



**POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRO COMO UM INSTRUMENTO PARA NOVOS *HABITUS* NAS
UNIVERSIDADES**

***POLÍTICA PÚBLICA DE ATENCIÓN ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR BRASILEÑA COMO INSTRUMENTO PARA NUEVOS HÁBITOS EN LAS
UNIVERSIDADES***

***PUBLIC POLICY OF STUDENT ASSISTANCE IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION
AS AN INSTRUMENT FOR NEW HABITS IN UNIVERSITIES***

Adriana Carla Teixeira da Costa BRITO¹
Ana Karoliny Teixeira da COSTA²
Kellecia Rezende SOUZA³

RESUMO: Este artigo traz os resultados de uma pesquisa inserida no campo das discussões sobre as políticas de assistência estudantil na educação superior no Brasil e adota como eixo analítico as concepções de acesso e permanência na universidade pública. Ao tomar como base as discussões do sociólogo francês Pierre Bourdieu, busca-se refletir sobre a influência da política de assistência estudantil no ensino superior como um instrumento para a formação de novos *habitus* nas universidades brasileiras. Para tanto, mediante abordagem qualitativa, foi realizado uma pesquisa bibliográfica e documental. Além dos dados da literatura da área, foram coletados dados do Censo da Educação Superior/Inep do ano de 2020. Esses materiais foram problematizados a partir da análise de conteúdo. O estudo permite apontar que as políticas públicas educacionais voltadas para a garantia do acesso e da permanência no ensino superior são cruciais para a superação da desigualdade educacional e, também, para a mudança do *habitus* elitizado estabelecido, historicamente, nas universidades do país, uma vez que empenhadas na inserção de benefícios às camadas populares é possível propiciar as condições para democratizar o capital simbólico educacional, conforme se faz observar nas discussões em Pierre Bourdieu.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência estudantil. Capital cultural. Ensino superior. *Habitus*. Políticas educacionais.

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3356-0456>. E-mail: adrianacarlacosta@gmail.com

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8604-6621>. E-mail: karoliny_costa@hotmail.com

³ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Administração Pública. Doutorado em Educação Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8663-4615>. E-mail: kellecia@hotmail.com





RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación inserta en el campo de las discusiones sobre las políticas de atención a los estudiantes en la educación superior en Brasil y adopta como eje de análisis los conceptos de acceso y permanencia en las universidades públicas. A partir de las discusiones del sociólogo francés Pierre Bourdieu, busca reflexionar sobre la influencia de la política de asistencia a los estudiantes en la educación superior como instrumento para la formación de nuevos habitus en las universidades brasileñas. Por ello, a través de un enfoque cualitativo, se realizó una investigación bibliográfica y documental. Además de los datos de la literatura en el área, se recolectaron datos del Censo de Educación Superior/Inep 2020. Estos materiales fueron problematizados a partir del análisis de contenido. El estudio permite señalar que las políticas educativas públicas dirigidas a garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior son cruciales para superar la desigualdad educativa y también para cambiar el habitus elitista históricamente establecido en las universidades del país, ya que, apuestan por la inserción de beneficios a las clases populares, es posible brindarles las condiciones para democratizar el capital simbólico educativo, como puede verse en las discusiones en Pierre Bourdieu.

PALABRAS CLAVE: Asistencia al estudiante. Capital cultural. Enseñanza superior. Habitus. Políticas educativas.

ABSTRACT: This article presents the results of a research inserted in the field of discussions on student assistance policies in higher education in Brazil and adopts as an analytical axis the concepts of access and permanence in public universities. Based on the discussions of French sociologist Pierre Bourdieu, it seeks to reflect on the influence of student assistance policy in higher education as an instrument for the formation of new habitus in Brazilian universities. Therefore, through a qualitative approach, a bibliographic and documentary research was carried out. In addition to data from the literature in the area, data from the 2020 Higher Education Census/Inep were collected. These materials were problematized from the content analysis. The study makes it possible to point out that public educational policies aimed at guaranteeing access and permanence in higher education are crucial for overcoming educational inequality and also for changing the elitist habitus historically established in the country's universities, since that, committed to the insertion of benefits to the popular classes, it is possible to provide the conditions to democratize the educational symbolic capital, as can be seen in the discussions in Pierre Bourdieu.

KEYWORDS: Student assistance. Cultural capital. Higher education. Habitus. Educational policies.

Introdução

Nas sociedades modernas, a educação superior desempenha um papel central no processo de hierarquia e mobilidade social. Indivíduos com diplomas de ensino superior têm chances muito maiores de conseguir os melhores empregos em termos de salários e condições de trabalho do que as pessoas que não completaram a educação superior.





A influência das condições familiares sobre o itinerário formativo das proles repercute no êxito ou fracasso escolar como mostra os estudos de Pierre Bourdieu, pois a “desigualdade de oportunidades educacionais influencia a reprodução intergeracional das desigualdades sociais, por ser a educação importante meio de ascensão social e econômica” (MENDES; COSTA, 2015, p. 72). Nessa vertente, os autores alegam que almejar posições ocupacionais e de *status* mais valorizadas do que as dos pais se tornou possível, entre outros fatores, graças às possibilidades asseguradas para acesso aos capitais culturais de distinção a partir dos graus de escolarização. Assim sendo, o ensino superior, tornou-se, portanto, símbolo da igualdade de oportunidades.

Segundo Bourdieu (1983), a educação nas sociedades modernas está entrelaçada a aspectos relevantes sobre a relação entre herança familiar, sobretudo, cultural, e desempenho escolar; além de se estabelecer uma considerável relação entre o papel da escola e a reprodução e legitimação das desigualdades sociais no contexto do capitalismo. Para o autor, os estudantes de classe média ou da alta burguesia, pela proximidade com a cultura “erudita” e, também, pelas práticas culturais ou linguísticas de seu meio familiar, teriam maior probabilidade de obter o sucesso escolar. Fato este que Bourdieu procurou demonstrar, a partir de pesquisas realizadas na França, que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares. Assim sendo, o elitismo presente nas universidades resultou na formação de um *habitus* de seletividade, ou seja, um capital simbólico de distinção entre as classes sociais.

Pode-se dizer que no Brasil não é diferente, pois, historicamente, o acesso ao Ensino Superior “tem sido fator importante de diferenciação de *status* ou de classe, pois influencia as possibilidades ocupacionais, que, por sua vez, determinarão o estrato socioeconômico de destino” (MENDES; COSTA, 2015, p. 72). Muito embora haja a presença de políticas públicas de acesso e permanência na educação superior, o fato de estar no ambiente universitário ainda é um privilégio para poucos (OLIVEIRA, 2007). E é, nesse sentido, que as ações, as políticas e os programas de governo têm se afirmado, a fim de atender aos interesses políticos e econômicos de uma classe social dominante.

Nessa direção, o estudo objetiva a partir do referencial sociológico de capital simbólico de Pierre Bourdieu, compreender as relações de poder estabelecidas na garantia das políticas públicas de assistência estudantil voltadas para o acesso e permanência no ensino superior. Para tanto, mediante abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. Além dos dados da literatura da área que tratam de temática, foram coletados





dados do Censo da Educação Superior/Inep do ano de 2020. A análise dos achados foi conduzida pela reflexão atinente ao conteúdo.

O capital simbólico na educação

A educação tem papel fundamental na sociedade, porém, nem sempre a escola propicia ao indivíduo oportunidade e uniformidade no ensino. Até meados do século XX, os estudos sobre as Ciências Sociais tinham uma visão bastante otimista sobre o conceito de educação, atribuindo à escolarização um papel central no processo de superação do atraso econômico, do privilégio de classes e do autoritarismo. Conferia-se, assim, à educação expectativas acerca da formação de uma nova sociedade, justa, meritocrática, moderna, ou seja, centrada na razão e nos conhecimentos científicos, além de ser democrática, fundamentada na autonomia individual (ALMEIDA, 2007).

Consonante a este pensamento, com a criação de escolas públicas e gratuitas, acreditava-se que, conforme Almeida (2007), o problema do acesso à educação estaria resolvido e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos - mediante a disponibilidade de vagas para atender a toda camada social. Nesta mesma linha, pressupunha-se que os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino em condições de igualdade. Assim, aqueles que se destacassem aos estudos seriam contemplados, por uma questão de justiça, com o progresso nos anos escolares e, posteriormente, com a ocupação de um *status* privilegiado na hierarquia social.

Ocorre que, em meados da década de 1960, os olhares sobre a educação e suas concepções dos sistemas foram reinterpretados, abandonando-se a ideia de que o desempenho escolar dependia tão simplesmente dos dons individuais; e passando a adotar uma compreensão que relaciona o desempenho à origem social dos alunos.

Segundo Bourdieu, a educação perde o papel de instância transformadora e de democratizadora das sociedades e passa a ser vista, principalmente, como uma das principais instituições em que são legitimados os privilégios sociais através do capital simbólico. Para o autor, a instituição escolar trata o descompasso social como natural, pois a escola privilegia aqueles jovens que já têm uma bagagem cultural oriunda de suas famílias.

O capital simbólico é poder simbólico/invisível que intervém nas relações de força fundamentais da ordem social, assim, "[...] é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento" (BOURDIEU;

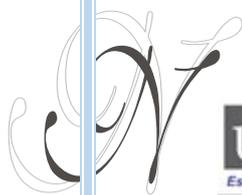
PASSERON, 2014, p. 167). Essa prática é transmitida pela convivência familiar e pelo sistema escolar e pode ser observado sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado.

Cada uma dessas formas tem seus sentidos relacionados ao capital cultural inerente a ela. Trata-se do capital incorporado às disposições do corpo, ou seja, à maneira de se sentar, comer, caminhar, falar, entre outros exemplos. Já o estado objetivado é a materialização do bem cultural, tal como a posse de livros, quadros, entre outros. E, por fim, a institucionalização do capital cultural ocorre por meio de títulos escolares e diplomas universitários (BOURDIEU, 1990).

Adicionalmente, segundo Bourdieu (1990), o agente absorve igualmente da fenomenologia o processo de construção do fato social como objeto e a ideia de que são os agentes sociais que constroem a realidade social, embora sustente que o princípio desta constituição é estrutural. Bourdieu (1996) desenvolveu um modelo em que as relações sociais se dão em um espaço social que é, simultaneamente, um espaço simbólico. Neste modelo, um agente social (um grupo qualquer), historicamente situado em uma sociedade, ocupa um conjunto de posições sociais, vinculado por uma relação de homologia a um conjunto de atividades ou de bens, também definidos de forma relacional. Este modelo é a condição para a análise das relações entre as posições sociais, as disposições (*habitus*) e tomadas de posição (escolhas) feitas pelos agentes sociais nos diferentes domínios da prática.

Desta forma, Bourdieu e Passeron (2009) observa que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá de dentro para fora e não o inverso. Tal ação se dá, a princípio, no ambiente social e familiar, evidenciando uma posição específica na estrutura social. Neste cenário, os indivíduos incorporam um conjunto de práticas para a ação típica dessa posição, típico de um *habitus* familiar ou de classe e, posteriormente, passam a conduzi-los ao longo do tempo e nos diversos ambientes de ação. Segundo esse ponto de vista, as ações, os comportamentos, as escolhas e/ou as aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, pois são, antes, produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura.

[...] O campo social determina o comportamento dos agentes sociais, fazendo com que suas atitudes, seus modos de agir, socialmente explicáveis, socialmente construídos, não passem pela consciência de quem age. É o que o sociólogo francês denomina *habitus*, ou seja, quando não há necessidade de raciocinar para se orientar de maneira racional num determinado campo (CRUVINEL; TAVARES NETO, 2020, p. 404).



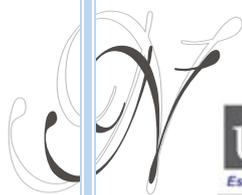
Nesse sentido, para Bourdieu e Passeron (2014), o acúmulo de práticas familiares inclui certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma incorporada. Segundo Bourdieu, o capital cultural constitui, especialmente, na sua forma incorporada o elemento da bagagem familiar, a qual teria maior impacto na definição do destino escolar.

A educação formal adquiriu crescente importância nas sociedades modernas, seja no âmbito da socialização, seja na determinação dos papéis sociais dos indivíduos. Se assim acontece, e tendo-se em vista que a escola não é o primeiro nem o único ambiente de socialização frequentado pelos indivíduos, há, ainda, fatores exteriores à escola que auxiliam na determinação da trajetória escolar. [...] Diversos são os fatores externos à escola ou ao próprio sistema educacional que condicionam, influenciam ou limitam o alcance educacional de diferentes grupos sociais. Os Recursos Familiares e o estrato ocupacional original dos pais dos indivíduos são comumente apontados como fatores relevantes na determinação da longevidade educacional (MENDES; COSTA, 2015, p. 73-74).

Então, pode-se entender que o fato de o agente escolher fazer parte de um sistema de ensino é estar à frente de sua decisão. Para o sociólogo, o ensino não é transmitido da mesma forma para todos os alunos, assim como as instituições fazem parecer. Segundo o autor, os alunos pertencentes às classes sociais mais favorecidas trazem de berço uma herança, da qual ele chamou de capital cultural. Para ele, a cultura são os valores e significados que orientam e dão personalidade a um grupo social. Logo, capital cultural é uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma em uma espécie de moeda, a qual é utilizada pelas classes sociais dominantes para acentuar as diferenças. Assim, a cultura se transforma em um instrumento de dominação, uma vez que as classes dominantes impõem às classes dominadas a sua própria cultura.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), a sociedade é o constructo de um conjunto relacional ligado às hierarquias de capital, sendo que esse capital está dividido, em especial, no âmbito das relações econômicas, relacionadas ao capital econômico; das relações simbólicas que estão ligadas ao capital simbólico; das relações sociais, ao capital social e, por fim, das relações culturais, ao capital cultural dos agentes – privilegiando, assim, em grande parte, indivíduos que pertencem a grupos que comungam de um grande volume de capital. Assim, o acúmulo de bens simbólicos, dentre eles a educação, concentram-se nas estruturas do pensamento dos indivíduos, bem como nas manifestações externalizadas por suas ações (BOURDIEU, 1983).





Dentro das análises feitas no campo das políticas educacionais, os conceitos de *habitus*, campo e poder simbólico, ambos de Bourdieu (2003); possibilitam uma melhor compreensão dos mecanismos de conservação e reprodução que operam nas atividades humanas e nos diferentes espaços sociais, visto que somos agentes quando atuamos e escolhemos os princípios geradores e organizadores das nossas práticas, ações, representações e pensamentos.

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002 p. 63).

À medida em que o indivíduo contribui para a formação das estruturas sociais, tais estruturas interferem na vida do indivíduo. Bourdieu tenta decifrar como a sociedade consegue reproduzir nos indivíduos as suas estruturas políticas, morais e éticas. E defende que, muitas vezes, a reprodução acontece sem se perceber, a partir de uma incorporação inconsciente das estruturas, o que é possível perceber nas diferentes maneiras de agir, de acordo com o meio ao qual se permanece inserido. Para o autor, o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico, são eles: fenomenológico, objetivista e o praxiológico. Eles são assim definidos:

[O fenomenológico considera] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de *familiaridade* com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de *objetivista* (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e lingüísticas [sic]), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983, p. 46-47).

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica em



afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são, simultaneamente, sociais e coletivamente orquestrados. De certa forma, a contribuição de Bourdieu à educação se aplica à quebra de paradigmas do senso comum, em contrapartida, legitima a ideia de que os mecanismos sociais são dotados de construções e estruturações que objetivam manter a herança cultural. No campo simbólico, a educação se concentra em estabelecer a dominação de uma classe social sobre a outra.

Políticas de acesso e permanência no ensino superior no Brasil: por um novo *habitus* nas universidades

Desde o início da história da educação no Brasil, o que se observa são estudantes das camadas sociais privilegiadas com acesso às escolas bem-conceituadas, as quais tinham melhores condições de preparar os sujeitos para o ingresso em universidades públicas ou em universidades privadas de prestígio. Assim, com base em Bourdieu, torna-se possível constatar que esses estudantes estão no ambiente legítimo de perpetuação da ordem simbólica, ou seja, da cultura dominante.

De acordo com Nogueira (2000), o fato de a burguesia entrar na universidade já faz parte de seu destino escolar, uma vez que, o *habitus* desses jovens está condicionado ao ingresso no ensino superior. Ao lado disso, Bourdieu (2012), ao tratar de temas sobre as elites econômicas e culturais, mostra como são ofertadas a esses indivíduos maiores condições de usufruir de ambientes escolares, em especial, isto se deve ao fato de que o sucesso escolar, para essas famílias é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço de mobilização familiar. Além disso, deve-se considerar que as condições objetivas estabelecidas fazem parte de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornando o fracasso escolar bastante improvável.

O sistema teórico, segundo Bourdieu (1983), tem como fundamento mostrar de que modo as condições de participações sociais dos indivíduos são baseadas em suas heranças sociais, que são reproduzidas constantemente em uma determinada sociedade - a qual ele chama de estrutura estruturante. Ou seja, a sociedade seria uma estrutura estruturante na medida em que suas mais profundas relações estão sendo constantemente reestruturadas a partir das ações dos seus indivíduos. Assim, o acúmulo dos bens simbólicos, dentre eles a educação, concentra-se nas estruturas do pensamento dos indivíduos, além disso, nas manifestações externalizadas por suas ações.





Para Bourdieu (2013), o problema das classes sociais oferece uma oportunidade particularmente favorável para captar a oposição entre duas perspectivas, isto é, desnuda o antagonismo aparente entre aqueles que querem provar e aqueles que querem negar a existência de classes. Tal antagonismo revela, assim, que as classificações são objeto de luta, capazes de esconder uma oposição mais importante, concernente à teoria do conhecimento do mundo social.

Desse modo, ao se tratar especialmente da educação superior, observa-se que o espaço universitário, enquanto instituição, possui uma ambivalência peculiar: ao mesmo tempo em que se propõe universal, tradicionalmente, é uma instituição voltada a uma parte da sociedade, uma elite do ponto de vista econômico ou intelectual.

Assim sendo, indivíduos das camadas sociais populares, os quais fizeram parte de escolas públicas, têm outro caminho a ser trilhado em meio às disparidades educacionais, uma vez que esses estudantes estão condicionados às práticas escolares e ao mercado de trabalho para garantir a sobrevivência financeira.

No início do século XXI, na história da educação brasileira, a partir de um processo de expansão da educação superior, verificou-se uma necessidade de pensar em estratégias para uma efetiva democratização da educação, que incluísse a ampliação do acesso e o fortalecimento do ensino público, além de políticas que possibilitassem a permanência dos estudantes no sistema educacional superior (BRITO; SOUZA; ALMEIDA, 2021).

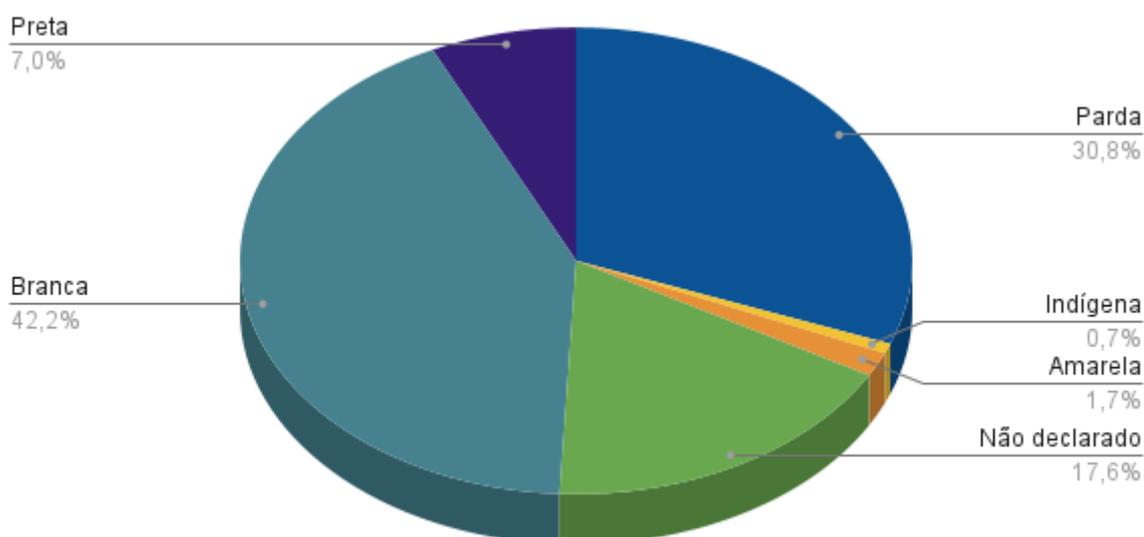
Nesse contexto, aliado ao processo de expansão, surgiram discussões sobre políticas de assistência estudantil, ainda que sob expectativas neoliberais, impostas pela lógica do capitalismo e com influência dos organismos internacionais, que indicavam a educação superior como alavanca de desenvolvimento econômico. Nesse contexto, as políticas expansionistas do período proporcionaram a ampliação do ingresso à universidade de uma parcela da sociedade, anteriormente, impedida de frequentar as instituições de ensino, devido à baixa condição socioeconômica (ALMEIDA, 2007). Tais políticas contribuíram para a diversificação do público ingressante na educação superior e propiciaram a constituição de espaços de embates e demandas a favor do papel do Estado no desenvolvimento de políticas de assistência como direito dos estudantes.

Um dos maiores reflexos da forma como essas políticas impactam a (re)organização desses espaços pode ser observado, por exemplo, no percentual de acadêmicos matriculados em universidades públicas brasileiras, considerados pertencentes a grupos menores, no ano de 2019.



No Gráfico 1, abaixo, é possível observar uma coleta de dados feita, com base no Censo da Educação Superior de 2020, sobre a forma como as vagas ocupadas por alunos do ensino superior já trazem uma importante diversidade étnico-racial, com base em um estudo que toma como categorias cor/raça na educação superior, conforme autodeclaração dos alunos; o que nos revelam, assim, uma presença, ainda que pequena, desses grupos menores no acesso aos bancos acadêmicos.

Gráfico 1 – Percentual de declarações relativas à variável cor/raça do aluno (em relação à matrícula) – Brasil – 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020)

Ao tomar como base o gráfico acima, composto por informações coletadas a partir de declarações entregues no ato da matrícula em cursos de graduação no Brasil referentes ao Censo do ano de 2020, verifica-se que ainda representam o maior percentual, com 42,6%, o número de acadêmicos que se autodeclararam de cor branca. Entretanto, considerando a vigência de políticas de cotas, observa-se um cenário modificado nesses espaços, com a presença nas universidades públicas brasileiras de 31,1% de pessoas que se autodeclararam de cor parda, ao lado dessas, são 7,1% de pessoas que se autodeclararam de cor preta, ou ainda, são 1,7% de pessoas que se autodeclararam da cor amarela e, por fim, são 0,7% que se autodeclararam indígenas. Também há neste grupo um total de 16,8% que não se autodeclararam pertencentes a algum desses grupos.



Destaca-se que, nas universidades federais, houve mudanças significativas advindas de um conjunto de políticas educacionais, sobretudo, após os anos 2000. Registra-se, dentre elas, o Decreto nº 6.096 de 2007, referente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa representou uma fase expansionista das universidades e resultou na criação de nove universidades federais, além da consolidação ou instalação de 41 campi, principalmente, no interior do país (BRITO; SOUZA; ALMEIDA, 2021).

Por esse viés, além das políticas de expansão no setor público, houve a preocupação com a inclusão, ou ainda, segundo Veloso e Maciel (2015), com um “discurso de inclusão”; que diz respeito à preocupação com o acesso e a permanência de estudantes com vulnerabilidade sócio-econômica na educação superior.

Cruvinel e Tavares Neto (2020) salientam que a universidade brasileira sempre esteve na contramão para o caminho dos excluídos, mas como o advento das políticas públicas de inclusão social, sobretudo, as voltadas para a assistência estudantil, o ensino superior tornou-se um pouco mais acessível para as camadas historicamente marginalizadas. Assim, a democratização do acesso e as oportunidades de condições de permanência desencadearam uma gradativa transformação do *habitus* da universidade brasileira.

Para os referidos autores, a histórica desigualdade social brasileira que a atinge, principalmente, a população preta e parda repercutiu, diretamente, na predominância dos assentos brancos nas universidades do país. Essa realidade passou a legitimar o *habitus* de distinção ao longo da história no qual era natural o acesso da elite branca ao ambiente acadêmico. Esse capital simbólico oriundo da chancela do diploma em nível superior consiste em uma das dimensões da exclusão social, no qual a universidade representava um espaço de segregação.

As universidades brasileiras, principalmente, as públicas, tornaram-se ao longo da história um reduto do elitismo do país. Consequentemente, quando todos os agentes de determinado campo social compartilham a mesma origem societária é inevitável que não se legitime *habitus* de distinção entre as classes sociais. Cruvinel e Tavares Neto (2020, p. 402) apontam que o campo social é um “fator determinante para o comportamento dos agentes sociais, fazendo com que suas atitudes, seus modos de agir, socialmente explicáveis, socialmente construídas, não passem pela consciência de quem age”. Logo, as universidades se constituíram no Brasil como “um campo social no qual os seus agentes compartilham o mesmo *habitus*”.





Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a interação consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Nessa vertente, denota-se que a democratização da universidade proporciona uma ascensão social e simbólica aos indivíduos historicamente marginalizados, bem como amplia a diversidade da universidade em toda sociedade. As distinções de classes, legitimadas pela ideia deformada de meritocracia são revistas em virtude da defesa da justiça social e da democratização do ensino superior, como narrativa de contestação a naturalização do *habitus* histórico de elitização nas universidades (CRUVINEL; TAVARES NETO, 2020).

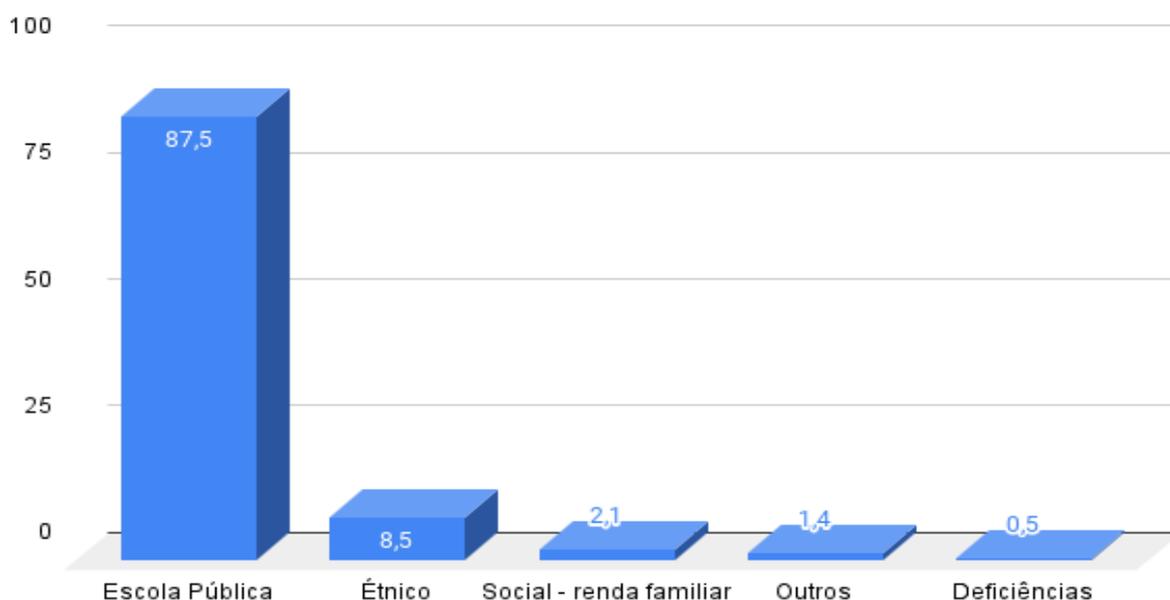
Assim, as políticas de inclusão iniciaram com o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096/2005; bem como, com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), existente desde 2001, que confere financiamento aos estudantes para cursar o ensino superior em instituições privadas. Tais políticas priorizam o ingresso e podem favorecer a permanência dos alunos que desejam realizar os seus cursos em IES privadas.

Já no setor público, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, que oferece apoio financeiro e auxílio ao estudante; é um dos elementos que favorece a continuidade dos estudos na educação superior, ou seja, contribui para a sua permanência. Assim sendo, segundo Brito, Costa e Almeida (2019, p. 1865), a assistência perpassa todas as áreas dos direitos sociais e “compreende ações que proporcionam condições de saúde, instrumentos pedagógicos necessários e recursos mínimos para a sobrevivência, tais como, moradia, transporte, alimentação, cultura, lazer e outros”.

Paralelo a essas políticas, Calbino, Xavier e Sabino (2020) evidenciam à adoção de ações afirmativas diversas, que contribui, em especial, para a entrada de jovens pretos e pardos no ensino superior, por meio da Lei de Cotas, a Lei nº 12.711/2012, sendo possível observar esses dados no Gráfico 2, a seguir:



Gráfico 2 – Proporção de ingressantes em cursos de graduação, por tipo de reserva de vagas – Brasil – 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020)

O Gráfico 2 apresenta a proporção de ingressantes em cursos de graduação no Brasil no ano de 2019, considerando-se o tipo de reserva de vagas. Em ordem decrescente, predomina o ingressante por escola pública (87,5%), seguido do ingressante por programa étnico (8,5%), programa social/renda familiar (2,1%), outros (1,4%) e ingressantes com deficiência (0,5%).

Com base nesses dados do Gráfico 2, pode-se dizer que, à medida que se amplia o acesso de discentes advindos de escolas públicas e daqueles considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, faz-se necessária a manutenção e ampliação da implementação de políticas que possibilitem o acesso e a permanência desses universitários, entendendo-se que essas duas condições são partes indissociáveis e fundamentais de um processo contínuo de formação.

Mesmo com o ingresso da pauta da assistência estudantil de forma mais incisiva a partir dos anos 2000 no Brasil, são percebidos alguns desafios enfrentados por essa política educacional democrática, como é o caso, por exemplo, da evasão escolar. Muitas vezes, a evasão acontece não só em razão da insuficiência de recursos financeiros destinados ao ensino, mas, pela falta de apoio pedagógico institucional que possibilite a superação das deficiências trazidas do ensino médio público. É neste espaço que as políticas educacionais,



responsáveis por criar condições para a efetiva permanência desses acadêmicos assumem um importante papel de atuar junto aos cursos para que esse público-alvo não abandone seus estudos.

A assistência estudantil, mesmo que para alunos/as da rede pública, é extremamente necessária, pois permanecer no ensino superior demanda de gastos financeiros, como moradia, alimentação, recursos para aquisição de materiais didático-pedagógicos, dentre outros. Sendo assim, além da ausência do capital simbólico legitimado pelo *habitus* elitizado nas universidades, os estudantes de classes vulneráveis também dispõem de limitações do capital material. Por isso, estar e permanecer no ensino superior são condições cruciais para contrapor a cultura estabelecida nesse campo por conta do volume de capital (econômico, social e cultural) daqueles que já pertencem a esse espaço (BOURDIEU, 2004).

Dito isso, tem-se que a assistência estudantil é composta por uma variedade de eixos de atuação e adota como proposta a articulação de diferentes áreas dos direitos humanos, das quais são resultados de distintas políticas sociais, de modo a garantir um padrão de proteção social amplo. Essas áreas compreendem ações que envolvem ideais, condições de saúde, acesso aos instrumentos pedagógicos para formação profissional, acompanhamento das necessidades educativas especiais, além de necessidades básicas dos estudantes, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

Face as discussões de democratização do acesso e da permanência, a educação superior é tema de destaque nos espaços acadêmicos, social, político e midiático como, também, na agenda oficial dos governos do período. O ingresso destes grupos – egressos de escola pública, camadas populares, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência – gerou debates e reforçou a necessidade de programas de assistência estudantil voltadas para a permanência dos estudantes nas instituições até a conclusão de seus cursos.

Em geral, eles [os estudantes] apontam dificuldades de ordem material, mas também ressaltam os desafios diante da percepção de que a vida transita entre dois mundos, em universos simbólicos diferentes. Por isso, ao mesmo tempo em que o acesso à universidade é comemorado e concebido como grande possibilidade de a percepção da alteridade pode se apresentar como um desafio (MONGIM, 2017, p. 151).

Estudos como o de Cordeiro e Cordeiro (2015) enfatizam que a evasão universitária diminuiu diante da implementação de políticas de assistência estudantil para combater não só as vulnerabilidades econômicas, mas, também, o baixo capital cultural de escolaridade universitária proveniente de suas origens.





Nessa direção, por meio das políticas públicas, assegurarem o alcance do acesso e da permanência desse grupo de discentes no ensino superior passou a ser elemento fundamental de garantias de conclusão de formação universitária e de aquisição de capital simbólico, uma vez que o acesso, por si só, não se mostrava suficiente para propiciar tal condição. Assim, as principais características desses programas de políticas educacionais tomam como base ações voltadas tanto para o acesso (ingresso), quanto para a permanência de estudantes nesse nível formativo.

Diante do exposto, conhecer os elementos que interferem no acesso e na permanência dos/as estudantes é uma demanda que deve ser compreendida para além da esfera individual e econômica. Como Bourdieu evidencia, a educação superior é compreendida como campo científico, “um espaço de relações em constante luta pelas posições dominantes, pela distribuição de capital específico e pela disputa de estratégias e chances objetivas dos agentes universitários” (MATTOS; FERNANDES, 2019, p. 162).

Logo, os/as discentes oriundos de classes vulneráveis tendem a ter o desafio da vivência do ensino superior com influência do *habitus* acadêmicos distinto do seu capital cultural de origem. Essa realidade faz com que a demanda por políticas de assistência estudantil no ensino superior seja necessária para contrapor o *habitus* excludente, historicamente, presente nas universidades brasileiras.

É possível inferir, portanto, que as políticas de inclusão nas universidades voltadas para o acesso e a permanência tendem a impactar no *habitus* estabelecido, historicamente, no âmbito da academia. Isso demonstra que apesar de enraizado, um *habitus* pré-determinado não é durável eternamente. Desse modo, o diploma universitário passa a ser um status não mais restrito apenas a elite, mas, também, a outras camadas da população brasileira.

Considerações finais

Para Pierre Bourdieu (2012), a educação tem limitações entrelaçadas a aspectos da relação entre herança familiar, cultural e desempenho escolar. Assim, esta educação estabelece uma importante relação entre o papel da escola, a reprodução e legitimação das desigualdades sociais no contexto do capitalista. Encontramos nas obras do autor um pensamento sobre o espaço social na integração das representações coletivas e na autonomia das formas culturais, resultantes da dialética entre o papel dos sujeitos ativos, marcados pela distribuição do capital simbólico.





Ainda com base em Bourdieu, a universidade é vista, historicamente, como um espaço para ratificar os mecanismos sociais que são dotados de construções e estruturações que visam manter o *habitus* da herança cultural dominante. Assim, para que a composição social da universidade seja efetivamente alterada, de modo a garantir que os estudantes tenham o direito à educação – abrangendo as suas múltiplas dificuldades, que incluem questões distributivas e de reconhecimento –, é preciso debater a função social da universidade e possibilitar o acesso e a permanência de camadas sociais menos favorecidas como um instrumento para construção de um novo *habitus* universitário, no qual a inclusão, a diversidade social e a democracia sejam pilares de uma formação voltada para a emancipação e cidadania.

Além disso, destaca-se que a busca de redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização das universidades e da sociedade. Entretanto, essa democratização não pode se efetivar somente através do acesso à educação superior pública. Torna-se indispensável criar mecanismos que garantam a permanência de alunos dos segmentos sociais mais pauperizados, os quais apresentam dificuldades concretas em concluir sua graduação.

Ao mesmo tempo, pensar a presença de novos agentes no espaço universitário requer de seus gestores novas problematizações e compreensões de questões que garantam a permanência desses acadêmicos no espaço escolar. Nesta perspectiva, refletir sobre a permanência estudantil significa trazer para o primeiro plano a responsabilidade social da universidade como instituição, a qual se propõe a planejar e indicar soluções para as desigualdades socioeducacionais do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. A noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil? *In*: ZAGO, N. **Sociologia da educação**: Pesquisa e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.





BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **O senso prático.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros, os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BRITO, A. C. T. C.; COSTA, A. K. T.; ALMEIDA, V. L. Gestão universitária: políticas comparadas de monitoramento do programa bolsa permanência em universidades federais brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1862-1875, 2019.

BRITO, A. C. T. C.; SOUZA, K. R.; ALMEIDA, V. L. Política pública de assistência estudantil no ensino superior: o Programa Bolsa Permanência na Universidade Federal da Grande Dourados. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 508-523, abr./jun. 2021.

CALBINO, D. XAVIER, W. S.; SABINO, G. F. T. 17 anos das políticas de cotas: um balanço dos desempenhos acadêmicos nas Universidades Federais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-22, 2020.

CRUVINEL, P. H. M.; TAVARES NETO, J. Q. A mudança do habitus das instituições federais de ensino superior através de políticas públicas inclusivas: a necessidade de ir mais alem. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, v. 27, n. 10, p. 398-411, set./dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019.** Brasília, DF: Inep, 2020.

MATTOS, H. C. X. S.; FERNANDES, M. C. S. G. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan./abr. 2019.

MENDES, I. A. A.; COSTA, B. L. D. Considerações sobre o papel do capital cultural e acesso ao ensino superior: uma investigação com dados de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 71-95, jul./set. 2015.

MONGIM, A. B. Projetos de escolarização e ingresso de estudantes negros na universidade em contexto de ações afirmativas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 143-159, jan./abr. 2017.



NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. ZAGO, N. (org.). **Família e Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação**, v. 20, 2002.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista educação em questão**, v. 51, n. 37, p. 224-250, 2015.

Como referenciar este artigo

BRITO, A. C. T. C.; COSTA, A. K. T.; SOUZA, K. R. Política pública de assistência estudantil no ensino superior brasileiro como um instrumento para novos habitus nas universidades. **Nuances Est. Sobre Educ.**, Presidente Prudente, v. 33, e022021, jan./dez. 2022. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v33i00.9630>

Submetido em: 10/06/2022

Revisões requeridas: 21/07/2021

Aprovado em: 17/08/2022

Publicado em: 30/09/2022

