6i0.8654940](https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654940)

e-location: e020026

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Academic Routs of Affirmative Action Students: A Case Study in Light of Equity, Race and Participatory Parity

ABSTRACT

This paper investigates the trajectories of students of affirmative action policies in a Federal University, and seeks to analyze the reasons for different academic routes. The methodology is based on the case study analysis, using student survey applied to three groups: evaded, retained and graduated. The results are debated considering the concepts of Rawls, equity, Guimarães, race, and Fraser, participatory parity. Material and social variables contribute to explain the different trajectories. The lack of time to study is pointed out as decisive by students with difficulties in their courses. Family support and work are critical to academic success. Gender and race are influential variables in academic success and failure

KEYWORDS

Higher education. Affirmative action. Students.

Trayectorias Académicas de Estudiantes Cotistas: Un Estudio de Caso a la Luz de la Equidad, la Raza y la Paridad Participativa.

RESUMEN

El trabajo investiga trayectorias de estudiantes cotistas en una Universidad Federal y busca analizar las razones para diferentes recorridos académicos. La metodología del estudio es el análisis de caso, con el uso de survey con tres grupos de estudiantes: evadidos, retenidos y graduados. Los resultados son debatidos a la luz de los conceptos de equidad de Rawls, de raza de Guimarães y de paridad participativa de Fraser. Variables materiales y sociales concurren para explicar los diferentes recorridos. La falta de tiempo para estudiar es apuntada como decisiva por estudiantes con dificultades en sus recorridos. El apoyo familiar y el trabajo son determinantes para el éxito académico. Género y raza son variables influyentes en lo que se refiere al éxito y al fracaso académico.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior. Política de ingresos. Estudiante

Introdução

A educação superior vem ocupando lugar privilegiado na agenda governamental das políticas educacionais nas últimas décadas. Órgãos internacionais têm reiterado a necessidade de reforçá-la e expandi-la, por se tratar de fator fulcral de desenvolvimento social, econômico e cultural das nações. A Conferência Mundial sobre Educação Superior promovida pela Unesco (UNESCO, 1998), confirmou tais intentos que foram ratificados e aprimorados na segunda Conferência (UNESCO, 2009).

Os desafios do Brasil nessa área são grandiosos: a taxa ajustada de frequência líquida à educação superior no país está em 23,2%¹. O sistema de ensino superior nacional, que se constituiu tardiamente, carrega ainda uma herança significativa de elitização. Até a última década, as universidades públicas se concentraram nas capitais e em poucas outras grandes cidades, com escassas vagas e processos seletivos restritivos. Essa conformação manteve as limitadas oportunidades da educação superior pública, em sua maioria, para as elites e algumas frações da classe média. Nesse cenário, a exclusão de determinados grupos sociais dos espaços acadêmicos impediu o desenvolvimento de relações orgânicas da instituição universitária com segmentos sociais vulneráveis e discriminados. Assim, o perfil de estudante que se hegemonizou ao longo da história da universidade pública brasileira foi aquele com dedicação integral aos estudos e assistência familiar em sua subsistência (CAREGNATO *et al.*, 2018).

Com a articulação dos movimentos sociais, que exigiam maior igualdade na representação étnico-racial no ensino superior e mecanismos mais equitativos no acesso, as históricas demandas por democratização do acesso à universidade ganharam força no princípio do século XXI. No campo político, contribuíram as experiências anteriores de ações afirmativas nos EUA, Índia e África do Sul e o aprofundamento do processo de redemocratização com base nas garantias legais da Constituição Brasileira de 1988. Ao mesmo tempo, na dimensão simbólica, concorreram a ascensão de determinadas correntes teóricas no campo do pensamento social como o multiculturalismo (HALL, 2009) e a vitória da interpretação sociológica de que a população negra acumula desvantagens econômicas e educacionais (GUIMARÃES, 1999; 2002; 2014). Esse contexto teve, como uma de suas resultantes, a instituição das cotas ou reserva de vagas em universidades públicas. Elas se tornaram um símbolo da democratização do acesso à universidade, dentro do espectro de ações afirmativas previsto no ordenamento legal da Constituição Federal.

A inclusão através do acesso, porém, não se tem convertido diretamente em sucesso na escolarização superior. Os estudantes ingressantes através das ações afirmativas encontram uma instituição que não está estruturada de modo a contemplar seu perfil socioeconômico e

¹ Taxa ajustada de frequência líquida: proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola no nível de ensino adequado a essa faixa etária, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (IBGE, 2017).

cultural. As condições materiais e pedagógicas desses estudantes são distintas daquelas idealizadas na programação do ensino universitário, impactando em trajetórias que rumam muitas vezes para a evasão – o abandono do curso iniciado –, ou para a retenção – a permanência no curso para além da seriação aconselhada.

Esse quadro instiga a entender as trajetórias dos alunos cotistas, tanto as de êxito, como aquelas que apresentam dificuldades para a permanência resultando em evasão ou retenção. Neste artigo são apresentados os resultados do estudo realizado com cotistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS para compreender os principais fatores que explicam os distintos percursos acadêmicos de estudantes com as mesmas características socioeconômicas e étnico-raciais.

O texto está dividido em quatro partes além da introdução. Na seguinte é feita uma reflexão sobre as ações afirmativas e suas teorias. Na segunda parte são apresentados os objetivos e a metodologia do estudo, explicitando a amostra da pesquisa e o questionário aplicado. Na terceira parte são apresentados os resultados da pesquisa sobre as distintas trajetórias de alunos cotistas e as razões para evasão, retenção e diplomação. Por fim, é feita uma análise do sucesso e fracasso acadêmico e suas dimensões explicativas.

Ações Afirmativas e Suas Teorias

As ações afirmativas têm sido foco de amplo debate sob diferentes perspectivas teóricas, e o número de estudos de casos empíricos vem aumentando nos últimos anos (NEVES, 2013, 2014; NEVES, ANHAIA, 2014; HERINGER, 2015a, 2015b; BARBOSA, 2014; SAMPAIO, 2014; GRISA, 2010, 2015; LOPES, 2017).

As cotas nas universidades são defendidas e criticadas por inúmeros regimes discursivos como o comunitarismo (TAYLOR, 2000), o liberalismo igualitário (DWORKIN, 2005) e o multiculturalismo (HALL, 2009). Diante das opções existentes, filiamo-nos à perspectiva de que elas atendem demandas redistributivas e de reconhecimento (FRASER, 2006; 2007). A justificativa moral e política para as ações afirmativas passa por essas duas dimensões.

Do ponto de vista aqui adotado, ao menos três categorias teóricas dão subsídio ao debate sobre cotas nas universidades: raça (GUIMARÃES, 1999; 2002), equidade (RAWLS, 1981; 2000; 2002) e paridade participativa (FRASER, 2007).

Embora exista consenso científico de que, biologicamente, não há diferenças entre raças na espécie humana, porém, histórica e socialmente, existem evidentes distinções. O debate sobre o uso do conceito raça se estende ao campo sociológico educacional (GRISA, 2010). Optou-se por sua utilização por se entender que raça representa a noção real sobre a qual se ergue o racismo. Como salienta Guimarães (1999, p. 27):

Minha opinião, todavia, é que se torna muito difícil imaginar um modo de lutar contra uma imputação ou discriminação sem lhe dar realidade social. Se não for à “raça”, a que atribuir as discriminações que somente se tornam inteligíveis pela ideia de “raça”? Atribuindo-as a uma realidade subjacente que não é articulada verbalmente, ou a formas mais gerais e abstratas de justificar estruturas de dominação?

A ideia de raça, portanto, refere-se ao campo ideológico de análise (construção histórica). É um conceito que procura entender os “aspectos subjetivos que orientam ações sociais intencionais” (GUIMARÃES, 1999, p. 31). Esse sentido social do conceito raça refere-se à influência do tipo físico (cor da pele, tipo de cabelo) na percepção das pessoas; tal tipo físico, historicamente, foi vinculado a valores negativos, e o negro brasileiro ainda sente as consequências disso.

O conteúdo de tal categoria deve desenvolver constantemente um aparato científico para reorganizar o conceito de raça:

Conceito esse que deverá, ao mesmo tempo: 1) reconhecer o peso real e efetivo que tem a ideia de raça na sociedade brasileira, em termos de legitimar desigualdades de tratamento e de oportunidades; 2) reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; e 3) identificar o conteúdo racial das “classes sociais” brasileiras (GUIMARÃES, 2002, p. 56).

Pensar raça pelo prisma político e social é um exercício que, ao mesmo tempo, reivindica que não há diferenças de caráter biológico entre pessoas negras, brancas, pardas, amarelas, ao contrário do que teorias científicas do século XIX e as políticas de branqueamento do início do século XX afirmavam. E, por outro lado, elucida a ideia de que há uma construção cultural, política e social, que estamos chamando de raça, que é critério basilar para o exercício do poder violento, tanto simbólico quanto concreto, inclusive por parte do Estado.

Portanto, “raça” é componente condicionante na decisão de que grupo social vai ficar fora das relações sociais de prestígio e, principalmente, vai ter negado o seu direito às condições básicas de existência. O sujeito discriminado que tem seus direitos subtraídos pela sociedade, pelo Estado, mas que, ao mesmo tempo, sofre as violências por parte desse, é o portador da vida nua segundo Agamben (2002). E a vida nua tem raça. No Brasil e no mundo, de modo geral, significativa parcela da população negra está alijada do trabalho digno e do universo dos direitos humanos juridicamente existentes.

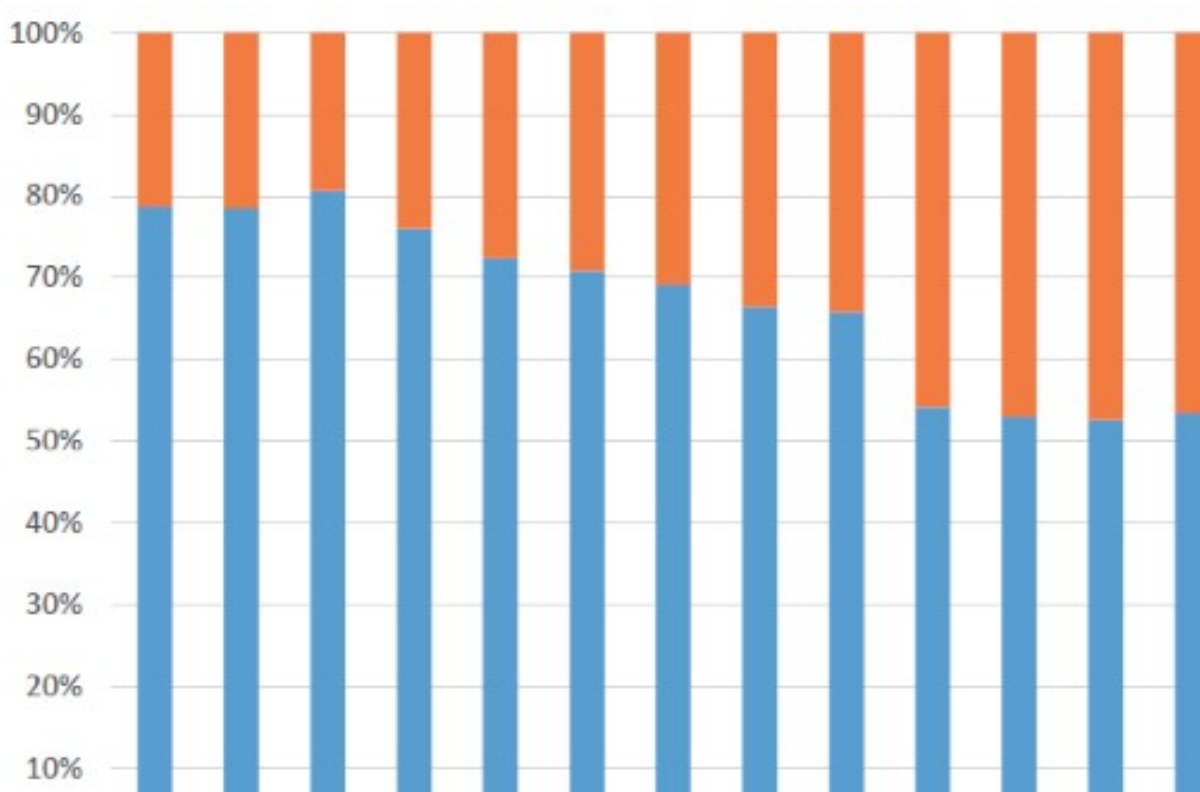
Em relação ao conceito de equidade, parte-se da Teoria da Justiça como Equidade, de John Rawls (1981). Segundo o autor, a justiça deve, através das instituições sociais, garantir que não ocorram distinções arbitrárias entre pessoas na atribuição de direitos e deveres básicos em sociedade. Seria fundamental a elaboração de regras que proporcionassem um equilíbrio estável entre reivindicações de interesses concorrentes e a distribuição de renda e riqueza.

Para Rawls (1981), equidade não seria sinônimo de igualdade formal. Ela seria uma ação ou política pública que corrige determinada “lei igualitária ou universal” quando essa não alcança plenamente seus objetivos. O autor, com isso, salienta que justiça nem sempre é igualdade e deve ser concebida como equidade, isto é, uma sociedade só alcança patamares de justiça quando todos têm as mesmas oportunidades e os benefícios sociais são distribuídos de modo equilibrado no tecido social.

Com base nesse raciocínio, pode-se dizer que a atenuação de injustiças sociais ocorrerá através da adoção de políticas que promovam a equalização de oportunidades. Tratam-se de mecanismos que garantam aos excluídos ou menos favorecidos acesso aos direitos fundamentais e aos espaços de fruição da vida em sociedade. As ações afirmativas, em especial as cotas, enquadrar-se-iam nessa perspectiva de busca de justiça através do critério da equidade.

Ao tomarmos o parâmetro de renda e olharmos o perfil dos estudantes ingressantes no caso da UFRGS, as ações afirmativas, a partir de 2008, ampliaram o acesso da população de baixa renda (com renda inferior a 1,5 salários mínimos) a educação superior, promovendo maior grau de equidade da ocupação das vagas, como mostra a figura abaixo.

Figura 1. Estudantes vinculados (matriculados em cursos de graduação), por ano, com renda superior ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita.



Fonte: adaptado pelos autores a partir de UFRGS (2016)

A correlação entre o princípio conceitual da equidade e os desafios presentes no ensino superior brasileiro é feita por McCowan (2007). O autor define que uma condição de justiça equitativa deveria garantir que todos tenham acesso à educação superior, sem que razões injustas impeçam o ingresso das pessoas nessa etapa educacional. McCowan (2007) afirma que a situação brasileira, apesar da expansão de vagas e de políticas de inclusão na última década, não conforma um cenário de equidade. O país está longe de um ensino superior de massa (TROW, 2005), isto é, com pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos em um curso superior.

Em uma linha de raciocínio semelhante a que elabora o conceito de equidade, Fraser (2007) desenvolve, dentro da concepção de justiça, a norma comum da paridade participativa para refletir sobre a dialética redistribuição/reconhecimento. Conceber separadamente esses dois conceitos seria vincular estritamente redistribuição com aspectos materiais e econômicos e o reconhecimento com questões culturais e identitárias. Todavia, o intuito aqui é amalgamá-los. Fraser (2007) defende que o reconhecimento tem de ser vinculado à noção de justiça e analisado como uma questão de *status* social, ao invés do modelo de identidade cultural que prioriza reivindicações de exclusivismo em detrimento de reivindicações de superação de subordinações injustas. Assim, questões subjetivas e individuais dariam espaço para demandas coletivas de transformações das culturas institucionais, o que rompe com o modelo de reconhecimento ligado à identidade. Fraser prioriza não mais elementos da estrutura psíquica dos indivíduos, mas sim, a interação social e as instituições.

As reivindicações por reconhecimento, bem como por redistribuição, devem atender aos anseios de colocar os grupos sociais em paridade para participar da vida social, seja em aspectos culturais ou econômicos. Tanto as condições objetivas, quanto as subjetivas são necessárias para a paridade participativa.

Uma inovação dessa proposta surge quando Fraser se questiona se todas as reivindicações por reconhecimento e redistribuição são justas. Todas devem ser atendidas pelas comunidades e sociedades? Segundo a autora, a noção de paridade participativa deve servir de critério de avaliação para essas questões. Os titulares das reivindicações por reconhecimento, por exemplo, precisam justificar suas demandas, provar que elas são necessárias e que, sem elas, estão impedidos de participar em condições de igualdade em relação aos demais. “Apenas aquelas reivindicações que promovem a paridade de participação são moralmente justificadas” (FRASER, 2007, p. 122).

A crítica a Honneth (2003) é feita quando Fraser desloca o reconhecimento da questão da autorrealização ou autoestima e o trata como uma demanda por justiça. Isso atribui ao reconhecimento um caráter moral de construção de códigos políticos coletivos e não mais o deixa vinculado a uma noção ética individual de realização de anseios de personalidade.

Portanto, a paridade participativa prevê “desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam” (FRASER, 2007, p. 109). Quando se amplia a noção de justiça para que reconhecimento e

redistribuição coexistam, assume-se que os eixos da injustiça social são simultaneamente culturais e socioeconômicos.

No Brasil, as cotas também têm sido interpretadas como políticas assimilacionistas (FEREZ JÚNIOR; CAMPOS, 2014). Essa avaliação se refere aos primeiros resultados empíricos obtidos pela adoção das cotas. A diplomação, o ingresso no mundo do trabalho, mudanças nas temáticas de pesquisa nas universidades, o fortalecimento da organização e representação política da população negra e a valorização da estética e cultura afro-brasileiras são fenômenos que podem ser considerados primeiros resultados. Tais fenômenos aparecem em graus distintos de desenvolvimento em cada região do país e instituição de ensino.

Objetivos e Metodologia do Estudo

Considerando a necessidade de pesquisas empíricas sobre a temática das ações afirmativas e seus impactos, o estudo teve como objetivo investigar trajetórias (BOURDIEU, 1989; 1996a; 1996b) de alunos ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas a fim de compreender as razões para os diferentes percursos acadêmicos. Tomamos como estudo de caso os cotistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)², as cotas foram adotadas em 2007, através de Decisão do Conselho Universitário e passaram a vigorar no vestibular de 2008. Inicialmente, 30% das vagas em cursos de graduação da Universidade disputadas em concurso vestibular foram reservadas para alunos que tivessem cursado ao menos metade do ensino fundamental e totalidade do ensino médio em escolas públicas. Dessas, metade era reservada a candidatos autodeclarados negros. Atualmente, a Universidade segue o disposto na Lei Federal 12.711/2012, reservando metade das vagas do vestibular para egressos da escola pública e, dessas, metade para autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A pesquisa se enquadra nos parâmetros da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) e foi desenvolvida junto a estudantes que ingressaram pela reserva de vagas na UFRGS, nos estágios iniciais, intermediários e que já tenham se diplomado. Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se manifestam as disposições do *habitus* e se reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos (BOURDIEU, 1996a).

O conceito de trajetória abarca a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Esse fenômeno resulta em algo diferente das biografias tradicionais.

² A UFRGS contava com cerca de 33 mil estudantes de graduação em cursos presenciais no ano de 2016, e com cerca de 16 mil estudantes de Pós-Graduação (UFRGS, 2017). Em 2015, com IGC-Contínuo de 4,35, foi considerada a melhor Universidade Federal do país.

Trajatória pode ser concebida como cruzamento de fatores não lineares cronologicamente que têm na origem social e nas relações sociais constituídas elementos fundantes.

Montagner (2007, p. 257), ao pensar no significado de trajetórias coletivas para pesquisa sociológica, diz que:

Perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem.

Para operacionalizar a pesquisa, foram aplicados questionários online (via ferramenta do Google Docs) com estudantes que ingressaram pela reserva de vagas (cotas) com percursos acadêmicos distintos (evadidos, retidos e diplomados). Constituiu-se uma amostra não-probabilística, cujo tamanho entre os diferentes percursos acadêmicos se distribui da seguinte forma: 70 (setenta) estudantes evadidos, 106 (cento e seis) estudantes retidos, 147 (cento e quarenta e sete) estudantes diplomados. A pesquisa empírica buscou contemplar os princípios da triangulação e da saturação (BAUER, 2008). As questões de caráter qualitativo que ofereciam alternativas de respostas continham também a opção “outros”. Nessa, o estudante poderia escrever e explicar sua situação. Nas questões com múltiplas alternativas era permitido ao estudante marcar quantas opções fossem procedentes para o seu caso.

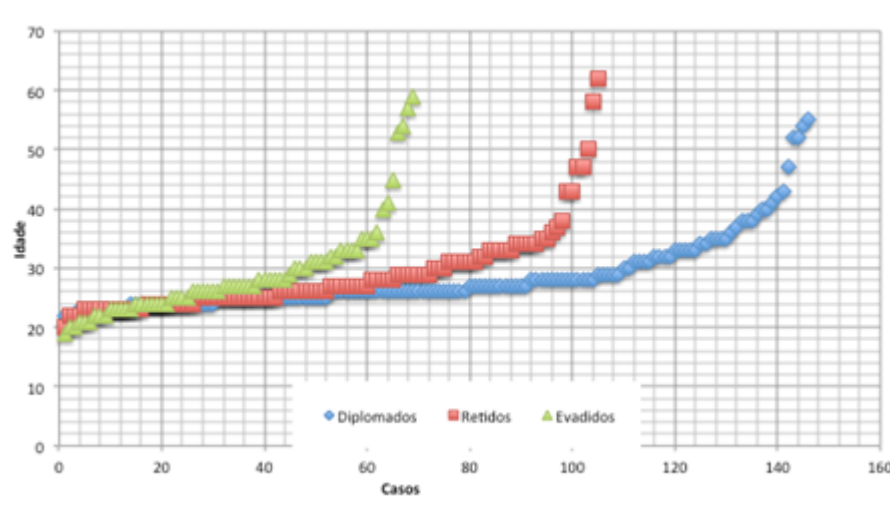
Os três questionários continham três blocos, o primeiro composto por questões que buscavam informações de perfil do estudante, como sexo, idade, curso, raça e outras. O segundo bloco era de questões sobre o ensino médio e o ingresso por cotas na universidade e o terceiro bloco tratou das razões para sua condição acadêmica e sobre sua relação com a universidade. Posteriormente, após análise estatística com o uso do software SPSS, as questões foram agrupadas em sete dimensões explicativas, sendo elas: gênero, raça, geracional, suporte e estrutura familiar, trabalho e renda, formação básica e estrutura de apoio da instituição.

Trajórias de Alunos Cotistas: Razões para Evasão, Retenção e Diplomação.

Apresentamos nesta parte do artigo os dados gerais da amostra de estudantes pesquisada, os principais aspectos das respostas ao questionário por percurso acadêmico e traçamos algumas análises acerca dos dados coletados. Procuramos detalhar as respostas dadas pelos estudantes de cada grupo específico para que o leitor capte as semelhanças e as diferenças entre a apreciação de estudantes que trilharam diferentes percursos acadêmicos.

A seguir apresentamos um perfil dos cotistas participantes da pesquisa. A idade, o gênero e a raça dos participantes da pesquisa são apresentados nas figuras a seguir.

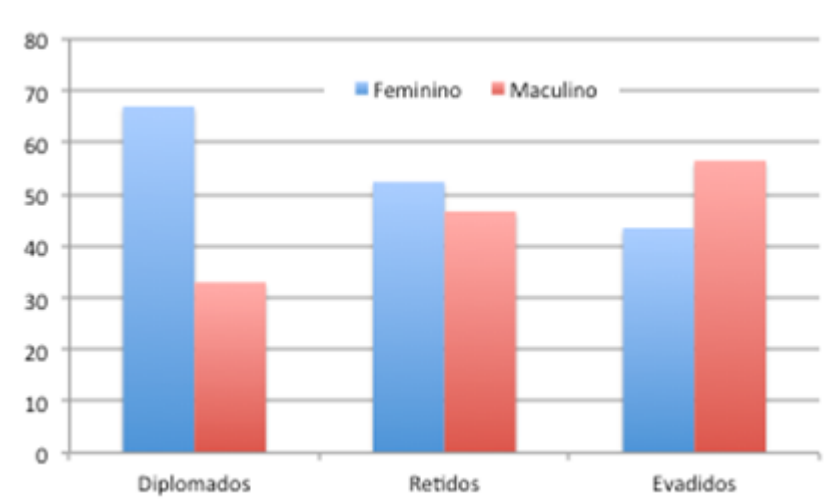
Figura 2. Idades dos respondentes do questionário, segundo o grupo.



Fonte: Elaboração dos autores

Quanto a idade, a maioria dos respondentes cotistas evadidos e retidos tinham até 25 anos. Entre os diplomados a maioria tinha entre 26 e 30 anos.

Figura 3. Gênero dos respondentes do questionário, segundo o grupo.



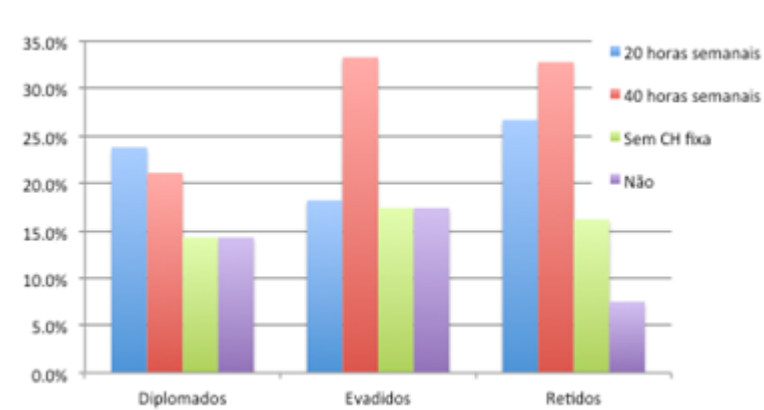
Fonte: Elaboração dos autores

Quanto ao gênero é interessante observar que apenas entre os respondentes cotistas evadidos a maioria dos respondentes era homem (55%). Entre os cotistas retidos havia uma pequena maioria feminina (52%). E entre os respondentes cotistas diplomados havia uma expressiva maioria de mulheres (68%).

Figura 4. Raça dos respondentes do questionário, segundo o grupo.

Fonte: Elaboração dos autores

Quanto a raça dos respondentes, dentre os distintos percursos acadêmicos, predominava a raça branca, o que indicava serem cotistas sociais. Em relação à realidade laboral dos estudantes enquanto cursavam seus cursos, temos a comparação entre diplomados, retidos e evadidos expressa na figura abaixo.

Figura 5. Trabalho e estudo dos estudantes cotistas na UFRGS.

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: Pergunta do questionário: “Você trabalhou durante o curso?” dos questionários aplicados.

Como se pode notar na figura 5, a maioria dos respondentes evadidos trabalhava enquanto faziam seus cursos, o que confirma a correlação constantemente expressa na literatura (LIMA; ZAGO, 2016), entre a dificuldade de conciliar estudo e trabalho e a evasão. A maioria dos alunos diplomados também trabalhava, todavia, diferente do cenário encontrado entre os evadidos e os retidos, as ocupações de 40 horas semanais e mesmo 20 horas não são tão hegemônicas.

A opção “outros” foi marcada por 26% (38 alunos) dos respondentes diplomados. Nas explicações escritas, identifica-se, em significativa quantidade (19 alunos), ocupações

com bolsas ligadas à universidade e estágios remunerados, outros ainda destacam que trabalhavam por 30 horas semanais ou contam que tiveram atividades esporádicas durante determinado período do curso.

O contingente de estudantes que diz ter trabalhado sem carga horária fixa durante o curso representa a mesma proporção dos que afirmaram não ter trabalhado, ambos constituem 14,4% da amostra dos diplomados. Identificamos algumas peculiaridades nas ocupações desses estudantes, como maior envolvimento com atividades relacionadas ao curso e a academia, logo, maior integração com o fazer universitário; mais flexibilidade nas atividades laborais externas e menor carga horária de trabalho proporcional quando comparado com os outros dois grupos.

Entre os alunos retidos, a maioria trabalha 40 horas semanais e um significativo contingente o faz por 20 horas. Os 17% dos estudantes desse grupo que marcaram a opção “outros” o fizeram para especificar que tinham alguma modalidade de bolsa, que estavam em estágio ou que trabalhavam com carga horária de 30 horas semanais.

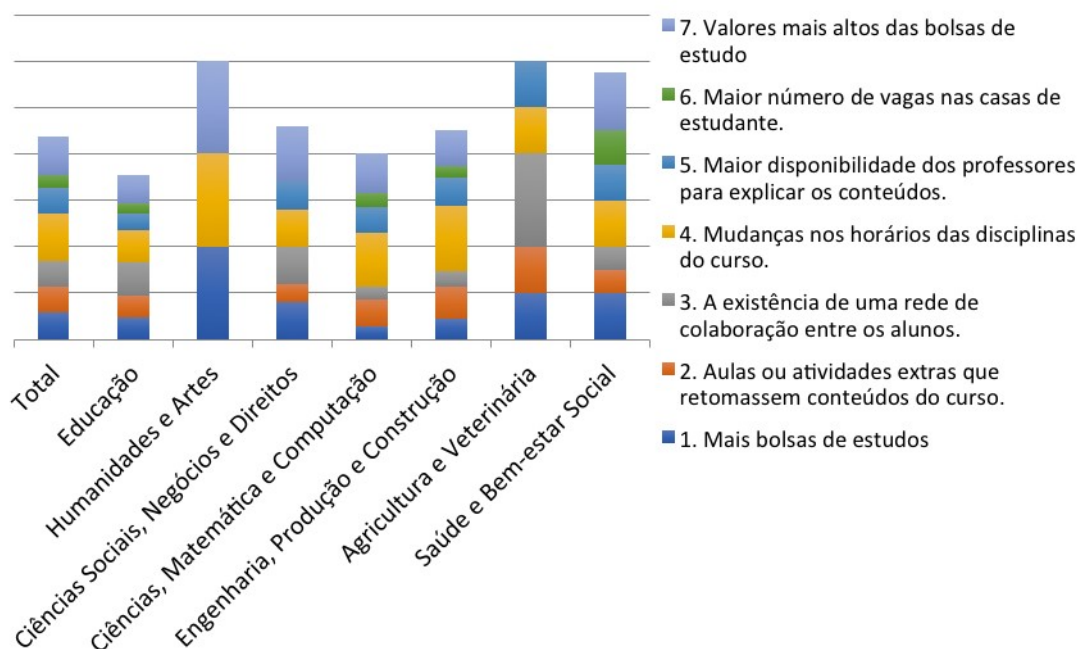
Especificamente sobre o grupo dos evadidos, considerando-se o semestre em que o aluno saiu do seu curso, geralmente, isso ocorre nos três primeiros semestres para a maioria dos estudantes. Fica evidente que a evasão é um fenômeno característico de início de curso. É nos primeiros semestres que, historicamente, mais se registra abandono. Quando perguntados sobre os principais fatores que os fizeram evadir do curso, 42% dos estudantes marcaram a opção “falta de tempo para atividade acadêmica e estudos”, e o mesmo percentual marcou a opção “decepção com o curso”. Essas foram as opções mais assinaladas pelos estudantes, seguidas de “questões financeiras” e “falta de acolhimento por parte de colegas e professores” que foram marcadas por 37,7% e 33,3%, respectivamente.

Quando perguntados se encontraram na UFRGS instâncias para atender suas demandas específicas, quase metade dos estudantes evadidos (49,3%) assinalou que não. Tivemos ainda 29% que afirmaram ter contato com alguma instância da universidade, mas que não tiveram pleno acesso ao que precisavam. Apenas 21,7% disseram que tiveram atendidas suas demandas específicas por algum órgão da instituição. Fizemos uma questão semelhante aos alunos retidos. Sobre a relação deles com instâncias da UFRGS, nota-se uma avaliação de descontentamento. A maioria (48,6%) assinala que apesar das instâncias existirem, elas não garantiram o atendimento das demandas trazidas pelos estudantes e ainda há o grupo (20%) que afirmou não ter encontrado nenhum espaço institucional que o atendesse em suas questões específicas.

Ao serem questionados sobre quais ações da instituição poderiam ter evitado a evasão, a maioria dos estudantes apontou duas alternativas em especial: “mudança nos horários das disciplinas do curso” (52,2%); “valores mais altos das bolsas de estudos” (42%). Essa questão tinha sete (7) alternativas, além das referidas acima, outras como “mais bolsas de estudo”, “aulas ou atividades extras”, “a existência de rede colaboração entre os alunos” e “maior

disponibilidade dos professores” foram assinaladas por uma média de 28% dos estudantes. Abaixo a distribuição dessa questão por área do conhecimento entre os evadidos.

Figura 6. Estrutura e ações da instituição que poderiam ter evitado a evasão, segundo estudantes evadidos por área.



Fonte: Elaboração dos autores

A opção “outros” para essa questão foi assinalada por 19 alunos (27,5%), apoio psicológico somado a questões de acolhimento de professores e da instituição foram destacadas por seis (6) alunos, três (3) ainda salientaram que, se o processo de transferência interna fosse mais simplificado e facilitado, poderiam ter permanecido e um comentário chamou atenção, ao afirmar que “um maior preparo da UFRGS para lidar com transexuais” poderia ter evitado a evasão desse aluno. Esse relato pode ser encarado como simbólico na medida em que coloca em xeque a limitação institucional da universidade em se colocar como vanguarda na proteção do público transexual tão estigmatizado e discriminado na sociedade.

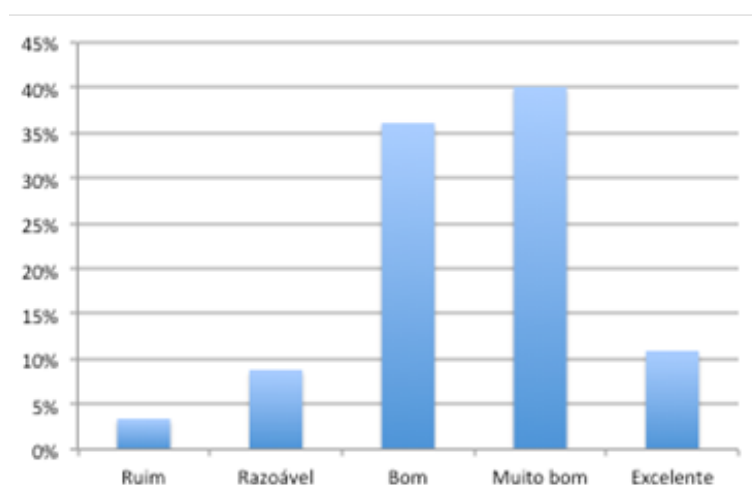
Perguntamos aos retidos que ações da instituição poderiam ter evitado sua retenção. Como já explicado, os alunos poderiam assinalar quantas opções quisessem entre as disponíveis, além de marcar a alternativa “outros” para escrever sobre seu caso. Assim como foi visto na amostra dos alunos evadidos, entre os retidos a variável que foi marcada por uma expressiva maioria (57,1%) foi “mudanças nos horários das disciplinas”, seguida de “valores mais altos das bolsas de estudos” com 49,5% de indicações. “Aulas ou atividades extras que retomassem os conteúdos” e “maior disponibilidade dos professores para explicar conteúdos”

foram opções marcadas por cerca de 30% dos respondentes. Questionamos também os retidos sobre quais os principais fatores que fazem com que estejam atrasados em seus cursos, a resposta mais assinalada foi “falta de tempo para atividades acadêmicas e estudos” com 57,1%, seguidas de “questões financeiras” e “dificuldades com o conteúdo do curso”, marcadas por 42,9% e 34,3% dos estudantes, respectivamente. A opção “outros” foi a assinalada por 36%, os alunos expuseram diversas razões para a retenção, destacam-se a dificuldade de conciliar formação e trabalho, horário das disciplinas e viagem/intercâmbios.

No que tange à avaliação do currículo do curso que começaram a fazer, os alunos cotistas evadidos tinham a opção de qualificá-lo de 1 a 6, sendo a nota 1 referente à péssimo e a nota 6 referente à ótimo. A maioria dos estudantes (33%) assinalou a nota 4 e, em segundo lugar, a nota 5 (20%). Essa é uma avaliação mediana em relação ao currículo, indica que ele não contemplou as expectativas e os anseios desses estudantes e que, na perspectiva deles, o currículo mereceria ajustes ou revisões.

Em relação aos alunos retidos a apreciação do currículo é muito semelhante aos evadidos, preponderando a nota 4. Todavia, entre os diplomados há uma avaliação mais positiva do currículo do seu curso, como pode se verificar na imagem. Outro fator a chamar atenção é que ninguém desse grupo avalia o currículo como péssimo (nota 1), já entre os outros grupos, ao menos 2 alunos o fazem. Ainda é possível notar que a atribuição de nota 3 (três) fica abaixo dos 10%, índice inferior ao apresentado por essa nota nos evadidos (15,9%) e nos retidos (21,9%).

Figura 7. Avaliação do Curso segundo estudantes diplomados.



Fonte: Questionários dos cotistas Diplomados. Elaboração dos autores.

Quando perguntados sobre se os aspectos materiais foram mais determinantes para evasão do que os subjetivos, surpreendentemente, os alunos, em sua maioria, disseram que não. 52% dos evadidos afirmaram que a falta de acolhimento, de apoio pedagógico e psicológico foram mais determinantes. Por outro lado, 47% indicaram que a falta de tempo e de recursos financeiros foi condicionante para a desistência. Esse dado nos faz inferir que a

consagrada combinação entre fatores materiais e pedagógicos/psicológicos no fenômeno da evasão procede, todavia, ele nos traz o alerta de que talvez subestimamos os elementos subjetivos de acolhimento, relacionamento, tratamento e preparo didático dos docentes quando analisamos a evasão.

Diferente dos estudantes evadidos, quando perguntados se os aspectos materiais foram mais determinantes que os subjetivos, os estudantes retidos responderam positivamente em maioria (43,7%). Os que entenderam que os aspectos subjetivos de acolhimento, apoio pedagógico e psicológico são mais determinantes para sua condição somaram 33,3%.

Indagou-se aos estudantes evadidos se eles pretendiam voltar à universidade e muitos (46,4%) assinalaram a opção “outros” para explicar por escrito sua situação. Muitos desses, 32 alunos, já haviam regressado ao ensino superior e estão frequentando outros cursos, outros pretendem fazê-lo quando “encontrarem tempo”. O contingente que respondeu “sim” à pergunta foi de 43,5% e os que disseram que “não” pretendem voltar à universidade contabilizam 10,1%.

Quando perguntados se pretendem concluir o seu curso, 87,6% dos estudantes retidos dizem que sim, apenas 4,8% afirmam que não, enquanto 7,6% explicam suas condições e dificuldades específicas para se formar. Foram 146 respondentes entre os cotistas diplomados. Quando perguntados sobre quais foram os principais fatores que contribuíram para a conclusão do curso, um significativo contingente dos estudantes diplomados (71,9%) assinalou a opção “apoio familiar”, essa variável se destaca como a mais lembrada por estudantes cotistas que concluíram seus cursos. “Bom acolhimento de professores e colegas” e “apoio institucional da UFRGS” foram as alternativas que aparecem em segundo lugar, com 31,5% de assinalações.

Entre os que marcaram a opção “outros” (22,6%), os comentários mais recorrentes são os que salientam a força de vontade e o esforço pessoal para se formar. Tais assertivas combinam com o que Martins (2016, p. 12) encontrou em entrevistas com cotistas sobre os elementos considerados determinantes para o ingresso em cursos de prestígios da UFSC, diz a autora:

Os fatores considerados determinantes para o ingresso nos cursos de maior demanda enfocam questões de responsabilidade do estudante, como esforço próprio, o que reproduz o discurso de uma sociedade que se funda nos princípios meritocráticos, atribuindo as oportunidades unicamente aos esforços despendidos por cada indivíduo.

Ainda, dois desses estudantes que explicam as razões dos seus êxitos acadêmicos indicam a flexibilidade de horários das disciplinas que encontraram como fator crucial para a diplomação. Outro aluno aponta “participação em coletivos estudantis e raciais” como elemento fundamental para permanecer e concluir o curso, e um deles ainda destacou o papel do seu orientador.

Na pergunta sobre se a qualidade da formação recebida no ensino médio foi fundamental para sua diplomação, a maioria dos estudantes (66,4%) respondeu que não, admitiram ter tido que estudar muito por conta própria. Os que assinalaram que sim, que “o ensino médio havia preparado muito bem para a universidade” foram 25,3%. Ainda tivemos 8,2% que marcaram a opção “outros” e explicaram que a formação no ensino médio ajudou parcialmente, mas não o suficiente. Esse alto índice de alunos que consideram o seu ensino médio frágil corrobora com os achados nas entrevistas feitas com cotistas da UFSC por Martins (2016).

A última pergunta do questionário foi “em que aspectos as ações da instituição podem ser melhoradas?”. Havia quatro opções para marcar nessa questão, os alunos poderiam assinalar quantas achassem que se aplicava. As opções eram: 1. na assistência estudantil (bolsas, benefícios e habitação); 2. na assistência pedagógica e psicológica; 3. no acolhimento em relação à diversidade e 4. no acompanhamento acadêmico.

A opção que a maioria dos estudantes assinalou (60,3%) foi a 4, seguidas da 1 e da 2 com cerca de 55% cada. Isso demonstra que, apesar de ter conseguido se formar, esse contingente de egressos cotistas tem a consciência de que o acompanhamento acadêmico, a assistência estudantil, pedagógica e psicológica são ações que precisam ser intensificadas e qualificadas.

Sucesso e Fracasso Acadêmico e Suas Dimensões Explicativas

Os resultados evidenciam, de diferentes formas, o concurso das variáveis materiais e sociais no sucesso ou fracasso acadêmico dos estudantes. Entre evadidos e retidos, os constrangimentos econômicos são decisivos. Trata-se de estudantes trabalhadores que não têm no curso superior sua ocupação principal. Para esse grupo, mesmo que a oferta de bolsas fosse equivalente à demanda, seu valor seria insuficiente para possibilitar seu sustento e motivá-lo a abandonar sua atividade laboral corrente, realidade também identificada em outros estudos (MARTINS, 2016).

A divisão do sujeito entre o ambiente de trabalho e o de estudos, que ocupa um lugar periférico em sua rotina, pode levar a uma menor identificação com o curso, desestimulando a permanência. Tais resultados corroboram os achados de Velloso e Cardoso (2012) que analisaram o caso da Universidade de Brasília (UnB). Essa dinâmica se reforça com a rigidez dos horários de oferta das disciplinas, que reafirmam a distância entre o funcionamento da universidade e as necessidades do estudante.

A tabela abaixo faz uma síntese da relação entre a variável “sucesso acadêmico” e as diferentes dimensões pesquisadas, por grupo de percurso acadêmico. Em seguida, são feitos comentários sobre cada dimensão de análise.

Tabela 1. Síntese da relação entre o sucesso acadêmico e dimensões materiais, sociais e perfil dos estudantes, segundo cada grupo.

	Diplomados	Retidos	Evadidos
Gênero	+	*	-
Raça	+	-	-
Geracional	+	+	-
Suporte e estrutura familiar	+	*	*
Trabalho e renda	+	-	-
Estrutura de apoio da Instituição	+	-	-

Legenda: (+) relação positiva entre a variável (sucesso acadêmico) e a respectiva dimensão, segundo o grupo selecionado, (-) relação negativa entre a variável (sucesso acadêmico) e a respectiva dimensão, segundo o grupo selecionado. (*) relação não significativa entre a variável (sucesso acadêmico) e a respectiva dimensão, segundo o grupo selecionado.

Fonte: Elaboração dos autores

Existe uma relação clara entre a dimensão do “gênero” e os grupos analisados, sendo que as mulheres são as mais bem-sucedidas, em todos os grupos étnico-raciais. Entre os diplomados o percentual chega a 67% do total, caindo para 43% entre os evadidos.

Sobre a dimensão “raça”, fica clara a relação entre o sucesso acadêmico e os estudantes brancos, chegando a 77% do total dos estudantes brancos entre os diplomados, e apenas 12% dos pretos. Já em relação aos evadidos, o primeiro percentual cai para 55%, enquanto o de pretos e pardos somados chegam a 42%, sendo o único grupo com alunos indígenas. Cabe destacar também que, entre pardos e pretos, os que mais obtêm sucesso são as mulheres.

Quanto a dimensão “geracional”, existe uma relação positiva entre o sucesso e os estudantes mais novos. 50% deles tem até 24 anos de idade, e 76% até 30 anos, e a média de idade dos diplomados e retidos, fica em 28 anos. Já entre os evadidos, esse número sobe para 34 anos de idade, apresentando o maior percentual de homens mais velhos, pardos e pretos.

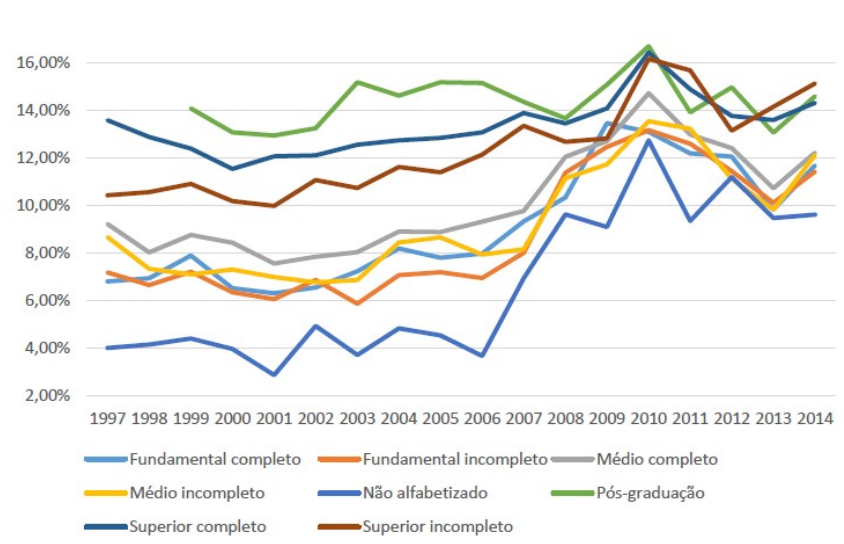
A dimensão “suporte e estrutura familiar” é apontada como principal fator associado ao sucesso acadêmico pelos estudantes diplomados. Apesar de não haver uma relação significativa entre estado civil e sucesso acadêmico, cabe apontar que o maior número de solteiros está entre os estudantes retidos, 10% maior do que os demais, já o maior percentual de casados está entre os evadidos.

Os cotistas diplomados destacam o apoio familiar como decisivo. Em contraste com as respostas dos outros grupos, pode-se ler esse apoio por dois vetores. Em primeiro lugar, como o incentivo à identificação com a ocupação de estudante universitário, dinâmica de reconhecimento no grupo de pertença imediato, valorização do investimento simbólico (BOURDIEU, 1989) e de tempo. Em segundo lugar, esse apoio familiar pode ser entendido como o suporte financeiro que possibilita a subsistência durante a realização dos estudos, permitindo que esses estudantes tenham dedicação exclusiva às atividades acadêmicas. Isso

permite que tais estudantes se engajem em trabalhos ofertados por meio de bolsas, sem necessitar recorrer a empregos fora da universidade para se manter. Com isso, não apenas desfrutam de maior tempo para o estudo como também desenvolvem seu trabalho em um ambiente de socialização acadêmica, onde adquirem com maior facilidade o *habitus* (BOURDIEU, 1996b) universitário. Esse segundo suporte aparece como fundamental em outras pesquisas (MARTINS, 2016).

Considerando a escolaridade dos pais, indicador de capital cultural familiar, identificou-se (UFRGS, 2016) que o impacto das ações afirmativas é significativo para garantir o ingresso de um maior contingente de alunos cujos pais têm baixa formação escolar.

Figura 8. Taxa de vinculação (matriculados) por escolaridade do pai, por ano.



Fonte: UFRGS (2016)

Esse dado nos permite inferir que, do ponto de vista do ingresso, a política de reserva de vagas tem colaborado para a promoção da equidade (RAWLS, 1981), na medida que corrige distorções de uma política universal representada pelos vestibulares de livre concorrência que antes vigoravam. Todavia, resta analisar no médio e longo prazo, como esse perfil de família dos novos ingressantes conseguirá garantir o suporte e o apoio salientados como importantes por aqueles que conseguiram a diplomação.

Fica clara a diferença entre os estudantes no que diz respeito ao percentual que trabalha mais de 40 horas por semana, sendo 50% maior entre os retidos e evadidos. Também a falta de tempo, assim como questões financeiras são apontados entres os principais motivos de evasão, e da retenção, sendo a dimensão “trabalho e renda” altamente relacionada com o sucesso e fracasso acadêmico.

A dimensão “estrutura de apoio da Instituição” tem grande relevância para todos os grupos analisados. Apoio institucional e acolhimento de professores e colegas foi um fator

relevante para diplomados. Já para 33% dos evadidos, a falta de acolhimento, e para 42%, decepção com o curso são fatores importantes. Destes, 49% afirmam que não receberam nenhum tipo de assistência estudantil. Em relação ao fator determinante da evasão, 52% apontam como causa a falta de acolhimento e apoio psicológico e pedagógico; e 48% falta de recursos financeiros e tempo. Os horários das disciplinas mostram-se, por exemplo, determinantes para a evasão de 52% dos estudantes.

Ainda nessa dimensão, o relatório mais recente da Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS (UFRGS, 2016) traz o indicativo de que o fenômeno da retenção entre os alunos cotistas não pode ser relacionado unicamente a reprovações em disciplinas. A retenção também se deve ao fato de que o número de matrículas em atividades acadêmicas efetuadas pelos cotistas ser menor que a média geral. Isso significa que ao fazer menos créditos, alguns alunos demoram mais tempo para se diplomar e não acompanham a maioria da turma com a qual ingressou. Quando estratificados esses dados, a variável curso se torna determinante para dados de retenção e evasão.

Considerações Finais

Apresentamos no artigo os resultados de pesquisa realizada junto a estudantes cotistas da UFRGS de diferentes percursos acadêmicos. Observamos que na categoria dos evadidos houve maior participação de homens do que mulheres e a maioria abandonou a universidade nos três primeiros semestres do curso. Entre as razões apresentadas para a evasão, destacaram a falta de tempo para estudos e a decepção com o curso. Parcela significativa indicou que a mudança dos horários das disciplinas poderia ter evitado o abandono.

Entre os estudantes retidos 57% assinalaram a falta de tempo para atividades acadêmicas como motivo da retenção, mesma proporção dos que apontaram a mudança de horários de disciplinas como medida que poderia ter evitado a retenção. Imensa maioria dos retidos trabalha, e metade afirmou que, se os valores das bolsas de estudos fossem maiores, seu rendimento acadêmico poderia ser melhor.

O grupo dos diplomados registrou um número bem maior de mulheres do que de homens, assim como de brancos do que de negros. Esse grupo assinalou, em maioria, o apoio familiar como principal variável para ter concluído o curso. 66,4% afirmou que o ensino médio público não os preparou para a universidade e que o estudo individual foi uma necessidade constante. Apontaram o acompanhamento acadêmico e a assistência estudantil como políticas a serem aperfeiçoadas na UFRGS. Muitos usufruíram de bolsas de estudos durante a graduação.

Assim, os resultados parecem mostrar que uma política acadêmica com vistas à garantia do sucesso acadêmico de estudantes cotistas não pode prescindir de alguns fatores. Um deles é a flexibilização da oferta curricular. Ela envolveria outras temporalidades em termos de seriação aconselhada e carga horária semestral, quantidade de disciplinas obrigatórias e

variedade nos horários da oferta de turmas. Outro fator é a política de bolsas, considerando tanto o número de vagas oferecidas, a remuneração praticada e as atividades desenvolvidas. Lidar com esses critérios significa endereçar as questões da democratização das oportunidades e das posições na academia, da afirmação social da carreira de estudante universitário e de sua subsistência, bem como da aquisição do *habitus* universitário.

Embora exista um avanço na presença dos novos públicos, o que representa alguma democratização da universidade e a garantia de maior paridade participativa (FRASER, 2007), isso também traz um questionamento estrutural: quais medidas a universidade pode desenvolver para atender esses alunos caso se confirme a tendência de que pais com menos escolaridade terão dificuldade de ofertar o “apoio familiar” aos estudantes? Concebendo esse apoio tanto do ponto de vista do investimento simbólico, como do auxílio material, ambos debatidos acima.

Finalmente, é preciso lidar com questões de identidade, identificação e pertença, de modo que os estudantes possam reconhecer a si mesmos e à sociedade de que fazem parte nos currículos universitários, entendidos em seu sentido amplo. Dinâmicas de reconhecimento (FRASER, 2006; 2007) pressupõem esse redimensionamento dos currículos e das práticas pedagógicas. Os resultados coletados mostram que o apoio à permanência e ao progresso nos estudos deve ser fruto de um planejamento estratégico que leve em conta tanto as variáveis materiais quanto as simbólicas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. (org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKEL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996b.

CAREGNATO, Celia Elizabete *et al.* New Audiences and New Educational Stratifications in Brazilian Higher Education in the 21st Century. In: **AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 10, p. 350.1-350.13, 2018.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, 70: 213-222, 2007.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, p. 103-206, 2014.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação**. Porto Alegre, 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento**. Porto Alegre, 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Sociologia e natureza: classes, raças e sexos. **Document de travail du Mage**, v. 18, p. 209-228, 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HERINGER, Rosana. Affirmative Action and the Expansion of Higher Education in Brazil. *In*: HERINGER, Rosana; JOHNSON, Ollie. (org.). **Race, politics and education in Brazil: affirmative action in higher education**. New York: Palgrave Macmillan, 2015a, p. 111-132.

HERINGER, Rosana. (org.) Democratização da Educação Superior no Brasil: Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, FLACSO, v. 7, p. 1-68, jan. /jun. 2015b.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017**.

LIMA, Franciele Santos de; ZAGO, Nadir. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 2, p. 366-386, 2 abr. 2018.

MARTINS, Francini. Trajetórias de cotistas de cursos de prestígio social e profissional na Universidade Federal de Santa Catarina. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Trabalhos apresentados GT20: Sociologia da Educação**. Curitiba: ANPEd, 2016.

MCCOWAN, Tristan. Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, Volume 53, Issue 5, p.579-598, May 2007.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan. /jun. 2007.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. *In*: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise?** Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2013, P. 278-311.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Enseñanza Superior en Brasil y las políticas de inclusión social. **Páginas de Educación**, Montevideo, Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay. v. 7, p. 299-320, jul./dic. 2014.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; ANHAIA, Bruna. Políticas de Inclusão Social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. (org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2014, P. 371-401.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

RAWLS, John. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAMPAIO, Helena. Privatização do ensino superior no Brasil: Velhas e novas questões. *In*: SCHWARTZMAN, Simon. (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Ed. Unicamp. 2014, p. 139-192.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. São Paulo, Loyola, 2000.

TROW, Martin. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII**. Scholarship Repository, University of California, 2005. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>. Acesso em: 7 out. 2019.

UNESCO. **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción**. Paris: Unesco, 1998.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009**: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Acesso em: 30 mai. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2016**. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, 81 p. 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2016/view>. Acesso em: 7 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **UFRGS em número**. Dados atualizados em março de 2019. Disponível em: https://www1.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs_numeros.html. Acesso em: 7 out. 2019.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Evasão da educação superior: alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 31., 2008. **Trabalhos apresentados GT-11**: Política da Educação Superior. [s.l.]: [s.n.], 2008.