

A CONSTITUIÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO CAMPO CIENTÍFICO

 Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias^I

 Helena Sampaio^{II}

^I Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos (SP), Brasil; carlos.dias@unifesp.br

^{II} Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; hsampaio@unicamp.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é compreender como a assistência estudantil vem se constituindo como campo científico e área específica de atuação profissional e se desenvolvendo a partir de serviços de apoio aos estudantes. A abordagem é qualitativa e inclui levantamento bibliográfico, análise da legislação e pesquisa de campo, a qual envolveu 26 profissionais da assistência estudantil de quatro universidades federais da região Sudeste. A partir do conceito nativo de cultura institucional, o artigo discute se assistência estudantil é assistência social e conclui que o debate em torno da assistência estudantil não é novo e mobiliza diferentes capitais científicos em uma disputa de perspectivas em torno daquilo que pode ser considerado uma assistência estudantil ideal.

EDUCAÇÃO SUPERIOR • ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE • ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

THE DEVELOPMENT OF STUDENT ASSISTANCE AS A SCIENTIFIC FIELD

Abstract

This paper aims to understand how student assistance is being established as a scientific field and a specific area of professional activity, and has developed from student support services. This is a qualitative study that includes a bibliographical survey, an analysis of legislation and field research involving 26 student assistance professionals from four federal universities in the Southeast region of Brazil. Based on the original concept of institutional culture, the article discusses whether student assistance is social assistance, and concludes that the debate around student assistance is not new and mobilizes different scientific capitals in a dispute over perspectives on what can be considered ideal student assistance.

HIGHER EDUCATION • STUDENT ASSISTANCE • UNIVERSITY STUDENT

LA CONSTITUCIÓN DE LA ASISTENCIA ESTUDIANTIL COMO AMBITO CIENTÍFICO

Resumen

El objetivo de este trabajo es comprender cómo la asistencia estudiantil se ha venido constituyendo en un campo científico y un área específica de actuación profesional y desarrollándose a partir de servicios de apoyo a los estudiantes. El enfoque es cualitativo e incluye investigación bibliográfica, análisis de legislación e investigación de campo, en la que participaron 26 profesionales de asistencia estudiantil de cuatro universidades federales de la región Sudeste de Brasil. A partir del concepto nativo de cultura institucional, el artículo discute si la asistencia estudiantil es asistencia social y concluye que el debate en torno de la asistencia estudiantil no es nuevo y moviliza diferentes capitales científicos en una disputa de perspectivas en torno a lo que puede considerarse asistencia estudiantil ideal.

EDUCACIÓN SUPERIOR • ATENCIÓN AL ESTUDIANTE • ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

LA CONSTITUTION DE L'AIDE AUX ÉTUDIANTS EN DOMAINE SCIENTIFIQUE

Résumé

Le but de ce travail est de comprendre comment l'aide aux étudiants se constitue en champ scientifique et domaine d'exercice professionnel et se développe sur la base des services d'appui aux étudiants. L'approche est qualitative et inclue une revue de la littérature, l'analyse de la législation et l'étude sur le terrain avec 26 professionnels du service de l'aide aux étudiants de quatre universités du Sud-Est brésilien. À l'appui du concept natif de culture institutionnelle, cet article discute la question de savoir si l'aide aux étudiants équivaut à l'aide sociale. On conclue que le débat sur l'aide aux étudiants n'est pas récent et met en jeu plusieurs capitaux scientifiques dans une dispute de points de vue autour de ce qui peut être tenu pour une aide aux étudiants idéale.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • AIDE AUX ÉTUDIANTS • ÉTUDIANT UNIVERSITAIRE

Recebido em: 22 AGOSTO 2023 | Aprovado para publicação em: 6 NOVEMBRO 2023



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

NESTE TRABALHO BUSCAMOS COMPREENDER COMO A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL VEM SE constituindo como campo científico (Bourdieu, 2004) e área específica de atuação profissional e se desenvolvendo a partir de serviços de apoio aos estudantes. O trabalho deriva de uma tese de doutorado cujo tema foi o apoio pedagógico na assistência estudantil.

Assim como a tese, este trabalho se insere no campo de pesquisas sobre ensino superior (Neves et al., 2018), participando, segundo as autoras, de um dos temas mais recorrentes da sociologia do ensino superior, os processos de ensino e aprendizagem em contextos de massificação do ensino superior. Para elas, “a produção acadêmica no Brasil sobre o ensino superior parece sugerir que ainda estamos sob o impacto de buscar compreender os efeitos da expansão recente do sistema nacional” (Neves et al., 2018, p. 32), em que pesquisas sobre políticas de expansão, de ações afirmativas e desigualdades têm ganhado mais espaço, especialmente em estudos de casos. Essas pesquisas visam a discutir a relação entre desigualdade educacional e estratificação social nas sociedades de classe; outros temas como acesso, permanência e evasão no ensino superior têm se firmado na agenda internacional sobre ensino superior e, aos poucos, vêm sendo inseridos nas agendas de pesquisa brasileiras (Neves et al., 2018).

A partir da tipologia¹ de Trow (2005), o sistema de ensino superior brasileiro já pode ser considerado um sistema de massa. Em 2021, 18,1% (4,2 milhões) dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2021).

O modelo de Trow (2005) se disseminou no campo de estudos sobre ensino superior e de outros estudos simultâneos, buscando compreender os efeitos da expansão, especialmente no que diz respeito à diversificação do público estudantil, com um maior percentual de jovens e grupos minoritários ou minorizados (Altbach & Haddad, 2009). Esse novo público de estudantes, identificados como a “primeira geração”, ou seja, os primeiros em suas famílias a cursar o ensino superior, já não se enquadra na definição de “herdeiros” (Bourdieu & Passeron, 2014).

A chegada desse novo público trouxe uma série de desafios para as instituições de ensino superior (IES), exigindo delas, para além do acesso, novas políticas de permanência (Honorato et al., 2014; Heringer, 2018). Muitas dessas políticas e ações vêm sendo oferecidas no âmbito dos serviços de assuntos estudantis, ou ligados à assistência estudantil (Dias & Sampaio, 2020).

Para Altbach e Haddad (2009), o desenvolvimento de serviços de assuntos estudantis é parte dos sistemas de ensino superior, cujo sucesso depende de estudantes saudáveis, motivados e qualificados para os estudos.

O fenômeno dos serviços de assuntos estudantis emerge no bojo da expansão dos sistemas de ensino superior (Dias & Sampaio, 2020). Para apoiar o desenvolvimento de serviços dessa natureza, recentemente a Unesco publicou a terceira edição do guia *Student affairs and services in higher education: Global foundations, issues, and best practices* [Assuntos estudantis e serviços na educação superior: Fundamentos globais, questões e boas práticas] (Ludeman & Schreiber, 2020). O guia destaca que o ensino superior tem papel vital no desenvolvimento econômico e sociocultural das nações, cabendo às IES lidar com desafios, que incluem o financiamento, a equidade no acesso, o desenvolvimento de serviços de apoio, novos e flexíveis formatos de aprendizagem, entre outros (Dias & Sampaio, 2020). Assim, “podemos compreender a ideia de permanência estudantil como um fenômeno que emerge e se amplia com a expansão dos sistemas de ensino superior, ou a passagem do sistema de elite para o de massa” (Dias, 2021, p. 26).

1 De acordo com a tipologia de Trow (2005), considera-se um “sistema de elite” quando até 15% da população entre 18 e 24 anos é atendida, enquanto o “sistema de massa” é aquele que atende de 16% a 50% desse público, e o “sistema universal”, aquele que atende mais da metade dessa faixa etária.

Em 2002, o Brasil tinha 500 mil estudantes nas universidades federais, e esse número mais que dobrou em 20 anos, atingindo cerca de 1,1 milhão em 2021 (Inep, 2021). Tal crescimento foi alcançado depois que mais estudantes concluíram o ensino médio, como resultado das políticas educacionais de educação básica nos anos 1990 (Balbachevsky et al., 2019) e como resposta do governo federal à pressão de movimentos sociais pela ampliação do acesso às universidades públicas federais, dada inicialmente com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007 (Decreto n. 6.096, 2007) e, posteriormente, em 2012, com a “Lei de Cotas” (Lei n. 12.711, 2012).

Além do Reuni em 2007, que ampliou o número de vagas no sistema federal de ensino superior, em 2012 foi sancionada a “Lei de Cotas”, que diversificou o acesso, reservando vagas às pessoas pobres, pretas, pardas, indígenas e quilombolas – lei atualizada em 2016, passando também a reservar vagas para pessoas com deficiência (Lei n. 13.409, 2016). Ainda nesse período, foi criado, em 2010, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que contribuiu para a circulação de estudantes por todo o país.

Esse conjunto de políticas foi classificado por Honorato et al. (2014) como “inovadoras políticas de acesso”, implicando a revisão das políticas de “permanência (e de assistência), visto que a ampliação da proporção de alunos de ‘novo perfil’ leva à ampliação da demanda por programas com vistas a garantir a continuidade e a conclusão do curso destes estudantes no ensino superior” (Honorato et al., 2014, pp. 3-4). Pensando em apoiar esse novo público estudantil, em 2007, por meio de uma portaria do Ministério da Educação, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), transformado em Decreto no ano de 2010 (Decreto n. 7.234, 2010).

Um importante ator para a institucionalização da assistência estudantil no Brasil é o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), criado em 1987 (Fonaprace, 2012). Esse período de criação e fortalecimento do Fonaprace corresponde ao que Kowalski (2012) denominou de segunda fase da assistência estudantil, terminada em 2007 com o Reuni e o Pnaes, quando se inicia a terceira e atual fase.

Para o Fonaprace, a política de assistência estudantil

. . . é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES,² na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo, preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (Fonaprace, 2012, p. 63).

Para Dutra e Santos (2017), a assistência estudantil vem sendo construída no Brasil fortemente ligada às transformações sociopolíticas do país e, de ações pontuais e fragmentadas no passado, vem se tornando cada vez mais sistemática e complexa até garantir o *status* de política pública nos anos 2000.

As autoras também observam que, no processo de construção da assistência estudantil num contexto de diferentes cenários políticos, concepções diversas surgiram na defesa daquilo que seria uma assistência estudantil ideal (Dutra & Santos, 2017).

Além desta introdução, o trabalho conta com mais cinco seções: a primeira com a metodologia de pesquisa, a segunda com resultados da pesquisa bibliográfica, que trazem dados das universidades onde a pesquisa foi realizada, a terceira e a quarta com dados da pesquisa de campo, em que

2 Instituições federais de ensino superior.

buscamos mostrar como profissionais e gestores dos serviços de apoio aos estudantes concebem a assistência estudantil, em diálogo com a trajetória da instituição, ou melhor, como a percepção deles sobre a assistência estudantil entra em choque com a “cultura institucional”, conceito nativo que expressa as práticas e características das instituições tidas como antigas para os profissionais entrevistados e que permanecem sendo reproduzidas mesmo após o surgimento de fatos novos. A partir do conceito de *path dependence* (Pierson, 2000), discutimos a assistência estudantil como um espaço de disputas que toma a trajetória das instituições como referência. Desse contexto, emerge o debate: assistência estudantil é assistência social? Para responder, consideramos aquilo que os profissionais entrevistados pensam, incluindo a influência das auditorias externas e os diferentes repertórios bibliográficos que discutem as contrapartidas exigidas dos estudantes, se elas contribuem ou não para integrá-los ao ensino superior e qual sua repercussão no que se entende por assistência estudantil. Por fim, nas considerações finais, propomo-nos a pensar a assistência estudantil como um campo, ou seja, como um espaço “relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (Bourdieu, 2004, p. 20).

Metodologia

A pesquisa tem como campo empírico quatro universidades federais, situadas na região Sudeste do país, que contam com ações de apoio pedagógico ligadas à assistência estudantil: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do ABC (UFABC). A região Sudeste foi escolhida por conveniência, e as quatro universidades foram selecionadas, inicialmente, por serem federais e estarem subordinadas a um mesmo ordenamento jurídico; num segundo momento, realizou-se uma pesquisa nos *websites* institucionais para identificar aquelas que contavam com algum tipo de apoio pedagógico relacionado à assistência estudantil, que foi seguida da análise de alguns indicadores (número de estudantes matriculados na graduação, número de *campi*, ano de criação, localização em termos de estar situada em capitais de estados, no interior ou em regiões metropolitanas) a fim de formar um grupo de universidades com características distintas. A hipótese baseou-se no entendimento do Fonaprace (2018) de que características regionais, de localização, tamanho e perfil influenciavam o tipo de assistência estudantil fornecida, seja pela necessidade maior de recursos financeiros ou pela exploração de ações que não forçosamente demandam recursos financeiros, como o apoio pedagógico, objeto central da pesquisa que deu origem a este trabalho.

Buscando uma melhor compreensão de como os serviços de apoio aos estudantes e a assistência estudantil são concebidos, adotamos uma abordagem qualitativa (Triviños, 1987), privilegiando microprocessos mediante o estudo das ações individuais e coletivas (Martins, 2004). A pesquisa contou com levantamento bibliográfico sobre assistência estudantil e apoio pedagógico (Dias, 2020), análise da legislação pertinente, assim como pesquisa de campo. A pesquisa de campo e a coleta de dados foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2019, com duração de uma semana em cada uma das universidades pesquisadas, e envolveram observação, conversas informais e entrevistas com os profissionais da área da assistência estudantil mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).³

3 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp com o número CAAE: 188633319.5.0000.8142. O anonimato dos colaboradores da pesquisa foi garantido, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para garantir o anonimato, os nomes são fictícios, sendo o gênero mantido, sem informações de idade e tempo de vínculo na instituição. Como outra estratégia para garantir o anonimato dos profissionais, suas falas não estão associadas às Ifes.

Conforme observa Martins (2004), na pesquisa sociológica não há neutralidade, e a objetividade é relativa. Ela complementa afirmando que “a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la” (Martins, 2004, p. 292).

Em cada universidade, foram identificadas as pró-reitorias responsáveis pela gestão dos recursos da assistência estudantil e os serviços responsáveis pelo apoio pedagógico. A pesquisa de campo também buscou compreender o que fundamenta a prática dos profissionais desses serviços, suas inquietações, dificuldades e desafios, considerando a aproximação do trabalho entre profissionais com formação em pedagogia, psicologia e serviço social.

A pesquisa de campo foi autorizada pelos respectivos pró-reitores das universidades envolvidas, e, em cada uma delas, contamos com um informante-chave (Foote-Whyte, 2005). Para Foote-Whyte (2005), informantes-chave são pessoas que ajudam o pesquisador a realizar suas observações, funcionando como uma espécie de mediador entre ele e a sociedade ou grupo em que a pesquisa será realizada e auxiliando o profissional a acessar lugares e pessoas que talvez ele não conseguisse sem esse apoio.

Embora muitos dados das universidades já fossem de nosso conhecimento por serem públicos, a pesquisa de campo permitiu ampliar o conhecimento e dar mais profundidade aos dados já conhecidos. Soma-se às observações e às entrevistas o uso da metodologia “bola de neve” (Vinuto, 2014), em que cada contato gerava um novo contato, permitindo-nos conhecer a instituição por dentro a partir do entendimento que gestores e profissionais tinham sobre a assistência estudantil e o apoio pedagógico.

Para a pesquisa, foram considerados os relatos de 22 profissionais e 4 gestores, sendo 22 mulheres e 4 homens, dos quais 8 têm formação em psicologia, 6 em pedagogia, 5 em serviço social, 1 em filosofia, 1 em enfermagem, 1 em odontologia, 1 em agronomia, 1 em ciências sociais, 1 em história e 1 com ensino médio.

O campo de pesquisa: Breve nota sobre as universidades federais onde a pesquisa foi realizada

A UFRRJ foi criada em 1910, enquanto a UFMG tem sua origem em 1927, a UFU em 1957, e a UFABC em 2005.

Na Tabela 1, apresentamos alguns indicadores dessas quatro universidades que nos ajudam a compreendê-las em sua diversidade. A tabela foi construída com dados institucionais e do *ranking* universitário da *Folha de S.Paulo*,⁴ tendo como referência o ano de 2019.

4 O Ranking Universitário Folha (RUF) é uma avaliação anual, feita pelo jornal *Folha de S.Paulo* desde 2012 e considera todas as universidades ativas do país – em 2019 considerou um total de 197 universidades no Brasil, entre públicas, confessionais e privadas. Ele utiliza dados nacionais e internacionais, como, por exemplo, do Ministério da Educação (MEC) e de agências de fomento, e também considera as bases de periódicos científicos, como a Web of Science e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de pesquisas de opinião do Datafolha, em cinco aspectos (pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação) para fazer a classificação. O peso desses aspectos é diferente para a classificação final, sendo a pesquisa o aspecto que tem maior peso, com 42%, seguido de ensino (32%), mercado (18%) e internacionalização e inovação (com 4% cada) (Dias, 2021).

Tabela 1
Indicadores gerais da UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC

	UFRRJ	UFMG	UFU	UFABC
Data de fundação	1910	1927	1957	2005
Número de <i>campi</i>	4	4	7	2
Sede/Reitoria	Região metropolitana	Capital	Interior	Região metropolitana
Matrículas na graduação	13.370	32.332	23.458	12.834
Matrículas na pós-graduação	1.464	11.707	4.099	1.481
Cursos de graduação	56	92	93	29
Cursos de pós-graduação	47	90	75	29
Docentes	1.161	3.189	1.951	797
Técnicos administrativos	1.209	4.272	3.003	758
RUF “geral”	35	4	25	38
RUF “ensino”	26	1	17	30
RUF “pesquisa”	39	7	33	16
RUF “mercado”	88	2	49	176
RUF “inovação”	52	5	36	69
RUF “internacionalização”	82	11	72	1

Fonte: Elaborada a partir dos relatórios de gestão do ano de 2019 da UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC e pelos dados do Ranking Universitário Folha, da *Folha de S.Paulo*, também com base no ano de 2019 (Dias, 2021).

O objetivo da análise desses dados é mostrar que, do ponto de vista desses números, essas universidades são diferentes, e, de modo geral, buscar entender se essas diferenças refletem na concepção que essas universidades têm sobre a assistência estudantil.

Na Tabela 2, apresentamos as estruturas das pró-reitorias responsáveis pela assistência estudantil nessas quatro universidades. Essas estruturas nos permitem visualizar como a assistência estudantil é concebida e se organiza em cada uma delas.

Tabela 2
Estruturas das pró-reitorias responsáveis pela assistência estudantil na UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC

Órgãos responsáveis pela assistência estudantil	Diretorias, serviços, setores, etc.
UFRRJ: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes)	Secretaria Administrativa; Divisão de Residência Estudantil (Dire); Setor de Residência Estudantil (Sere); Divisão Multidisciplinar de Assistência ao Estudante (Dimae); Representação da Proaes no Campus de Nova Iguaçu; Setor de Atenção Especial ao Estudante (Sae); Setor de Bolsas e Auxílios ao Estudante (Sebae); Setor de Apoio Psicossocial ao Estudante (Seape).
UFMG: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) e Fundação Mendes Pimentel (Fump)	Secretaria; Diretoria de Políticas de Apoio Acadêmico a Estudantes; Diretoria de Políticas de Ações Afirmativas; Diretoria de Políticas de Assistência Estudantil; Diretoria-Adjunta de Políticas de Assistência Estudantil; Secretaria-Geral; Fundação Mendes Pimentel para Assistência Estudantil da UFMG (Fump).
UFU: Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae)	Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil (Dire); Divisão de Assistência e Orientação Social; Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (Dipae); Divisão de Assistência e Orientação Social (Diase); Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante (Dirve); Divisão de Esporte e Lazer Universitário; Divisão de Restaurantes Universitários; Divisão de Saúde (Disau); Divisão de Moradia Estudantil.
UFABC: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap)	Gabinete, Seção Administrativa; Seção de Bolsas Socioeconômicas; Seção de Nutrição e Restaurantes Universitários; Seção de Promoção à Saúde; Seção de Esportes e Lazer; Seção de Segurança Comunitária; Seção Psicossocial e Núcleo de Acessibilidade.

Fonte: Dias (2021).

Ao observarmos os nomes dessas pró-reitorias, notamos que o escopo de atuação delas pode ser diferente: duas contêm a ideia de assuntos estudantis, o que parece significar um escopo mais abrangente de atuação; uma tem em seu nome assistência estudantil, sugerindo que talvez seja mais específica; e outra traz em seu título a ideia de assuntos comunitários e políticas afirmativas, o que supõe um escopo para além dos estudantes.

Vargas e Heringer (2016) encontraram pelo menos dez diferentes tipos de nomenclaturas para as pró-reitorias que gerem o Pnaes. Em 2015, 43 (68%) universidades federais possuíam pró-reitorias de assistência estudantil ou equivalente. Em muitas dessas universidades, a “assistência estudantil era no passado uma atividade de um órgão intermediário ligado à Pró-Reitoria de Graduação, ou de Assuntos Comunitários e posteriormente foi desmembrada, ganhou autonomia e passou a se constituir como Pró-Reitoria específica” (Vargas & Heringer, 2016, p. 10).

Essa mudança de *status* da assistência estudantil se deu no contexto da expansão das universidades federais via Reuni e com o estabelecimento do Pnaes em 2007, que garantiu recursos específicos para a assistência estudantil.

Essas diferentes nomenclaturas podem revelar concepções diferentes de assistência estudantil. Nessas quatro universidades, a assistência estudantil é regulada por regimentos ou resoluções que definem as atribuições das pró-reitorias. Esses documentos, além de regulamentar a assistência estudantil, buscam, por meio de suas estruturas (divisões, diretorias, serviços e setores), expressar uma compreensão de assistência estudantil que, por sua vez, procura dar conta dos dez eixos de ação do Pnaes: I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; e X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Decreto n. 7.234, 2010). Além disso, os editais de bolsas e auxílios são documentos comuns a todas as instituições e também expressam os diferentes entendimentos sobre a assistência estudantil (Dias, 2021).

Assistência estudantil e “cultura institucional”

Apresentamos a ideia de “cultura institucional” como um conceito nativo, trazido pelos profissionais como algo que opõe o novo ao velho ou o tradicional ao moderno na hora de pensar a assistência estudantil.

Para Júlio, havia uma “cultura institucional” de atendimento de balcão em sua instituição, desautorizando e deslegitimando os profissionais da assistência estudantil. Alojamento e restaurante universitário, segundo ele, dão mais visibilidade, são ações mais palpáveis, então geralmente os estudantes não reconhecem os avanços em outras políticas e ações. Ele entende que as mudanças na instituição são graduais, sendo difícil que os estudantes as percebam, sobretudo as menos visíveis, como a institucionalização de políticas e programas. Nesse sentido, é comum que os estudantes juntem demandas individuais para fazer maior pressão, sem torná-las uma reivindicação política. Em sua universidade, a exceção foram as estudantes mães que ocuparam um antigo hotel, transformando-o em moradia específica para mães e seus filhos, o que institucionalizou esse tipo de apoio.

Para Rafaela, em sua instituição, no *campus* principal, mais antigo e onde fica a reitoria, há uma “cultura institucional” mais arraigada no passado, isso porque as pessoas que trabalham nesse *campus* também são mais antigas e demonstram dificuldade em se atualizar sobretudo em relação ao novo perfil dos estudantes e às demandas e concepções da assistência estudantil. Faz pouco tempo que a assistência estudantil tem assento nos espaços deliberativos da graduação em sua instituição, e, para ela, rever pensamentos e culturas estabelecidas é muito cansativo, gerando desgastes para os profissionais já sobrecarregados em atender as demandas e sofrimentos de estudantes.

Para Carolina, a “cultura institucional” é um traço importante em sua instituição, sendo as pessoas a parte mais complexa e avessa às mudanças. No que diz respeito à assistência estudantil, algumas coisas estão mudando, e isso talvez se explique pela renovação dos profissionais, mais novos de idade e de tempo na instituição. Segundo ela, parte de uma concepção assistencialista que vigora em sua instituição acaba por atrapalhar uma parcela dos estudantes a assumirem suas responsabilidades pelo próprio aprendizado.

As questões sobre ações afirmativas e racismo têm prevalecido nas discussões na instituição em que Jeferson trabalha, sendo as bancas de heteroidentificação para o ingresso na instituição o fator que impulsionou uma discussão maior. Para ele, o fato de a universidade ser relativamente nova confere-lhe uma característica de sempre querer ser inovadora, como no caso da pró-reitoria que gerencia a assistência estudantil, que tem um escopo maior do que só a assistência estudantil, atendendo não apenas estudantes, mas também docentes e técnicos administrativos, assim como a comunidade. Em contraposição, ele entende que alguns profissionais reforçam as suas categorias profissionais por meio de seus conselhos de classe, dificultando o trabalho de forma multiprofissional, mesmo que a instituição tenha sido criada no viés da interdisciplinaridade.

Jéssica contou que a pró-reitoria que gere a assistência estudantil em sua instituição começou a fazer um acompanhamento multidisciplinar dos estudantes assistidos. As resistências iniciais ao trabalho multiprofissional foram diminuindo à medida que o andamento dos atendimentos aos estudantes e o trabalho em conjunto começaram a fazer sentido. Os profissionais dos três setores envolvidos (serviço social, saúde e pedagogia) no acompanhamento passaram a se dedicar a pensar no processo, visto que, embora as resistências diminuíssem, as dificuldades aumentaram, porque mais estudantes começaram a ser atendidos, trazendo demandas variadas. Além disso, com mais profissionais participando, mais pontos de vista apareceram.

As trajetórias e “culturas institucionais” são, para esses profissionais, algo que influencia diretamente as atuais políticas de assistência estudantil em suas universidades. Eles entendem que as atuais políticas de assistência são resultado da trajetória das suas instituições. A oposição entre o novo e o velho parece se materializar nos debates sobre as “inovadoras políticas de acesso” (Honorato et al., 2014) que modificaram o perfil dos estudantes do ensino superior público e que têm no Pnaes o mecanismo de suporte para atender esses novos públicos. De acordo com os profissionais entrevistados, essas novas políticas de acesso e permanência se combinam com a história de suas instituições, colando-se esses novos fatos numa trajetória já posta, o que produz concepções particulares sobre a assistência estudantil.

A construção dessas concepções sobre assistência estudantil pode ser pensada a partir do conceito de *path dependence* (Pierson, 2000), que pode ser traduzido em português como “dependência da trajetória”, ou seja, a relação que se estabelece entre novos fatos históricos e a trajetória de uma instituição, fazendo com que os novos fatos históricos sejam interpretados na instituição a partir de sua trajetória.

No nosso caso, a expansão, a diversificação do público estudantil e a assistência estudantil são interpretadas no presente a partir da relação com a trajetória das próprias universidades. Para Pierson (2000), a dependência da trajetória não significa que ela seja irreversível; ele entende que escolher um caminho diferente daquele iniciado pela instituição tem um custo maior do que manter-se na trajetória. Fatos ou momentos de crise que ameacem a estabilidade da instituição podem tanto reforçar a trajetória institucional como, diversamente, abrir espaço para pensar diferentes rumos.

Ainda segundo o autor, *path dependence* significa que o que aconteceu em um ponto inicial da linha do tempo afetará os resultados e a sequência dos eventos que ocorrerão nos pontos seguintes, como no caso das universidades públicas, que, em geral, foram concebidas para a elite, impactando a maneira como recebem e lidam hoje com o público diversificado (Pierson, 2000).

O conceito de *path dependence* contém a ideia de *positive feedback* – fatos ou eventos históricos que acontecem na linha do tempo e que reforçam a trajetória da instituição. Para Pierson (2000), esses eventos de *positive feedback* dependem muito mais do momento em que ocorrem na linha do tempo do que necessariamente do fato de produzirem, ou não, grandes consequências. Os programas de ação afirmativa, o Reuni e o Pnaes, são fatos que aconteceram numa linha do tempo nacional de ampliação dos direitos sociais, que tem como marco a Constituição Federal de 1988, mas que talvez tenham significado para parte dos atores das universidades federais um ponto de ameaça, fazendo com que muitos retornassem às essências ou aos tempos de criação de suas instituições.

Assim, o conceito de *path dependence* nos ajuda a pensar sobre aquilo que os profissionais entrevistados chamam de “cultura institucional”, isto é, práticas e características das instituições tidas como antigas que permanecem sendo reproduzidas mesmo após fatos novos, como o Reuni e o Pnaes. Nesse sentido, o que se indaga é: esses novos fatos na linha do tempo deram uma guinada na trajetória das instituições, ou reforçaram suas trajetórias?

Assistência estudantil é assistência social?

O título desta seção traz uma indagação frequente entre os profissionais entrevistados, e conseguir responder a ela parece influenciar o modo como as políticas e os programas de assistência estudantil são concebidos.

Na visão de Júlio, sua instituição tem dificuldades em compreender a ideia de assistência estudantil; hoje a pró-reitoria em que atua é uma pró-reitoria de assuntos estudantis, mas ele acredita que deveria ser de assistência estudantil, e justifica seu entendimento a partir de seu escopo de atuação, que tem sido o de estudantes com perfil socioeconômico definido pelo Pnaes, uma política que, segundo ele, não é universal, mas focalizada em um público específico.

Durante a entrevista, Rafaela se fez a seguinte pergunta: “assistência estudantil é assistência social?”. Ela entende que não e afirma que a confusão entre os gestores é maior do que entre os profissionais. Segundo ela, mesmo que não haja, entre os profissionais, um consenso sobre o que entendem ser a assistência estudantil, há certa concordância de que não é assistência social. Sem chegar a uma unanimidade, entendem que se trata de políticas diferentes. Para Rafaela, ao participar de um encontro do Fonaprace em 2010, ficou claro que a assistência estudantil não deve concorrer ou substituir outras políticas públicas, e deu como exemplo o Sistema Único de Saúde (SUS), que, por vezes, também apresenta diferenças de entendimento no oferecimento de ações de saúde nas universidades.

Sobre os recursos financeiros do Pnaes, Rafaela entende que as áreas da psicologia e da pedagogia não precisam necessariamente deles, mas que o fato de não usá-los não significa que as ações dessas áreas não sejam de assistência estudantil. Outro ponto que ela observa é que, mesmo o Pnaes não sendo um programa de transferência de renda, não tendo essa finalidade, muitos estudantes acabam o usando como fonte de sobrevivência para si e, às vezes, para suas famílias. Ao atender o estudante, ela não leva em consideração o que o estudante entende ser a assistência estudantil e sim a demanda trazida por ele, que pode ser financeira ou de apoio psicopedagógico, por exemplo.

Carolina entende que, em sua universidade, a “cultura institucional” é um desafio, prevalecendo uma concepção assistencialista da assistência estudantil, tanto por parte da instituição como dos estudantes que buscam por ela. Para ela, recentemente algumas coisas têm mudado, especialmente por iniciativa dos novos servidores lotados na pró-reitoria.

De modo semelhante, Lúcia entende que muitos estudantes confundem a assistência estudantil com a assistência social. Para ela, a universidade deveria trabalhar em rede com o município e o estado naquilo que diz respeito à assistência social, cabendo à universidade o trabalho com a as-

sistência estudantil – ou seja, ações voltadas para os estudos, que minimizem questões que possam impactar a vida acadêmica – e não o de resolver problemas sociais.

Para Laura, a questão das contrapartidas para usufruto dos auxílios e bolsas é um ponto que ajuda a dimensionar o que a instituição entende por assistência estudantil. Em determinados momentos, essas contrapartidas são vistas como uma obrigação do estudante decorrente da bolsa recebida, em outros, elas são compreendidas não como uma obrigação, mas como um mecanismo de inclusão real desses estudantes na vida universitária ao permitirem que façam iniciação científica, monitoria, extensão ou participem de outros programas institucionais. Segundo ela, alguns profissionais entendem que outras atividades podem prejudicar o desempenho acadêmico dos estudantes; outros pensam que as bolsas são um direito, ou seja, que não deve haver obrigação ou contrapartidas. Segundo ela, a forma como as instituições organizam seus programas de assistência estudantil revela, por meio de editais e organogramas, o que ela realmente entende nesse debate sobre ser assistência social ou não. Para ela, o Pnaes é voltado para a permanência dos estudantes, ou seja, não é um programa de transferência de renda.

Além dessa discussão interna sobre o que se entende por assistência estudantil, alguns profissionais também relatam o papel da auditoria realizada pela Controladoria-Geral da União (CGU) nos anos de 2015 e 2016 a fim de avaliar o uso dos recursos do Pnaes em todas as universidades federais (CGU, 2016).

Júlio cita essa auditoria realizada pela CGU como um divisor de águas em sua universidade. Para ele, as cobranças externas, especialmente de órgãos de controle, acabam por induzir o entendimento que se tem sobre a assistência estudantil. Também avalia que essas cobranças externas permitem avançar os debates nos colegiados da instituição que não compreendem o papel da assistência estudantil para a permanência dos estudantes. Por outro lado, essas cobranças limitam muitas ações, especialmente discussões das equipes e serviços da assistência estudantil, que normalmente veem seus trabalhos reduzidos a executar ações apenas de moradia, alimentação e transporte, o que revela uma visão limitada da assistência estudantil.

Para Carolina, como a fiscalização da CGU se deu principalmente em relação às bolsas, foi dada maior atenção a essas formas de assistência estudantil pela instituição. João também relatou algo parecido: ele entende que, uma vez que essas auditorias estão preocupadas com o bom uso dos recursos financeiros, muitas vezes ignoram ou não compreendem como outras ações de assistência estudantil acontecem, como o apoio pedagógico. Além disso, o prazo geralmente exíguo para prestar as informações acaba por constranger as instituições a só preencher planilhas, sem discutir o que fazem de assistência estudantil.

O debate em torno da assistência estudantil não é novo, está inserido inclusive dentro do Fonaprace (Dutra & Santos, 2017), com uma disputa de perspectivas em torno daquilo que pode ser considerado uma assistência estudantil ideal. Ao longo da história da assistência ao estudante, circulam, entre os argumentos, alguns pares de oposição: “gasto x investimento, concessão (favor) x direito, universalidade x seletividade, recursos mínimos (necessidades básicas) x integralidade etc.” (Dutra & Santos, 2017, p. 162).

A análise daquilo que esses profissionais compreendem ser a assistência estudantil nos ajuda a entender como ela foi pensada nas instituições. As trajetórias institucionais refletem diretamente na compreensão dos fatos novos trazidos pela assistência estudantil, produzindo diferentes entendimentos da assistência estudantil, mesmo que ela seja vista como um investimento ou como um direito com contrapartidas ou não.

Nascimento (2013) entende que a ideia de assistência estudantil como investimento em oposição à ideia de gasto representa um avanço, porém, mesmo reconhecendo esse avanço, Dutra e

Santos (2017) ponderam que a ideia de investimento comporta uma concepção produtivista, dando um sentido de funcionalidade, retorno e contrapartida.

Dutra e Santos (2017) também afirmam que é comum encontrar na literatura a associação entre as políticas de assistência estudantil e assistência social, mas defendem que são distintas, inclusive com objetivos e regulamentações próprias. Os propósitos da assistência estudantil estão relacionados à sua centralidade como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais no contexto da educação, considerando sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior público federal (Decreto n. 6.096, 2007), ao passo que a política de assistência social “visa prover os mínimos sociais, por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (Dutra & Santos, 2017, p. 165).

As autoras chamam a atenção para a “assistencialização no contexto das políticas educacionais”, que, no caso da assistência estudantil, têm guardado muitas semelhanças com as políticas da assistência social, “sobretudo em relação à lógica eminentemente emergencial e imediatista dos programas e projetos que são voltados ao atendimento das demandas dos estudantes no que diz respeito às suas necessidades de sobrevivência” (Dutra & Santos, 2017, p. 165). Segundo elas, a focalização da política faria perder a perspectiva de pensar a assistência estudantil como um direito social, levando a uma sobreposição entre as ações da assistência estudantil e as “as atividades realizadas pela filantropia e pela caridade institucionalizada, e sob o viés assistencial, que busca legitimar-se como estratégia necessária para o combate à pobreza na esfera da política de educação” (Dutra & Santos, 2017, p. 165).

A Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), criada nos anos 1970 no Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi a primeira estrutura com a finalidade de planejar a assistência estudantil em nível superior (Kowalski, 2012). Esse órgão buscou manter uma política em nível nacional, por meio do suporte com moradia, alimentação e assistência médica, e funcionou, principalmente, por meio de dois programas: o Programa Especial de Bolsa de Estudo (Pebe) e o Programa Bolsa Trabalho (Kowalski, 2012).

Segundo Crosara et al. (2020), é a partir desses programas que surgem as condicionalidades atreladas à assistência estudantil, um modelo aperfeiçoado ao longo do tempo de acordo com diretrizes de organismos internacionais. Para eles, essa condicionalidade seria dupla, sendo a vulnerabilidade socioeconômica uma condição, e o pagamento em horas de trabalho pelo apoio recebido outra condição. No entendimento dos autores, em que pesem os considerandos da política em “anunciar o desejo da integração do estudante ao processo de desenvolvimento econômico e social do país, vê-se, outrossim, a construção de uma cidadania limitada, conseguida somente mediante pagamento” (Crosara et al., 2020, p. 24).

Segundo Sposito e Corrochano (2005), a ideia de contrapartidas em políticas sociais de transferência de renda não é um consenso entre políticos e acadêmicos. A exigência delas teria como pressuposto estimular uma cidadania ativa entre os beneficiários e o objetivo de romper com a ideia de filantropia e assistencialismo. Por meio dessa ideia de contrapartida, que teve uma de suas principais versões formulada no interior da crise do Estado-Providência, “pretende-se restabelecer a solidariedade social a partir da ação pública, constituindo, além da transferência de renda, uma espécie de distribuição de responsabilidades que mobilize os cidadãos para a sua efetiva integração na ordem nacional” (Sposito & Corrochano, 2005, p. 160).

O uso de contrapartidas para beneficiários de programas de inserção social é parte da reestruturação do mundo do trabalho recente (Monnerat et al., 2007). Na Europa e nos Estados Unidos, como solução para o problema do desemprego após a Primeira Guerra Mundial e após a crise do *welfare state*, ampliou-se a defesa de programas de transferência de renda, tendo dois mode-

los diferentes, um liberal, focalizado e com contrapartidas (norte-americano), e o outro, universal em complementação ao *welfare state* (europeu) (Monnerat et al., 2007).

Monnerat et al. (2007, p. 1454) reconhecem mudanças nos padrões de proteção social no Brasil nas últimas décadas e observam que os “altos índices de pobreza bem como as fragilidades do nosso sistema de proteção social dão o tom da complexidade dos problemas a serem enfrentados”.

Foi a partir dos anos 1990 que as experiências de programas de transferência de renda condicionada a contrapartidas começaram a ganhar espaço no Brasil, entretanto “é somente com a criação do Programa Bolsa Família (PBF),⁵ em 2003, que este tipo de programa se espalha por todo o país, atingindo grau de cobertura significativo” (Monnerat et al., 2007, p. 1454).

Esse modelo de programas sociais com transferência de renda condicionada a contrapartidas contribui para a garantia de direitos sociais ou concorre para sua negação e repressão? Para Monnerat et al. (2007, p. 1459),

... a exigência de contrapartidas é, portanto, um ponto central do desenho do PBF e vem se traduzindo em uma questão bastante polêmica. A controvérsia aparece, por um lado, no reconhecimento de que as condicionalidades do programa têm potencial de pressionar a demanda sobre os serviços de educação e saúde, o que, de certa forma, pode representar uma oportunidade ímpar para ampliar o acesso de um contingente importante da população aos circuitos de oferta de serviços sociais e, por outro lado, se traduz na ideia de que, à medida que o direito social é condicionado ao cumprimento de obrigações, podem ser ameaçados os princípios de cidadania.

Ainda segundo Monnerat et al. (2007), os formuladores do PBF entendem que a condicionalidade é sinônimo de inclusão social e emancipação. Para elas, esses formuladores reconhecem o debate sobre as contrapartidas, sendo essa uma possível cobrança indevida que fere o direito dessas pessoas; contudo entendem ser aceitável por envolver as famílias “num circuito virtuoso de direitos e deveres com potencial para ultrapassar o assistencialismo e fomentar a cultura cívica e garantir o acesso a uma rede extensa de proteção social” (Monnerat et al., 2007, p. 1460).

Elas admitem que o PBF possa provocar efeitos positivos, ampliando o acesso à educação e saúde, reconhecendo que talvez algumas pessoas tenham alcançado pela primeira vez a cidadania, com direito ao acesso à escola e saúde, via PBF e suas condicionalidades, um dos efeitos esperados de sua implementação (Monnerat et al., 2007), mas assinalam que essas contrapartidas não podem se limitar a uma mera fiscalização e controle.

O debate sobre contrapartidas na assistência estudantil parece transcender o próprio campo. Por ter sido formulado num mesmo contexto histórico, podemos supor que o Pnaes tem o PBF como modelo, e, nesse sentido, a ideia de contrapartida busca a inserção dos estudantes no “circuito acadêmico”, para além do apoio material e financeiro. Contudo, assim como Monnerat et al. (2007) chamam a atenção em relação ao PBF, essas contrapartidas na assistência estudantil não devem se limitar a uma mera fiscalização, mas sim, de fato, permitir aos estudantes o acesso à universidade, via ensino, pesquisa e extensão.

Para Heringer e Honorato (2014, p. 344), as contrapartidas na assistência estudantil podem contribuir para o processo de afiliação acadêmica dos estudantes, oportunizando espaços de

5 “O PBF – cuja gestão deve se pautar na descentralização, intersetorialidade e controle social – exige das famílias beneficiadas o cumprimento de uma agenda de compromissos – as chamadas condicionalidades – traduzidas na obrigatoriedade de inserção de crianças, adolescentes, gestantes e nutrizes em determinados programas de saúde e de crianças e adolescentes na escola. Em situação de não cumprimento de tais exigências, as famílias beneficiárias devem ser desligadas do Programa” (Monnerat et al., 2007, p. 1454).

“crescimento cognitivo e afetivo, além de aumentar seu envolvimento e a integração com a instituição, acrescentando uma maior probabilidade de permanência”.

Acreditamos que a contrapartida pode ou não reforçar os efeitos das desigualdades existentes entre os estudantes de um mesmo curso e instituição. Algumas delas têm adotado um modelo de auxílio financeiro que teria o objetivo de encorajar os alunos cotistas e de menor renda em atividades de pesquisa e estudo orientado. Em geral, ao serem selecionados para esse tipo de auxílio por meio do critério de renda familiar, os estudantes devem também se vincular a um projeto de pesquisa de um professor, segundo seu tema de interesse, seguindo, sob a coordenação deste, um plano de estudo orientado. Nesse arranjo, os alunos seriam comparados aos bolsistas de iniciação científica e/ou iniciação artística e cultural. De todo modo, mais “afiliados” ao mundo acadêmico (ou em processo de) (Heringer & Honorato, 2014, p. 327).

Conforme Heringer e Honorato (2014), o uso das contrapartidas pode, a depender de como se realiza, aproximar os estudantes assistidos da cultura acadêmica, contribuindo para sua afiliação (Coulon, 2008). Na assistência estudantil, como visto na literatura e nos relatos, a necessidade de fazer uso de contrapartidas não é consensual, mas seu uso, em geral, condiciona o apoio financeiro e/ou material a questões acadêmicas, como frequência mínima às aulas e desempenho acadêmico, ou à participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão.

A inserção desses estudantes no “circuito acadêmico” via contrapartidas parece nos sugerir que aqui nasce uma concepção de assistência estudantil não restrita à assistência material, mas condicionada a partir dela, como no caso do apoio pedagógico, que, mesmo vinculado à assistência estudantil, não se limita a fiscalizar estudantes beneficiários da assistência estudantil, nem mesmo a atender apenas esse público (Toti, 2022; Dias, 2021).

O que se depreende tanto do debate acadêmico como dos relatos dos profissionais entrevistados é que não existe consenso em torno desse tema, o que faz da assistência estudantil um espaço de disputas teórico e prático. Essa disputa é parte do cotidiano dos profissionais entrevistados, orientando o engajamento deles nas políticas às quais estão vinculados, conferindo sentido ao trabalho que desenvolvem.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos apresentar a constituição da assistência estudantil como campo, no sentido de Bourdieu (2004). A partir da ideia de “cultura institucional”, relatada por profissionais das quatro universidades onde a pesquisa foi realizada, procuramos mostrar a assistência estudantil como um campo científico, com disputas internas e externas em relação ao que se entende por ela.

O campo, para Bourdieu (2004), se dá entre as interpretações internalistas e externalistas, em que, do lado dos internalistas, sustenta-se que, “para compreender a literatura ou a filosofia, basta ler os textos”, enquanto os externalistas propõem-se a “interpretar as obras colocando-as em relação com o mundo social ou o mundo econômico” (Bourdieu, 2004, p. 19).

A hipótese de Bourdieu (2004) é que, entre esses dois polos distanciados, internalista e externalista, “existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (Bourdieu, 2004, p. 20).

Aqui, propomos pensar a assistência estudantil como um campo científico, um espaço relativamente autônomo dotado de leis próprias (Bourdieu, 2004), disputado, produzido, reproduzido e difundido por profissionais, gestores, estudantes e instituições. Esses profissionais, dotados, por sua vez, de aspirações científicas no interior do próprio campo (Garcia, 1996), formado por gestores,

professores, estudantes e agentes externos, têm buscado reconhecimento e legitimidade, procurando se situar melhor dentro desse campo, especialmente por meio da produção científica.

Essa autonomia do campo científico em relação a outros campos é para Bourdieu (2004) uma das grandes questões.

Em outras palavras, é preciso escapar à alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve (Bourdieu, 2004, p. 21).

A partir dos relatos dos profissionais, notamos que a assistência estudantil é um campo de forças, na disputa entre conservar e transformar o próprio campo de forças (Bourdieu, 2004). A trajetória institucional ou sua “cultura institucional” parece determinar muito mais o que essas universidades entendem por assistência estudantil do que seu tamanho, número de cursos, estudantes, docentes, técnicos, etc., dado também identificado por Santos (2020) em pesquisa recente, para quem, embora a política de assistência estudantil seja nacional, ela ganha diferentes características ao ser formulada em cada uma das universidades federais.

Essa trajetória institucional, aliada às auditorias externas – que de alguma maneira influenciam a assistência estudantil para uma concepção mais restrita –, mostra que do ponto de vista internalista, na visão dos profissionais, o campo da assistência estudantil vai além da assistência material, como alimentação, moradia e transporte, devendo incluir estratégias de apoio acadêmico, como promoção à saúde, apoio pedagógico, psicológico, incentivo ao esporte, lazer e cultura, entre outros.

O próprio debate sobre a assistência estudantil ser ou não assistência social mostra que, mesmo parecendo haver consenso entre os profissionais desse campo, a discussão em si não está superada e ainda reflete nos diferentes formatos e serviços da assistência estudantil, sendo talvez a necessidade ou não de contrapartidas o reflexo principal de um debate ainda vivo, assim como a delimitação de um escopo maior ou menor de estudantes atendidos por essas pró-reitorias.

Embora o debate seja instigante, não foi nosso objetivo neste trabalho propor uma definição de assistência estudantil; em vez disso, nosso intuito foi compreender como profissionais e gestores que atuam nesse campo constroem seus entendimentos a respeito do tema, começando inclusive a constituir um capital científico próprio, “uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico” (Bourdieu, 2004, p. 27).

Percebemos que a assistência estudantil mobiliza diferentes capitais científicos em seu interior, o que, da parte dos profissionais e gestores entrevistados, tenta trazer um ar de “novo” ao buscar superar diferentes formas de assistencialismo identificadas por eles mesmos em suas atuações profissionais. Bourdieu (2004, p. 32) afirma que, quanto mais o campo é “heterônomo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não-científicas nas lutas científicas”.

A assistência estudantil vem passando por disputas desde suas primeiras ações mais elitistas nos anos 1930 até os dias atuais, acompanhando as mudanças na sociedade brasileira. A inclusão dos novos públicos via Reuni e Lei de Cotas pode ser considerada um ponto crítico (Pierson, 2000) na trajetória das universidades federais. A partir do material de campo e da bibliografia, entendemos que essas políticas provocaram a mudança de público, o que, por sua vez, tem transformado as universidades por dentro, sendo a criação de serviços de apoio aos estudantes um indicativo dessas mudanças. São esses serviços que, de modo geral, executam as políticas de assistência e permanência

estudantil e que disputam espaço na concepção dessas políticas. Esses profissionais, atores da assistência estudantil, vêm construindo um referencial teórico e prático e reivindicam a legitimidade de suas ações, produzindo não apenas um campo político, mas também um campo científico com produção de conhecimento (Toti, 2022; Soares & Amaral, 2022; Dias, 2021; Abreu & Ximenes, 2021; Back, 2018; Oliveira & Silva, 2018; Toti & Dias, 2020; Bleicher & Oliveira, 2016).

Ao analisar a massificação do ensino superior, Coulon (2011) defende que esse processo se dá paralelamente a mudanças sociais, científicas e tecnológicas, produzindo impactos no ensino e na pesquisa. Ainda segundo o autor, a massificação exigiu das universidades uma nova missão em relação ao sucesso acadêmico dos estudantes de origem popular, assim como sua inserção profissional. Ele defende, ainda, que “devemos, então, ‘inventar’ uma universidade que se adapte continuamente aos seus públicos e à demanda social, no sentido mais amplo do termo, sem, contudo, renunciar à sua missão histórica como lugar da produção e difusão de conhecimentos” (Coulon, 2011, p. 267).

As discussões envolvendo a assistência e a permanência estudantil refletem mudanças na própria ideia de universidade. Criar serviços de apoio, contratar profissionais e desenvolver políticas de apoio aos estudantes é parte do cotidiano atual das universidades, contudo as discussões sobre assistência e permanência estudantil

. . . dialogam diretamente com um ponto de inflexão colocado na contemporaneidade das universidades brasileiras: a assunção de novos papéis, passando o estudante hoje a ser objeto de cuidado, realizado, via de regra, por meio da implementação de serviços próprios onde atuam profissionais com formação em serviço social, psicologia, pedagogia, enfermagem, nutrição, outras licenciaturas, entre outros. (Dias, 2021, p. 183).

Esses serviços, normalmente, buscam apoiar os estudantes na adaptação à universidade, ajudando-os a se ajustarem ao *status quo*. Ao mesmo tempo, a criação de serviços após a chegada de um novo público revela também um movimento das universidades para se adaptarem a esse novo público e suas necessidades, num duplo movimento entre universidade e estudantes.

Referências

- Abreu, M. K. de A., & Ximenes, V. M. (2021). Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: Uma análise psicossocial. *Psicologia USP*, 32, Artigo e200067. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200067>
- Altbach, P. G., & Haddad, G. (2009). Introduction. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), *Student affairs and services in higher education: Global foundations, issues and best practices* (pp. 13-19). Unesco.
- Back, L. B. (2018). Assistência estudantil: Da formalização aos desafios na consolidação do direito. *Educação Online*, 14(30), 32-52. <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/510>
- Balbachevsky, E., Sampaio, H., & Andrade, C. Y. de. (2019). Expanding access to higher education and its (limited) consequences for social inclusion: The Brazilian experience. *Social Inclusion*, 7(1), 7-17. <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/1672>
- Bleicher, T., & Oliveira, R. C. N. de. (2016). Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 543-549. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico* (D. B. Catani, Trad.). Editora Unesp. (Obra original publicada em 1997).

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura* (I. R. Valle, & N. Valle, Trad.). Editora da UFSC. (Obra original publicada em 1964).
- Controladoria-Geral da União (CGU). (2016). *Relatório de consolidação dos resultados das gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil*. CGU. <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Edufba.
- Coulon, A. (2011). Posfácio. In S. M. R. Sampaio (Org.), *Observatório da vida estudantil: Primeiros estudos* (pp. 263-268). Edufba. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32027/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20primeiros%20estudos%20RI.pdf>
- Crosara, D. de M., Silva, L. B., & Oliveira, M. de F. (2020). Trajetória de institucionalização da assistência estudantil no Brasil. In D. de M. Crosara, & L. B. e Silva, *A assistência estudantil em debate: Análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro* (pp. 16-38). Brazil Publishing.
- Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010). Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Dias, C. E. S. B. (2020). Apoio pedagógico e assistência estudantil: Um estado da arte. *Cadernos de Pós-Graduação*, 19(2), 126-145. <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18136>
- Dias, C. E. S. B. (2021). *O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional Universidade Federal de São Paulo. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61999>
- Dias, C. E. S. B., & Sampaio, H. (2020). Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In C. E. S. B. Dias, M. C. da S. Toti, H. Sampaio, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro* (pp. 27-60). Pedro & João. <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>
- Dutra, N. G. dos R., & Santos, M. F. de S. (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: A disputa de concepções. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 148-181. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>
- Foote-Whyte, W. (2005). *Sociedade de esquina: A estrutura social de uma área urbana pobre e degradada* (M. L. de Oliveira, Trad.). Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1981).
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). (2012). *Revista Comemorativa 25 Anos: Histórias, memórias e múltiplos olhares*. UFU. <http://www.proae.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2012/10/revista-comemorativa-25-anos-de-fonaprace>
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). (2018). *II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – Um mapeamento de capacidades e instrumentos. Resultados da Coleta 2016*. Andifes. https://portais.univasf.edu.br/proae/noticias/relatorio-final_pesquisa-perfil-institucional_fonaprace_coleta2016.pdf
- Garcia, M. M. A. (1996). O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, (97), 64-72. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/804>
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: Das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003

- Heringer, R., & Honorato, G. de S. (2014). Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In M. L. de O. Barbosa (Org.), *Ensino superior: Expansão e democratização* (pp. 315-350). 7 Letras.
- Honorato, G., Vargas, H., & Heringer, R. (2014). Assistência estudantil e permanência na universidade pública: Refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. In *Anais do 38º Encontro Anual da Anpocs – ST 25: Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea* (pp. 1-24). Anpocs.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2021). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2021*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>
- Kowalski, A. V. (2012). *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional PUCRS. <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>
- Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. (2016). Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm
- Ludeman, R. B., & Schreiber B. (Eds.). (2020). *Student affairs and services in higher education: Global foundations, issues, and best practices!* (3rd ed.). International Association of Student Affairs and Services; Deutsches Studentenwerk.
- Martins, H. H. T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>
- Monnerat, G. L., Senna, M. de C. M., Schottz, V., Magalhães, R., & Burlandy, L. (2007). Do direito incondicional à condicionalidade do direito: As contrapartidas do Programa Bolsa Família. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(6), 1453-1462. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000600008>
- Nascimento, C. M. (2013). *Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Attena: Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11438>
- Neves, C. E. B., Sampaio, H., & Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6(12), 19-41. <https://doi.org/10.20336/rbs.243>
- Oliveira, A. B. de, & Silva, S. M. C. da. (2018). A psicologia na promoção da saúde do estudante universitário. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 7-18. <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1913>
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *The American Political Science Review*, 94(2), 251-267. <https://doi.org/10.2307/2586011>
- Santos, E. H. M. (2020). *As configurações da assistência estudantil no Brasil: O cenário do PNAES* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional Universidade Federal de São Paulo. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/60792>
- Soares, P. da S., & Amaral, C. de A. (2022). A assistência estudantil no processo educacional: Possibilidades de atuação. *Educação e Pesquisa*, 48, Artigo e238181. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238181>
- Sposito, M. P., & Corrochano, M. C. (2005). A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*, 17(2), 141-172. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200007>

- Toti, M. C. da S. (2022). *Apoio pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras: Mapeamento, tendências e desafios* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1242232>
- Toti, M. C. da S., & Dias, C. E. S. B. (2020). Conquistas, possibilidades e desafios para os serviços e seus profissionais. In C. E. S. B. Dias, M. C. da S. Toti, H. Sampaio, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro* (pp. 473-498). Pedro & João. <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. Atlas.
- Trow, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In P. Altbach (Ed.), *International handbook of higher education* (pp. 1-66). Kluwer. <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>
- Vargas, H. M., & Heringer, R. (2016). Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: Uma análise a partir dos *websites*. In G. T. do Carmo (Org.), *Sentidos da permanência na educação: O anúncio de uma construção coletiva* (pp. 175-198). Tempo Brasileiro.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

Nota sobre autoria

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias participou da conceituação da pesquisa, da coleta de dados, da análise dos resultados, da elaboração do manuscrito e da revisão final do artigo. Helena Sampaio participou da conceituação da pesquisa, da análise dos resultados e da revisão final do artigo.

Disponibilidade de dados

Os dados não podem ser disponibilizados, pois se trata de uma pesquisa de campo com relatos de profissionais que aceitaram participar da pesquisa na condição de anonimato, e sua disponibilização pode acarretar prejuízo nas condições éticas estabelecidas para a pesquisa.

Como citar este artigo

Dias, C. E. S. B., & Sampaio, H. (2023). A constituição da assistência estudantil como campo científico. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e10516. <https://doi.org/10.1590/1980531410156>