



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –
EDUCANORTE
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

CLAUDIO NASCIMENTO DA COSTA

**O TECER DE UMA UNIVERSIDADE JUSTA NA AMAZÔNIA PELO OLHAR
DOS GRADUANDO(A)S EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DA UFPA**

BELÉM-PA
2024

CLAUDIO NASCIMENTO DA COSTA

**O TECER DE UMA UNIVERSIDADE JUSTA NA AMAZÔNIA PELO OLHAR
DOS GRADUANDO(A)S EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DA UFPA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) – Polo Belém – da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dinair Leal da Hora.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

**BELÉM-PA
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

N244t Nascimento da Costa, Claudio.
O TECER DE UMA UNIVERSIDADE JUSTA NA
AMAZÔNIA PELO OLHAR DOS GRADUANDO(A)S EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DA UFPA / Claudio
Nascimento da Costa. — 2024.
300 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Dinair Leal da Hora
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2024.

1. Concepção de justiça.. 2. Estudantes em
vulnerabilidade.. 3. Assistência estudantil.. 4. Educação
superior. . 5. Universidade justa na Amazônia.. I. Título.

CDD 378

CLAUDIO NASCIMENTO DA COSTA

**O TECER DE UMA UNIVERSIDADE JUSTA NA AMAZÔNIA PELO OLHAR
DOS GRADUANDO(A)S EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DA UFPA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) – Polo Belém – da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Data: ____/_____/2024.

Conceito:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DINAIR LEAL DA HORA**
Data: 17/07/2024 17:24:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Dinair Leal da Hora
Orientadora / Universidade Federal do Pará

Documento assinado digitalmente
 **REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA**
Data: 18/07/2024 10:54:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira
Avaliadora Externa / Universidade Universidade Católica Dom Bosco

Documento assinado digitalmente
 **MARIA EDITH ROMANO SIEMS**
Data: 18/07/2024 13:35:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria Edith Romano Seims
Avaliadora Externa / Universidade Federal de Roraima

Documento assinado digitalmente
 **NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA**
Data: 21/07/2024 21:44:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Avaliadora Interna / Universidade Federal do Pará

Documento assinado digitalmente
 **Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno**
Data: 18/07/2024 19:49:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno
Avaliador Interno / Universidade Federal do Pará

Dedico a todos os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da Universidade Federal do Pará – UFPA, em particular, aos que me oportunizaram o franco diálogo sobre suas trajetórias de vida acadêmica, concedendo-me as bases para tessitura desta Tese.

À minha esposa Shirley Freitas da Costa, sempre presente nos momentos difíceis, incentivando-me. Ao passo que me dedicou seu companheirismo e cumplicidade na escrita desta Pesquisa.

Aos meus Filhos Cláudio Hirley Freitas da Costa e Cecília Freitas da Costa, bem como ao filho de coração (sobrinho) Arley Freitas, pois são fontes de amor incondicional e inspiração para o engajamento na edificação de uma sociedade mais justa e acolhedora a todos os seres humanos.

AGRADECIMENTOS

Esta Tese foi escrita, durante tempos muito difíceis. Atravessamos um período pandêmico, que nos deixou marcas profundas e irreparáveis, visto que se ceifaram, bruscamente, as vidas de entes queridos. Concomitantemente a esse tempo, somaram-se problemas de saúde e de outras ordens, inclusive, financeira. Todavia, apesar dessas duras lições, muitos aprendizados foram tirados. Portanto, agradecemos a Deus, por permitir chegarmos ao término desta Pesquisa, com certeza, fortalecidos. Face o exposto, externo meus sinceros agradecimentos:

À Universidade Federal do Pará, em virtude de, cada vez mais, abrir suas portas e se constituir em um território justo para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visto que se mantém imbuída pelo compromisso social. Dessa forma, proporcionando oportunidades mais justas para superação das intempestividades acadêmicas e sociais causadoras de instabilidades, que desestabilizam os estudantes. Realidade essa, outrora, vivenciada por mim, em minha primeira graduação. Na época, para prosseguimos nos estudos, fomos tocados pelas ações da assistência estudantil, com a oferta dos seus incentivos e serviços. E, sobretudo, por haver, em seu quadro funcional, docentes qualificados e preocupados não só com os ensinamentos teóricos, mas com a tenacidade em instigar a transformação das pessoas em seres humanos melhores, em sermos profissionais mais conectados com nossas atribuições e mais responsáveis com a sociedade. Assim, pelo acolhimento profissional qualificado, pela forma fraterna como me abraçou durante a minha longa estada, manifesto os meus mais sinceros agradecimentos a todos que compõem esta Instituição.

À toda equipe que compõe o Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede, pela coragem, generosidade grandiosidade na condução e partilha dos conhecimentos para a formação de pesquisadores, em uma região que possui um campo fértil para pesquisa educacional, embora ainda tão carente de pesquisadores locais.

Às Professoras externas que compõem a banca examinadora, Prof^{ra}. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira e à Prof^{ra}. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pela expertise como me orientaram no momento de qualificação e pelo trato cuidadoso na leitura do texto da tese, meus sinceros agradecimentos.

À orientadora Prof.^a Dr.^a Dinair Leal da Hora, que me proporcionou a imersão neste tema de estudo, com tanta sabedoria e veemência. E, mormente, por sua paciência, na condução deste processo de formação, tão importante na minha vida profissional e pessoal.

À Prof.^a Dr.^a Èmina Márcia Nery dos Santos, por ter se disponibilizado em contribuir com este texto, pela leitura atenta e pelas importantes indicações, que muito enriqueceram esta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira, minha eterna gratidão, pela qualidade nos ensinamentos que (re)significaram a minha trajetória de vida, pelos apontamentos minuciosos na leitura desta pesquisa e, principalmente, pela capacidade incondicional de acreditar no outro, dentre outras louváveis qualidades deste ser humano magnífico.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Lima de Araújo que, à frente da Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, oportunizou-me o acesso aos dados que subsidiaram a realização desta pesquisa. Apesar de estar em meio a tantas atribuições, participou deste estudo ao predizer, minuciosamente, valorosas contribuições que me auxiliaram na objetividade e clareza da pesquisa. Conjuntamente, por me acompanhar, desde o mestrado, com a insigne orientação – “Não se faz o pesquisador sem leitura, e sem uma boa dose de dor de cabeça”. Assim, sou grato por suas lições, que elevaram a qualidade e o rigor na condução desta Tese, evidenciando-se como indispensáveis neste processo de doutoramento.

Ao Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, como eterna inspiração de um bom professor e amigo incentivador.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado e Educação na Amazônia-GESTAMAZON, pela ambiência agradável de trabalho. Em particular, ao meu amigo, Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza, pelo apoio incondicional, e pela generosidade de suas sábias recomendações, que em muitos aspectos me tranquilizaram.

Aos meus companheiros (as) de turma do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, em especial, à minha irmã de muitas lutas, Izete Magno Corrêa.

À Instituição que mantenho vínculo de trabalho: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, pela Política de incentivo à qualificação docente, assim como aos meus colegas da Geografia, que me deram suporte na saída e acolhida no retorno.

Aos meus Familiares, àqueles que partiram deste plano terrestre, mas permanecem eternamente vivos em mim. À mãe/avó Guiomar Fonseca Costa (in memorian), pelo exemplo de resiliência e dedicação. Enfatizando-se que, mesmo analfabeta, mostrou-se cúmplice desse meu sonho de me tornar pesquisador, por isso haver regado nossa convivência com muita luz, ternura, amor e esperança. Ao tio Almir (in memorian), ao meu padrinho Milton (in memorian) e à tia Carminha (in memorian), por alimentarem a esperança de uma vida melhor, exemplos de trabalho e determinação.

Às minhas tias Ester e Ereni, que desde a minha primeira semana de vida, em meio a tantas dificuldades, sempre me incentivaram aos estudos e foram minhas referências como pais ao longo da minha vida.

Ao meu pai, Geraldo Fonseca da Costa, pelo incentivo aos estudos.

Aos meus primos e primas que sempre foram verdadeiros irmãos e irmãs.

Às famílias Oliveira e Silva de Castanhal-PA, pela acolhida fraterna como seu filho; logo, são cúmplices da minha trajetória acadêmica.

À família Freitas, aos meus cunhados/cunhadas, em especial, a Jefferson M. Freitas, parceiro de profissão em Cametá-Pa.

Aos meus Professores e colegas da Escola Agrotécnica de Boa Vista-RR e aos Professores e colegas da Escola Agrotécnica de Castanhal-PA.

Ao Sr. Pernambuco, do bairro de Santa Tereza Boa Vista-RR, que me oportunizou espaço, entre as ferramentas de trabalho, para prosseguir os estudos.

Ao Sr. Lúcio Guimarães (in memoriam), que contribui profundamente com o meu ingresso na universidade.

Às colegas de Profissão Elienai Oliveira e Claudia Maués, pela leitura atenta e contribuições à Tese.

Por fim, agradeço a todos que fazem parte da minha vida, direta ou indiretamente, e que contribuem de alguma forma para o meu amadurecimento e desenvolvimento. Que possamos continuar aprendendo juntos e compartilhando experiências enriquecedoras.

Muito obrigado a todos, de coração!

“[...] A injustiça em qualquer lugar é uma ameaça à justiça em todo lugar”, por Martin Luther King Jr. (1929-1968).

RESUMO

Este trabalho apresenta como objeto de estudo o sentido de justiça que vem sendo impresso pelos processos de organização da Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir do olhar dos graduandos em situação de vulnerabilidade. Analisa o modo pelo qual a UFPA, *Campus* Belém-PA contribui por meio da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade- PINAE, para produzir as condições de garantia à educação na dinâmica de tecitura de uma universidade justa aos seus estudantes universitários em situações de vulnerabilidade. Para tanto, sustenta-se em uma lente teórica que se aproxima do materialismo histórico dialético, por meio do debate sobre a justiça radical, trata-se de uma abordagem qualitativa, emprega-se do estudo de caso e, utiliza-se como procedimentos metodológicos, a revisão de literatura bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo mediada pelas entrevistas semiestruturadas de acordo com a fala dos sujeitos da pesquisa: os graduandos em situação de vulnerabilidades da Universidade Federal do Pará – *Campus* Belém. Assim, a investigação buscou elementos para responder o seguinte problema de pesquisa: Como a Universidade Federal do Pará – UFPA (*Campus* Belém-PA) tem procurado efetivar os princípios da universidade justa, por meio da assistência estudantil, enquanto direito à educação aos seus estudantes universitários em situação de vulnerabilidade? Neste sentido, a escuta atenta destes(as)estudantes, junto à análise dos processos institucionais, permitiu-me identificar que a PINAE tem desempenhado um papel fundamental na promoção da justiça social dentro da Universidade Federal do Pará, por meio de Programas como Bolsa Permanência, Auxílio Alimentação, Saúde e Moradia, confirmam que o trabalho da SAEST tem proporcionado arranjos organizacionais para o enfrentamento da situação de vulnerabilidade socioeconômica estudantil. Todavia, durante o processo de escuta, também foi possível identificar desafios e limitações como, a dificuldade de comunicação efetiva com os(as) estudantes, a insuficiência de recursos e as dificuldades no acesso aos benefícios oferecidos foram alguns dos pontos levantados como obstáculos para a efetiva garantia da justiça na universidade. De tal forma que, foi possível constatar que a UFPA tem se comprometido para que, cada vez mais, estudantes vulneráveis tenham acesso aos recursos e apoio necessários para alcançar seu potencial acadêmico, cognitivo, emocional, ético, e cultural contribuindo, portanto, para a formação cidadã pautada na promoção do respeito às diferenças e na valorização de uma cultura de acolhimento, inclusão e equidade de oportunidades entre os pares.

Palavras-chave: Concepção de justiça. Estudantes em vulnerabilidade. Assistência estudantil. Educação superior. Universidade justa na Amazônia.

ABSTRACT

This paper presents as its object of study the sense of justice that has been imprinted by the organizational processes of the Federal University of Pará - UFPA, from the perspective of undergraduate students in vulnerable situations. It analyzes the way in which UFPA, Campus Belém-PA contributes through the Student Assistance and Accessibility Policy - PINAE, to produce the conditions to guarantee education in the dynamics of weaving a fair university for its university students in vulnerable situations. To this end, it is based on a theoretical lens that approaches dialectical historical materialism, through the debate on radical justice, it is a qualitative approach, it uses the case study and, as methodological procedures, the review of bibliographic literature, documentary analysis and field research mediated by semi-structured interviews according to the speech of the research subjects: the undergraduate students in vulnerable situations of the Federal University of Pará - Belém Campus. Thus, the investigation sought elements to answer the following research problem: How has the Federal University of Pará - UFPA (Campus Belém-PA) sought to implement the principles of a fair university, through student assistance, as a right to education for its university students in vulnerable situations? In this sense, listening carefully to these students, together with the analysis of institutional processes, allowed me to identify that PINAE has played a fundamental role in promoting social justice within the Federal University of Pará, through programs such as Bolsa Permanência, Auxílio Alimentação, Saúde and Habitadia, confirming that the work of SAEST has provided organizational arrangements to address the situation of socioeconomic vulnerability of students. However, during the listening process, it was also possible to identify challenges and limitations such as the difficulty of effective communication with students, the lack of resources and the difficulties in accessing the benefits offered were some of the points raised as obstacles to effectively guaranteeing justice at the university. Thus, it was possible to verify that UFPA has been committed to ensuring that more and more vulnerable students have access to the resources and support necessary to achieve their academic, cognitive, emotional, ethical, and cultural potential, thus contributing to the formation of citizenship based on the promotion of respect for differences and the appreciation of a culture of acceptance, inclusion, and equal opportunities among peers.

Keywords: Conception of justice. Vulnerable students. Student assistance. Higher education. Fair university in the Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Demonstrativo de Recursos Orçamentários previstos e executados entre 2017 a 2020. Temática: Assistência Estudantil da UFPA	113
Figura 2 – Painel de Desempenho Tático da Superintendência de Assistência Estudantil – PDU/SAEST (2022-2025). Temática: Assistência Estudantil da UFPA	136
Figura 3 – Organograma da Superintendência de Assistência Estudantil – 2016	140
Figura 4 – Organograma da Superintendência de Assistência Estudantil – 2019	141
Figura 5 – Organograma da Superintendência de Assistência Estudantil, 2022	141
Figura 6 – Histórico dos Dirigentes da Assistência Estudantil na UFPA	145
Figura 7 – Principais Marcos Histórico da Assistência Estudantil na UFPA	146
Figura 8 – Programas/Projetos Vinculados aos Eixos da PINAE, 2022	153
Figura 9 – Percentual de Auxílios SAEST 2022	170
Figura 10 – Artesanato indígena	176
Figura 11: Sexo dos Discentes Assistidos com Auxílio da SAEST em 2022	190
Figura 12 – Faixa de Renda Declarada pelos Discentes assistidos com Auxílios (Salário Mínimo – SM)	192
Figura 13 – Oficina CADGEST	218
Figura 14 – Autodiagnóstico da Superintendência de Assistência Estudantil	219
Figura 15 – Resultado do Eixo Assistência Estudantil – SAEST (2022)	223

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução Histórica do Orçamento e dos recursos investidos pelo tesouro para custeio e investimentos para as IFES - (2011-2022) (valores corrigidos pelo IPCA a valores de janeiro de 2022 – Brasil (2011-2022)	105
Quadro 2 – Documentos Selecionados para Análise. Temática: Assistência Estudantil da UFPA	126
Quadro 3 – Princípios do Plano Desenvolvimento Unidade – PDU/SAEST (2022-2025). Temática: Assistência Estudantil da UFPA	134
Quadro 4 – Subunidades e Competências/Atribuições da Superintendência de Desenvolvimento Estudantil da UFPA. Temática: Assistência Estudantil da UFPA	142
Quadro 5 – Quantidade de estudantes assistidos pelos Programas de Assistência e Integração Estudantil-2022	155
Quadro 6 – Ações Estratégicas do Eixo Assistência Estudantil da UFPA. Temática: Eixo Assistência Estudantil da UFPA	155
Quadro 7 – Ações Estratégicas Eixo Integração Estudantil da UFPA. Temática: Eixo Integração Estudantil da UFPA	156
Quadro 8 – Auxílios e serviços ofertados pela SAEST/UFPA aos estudantes. Temática: Assistência Estudantil da UFPA	158
Quadro 9 – Síntese dos Resultados Gerais da SAEST (2016 a 2022). Temática: Assistência Estudantil da UFPA	165
Quadro 10 – Síntese dos Resultados das ações da Assistência Estudantil da UFPA – 2022. Temática: Assistência Estudantil da UFPA	169
Quadro 11 — Organização dos Eixos Temáticos e Categorias da Explicação por aproximação e associação dos elementos explicativos por sujeitos	175
Quadro 12 – Perfil Socioeconômico dos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica da UFPA (2023). Temática: Vulnerabilidade Estudantil	189
Quadro 13 – Tipos de Auxílios Financeiros Recebido UFPA (2023). Temática: Vulnerabilidade Estudantil	193
Quadro 14 – Curso Superior dos Estudantes em Vulnerabilidade Socioeconômico UFPA. Temática: Vulnerabilidade Estudantil (2024)	196
Quadro 15 – Quadro Síntese Dos Indicadores para Análise – Grupo Estrangeiros – SAEST/UFPA (2023)	247
Quadro 16 – Quadro Síntese da Documentação Obrigatória ao Grupo de Estudantes Estrangeiros – SAEST/UFPA (2023)	248

Quadro 17 – Auxílios Financeiros, Bolsas e Serviços geridos pela SAEST/UFGA (2023) ... 254

LISTA DE SIGLAS

AAP	Assessoria de Administração e Planejamento
ADQ	Associação de Discentes Quilombolas
ADD	Associação de Discentes com Deficiência
ADUFRGS	Sindicato Intermunicipal de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande do Sul
AEA	Associação dos Estudantes Estrangeiros
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação seção Sul
APYE	Associação dos Povos Indígenas Estudantes
BM	Banco Mundial
CAESUN	Casa da Estudante Universitária
CFE	Conselho Federal de Educação
DCE	Diretório Central do Estudantes
DISAE	Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil
EDUCANORTE	Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Associação Plena em Rede
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAES	Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FORPLAD	Fórum Nacional de Pró-reitores de Planejamento e Administração
FSM	Fórum Social Mundial
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICSA	Instituto de Ciências Aplicadas
IES	Instituições de Ensino Superiores
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
OEA	Organização dos Estados Americanos
OJL	Organização Jornalistas Livres
MCC	Organização Mundial do Comércio
OTCA	Organização do Tratado de Cooperação Amazônica
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano Desenvolvimento Institucional
PDU	Plano de Desenvolvimento Unidade
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PINAE	Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e de Desenvolvimento Institucional
PROREDE	Programa Rede de Apoio Psicossocial
PSE	Processo Seletivo Especial
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAEST	Superintendência de Assistência Estudantil
SAPS	Serviço de Apoio Psicossocial
Sesu	Secretaria de Educação Superior do MEC
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
USA	Estados Unidos da América

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.2	O caminho percorrido	25
2	OS CONCEITOS E AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA E JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO	40
2.1	Os conceitos	40
2.2	As concepções e teorias de justiça	44
2.2.1	A perspectiva universalista	44
2.2.2	A perspectiva pluralista	51
2.2.3	A perspectiva radical	56
3	A UNIVERSIDADE JUSTA E DIREITO À EDUCAÇÃO	71
3.1	Os movimentos pelo direito ao ensino superior	71
3.1.1	A função institucional da universidade pública brasileira: uma questão pertinente à universidade justa	83
3.2.	A função social da universidade pública e o direito à educação	86
3.3	Um olhar sobre o (des)financiamento orçamentário nas universidades públicas federais	97
3.4	A política nacional de assistência estudantil	113
4	AS POLÍTICAS E AÇÕES INDUTORAS DE EDUCAÇÃO JUSTA AOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE PRESENTES NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA UFPA	126
4.1	O plano de desenvolvimento institucional da UFPA (2016-2025): conexões com a assistência estudantil	127
4.2	Apontamentos da construção de uma universidade justa no plano de desenvolvimento da SAEST (2022-2025)	132
4.2.1	Uma delimitação histórica da assistência estudantil na Universidade Federal do Pará	137
4.3	A concepção de assistência estudantil na PINAE da UFPA	147
4.4	Apontamentos da construção de uma universidade justa: uma panorama dos relatórios anuais de gestão da SAEST	164
5	A UNIVERSIDADE JUSTA DOS CONCEITO(S) ÀS AÇÕES DA SAEST/UFPA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES	

UNIVERSITÁRIOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DOS CURSOS SUPERIORES	172
5.1 Apontamentos sobre a situação de vulnerabilidade socioeconômica: do conceito ao contexto histórico da situação de vulnerabilidade estudantil na UFPA	176
5.1.1 O Perfil socioeconômico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA	187
5.2 A trajetória acadêmica dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ingresso e permanência na UFPA	195
5.3 O direito à assistência estudantil segundo os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA	210
5.3.1 O que dizem os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA sobre o direito à Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade, desenvolvida pelas ações da SAEST	210
5.4 A valorização da diversidade na tessitura da justiça para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica	230
5.4.1 As Associações Estudantis como mecanismo de luta por representatividade, por reconhecimento, por equidade e justiça para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA	231
5.5. A justiça, e a universidade justa pelo olhar dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA	243
5.5.1 As representações de Justiça e de Universidade Justa dos Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA	243
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	266
REFERÊNCIAS	272
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO (A) PARTICIPANTE	285
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ENTREVISTADOS	286

1. INTRODUÇÃO

A busca pela compreensão das ações efetivadas pela Universidade Federal do Pará – UFPA, no sentido de garantir justiça institucional aos seus estudantes graduandos com maior vulnerabilidade social, abre caminhos para esta pesquisa ao vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), persuadido pela ideia apresentada por Dubet (2008, p. 114), que vê a escola justa como a menos injusta possível e, assim, propõe um repensar sobre as (in)justiças escolares e as concepções de justiça(s), considerando o pressuposto de que, “na democracia a justiça se mede primeiramente pelo destino reservado aos mais fracos.”

Os estudos sobre escola justa têm se ampliado nas últimas décadas, elucidados pela necessidade de repensar a justiça escolar, a partir de Estêvão (2001; 2004; 2015); Gewirtz (2006); Dubet (2008); Sturman (1997), dentre outros intelectuais que reclamam por uma escola menos injusta.

Neste sentido, questões como a organização e a eficácia da escola, a meritocracia *versus* igualdade de oportunidades na Educação, a democratização do acesso, da permanência com sucesso na escola pública, a equidade entre os sistemas de ensino, a integralidade do direito à Educação pública referenciada pelo social, a redução das disparidades e distâncias dos processos de ensino/aprendizagem, a exclusão e a (des)igualdade de gênero, raça, entre outras possíveis mediações com o tema Escola Justa, ganham densidade e pertinência diante dos limites impostos pelo aprofundamento das mazelas sociais nesta conjuntura socioespacial do país no século XXI. (Estêvão, 2001; 2004; 2015).

A relação entre justiça e Educação a partir da década de 1960 do século XX, emerge como mediação junto com outros conceitos no campo da Educação que passam a se estabelecer com mais frequência e, entre eles, destacam-se o de igualdade de oportunidades, mérito, eficiência e qualidade. (Estêvão, 2001). No Brasil a preocupação com o tema pode ser observada em Pires (2018); Valle (2013), Schilling (2013, 2014), os quais se destacam com produções de pesquisas no campo das políticas públicas, da gestão e organização escolar, preponderantes no âmbito da Educação e tensionadas pelas demandas da universalização do ensino público às classes menos abastadas, que suscitam reflexões sobre questões estruturantes, que estão além da pura aspiração ética por justiça no campo escolar. Há que se apontar, porém, que as produções ainda estão muito concentradas no eixo sudeste.

Em se tratando da Amazônia e suas correlações com a temática, ainda são poucas as pesquisas e as publicações, sendo notórias as produções de Hora; Lélis (2020; 2017). Assim, pretendo com este estudo ampliar o debate sobre a justiça escolar a partir da análise dos sentidos da justiça atribuídos por estudantes de graduação da maior universidade pública da Amazônia, o que me exigiu investigar o conjunto de políticas públicas que influenciam a construção desta universidade justa.

É importante contextualizar que a Amazônia detém um estratégico estoque de recursos que espelha admiração e desejo em escala global, é possuidora de uma riqueza socioambiental gigante e única, distribuída de forma desigual em uma área de mais de 8 milhões de km², para além da fronteira brasileira, um território com identidade plural, heterogênea, multifacetada, complexa, presente em uma região exuberante, promissora e desafiadora (Aragón, 2018; Pezzuti; Ramos, 2016; Porto-Gonçalves, 2012).

O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) em cooperação com a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA), ratificam que a região amazônica compreende em sua totalidade a uma área “equivalente a 6% da superfície terrestre do planeta, 40% da superfície da América Latina e o Caribe, 85% do território dos Estados Unidos, mais de quatro vezes o território do México e 33 vezes o território do Reino Unido” (PNUMA/OTCA, 2008, p. 40). Neste sentido, conhecê-la em profundidade torna-se um desafio profissional e ético aos pesquisadores que se preocupam com a efetividade do desenvolvimento social e sustentável da região, com o compromisso de que as produções sejam relevantes, inclusive, no âmbito das formulações das Políticas Públicas Educacionais.

Não obstante, a Amazônia carrega o fardo de cumprir o histórico papel de fornecedora de bens primários, com baixa densidade técnica, reduzindo-se à condição de periferia do sistema capitalista, o que estabelece maior amplitude ao desafio de superação das disparidades às populações locais, que cada vez mais convivem com as agruras inerentes ao desordenado, violento e injusto modo de expansão do modelo de desenvolvimento imposto em título do progresso sobre a região, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX (Aragón, 2018; Pezzuti; Ramos, 2016; Porto-Gonçalves, 2012; Santos, 2001), o que faz ampliar, segundo Mello (2007, p. 64),

[...] progressivamente a demanda por educação superior –, oportunidades reais de crescimento intelectual e profissional, uma nova consciência cidadã, motivações substantivas na luta pelo progresso material e espiritual, afirmação universal da própria identidade.

Este cenário, aliado a outros fatores externos, gravames estruturais à condição de subdesenvolvimento dos países periféricos como a extrema concentração da riqueza e a desigual distribuição de renda na sociedade brasileira atual fomentam problemas sociais crônicos, impulsionam negação de direitos, como apontam os dados da Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022, p. 53), “14,6% da população brasileira em 2021, em torno de 31,0 milhões de pessoas, viviam com até o valor de $\frac{1}{4}$ de salário mínimo per capita mensal (R\$ 275) e 34,4%, aproximadamente 73,1 milhões de pessoas, com até $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita (R\$ 550),” e o abismo torna-se mais profundo ao considerar a análise da distribuição dos rendimentos com ênfase no recorte regional, pois, o Norte está no rol das que apresentam as maiores disparidades, conforme apontam os dados abaixo:

Nas Regiões Nordeste e Norte 54,3% e 51,2% da população, respectivamente, viviam com até $\frac{1}{2}$ salário mínimo de renda mensal, enquanto na Região Sul somente 17,8%. No outro extremo da distribuição, no Brasil, 3,3% (7,0 milhões de pessoas) tinham rendimento per capita superior a cinco salários mínimos (R\$ 5.500). Nas Regiões Sudeste e Sul, 4,7% e 4,1% da população estavam nessa faixa de rendimento, enquanto na Região Norte apenas 1,2%. No Distrito Federal, 11,9% da população está nessa faixa de rendimento (IBGE, 2022, p. 53).

Além do mais, há um outro recorte que corrobora para compreensão desta dimensão social, em que a má distribuição dos rendimentos significa a mutilação dos direitos da população empobrecida, como pode ser observado na pesquisa do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2018, p. 5), pois, “61% das meninas e dos meninos brasileiros vivem na pobreza – sendo monetariamente pobres e/ou estando privados de um ou mais direitos..., [são] quase 27 milhões de crianças e adolescentes (49,7% do total) têm um ou mais direitos negados”, que se adicionam e aprofundam com a crise de moradia, avanço da fome, subemprego, desemprego, discrepante acesso aos bens e serviços sociais que, também, têm se perpetuado atingido diretamente a parcela dos estudantes vulneráveis das universidades públicas na Amazônia, aliás, “Com uma força de trabalho relativamente mais nova em relação ao resto do Brasil, a Amazônia Legal tinha, em 2019, 57% das pessoas entre 18 e 24 anos e 40% daquelas entre 25 e 29 anos sem nenhuma ocupação (AMAZÔNIA 2030, 2020, p. 02)”.

Este panorama evidencia limites que se apresentam como desafios a serem suplantados no campo das implicações socioeducacionais, são questões centrais que se impõem como dilemas ratificados pelas evidências no Relatório de Estudos dos

pesquisadores do Projeto Amazônia 2030¹, (AMZ 2030), que sintetizaram os percalços regionais em um plano de ações que se apresenta, por meio de uma agenda propositiva de desenvolvimento científico e tecnológico, para tornar Amazônia mais inclusiva e socialmente sustentável, o que requer melhor redistribuição da riqueza, e, a elevação do nível de escolarização da população, permitindo lhes oportunidades mais justa ao enfrentamento das desigualdades e das injustiças sociais, sem negar a relevância dos saberes e conhecimentos dos povos e populações tradicionais desta região.

Neste quadro, cabe uma reflexão sobre justiça social levanta por Dubet (2015), a redução das disparidades das condições de vida perpassam pelas políticas de inclusão, e de redistribuição dos bens sociais, por processos de *reequilíbrio* e *repartição das fortunas*, conduzidas pela busca contínua por justiça social, para além de uma questão moral, trata-se de uma demanda coletiva legítima de conquista e *consolidação de direitos sociais*, conforme afirma Dubet, (2015, p. 22), “uma redistribuição legítima..., visto que os direitos sociais conquistados por alguns deviam beneficiar todos.”

Parece-me, que a universidade pública na Amazônia pode ser compreendida como uma conquista social de utilidade coletiva, razão pela qual Mello (2007, p. 22), propõe a seguinte ideia, “A educação superior é mais que um bem de utilidade pública”. Deste modo, defende a ampliação da capacidade de cidadania dos sujeitos na Amazônia, por meio do acesso pleno ao nível superior, pois alerta que a ausência, e/ou insuficiência de níveis de formação mais elevados podem aprofundar a situação de exclusão social, assim, “Ela é a única condição para o exercício da cidadania plena na moldura de um século, o XXI, no qual a ausência desse nível de formação cultural e intelectual condenará os indivíduos e as massas a uma situação de marginalização e de exclusão”(Idem, p. 22).

O fato é que, se torna provocativo o convite à construção de instituições educacionais menos injustas e cresce o desafio da universidade pública quanto à formação de profissionais que possam compreender e intervir na teia de relações que envolvem a dinâmica do lugar com as demais escalas geográficas, no sentido de instrumentalizá-las para romper com a concepção exploradora, que ainda prevalece aos olhos do capital, de que a Amazônia é uma “zona aberta à colonização” (Trindade Jr, 2010, grifo nosso). E ainda; um espaço marcado

¹ Dados publicados em novembro de 2020, pelo Amazônia 2030, “uma iniciativa conjunta do Instituto do Homem e do Meio Ambiente da Amazônia (Imazon) e do Centro de Empreendedorismo da Amazônia, ambos situados em Belém, com a Climate Policy Initiative (CPI) e o Departamento de Economia da PUC-Rio, localizados no Rio de Janeiro. O Mundo Que Queremos é a organização parceira responsável pela comunicação do projeto.” Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/o-projeto/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

pela dinâmica espacial, ao qual Santos (1995) se refere como “região do fazer”, sendo que se faz necessário criar condições de resistência e organização social, para torná-la uma região do pensar, da construção consciente do conhecimento, da criação efetiva de oportunidades socialmente sustentáveis e justas, compatíveis com o modo de vida da população amazônica.

O desafio de superação das contradições resultantes da inserção precarizada e periférica da Amazônia no contexto dialético histórico-cultural de herança colonial, expõem problemas singulares, que reverberam no campo da educação como desigualdades cognitivas reinantes, e devem ser transpostas por meio da renovação dos padrões mentais, do “choque de educação”, do desenvolvimento científico e tecnológico, reinvenção da Amazônia, estes desafios convergem à (re)criação e consolidação da universidade (Mello, 2007). Nessa perspectiva, a formação social dos sujeitos amazônicos requer como caminho, não só a compreensão dos limites, mas a criação de possibilidades, daí, segundo Mello (2007, p. 17), a necessidade de: “Uma rede universitária do tamanho do desafio e da importância geopolítica da Amazônia”.

É neste sentido que a reflexão sobre a tessitura de uma universidade justa na Amazônia, perpassa por um conjunto interdependente de múltiplas condições e ações que se estabelecem de formas articuladas, pois são determinações abrangentes que interferem na autonomia financeira da instituição, na função institucional, nas boas práticas da gestão e da docência, nas demandas de aprimoramento das políticas públicas pela democratização e pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de acesso e de permanência dos estudantes nos cursos superiores (foco deste trabalho de pesquisa), com o fortalecimento de programas e de políticas de proteção social que se materializam mediados com a aquisição de bolsas de estudos, de moradia, de alimentação, de transporte entre outras possibilidades que se articulam com as demandas pela consolidação, aquisição e a produção do conhecimento permeado pelo imperativo de um currículo justo (Santomé, 2013). Em síntese, não se trata apenas de elevar os níveis escolarização da população, mas, sobretudo, de estabelecer uma agenda na qual a pauta da qualificação humana socialmente referenciada e universalizada, seja um compromisso democrático permanente de inclusão e responsabilidade social, visto que:

É preciso que estejamos muito conscientes de que o conhecimento é informação refletida, valorizada, sistematizada e posta em ação para produzir ou contribuir para melhoria dos processos e das atividades científicas, tecnológicas,

econômicas, culturais, etc.; o melhor caminho para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa, humanística e solidária. (Santomé, 2013, p. 29).

Considera-se que, pela natureza da relação entre Educação e Justiça, aqui vista para além do âmbito jurídico instrucional normativo, é possível aproximar-se de um sentido à justiça radicado na esperança, na resiliência da luta, na racionalidade do enfrentamento de todas as concepções e formas de injustiças e desigualdades impostas pelo sistema capitalista em nossa sociedade, as quais limitam o alargamento da potencialidade e dignidade humana.

Diante de um mundo contemporâneo marcado por processos de aceleração da produção e da reprodução de desigualdades, injustiças e disparidades sociais, a luta pela consolidação da justiça, comprometida com a transformação da sociedade, cada vez mais responsiva às necessidades sociais do povo, da classe menos abastada, alimenta a esperança da reconstrução de uma sociedade socialmente mais justa, bem como traz consigo apontamentos para que seja possível enfrentar contradições e hostilidades provocadas pelo modo de produção capitalista vigente, por admitir que há possibilidades de mudanças para superá-la, como aponta Apple (2017, p. 121) ao afirmar que “a atual ordem social não é fixa nem permanente; o homem continua a modificá-la em sua busca por justiça e liberdade.”

É substancial o papel da Educação e da escola no processo de transformação social, política e cultural das pessoas, ao encorajá-las a desafiar as relações de dominância, ao estabelecer estratégias efetivas de rupturas à subordinação dos contextos sociais desiguais aos quais estão imersas, e também por suscitar contestações, resistências, que legitimam novas relações de poder, para que possam materializar-se de forma mais justa e ajustada, como possibilidade radical de emancipação entre os despossuídos. Assim, ratifica Adorno (2020, p. 200) que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a Educação seja uma Educação para a contestação e para a resistência”.

Reputo necessário estudar a justiça na Educação a partir de como se organizam as instituições de ensino pelo prisma da perspectiva crítica, como uma forma de resistência que está mediada pelos apontamentos de Estêvão (2001, p. 46), que a considera como “a dialética da construção da igualdade e da diferença,” amplia as discussões da justiça na Educação por uma multiplicidade de aspectos vinculados na relação entre a estrutura institucional, a estrutura social e a ruptura com a lógica da dominação capitalista.

Assim sendo, esta pesquisa trata de uma forma legítima de resistência e de emancipação, ao dar voz e expor os desafios e as possibilidades que os estudantes

vulneráveis assistidos pelas políticas assistenciais de uma instituição superior de ensino enfrentam para transformar o hoje com a esperança de um outro amanhã, considerando tal como Freire (2019, p. 47), que “não há na verdade amanhã sem a transformação do hoje,” pois é a partir da luta solidária pela justiça de classe, pela capacidade de ampliação dialógica, de enfrentamento, de superação humana em meio às adversidades que se constrói a esperança em um ser humano mais sociável e justo. “A esperança é, então, necessidade ou exigência ontológica dos seres humanos” com a concepção de uma Educação justa sinônima de justiça social, de libertação humana como “possibilidade; não sina, nem destino, nem fado” (Freire, 2019, p. 50).

A escola justa, fundamentada no ideal de justiça radical, pode ser considerada uma organização de raiz democrática, participativa, dialógica, e emancipadora, em que há difusão de valores como a dialogicidade, a solidariedade, a cooperação, a tolerância, a cultura da paz, e outros, que se (re)constroem na Educação por meio da organização e da governança das instituições de ensino, a partir das intencionalidades e ações dos sujeitos que a constituem (Estêvão, 2015). Desta maneira, o contexto anunciado, levou-me a considerar que a luta por uma universidade justa constituir-se-á mediada pela promoção efetiva de políticas públicas que visam o exercício permanente da igualdade, da tolerância, do respeito às diferenças, da valorização e da inclusão entre todos os pares; que esteja fundamentada na garantia radical dos princípios democráticos, na efetivação de direitos com oportunidade de participação na vida econômica, política e cultural da instituição entre os sujeitos que a constituem, enfim, no combate constante e cotidiano pela eliminação de todo e qualquer processo de dominação, de discriminação, de injustiça, e de desigualdade.

Portanto, o direito à universidade justa é uma questão de justiça social que congrega estudantes, educadores e pesquisadores militantes no campo da Educação, e das demais Ciências Sociais, pois conforme orienta Gasparete (2018, p. 11) ,“uma escola justa e democrática é um dos mais fortes ideais agregadores dentre as pessoas que trabalham, pesquisam e militam na área de Educação,” por isso é um grande paradoxo que possa haver em algum nível do ensino, espaço para difusão de qualquer tipo de injustiça, negação de direito, desigualdade ou outra ameaça à construção humana cidadã e democrática, o que exige, também, o reconhecimento de instrumentos jurídicos, e a efetividade do papel do Estado democrático.

A negação da oferta da plena garantia dos direitos sociais, em particular, o direito à Educação, principalmente, no que diz respeito ao distanciamento entre a legalidade

normativa da lei e a sua efetiva materialidade, traz como resultado a manutenção das injustiças sociais, o acirramento da racionalidade mercadológica nas relações educacionais, a perpetuação dos mecanismos de dominação, de opressão, e a ampliação das desigualdades sociais. Segundo Estêvão (2015, p. 53), o “princípio democrático da igualdade, civil e política”, cerne da construção de uma ideia de justiça contemporânea, “como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa”, traduz-se no sucateamento do sentido da Educação como justiça social e a reafirmação do *status quo* hegemônico capitalista.

A ampliação da racionalidade capitalista neoliberal esvazia o sentido de justiça na Educação, pois “os direitos tendem a ser submissos aos desígnios do mercado, prevalecendo agora os desejos e a vontade individuais, ou, por outras palavras, os direitos individuais passam a ter prioridade absoluta como questão de justiça”. (Estevão, 2015, p. 23). Assim, como frisa Mézáros (2008, p. 27, grifo do autor), “por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Destarte, a defesa pela Educação justa fundamenta-se no combate aos princípios da sociedade capitalista, (re)produtora de injustiças e crise social e que é cada vez mais responsável pela expropriação do trabalho da classe trabalhadora, bem como pelas mazelas sociais. Isto porque, para atingir seus fins, o capitalismo corrói os ideais de justiça e como bem afirma Santomé (2003, p. 9): “Corremos o risco de nos precipitarmos para um mundo em que os ideais de justiça social, de solidariedade e de democracia acabem sendo apenas palavras ocas, pois não são precisamente os ideais necessários em um mundo em que tudo é medido economicamente”.

Assim, o contexto social requer resistência e como ratifica Freitas (1999), na atual sociedade, a Educação como direito social é resultante das lutas históricas de grupos sociais oprimidos, que disputam desigualmente o Estado, as instituições e os espaços públicos para que na prática social diária os códigos jurídicos possam efetivamente ser materializados e (re)significados em justiça social. Portanto, faz sentido o debate de justiça na Educação superior, visto que se trata de um cenário que abrange a desigual distribuição de capital econômico, cultural, político, e social que pode estar a (des) serviço hegemônico do capital ou se contrapor à libertação humana. De acordo Estêvão (2001), o entendimento de justiça social tem alcançado crescente destaque no mundo contemporâneo, um “novo tempo” que requer maior “democracia social” e desta maneira, as organizações não podem ser indiferentes à participação dos distintos sujeitos que a constituem nos processos organizacionais.

Chauí (2003, p. 5) ao considerar que, a partir do século XX, a Educação, bem como a cultura passaram a ser tidas como constitutivas da cidadania, pondera que a universidade, ao se tornar também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, no decorrer do século XX, “não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora”. Por conta disto, continua a autora “a contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes obrigou a universidade a tomar posição diante do ideal socialista”.

Nesta linha argumentativa, compreendo que é um ideal ainda a ser alcançado em sua plenitude, uma universidade brasileira com a efetiva autonomia institucional e a participação proativa dos sujeitos que a constituem como instituição social, nos processos de decisão, de organização e de gestão, assim, a universidade não pode eximir-se do enfrentamento aos problemas sociais vigentes.

Neste sentido, amparo-me na seguinte tese: A Universidade Federal do Pará ao efetivar a Política de Assistência Estudantil, promove em sua organização a governação de ações que ratificam o compromisso democrático com o fortalecimento do senso de redistribuição, representação e reconhecimento para os graduandos em situação de vulnerabilidade, estabelece o direito à Educação como um sentido de justiça que a consolida como uma instituição social de ensino superior justa na Amazônia.

A Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará fortalece o ideal da justiça social aos estudantes por meio da implementação da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA, uma tessitura que se faz, cotidianamente, com a criação das condições e oportunidades menos desiguais para todos os estudantes, principalmente, ao assistir os estudantes mais vulneráveis, desenvolve um sentido de justiça social, que se constrói pela desconstrução das injustiças presentes nesse ambiente universitário. Assim, a universidade justa é uma construção permanente, a UFPA busca incessante ser a menos injusta possível.

Esta tessitura é construída por meio da efetivação da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA, no compromisso com a materialização desta política, executam-se ações constitutivas que conduzem o tecer de uma universidade justa, e, assim, a justiça se constrói pela desconstrução das injustiças no interior deste território universitário, portanto, parafraseando Dubet (2008) a universidade justa é a menos injusta possível.

Deste modo, ao tratar de Educação e justiça no rol dos direitos sociais, torna-se indissociável a busca pela materialização de um projeto societário verdadeiramente participativo, inclusivo e democrático. A democracia pode ser compreendida sob uma perspectiva histórica mais ampla, que visa fortalecer direitos para além da premissa do capital (Wood, 2011). É necessário (re) afirmar o compromisso entre justiça e democracia, implícito na organização sistêmica da escola para a efetivação da autonomia, da cidadania, em tempo de ambiguidade ética e de descaracterização da própria justiça provocados pela lógica capitalista (Estêvão, 2004).

Destacam-se nos estudos científicos sobre Educação, justiça social e democracia os apontamentos realizados por Silva (2015, p. 168), os quais compreendem como evidência “a democracia como espaço público no qual se defrontam pretensões de validade da justiça que arrogam a universalidade e os valores que expressam as preferências e os bens que comunidades específicas ambicionam numa certa circunstância.”.

Diante do exposto, a democracia torna-se componente importante para a justiça, por permitir a compreensão de que bens sociais e valores como a liberdade e a igualdade, só podem ser garantidos com a efetivação dos princípios democráticos arraigados contra práticas autoritárias, dominadoras que contradizem o reconhecimento das diferenças, e contribui para o aprofundamento dos sentimentos radicados em injustiças que impedem o gozo pleno da cidadania e o efetivo acesso aos direitos sociais (Young, 1990; Estêvão, 2004; Fraser, 2007; Silva, 2015).

A Educação, como direito social fundamental, compartilha da singularidade de estar na base de sustentação de outros direitos. Detém o papel fundante de construir nos seres humanos a capacidade crítica, o conhecimento com a dialética na realidade social, a compreensão cultural ampliada de mundo, das relações econômicas, das questões socioambientais, da sociabilidade solidária do vivido para o combate as injustiças, condições de algo que não pode ser, para formação justa e cidadã como ratifica Monteiro (2006, p. 183, grifo do autor), ao considerar que “há muita história ainda para se fazer, até que a Educação deixe de ser um *direito sobre o homem* e se torne verdadeiramente um *direito do homem*, um direito novo a uma Educação nova.”

Deste modo, nesta pesquisa procurei compreender os fios da tessitura que apontaram para a relação entre universidade justa e o direito à Educação, tendo como *locus* para o estudo, a Universidade Federal do Pará – *Campus* Belém, por se tratar de uma pauta necessária, em um momento social de crescimento exponencial das desigualdades e mazelas

sociais, aliado ao fato de ser uma temática relativamente pouco explorada entre as pesquisas científicas brasileiras no campo da Educação superior.

De início, para aproximar o leitor com o lócus desta Pesquisa, apresento um breve recorte do contexto da maior Universidade Pan-Amazônica, conforme afirma a publicação *UFPA em Números 2023* (Ano base 2022), elaborada pela Pró-Reitoria de Planejamento e de Desenvolvimento Institucional (PROPLAN/UFPA), que traz dados essenciais para se compreender o enorme desafio da gestão no âmbito dos processos organizativos e acadêmicos da instituição no *Campus* Belém-PA, isto porque o citado *campus* é constituído por 15 institutos, sendo 09 Núcleos, 01 Complexo Hospitalar formado por 02 Hospitais Universitários (João de Barros Barreto e Bettina Ferro de Souza) e 01 Escola de Aplicação. (UFPA/PROPLAN, 2023). Quanto à composição absoluta de estudantes em 2022, a Graduação alcançou a marca de 39.728 mil, sendo que destes, 25.566 eram matriculados no Campus Belém. Quanto à Pós-Graduação, havia no período o número de 10.607 estudantes e na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Cursos Livre somaram-se 5.900 alunos e alunas (UFPA/PROPLAN, 2023).

No âmbito dos processos organizativos e acadêmicos da Universidade Federal do Pará, de acordo com o Plano Desenvolvimento Institucional (PDI) correspondente ao período de 2016 a 2025, já existe um conjunto de políticas sociais estruturantes, institucionalizadas, praticadas e consolidadas, com fins de atender os estudantes em condições de vulnerabilidades, para de alguma forma, mitigar desigualdades e injustiças que vão além dos muros da universidade. Sobre tais ações, é possível citar a política de cotas, de bolsas de pesquisa, a política de assistência social voltada para Pessoas com Deficiência-PcD, as relacionadas a quilombolas, indígenas, apátridas, atendendo demandas assistenciais específicas das minorias em busca por justiça social na universidade pública.

É importante ressaltar que no contexto vivenciado colocamo-nos com uma dimensão de pertencimento e identidade com os segmentos empobrecidos, vulnerabilizados e em permanente situação de risco, visto que nossas condições de vida familiar estavam contidas nesta perspectiva. Natural do Estado do Rio de Janeiro, minha família migrou (1993) para o Estado de Roraima-RR, mas, estendi a minha trajetória (1996) para estudar o Curso Técnico em Agropecuária na cidade de Castanhal-PA. Em 1998 fui aprovado no vestibular da UFPA, e, assim, acabei sendo acolhido pela Assistência Estudantil quando fui morador da Casa do Estudante de Roraima em Belém-PA até o ano de 2004, com a conclusão do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, o que permitiu condições materiais estruturantes

para progressão dos estudos, e na minha vida profissional com aprovações em concursos públicos. Trabalhei por 14 anos como professor da rede estadual de ensino, somando-se mais 03 anos lecionando em uma escola quilombola na rede municipal de ensino em Cametá-PA. Atualmente, sou professor de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), e conforme o exposto, minha trajetória de vida dialoga estreitamente em defesa da causa dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, bem como me faz militar na contínua luta por uma universidade menos injusta o possível, uma “Universidade Justa,” mesmo diante das diversas racionalidades que interferem na autonomia institucional organizacional para torná-la efetivamente justa, a causa dos acadêmicos vulneráveis implica, essencialmente, na busca contínua pela efetividade da justiça acadêmica/educacional, que se impõe com o sentido de justiça social.

Desta forma, a intenção central trazida nesta tese está no aprofundamento da compreensão sobre o sentido de justiça que vem sendo impresso pela Política de Assistência Estudantil, consolidada pelos processos de organização da Universidade Federal do Pará – UFPA, no que tange à materialização das ações de gestão, programas e de políticas, que atendam às demandas crescentes e a inserção dos estudantes que estão em situação de vulnerabilidade social.

Permito-me pensar cientificamente o sentido da justiça que substancia condições, por meio da organização e da governança, à efetividade de uma universidade justa aos estudantes em situação de vulnerabilidade, a reafirmação da justiça social por meio da execução dos planos, diretrizes e ações institucionais, e, em razão disto, delimitei o recorte temporal a partir de 2017, ano em que a Resolução nº 763, deu origem a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST/UFPA), até o ano de 2023 com base de dados no Relatório Anual de Atividades da SAEST. Concordo, porém com Estevão (2001, p. 46), quando afirma que a governança das instituições superiores está “em íntima conexão com o sistema social global e os processos de democratização das estruturas sociais e de trabalho, quer, finalmente, com o sentido de justiça/injustiça inerente ao sistema capitalista” E que, conseqüentemente, trará impactos aos estudantes vulneráveis, compreendidos como os que mais necessitam da instituição para ingressar, permanecer com dignidade e efetividade no percurso acadêmico escolhido, até concluí-lo no tempo certo, gozando de todas as dimensões formativas e oportunidades oferecidas pela UFPA.

Desta forma, esta Pesquisa buscou elementos que revelaram como, e, sobre quais as circunstâncias se produz possibilidades de materializar a Política de Assistência Estudantil

e de Acessibilidade da UFPA, as condições organizacionais que se estabelecem para fortalecer a justiça institucional, no âmbito da educação superior de ensino público da UFPA, na Amazônia paraense, por se tratar de uma região marcada por processos históricos de exclusão social, e que as possíveis implicações na vida dos estudantes em situação de vulnerabilidade podem assinalar para a superação de impeditivos em outras instâncias da vida social. Assim, levantei como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a Universidade Federal do Pará – UFPA (*Campus* Belém-PA), por meio da assistência estudantil, fortalece a efetivação da garantia do direito à educação justa aos seus estudantes universitários em situação de vulnerabilidade?

Neste sentido, desdobram-se as seguintes questões norteadoras: Como se configuram as concepções de justiça e justiça na educação? Qual é a relação entre universidade justa e o direito a educação? Que políticas e ações de educação justa aos estudantes em situação de vulnerabilidade estão presentes nos documentos institucionais da UFPA? Como os conceitos de universidade justa apresentados pelos estudantes universitários em situação de vulnerabilidade da UFPA têm se materializado?

Assim o presente estudo tem o seguinte objetivo geral: analisar o modo pelo qual a UFPA, *Campus* Belém-PA produz as condições para o fortalecimento e garantia à educação para ser uma universidade justa aos seus estudantes universitários em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Para alcançar o objetivo proposto, a Pesquisa estabelece os seguintes objetivos específicos: discutir as concepções de justiça e justiça na educação; estabelecer a relação entre universidade justa e direito a educação; apontar as políticas e ações de educação justa aos estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica presentes nos documentos institucionais da UFPA; identificar os conceitos de universidade justa apresentados pelos estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica atendidos pela Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA – PINAE; Analisar como os conceitos de justiça têm se materializado na compreensão dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA.

1.2 O Caminho Percorrido

No plano da Pesquisa, a ideia de método, como teoria explicativa, abrange o percurso de produção do conhecimento pelas ciências em articulação à epistemologia tomada, conforme afirma Pádua (2016, p. 30-31),

[...] epistemologia, método e procedimentos técnicos se constituem como elementos indissociáveis em todo processo de investigação que se desencadeia com o pesquisar; entretanto esse processo está longe de ser homogêneo, linear, uniforme, a-histórico.

De modo particular, este trabalho tem o foco na articulação entre Educação e Justiça no âmbito educacional, e, busca pela compreensão da tessitura de uma universidade justa pelo olhar dos graduando(a)s em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA, portanto, uma pesquisa situada no campo da Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), e está concentrada na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, que:

Realiza estudos e pesquisas de políticas públicas de educação (formulação, implementação e avaliação educacional), administração educacional e sistemas educativos, com ênfase nas relações entre Estado e Sociedade, planejamento, avaliação, legislação, financiamento, gestão da Educação Básica em suas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior, modalidades de ensino (educação de jovens e adultos e educação profissional), bem como suas formas de organização entre a sociedade civil e a sociedade política; movimentos sociais e educação; Estudo das relações entre o trabalho e a educação nas suas múltiplas dimensões em espaços escolares e não escolares; Educação e formação profissional (EDUCANORTE, 2020, p. 9-10).

Neste sentido, que falo de justiça na Educação, a partir da realidade empírica de uma universidade pública na Amazônia paraense, isto implica que o fazer da ciência se constitui em “uma interlocução de muitas vozes [...], que se fundem e se transformam, reformulam-se.” (Marques, 2006 p. 230-231). De tal modo que, a busca por um caminho científico tangível, permitiu-me, na condição de pesquisador, “compreender e explicar uma realidade concreta, é possível indicar algumas alternativas de ação para responder à problemática analisada” tal como sugere Sanchez (2014, p. 111), ratifico o pressuposto sugerido por este autor, de que seja qual for o caminho, o processo da pesquisa é sempre um grande desafio epistemológico.

Deste modo, para alcançar os objetivos e as proposições deste trabalho, fiz uso do paradigma de pesquisa de abordagem qualitativa, visto que me permitiu o uso de “multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os

significados que as pessoas dão a eles” (Chizzotti, 2013, p. 28). Desta forma, a pesquisa apoiou-se em uma abordagem qualitativa, com raízes epistemológicas assentadas na dimensão teórica de escola justa radical, compreendida como a perspectiva crítica de justiça, que me serviu na mediação da leitura da realidade aparente, e, na busca da real compreensão da essência, esta lente me permitiu aproximações do diálogo com a perspectiva histórico-crítica, visando o desvelar do contexto social, das contradições que envolveram a dinâmica da síntese histórica destas relações.

Por conta disto, o estudo exigiu mais que interlocuções com os sujeitos do universo pesquisado, com o objeto da pesquisa, pois demandou a mobilização a (re)afirmação de conjunto de dimensões que perpassam por visões de mundo, erudição, abstração, sistematização lógica, capacidade de generalização e de síntese teórica, já que, como bem aponta Fazenda (2001, p. 10), “a pesquisa é a lógica da erudição, pois é impossível delinear caminhos para pensar a prática educativa sem adentrarmos ao nível da abstração teórica e das generalizações.” Diante disto, de acordo com Gamboa (2001) a pesquisa na Educação supõe contextualização, situação geográfica e histórica com a realidade, o que exige um tratamento qualitativo.

Para Pádua (2016, p. 34), “na pesquisa qualitativa permanecem critérios de consistência, de credibilidade e fidedignidade das fontes de informação, que lhe conferem legitimidade científica.” Em vista disso, Araújo (2010, p. 18), afirma que “o adjetivo qualitativo é atributo de boas pesquisas, pois é indicativo da existência de um movimento de análise, da afirmação do elemento humano no processo de produção do conhecimento”.

Assim, a lente qualitativa que a pesquisa assumiu para enxergar as especificidades da realidade social que pairam sobre os sujeitos (estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica) universitários acadêmicos da UFPA (*Campus* Belém-PA), e o juízo de direito à “universidade justa”, em que foi considerado os sentido e significados por eles atribuídos, todavia, não foi desprezado os elementos quantitativos, em concordância com Gamboa (1997, p. 105), para quem “de fato, às duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra.”

Dessa forma, o contexto da Pesquisa explicita a realidade a qual se pretende averiguar tem como foco as condições materiais e as contradições desveladas a partir da materialidade da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE), que impacta os estudantes universitários em situação de vulnerabilidade social da UFPA, e ainda, a análise dos

documentos institucionais que exponham elementos e intencionalidades, que nos conduzam aos objetivos pretendidos. Segundo Frigotto (2001), a compreensão de uma dada realidade exige aguçar a capacidade do pesquisador à investigação em diferentes níveis, o que sugere que o caminho investigativo se conduz em bases mais igualitárias, partindo do real, para atingir a transformação social.

A pesquisa qualitativa permite a observação e interpretação de uma dada realidade, por meio de diversificados procedimentos metodológicos, visto que se busca estabelecer possibilidades de sentidos, significado diante da relevância dos achados (Pádua, 2016).

Daí a necessidade de explicitar o percurso, como o caminho dialógico da construção do conhecimento, delineador do processo de apreensão da realidade, da prática da pesquisa, da delimitação das especificidades abstraídas da coleta, da análise, e da interpretação dos dados, um conjunto de mediações traduzidas em escolhas metodológicas e epistêmicas, que, por conseguinte, oportunizaram alcançar os objetivos aqui pretendidos, assim sendo, por meio de um instrumental científico capaz de mensurar um fenômeno complexo e multifacetado, que imprime nesta pesquisa, o Estudo de Caso Único, e, em razão disto, que busquei estabelecer a investigação com o método sugerido por Yin (2015, p. 21), por “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real — tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação em alguns setores.”

Deste modo, Yin (2015, p. 150) justifica:

Na maioria dos estudos de caso ocorre de forma narrativa. Como essas narrativas não podem ser precisas, os melhores estudos de caso são aqueles cujas explicações refletem algumas proposições teoricamente significativas, das quais as magnitudes podem começar a compensar a carência de precisão.

Neste sentido, com base nas proposições do o estudo de caso único, como método em Yin (2015), a proposta buscou desvelar as ações organizativas da Universidade Federal do Pará, por meio de como vem se materializando a Política de Assistência e de Acessibilidade Estudantil, compreendida como instrumento de suporte aos estudantes na trajetória acadêmica, como um mecanismo de indução à permanência e ao êxito acadêmico, uma forma de fortalecer a justiça educacional, institucional, e social frente às condições de vulnerabilidade socioeconômica que perpassam os sujeitos desta Pesquisa.

Em síntese, para isto, os passos iniciais foram a sistemática revisão bibliográfica sobre o tema, a posterior imersão documental sobre a Assistência Estudantil na UFPA, e,

em busca de maior profundidade ao caso, também, realizei a pesquisa de campo, como um movimento de escuta e compreensão das implicações da PINAE na vida acadêmica dos sujeitos pesquisados.

Além do mais, foi substantivo os dados fornecidos pela SAEST (2022), para que pudesse compreender as dimensões deste estudo de caso, destaco por exemplo, o fato de haver nesta instituição 85% dos graduandos provenientes de famílias de baixa renda, destes 25% com renda familiar de até 1/3 do salário mínimo, e, ainda, a instituição vem se mantendo atenta e sensível sobre as desigualdades implicadas por estas condições socioeconômicas adversas, conforme o Superintendente da SAEST², ratificou a conduta institucional à procura de caminhos para superação de inúmeros desafios, destacou como exemplo, o aumento em 2023 no valor das bolsas e dos auxílios concedidos considerando, principalmente, o momento avesso de restrição de recursos às universidades por parte do Governo Federal durante a gestão anterior (2019-2022), e, ainda, mencionou a ação da Reitoria da UFPA na realocação dos recursos financeiros para complementar o custeio do Programa de Alimentação Estudantil nos Restaurantes Universitários (RUs), além de outras ações, no sentido de aprimorar os mecanismos de diálogo e participação da comunidade acadêmica (seminários, cursos, reuniões, etc.), como forma de oportunizar condições à redução dos efeitos das disparidades socioeconômicas aos estudantes.

Além do mais, no discurso acrescentou, que a SAEST tem investido em uma lógica de condução da gestão mais participativa, plural, dialógica, e democrática, em estreita articulação com a Reitoria, com as Pró-Reitorias, com o Fórum de Assistência Estudantil, com os coletivos de discentes em suas respectivas Associações Estudantis, entre outros entes que constroem, conduzem, consolidam, e (re)significam a Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade, cotidianamente, no interior desta instituição de ensino superior, e, concluiu acrescentando o entendimento de que a responsabilidade pela trajetória acadêmica de sucesso do estudante na Universidade Federal do Pará, não se restringem às ações da SAEST (III Seminário de Assistência e Acessibilidade Estudantil, 2023), e, por isso, a pesar de haver estudos que ressaltam o aspecto “focalista e seletivo”, nos programas e auxílios

² Discurso realizado na Abertura do III Seminário de Assistência e Acessibilidade Estudantis da UFPA, contemplou a temática “*Assistência e Acessibilidade estudantis multicampi como estratégias de integração para uma universidade acolhedora e diversa na Amazônia*”, este evento foi realizado em 23 a 24 de novembro de 2023, no auditório do Instituto de Ciências Aplicadas ICSA/UFPA - Campus Profissional - Guamá/Belém/UFPA. Disponível em: <https://ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/14756-ufpa-realiza-iii-seminario-de-assistencia-e-acessibilidade-estudantis>. Acesso em: 15 dez. 2023.

concedidos pela da Superintendência de Assuntos Estudantis da UFPA (Araújo, 2022), a SAEST reconhece a complexidade deste, entre outros desafios, e, tem demandado esforços para superá-los, conforme observado na seção 4 desta pesquisa, que apontou os mecanismos de aprimoramento, e de fortalecimento das ações efetivadas por meio da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA, que possui um caráter universal, como já previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (2016).

diante da complexidade das necessidades do ser humano, a Política de Assistência Estudantil no contexto do Ensino Superior não pode atender apenas às necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte. Tendo como prioridade o estudante em vulnerabilidade socioeconômica, para o objetivo de uma formação ampla dos graduandos, outras ações devem ser realizadas, a partir de um caráter universal por meio de programas e projetos de Atenção à Saúde (física e mental); Incentivo à Formação de Cidadania e Cultura; Esporte e Lazer, Acessibilidade, Inclusão digital, Ensino de Línguas Estrangeiras e Apoio Pedagógico visando ao bem-estar, à redução das retenções e de evasão escolar, e ao aumento de desempenho acadêmico. Todas essas ações devem fazer parte da Assistência Estudantil no contexto universitário, a fim de colaborar com a formação ampliada dos estudantes, para além da sua formação acadêmico-profissional (PDI, 2016, p. 125).

Sendo assim, com base nesta compreensão ampliada do papel institucional da Assistência Estudantil da UFPA, que me exigiu neste percurso metodológico, considerara natureza das relações entre as “fontes de evidências” e a “estratégia analítica geral,” diante da especificidade do fenômeno estudado, e com base na interpretação dos “elos causais”, o que me permitiu a utilização de multimétodos para apreensão e análise da realidade estudada de acordo com o sugerido por Yin (2015), que ratifica a pertinência do método com base em um conjunto de literaturas que apresentam dimensões importantes para subsidiar o caso, e foram produzidas por estudiosos sobre o tema, assim, sintetiza.

Algumas delas são importantes e tratam diretamente do método de estudo de caso (p.ex., Agranoff & Radin, 1991; Feagin, Orum & Sjoberg, 1991; Hamel, 1992; Platt, 1992a; Stake, 1994; U.S. General Accounting Office, 1990). De menção especial é o artigo de Platt, que reconstitui o desenvolvimento histórico do estudo de caso como método de pesquisa (Yin, 2015, p.14).

Quanto a escolha da UFPA como *locus* da Pesquisa está baseada, não apenas ao fato de ser estudante do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), o que permite estar em maior contato com a realidade que se pretende investigar, mas, sobretudo, de ser, também, originário da classe trabalhadora, e, principalmente, por ter sido alvo das ações da assistência Estudantil como morador da Casa de Estudante, bolsista com auxílio financeiro do Governo do Estado de Roraima, vivenciei no momento em que me

encontrava em vulnerabilidade socioeconômica, e, estava no curso de Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Federal do Pará (1998-2004), vivenciei o quanto é importante para prosseguir nos estudos ser amparado por uma Política de Assistência Estudantil, assim, compreendo a relevância do fomento à Política de Assistência Estudantil que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal do Pará.

Neste sentido, torna-se inicialmente importante a pesquisa exploratória, que segundo Oliveira (2010a, p. 65), é um tipo de pesquisa que “pode levar a um novo problema que será esclarecido através de uma pesquisa mais consistente”. Assim, na busca para produção de dados, Alyrio (2009, p.12), orienta o uso da pesquisa exploratória, pois, se caracteriza “pela existência de poucos dados disponíveis, em que se procura aprofundar e apurar ideias e a construção de hipóteses”.

De tal modo, alguns dados foram levantados por meio de uma pesquisa exploratória, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2025), no *site* da Universidade Federal do Pará, e com base nas informações da Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST/UFPA (2021), apresentadas no I Seminário de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará, realizado entre os dias 09 (nove) a 11 (onze) de março de 2021, e que apontaram a UFPA como a maior universidade brasileira em número de estudantes matriculados na Graduação, apresentando mais 50 (Cinquenta) mil graduandos que estão distribuídos em 12 (doze) *Campis* diferentes e, de acordo com o PDI (2016-2025), “estando 21.325 na capital do Estado,” recorte desta Pesquisa, mesmo registrando o potencial de capilaridade do trabalho de interiorização realizado, com expertise à sociedade amazônica, que permite atender populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica, portanto, presta serviço com justiça social indispensável. Estes números iniciais já apontam para o tamanho da demanda e os possíveis desafios à gestão diante da capilaridade institucional, em um Estado amazônico de dimensões e peculiaridades geográficas que requer esforços substanciais para superar as dificuldades de mobilidade e de acessibilidade, e oferecer políticas e serviços estruturantes aos estudantes.

O perfil dos estudantes de graduação revela que 85% dos alunos/alunas da UFPA têm renda *per capita* de até um e meio salário mínimo; que 85% se consideram pretos, pardos e índios; 72% vieram de escola pública, sendo que 59% entraram pelo sistema de cota, 53% disseram apresentar alguma dificuldade emocional que interfere na vida acadêmica, 18% já tiveram pensamento de morte ou comportamento suicida e, ainda, a universidade tem cerca de quinhentos (500) estudantes PcDs, números que apontam a

Universidade Federal do Pará como a instituição superior de ensino que mais tem alunos/alunas pobres na graduação, de acordo com a SAEST/UFPA (2021).

Diante do exposto, o aprofundamento da investigação apoiou-se em uma abordagem de pesquisa que expôs o caráter específico, dinâmico e histórico das relações sociais e, ao mesmo, tempo tornou-se o fio condutor que, de acordo com Frigotto (2001, p. 73), “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade da teoria e prática na busca da transformação e de formação de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”.

Fenelon (2001) frisa que entre as marcas da investigação, está o fato de a produção do conhecimento ser fruto de um contexto social, que traz consigo pressupostos orientados por uma teoria, por uma filosofia que marcam a pesquisa. Logo, como possíveis categorias empíricas para a análise desta Pesquisa, considere, o percurso formativo dos sujeitos pesquisados atento para as inter-relações e processos de opressão, de dominação, de desigualdades, e das (in)justiças que impactam a vida acadêmica, quanto ao acesso, a permanência, e o sucesso dos estudantes graduados em situação de vulnerabilidade que estão na condição de concluintes e foram assistidos durante todo percurso acadêmico na UFPA.

Isto se dará à luz dos princípios que norteiam a função social da instituição pesquisada, sendo possível destacar o compromisso democrático institucional, a responsabilidade social da instituição, o fortalecimento institucional do senso de redistribuição, de representação e de reconhecimento, bem como o compromisso institucional pelo direito à Educação, como um sentido de justiça aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Quanto às dimensões teóricas e procedimentais de coletas de dados da Pesquisa, o percurso dos referenciais, os quais se busca para a compreensão das implicações do direito à Educação justa, e as concepções de justiça na Educação, exigirá o aprofundamento teórico, por meio da revisão bibliográfica, a partir de autores como Estêvão (2015; 2004; 2001), que estabelece uma compreensão multifacetada da justiça, buscando o sentido social e cultural da Educação em suas diferentes geografias, ou mundos; Fraser (2013; 2008; 2007), cuja concepção radical de justiça incorpora a Educação e a escola na discussão das concepções de justiça, e considera a Educação justa como um aprofundamento de suas raízes democráticas e participativas; Freire (2019), teórico que propõe a formação do sujeito autônomo livre de todas amarras da dominação; Hora e Lélis (2017; 2021), que sugerem o aprofundamento do debate das dimensões da gestão democrática articuladas à Educação

justa; Young (1990), cujos estudos propõem discutir as categorias opressão e dominação, nos termos de justiça radical; dentre outros autores que serão requisitados mediante o desenvolver da pesquisa.

Para ampliar o conhecimento sobre quais estruturas legais a UFPA subsidia o planejamento das ações que visam o direito à Educação aos seus estudantes e para permitir uma visão mais “geral” sobre as metas e proposições transformadas em ações institucionais, realizei a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016 – 2025), e a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE (2021) da UFPA. De tal modo, no que tange à análise documental, Lüdke; André (1986, p. 39) apontam que se constituem “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Além disso, o tratamento dos dados apreendidos recebeu uma dimensão interpretativa crítica que permite, de acordo com Gamboa (2001, p. 98-100), a ordenação do real por meio da “inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica e intelectual etc.,” pois nela há uma preocupação com a essência lógica, com a compreensão da realidade, com a organização dos fatos, com o enfrentamento dos problemas histórico-sociais, neste sentido, “conhecer a realidade significa compreendê-la.”

Sendo assim, a pesquisa apresentou um delineamento explicativo de análise e interpretação, por meio das categorias teóricas, que são: o perfil socioeconômico; o percurso acadêmico formativo; a valorização da diversidade; e a justiça social, pois, estas categorias podem ser compreendidas, segundo Netto (2011, p. 35), como “expressões teóricas, abstrações das relações sociais de produção” (Netto, 2011, p. 35), de modo que permitiu, por meio da pesquisa, correlacionar e confrontar a realidade empírica dos sujeitos, que produzem e recebem os programas e as políticas de inclusão social, de diversidade social de assistência estudantil da SAEST/UFPA, confrontá-las com os documentos institucionais da UFPA, que apontem para a o ideal de justiça social.

Segundo Soulet (2015, p. 26), este “ideal de justiça no âmbito escolar” denota que

O projeto de estabelecimento deve indicar um problema e se esforçar em avançar algumas posições para resolvê-lo. Não se trata mais de ser justo, mais de reduzir as injustiças mais gritantes, de favorecer uma melhor integração, de criar um clima favorável, mobilizando os diversos atores em torno de um desafio focal. Não somente admite-se que há várias maneiras de ser justo, mas se reconhece a imperfeição prática da ideia de justiça (Soulet, 2015, p. 26-27).

Sobre a ideia de justiça social carrega em si uma amplitude de sentidos, e, esta pesquisa aproxima-se das questões da justiça social, que no campo da Educação são levantadas por, Freire (1981, p. 71), ao tratar sobre o “processo de alfabetização política” do ser humano, elucida ao partilhar do ideal de justiça social a favor da classe subjugada pelo capital, que “seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de Educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.”

Assim, de forma provocativa, esta tese suscita a necessidade de demarcação de uma concepção de justiça na Educação de cunho político, radical e militante, que contribua para a superação de processos de alienação, de dominação e injustiças sociais para além do campo da Educação. Do mesmo modo, Tedesco (2004), sugere o fortalecimento das Políticas de Subjetividades no âmbito da educação, visto que, estas possuem o sentido de promoção da justiça social e desenvolvimento de uma consciência cidadã em seus estudantes, incentivando-os a se envolverem em atividades que beneficiem a sociedade como um todo.

Albuquerque (2015, p. 86) complementa a compreensão de justiça social, quando afirma que, “Para além da justiça na escola, a discussão de base é então a da justiça na sociedade, para qual obviamente a escola contribui, em conjunto com outras instituições”.

Quanto ao percurso acadêmico, trata-se de uma categoria que permitiu compreender como ocorreu a trajetória na universidade (o ingresso, a permanência e êxito) dos estudantes da graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica assistidos pela SAEST, por meio da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE/UFGA). Neste sentido, segundo Pryjma *et al.* (2017, p. 25), trata-se de um percurso de caráter processual, em que se vinculam às “condicionantes e referentes de uma ética da equidade dos espaços democráticos de aprendizagem, onde circulam, aprendem, expressam-se e vivem estes estudantes,” todavia, a efetividade possui correlação com a ação gestora, a infraestrutura, os condicionantes de democratização de acesso, as atividades e ações articuladas de ensino, de pesquisa, e de extensão, entre outros aspectos podem ser preponderantes, por legitimar a formação acadêmica profissional ao longo do percurso estudantil, portanto, se trata de um processo educativo, que sofre influência “sociocontextual”, reflexo das condições materiais objetivas, e, das relações de subjetividade dos sujeitos, assim, a captura da ideia de satisfação no percurso de formação pode ser indicativo de sucesso na vida estudantil (Vieira, 2012; Vieira; Theotônio, 2018).

Outra categoria destacada por esta pesquisa foi a Valorização da Diversidade nos Processos Formativos, por fazer parte da missão institucional da SAEST, e, ainda, por se constituir como objetivo para quatorze (14) Resultados de Indicadores no Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU/SAEST(2022-2025), desta forma abrange, o Índice de Alcance Global, o Número de Capacitações Realizadas, de Refeições Servidas, de Serviços de Apoio Pedagógico aos Discentes, de Auxílio Creche Concedidos, de Vagas Concedidas à Casa de Estudantes, Auxílios Concedidos Programa Estudante Convênio de Graduação – PEC-G, de Auxílio Permanência, Auxílio Programa Bolsa MEC, de Serviços Realizados Pro Pedagógico, de Serviços Realizados em Programa de Apoio Especializado e Individual – PAI/PcD, de Serviços Realizados Programa Estudante Saudável – PES, de Serviços Realizados Programa Rede de Apoio Psicossocial (PROREDE), assim, considera-se que o alcance destas metas, neste conjunto de Programas podem indicar resultado exitoso no processo que conduzem a Valorização da Diversidade pela SAEST, no atendimento aos Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA.

Quanto à investigação empírica, trata-se de uma etapa de muitas variáveis, e possibilidades a conhecer, a desvelar as diferentes formas de manifestação da justiça a partir do cotidiano acadêmico e das experiências concretas que envolvem as relações e os sujeitos da pesquisa. Chizzotti (2013) orienta investir na dimensão de planejamento e de sistematização, pois revela-se um rico momento da pesquisa, que poderá envolver “múltiplas fontes de coleta” e múltiplos tipos de instrumentos, o que requer rigor para a “coleta sistemática de informações, [...] documentos, cartas, relatórios, entrevistas, história de vida, observação participante, pesquisa de campo, recursos áudios visuais. A fonte mais constante e usual tem sido a entrevista nas suas diversas modalidades” (Chizzotti, 2013, p. 140).

Neste contexto, em linhas gerais, foi realizada coleta empírica de dados por meio da aplicação de entrevista, que seguiu um roteiro semiestruturado, como sugere Pádua (2016, p. 69-70), “O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que surgindo como desdobramentos do tema principal”. Assim, teve a finalidade de capturar os elementos do contexto dos sujeitos, necessários para a apreensão e compreensão das dimensões da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE/UFPA, dos conceitos, e concepções de justiça, e justiça na Educação que estes sujeitos trazem consigo.

A entrevista propiciou a emergência das estruturas e dos processos que constituíram base à categorização analítica e interpretativa dos dados, e as mediações entre o cruzamento de dados sem caráter científico, com as informações documentais, teóricas e referenciais, tendo como fundo a dinâmica histórica contextual, política, e social, de um grupo de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que enfrentam o desafio da formação acadêmica, por meio da assistência estudantil, este conjunto de elementos permitiram evidenciar aproximações, com os referenciais desta pesquisa do que vem a ser uma “Universidade Justa.”

Deste modo, revelou-se a dinâmica das mediações e confrontamentos dos sujeitos com a(s) realidade(s) em contínuo movimento, em que a pesquisa foi efetivada a partir de dois níveis, seguindo o proposto em Costa (2015, p. 150) que estabelece que “no primeiro [nível] há uma espécie de *quadro clínico*³ do entrevistado e do lugar que em que ocorre o *locus* da pesquisa e a relação do entrevistado com ele. No segundo, permitiram-se questões que acabam suprimindo a unidade de análise do estudo” o que faz sentido com o método sugerido por Yin (2015).

Duarte (2002, p. 141-146) ressalta que a escolha dos

[..] sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado [...].

Considerando que a técnica de coleta de dados por meio da entrevista requer procedimentos à tomada de postura adequada e sugere experiência do entrevistador para, “encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contida numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais[...], são competências que só se constroem na reflexão”.

Assim, entre os sujeitos da pesquisa, defini os estudantes de graduação assegurados pela Políticas de Assistência Estudantil, que estão desde o 1º ano recebendo algum apoio e que, no momento da entrevista estão no último ano de formação. De início este foi o critério da representatividade para validar a escuta, isto é, apenas concluintes de seus respectivos cursos (qualquer curso de graduação) assistidos pela SEAST ao longo da trajetória acadêmica. Entretanto, houve exceções, sujeitos entrevistados que trocaram de curso, que

³A estruturação e análise do Estudo de Caso com base em Yin (2015), demandou a formulação com o estabelecimento de um *quadro clínico*, que está situado na última seção desta tese, com a denominação Quadro 11 — Organização dos Eixos Temáticos e Categorias da Explicação por aproximação e associação dos elementos explicativos.

desblocaram de sua turma de ingresso e, pelo tempo de estadia na UFPA poderiam estar concluindo, o que me levou a validar as entrevistas para a análise.

Assim, foram entrevistados um total de nove (09) aluno(a)s em condição de vulnerabilidade socioeconômica, destes cinco (05) concluintes de diferentes cursos de graduação assistidos pela Política de Assistência Estudantil da UFPA, deste montante, dois (02) estudantes quilombolas, destes um (01) membro da Diretoria da Associação de Discentes Quilombolas – ADQ/UFPA; dois (02) estudantes indígenas, destes um (01) membro da Diretoria da Associação dos Povos Indígenas Estudantes – APYE/UFPA; dois (02) estudantes estrangeiros, destes um (01) membro da Diretoria da Associação dos Estudantes Estrangeiros AEA/UFPA; dois (02) estudantes com deficiência, destes um (01) membro da Diretoria da Associação de Discentes com Deficiência - ADD/UFPA; e, uma (01) estudante representante do Diretório Central do Estudantes – DCE/UFPA, que também faz parte da Diretoria do Coletivo de Mães pela Permanência Universitária da UFPA. Cabe mencionar que, estas Associações se constituem em um conjunto de organizações sociais criadas para defender e reafirmar a representatividade política estudantil, em consonância com as lutas e interesses de grupos minoritários de estudantes, que historicamente tem se engajado ao enfrentamento dos desafios e problemáticas vivenciadas por universitários vulneráveis no cotidiano da Universidade Federal do Pará.

Destaco que, prioritariamente, estas escolhas permitiram-me diversificar a escuta das diferentes demandas acadêmicas, ampliar as possibilidades de aquisição de dados, que subsidiaram elementos determinantes para compreensão de universidade justa, do percurso formativo destes sujeitos, da perspectiva de como a universidade está materializando a Política de Assistência Estudantil, e valorizando a diversidade nos processos formativos, de acordo com as especificidades de cada grupo de discentes, e, em conformidade com as representatividades das respectivas Associações de Representatividade Acadêmica na UFPA.

Além do mais, também priorizei neste recorte que entre os/as estudantes entrevistados (as) estivessem aqueles(as) oriundos (as) da rede pública de Educação básica, e, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, segundo o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, criado com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos discentes de graduação na Educação superior pública federal, no caso da Universidade Federal do Pará, por meio da SAEST/UFPA a partir da temporalidade em vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016 – atual).

Quanto ao recorte temporal deste estudo (2017 a 2023), visto que priorizei os processos instituídos a partir da criação da SAEST (2017), até o último Relatório Anual de Gestão publicizado pela Superintendência de Assistência Estudantil (2023) ano base (2022), e, durante a fase de coleta de dados empíricos desta pesquisa (2020-2023).

A categorização dos dados é considerada um processo flexível em que, de acordo com Oliveira (2010b, p. 103), “as respostas obtidas devem ser classificadas criteriosamente, observando-se as respostas similares ou convergentes para se definirem as unidades de análises que são trabalhadas a luz da fundamentação teórica”. O citado estudioso ressalta, porém, que é o autor que interpreta e dialoga com os dados, com o referencial teórico e assim, vai criando a sua própria teoria. Desta forma, a proposta investigativa considera cruciais e reveladoras as falas dos informantes, por permitir um rico espaço para análise. Segundo Araújo (2012, p. 9) “na análise interpretativa o leitor dialoga com a obra, identificando a situação filosófica do texto, suas influências, seus pressupostos, associando e confrontando com outras ideias”. Durante a análise dos dados obtidos foi possível detectar a presença de elementos comuns, tais informações forneceram a possibilidade de criação de categorias sobre as quais foram aglutinadas respostas semelhantes, ou, singulares que possuem alto grau de relevância para a compreensão do fato a ser estudado. Os fins deste estudo nos conduziram para uma perspectiva metodológica de caráter descritivo-interpretativo com base no Estudo de Caso em Yin (2015).

Para melhor compreensão do objeto de estudo, *o sentido de justiça que vem sendo impresso pelos processos de organização da Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir do olhar dos graduandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica*, das mediações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e das ações organizacionais da instituição, este trabalho apresenta-se em cinco seções.

A primeira seção apresenta o contexto da pesquisa e o percurso metodológico desenvolvido. A segunda seção denominada *As concepções de justiça e justiça na Educação*, traz uma discussão sócio histórica da Educação sobre as diferentes concepções de justiça, e justiça na Educação, bem como descreve conceitos e suas conexões históricas segundo a visão dos principais representantes das perspectivas universalista, pluralista, e radical do campo teórico baseada na Sociologia, na Filosofia, entre outras Ciências Sociais que se complementam e interseccionam para dar conta da correlação deste multideterminado conceito sobre justiça e Educação na contemporaneidade, com a finalidade de ampliar o debate sobre o ideal de justiça no âmbito escolar e institucional de ensino e refletir sobre o

modo como é pensada a Educação e a forma como as instituições escolares se organizam para justificar seus ideais de justiça em meio a uma sociedade em que predomina a hegemonia do capitalismo.

A terceira seção intitulada *Universidade justa e o direito à Educação*, estabelecerá o aprofundamento do debate universidade pública e o direito à Educação, ao situar conexões entre a universidade justa e direito à Educação. Nesta seção são evidenciados elementos contextuais, históricos e estruturais que coloquem em evidência a função social da universidade pública e suas correlações com a Política Nacional de Assistência Estudantil definida para as universidades públicas, aprofundando reflexões em torno do acesso, da permanência, do sucesso dos estudantes universitário, em uma conjuntura política e social de retração de investimentos, e descompromisso político do Estado brasileiro com as Instituições de Ensino Superior.

A quarta seção, nomeada *As políticas e ações de Educação justa aos estudantes universitários em situações de vulnerabilidade presentes nos documentos institucionais da UFPA*, busca analisar os principais documentos produzidos pela Universidade Federal do Pará com a finalidade de materializar as políticas e ações de garantir ao ideal de Educação justa aos estudantes universitários em situação de vulnerabilidade.

A quinta seção intitulada *Do(s) conceito(s) de universidade justa, apresentados pelos estudantes universitários em situação de vulnerabilidade, às ações de justiça(s) na universidade da UFPA*, revelados a partir de dados empíricos, a descrição e análise sobre a visão dos estudantes acadêmicos em situação de vulnerabilidade dos cursos superiores da UFPA, em relação à Política de Assistência Estudantil – PINAE, que vem sendo executadas pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, assim, que expressam conceitos, ideais e percepções de universidade justa, considerados pertinentes para desenvolvimento do conjunto de reflexões sobre os limites e possibilidades da materialidade e da efetividade das políticas e das ações no âmbito da Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará em garantir aos direitos aos discentes em situação de vulnerabilidade e aproximá-los aos ideais de universidade justa.

2 OS CONCEITOS E AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA E JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO

Nesta seção, priorizo o aprofundamento teórico e epistemológico dos principais conceitos e concepções de Justiça(s) à luz da Sociologia e da Filosofia da Educação, no sentido de refletir sobre as características, as interferências e as contribuições no âmbito da Educação contemporânea. Deste modo, abro um profícuo debate correlacionado a outros conceitos como, os princípios do *status*, do mérito, da igualdade de oportunidade de acesso, com a igualização de condições e, mais recentemente com a eficiência e a qualidade, que atravessam o campo das políticas públicas, da gestão e da organização escolar, tensionadas pelas demandas da universalização do ensino público às classes menos abastadas. Assim, suscito reflexões sobre questões estruturantes, que estão além da pura aspiração ética por justiça no campo escolar.

2.1 Os conceitos

Justiça é a palavra que exprime um conceito aparentemente desnecessário de julgamento já que interessa a todos, e sua relevância tal como afirma Velasco (2013) não nos deixa indiferentes, tanto na forma de vê-la como também, de valorizá-la. Assim é que o conceito de justiça em sua essência é multidimensional, uma vez que, assume diversos significados e racionalidades em disputa, as quais subsidiam teorias, concepções e interpretações distintas, e até conflitantes ao longo da história da humanidade (Estêvão, 2004). Neste ínterim, Fraser (2013, p.742) sugere que a questão da justiça está “inundada com metadisputas em relação a pressuposições constituintes de quem conta e do que está em jogo. Não apenas questões substantivas, mas também a própria gramática da justiça está à mercê de especulações”.

A aproximação com este debate revela que a ideia da justiça é marcada por especulações interpretativas quanto ao seu significado complexo e assimétrico, pois o sentido de justiça não é unívoco, e qualquer singularidade expressa sobre o que é justo, não é consensual, exigindo um esforço a compreensão, como ratifica Estêvão (2001, p. 8) ao afirmar que “parece que justiça declinada no singular, perde sentido a favor da noção de justiças, que remete, ao invés, para modos plurais de justificação, para tradições diferentes, para várias e desencontradas racionalidades,” sendo estas, materializadas em dimensões desiguais que ratificam o ideal de justiça complexa, assim, “a justiça declinada no singular

não tem muito sentido, preferindo por isso falar em *geografias de justiça* ou em *justiça complexa*” (Estêvão, 2004, p.14, grifo do autor).

Deste modo, a legitimidade do conceito de justiça é complexa por ser reclamada como objeto de interpretação variável e conflitante que vem sendo (re)significado ao longo da história da humanidade, por isso sua compreensão no singular não faz muito sentido, daí a preferência em denominá-la *justiça complexa*.

O próprio discurso da justiça se tem constituído historicamente num objeto de interpretações várias e conflitantes, que vão, por exemplo, desde o sentido de tolerância ao de lei natural (Locke), ao de utilidade (Hume e Stuart-Mill), ao de harmonia com o natural (Rousseau), ao de respeito pela pessoa (Kant), ao de atribuição a cada um segundo as suas capacidades e necessidades (Marx) e, mais recentemente, ao de equidade e de liberdade igual (Rawls). (Estêvão, 2004, p. 14).

A ideia de justiça vem passando por metamorfoses em seu conceito com ressignificação dos sentidos correspondentes às funções distintas que na essência exerce para corresponder aos anseios do Estado e das civilizações de cada tempo histórico. Modifica-se para atender ao conjunto das transformações da sociedade que a constitui e assim, de acordo com Farago (2004, p. 9),

[...] de fato [a justiça é] uma das mais antigas aspirações em todas as sociedades, não importa qual seja a forma de sua organização, de seu sistema. Em todos os lugares, o Estado, mesmo em seus esboços mais primitivos, sempre se constituiu baseado na função de justiça.

Mediante a lentes filosófica e sociológica, que se apresentam como um possível caminho para entender a complexidade que dimensiona o conceito, Velasco (2013, p. 37-38, grifo do autor) afirma que a justiça traz consigo a ideia de ser uma concepção prática e ao mesmo tempo ideológica, por estar ligada ao nosso agir, mas “é um conceito ‘prestigioso’ porque está carregado de valor”. Assim é que o estudioso enfatiza que “a palavra justiça traz consigo uma grande carga emotiva. [...], mas também é um conceito ‘confuso’, justamente porque toda essa carga emotiva parece nos impedir de chegar a um significado unívoco”.

Do mesmo modo Velasco (2013), aponta a existência de um conceito que tem em si mesmo a pretensão de estabelecer-se como justo, a partir da sua própria materialidade em ações, Wren (1979, p. 19) afirma que, “só podemos compreender a justiça fazendo-a, numa unidade de ação e de reflexão”. O teórico indica que a abrangência de um conceito não abandona a unidade prática e a reflexão, mas se constitui em diálogo permanente, o que sugere o ideal de práxis. Assim, em busca de aprofundar a compreensão científica da complexidade apresentada pelos múltiplos sentidos de justiça foi possível perceber, a partir

de Wren (1979), Aguiar (1993), Vita (2007), Velasco (2013) e Estêvão (2001; 2004; 2015), que o conceito substantivado de justiça não se explica e nem se apresenta por si mesmo, dado que está intrinsecamente relacionado e mediado com outros distintos conceitos qualificadores que preenchem o seu sentido, tais como igualdade, equidade, ética, integridade, liberdade, mérito e democracia, dentre outros. Estes conceitos intencionam explicar, legitimar, mitigar, ou superar distorções, exclusões, desigualdades, injustiças, e conflitos sociais pois, como afirma Velasco (2013, p. 31) “a justiça é um valor de um tipo muito peculiar, um valor que precisa sempre ser preenchido por outros valores”.

Similarmente, Wren (1979), Aguiar (1993), Vita (2007), Velasco (2013) e Estêvão (2001; 2004; 2015) são autores, que concordam com a existência de abordagens e concepções diferentes do que venha a ser justo, ora como sinônimos de respeito à liberdade entre os seres humanos, ora procede como discernimento ao bem comum, de (re)distribuição de bens sociais, de comunidade, de reconhecimento, de representação, e assim por diante. Apesar disso, o conceito de justiça ainda pode ser entendido como compromisso individual e/ou coletivo, igualdade jurídica frente às normas estabelecidas pelo Estado democrático de direito, no intuito de manter a ordem social, ou ainda, pautado como princípio subjetivo de respeito com a integridade social, entre outras tantas possibilidades qualificantes que o conceito de justiça pode assumir.

Aguiar (1993, p. 11) afirma que há visões distintas sobre o conceito de justiça, sugere ser um avanço que o debate perpassa sob a ótica dialética, considerando as contradições da sociedade de classes e a possibilidade de superação do modo de produção capitalista, em que justiça possa ir além de “um princípio ou um conjunto de princípios que pairam no absoluto,” no campo da ética normativa e, então, compreende que a complexidade do conceito de justiça permite “vislumbrar alguns caminhos para abordagem da questão da justiça, segundo uma ótica dialética.” Pensar a justiça no plural é uma reflexão complexa, já que deve ser entendida sob diferentes perspectivas, intenções e

[...] concepções que estabelecem um espectro amplo, sem conceito circunscrito e definido, mas por caminhos teóricos que conduzem a uma possível construção e existência de outros posicionamentos encontrados na literatura sobre o assunto (Cardoso, p. 56, 2018).

De acordo com Aguiar (1993, p. 15), “A justiça é o dever-ser da ordem para os dirigentes, o dever-ser da esperança para os oprimidos. Podendo também ser o dever-ser da forma para o conhecimento oficial, enquanto é o dever-se da contestação para o saber crítico”. O autor entende ainda, que a justiça está “indelevelmente implicada com as práticas

sociais. [...] daí podemos afirmar que a justiça não é neutra” em razão de estar marcada por variadas significações, realidades conflitivas e contraditórias. Logo, no entendimento do citado teórico, a justiça é parcial e não pode ser genérica. Ora comprometida com o lado dos dominantes, ora com o dos dominados, que se utilizam destas significações para exprimir seus projetos, e justificar o que lhes convêm considerar como justo.

Ao comprometer-se com a luta pela transformação social a visão de justiça sugerida por Aguiar (1993, p. 17), nos leva a compreender que as concepções de justiça devem ser interpretadas como “racionalizações das práticas sociais”, porque partem do pressuposto de que na sociedade de classes, a natureza harmônica do que vem a ser justo não só existe para que os dominadores mantenham-se na sustentação do poder e no fortalecimento da ordem social que lhes convêm. Isto também, significa, ao mesmo tempo, o oposto, que se constitui em fundamentos às injustiças para os dominados. Assim, a ideia de justiça associa-se a um processo dialético que se materializa em conflitos de interesses e acaba permitindo que haja naturalização da cultura dominante, quando “cristaliza os costumes dos grupos sociais que estão dominando ou são dominados”. Além do mais, o autor em tela justifica que “a ideia de justiça dos dominantes tem a característica de tornar tradição, na medida em que se cristaliza no direito oficial vigente nas sociedades repressoras e opressoras”.

Para Aguiar (1993, p. 67-68), “uma concepção dialética de justiça não pode partir originalmente da virtude individual para se espalhar para o social, [...] antes de encará-la como virtude, temos que vê-la como qualidade de uma ordem política, econômica e social”. Os apontamentos destacados, ratificam a ideia de que a justiça por uma perspectiva crítica, dialética está comprometida com a causa coletiva dos explorados, em um contexto político-social mais amplo, que se traduz em possibilidade de libertação humana. Desse modo, complementa o autor que “o justo é o melhor para os oprimidos, é a luta pela conquista do poder pelo proletariado, constituindo-se também no melhor para a manutenção do poder pelos trabalhadores, quando eles o conquistarem”.

No entanto, não deixa de ser verdade que há pesquisadores que se contrapõem ao pensamento de Aguiar (1993) sobre justiça, considerando-a cega, imparcial, igualitária, contratual e utilitária, por compreender que a liberdade, a igualdade, a oportunidade, entre outros bens sociais estimados como valores neutros, marcados pela imparcialidade, pela ética, podem ser mediados por processos normativos, ou, por princípios subjetivos, conforme às especificidades de cada teoria que a distingue. Como exemplo, destaco que a interpretação dada à justiça pela imparcialidade moral utilitarista restringe a justiça em

maximização da felicidade geral e oferece uma visão que não enxerga a imparcialidade como sinônimo de igualdade, mas como conceitos distintos. Rawls (1997) em sua Teoria da Justiça esclarece essa questão, e reserva um debate mais direto para a noção de igualdade (Vita, 2007) e assim, emerge a necessidade de um maior aprofundamento no debate sobre as principais concepções e teorias de justiça.

2.2 As concepções e teorias de justiça

É necessário aprofundar a compreensão da complexidade apresentada pelas múltiplas dimensões e abordagens de justiça correlacionadas à Educação como direito social, visto que a ideia em debate remonta aos princípios filosóficos e sociológicos da natureza política da justiça em questão. Dessa forma, as concepções e as teorias de justiça vêm se apresentando, como sugere Estêvão (2015, p. 09), como uma “natureza polifacetada e ambígua,” diversificada tanto na concepção, quanto em sua base conceitual, em seus princípios norteadores, na sua forma de execução pelos sujeitos que a constituem, e as suas “relações complexas” com as diferentes dimensões sociais, dentre elas a Educação/Estado/Sociedade, que define como sendo “a mais ajustada e coerente para sua concretização como área de ensino/aprendizagem”.

Assim, a ascensão dos estudos e discussões a respeito do direito à Educação, das políticas públicas e dos sentidos de justiça articulam-se e permitem a construção de várias perspectivas, de concepções de justiça. Estêvão (2004, p. 17) esclarece em sua obra intitulada *Estudos sobre as geografias da justiça em Educação*, a existência de pelo menos três possíveis perspectivas de justiça: “a universalista, a pluralista, e a radical”. Para este trabalho, considere pertinente, então, analisar cada uma delas.

2.2.1 A concepção universalista

Conforme Estêvão (2004), a perspectiva universalista visa consensualidade na aceitação do que é “justo ou injusto” por todos os envolvidos, os princípios e as normas do que consideram absolutamente (in)justo ratifica o ideal de sociedade igualitária com a pretensão de abranger a todos que dela fazem parte, daí o porquê de ser classificada como universal, a noção de que a igualdade humana é o embrião societário fundamental.

Para Estêvão (2004, p. 17), Rawls (1997) é o principal representante do pensamento universalista, pois descreve em sua teoria um redesenho da sociedade, por meio de um sistema de (re)distribuição dos bens sociais e das riquezas, que permitam a todos direitos e

acesso às oportunidades justas, e, assim, ir além do “discurso prático,” é essencial para manter “simetria e igualdade nas oportunidades de participação”.

Para que possa haver uma “sociedade bem-ordenada”, também deve haver um sistema de “cooperação social” justo que perpassa pela ação dos sujeitos, e, conseqüentemente, pelas instituições sociais em prol do benefício de todos. De acordo com Rawls (1997, p. 3), “a justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento”. Neste sentido, o estudioso propõe que as instituições sociais possam velar pela inviolabilidade da cidadania igualitária, fruto de um contrato social ajustado das relações entre os indivíduos racionais com senso de justiça e concepção de bem coletivo. O citado autor pauta-se na plenitude da liberdade individual, dado que a justiça sustenta-se na razão da aceitação pelos indivíduos de um conjunto de sistemas de finalidades (in)justas, estabelecidas a partir de princípios, regras morais, justas e ajustadas para a manutenção da unidade social, aceitas por todos os cidadãos por meio de um ideal igualitário em que a equidade passa a ser sinônimo de igualdade à justiça social.

Observo que na concepção de justiça em Rawls (1997), o Estado deve manter-se alheio aos planos individuais e priorizar legitimidade aos direitos fundamentais. Logo, uma boa ordenação social está na aceitação individual dos mesmos princípios do que vem a ser justo. Para Lois (2005, p. 30) “este ideal comum se constitui no bem social, que dá unidade ao corpo político e pode vir a se caracterizar como uma espécie de republicanismo em Rawls.”

Dessa forma, o pensamento de Rawls (1997, p. 372) está centrado em fundamentar uma sociedade livre e justa, distribuir bens e direitos através de regras e princípios justos, que permitam estabelecer “uma concepção pública de justiça que se afina bem com a concepção dos cidadãos como pessoas livres e iguais em um Estado Democrático”. Entretanto, em uma sociedade capitalista desigual e injusta, como formular regras e princípios justos que permitam distribuir justamente bens e direitos para construir uma sociedade justa?

A solução rawseliana resultou na criação de uma teoria da justiça de princípio liberal e igualitário, que visa a garantir a autonomia e o direito iguais de liberdades aos indivíduos. Esta teoria tem como ponto de partida uma situação hipotética em que se retiraria dos indivíduos a atual posição social, obscurecendo-os com o “véu de ignorância”, numa espécie de *reset* à “posição original,” com a intenção de redefinir as configurações do sistema social, ao deixá-los no total desconhecimento sobre as suas próprias condições sociais, econômicas,

políticas, culturais. Assim, para que os privilégios, preconceitos, vieses, não se convertam em favorecimentos de alguns em detrimento de outros, eliminando-se possíveis “vantagens mútuas,” é preciso estabelecer um ambiente em que haja imparcialidade e liberdade, reconhecido o caráter de seres humanos livres e iguais, para que os sujeitos possam (re)formular as regras de (re)criação da sociedade justa, com a mais ampla (re)distribuição ordenada das riquezas, dos papéis e dos bens sociais.

A questão levantada por Rawls (1997) permite um conjunto de reflexões sobre regras sociais e benefícios mútuos, no campo das ideias, e então, como sugere Gargarella (2020, p. 15), “a questão é, entretanto, que todos estaríamos melhor se não causássemos danos uns aos outros e, mais exatamente, se aceitássemos uma convenção que determine como inaceitáveis tais danos”. Desta maneira, a teoria de justiça de John Rawls apresenta uma finalidade política social progressista contratual em manter entre as pessoas o ideal de independência e dissociabilidade, claramente expostos pelos princípios de sua teoria, que o leva a receber o rótulo de liberal e igualitária. De acordo com Hora e Lélis (2021, p. 61), “é liberal porque pretende garantir a tolerância e a liberdade individual. É também igualitária porque valoriza a igualdade econômica e social. Essas duas facetas da teoria estão presentes nos seus dois famosos princípios de justiça”.

Afim de possibilitar a (re)distribuição justa da riqueza, de papéis e de bens, Rawls (1997) descreve os dois princípios elementares da sua teoria da justiça, sendo que no primeiro “cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras.” Neste princípio, Rawls objetiva garantir o mais amplo sistema de liberdades básicas e direitos humanos fundamentais aos indivíduos, já que considera a igualdade de direito em que as liberdades básicas sejam iguais para todos, e assim, ratifica o estabelecimento de um conjunto semelhante de compatibilidade de liberdades e respeito a todos, também conhecido como princípio de liberdades iguais. Já o segundo princípio, estatiza que “as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo, (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável e, (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos” (Rawls, 1997, p. 64).

Desta forma, Rawls associa ao segundo princípio a ideia de igualdade com equidade, pois visa equacionar as diferenças, e não eliminar as desigualdades sociais e econômicas. Para Farago (2004, p. 259) “o princípio da diferença expressa a ideia de reciprocidade” e por meio deste princípio admite-se a existência das desigualdades com a respectiva

necessidade de haver razoabilidade entre os sujeitos, em busca de um sistema justo de oportunidades aos menos favorecidos, com vantagens para todos. Rawls destaca que a ideia de equidade e de liberdade igual pode ser observada quando “aplicamos o segundo princípio mantendo as posições abertas, e depois, dentro desse limite, organizando as desigualdades econômicas e sociais de modo que todos se beneficiem” (Rawls, 1997, p.65).

Entretanto, fica evidente que há sobreposição de ordenamentos no pensamento no tange às regras de prioridades (prioridades lexicográficas) entre os princípios criados por Rawls em sua teoria da justiça, o princípio da liberdade antecede ao princípio da diferença, que por sua vez está dividido para contemplar a relação entre os limites de razoabilidade e as compensações das desigualdades vinculadas às posições e cargos que satisfaçam a partilha entre todos os indivíduos (Farago, 2004).

Todavia, como afirma Farago (2004, p. 243), “a questão que se coloca é de saber se existem partilhas mais justas ou até mesmo menos injustas do que outras” o que revela uma tentativa de equilibrar o caráter irregular das partilhas. Assim, em concordância com Gargarella (2020, p. 26) “de acordo com essa regra de prioridade, a liberdade não pode ser limitada [...], a favor da obtenção de maiores vantagens sociais e econômicas, mas apenas em caso de entrar em conflito com outras liberdades básicas”.

Em síntese, Rawls (1997) cria a sua teoria da justiça fundamentado em uma proposição teórica-hipotética de justiça política de cunho liberal contratualista que visa alcançar uma sociedade mais justa, baseado por princípios que estabelecem um sistema de liberdades básicas entre os indivíduos, que aceitam a existência das desigualdades sociais e econômicas, mas estabelecem um ideal moral de equidade comunitária, em que a garantia efetiva dos direitos sociais centra-se em princípios com base em um sistema social com que considera as circunstâncias da justiça para oferecer oportunidades (re)distributiva dos bens sociais aos menos favorecidos. É assim que na visão de justiça Rawlsiana, cria-se uma sociedade humana e vantajosa a todos pelo compromisso moral com o contexto que a circunscreve, pois como afirma Rawls (1997, p. 140) “uma sociedade humana é caracterizada pelas circunstâncias da justiça, [...] pelo contexto de aplicação da justiça”.

De acordo com Estêvão (2015) a justiça pode ser apreendida em Rawls como a “proteção da liberdade individual, do direito de propriedade, e dos interesses individuais; hegemonia do privado,” e a partir destas categorias, que tem a finalidade de tornar consensual entre os envolvidos o ideal de justo ou injusto, “a tendência é que se procure um princípio que define o que é justo ou injusto e que seja aceito por todos os envolvidos num

discurso prático, sob condições perfeitas de simetria e igualdade nas oportunidades de participação” (Estêvão, 2004, p. 17).

Contudo, há nas sociedades reais relações desiguais de poder, negação das condições materiais de produção à existência humana, distorções sociais com situações de injustiças cotidianas profundas e marcadas pela negação das esferas da justiça, por desiguais relações de interesses entre os sujeitos. Assim, os conflitos são inevitáveis, pois como justifica Marinho (2013, p. 27),

[...] também existe conflito de interesses, pois os sujeitos não são indiferentes à forma como são distribuídos os benefícios acrescidos que resultam da sua colaboração, já que, para prosseguirem os seus objetivos, todos preferem receber uma parte maior dos mesmos.

Na mesma direção, ao examinar os fundamentos da teoria de John Rawls a partir de uma lente filosófica, Fernandes (2010, p.74) considera que se trata de uma teoria de justiça que busca “conciliar equidade social, eficácia econômica e liberdade política, reafirmando a prioridade da justiça sobre o bem”. Apesar de indicar a idealização de uma sociedade mais justa, por meio do equilíbrio social, que busca a equidade social e a liberdade política, não é suficiente para consolidar uma sociedade politicamente justa, porque o fiel da balança tende à eficácia econômica, não sendo possível conciliar o inconciliável.

Posto isso, é preciso repensar os princípios de justiça universalista de Rawls, que desde o lançamento de sua obra original intitulada *Uma Teoria da Justiça* (1971) concebe a justiça como “equidade harmoniosa” e não rompe com o ideal em que “todos são iguais perante a Lei”, mas, ao contrário, constrói um “contrato social” que reforça o processo de ideologização liberal capitalista.

Neste sentido, vale recorrer a Mézáros (2008, p.16), quando enfatiza que para o capital, “se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas”, Este processo de ideologização, defendido nas proposições de Rawls é visto negativamente pelos teóricos da concepção radical de justiça, por impossibilitar a efetiva emancipação humana, por estar desconexa às possibilidades de emancipação, e ao enfrentamento das desigualdades e injustiças no âmbito social do mundo real.

Em suma, o pensamento “Rawlseliano” só se sustenta se idealizarmos as pessoas como indivíduos autossuficientes, em uma sociedade “sem conflitos sociais”. Neste sentido, tal teoria pode, no máximo, ser considerada como um ponto de partida para pensar a justiça como instrumento necessário para o equilíbrio da “estrutura básica da sociedade” ao buscar

em processos de ruptura com as injustiças e as contradições da sociedade capitalista, elementos basilares para a reconstrução de uma sociedade mais justa.

A atual estrutura capitalista deleta as possibilidades de transformações mais profundas e, nesse caso, representa a não modificação da estrutura desigual e segregadora, o porquê dos “ricos de berço” beneficiados pelo aprofundamento das injustiças sociais, “não abrirem mão” dos direitos da justiça liberal, dado que representaria abrir mão do controle, do poder sobre os mais fracos (Wren, 1979, p. 54-55, grifo do autor). Esta compreensão de justiça liberal como instrumento de manutenção da ordem é ratificada por Mascaro (2013, p. 192), quando afirma que nesta perspectiva hegemônica, “considera-se justo o que mantém a ordem existente” incluindo o controle e o usufruto do Estado liberal.

Além disso, “O Estado liberal tende a preocupar-se fundamentalmente com o privilégio da liberdade individual, pouco lhe interessando a questão da igualdade, a não ser que esta seja entendida de um modo formal, ou seja, como igualdade perante a lei” (Estêvão, 2001, p. 12). Assim, considero nestas discussões que a justiça, pela ótica liberal, apresenta-se sistemática, formal e utilitária, organizada pelo Estado, que a conduz pelo princípio da proteção dos interesses individuais. No entanto, a Justiça não se limita ao acesso normativo da lógica judiciária, e mesmo as leis não são suficientes para garanti-la à classe menos abastada da sociedade, assim, faz-se necessário o enfrentamento e organização coletiva, ensejando a ampliação da consciência de classe.

Dessa forma, torna-se possível correlacionar concepções de justiça às concepções de Estado e, por vez, não seria indiferente a esse movimento a existência de tipos de Educação correlatas. Assim, processos de formação educativa emancipatórios mais democráticos exigem aprofundamento de um projeto societário radicado em princípios verdadeiramente democráticos, o que para Estêvão (2004, p. 125) “compete então ao Estado, que se queira democrático, intervir no sentido de a sociedade se instituir como uma comunidade política adulta, contribuindo antes de mais para que ela seja justa, solidária e livre”.

Entretanto, é necessário considerar que em uma sociedade de classes, os princípios democráticos de justiça social, aí incluída a Educação, estão sendo corroídos pelo Mercado e seus agentes. O Estado, historicamente vem sendo disputado e cooptado pela burguesia, sendo que na atual forma de organização social e política, concordo com Adorno (2020, p. 47) quando afirma que, as pessoas tornam-se indiferentes aos ideais democráticos, e o Estado passa por uma, “adaptação, um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição para todos”.

Adorno (2020, p. 48) reforça o exposto ao afirmar que “onde a Educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe”. A Educação como um processo político provoca a transformação humana, semeia a justiça como condição e como meio à emancipação humana, por estar vinculada ao sentido mais amplo e democrático de afirmação do sujeito político para superação das injustiças na sociedade de classes. Assim sendo, é legítimo o sentido político ratificado por Paro (2010, p. 27, grifo do autor), quando afirma que:

O político em seu sentido mais amplo significa, portanto, a produção da convivência entre as pessoas e grupos. Essa convivência, como sabemos, pode ser produzida, basicamente, de duas formas: pela dominação – quando uma das partes (grupos ou pessoas) reduz ou anula a subjetividade da outra, tomando-a como objeto – ou pelo diálogo – quando há troca de impressões, a contraposição de interesses e de vontades, mas com a predominância da aceitação mútua e da negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas as partes envolvidas. Neste último caso dá-se a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre as pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos*.

A afirmação do sujeito como um ser político se constrói histórica e coletivamente com o outro, radicado em princípios dialógicos e democráticos, assim como também exige que haja a ruptura com todas as formas de dominação. Para Santos (2019, p. 46) “a dominação moderna é um modo global de articulação das exclusões abissais e não-abissais, [...] que é, por um lado, desigual, uma vez que varia conforme as sociedades e os contextos e, por outro, ao nível global, combinada”. Portanto, a dominação manifesta-se como uma das faces da injustiça, que provoca desigualdades e exclusões, reforçando a necessidade de busca contínua pela efetividade da justiça, e a demanda por um projeto societário que aprofunde a democracia sem abandonar as bases sociais.

Por conta do exposto, o sujeito constrói-se político, “no sentido mais amplo” sugerido por Paro (2010), mediado pela materialidade das relações que são estabelecidas ao longo do processo histórico e assim, torna-se sujeito político e resiliente para lutar pela superação dos processos de dominação e de exploração, por instituições comprometidas com os princípios fundantes da democracia e da justiça. É neste sentido que a Educação justa está na essência desta dinâmica, ao imprimir a dimensão política aos processos formativos para os filhos da classe trabalhadora, os quais requerem e demandam o estabelecimento de um conhecimento mais profundo das “leis de desenvolvimento da sociedade e dos mecanismos de exploração, especialmente os da forma mais elevada, o

capitalismo (a mais valia) e as tendências do desenvolvimento social, na abolição de toda e qualquer exploração” (Saviani, 2011).

2.2.2 A perspectiva pluralista

Outra forma de conceber a justiça é por meio da corrente pluralista representada pelo pensamento de Walzer (1999), o qual é avesso aos princípios da justiça universalista e defende que a justiça social deve ocorrer de forma contextual, com o intuito de promover a “igualdade complexa” entre os sujeitos. Assim sendo, “os bens do mundo compartilham significados porque a concepção e a criação são processos sociais. Pelo mesmo motivo, os significados dos bens variam de uma sociedade para outra” (Walzer, 1999, p. 6).

O estudioso ratifica não apenas a diversidade de significados dados aos bens e processos sociais vinculados a concepção de pluralidade sociocultural existente, como também revela sua visão de igualdade complexa, por meio da partilha e da coexistência dos bens no mundo, em que a função da existência não justifique formas de injustiças, pois “o que a justiça requer é que nenhum bem social possa servir de meio de dominação” (Walzer, 1999, p. 11). Dessa forma, o conceito de justiça é plural pela existência de vários “mundos” que estão inter-relacionados, e “tem tanto a ver com ser e fazer como com ter, tanto com a produção como com o consumo, tanto com a identidade e a posição como com a terra, o capital ou os bens pessoais” pois assim, há a inter-relação sem sobreposição entre a produção com o consumo, a posição social com a identidade, o capital com os bens pessoais que “diferentes combinações políticas exigem, diferentes ideologias justificam, diferentes distribuições da qualidade de membro, bem como de poder, honra, respeito.” (Walzer, 1999, p. 21).

A pluralidade de bens e formas de justiça está no cerne da teoria comunitarista distributiva defendida por Walzer (1999), em que a justiça está no processo distributivo, mas, pondera que cada grupo de bens requer tratamento de juízo específico, porque há interpretações de justiça distintas às diferentes realidades. Trata-se de um processo complexo pela existência da multiplicidade de bens sociais, e de sentidos que lhes são atribuídos, que se estabelecem como mundos distintos, e demandam formas de justiça correspondentes, apropriadas a cada contexto e forma de representação social.

Tavares (2005, p. 92, grifo do autor) ressalta que os defensores da teoria comunitarista argumentam que, “os padrões ‘do que é justo’ devem estar fundados na forma de vida e tradições dos grupos em particular, e de que uma efetiva crítica ou análise social

deverá repousar sobre os hábitos e tradições da vivência de um povo, em tempos e lugares específicos”. Os comunitaristas argumentam que os padrões da justiça devem estar em oposição a teoria da justiça em Rawls, que por estabelecer-se como “verdade universal,” desconsidera as especificidades, tradições, e contextos centrados no ideal de bem comum.

Assim, a teoria comunitarista em Walzer (1999) traz consigo a particularidade “de uma vontade social comum,” ao se constituir como pluralista, e estabelecer a ideia de existência de um distinto leque de bens sociais que permitem a compreensão de justiça plural ratificada por Estêvão (2004, p. 20), como, “uma diversidade de procedimentos e critérios (tais como: o mérito e o mercado), ou seja, de acordo com o significado do bem social em causa.” Neste sentido, Walzer (1999, p. 22) aponta que “em matéria de justiça distributiva a história mostra-nos uma grande variedade de combinações e ideologias. [Assim,] ir em busca da unidade é não compreender o objeto da justiça distributiva.” Logo, para o citado autor, há uma infinidade de possibilidades, oportunizadas pela pluralidade de bens sociais, que podem ser combinadas com distintos critérios e agentes de distribuição.

Para Walzer (1999, p. 23) “a justiça é uma construção humana e é duvidoso que só haja uma maneira de a atingir”. Assim, pluraliza o sentido de justiça, por não se submeter à ideia de que esse objeto de análise seja passível de “unidade”. Portanto, há uma “multiplicidade de bens” apropriados a uma variedade correspondente “de processos distributivos, agentes e critérios” os quais são justificadores das distintas oportunidades e distribuição dos bens sociais e efetiva porque considera a identidade coletiva dos indivíduos envolvidos nestes processos. De acordo com Tavares (2005, p. 115) o pensamento pluralista busca construir a imagem de que, “a justiça é uma questão de se viver de acordo com as práticas sociais centradas no bem comum. [...] Deste modo, do conjunto dos membros participantes nasce o bem comum, capaz de superar os antagonismos das individualidades”. Isto parece-me justificar que na concepção de justiça plural em Walzer, os bens comuns são dotados de significados sociais.

É preciso também ressaltar que a teoria de justiça proposta por Walzer (1999) renuncia o ideal de direitos individuais universais, por uma concepção pluralista, que se manifesta pela inquietude com a proteção dos direitos humanos como a valorização da vida em comunidade, com um projeto humanitário pluralista comunitário mais justo e complexo, que se fundamenta na ideia de respeito à liberdade de distribuição dos bens sociais, conforme o critério e o sentido atribuído aos diversos bens sociais em questão, ao qual denomina de “igualdade complexa”. Para Tavares (2009, p. 7.218), a ideia de igualdade

complexa na concepção de justiça pluralista em Walzer, revela-se como “preocupação com uma humanidade mais justa e com a proteção dos direitos humanos, através da valorização da comunidade e do espaço público, do particularismo histórico e da responsabilidade social” tornando-se relevante como princípios estruturantes, que permitem mediações de valor a cada contexto social.

Walzer (1999) defende a inexistência de único referencial para se medir a justiça, porque em sua teoria à relatividade de cada um dos diferentes mundos, permite atribuir a ela distintos sentidos, e explicá-la a partir da ideia de igualdade complexa. Farago (2004) ratifica a ideia de que a igualdade complexa em Walzer tem como fonte uma concepção pluralista do bem, e menos uma concepção universalista de pessoa, em oposição a ideia de justiça de Rawls. Desta forma, a justiça plural também pode ser entendida como um processo variável, que tem base na partilha comunitária da multiplicidade dos bens sociais e pode ser alcançada por meio da equidade concreta de favorecimentos, se caracterizando por estabelecer a existência de diferentes tipos de equidade, para diferentes escalas de valor, concebidas de acordo com as especificidades culturais e sociais em que se atribuiu significados distintos. Walzer (1999) também ratifica a constituição da multiplicidade de sistemas de significados que se articulam, e cada um bem social passa a se constituir em uma “esfera da justiça”.

Farago (2004, p. 264-265) contribui com as discussões ao afirmar que na justiça pluralista “os bens sociais são rigorosamente múltiplos; cada um apoia-se em um sistema de significados partilhados[...]; cada um desenvolve uma lógica interna. [...] justiça é sempre relativa para os significados partilhados, dentro de um determinado referencial cultural”. Portanto, a pluralidade de esferas de justiça traduz-se a partir de diferentes tipos de vantagens, de distintos bens e, assim, a ideia de justo é relativa e está representada por modelos de equidade, segundo cada esfera situada (família, herança, Educação, emprego, salário, nível de vida, identidade ou dignidade cívica, condições de habitação, entre outras.). A concepção pluralista de justiça de Walzer sustenta que a equidade concreta deve ser procurada, por não haver uma única escala de valor compatível a todos os mundos, e, assim, justifica a ideia de igualdade complexa.

No pensamento de Walzer (1999), a sociedade está disposta em “esferas” com necessidades e características específicas, tais esferas perpassam pela família, saúde, escola, trabalho, entre outros aspectos da vida em sociedade, em que o ideal de justo está vinculado ao relativo equilíbrio entre as esferas, em que não se estabeleça a sobreposição indevida

entre as mesmas, com implicações aos processos distributivos de oportunidades, de bens sociais correspondentes às especificidades de cada um desses mundos.

Santos Neto e Resende (2019, p. 64) fazem defesa à proposição de esferas da justiça formulada por Walzer, por legitimar a diversidade de critérios distributivos em relação a natureza da sociabilidade contemporânea, em compatibilidade aos diversos arranjos sociais. Assim, ratificam que “a visão da justiça na forma de esferas, com critérios distributivos diversos, parece-nos mais compatível com a própria natureza das sociedades estruturalmente diferenciadas do mundo contemporâneo”. Outra contribuição ao pensamento de justiça plural de Walzer está registrada a partir do sistema teórico que representa a existência de seis mundos, com valores e definições de justiça que se manifestam por características próprias em diferentes esferas descritas, em síntese, como sugere Estêvão (2004): O mundo da opinião – justo reconhecimento, reputação, fama e renome do outro ao autor; o mundo da inspiração – emana criatividade e inspiração; a justiça performativa no mundo industrial que decorre do aperfeiçoamento técnico profissional; a justiça no mundo mercantil – articulada à ideia de lucratividade, clientelismo e concorrência; o mundo cívico que impulsiona princípios de equidade, de solidariedade, de transparência, de serviço público, que sobressaem a partir ética argumentativa a convencer e o mundo doméstico, que dá ênfase aos códigos de honra, deveres, respeito pela tradição, tende a invocar para uma justiça familiar;

Assim, os diferentes mundos se mantêm em uma “relação crítica”, isto é, numa relação em que os pressupostos argumentativos que os sustentam tornam-se injustos caso transpostos de um mundo para o outro. Essa transferência pode conceder valor a objetos alheios em cada mundo, ou ainda modificar as definições de valor que os sustentam. (Estêvão, 2004). Para ratificar o sentido lógico do que Walzer (1999) denomina como “relação crítica” que possui fundamentação na concepção pluralista, Gargarella (2020, p. 152) usa o exemplo da esfera da saúde, como um bem específico, atribuindo-a finalidade de promoção de bem-estar social físico e mental à garantia de necessidades médicas para um indivíduo ou grupo. No entanto, ratifica que vem a ser um problema, se este bem “não recair sobre aqueles que dispõem de maiores necessidades, mas sim sobre aqueles que contam com maiores vantagens econômicas”.

Logo, não é aceitável que as condições financeiras influenciem no acesso ao bem saúde, ou sobre qualquer outro bem, a interferência de uma esfera sobre a outra neste exemplo, evidencia que a esfera ou o mundo financeiro manifestou-se em relação crítica

sobre a saúde, e como resultado ocasionou uma injustiça, por não ter sido respeitado o domínio, o princípio, a especificidade da esfera distributiva da justiça.

Assim, na visão de Gargarella (2020, p. 153, grifo do autor), a justiça pluralista de Walzer sustenta “a ideia de que bens devem ser distribuídos de modo diferente, de acordo com seu significado, implicando uma rejeição à possibilidade de que possam ser autorizadas [...] ‘conversões’ entre diferentes ‘esferas’ de bens”.

Não deixa de ser verdade que a concepção da justiça plural de Walzer traz como virtude a preocupação com o sentido coletivo de justo, em sua obra *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade* (1983). Nela é possível encontrar elementos que anunciam relevantes preocupações para se pensar o papel da esfera da Educação como cidadania, o funcionamento e o papel dos sistemas de ensino, além de questões de fundo ético. Desta maneira, “sua perspectiva teórica assume uma grande importância nas (re)definições das políticas educacionais atuais e, evidentemente, nas discussões a respeito do que seria uma escola justa” (Valle, 2013, p. 665).

Por conta disto, “quanto mais bem-sucedida for a Educação Fundamental, mais competente será o conjunto de futuros cidadãos, mais intensa será a concorrência por vagas no sistema educacional superior e maior será a frustração dos que e não forem classificados”. (Walzer, 1999, p. 285). Mais um exemplo de manifestação com a forma como Walzer compreende a importância da esfera da Educação.

Entretanto, é importante ressaltar que a Educação é uma esfera da justiça e assim como as demais esferas, também está passível de sofrer conversões, sendo que na visão de Walzer (1999, p. 285) “será injusto para os jovens que pararam de estudar para trabalhar”. Neste exemplo, o sentido do problema centra-se mais uma vez em uma questão de ordem distributiva, pois a injustiça concentra-se no fato de que o mundo da Educação sofreu a interferência da esfera do trabalho. Walzer reconhece que o poder de conversão do capital, do mercado, sobre outras esferas é célere, e a justiça pode ser efetivada com o ajuste no processo de distribuição.

Todavia, se a origem da questão está nas desigualdades sociais, a razão que leva jovens a parar de estudar e ir trabalhar precocemente requer uma teoria de justiça que permita ir além da constatação e do desequilíbrio do processo de distribuição das esferas, e questionar a origem das desigualdades, pois, o horizonte é combater a raiz causadora desta injustiça. Isto posto, a estrutura desigual da sociedade capitalista, não está necessariamente no cerne das preocupações da concepção de justiça walzeliana.

De modo geral, entre as críticas ao pensamento de Walzer sobre justiça pluralista, destaca-se o fato de o sentido do bem não garantir a distribuição do mesmo. Além disso, visões plurais de justiça abre espaço para interpretações localizadas e incompatíveis com os direitos dos diferentes membros da comunidade colocados em circunstâncias distintas e há ainda, o risco de os juízos morais transpor as esferas distributivas e modificar a forma de pensar a distribuição de um bem. Estêvão (2001, p. 31), destaca o fato de “a ideia de visão social de bens não parece muito compatível com a existência de esferas sociais separadas e, neste sentido, a autonomia dos setores sociais não é, em democracia, muito justificável”.

2.2.3 A perspectiva radical

Não obstante às interpretações e perspectivas já mencionadas sobre justiça, ainda há outros estudos pertinentes com a causa, ancorados por uma perspectiva igualitária radical, que reivindicam a garantia dos direitos econômicos e sociais para que seja possível o exercício dos direitos cívicos e políticos. A perspectiva radical de justiça ratifica a ideia de distribuição de posições sociais e a repartição de bens materiais como sinônimo de justiça social, bem como critica as perspectivas universalista e pluralista por compreenderem que os bens imateriais como o respeito próprio, o poder de decisão e a oportunidade são representados como “coisas estáticas” em lugar de processos que se estabelecem por relações sociais. Assim, de acordo com Hora (2020) os principais representantes da corrente radical entre os principais representantes da corrente radical de justiça destacam-se Nancy Fraser (2007), Young (1990) e Dubet (2008). Assim sendo, cabe ainda ressaltar que nem todas as injustiças têm suas raízes necessariamente na distribuição, ou universalização dos bens, de acordo com o entendimento dos autores que se colocam em defesa da justiça radical.

A proposta da perspectiva radical visa superar a pura ideia de justiça como equidade e liberdade, ao relacionar os processos de (re)distribuição dos recursos, não apenas aos bens materiais, mas estendê-los aos processos imateriais, aspectos morais e culturais, que também reafirmam o sentido de reconhecimento como pressuposto essencial ao combate dos processos de exploração, de dominação, de qualquer forma de opressão (Estêvão, 2001).

Dessa forma, institui-se uma perspectiva radical de justiça, que tem em Young (1990), a principal representante, a qual defende a “Democracia como condição de justiça social” que represente a ruptura com todas as formas de opressão, de dominação e que seja comprometida com a política valorizadora das diferenças. Assim, desvincula-se da

visão universal e pluralista ao negar a visão igualitária de justiça, “uma vez que partem do pressuposto de que é impossível exercer os direitos políticos e cívicos se antes não estiverem garantidos os direitos econômicos e sociais” (Estêvão, 2001, p. 28).

A preocupação com a materialização da justiça, com os processos de organização social em torno da luta pela ampliação de direitos sociais e com os possíveis impactos dos modelos de governança dos países, na vida dos sujeitos menos abastados, diante do aprofundamento das injustiças da (des)ordem mundial globalizada, é uma bandeira legitimada pela perspectiva radical de justiça. Quanto a isso, Young (1990), defende a ideia de que a justiça requer maior regulação social no corrente contexto de “conexão social,” pois com a aceleração da dinâmica de internacionalização dos fluxos de capitais, as empresas e o Mercado impuseram a lógica da financeirização rentista, passando a ditar o ritmo das interrelações em escala global e estabelecendo o aprofundamento da pobreza por uma divisão social do trabalho que estipula padrões de hierarquização segregadores aos mais pobres, o que amplia a dominação e o poder aos mais ricos, que conduzem as tomadas de decisão de acordo com interesses individuais ou de grupos empresariais.

Assim, Young (1990, p. 67), amplia o debate sobre os impactos das injustiças e ratifica que a economia capitalista moderna atingiu níveis tão elevados de complexidade e interdependência que “a decisão de uma pessoa ou empresa pode afetar as atividades de tantas outras, é pura irracionalidade não reconhecer que as atividades econômicas exercem algum controle social”. Desta forma, a autora sugere o repensar sobre os mecanismos causadores de injustiças e de dominação, mecanismos que impedem processos mais profundos de humanização, e exige a contínua busca pela superação da lógica estrutural da economia dominante, o que implica no esforço coletivo de diferentes atores sociais para efetivar ações de enfrentamento às mazelas sociais, combater as injustiças no cenário social, o que tornou-se uma questão de corresponsabilidade política coletiva, que ultrapassa os limites do Estado-Nação. Deste modo, para Young (2006, p. 103) “todos os agentes que contribuem por meio de suas ações para os processos estruturais que produzem injustiça têm responsabilidades para remediar essas injustiças”.

Contudo, os processos políticos que visam apenas a (re)distribuição econômica não são suficientes para assegurar a ruptura do controle social institucionalizado pela racionalidade do capital, que sobrevive da exploração do trabalho e da existência humana, impondo um sistema de opressão que transforma as diferenças em desigualdades sociais e, ignora as demandas políticas afirmativas às minorias oprimidas, justificado pelo ideal de

igualdade da justiça universal. Segundo Young (1990, p.169), “uma vez que ignorar as diferenças na política pública não significa que as pessoas as ignorem na vida e interação cotidianas, não importa como, a opressão continua mesmo quando a lei e a política declaram que todos são iguais”. Assim, a autora ratifica a necessidade de as minorias assumirem uma postura de organização política militante mais ativa, a favor de processos democráticos que conduzam às tomadas de decisões, reafirmando o contexto cultural de luta por demandas participativas de grupos historicamente oprimidos.

Dadas estas posições críticas, quanto ao pensamento sobre a justiça radical, Hora (2020) defende a necessidade da produção de políticas públicas afirmativas com sentido de debilitar a opressão sobre os grupos oprimidos. Assim, ratifica que

[...] os grupos oprimidos, como as mulheres, os negros, os índios e os homossexuais, por exemplo, devam ser representados, politicamente, aprovando e fazendo cumprir uma legislação, de modo a garantir que seus direitos não sejam desrespeitados (Hora, 2020, p. 8).

Deste modo, o relevante conceito de justiça elaborado por Young (1990, p. 91) sugere a superação das condições materiais e imateriais precarizadas sobre a vida social, ratificando a necessidade de conjunturas institucionalizadas mais justas e democráticas para que “todos usem habilidades satisfatórias em contextos socialmente reconhecidos, participem da tomada de decisões e expressem seus sentimentos, experiências e perspectivas sobre a vida social em contextos onde outras pessoas possam ouvir.”

É neste sentido que Young (1990) propõe a concepção radical de justiça por um ideal societário inclusivo multidimensional por indicar que há limitações ao promover a Educação completamente justa dentro da sociedade capitalista, em razão de fazer parte intrínseca da racionalidade do capital e da desigualdade em todas as dimensões da sociabilidade humana, incluindo a Educação. Contudo, as múltiplas dimensões da justiça radical presente nas proposições de Young (1990) anunciam a necessidade de não esperar para que haja o fim do capitalismo para se buscar por caminhos que conduzam a autonomia, a libertação humana da superação das injustiças, o que está no cerne da luta por processos mais democráticos em busca de justiça social, que se abrem por mediações frentes às possibilidades que vão sendo forjadas para ir além da dominação imposta pelas relações da antissociabilidade dos padrões capitalistas neoliberais.

Esta postura progressista da perspectiva radical de justiça, também pode ser observada em autores no campo da Educação, da Sociologia, da Filosofia, dentre outras áreas de conhecimento que não comungam diretamente da concepção radical de justiça, mas

que se articulam a este ideal. Um bom exemplo, provém de Boaventura de Sousa Santos, em seu discurso apresentado no 1º Fórum Social Mundial (FSM), realizado em Porto Alegre-RS (2001), demarcado por uma apresentação com relevantes contribuições contra a ofensiva da expansão neoliberal, e na direção da ruptura das formas predominantes de exclusão e dominação social, que foi tomado como base para um artigo científico publicado pela biblioteca virtual do FSM no ano de 2002, e por meio do qual sugere um pressuposto basilar dos Direitos Humanos em Pannikar (1984, p. 31), “a justiça dá coesão às relações humanas”, e, complementa, mas para isso é necessário militância, organização e enfrentamento, em razão de que:

as formas predominantes de dominação não excluem aos Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial. As actividades cosmopolitas incluem, entre outras, diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (a Federação Mundial de Sindicatos e a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres), filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organizações transnacionais de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONG's) transnacionais de militância anticapitalista, redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas, etc, etc., (Santos, 2002, p. 24).

Assim, enfatiza em seu discurso a necessidade de diferentes instituições e atores sociais agirem na intercessão da (re)organização da sociedade em defesa de interesses coletivos comuns de povos e grupos historicamente subordinados, além de buscarem outras formas de organizações mais justas. Isto porque, diante da existência dos processos de dominação o enfrentamento é possível e necessário promover alternativas de sociabilidade que (re)conduzam à valorização, dignidade e respeito às diversidades socioculturais secularmente subjugadas e subalternizadas pela hegemonia capitalista. Este pensamento em torno de um projeto de justiça social encontra-se bem mais elaborado em sua obra *O fim do Império Cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul* (2019), que permite reflexões para “validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2019, p. 17).

Portanto, a natureza do capital é intrinsecamente injusta, pois a raiz da sua existência é a exploração humana, por isso há pesquisadores contemporâneos como Mézáros (2008);

Santomé (2003); Labriola (2015), que discutem o tema, e comungam do pensamento de que a lógica do capital é “incurável” e “nenhum protesto do coração e do sentimento, nenhuma argumentação de justiça pode resolvê-lo ou desfazê-lo” (Labriola, 2015, p. 101). Nessa acepção é que, motivado pela dimensão política da Educação em Paro (2010) e Freire (1981; 1997; 2019), que apontam que não há Educação justa sem a plena garantia para a efetivação de direitos, sem a eliminação das injustiças, das desigualdades, das relações de dominação e de opressão, é que concordo com o pensamento crítico de Freire (1981; 1997; 2019) ao sugerir que a transformação social, a autonomia do ser humano está centrada no direito à Educação que liberta, como práxis emancipadora do ser humano, na formação de sujeitos éticos que potencializa oportunidades para efetivação da justiça social, sem abrir mão do diálogo permanente, e, da materialização dos princípios democráticos.

Assim, pelo engajamento de classe para o enfrentamento das injustiças, bandeira dos pesquisadores da matriz teórica radical de justiça, continuo a busca por elementos que me permitam compreender com maior profundidade as especificidades destas concepções de justiça e suas conexões com a Educação para o desvelamento das injustiças, e das desigualdades que assolam a sociedade contemporânea, me aproximando cada vez mais do diálogo da justiça radical.

No rol dos teóricos que acolhem a perspectiva radical e evidenciam a questão dos processos que conduzem a democratização da justiça como condição fundante, com base na Teoria Crítica em Justiça Social, destaca-se Fraser (2002). A pesquisadora apresenta uma concepção denominada “bidimensional de justiça” que se caracteriza por oferecer duas condições abrangentes e simultâneas para compreender diferentes formas de injustiça da sociedade globalizada, que se distinguem, sobretudo, na origem, e na configuração do foco de enfrentamento aos aspectos vistos como essenciais à justiça social.

Deste modo, a justiça passa a ser vista a partir da perspectiva bifocal, em que por uma das lentes é possível enxergar a justiça como “distribuição justa”, e por outra, a justiça como “reconhecimento recíproco”, que diz respeito ao fato de que sem uma delas não seria possível compreender a plena da justiça. Em outras palavras, perderia sentido de compreensão como a única fórmula capaz de captar com precisão as injustiças contemporâneas, sendo esta, “o único tipo de concepção capaz de abranger toda a magnitude da injustiça no contexto da globalização” (Fraser, 2002, p.11).

Para Marques (2021) a concepção de “boa teoria da justiça” em Fraser está centrada na mutualidade entre o “eixo do reconhecimento” e o “eixo da redistribuição”, visto como

uma possível “alternativa política emancipatória [que] estaria obrigada a conceituar reconhecimento e igualdade socioeconômica de maneira a que sustentassem mutuamente, ao invés de colocá-las em conflito” (Marques, 2021, p. 09). Entretanto, a noção de totalidade da justiça só poderia ser percebida em sua plenitude a partir da teoria bidimensional, à medida em que houvesse a sobreposição das duas dimensões: a distribuição e reconhecimento. Isto porque cada uma das lentes apresenta um tipo de foco para olhar as injustiças e então, com a lente distributiva da justiça é possível ver que “a injustiça surge na forma de desigualdades semelhantes às da classe, baseadas na estrutura econômica da sociedade. Aqui, a quintessência da injustiça é a má distribuição, em sentido lato, englobando não só a desigualdade de rendimentos”. Por outro lado, a outra lente da justiça possibilita ver “também a exploração, a privação e a marginalização ou exclusão dos mercados de trabalho” (Fraser, 2002, p.11).

Fica evidente ao analisar a teoria bidimensional, a desproporcionalidade de tratamento dado às lentes da justiça por Fraser (2002), pois as questões ligadas às lutas de gênero, de afirmação da identidade e de reconhecimento das diferenças apresentam-se com maior nitidez, dada a leitura de contexto político-social e de compreensão. De forma generalizada, o debate político da justiça foi empregado com maior ênfase à “política de reconhecimento cultural, que ascendia no início do século XXI, e inversamente proporcional ao contexto em que o debate sobre distribuição da riqueza, pelo debate da “política de classe”, declinava com a conjuntura histórica de fragmentação derrocada das experiências socialistas desde o final dos anos 1980.

Entretanto, é possível identificar uma reorganização do pensamento e da teoria de Fraser (2009), rever sua compreensão de justiça, e passar a defender a ideia de “justiça democrática pós Westfaliana”. Desta forma, observo que seria necessário reconhecer que a “distribuição e reconhecimento pareciam constituir as únicas dimensões da justiça, apenas enquanto o enquadramento Keynesiano-Westfaliano tomado como pressuposto. Uma vez que a questão do enquadramento se torna sujeita à contestação” (Fraser, 2009, p.18). A autora sugere o repensar da teoria da justiça na sociedade atual a partir da incorporação de três importantes dimensões: o reconhecimento cultural, a (re)distribuição econômica, e a representação política, vistas não mais como lentes bidimensionais, mais como *Escalas de Justicia*, que se tornou o título de sua obra publicada em 2008.

Destaco que os principais pontos da alteração de sua teoria foram sintetizados no artigo (re)publicado pela Revista Lua Nova do Centro de Estudos da Cultura

Contemporânea – CEDEC, em 2009, que se intitula *Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado*. Nele é possível verificar o reconhecimento do falso dilema de ordem bidimensional “nas sociedades capitalistas modernas, a estrutura de classe e [que] a ordem de *status* não se refletem apropriadamente, apesar de interagirem de modo causal. Como resultado, o falso reconhecimento não pode ser reduzido a um efeito secundário da má distribuição” (Fraser, 2009, p. 18).

Diante desta constatação, a autora passa a considerar que os efeitos do sentido político no campo da justiça ultrapassam a relação bidimensional, e impõem o desafio de conciliar as três dimensões à compreensão da (in)justiça e ir além da escala geográfica do lugar impactada pela dinâmica das inter-relações com o global. Assim, nas palavras de Fraser (2009, p. 1819):

Distribuição e reconhecimento pareciam constituir as únicas dimensões da justiça apenas enquanto o enquadramento Keynesiano-Westfaliano era tomado como pressuposto. Uma vez que a questão do enquadramento se torna sujeita à contestação, o efeito disso é tornar visível uma terceira dimensão da justiça que foi negligenciada em meu trabalho anterior [...] terceira dimensão da justiça é o político. Obviamente, distribuição e reconhecimento são políticos por natureza, no sentido de serem contestados e permeados por poder; e eles, frequentemente, têm sido tratados como elementos que demandam a tomada de decisão do Estado. Mas eu considero o político em um sentido mais específico, constitutivo, que diz respeito à natureza da jurisdição do Estado e das regras de decisão pelas quais ele estrutura as disputas sociais. O político, nesse sentido, fornece o palco em que as lutas por distribuição e reconhecimento são conduzidas. Ao estabelecer o critério de pertencimento social, e, portanto, determinar quem conta como um membro, a dimensão política da justiça especifica o alcance daquelas outras dimensões: ela designa quem está incluído, e quem está excluído, do círculo daqueles que são titulares de uma justa distribuição e de reconhecimento recíproco. Ao estabelecer regras de decisão, a dimensão política também estipula os procedimentos de apresentação e resolução das disputas tanto na dimensão econômica quanto na cultural: ela revela não apenas quem pode fazer reivindicações por redistribuição e reconhecimento, mas também como tais reivindicações devem ser introduzidas no debate e julgadas.

Assim, a autora sugere uma síntese para a inter-relação entre as três dimensões ratificadas em sua teoria de justiça, compreendendo que “não há redistribuição, nem reconhecimento sem representação” (Fraser, 2009, p. 21). Desta forma, a estudiosa aproxima-se da concepção de justiça pluridimensional apresentada por Young (1990), ao não ignorar o pressuposto de que as desigualdades e as injustiças sociais não possuem uma única origem (superação das visões monista e bidimensional de justiça), pois qualquer defesa da justiça centrada em apenas uma destas dimensões orienta um sentido fragilizado e injusto de sociedade na atual conjuntura do capitalismo globalizado.

Fraser (2008), assim como Young (1990; 2006) levanta um conjunto de reflexões sobre justiça que reverberam no século XXI, em busca daquela que deve ser considerada

como justa em um mundo em que prevalece o paradigma economicista, pautado no modo de produção capitalista globalizado, marcado por um cenário conflitante com injustiças que superam as fronteiras nacionais dos Estados, que enfrentam questões de demandas de redistribuição econômica, confrontadas por demandas de reconhecimento de grupos minoritários, permeadas pela dimensão política.

Contudo, devo expor que a Fraser condena o papel antagonista dos chefes de Estados que compartilham “da suposição tácita de que as obrigações de justiça distributiva se aplicavam apenas aos concidadãos” (Fraser, 2008, p.17). A crítica paira, principalmente, sobre a insuficiência da capacidade de resolução de conflitos dos Estados nacionais frente ao avanço das forças produtivas do capital internacionalizado sobre o caráter universal e imparcial da justiça centrada apenas no paradigma da equidade e redistribuição, que sistematicamente não atendem às demandas dos grupos mais excluídos.

Não obstante, “hoje, por exemplo, as demandas de redistribuição econômica com destaque de classe são sistematicamente confrontadas com demandas de grupos minoritários pelo ‘reconhecimento’ [...], que buscam novos esquemas de representação política” (Fraser, 2008, p.17-18, grifo da autora). Para Fraser (2008) o Estado é cúmplice do caráter transnacional de governabilidade globalizada contemporânea, a qual se caracteriza de forma dispersa, naturalizando as desigualdades sociais entre as classes, ignorando as injustiças que afetam as minorias sociais, e também, por estar submetido aos diferentes agentes reguladores dos mercados, o que provoca uma considerável dispersão de governabilidade.

Fraser (2008, p. 208), ainda levanta uma “questão política chave de nosso tempo: como podemos integrar as demandas de redistribuição, reconhecimento e representação para desafiar a ampla gama de injustiças [...] em um mundo em globalização?”. Dessa forma, propõe que grupos minoritários que demandam diferentes pautas reúnam-se em esforços políticos, “para rejeitar injustiças ligadas à má distribuição, falha de reconhecimento e falha de representação” (Fraser, 2008, p. 248).

No campo da Educação, a teoria de justiça sugerida por Fraser (2007), incorpora a aplicação do conceito de justiça indissociável à democracia, um enraizamento profundo, que, como revela Hora (2020, p. 8), “incorpora a Educação e a escola na discussão das concepções de justiça e considera a justiça como o aprofundamento de suas raízes democráticas e participativas, combatendo por maior simetria estrutural de poder, nos diferentes níveis de relações sociais”. Em síntese, Fraser (2007; 2008; 2009) instiga ampliar o repensar das políticas públicas no campo justiça e suas inter-relações com outras

dimensões da sociedade, entre elas a Educação. Logo, propõe que a justiça está no efetivo exercício da democracia, na plenitude política do ser humano, na estreita articulação teórico-prática entre justiça (re)distributiva e a dimensão cultural, o que requer a relação intrínseca entre o acesso de redistribuição aos bens sociais, como a Educação, com as formas de representação política e de reconhecimento mediadas por uma perspectiva crítica, que permita a efetivação de direitos em defesa dos excluídos, dos grupos considerados minoritários, contra todas as estruturas assimétricas de injustiças e de desigualdades sociais.

Outro pensador valioso para o pensamento crítico sobre justiça na perspectiva radical é François Dubet, sociólogo de formação, que vem dedicando importantes estudos sobre (in)justiça no campo da Educação. Dentre as suas principais produções, destaca-se a obra: *“O que é uma escola Justa? a escola das oportunidades,”* que chegou no Brasil em 2008. Por meio dela, o sociólogo questiona as desigualdades produzidas no contexto das instituições escolares, correlacionando-as com o contexto social mais amplo de desigualdades e injustiças sociais.

Neste livro, a preocupação central de Dubet (2008) está em revelar o que é, em sua concepção, justiça escolar, ou uma escola justa, bem como quais os princípios e articulações da justiça se estabelecem com a realidade do sistema escolar francês na trama entre “meritocracia e igualdade de oportunidades”. Assim, sugere o “repensar a justiça da escola” e as responsabilidades dos atores sociais para reduzir a distância entre “a ordem” e “os fatos,” ou ainda, entre “princípios” e “fatos,” de tal modo que legitime uma compreensão política de justiça.

Dito isso, o autor define um possível conceito de escola justa “não uma escola perfeita, numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto o possível, ou melhor ainda, uma escola menos injusta possível” (Dubet, 2008, p. 9). A escola justa em Dubet (2008) nos remete a pensar a função e a organização da escola como instituição de natureza imperfeita, que produz e reproduz em suas relações (in)justiças, sob a influência, sobretudo, política e por fatores externos e internos. Isso nos permite refletir e compreender, dentre outras questões correlacionadas, por exemplo, a autonomia da escola e o que está por trás do fracasso ou do sucesso escolar, que não pode ser negligenciado e nem pode estar relacionada às explicações unívocas, que recaem, em geral, sobre um determinado grupo de sujeitos.

Neste sentido, os apontamentos de Dubet (2008) dialogam com as reflexões de Estêvão (2001, p. 65) sobre justiça escolar, autonomia e bem comum, no sentido de conceber

a escola como organização de “caráter complexo [...] político e multidiscursivo”, que sofre pressões de diversas ordens, “que condicionam nas suas finalidades e funções e apresentam-se como um contexto em que os vectores emancipatórios e reguladores se entrelaçam mais ou menos intensamente [...]. A escola se constitui em um universo de várias grandezas” (Estêvão 2001, p. 65-66). Pensar a justiça escolar remetendo-se ao sentido de organização educativa, nos aproxima dos estudos escolares sobre os modelos organizacionais de Lima (2000), que relaciona ideais de democracia, participação e autonomia institucional, abandonando a ideia de que a escola é um espaço “neutro ou instrumental”. A escola é, na concepção de Lima, uma organização que educa em seu sentido amplo, pois “promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e é socializado, onde se produzem e reproduzem regras e se exercem poderes” (Lima, 2000, p. 71). Assim, faz sentido compreender o espaço escolar como organização educativa, ao aproximá-la da ideia que pode assumir uma multiplicidade de significados, de acordo com a racionalidade objetivada.

Desta maneira, retomo a ideia de Dubet (2008) de que a escola produz (in)justiças, que também está presente nos estudos de Estêvão (2001), quando ratifica a ideia de escola como “vários mundos.” Assim, “a escola tende a ser vista como produtora de injustiças, isso equivale dizer que, atualmente o campo da justiça no campo da Educação se ampliou de facto e que se assiste até uma transformação do seu sentido” (Estêvão, 2001, p. 67). Esta constatação lógica está diretamente relacionada às consequências da forma de organização da escola e permitiu ao autor, desenvolver um enquadramento teórico com base na associação entre concepções de justiça e diferentes tipos de escola, ratificando a ideia de que a escola é o lugar de “vários mundos”.

É possível compreender melhor essa relação em Estêvão (2004; 2015) quando especifica um quadro apresentando a forma de “Organização da escola nos vários mundos”. Este quadro nos remete à ideia de uma estrutura que permite correlacionar a existência de diferentes mundos às imagens de tipos de escolas, e às concepções de justiça na Educação. A título de exemplificação, temos o “mundo industrial” que está correlacionado à imagem de “escola como empresa educativa” que por sua vez, está fundamentada por uma concepção de “justiça meritocrática ou como equidade orientada para a eficiência e a eficácia” Outro exemplo, é o “mundo cívico” correlacionado à imagem de “escola cidadã ou sociocrítica” o qual está fundamentado em uma “concepção de justiça igualitária e solidária”. Já o “mundo doméstico” apresenta-se com a imagem de escola como “comunidade educativa” e está

baseado em uma concepção de “justiça privada e de proximidade.” Por fim, o “mundo mercantil” no qual a escola é vista como uma “Sociedade Anônima – AS” ou ainda, como uma “Mc Escola”, que por sua vez, está fundamentada em uma concepção de “justiça individualista, concorrencial, baseada no equilíbrio das trocas (Estêvão, 2015, p. 44).

Assim, retoma-se a ideia de que a escola para o autor, é o lugar de “vários mundos” e está relacionada ao tipo de organização afirmada. Assim sendo, compreendo que, “se este enquadramento teórico da escola como organização faz sentido, ele não pode deixar de ter consequências (Estêvão, 2015, p. 44).

Preciso destacar que Estêvão (2015) justifica que a sociedade ocidental contemporânea durante muito tempo teve suas escolas apoiadas ao “princípio da igualdade de oportunidades” em conexão com o “mundo cívico” e com a “escola cidadã”, por isso era visto como “o grande princípio de justiça em Educação” (Estêvão, 2015, p. 44). Contudo, o autor alerta que se trata de um princípio ancorado a ideia de que somos todos iguais, com possibilidades iguais de progressão na vida social, na Educação, e essa ideia pode ter outros sentidos e ser reeditada, segundo Estêvão (2015, p. 44), “a Educação, pela ativação do mesmo princípio, deve posicionarmos na senda de sermos merecidamente em termos de mobilidade no espaço social, seja pelo esforço individual, seja pelo talento, seja pelo uso correto dos recursos”. Neste sentido, pode ser puramente meritocrática e utilitária ao “mundo industrial” e ao “mercantil”.

Dessa forma, a meritocracia é uma ideia sedutora, que aparece no ideário burguês com uma veste positiva de que poderia colocar fim aos privilégios de nascença, mediada pela ideia de que talento, esforço, inteligência, dentre outros adjetivos. Tais adjetivos, no entanto, evidenciam a lógica individualista de liberdade de escolhas e escondem e naturalizam as desigualdades, as injustiças, instituindo uma cultura de vencidos e vencedores, para além do âmbito escolar (Dubet, 2008; Estêvão, 2015; Sandel, 2021).

A meritocracia apresenta-se como um sistema justo onde indivíduos são recompensados com base em seu talento e esforço, realmente possui uma aparência atraente, todavia, à medida que se aprofunda na discussão, evidenciam-se suas limitações e contradições, ela encobre as desigualdades sociais, contribui para que haja a perpetuação das contradições estruturais em uma sociedade de classes antagônicas, e, ainda, para a existência de vulnerabilidades socioeconômicas.

De tal forma que, a ideia meritocrática sustenta que todos têm oportunidades iguais para alcançar o sucesso, desconsiderando as desigualdades estruturais que perpassam a

sociedade, assim sendo, trata-se de uma visão que ignora fatores como classe social, raça, gênero e outros determinantes sociais, que frequentemente limitam o acesso a recursos, educação e oportunidades, portanto, o que deveria ser um sistema de recompensa ao mérito acaba perpetuando as desigualdades existentes, pois aqueles que já estão em posição de vantagem têm mais recursos para desenvolver seus talentos e maximizar seu potencial.

Além disso, segundo Sandel (2021), a meritocracia pode gerar uma cultura de *culpabilização dos vencidos*, reforçando a ideia de que aqueles que não alcançam o sucesso o fazem por falta de esforço ou habilidade, sem levar em conta as barreiras sistêmicas que enfrentam, trata-se de uma lógica que reforça a individualização do sucesso e do fracasso não apenas desconsidera o contexto social de cada indivíduo, mas também pode contribuir para um ambiente de competição exacerbada e exclusão, onde o valor humano é medido por realizações pessoais e profissionais, portanto, atua como um mecanismo que legitima e perpetua as desigualdades sociais, ao invés de superá-las, promovendo injustiças.

De acordo com Sandel (2021, p. 22-29) “em uma sociedade desigual, aqueles que alcançam o topo querem acreditar que o seu sucesso tem justificativa moral. [...] isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento”. Assim, assumem (in)conscientemente a lógica individualista que ofusca o ideal de bem comum, e ainda, alimenta a competição e o ressentimento dos vencidos, das “pessoas que sentem ter sido deixadas para trás pela economia e pela cultura.” Isso ocorre de tal forma que o aprofundamento da compreensão da crise política, econômica e social contemporânea perpassa por uma atenta leitura sobre a questão da “Tiranía do Mérito” em Sandel (2021), quando oportuniza conexões entre as problemáticas do aumento da xenofobia contra imigrantes, do racismo contra os negros, da intolerância contra a população LGBTQIAPN⁴, da indiferença sobre a crescente desigualdade social, do apoio crescente a

⁴ LGBTQIAPN+, a sigla é dividida em duas partes. A primeira, LGB, diz respeito à orientação sexual do indivíduo. A segunda, TQIA+, diz respeito ao gênero. L: lésbica; é toda mulher que se identifica como mulher e têm preferências sexuais por outras mulheres. G: gays; é todo homem que se identifica como homem e têm preferências sexuais por outros homens. B: bissexuais; pessoas que têm preferências sexuais pelo gênero masculino e feminino. T: transexuais, travestis e transgêneros; pessoas que não se identificam com os gêneros impostos pela sociedade, masculino ou feminino, atribuídos na hora do nascimento e que têm como base os órgãos sexuais. Q: queer; pessoas que não se identificam com os padrões de heteronormatividade impostos pela sociedade e transitam entre os “gêneros”, sem também necessariamente concordar com tais rótulos. I: intersexo; antigamente chamadas de hermafroditas, são pessoas que não conseguem ser definidas de maneira distinta em masculino ou feminino. A: assexuais; que não sentem atração sexual por ninguém, podendo ou não se interessar por envolvimento romântico; +: engloba todas as outras letrinhas da sigla, como o “P” de pansexualidade, que é a atração por pessoas, independentemente do gênero ou da orientação sexual delas, e “N” de não binário, sente que seu gênero está além ou entre a convencionalidade homem ou mulher e pode defini-lo com outro nome e de maneira totalmente diferente. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/voce-sabe-o-que-significa-a-sigla-lgbtqi/>.

personagens e governos autocráticos, que colocam em risco os princípios democráticos em diferentes instâncias. “Estes são tempos perigosos para a democracia. (Sandel, 2021, p. 29).

Logo, na lógica de mercado na atual conjuntura capitalista, o sentido de igualdade de oportunidades foi (re)significado para atender a expansão dos processos utilitaristas e a ideia de se ter a escola justa, de possibilidades iguais, que está cada vez mais aprofundando o fosso social entre ricos e pobres (Estêvão, 2015). No entendimento de Estêvão (2015, p. 46) a escola justa deve romper com a ideia meritocrática, e ser,

aquela que explicita o sentido cultural e social da Educação e que responda às necessidades e problemas sociais, à melhoria da sociedade, da política, da economia, e da cultura, não num sentido qualquer, mas num sentido emancipatório, dialogado e politizado. [...] a escola justa e ajustada é aquela que atende a polifonia dos princípios de justiça escolar, fazendo opções claras, desde logo ao nível do entendimento da própria noção de justiça e das regras que guiam a distribuição dos bens educativos, rejeitando as que vão no sentido de meras adaptações ao novo espírito do capitalismo e preferindo as que correspondem à renovação do ideal de justiça num sentido democrático cosmopolítico.

Assim, chego à constatação de que justiça é o sinônimo de Educação e “a Educação é um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; por outras palavras, é uma arena de direitos e para os direitos. Ela é, de um modo mais radical, um outro nome da justiça” (Estêvão, 2015, p. 53). Desta forma, é possível retomar o diálogo com a ideia de escola justa de Dubet (2008), pois para Dubet (2008, p. 10), “a igualdade de oportunidades pode ser uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo o seu mérito”. Para essas pessoas perdedoras, fica o estigma de que não se esforçaram, não se dedicaram o suficiente, e por isso, foram derrotadas. Essa ideia meritocrática é uma bravata ideológica para justificar o funcionamento, as injustiças e a opressão de uma sociedade absurda. Assim, o debate de justiça na Educação ainda é um horizonte social a ser alcançado.

Para Wren (1979, p. 141) “o ideal da justiça social é um horizonte permanente que nunca podemos alcançar, mas temos necessidade de tais horizontes, mesmo que não tenha outra utilidade senão a de nos mostrar onde queremos chegar”. Serve ainda, para dar um sentido à nossa viagem e para libertar energias interiores necessárias para alcançar a próxima curva do caminho. A justiça social é um ideal necessário para todos os que desejam ser

Assim, de acordo com o relatório anual do Grupo Gay da Bahia publicado em 2020, 329 pessoas LGBTQI+ foram vítimas de morte violenta no Brasil em 2019 (assassinatos ou suicídios): isto significa uma morte violenta a cada 26 horas. Estes números garantem ao país o triste título de campeão mundial de crimes contra minorias sexuais: mais da metade das pessoas LGBTQI+ mortas no mundo vivem no Brasil. Disponível em: <https://lebresilresiste.org/populacao-lgbtqi/>. Acesso em: 14 set. 2021.

plenamente humanos e autênticos consigo mesmos. De acordo com Wren (1979, p. 143), “a justiça na Educação significa compreensão das mensagens ocultas no comportamento, nas estruturas e nas técnicas, e transformação das mesmas, de modo que promovam em vez de impedir o diálogo”.

Neste sentido, considero importante o engajamento coletivo por justiça social, para a construção da Educação universal, pública, gratuita, laica, justa, de qualidade e socialmente referenciada. Diante de um conceito de relações complexas, amplo e multifacetado, tal como visto em Estêvão (2015; 2004); I. Young (2006; 1990); N. Fraser (2013; 2009; 2008; 2007; 2002); Dubet (2008), verifico o quanto estes teóricos versam sobre justiça e fornecem fios para a tessitura de um conjunto de reflexões elementares que permitem ir em busca da escala de justiça essencialmente justa à Educação, e que pode ser referência de justiça institucional às escolas públicas brasileiras, especificamente, por meio desta tese, com o foco na universidade pública, bem como para os acadêmicos em situação de vulnerabilidade como materialização de direitos para além da visão despolitizada.

Gostaria de fechar esta seção, dialogando com a forma sistemática que Michel Young trata a meritocracia em sua obra intitulada *A ascensão da meritocracia* (1958). Nesta obra, promove uma sátira política, em que a meritocracia é apresentada como uma distopia, mas explicada muito bem pela ideia de junção de habilidade com esforço, o que foi a revolução meritocrática nessa sociedade, que muito se aproxima com a meritocracia da atual sociedade capitalista, e por dialogar com sistema educacional que separava as crianças da classe trabalhadora, estigmatizadas como a base do “corpo pioneiro” e/ou do “corpo doméstico”. Estas eram condenadas a ir para a escola mais precária, bem como não precisariam saber filosofia, história, geografia, artes ou literatura. Então, ficariam sem o conhecimento e oportunidades, diferentes das de classes mais abastadas, que terão mais oportunidades de conhecimentos como aprender a debater finanças, artes, economia, política. Em síntese, a meritocracia da ficção, ganhando materialidade na realidade e nos moldes da sociedade capitalista atual, que traz consigo a indignação, alimenta desigualdades, legitima a manutenção dos sistemas de dominação, com a perpetuação da imobilidade social, com o *status* de classe.

Para Young (1958, p. 106), a meritocracia tem suas raízes na tirania, pois nutre a discórdia social, segrega vencedores e vencidos, destrói o ideal de coletividade em razão do individualismo, corrói a essência democrática, e se sustenta no vazio princípio da “recompensa justa por sua própria capacidade, por seus próprios esforços, por suas próprias

conquistas”. Enfim, o livro de Young aponta para um desfecho em que a população começa se revoltar contra os processos escolares meritocráticos que alimentam o sistema social injusto e desigual, uma sociedade que se organiza em torno de lutar por um sistema de melhores acessos e de igualdades justas.

Portanto, trata-se de uma proposição inspiradora e necessária para a nossa realidade educacional e social, no sentido de romper com a implementação ideológica que tende a naturalizar o funcionamento estrutural social de classes, em que a meritocracia é mais uma das falácias do capital, que prioriza os ricos da população branca, heterossexual, de gênero masculino, ao mesmo tempo, em que exclui a população preta, as mulheres, as pessoas com deficiências, a população LGBTQI+, os imigrantes, os mais pobres que estão em permanente situação de vulnerabilidade social, que não por acaso “escolheram” ter os piores empregos na sociedade, escolheram os trabalhos braçais, ou como as mulheres pretas, que escolheram ser as mais mal remuneradas desta sociedade, e não por um acaso pessoas brancas de determinadas regiões do país (e do mundo), com melhores condições socioeconômicas, com determinados graus de escolaridades mais elevados, que escolheram tornarem-se advogados, médicos, juízes, engenheiros. A meritocracia quer que acreditemos que tudo se resume à questão de escolha, a uma opção individual, já que ao capitalismo interessa que continuemos alienados legitimando o seu sistema de relações.

Assim, encerro esta seção com um questionamento oportuno, presente em Mészáros (2008, p. 17): “para que serve o sistema educacional – ainda mais quando público —, se não for para lutar contra a alienação?” Então, concluo parafraseando-o: para que serve a universidade pública se não for para lutar contra a alienação e buscar por justiça social?

3 UNIVERSIDADE JUSTA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Esta seção postula a importância da Educação como direito de todos, um bem público fundamental na constituição social do ser humano, imperativo ao pleno exercício da cidadania, de tal forma que, esta concepção de educação corresponde às aspirações da universidade justa, visto que se trata de uma construção social necessária para o fortalecimento de grupos sociais excluídos.

3.1 Os movimentos pelo direito ao ensino superior

Na busca por corrigir desigualdades históricas, a educação pública de qualidade socialmente referenciada pode ser uma aliada, e, torna-se justa a luta por uma sociedade que priorize a materialidade dos direitos sociais, que opte pelo acolhimento das minorias com respeito às diferenças, considere as especificidades e a realidade de inserção destes grupos, no sentido de abreviar as dimensões da exclusão, para promover o bem-estar com justiça social, segundo Magalhães e Oliveira (2012, p. 3), “Os direitos sociais permitem às sociedades a redução dos excessos de desigualdades produzidos pela exploração capitalista, garantindo um nível de bem-estar a todos. A ideia central que subjaz aos direitos sociais é a da justiça social”.

Diante disto, retomo o pensamento de Dubet (2008), quando tenciona que o debate da justiça social permeia o âmbito escolar, a escola não é apenas um espaço neutro e objetivo, mas sim um espaço socialmente construído, com regras e práticas que refletem as desigualdades existentes na sociedade, e a reparação destas disparidades exigem estratégias que considerem a educação como um bem social, regida pelo princípio da equidade, que tem como fundamento possibilitar oportunidades justa, estabelecer a simetria para compensar disparidades sócio educacionais históricas, e, neste sentido, aproxima-se de Cunha (2007, p. 229) quando este define que, “O princípio da igualdade estabelece que todos os indivíduos devem ter iguais oportunidades de competir pela posse de recursos da sociedade e pelas diversas posições sociais.”

Portanto, a mudança histórica no perfil do estudante de universidade pública no Brasil é resultado de diversos fatores que ocorreram ao longo dos anos. Antes, o acesso às universidades públicas era restrito a uma pequena parcela da população, principalmente, devido à falta de políticas de inclusão social, e à ausência efetiva de investimentos na

educação para este fim. No entanto, isso começou a mudar a partir da segunda metade do século XX (Cunha, 2007).

No contexto histórico da educação superior brasileira, esta mudança tem correlações com o papel das representações dos diferentes sujeitos que buscam fazer da universidade um espaço mais democrático e justo, assim, como exemplifica Cunha (2007), quando destaca que em diferentes momentos da história contemporânea deste país, o movimento estudantil tem sido um coletivo comprometido com a pauta da universidade pública gratuita, plural, inclusiva, e democrática, aliás, o autor ratifica que no período pós-1930, era possível observar que o público discente predominante nestas instituições de ensino superior eram oriundos das camadas médias, e poucos ascendentes da classe trabalhadora, assim, ratifica o autor.

Não seria descabido dizer que, já na primeira metade dos anos 1930, a maioria dos estudantes das escolas superiores fosse constituída de jovens oriundos das camadas médias, filhos de funcionários do Estado e de empresas particulares, assim como de profissionais liberais (Cunha, 2007, p. 284).

As instituições e organizações estudantis como, o Conselho Nacional de Estudantes, e a União Nacional de Estudantes constituíam-se como entidades mediadas por princípios democráticos, que foram criadas em defesa dos interesses dos estudantes, no contexto dos anos de 1930, e receberam apoio da ala igualitarista de docentes liberais, e de acordo com Cunha (2007, p. 284), “Os educadores liberais igualitaristas defenderam, também, a gratuidade do ensino superior (Como, aliás, de todo o ensino oficial)”, juntos se tornaram oposição ao Estado brasileiro, em um momento histórico marcado por disputas ideológicas, por um quadro sociopolítico caracterizado pelo autoritarismo adverso à universidade autônoma (Ibidem, 2007).

Assim sendo:

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar, em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram, também, criadas nove universidades religiosas, oito católicas e uma presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas, acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização (Oliveira, 2002, p. 5).

O poder de articulação político da UNE foi substantivo neste processo de expansão, conforme explicita Cunha (1989, p. 213), “Desde a fundação da UNE, em 1938, não foi mais possível ao Estado ignorar o potencial político dos estudantes universitários, devido à

capacidade de mobilização por ela alcançada em todos os momentos críticos da situação do país”. No transcorrer da existência da UNE ocorre a ampliação das demandas que se tornaram bandeira de luta, tais como:

Grosso modo pode-se dizer que os estudantes universitários brasileiros, sob a liderança da UNE, imiscuíram-se em assuntos relacionados a aumentos de preços, à orientação política e econômica nacionalista que incluía um posicionamento adverso às empresas estrangeiras e aos acordos militares do Brasil com os Estados Unidos. Por ocasião das comemorações do 1º de maio de 1963, a UNE emitiu Nota para denunciar o que vinha sendo considerada uma ação criminosa, ou seja, as manifestações que reivindicavam melhores condições de existência e a favor das reformas da estrutura econômica e social. Entendia que os trabalhadores estavam sendo punidos como classe. Seria esse o sentido do golpismo e das manobras antidemocráticas urdidas pelas forças mais reacionárias do país. E, num esforço didático, a entidade dos estudantes esclarecia de como era possível uma proximidade entre estudantes e trabalhadores. O desejo dos estudantes não era outro senão constituírem-se em trabalhadores das escolas, voltando a universidade para o trabalho, para a vida e para as necessidades de toda a população laboriosa (Sanfelice, 2015, p. 128-131).

Destarte, que a luta por melhores condições de existência incluísse o direito à educação e acesso à universidade pública, não era uma bandeira exclusiva da UNE, no Brasil o aumento das demandas sociais pela educação superior pública exigiu por parte da sociedade pertencente à classe trabalhadora, maior mobilização e organização social em busca destes direitos, principalmente, a partir da segunda metade do século XX:

Se tomarmos por referência apenas a 2ª metade do século XX, teremos vários exemplos de lutas e movimentos em prol da educação, seja pelo direito ao acesso à educação escolarizada nos seus vários níveis, seja pela possibilidade de que essa formação não seja feita apenas pela ótica da classe dominante. Podemos citar, nos anos 60 e 70, os movimentos das Ligas Camponesas e a utilização do método Paulo Freire, a mobilização dos estudantes universitários em 1968 e as experiências das Comunidades Eclesiais de Base. Esses movimentos refletiram a resistência de grupos sociais contra a exclusão e contra formas de educação que privilegiavam, exclusivamente, os interesses dos setores dominantes da sociedade. (Oliveira; Magalhães, 2012, p. 48).

De acordo com os estudos de Figueiredo (2005), a centralidade da luta pela universidade pública, gratuita, para todos estava entre as solicitações defendidas pela UNE, desde os anos de 1930, mas, somente uma parte destas reivindicações foram contempladas nos anos de 1960, resultante de grande esforço societário que defendiam este posicionamento. A propósito, a União Nacional dos Estudantes

Defendia a universidade aberta para todos; diminuição da taxa de matrícula; exercício da liberdade de pensamento, cátedra, imprensa e tribuna; independência das universidades frente ao Estado, com eleições para os seus dirigentes pelos discentes e docentes, representados pelo conselho universitário que deveria ser

paritário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade; a participação discente na elaboração dos currículos; além da necessidade de criação de monitorias e estágios. (Figueiredo, 2005, p. 13).

Entretanto, ratifico que deste conjunto reivindicatório, uma ínfima parte foi implementada a partir da aprovação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, com destaque para o Art. 83. “**O ensino público superior**, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será **gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos**. (Grifo nosso)”.

Todavia, a UNE expressou repúdio à LDB de 1961, pois a mesma permitiu a ampliação dos poderes do Conselho Federal de Educação – CFE sobre as IFES, no que se refere ao financiamento público, ao planejamento pedagógico, à escolha de dirigentes, à estrutura curricular, à autonomia universitária, reafirmou-se o modelo europeu tradicional de universidade que se sustenta numa hierarquia rígida, com forte ênfase na pesquisa e na produção de conhecimento científico (Oliven, 2002; Cunha, 2007).

De acordo com Araújo (2022), a LDB/61 apesar de possuir um discurso modernizador à educação superior, foi vista pela UNE como um retrocesso, pois, acabou favorecendo maior intervenção do Estado sobre a universidade, restringindo a capacidade do exercício de autonomia universitária, referenciada pelo sentido antidemocrático, o que foi determinante para mobilização e rejeição por parte do Movimento Estudantil, posto que:

O CFE intervia sobre as universidades e controlava o funcionamento das IES públicas ou privadas. Por isso, devido a esse poder controlador, a LDB/61 foi repudiada pela UNE, pois, para o Movimento Estudantil a referida lei se apresentava como aparato privatista e contrário aos interesses da população. (Araújo, 2022, p. 47).

Diante destas contradições, ao final do ano 1961, a UNE convoca o movimento estudantil para seminários propositivos sobre Reforma Universitária, de acordo com Fávero (2006, p. 29), “Nesse contexto, a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa...”, e os posicionamentos políticos pautados de forma colegiada entre os pares “colocam sempre o problema da universidade articulado com as reformas de base e questões políticas mais globais” (Idem, p. 30), entre as quais indicavam questões relevantes como:

a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos (Fávero, 1994, p. 150-151, apud, Fávero, 2006, p. 29).

O tensionamento de estudantes e professores favoráveis a causa da Reforma Universitária começa a ganhar notabilidade para a agenda do Estado brasileiro, e em algumas universidades que passaram a criar comissões para discutir com mais propriedade este tema, por exemplo, a Universidade do Brasil, que:

Ainda no início dos anos 60, algumas universidades, entre elas a Universidade do Brasil, elaboram planos de reformulação estrutural. No caso da UB, o Conselho Universitário designa, em fevereiro de 1962, uma comissão especial para tratar da questão. De seus trabalhos resulta o documento Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil. Em junho de 1963, essas diretrizes são aprovadas pelo Conselho Universitário, mas, com o golpe militar de 1964, sua implantação é sustada (Fávero, 2006, p. 30).

Entretanto, todo avanço nas discussões que conduziam para as mudanças estruturais na universidade pública foram subtraídas após o golpe de 1964, com o Decreto nº 4.464/64, houve a extinção da União Nacional dos Estudantes – UNE, em 1967 com o Decreto n. 228/67, restringiram as organizações de estudantes (Diretórios Acadêmicos) nas universidades, e o MEC cria uma divisão específica de segurança e informação, com fins de fiscalizar as ações dos discentes, e dos docentes propondo punições aos que desenvolvessem atividades políticas, ou atitudes consideradas hostis ao regime do Estado de exceção, fato explicitado pelo Decreto nº 477/69 (Fávero, 1994; Fernandes, 1975; Martins, 2009; Sanfelice, 2015).

No âmbito da educação superior os anos de 1960, também ficaram conhecidos pelo problema da superlotação universitária, *a questão dos excedentes*, que se traduz em um grande excedentes de aprovados nos vestibulares, oriundo do ensino secundário, não absorvidos pelas instituições públicas de ensino superior, fato diretamente relacionado a expansão da taxa de matrícula no ensino médio, estudantes que viam na progressão dos estudos a possibilidade de ascensão social, de acordo com pesquisadores do tema somente no ano de 1960, ficaram excedidos 29 mil discentes, e no ano de 1969, o número de estudantes que atingiram as médias de aprovação, mas ficaram excluídos das universidades pela insuficiência de vagas foram 162 mil (Braghini, 2014; Martins, 2009; Cunha, 2007; Fávero, 2006; Mathias, 2004; Trigueiro, 1967).

De tal modo, que:

No Brasil no final dos anos 1960 foi possível detectar a questão da superlotação universitária como um fenômeno escolar, a partir da história dos “excedentes”. Excedentes eram os candidatos que obtinham a média nos vestibulares, mas não conseguiam se matricular nas escolas de nível superior, pois o número de aprovados extrapolava ao número de vagas disponíveis. Não raro, nos anos 1960,

as manifestações juvenis tocavam nesse assunto e parte das reivindicações estudantis daquele período estava diretamente relacionada a esse “ponto de estrangulamento”, o funil na trajetória escolar dos estudantes brasileiros: havia jovens buscando o ensino superior, eles atingiam as médias pedidas nos vestibulares e, ao final, por conta da insuficiência de postos universitários, não assumiam a vaga requerida (Braghini, 2014, p. 125).

O clima de tensão permanente, e de insatisfação de estudantes e professores universitários extrapolavam questões de ordem ideológicas de oposição à ditadura militar, e traduzia a incapacidade de fluxo do ensino público superior em absorver estudantes aprovados nos vestibulares, de acordo com Braghini (2014), a insuficiência de vagas universitárias aquecia o debate sobre a democratização do acesso à universidade pública, a questão dos “excedentes” explicitou um entrave à trajetória de vida da juventude brasileira no sentido de dar continuidade ao percurso formativo, por isso, se tornou uma bandeira do movimento estudantil, que se encontrava em condição clandestina com o endurecimento do regime militar ao fim dos anos 1960. Sendo assim:

Os problemas relacionados à trajetória educacional dos jovens e aos critérios de passagem ao mundo adulto amplificaram as vozes estudantis contrárias à ditadura militar, demarcando-as na história. Os jovens anunciavam um entrave no fluxo escolar brasileiro apresentando-o como um obstáculo na trajetória para a vida adulta; uma demanda social que aguardava uma atuação do Governo; um problema que estava diretamente vinculado ao fechamento das liberdades civis, já que manifestações dessa categoria, voltadas à melhoria da educação em geral, acabaram relacionadas à subversão da ordem (Braghini, 2014, p. 125-126).

Além do mais, o montante de estudantes matriculados em universidades públicas no Brasil em 1967, representava menos de 2% da população na faixa etária entre 19 e 25 anos, e mesmo com este percentual tão reduzido, não havia políticas públicas efetivas que garantissem a continuidade facilitada e o pleno sucesso nos estudos daqueles estudantes que conseguiam passar pelo funil do acesso à universidade (Braghini, 2014).

Diante das crescentes tensões sociais e políticas quanto à discrepância entre o número de concluintes do ensino médio e de ingressantes ao nível superior, o Estado brasileiro mobilizou-se em duas frentes atenuantes, uma com o incentivo ao ensino médio profissional como fase finalística dos estudos, sobretudo para a juventude proveniente das classes trabalhadora, pelo discurso de valorização deste nível de ensino como caminho mais curto ao mercado de trabalho, e, a outra frente, com a criação de um grupo de trabalho para materializar a reforma universitária destinada aos que receberiam a “alta cultura”. Em síntese, as proposições representam o aprofundamento das contradições sociais, de um lado, a oferta pela via da educação minimalista aos dirigidos, e de outro, as condições para formação da elite intelectual serem os dirigentes (Cunha, 2007; Braghini, 2014).

Assim:

A respeito de uma suposta impossibilidade de o ensino superior comportar os seus pleiteantes foi aventada a possibilidade de distribuí-los pelos diversos ramos do nível médio, para que o volume de interessados em dar sequência vertical à carreira fosse amenizado. O ensino médio profissionalizante deveria ser, segundo esses discursos, uma bandeira de luta e, em meados da década de 1960, passou-se à defesa da distribuição de alunos por esse tipo de ensino, entendido como “ensino terminal”. As aptidões dos alunos seriam desenvolvidas na escola, dessa forma eles poderiam assumir, imediatamente, uma posição profissional, e não necessariamente, procurariam o curso superior. Além disso, essa ideia tinha interesse de suavizar a carga de prestígio do ensino secundário que, socialmente, ainda perdurava no imaginário, pois ainda mantinha-se a égide de ensino formador de uma elite intelectual e dirigente (Braghini, 2014, p. 133).

Estrategicamente, o Estado brasileiro cria o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), a partir do Decreto n. 62.937, de 02 de julho de 1968, com a finalidade de minimizar, de silenciar as pressões quanto à reforma universitária, este decreto torna-se a Lei nº 5.540, que instituiu a denominada “Reforma Universitária de um governo Civil-Militar”. Esta comissão de trabalho sofreu influência direta dos membros de Assessoria de Planejamento do Ensino Superior norte-americana (resultante das relações políticas internacionais com os Estados Unidos da América – USA, com base na questão ideológica militar da “Segurança Nacional”), que segundo Martins (2009, p. 20), em 1969 foi entregue aos brasileiros um relatório de planejamento orientador em que “A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional”.

Além disso, o Documento orientador criado pelo GTRU apontava ainda à necessidade de expansão do número de instituições particulares de nível superior, sobretudo, para que o Estado atendesse por meio de auxílios aos estudantes com poder aquisitivo mais baixo, pois se trata de uma orientação incoerente com o projeto de fortalecimento e universalização do acesso às universidades públicas (Martins, 2009).

Alguns números sobre o quantitativo de estudantes matriculados em instituições públicas e privadas após o ano de 1968, ratificam com os apontamentos do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, pois, segundo a pesquisa de Braghini (2014, p. 135), “em 1968, no ensino público existiam 153.199 matriculados, para 124.496 na rede privada; em 1973, nas escolas oficiais estudavam 327.352, enquanto que nas privadas, 309.117. [...] o ensino superior privado cresceu 410% contra 210% do ensino público”.

A expansão do mercado privado da educação superior atendeu as expectativas dos governos militares quanto a questão ideológica do controle social, que segundo Silva (2001, p. 296), “Desta forma, a ditadura encontrou na expansão do ensino privado tanto um meio

de se desonerar da responsabilidade educativa quanto um instrumento ideológico eficaz para a adaptação do alunado às regras de comportamento político (ou apolítico) vigentes”.

Entretanto, mesmo com a expansão do sistema de vagas impulsionado pelo estímulo às instituições superiores privadas notabilizou-se como mais um paliativo, “um sistema de **válvulas de escape**, mas que não conseguiam dar fim ao problema da falta de vagas (Braghini, 2014, p. 135, grifos do autor)”, e, do mesmo modo, os estudos de Martins (2009, p. 28), ratificam que, “a Reforma Universitária de 1968, não conseguiram atender à crescente demanda de acesso. Sua expansão foi possível devido à retração do ensino público na absorção da demanda”.

Além disto, a reestruturação da universidade pública promovida em 1968 foi introduzida pelo princípio fundante da “expansão com contenção”, que se traduz na contradição de conferir maior eficiência e produtividade com recursos financeiros limitados, isto é, racionalizar o orçamento para atender a organização e as demandas do ensino superior (Martins, 2009). Deste modo:

Propunha-se assim sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do **princípio da expansão com contenção**, que seria reiterado pela política educacional. O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas (Martins, 2009, p. 21, grifos do autor).

Em síntese, a Reforma Universitária de 1968, foi formulada com base em um discurso modernizador por parte dos governos militares, mas, a sua execução ficou limitada a um conjunto de proposições contraditórias, que visavam a profissionalização da carreira acadêmica, a substituição das cátedras por departamentos, o incentivo à produção científica institucionalizada com articulação entre ensino e pesquisa, com pouco estímulo à expansão da pós-graduação, e, todavia, o que se materializou foram os incentivos na aliança entre o Estado brasileiro e as empresas privadas do setor educacional superior, o privilégio à estrutura acadêmica centralizadora e seletiva elitista nas universidades públicas, a manutenção do contexto de supressão de liberdades, com perpetuação da política de perseguição, de silenciamento às representações estudantis e aos professores considerados hostis ao regime (Cunha, 2007; Martins, 2009; Braghini, 2014).

A educação brasileira sofreu grandes retrocessos com censura, perseguição a professores e estudantes, e restrição à liberdade de expressão, e, mesmo após o fim do período da ditadura militar (1964-1985), a universidade pública brasileira não deixou de

expressar as desigualdades da sociedade brasileira, a divisão de classes sociais, com a perpetuação do caráter elitista quanto ao perfil dos estudantes mantinha-se como uma questão de perpetuação de desigualdade educacional a ser superada, conforme Nierotka e Trevisol (2019, p. 13), neste período, as “desigualdades se manifestam na sociedade brasileira, mais especificamente na política educacional, tendo como foco o elitismo na educação superior, que constitui um dos problemas mais graves”.

Contudo, é neste contexto, pós-1985, que ocorreu o reestabelecimento da democracia brasileira, e, que os movimentos sociais reconquistaram espaço e a notabilidade na luta pela educação pública, visto que, a sociedade brasileira pôde se reorganizar de forma mais livre e democrática, os estudantes retomaram a legalidade e continuaram a exercer o importante papel de tencionar o Estado brasileiro na construção de um país mais justo e igualitário, de tal forma que, não só pautaram a liberdade política e constitucional, como também passaram a lutar por uma educação democrática e de qualidade socialmente referenciada, por meio da implementação das políticas públicas efetivas, como a criação de cotas raciais e sociais, a ampliação do acesso ao ensino superior, a valorização dos profissionais da educação, a promoção da educação inclusiva para pessoas com deficiência, entre outras demandas, na busca por equidade e igualdade de oportunidades (Portela; Santana, 2010).

Apesar das pressões sociais e das transformações democráticas na sociedade brasileira, ratificadas por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, e a posterior promulgação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como possibilidade de transformações mais progressivas para a educação pública no país, a permanente disputa de projeto político na educação superior conduziu as instituições federais para um forte processo de sucateamento nos anos de 1990 (Oliveira, 2019).

Além disso, as desigualdades sociais e educacionais foram aprofundadas com o conjunto de políticas de perfil neoliberais, que não só aceleraram o desmonte do sistema de proteção social brasileiro, mas também, levou ao retardamento das transformações mais estruturantes rumo à popularização do acesso à universidade pública, todavia, estas questões começaram a ser melhor equalizadas entre os anos de 2003-2016, por meio da criação das políticas públicas de reparação, por exemplo, por meio da Lei nº 12.711/2012, sancionada em 29 de agosto de 2012, que estabelece cotas de ingresso aos grupos minoritários à universidade pública, e, ainda, pela expansão da rede das Instituições Federais de Ensino

Superior, que foram estimuladas, principalmente, com a instituição do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007-2012), visto que, entre suas metas, havia o compromisso de melhoramento da infraestrutura física e de recursos humanos, com a finalidade de promover melhores condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, portanto, estes fatores impulsionaram, mesmo que em um período efêmero, o direito de ingresso dos sujeitos empobrecidos da classe trabalhadora (Orso, 2020).

De tal forma que:

Após a ditadura, especialmente e contraditoriamente durante os dois mandatos do sociólogo Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), este, além de não criar nenhuma universidade, submeteu as existentes a um verdadeiro sucateamento. Todavia, a chegada à presidência de um filho de operário, que nem se quer tinha curso superior, também contraditoriamente, ensaiou uma mudança. Por um breve período, entre 2003 e 2016, a educação rompeu com sua trajetória elitista percorrida por quase 500 anos. Durante os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Russeff, do Partido dos Trabalhadores, foram criadas 18 universidades, saindo dos grandes centros e chegando aos mais longínquos rincões do País, abrindo as portas também para estudantes carentes, filhos de trabalhadores, provenientes de escolas públicas, negros e índios (Orso, 2020, p. 11).

A criação de novas universidades e a ampliação dos cursos contribuíram para aumentar a oferta e o acesso ao ensino superior público. A ampliação dos número de universidades, e a capilarização de campus universitários pelos rincões do país abriram oportunidades para que um maior número de integrantes de grupos sociais historicamente excluídos chegassem à universidade pública, como aponta a pesquisa do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP da Universidade de Campinas – Unicamp, conduzida por Andrade (2013), intitulada “O Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social (2003-2013)”, apresentou alguns dados que contribuem com o debate da democratização e acesso à universidade pública neste período:

Em 2004, os 20% mais ricos do país representavam 55% dos universitários da rede pública e 68,9% da rede particular. Em 2013, essas proporções caíram para 38,8% e 43%, respectivamente. Desta forma, os 20% mais pobres, que eram apenas 1,7% dos universitários da rede pública, chegaram a 7,2%, [...]. Na rede privada, a presença dos mais pobres mais do que dobrou, saltando de 1,3% para 3,7%. A proporção de estudantes de 18 a 24 anos na universidade passou de 32,9% em 2004 para 55% em 2013 (Andrade, 2013).

Os dados ratificam a ocorrência das transformações no perfil socioeconômico de estudantes nas universidades públicas e privadas, entre os anos de 2004 a 2013, ressalta-se

que mais da metade dos estudantes universitários têm entre 18 a 24 anos de idade, que houve ampliação do acesso dos grupos mais pauperizados nas instituições públicas, entretanto, o número de estudantes pobres no setor privado registrou percentual duplicado, o que remete às reflexões sobre a forma como o Estado brasileiro tem conduzido a política de acesso e democratização no ensino superior.

De acordo com Silva (2001, p. 297), a “Democratização significa, neste contexto, que o acesso à universidade não dependa de condições sócio-econômicas e que os critérios de ingresso não favoreçam as pessoas que detêm situação sócio-econômica privilegiada”. Além do mais, consolidar a democratização da educação superior é uma forma de se fazer justiça social, conforme sugere Sobrinho (2013, p. 107), “a democratização da educação superior deve fazer parte da democratização da sociedade e da promoção da justiça social; não se restringe à ampliação do acesso, mas tem a ver com qualidade, pertinência e relevância social”.

Quanto a ter acesso ao ensino superior, conforme pontua Nierotka e Trevisol (2019, p. 14), significa possuir “um bem simbólico desigualmente distribuído que legitima os saberes e as práticas, a partir dos quais os detentores dos títulos acadêmicos sentem-se em condições de exercerem determinados ofícios e relações de poder na sociedade”. Para os menos abastados, é possível afirmar que este direito se constitui em uma conquista importante, considerando as desigualdades sociais e educacionais existentes no país, significa ampliar as oportunidades de emprego, ter maior qualificação profissional, obter melhores salários e contribuir para o desenvolvimento pessoal e socioeconômico tanto do indivíduo quanto do país, todavia, é pertinente o que aponta Silva (2001, p. 298), quando afirma que “A universidade não resolve por si mesma e imediatamente as carências sociais, embora possa contribuir, na esfera que lhe é própria, para o encaminhamento de soluções”.

A raiz histórica da educação brasileira evidencia a desigual distribuição social do ensino superior, o que favorece a perpetuação das disparidades educacionais e sociais, no entanto, a luta para democratizar o acesso, para assegurar a efetividade das políticas educacionais em conjunto com ações que confirmam mais justiça e menos desigualdade social, forjam-se condições que podem transformar a universidade pública em um território mais inclusivo e menos elitista, visto que são determinantes por abrir caminhos para consolidar direitos aos estudantes pauperizados, portanto, universalizar o acesso à universidade pública é uma medida fundamental para promover a justiça social, a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento econômico e social, a inclusão e diversidade, além de

fortalecer a pesquisa e a produção de conhecimento (Silva, 2001; Nierotka, Trevisol 2019; Orso, 2020).

Destarte, em meio aos processos históricos, aos arranjos políticos e sociais avanços significativos ocorreram desde a criação da primeira universidade brasileira, muitas transformações resultantes das lutas pela criação, apropriação, e ressignificação da universidade pública, importantes dimensões que oportunizaram reflexões para o desvelamento das contradições, que permeiam este debate, assim, Cunha (2007, p. 11), considera que, “as lutas pela criação da universidade no Brasil são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes que, em momentos diferentes, buscaram instituições diferentes que, de comum só tinham o nome universidade”.

Em síntese, fecho esta análise histórica sobre a luta pelo acesso da classe trabalhadora neste espaço universitário, recorrendo ao pensamento de Marx (1987, p. 102), “a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes”, assim sendo, da universidade tardia, elitista, e excludente, à universidade popular, plural, inclusiva, justa, e de qualidade socialmente referenciada, ainda há uma longa distância a ser percorrida, atingível pois se trata de um processo em construção, que se constitui por avanços e retrocessos da tessitura das relações sociais, de lutas permanentes, tencionadas pela lógica de um país capitalista periférico, razão pela qual, o ingresso dos sujeitos estudantes pauperizados nas universidades públicas, se traduz em desfazer as injustiças históricas.

Portanto, para isto, não basta apenas ampliar o acesso nesta instituição, a universidade precisa ir além, garantir continuidade nos estudos para que possam permanecer com qualidade, significa um compromisso de estar preparada, no sentido de recebe-los, acolhe-los, qualifica-los, instrumentaliza-los, e acompanha-los ao longo de toda a trajetória acadêmica, no sentido de materializar o direito à educação como compromisso institucional de formação cidadã, com a oferta de educação de qualidade referenciada pelo social aos sujeitos vulneráveis que adentram a este espaço.

3.1.1 A função social da universidade pública brasileira: uma questão pertinente à universidade justa

Para introduzir o debate sobre a Função social da Universidade Pública, fui convidado, no contexto do processo de qualificação desta tese, a refletir sobre um pressuposto basilar, quanto ao papel da universidade pública, uma questão introdutória fundante, e pertinente ao debate sobre o binômio Educação e desigualdade social, para pautar a Universidade Justa veio à tona: “Educação de qualidade gera equidade social, ou, equidade social gera educação de qualidade?”

Recorri a Tedesco (2004), que parte da premissa de que não há qualidade na educação sem equidade social, introduz o conceito de qualidade na educação que perpassa pela construção de uma sociedade justa, e, se caracterizada por buscar respostas na erradicação das desigualdades crônicas, neste sentido, políticas públicas devem não só alcançar a resolução da dimensão econômica, mas, também, precisam considerar o alcance das questões subjetivas no âmbito político e ético, e, por isso, carecem a análise das dimensões substantivas no debate da educação-equidade.

Ressalto que o ideal de educação como um direito público equânime ao processo de construção social cidadã faz parte da definição produzida por Sobrinho (2013, p. 109), “Educação é um bem público e direito social, pois tem como finalidade essencial a formação de sujeitos e, por consequência, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade”.

Nesta linha argumentativa, a educação é um bem social público, a serviço da justiça social, e, se compreendido como recurso educativo é justo redistribuí-lo considerando, o reconhecimento, a diversidade, os interesses e contextos socioculturais, para fomentar a participação e a tomada de decisão coletiva (Estêvão, 2015).

Os apontamentos do Relatório da UNESCO (2009, p. 5), traz uma visão tradicional da relação entre Educação de qualidade – Equidade, “Uma educação de qualidade desempenha papel central para a redução da pobreza, melhoria das condições de vida e responsabilização da população. É a pedra angular para construir sociedades mais justas e sustentáveis”.

Destaco que a conexão entre a educação e a equidade social, na análise tradicional, postula que a educação contribui decisivamente para promoção da equidade social, todavia, diante das fragilizações sociais limitadas pela lógica da economia global, cabe mensurar quanto de equidade social se faz necessário para que se tenha uma educação bem-sucedida, pois se trata de uma questão que nos convida à reanálise diante do aprofundamento das

desigualdades e das profundas mudanças da sociedade contemporânea quanto aos aspectos econômicos, políticos e culturais (Tedesco, 2004).

De fato, a análise tradicional assinalada por Tedesco (2004), sobre a relação entre educação e equidade social pode precisar ser repensada à luz das mudanças econômicas e sociais mais recentes, visto que, embora seja amplamente aceito que a educação desempenha um papel fundamental na promoção da equidade social, é igualmente importante considerar o impacto que a equidade social pode ter no sucesso da educação.

Neste sentido, a sociedade contemporânea tem a alternativa de edificar uma ordem social menos injusta se fundada no princípio da igualdade fundamental dos seres humanos, e, este é um possível ponto de partida para atingir este fim, a maior compreensão da relação entre educação e igualdade de oportunidades envolve a necessidade de se ampliar a abordagem técnica e científica, em conjunto com a introdução das dimensões política e ética neste debate, justificadas pela prioridade da busca pela equalização das oportunidades (Tedesco, 2004).

A nova economia e a dinâmica social têm gerado desafios específicos que podem afetar a qualidade da educação, a desigualdade econômica, por exemplo, pode resultar em condições socioeconômicas desfavoráveis para determinados grupos de estudantes, levando a lacunas no acesso a recursos educacionais, como materiais didáticos, tecnologia e até mesmo professores qualificados, e, estas disparidades podem afetar negativamente a qualidade da educação recebida por esses grupos, independentemente de seu potencial individual (Tedesco, 2004).

Além disso, a falta de equidade social pode levar a problemas psicossociais que interferem no processo de aprendizagem, visto que estudantes vulneráveis podem vivenciar situações de desigualdade, discriminação ou exclusão, situações de dificuldades emocionais e sociais, que afetam seu engajamento e desempenho escolar, assim como, a falta de segurança, acesso a uma alimentação saudável, moradia adequada e outras necessidades básicas, que também podem impactar negativamente a capacidade destes estudantes de concentração em seus estudos e de aproveitamento ao máximo das oportunidades educacionais disponíveis (Tedesco, 2004).

A qualidade na educação significa garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação igualitária e adequada, independentemente de sua origem social ou econômica, o que implica em proporcionar ambientes de aprendizagem inclusivos, onde todos os alunos e as alunas possam desenvolver plenamente suas capacidades e habilidades.

Além disso, a qualidade na educação está relacionada à formação de professores qualificados, à utilização de métodos de ensino eficazes, às políticas públicas com investimentos, e ao acompanhamento contínuo, visando sempre o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, no geral, Tedesco (2004), defende que a qualidade na educação deve ser um objetivo prioritário para garantir um futuro melhor para as crianças e jovens.

De tal modo que, o sentido de qualidade na educação sugerido por Tedesco (2004) não está desassociado do ideal de equidade na educação, por considerar que todas as pessoas, independentemente, de sua origem socioeconômica, gênero, etnia ou qualquer outra característica, tenham acesso e oportunidades justas para ingressar, usufruir das dimensões de qualificação, e, concluir com dignidade e êxito o seu percurso formativo acadêmico, e, quando se trata de uma universidade pública, Sobrinho (2013, p. 117), acrescenta, “É também imprescindível que contribua para a construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo”.

De acordo com este sentido de qualidade na educação nos estudos de Sobrinho (2013, p. 117), a universidade precisa promover um ideal de educação cidadã, o que denota, que “a educação precisa ter qualidade pública e social. Não é suficiente que seja boa e correta nos termos das exigências burocráticas, técnicas e científicas”.

Neste sentido, retomo a Tedesco (2004), que propõe como caminho aprofundar a reflexão sobre o quanto de equidade social é necessário para uma educação de qualidade, entre as alternativas propõe a promoção de políticas e práticas que visam reduzir a desigualdade socioeconômica, o combate à discriminação e a exclusão, e garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário a recursos e oportunidades é fundamental para criar um ambiente propício ao sucesso educacional, portanto, o sentido de equidade social não é apenas um resultado desejável da educação de qualidade, mas também uma condição prévia para garantir que a educação seja verdadeiramente acessível, inclusiva, efetiva na construção cidadã, com vista à emancipação humana (Tedesco, 2004).

Deste modo, é possível afirmar que há uma dimensão de interdependência e complementariedade quanto à questão educação de qualidade e equidade social, visto que, de um lado, a educação de qualidade tem o potencial de gerar equidade social, pois proporciona a todos os indivíduos as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, independentemente de sua origem social, econômica ou étnica, e, quando

todos têm acesso a uma educação de qualidade, as desigualdades são reduzidas e a sociedade se torna mais equitativa. Por outro lado, a equidade social também contribui para a garantia de uma educação de qualidade, porque quando a sociedade é mais justa e igualitária, há uma distribuição mais equilibrada dos recursos e oportunidades educacionais isso permite que as crianças e jovens tenham acesso a escolas de qualidade, professores capacitados, materiais educativos adequados e um ambiente propício para o aprendizado e para a formação humana (Tedesco, 2004).

Portanto, esta é uma questão que considero relevante, a educação de qualidade e a equidade social são interdependentes e se (re)significam como forças mútuas, ambas são essenciais e complementares para o desenvolvimento humano, e, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.2. A função Social da universidade pública e o direito à educação

Um ponto de partida pertinente para reflexão sobre a função institucional da universidade pública brasileira, está na relação entre Educação justa e o direito à Educação como garantia aos sujeitos de proposições formativas basilares à produção de conhecimentos científicos e profissionais, assim como a consolidação das dimensões humanas estruturantes. Esta é a defesa de Cury (2005, p. 21) quando afirma que o direito à Educação, “decorre de dimensões estruturais do ser humano”, quais sejam, a intelectual, a emocional, física, psicológica, educacional, estética e lúdica, dentre outras. Estas dimensões se correlacionam com os aspectos sociais, políticos, econômicos, e culturais da vida material, e só fazem sentido se convertidas em prática social, orientadas pela efetivação da “igualdade concreta”, fundada em princípios democráticos. Para isso é preciso enfrentar o desafio de (re)pensar a coexistência humana, o respeito às diferenças e a efetividade política daqueles que militam por um ideal de sociedade mais justa, pela democratização das instituições educacionais formativas, como componente da justiça social (Cury, 2005).

Como sugere Santomé (2013, p. 322), as instituições educacionais formativas “são lugares privilegiados para imaginar outras possibilidades e outros modelos de sociedades mais humanos e justos e para se refletir sobre eles e se esforçar por eles”. Assim, cumprem o papel de educar agentes ativos para a transformação social. Estas considerações dialogam com o pensamento de justiça institucional presentes nas proposições de Sen (2011), quando sugere pensar a natureza da instituição e o seu alcance para viabilizar ações, considerando a

preocupação dos procedimentos para “remover injustiças” “perseguir a justiça” e “buscar a democracia”.

Assim, quando se projeta sobre as instituições um juízo de justiça, torna-se necessário observar também, as condições objetivas e subjetivas de vida dos sujeitos que as constituem, pois são múltiplos os condicionantes que devem ser ponderados. Mas, as investigações sobre o tema requerem ir além das percepções e dos princípios individuais de justiça, para que se possa considerar que é possível identificar arranjos institucionais que revelem a capacidade de envolvimento das pessoas quanto aos mecanismos de tomada de decisão coletiva para potencializar valores e gerar oportunidades de transformação social.

Neste sentido, considero basilar o papel instrumental das instituições na busca pela justiça, pois como ratifica Sen (2011, p. 14), “ainda que os princípios de justiça não sejam definidos com relação às instituições, mas sim quanto à vida e às liberdades das pessoas envolvidas, as instituições não podem deixar de ter um papel instrumental importante na busca da justiça” E, assim pondera que:

Elas podem contribuir diretamente na vida que as pessoas são capazes de levar de acordo com que têm razão para valorizar. As instituições também podem ser importantes para facilitar a nossa capacidade de examinar minuciosamente os valores e as prioridades que podemos considerar, sobretudo por meio de oportunidades para o debate público (incluindo considerações da liberdade de expressão e o direito à informação, bem como a existência de locais para o debate informado) (Sen, 2011, p. 14-15).

Assim sendo, é por meio de um compromisso político com um projeto societário mais justo e democrático, que os sujeitos se transformam para superar realidades injustas. Isto é complementar a ideia de que a Educação promovida por instituições justas e democráticas pode educar cidadãos democráticos e justos (Santomé, 2013).

Com o mesmo ímpeto, Saramago (2013, p. 26) explica que a responsabilidade da Universidade está em investir em um projeto social de “reequilíbrio da democracia”, com investimentos em processos formativos comprometidos com a formação de “bons profissionais.” No entanto, isso não basta, pois é necessário tornar estes profissionais “bons cidadãos”, já que não se trata de apenas instruí-los, mas, sobretudo, de educá-los, consolidando a possibilidade de intervenção na sociedade “por dentro”, dos processos sociais.

Deste modo, considerando que a escola é uma das estruturas que podem agir nas transformações radicais, equilibrando o sentido da democracia, e possibilitando romper com a perpetuação das desigualdades e injustiças, compartilho o entendimento de Saramago

(2013, p. 26) de que “a universidade é o último nível formativo em que o estudante se pode converter, com plena consciência, em cidadão; é o lugar de debate onde [...], o espírito crítico tem de florescer: [...], não uma ilha onde o aluno desembarca para sair com um diploma”.

Neste sentido, Fernandes (1975); Ribeiro (1995); Teixeira (1998) fundamentam-se na concepção de universidade como um bem público e asseguram que esta instituição tem o dever de educar pessoas autônomas, empáticas, solidárias, democráticas, livres. Esta concepção, também está defendida por Panizzi (2002, p. 13), quando se é, assim,

[...] têm extraordinária importância para nossas sociedades como lugar da diversidade cultural e da pluralidade ideológica, do debate e do diálogo que constroem sujeitos e coletividades, da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa.

Do mesmo modo, Teixeira (1998, p.18) reafirma que a função da universidade não está limitada à difusão de conhecimentos, mais do que isso, ela deve “formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressista”.

Vale destacar que o pensamento pioneiro de Teixeira (1998) sobre o tema incentivou a existência de um ideal de Educação progressista para pensar a universidade brasileira a partir do século XX. Este ideal é favorável às transformações radicais e inspirou a tarefa de se refletir sobre a universidade como um espaço político comum, a concepção de universidade como bem público, com a capacidade de agregar para além do conhecimento acadêmico sistematizado, a humanidade, a tolerância, a capacidade política e crítica aos sujeitos que por ela são tocados.

Conforme explicita Fernandes (1975) estudar em uma universidade pública não é um privilégio, neste sentido aprofunda o debate.

O ensino superior não é mais nem um privilégio nem um “dom” intelectual. É uma necessidade social. A sociedade moderna precisa de uma grande massa de indivíduos com instrução de nível superior. [...] A expansão de um ensino superior graduado, destinado à procura de massa; e a expansão de um superior pós-graduado, destinado ao recrutamento, ao treinamento e aproveitamento dos melhores talentos, em termos de potencialidades intelectuais para a produção de saber científico ou tecnológico. A relação entre os dois setores constitui, naturalmente, uma função do grau de avanço econômico, social e cultural das comunidades nacionais (Fernandes, 1975, p. 76).

Diante do exposto, considero justa a ampliação do acesso exponencial dos filhos da classe trabalhadora dentro das universidades, com acesso aos programas e políticas públicas

que lhes concedam dignidade na permanência até a conclusão dos seus estudos, bem como possibilitem potencializar seus conhecimentos aos mais elevados níveis, pois como advoga Fernandes (1975, p. 76) “é uma necessidade social”.

Além do mais, também é tarefa da universidade brasileira ir a fundo nos problemas sociais existentes, já que “o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive como um ato de fruição erudita ou vaidade acadêmica, mas com o objetivo de montada nesse saber, pensar o Brasil como problema” (Ribeiro, 1995, p. 264-266). Nesta empreitada, Ribeiro (1995, p. 264-266), afirma que, “a universidade deve ser autônoma, concedendo plena liberdade aos sujeitos que a constituem para efetivar a gestão, a pesquisa e o ensino”, permitindo a construção do conhecimento emancipado com pertinência e justiça social e ampliando o sentido de “independência da Casa dos Saberes”, logo, a universidade passa a ser concebida como a “Casa da Consciência Crítica em que o Brasil se explicaria e encontraria saída para seus descaminhos”.

O pensamento de Ribeiro (1995), sobre universidade brasileira influenciou muitos pesquisadores a pensar a função social da universidade pública, destaque, o estudo de Sass (2011), que traz contribuições significativas para pensar sobre a universidade brasileira, por meio de uma *radiografiada universidade contemporânea*, que revela o resgate da concepção, do termo universidade arquitetados por aspectos do contexto histórico, e, apresenta a seguinte ideia sobre a função da universidade:

Sua função determina sua utilização por parte dos poderes estabelecidos. Foi por essa razão que a história da universidade jamais esteve separada a função institucional política e social. Essa é uma questão que deve servir também para a compreensão do sentido contemporâneo do termo (Sass, 2011, p. 146).

Para Sass (2011), a função da universidade pública, articula de forma contígua as dimensões estruturantes de âmbito institucional político e social. Assim, a Universidade é uma instituição histórica que surge motivada pela conquista de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento do progresso humano, que vai se transformando, segundo Mello (2007, p. 21-22), em “academia científica, ... mas também de inovações e de formação de quadros técnicos e profissionais, de interação entre ensino/pesquisa/inovação”, neste sentido, o debate sobre a função da universidade ganha centralidade estratégica, visto que “o conhecimento se torna, definitivamente, fonte de poder, e a ciência, questão política prioritária” (Mello, 2007, p. 22).

Neste contexto, com base na ideia de que a Educação amplia a capacidade de humanização e que se materializa como um direito social fundamental, as universidades públicas exercem papel essencial para o “desenvolvimento e solidificação de uma democracia capaz de representar as diferentes identidades culturais formadoras da sociedade, a partir de um espaço público apto à produção de um conhecimento mais plural, fruto de experiências e visões de mundo”. (Magalhães; Montenegro; Righetti, 2009, p. 259). Na mesma direção Santomé, (2013, p. 83) ressalta que “uma Educação que pretenda educar cidadãos para nosso tempo precisa insistir no desenvolvimento de habilidades e posturas que valorizem o conhecimento e colaborem com todas as pessoas e os grupos sociais”.

No que concerne à materialização da universidade pública brasileira no século XXI, é necessário ter vontade política para consolidá-la como bem público, e assegurar a criação das condições para instrumentalização e garantia de direitos humanos, o que também requer “atuação prioritária por parte do Poder Público, ao qual cabe assegurar o bem-estar de toda a coletividade” (Diácomo, 2004, p. 374).

De acordo com Monteiro (2006, p. 16), o reconhecimento ao direito à educação, como instrumento jurídico, é muito recente na história da educação, somente no século XX, a partir da assinatura da Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), e posterior, com a “Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem”, e, em escala mais ampla, com a “Declaração Universal dos Direitos do Homem” de dezembro de 1948. Estes documentos sugerem a defesa por uma educação pública, laica, e gratuita, como direito de todos os seres humanos.

Assim, no âmbito constitucional brasileiro, a Carta Magna de 1988 aponta para o compromisso de assegurar as prerrogativas legais do direito à Educação. Em seu capítulo III, que trata da Educação, da cultura, e do desporto, mais especificamente na seção I, verifica-se a Educação como direito social, um direito de todos, que expõe preceitos subjetivos na busca da cidadania, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Os artigos 205 e 206 do Capítulo III, da Constituição Federal, ratificam alguns princípios fundantes à consolidação da Educação humana: a igualdade, a liberdade, e a justiça. Estes princípios também podem ser observados com maior profundidade legal pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394/1996), em seus artigos 2 e 3 do Título II, que estabelecem os princípios e fins da Educação brasileira, ao regular e disciplinar a Educação escolar, desde as creches à Pós-Graduação, reafirmando-se

os princípios constitucionais, de igualdade, de liberdade, do pluralismo de ideias, e da diversidade étnico-racial.

Assim, segundo Caggiano (2009); Ranieri (2009); Pannunzio (2009), há um notável avanço qualificador na Educação brasileira como sinônima de direito social, que foi impresso por meio do texto constitucional de 1988, relativos à promoção, à proteção, e ao exercício do direito à Educação. Para Caggiano (2009, p. 31), merece destaque o Art. 206 da CF/1988, pois nela há uma “base principiológica” que traduz a “preocupação em robustecer as condições de eficácia do cânone isonômico, [...] à prerrogativa de Educação que, a par de inerente ao ser humano, configura exigência no tocante ao desenvolvimento da própria humanidade”.

Neste contexto, a Educação como um direito humano, promulgada pela Constituição Federal brasileira, incidiu no rol dos direitos de caráter social, como um direito fundamental, de acordo com o seu título II, dedicado aos “Direitos e Garantias Fundamentais”. Assim, ratifica Pannunzio (2009, p. 62), que “não apenas contemplou os direitos decorrentes dos tratados ratificados pelo Estado brasileiro [Art. 5º, § 2º], o que inclui, evidentemente, o direito à Educação [...], como elevou a Educação à categoria de direito fundamental.”

De tal forma, ainda segundo Pannunzio (2009, p. 65), é possível concluir que a Educação como um bem público fundamental, situa-se como “um direito humano, implica o reconhecimento de que, sempre que essa prerrogativa estiver sob ameaça ou tiver sido violada, o (s) seu(s) titulares devem poder recorrer ao judiciário a fim de obter um provimento capaz de assegurar a sua prevalência.” Assim, apesar dos significativos avanços na legislação da Educação brasileira enunciados a partir da Constituição Federal vigente, a tarefa de compatibilização do “Estado de direito ao Estado social” não é simples, e não se faz apenas pela existência da lei e assim, verificam-se notáveis incompatibilidades no que se refere a sua materialidade (Caggiano, 2009, p. 35).

Neste sentido, torna-se estruturante a efetivação dos princípios que orientam a Educação brasileira, constituindo-se em pilares à questão de justiça social e à diminuição das desigualdades. Contudo, segundo a narrativa histórica da Educação escolar no país sugerida por Portela; Santana (2010), não se deu rapidamente e nem como se previa na legislação. Compreendo que a Educação, como direito de todos e dever do Estado, conforme disposto na Constituição Federal da República Brasileira, de 1988, reflete as demandas, o compromisso de luta das classes menos abastadas, a resiliência de movimentos sociais, a favor de um projeto societário cada vez mais democrático, e, menos excludente, mas ainda

assim, há evidências de fragmentação e contrassensos no texto constitucional, que sofreu ao longo da história uma série de reformulações e reinterpretções que a sucederam “tanto no plano mais geral como no mais específico das políticas públicas” (Portela; Santana, 2010, p. 46).

Assim, um possível exemplo, que confirma a constatação dos autores está no fato da Constituição Federal prever a Educação como um direito de todos, estabelecendo como compromisso a oferta gratuita a todos, porém, somente ao nível da Educação Básica, permanecendo a oferta da Educação de nível superior gratuita, mas não extensiva a todos, em razão da não obrigatoriedade. Um processo de reinterpretação, no mínimo contraditório, já que também está previsto na Constituição de 1988 que o Estado tem o dever de promover o acesso aos níveis mais elevados de ensino de acordo com a capacidade de cada um. Neste sentido, ressalvo que as universidades são “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Brasil, 1996). Logo, são espaços que tem a tarefa de prover oportunidades para a elevação das capacidades humanas.

Acrescente-se a isso que, de acordo com a Lei n. 9.394/1996, no capítulo IV, que trata do Ensino Superior, é sancionado que o ingresso em um curso de graduação de nível superior, em uma universidade pública, requer dos candidatos a classificação em processo seletivo, e que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente. Deste modo, qualquer candidato a uma vaga em uma universidade pública que apresente os pré-requisitos legais supracitados poderão concorrer a uma vaga em um curso superior, mas, de acordo com Neves (2020, p. 26), “Cabe lembrar que vivemos no país que possui a maior desigualdade social do mundo, com o 1% mais rico concentrando a maior parcela do total da renda gerada”. Assim sendo, para além das exigências legais, que sancionam a entrada de uma pessoa em uma universidade pública, merecem destaque os estudos de Sandel (2021); Leher (2021; 2015), quando apontam para a existência de disparidades sociais crônicas, o que reduzem as chances de ingresso da população mais pobre, por vez favorecem os mais abastados.

Assim sendo, recorro a Dubet (2008, p. 114-115) quando discute a superação da “suposta” meritocracia na Educação, com base na performance dos exames padronizados, pois para o estudioso, “se se admite que existe uma crueldade intrínseca da competição meritocrática, a Educação deve procurar reconhecer e formar os indivíduos independentemente de suas performances e de seus méritos”. Neste sentido, continua o

estudioso, a construção de um horizonte mais justo requer, entre outros condicionantes, a ampliação da igualdade de oportunidades justa, visando a eliminação das desigualdades e dos processos de segregação social e escolar, mesmo sabendo que “o horizonte se distancia à medida que dele se aproxima, mas também porque surgem progressivamente novas figuras de injustiça decorrentes da própria igualdade das oportunidades”.

Dessa forma, o debate sobre igualdade de oportunidades no campo de estudo da justiça radical, extrapola o universo da Educação, pois tem como alvo a busca pela igualdade social. Assim, os estudos sobre a relação entre a equidade e a desigualdade, expõem a abrangência dessa analogia, e carecem de maior atenção, para que se possam revelar contradições e limitações que estão além da esfera econômica, como por exemplo, a centralidade nas análises da desigualdade de renda, pois como destaca Sen (2010, p.146), “essa limitação tem o efeito de contribuir para que se negligencie outros modos de ver a desigualdade e a equidade [...], outras variáveis como desemprego, doença, baixo nível de instrução e exclusão social.”

Dubet (2015) ressalta que as desigualdades podem ter associação com questões decorrentes do conjunto das posições sociais ocupadas pelos indivíduos na sociedade, considera que o nível de instrução escolar mais elevado das pessoas tem influência nas condições materiais de vida, pois funciona como um fator atenuante na redução das disparidades sociais.

Assim sendo, cabe a universidade pública cumprir o papel institucional de permitir a inserção humana aos mais elevados níveis de conhecimento, de socialização da ciência e imersão na cultura superior, portanto, a promoção de mecanismos de acesso e permanência, progressão, e sucesso dos sujeitos historicamente excluídos pode ser um caminho para a redução das injustiças institucionais, permitindo-lhes galgar outras possibilidades de inserção social mais justa. Assim, ratifica Dubet (2015, p. 119, grifo do autor), “Quanto mais os *lugares* sociais são iguais entre eles, maiores são as oportunidades de subir socialmente”.

Posto isso, considero que há múltiplos fatores para se pensar a função social da universidade pública no território brasileiro, que na sua essencialidade deve permitir acesso ao nível mais elevado de ensino, uma questão de direito à Educação pública prevista em Lei, mas apenas uma pequena parcela da população fará usufruto de sua existência, visto que a universidade pública concebe um nível de ensino historicamente vinculado aos interesses das classes mais abastadas (Leher, 2015).

Assim, denota-se que se por um lado, a existência da lei não garante por si mesma a sua efetividade, devido à ausência ou a omissão do Estado quanto à efetividade da justiça, o que reforça o aprofundamento das injustiças sociais. Por outro lado, sua presença efetiva pode compensar as situações assimétricas de grandes desigualdades sociais de origem, que não é só questão de ordem educativa e isso implica considerar outros conjuntos de fatores e garantias de direitos sociais, que perpassam por questões de saúde, moradia, transporte, segurança, alimentação, dentre outros conjugados, que estão diretamente interligados ao sucesso de um projeto educativo transformador e comprometido com a justiça social, conforme a proposição de Mainardes (2015, p. 14) de que “a construção da justiça social demanda ações que vão muito além da Educação, envolvendo transformações nas relações sociais e econômicas da sociedade mais ampla.”

A perspectiva dialética de justiça estabelece correlações de análises entre democracia e justiça e contrapõe-se à ideia de democracia liberal, visto que o modo como se vive a democracia liberal deixa de ser um ideal representativo para a maior parte da sociedade explorada pela lógica do capital e tal como sugerem os estudos de Aguiar (1993, p. 112), por considerá-la “uma ordem política supostamente democrática fundada numa ordem econômica não democrática, pois camufla, por artifícios normativos e de controle, a exploração e a opressão que a fundam. É uma democracia que “uns são mais iguais que os outros” e conclui o citado autor, que não há igualdade, nem real participação social da maioria desprovida do capital no poder e assim, este tipo de democracia não é justa.

De tal modo, considero que são muitas as dimensões que podem interferir na construção de uma universidade pública afinada com os ideias de justiça radical e que podem alterar a materialização tanto de sua função institucional, como de suas ações administrativas organizacionais, sendo que, segundo Ribeiro (1995, p. 265), a condição de “casa da consciência crítica,” cabe aos sujeitos que, encorajado, buscam a efetivação de suas metas e objetivos, tendo como base pressupostos substancialmente democráticos. Na mesma direção, sinaliza Chauí (2001, p. 9), que a necessidade de defender a Educação “como um direito democrático, opondo-nos às medidas estatais que visam o seu desaparecimento” reafirma o imperativo de consolidação em defesa da universidade pública brasileira como um espaço de domínio do direito democrático.

Desta forma, Chauí (2003, p. 5) admite o ideal de “universidade como instituição social diferenciada e autônoma [que] só é possível em um estado republicano e democrático”. Este pensamento da autora, foi pautado e ratificado também na conferência

de abertura do II Congresso Virtual – Universidade em Movimento, organizado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2021), com a temática, “*O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira*”. Isto me leva a verificar que os debates sobre a questão ratificam que há diferentes sujeitos disputando a universidade pública, bem como divergentes interesses e racionalidades que atravessam o caráter institucional, e podem distorcer o ideário democrático, e, assim, corroer o senso de justiça.

Considero que os processos de (re)produção e de análise do conhecimento crítico reflexivo são mediados por seres humanos e a universidade pública brasileira é um espaço resultante desta relação, no qual a diversidade revela-se bem mais na condição de disputa do que em unidade. Assim, como aponta Chauí (2021); Siqueira (1999); nela estão presentes disputas políticas, ideológicas, culturais, econômicas, dentre outras, as quais se manifestam para além do campo teórico conceitual e revelam contradições de classes presentes na sociedade. Neste sentido, cito como exemplo, o repasse de recursos financeiros pelo Estado e o interesse de grupos privados sobre a gestão dos recursos públicos. Estas são dimensões que segundo Agopyan; Tonedo Jr. (2017, p. 32), colocam em alerta as ações da universidade pública, visto que expõem a fragilidade do “modelo de financiamento da Universidade e a expansão da receita ao longo dos últimos anos”.

Segundo Netto (2005, p. 62), “A universidade é também considerada local da assimilação espiritual e da digestão intelectual do saber”. Para o autor trata-se de uma instituição ordenadora do conhecimento científico, que possui a missão de ser *produtora, formadora e difusora* deste conhecimento, portanto, sugere que por meio dela os problemas práticos da humanidade, sobretudo, quando estes forem de origem científica, possam encontrar respostas. Todavia, alerta para os limites e as contradições existentes na universidade neste percurso de situar a sua função:

Assim, a função da universidade, quanto ao seu relacionamento com a sociedade, suscita posições polêmicas e antagônicas. No que concerne à produção do conhecimento, constatamos que o tratamento dado à atividade científica direciona-se ora para o desenvolvimento técnico dos diversos setores produtivos, simplesmente, ora para o progresso coletivo da humanidade. Outra posição conflitante está no próprio papel da educação superior, que deve estar voltada

para a preparação de indivíduos para o exercício de tarefas profissionais, determinadas pelas políticas de desenvolvimento, ou à formação do homem para vida social, dando-lhe condições de responder às necessidades da sociedade (Netto, 2005, p. 63).

Diante do exposto, considero que a universidade pode ser compreendida como um espaço privilegiado para formação humana, ao permitir acesso à produção científica, à cultura superior, a difusão de conhecimentos comprometido a responder as necessidades da humanidade, como espaço da “unidade na diversidade”, espaço democrático, lugar da manifestação de todas as formas da justiça, mas também, concordo com Siqueira (1999), que pode se revelar como um território de manifestação das contradições da sociedade.

A respeito da função da universidade, Gomes (2011, p. 33), revela que, “não se trata simplesmente de pensarmos a função da universidade à luz das demandas estabelecidas pelo mercado, pois essas retiram do foco a situação da sociedade como um todo, e em seu lugar o que passa a prevalecer é a *lógica da melhor performance*”.

Desta forma, observo que a universidade, como espaço das contradições, subjetivamente, vem incorporando a lógica meritocrática, centrada no discurso empreendedor, meio pelo qual cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, em nome da produtividade acadêmica e da formação para o mercado. Isto ignora os que não tem o mesmo nível de patrimônio cultural, valorizando os mais produtivos, produzindo e aperfeiçoando mecanismos de dominação política e social e tornando-se cada vez mais em espaço de seletividade, de competição e de reprodução, tal como apontam Adrião; Garcia (2008), Gomes (2011), Peroni (2012; 2013), Santos e Oliveira (2013), Peroni e Scheibe (2017).

Em síntese, o alerta destes autores com relação a discussão da função da universidade está em desvelar mecanismos de dominação do capital, que tornam a universidade um espaço de difusão das desigualdades e injustiças, a lógica da performance em sintonia com as necessidades do mercado, contrapõe-se ao ideal de justiça aos sujeitos menos abastados, aos sujeitos ao fracasso social, corroendo o direito à educação como justiça social.

O debate sobre o da universidade pública brasileira está longe de ser esgotado, mas procurei reunir alguns elementos estruturantes da conjuntura histórica para demonstrar que existem demandas em pauta há décadas, e, neste momento contemporâneo de aprofundamento da crise social que o país atravessa, vem à tona de forma mais profícua a necessidade de ampliá-lo.

Portanto, quando se trata da função da universidade e o direito à educação tem fundamento a proposição de Vieira (1989, p. 12), quanto à necessidade de a sociedade brasileira somar esforços em “defesa de uma universidade que possa beneficiar a maioria e não colabore no pacto de exclusão social dos despossuídos”. Isto porque, contraditoriamente, uma série de medidas contra as universidades públicas têm sido tomadas neste país, por exemplo, as contenções de ordem orçamentárias, de bloqueios às bolsas de pesquisas, entre outras facetas que vem restringindo o direito à Educação e compelindo a universidade pública às mudanças estruturais de suas múltiplas funções, confirmando a ideia de que ela é um território em permanente disputa.

3.3 Um olhar sobre o (des)financiamento orçamentário nas universidades públicas federais

As pesquisas na área da política de financiamento da educação brasileira tornaram-se um campo de estudo amplo e consolidado no meio acadêmico nas últimas décadas, apesar do maior volume estarem voltadas para a educação básica, são igualmente relevantes as que denotam atenção para a compreensão dos processos referentes ao nível de ensino superior, que, por vez, estão marcadas pela expansão nas últimas três décadas (Amaral, 2008; Regner, 2019).

A base legal sobre o financiamento público da Educação tem amparo na legislação federal brasileira, tanto as vinculações de receitas de impostos, quanto as formas de financiamento estão previstas nos artigos 211 e 212 da Constituição Federal de 1988, que estabelecem o regime de colaboração entre os entes da federação, e, suas respectivas atribuições quanto ao sistema de ensino, assim como, também, situam o percentual da receita resultante de impostos a serem aplicados por cada um dos entes, compromisso ratificado pela Carta Magna brasileira, em seu Art. 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” E, neste mesmo artigo, entre o § 1º ao § 5º, estão especificadas as atribuições, as atuações funcionais, e a organização dos sistemas de ensino em regime colaborativo.

No que se refere à orientação do percentual mínimo de receita a ser aplicada para manutenção e desenvolvimento do ensino, está presente no Art. 212 da CF., entre o § 1º ao § 6º, que ressaltam à necessidade de considerar as especificidades dos respectivos sistemas de ensino, a arrecadação com base nas tributações e impostos, o atendimento prioritário à

educação do ensino obrigatório com qualidade e equidade, e, ainda, a preocupação em desenvolver programas suplementares de assistência alimentação e saúde, entre outros, presentes no Art. 212, que traz expresso no “caput” a orientação do percentual mínimo de receita a ser aplicada para manutenção e desenvolvimento do ensino:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

Além do mais, ainda no âmbito da normatização da legislação educacional, o Estado brasileiro a partir de 20 de dezembro de 1996, por meio LDBN (Lei N° 9394/96), estabeleceu as especificidades da regulamentação da educação superior brasileira, o que permitiu ratificar o papel da União quanto ao orçamento para este nível de ensino, como aponta o Art. 55. “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas”.

Entretanto, mesmo com os avanços da Lei N° 9394/96, ao apontar as definições das funções entre os entes federados e a possibilidade de autonomia financeira da universidade pública, não ficou definido claramente a forma originária de assegurar o montante dos recursos orçamentários necessários para manter e desenvolver as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (Amaral, 2008).

Apesar da indefinição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Art. 205 da CF. (1988), que dispõe a ideia de que a Educação é direito de todos, incentivada e provida em colaboração com a sociedade, como um dever do Estado e da Família, Chaves e Amaral (2015), argumentam que este dispositivo legal direciona para uma tríade possibilidade de fontes de recursos para financiamento da educação superior no país, os recursos oriundos do Estado, das instituições da sociedade (associações, empresas, indústrias, etc), e das mensalidades pagas por recursos financeiros próprios (familiares).

Desta forma, a Pesquisa sobre os desafios da expansão e do financiamento da educação superior, realizada por Chaves e Amaral (2015, p. 106), indicam que, “os recursos que financiam as atividades das instituições federais são, em sua maior parte, originários da União, 87,46 %”, entretanto, os pesquisadores alertam para o fato de que:

Estes dados são fornecidos pelas próprias instituições e, portanto, não há a garantia de que eles correspondam aos valores reais. De qualquer forma, como os mesmos orientam, na falta de outras fontes, estes dados nos fornecem uma

primeira aproximação de um universo ainda pouco conhecido (Chaves; Amaral, 2015, p. 106).

Os estudos teóricos sobre os impactos orçamentários para o ensino superior brasileiro das IFES da Região Nordeste do país, que foi elaborado por Marques (2019), explicita que o Estado brasileiro tem o papel determinante na alocação de recursos para educação, de tal forma que: “Atualmente os recursos a serem alocados para as IFES são determinados pelo governo federal com aprovação do Congresso Nacional” (Marques, 2019, p. 17).

No sentido de fazer a alocação de recursos de custeio e investimentos para as Universidades Federais, o MEC por meio da sua Secretaria de Educação Superior, tem adotado uma Matriz de Alocação de Recursos Orçamentários (Matriz de Orçamento de Custeio e Capital – OCC), com a finalidade de tornar mais eficiente, objetiva, transparente, e equitativa a distribuição dos recursos entre as instituições de ensino superior, em sua composição tem como indicador principal de eficiência e qualidade o *Aluno Equivalente*⁵, (Amaral, 2008; Marques, 2019; Oliveira, 2019), que se trata do “aluno matriculado em um determinado curso, ponderado pelo Fator de Equiparação de Carga Horária e pelo Fator de Esforço de Curso”, conforme disposto no Art. 1 da Portaria do MEC. n° 818, de 13 de Agosto de 2015, que regulamentou este conceito.

O indicador permite calcular o valor médio por aluno em uma determinada instituição de ensino, o cálculo é feito com base nas despesas realizadas pela instituição com a oferta dos cursos, levando em consideração não apenas o número de alunas/alunos diplomados e ingressantes, mas, também, as particularidades de cada curso, e, os custos associados a ele com materiais didáticos, salário dos professores, infraestrutura, capacidade institucional de produtividade em pesquisa e extensão, além de outras atividades das IFES. (Amaral, 2008; Marques, 2019; Oliveira, 2019).

Apesar da análise do orçamento da educação, e por vez, a Matriz orçamentária do MEC não ser o foco desta Pesquisa, é necessário frisar que, o emprego de recursos em

⁵O MEC, por meio da portaria MEC. N° 818, de 13 de agosto de 2015, regulamentou o conceito de aluno-equivalente e de relação aluno por professor, conforme disposto, “Art. 1º Para fins de atendimento ao disposto no § 1º do art. 8º da Lei no 11.892, de 2008, ficam estabelecidos os seguintes conceitos: I – Aluno-Equivalente: é o aluno matriculado em um determinado curso, ponderado pelo Fator de Equiparação de Carga Horária e pelo Fator de Esforço de Curso; II – Fator de Equiparação de Carga Horária do curso: permite a equiparação de cursos com durações distintas, sendo calculado pela divisão da carga horária anual do curso por oitocentas horas. A carga horária anual do curso deve considerar a carga horária mínima regulamentada e a duração do ciclo do curso, em anos, definido no projeto pedagógico; e III – Fator de Esforço de Curso: ajusta a carga horária do curso em função da quantidade de aulas práticas que tecnicamente demandem menor Relação Aluno por Professor.”. Disponível em: https://redefederal.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_818.pdf. Acesso em: 18mar. 2024.

materiais permanentes, como por exemplo, equipamentos, obras, reparos prediais, aquisição de acervos, de mobiliário, entre outros investimentos desta natureza são considerados recursos no Campo Investimento, e, quando o destino dos recursos são as contas cotidianas da instituição como, luz, água, limpeza, vigilância, alimentação, e, assim por diante, estes são recursos denominado de Custeio (Amaral, 2008).

Estas condições de investimento e custeio são estruturantes à edificação da universidade justa, visto que o funcionamento regular da instituição, inclui a manutenção de infraestrutura, de pagamento de salários, de despesas com serviços básicos, que são investimentos necessários para o bom funcionamento da universidade, e, que contribuem para a qualidade do ensino oferecido, para o desenvolvimento da pesquisa, para permanência e para a formação dos estudantes, portanto, a deficiência destas condições podem resultar em fragilidades graves, e se revelar em lacunas para inequidades, conforme aponta Marques (2016, p. 9), “as ações não produzem resultados capazes de assegurar o direito constitucional com qualidade e as lacunas se concretizam na iniquidade. Isso contradiz o princípio constitucional e afronta a cidadania e os direitos humanos”.

Deste modo, diante da complexidade da composição do orçamento público, Oliveira (2019), sugere a ampliação e o aprofundamento das pesquisas comprometidas a abranger os mecanismos da distribuição dos recursos que custeiam as IFES, como a Matriz OCC.

A Matriz OCC, que distribui anualmente os recursos destinados à manutenção e funcionamento de todas as Instituições Federais de Ensino superior, foi construída com base nos debates entre o Governo e a ANDIFES, buscando um modelo de alocação que garantisse transparência e equidade na distribuição dos recursos orçamentários, integrando elementos de qualidade e produtividade. Em tese, as instituições que apresentarem mais produtividade e qualidade receberão mais recursos (Oliveira, 2019, p. 94).

Oliveira (2019), ainda aponta há na Matriz OCC de distribuição dos recursos orçamentários, alguns outros indicadores, como:

a produção do conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, o número de registro e comercialização de patentes; a relação alunos/docentes na graduação e na pós-graduação; os resultados da avaliação pelo SINAES; e programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento (Oliveira, 2019, p. 40).

Todavia, não há unanimidade entre os pesquisadores do tema sobre a eficiência do sistema adotado pelo MEC, pesquisas que se voltam a compreender a eficiência relativa dos gastos públicos com a educação superior. (Gonçalves, 2013; Oliveira, 2018; Marques, 2019; Silva, 2019), apontam que há muitos questionamentos dos dirigentes das IFES, quanto à política distributiva orçamentária do Estado brasileiro para as Universidades públicas

Federais, questões que perpassam desde a falta de previsibilidade no repasse de verbas, aos indicadores de financiamento que desconsideram as especificidades regionais, e, até o contingenciamento e a insuficiência de recursos para cobrir todas as despesas, entre outros, entretanto, ratificam o quanto é relevante manter a participação efetiva, o compromisso político, e a coerência destes sujeitos que compõem e coordenam o Sistema Federal de Educação, na elaboração e/ou na condução do desenvolvimento da política de financiamento, pois, intervêm diretamente nos processos para garantir os repasses dos recursos necessários para o desenvolvimento das instituições, e à manutenção das muitas demandas a serem atendidas (Silva, 2019).

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – a ANDIFES (instituição que reúne os reitores das 69 universidades federais), tem contribuído para buscar soluções aos mecanismos mais equânimes de distribuição dos recursos para as universidades públicas federais, mas há muitos tensionamento diante da complexidade (política e econômica) que envolve os gastos públicos, “incertezas” e “irregularidades” na distribuição/execução orçamentária colocam em risco a eficiência do sistema utilizado pelo MEC, para o financiamento das universidades públicas, as oscilações no percurso do financiamento da educação superior é uma marca que se perpetua desde os anos 1990, de acordo com Amaral (2008), e se expressam na histórica desconfiança entre os dirigentes das IFES, assim:

A desconfiança é plenamente justificada, considerando-se o nível de incerteza que tem caracterizado a vida financeira das IFES nos últimos anos. Orçamentos não são cumpridos, recursos são contingenciados, repasses de verbas são absolutamente irregulares e a própria execução orçamentária tem sofrido os prejuízos inevitáveis decorrentes dos grandes atrasos” (ANDIFES, 1992 apud Amaral, 2008, p. 20).

Deste modo, em linhas gerais, há pesquisadores que defendem a lógica da “eficiência do gasto público [pois] é uma condição necessária para que o Brasil possa obter mais crescimento econômico, menor desigualdade, mais oportunidade de trabalho, menos violência e uma vida mais longa e recompensadora para sua população” (Mendes, 2008, p. 1).

Entretanto, há aqueles como Amaral (2003), que sugere que a eficiência do sistema reflete muitos embates políticos, a lógica de tornar o gasto público mais eficiente só faz sentido, se mediada por processos que busquem a equidade social, convertê-los em reais benefícios sociais para a população, no caso do financiamento das IFES pode favorecer a democratização do ensino público universitário. A conversão do Fundo público para este

fim tem sido uma histórica motivação de engajamento social da categoria estudantil, de docentes, de gestores, e de suas respectivas instituições representativas, que se justifica como indutor democrático da justiça social no âmbito da educação superior. Pois,

É no embate entre esses gastos do Fundo Público que se estabelecem as prioridades para as ações dos poderes públicos, incluído aí o financiamento da educação, e, em particular, das Instituições Federais de Ensino Superior. A gestão do Fundo passa a ser, portanto, um dos importantes ingredientes na luta democrática na sociedade (Amaral, 2003, p. 65).

Desta forma, Silva (2019, p. 15), o financiamento da educação brasileira,

[...] se dá através de recursos financeiros provenientes da arrecadação dos tributos – impostos, taxas e contribuições – e o volume de recursos a serem alocados para o setor educacional depende da direção das políticas públicas implementadas no País.

Segundo Chaves e Amaral (2015), as políticas públicas no âmbito da educação superior passou por grandes transformações no país a partir da nova Constituição Federal de 1988, das recomendações do Consenso de Washington de 1989, e da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Segundo os autores,

Na educação superior, a reforma implantada seguiu as diretrizes dos organismos internacionais, cuja tese é a de que o sistema de ensino superior, deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos. Essa reforma foi implementada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, tendo, como marco de referência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, quando o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais. Dentre as diversas alterações adotadas na educação superior brasileira a partir da LDB, merece destaque o art. 20 que estabelece a existência de dois tipos de instituições privadas de ensino: as lucrativas (empresariais) e não lucrativas (comunitárias; confessionais e filantrópicas). A aprovação da LDB favoreceu não apenas a expansão das instituições ditas não lucrativas, mas também o setor empresarial que almeja o lucro e a acumulação do capital (Chaves; Amaral, 2015, p. 101).

O cenário que se construiu para a educação superior brasileira, favoreceu o crescimento do setor privado com a diversificação das instituições que ofertam este nível de ensino, constituiu-se as bases legais para o avanço das instituições com fins mercantis, os fundos públicos passaram a ser alvo destas instituições, também, favoreceu implementação de uma agenda, que historicamente, tem pautado um conjunto de programas de financiamento para a educação, pública e privada (Amaral 2008; Chaves, Amaral, 2015; Regner, 2019).

Em linhas gerais, Amaral (2008), ao analisar os dilemas o financiamento da educação superior, aponta que se destacam correlações com algumas questões desafiadoras para as

IFES, como a função da universidade pública, a origem das fontes de recursos para o nível superior de ensino, o papel do Estado brasileiro no processo da expansão do sistema da educação superior e a ampliação das desigualdades sociais, e a necessidade de promover uma “efetiva” autonomia universitária, pois, segundo o pesquisador:

A autonomia das IFES não se efetivou desde 1988, após a nova Constituição Federal, uma vez que elas continuam a depender integralmente das definições orçamentárias estabelecidas pelo Poder Executivo e aprovadas pelo Congresso Nacional na formulação do financiamento incremental ou inercial. Tal situação impõe a necessidade de garantir uma efetiva autonomia, o que implica em mudanças significativas no padrão de financiamento (Amaral, 2008, p. 678).

A centralidade dada à questão da inter-relação entre a autonomia universitária e o financiamento orçamentário reflete sobre outras dimensões como, por exemplo, nas condições estruturais e organizacionais das IFES e na sua relação com a sociedade, pois, de acordo com Amaral (2008, p. 650) mesmo após a promulgação da Constituição Federal (1988), a história da educação superior brasileira tem como marca o incipiente papel do Estado quanto à redução com os investimentos na educação pública superior. Na mesma direção aponta a pesquisa sobre gastos, desempenho, eficiência e produtividade das Universidades Federais realizada por Corburcci (2000), durante a década de 1990, considerou que as despesas do MEC com as IFES, em nome da eficiência da máquina pública, são:

Sob todos os aspectos ou enfoques aqui analisados, constataram-se ganhos de eficiência em relação aos gastos do MEC com as universidades federais. Desde o mais simplista, que consistiu em dividir o gasto total pelo número de alunos de graduação, até o mais complexo, que usa os conceitos de gasto operacional e pondera os alunos em função dos diversos níveis de ensino, os resultados evidenciaram redução do gasto per capita, entre o início e o final do período em estudo (Corbucci, 2000, p. 62).

Em síntese, o discurso da eficiência conduziu o Estado brasileiro para a redução dos investimentos na educação pública a partir dos anos 1990, este panorama evoluiu nas décadas posteriores para a recorrente carência⁶ financeira que de forma crônica vem atingindo as IFES, segundo Amaral (2008, p. 650), uma “crônica escassez, de recursos para o financiamento de suas ações e expansão do sistema; e a inexistência de ações colaborativas

⁶Neste sentido, diante da complexidade dos mecanismos de financiamento da educação, que exige maior aprofundamento da pesquisa neste campo de conhecimento, e de maiores detalhamentos sobre a evolução histórica e estatística da dotação orçamentária das IFES, aponta-se as pesquisas sobre orçamento público educacional de Corbucci (2000), Amaral (2003; 2008; 2012;), Chaves e Amaral (2015), Regner (2019). Assim sendo, estes autores, constata a existência da “crônica escassez” dos recursos orçamentários destinados pelo Estado brasileiro para as universidades públicas, que implica em prejuízo sobre toda a sociedade, e, principalmente, à classe trabalhadora deste país.

entre elas.” Trata-se de um fator limitante, visto que, as universidades públicas federais são instituições que, “não possuem patrimônio e fundos que gerem recursos financeiros relevantes, quando comparados com os seus orçamentos” (idem, p. 650).

De acordo com Catani (2008) os problemas vinculados a escassez de recursos para as universidades públicas federais são historicamente recorrentes, e expõe várias fragilidades não só materiais, assim

Aconteceu uma série de problemas cruciais, se voltarmos à gestão de Fernando Henrique Cardoso. Verificasse que as várias universidades federais sofreram um processo de congelamento dos recursos a elas destinados, não havendo, praticamente, a reposição de recursos humanos e materiais (Catani, 2008, p. 6).

Nesta mesma linha de argumentação, a existência da escassez dos recursos para educação superior no Brasil mais contemporâneo, a prof.^a Dr.^a Martha Bohrer Adaime, Vice reitora da Universidade Federal de Santa Maria – RS apresentou, em palestra organizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação seção Sul (ANPED Sul), em colaboração com o Sindicato Intermunicipal de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (ADUFRGS), no dia 11 de fevereiro de 2022, um conjunto de dados tabulados pela Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN (responsável por coordenar as atividades de planejamento, orçamento e modernização administrativa no âmbito da UFSM), quanto ao “Desfinanciamento das Universidades Públicas”, com base no orçamento de custeio e de investimento das Instituições Federais de Ensino Superior entre os anos de 2011 a 2022, para mensurar os dados considerou três variantes, o quantitativo de IFES ao longo do período mencionado, o valor absoluto do orçamento para custeio e investimento sem inflação, e o valor absoluto do orçamento para custeio e investimento com inflação, conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução Histórica do Orçamento e dos recursos investidos pelo tesouro para custeio e investimentos para as IFES - (2011-2022) (valores corrigidos pelo IPCA a valores de janeiro de 2022 – Brasil (2011-2022))

Ano	Nº de IFES	Custeio e Investimento Sem Inflação (bilhões)	Custeio e Investimento Com Inflação (bilhões)
2011	59	7,04	7,04
2012	59	8,67	7,50
2013	62	9,59	7,93
2014	63	9,63	8,40
2015	63	9,63	8,94

2016	63	8,32	9,89
2017	63	7,41	10,52
2018	68	6,63	10,83
2019	69	6,58	11,23
2020	69	6,54	11,72
2021	69	5,20	12,25
2022	69	6,05	13,48

Fonte: PROPLAN/UFSM, elaborado com dados do Tesouro Gerencial (2022).

Os dados indicam a variação dos valores de custeio e investimento entre os anos de 2011 a 2022. Entre as ponderações que impactam no orçamento das universidades públicas federais destacam-se três dimensões relevantes, “A ampliação do número de IFES, de 59 para 69, ao longo do tempo mencionado; a inflação acumulada foi de 91,5% no período; o orçamento das IFES – Brasil em 2022 corresponde a 45% do orçamento real relativo a 2011 (Adaime, 2023)”. Portanto, a retração de investimentos públicos, significa para as universidades públicas a limitação da capacidade de ação, visto que com menos recursos disponíveis, as instituições enfrentam dificuldades para manter suas atividades fins de ensino, de pesquisa, e de extensão, de conservar os laboratórios atualizados, as bibliotecas bem equipadas, e, ainda diminui a oferta de bolsas de estudo e pesquisa aos alunos/alunas, conseqüentemente, também pode trazer implicações na redução da produção científica, e, ainda, comprometer as políticas, programase ações de assistência estudantil.

As ações de subfinanciamento contínuo do Estado brasileiro, condiciona a fragilização da capacidade institucional das IFES, que estão correndo sério risco de arrefecimento, em nome da “austeridade econômica”, compreendida de acordo com Rossi; Oliveira e Arantes. (2017, p. 4), “como uma política de ajuste da economia fundada na redução dos gastos públicos e do papel do Estado em suas funções de indutor do crescimento econômico e promotor do bem-estar social”.

Para Mendes e Carnut (2020) os processos sucessivos de subfinanciamento do Estado brasileiro nos últimos anos leva a um quadro de insuficiência de recursos, de aniquilamento da autonomia orçamentária, o qual caracteriza o “desfinanciamento”, que por sua vez, está vinculado à crise estrutural do capital em suas formas sociais mais determinantes. Isso explica o desmonte dos direitos sociais como saúde, serviço social, dentre outros, para além do campo da Educação, e conforma-se como “crise na forma mercadoria”, que sugere correlações com a lógica de “acumulação e valorização” mas também se trata de uma “crise da forma política estatal sobre as crescentes ‘modalidades

privatizantes de gestão das políticas sociais’ e dos ajustes fiscais permanentes; e da crise da forma jurídica” (Mendes; Carnut, 2020, p. 11, grifo do autor).

De tal modo, a tentativa de superação da evidente crise estrutural do capital, expõe a lógica da “austeridade,” representada por um dos pilares do neoliberalismo, em conjunto com outros dois pilares mais conhecidos, a “liberalização dos mercados,” que flexibiliza os processos de transferência de recursos aos países centrais do sistema capitalista diante da fragilidade das relações socioeconômicas, com a abertura das fronteiras econômicas e políticas nacionais, e as “privatizações,” que transferem à iniciativa privada bens e serviços públicos essenciais (Rossi, Dweck; Arantes, 2018).

Assim, o contexto de perversidade aprofunda-se com a crise educacional em curso diante da inércia do Estado brasileiro, pois é impactante a redução do financiamento público. O orçamento do Ministério da Educação – MEC em 2019, era de R\$122,9 bilhões e caiu para R\$ 103,1 bilhões em 2020. Neste cenário, as Universidades federais sofrem corte de 7,3 bilhões ou 14,8%, os Institutos federais 1,1 bilhão ou 7,1%, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes com subtração de 1,4 bilhão, reduz 7,1 mil bolsas de pesquisa na área de Educação. Um irreparável golpe, sobretudo, para as Instituições de Ensino Superiores – IES. Essa redução drástica do financiamento na Educação revela-se econômica e politicamente, nos processos de sucateamento institucionais, ao provocar drásticas transformações nas formas de organização, de gestão, e principalmente, na vida acadêmica dos discentes. Os dados extraídos do portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC, sistematizados no relatório do ano de 2020 pela Organização Jornalistas Livres – OJL⁷, denota a tragédia anunciada desde os anos de 1990, com a reestruturação do Estado Brasileiro.

Os dados levantados pela OJL, Oliveira (2019) em sua pesquisa sobre o orçamento para as IFES, ratifica:

O ano de 2019 foi marcado por uma grave crise financeira nas Universidades Federais. Com o contingenciamento anunciado pelo MEC, a previsão orçamentária inicial não se cumpriu, deixando as IFES em uma situação financeira delicada, onde contratos foram suspensos e paira a ameaça de que as atividades universitárias possam ser paralisadas (Oliveira, 2019, p. 94).

Observa-se que nos últimos anos de gestão do Estado Brasileiro, sobretudo, a partir de 2016, o processo de desmonte não apenas acelerou, mas priorizou atacar direitos sociais

⁷ ORGANIZAÇÃO DOS JORNALISTAS LIVRES. [jornalistaslivres.org \(https://jornalistaslivres.org/corte-r-198-bilhoes-no-ministerio-da-educacao-no-orcamentopara-2020/\)](https://jornalistaslivres.org/corte-r-198-bilhoes-no-ministerio-da-educacao-no-orcamentopara-2020/). Acessado: 03 Abr. 2021.

dos trabalhadores, ao sucatear projetos e ações de ordem social, que extrapolam a área da Educação, mas, também impactam na previdência social, na saúde, dentre outros setores e instituições da vida pública. Uma forte evidência veio com a aprovação Emenda Constitucional que congela os investimentos públicos com custeio nos próximos vinte anos, o Projeto de Emenda Constitucional – PEC, transitou pelo senado brasileiro como a PEC n. 55, que já havia sido aprovada pela Câmara dos Deputados como PEC n. 241. Assim:

A PEC 241 (câmara) e posteriormente 55 (senado) vem nessa direção selar o processo de desmonte, ao congelar os investimentos por 20 anos, sem qualquer consulta às bases populares, apenas a partir de votações na câmara e no senado, [...]. O chamado novo regime fiscal, instituído pela PEC 55, pauta-se numa concepção de que o enfrentamento da crise fiscal passa necessariamente pelo corte de gastos sociais e consequentemente pela restrição de direitos, desconsiderando o questionamento da dívida pública e de seu sistema de juros, que são efetivamente a razão maior do comprometimento do orçamento do país (Prates, 2016, p. 228).

Pelo que foi explicitado, a agenda política do Estado Brasileiro vem se desresponsabilizando dos direitos sociais, dos princípios democráticos de direito, perniciosamente atacados, sem a escuta e participação popular na tomada decisões, em nome de um novo regime fiscal, do pagamento da dívida externa, do compromisso com o sistema financeiro e com o aprofundamento da agenda neoliberal nas políticas educacionais brasileiras é maior do que com a sociedade brasileira (Prates, 2016).

Ainda quanto as implicações deste (des)financiamento, o risco eminente de colapso com a redução do orçamento público às Instituições Ensino Superior – IES, podem ser observadas, principalmente, a partir de 2016, segundo Fagnani (2018, p. 73, grifo do autor) “no compasso do golpe parlamentar, em 2016, a ofensiva liberal reaparece, como reedição do passado, no documento ‘Uma Ponte para o Futuro’ (PMDB, 2016).” Assim, de acordo do Rossi; Oliveira e Arantes (2017, p. 10) está legitimado por meio da transformação da PEC 55 em Emenda Constitucional 95 que institui a austeridade como um novo pacto social no Brasil, pois:

A EC 95 estabelece um novo regime fiscal, instituindo uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração para 20 anos e possibilidade de revisão – restrita ao índice de correção – em 10 anos. Nessa regra, o gasto primário do governo federal fica limitado por um teto definido pelo montante gasto do ano anterior, reajustado pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Em síntese, o novo regime fiscal institui uma austeridade permanente, pois implica um congelamento real das despesas do Governo Federal, que pressupõe uma redução do gasto público relativamente ao PIB e ao número de habitantes (devido ao crescimento da população ao longo dos anos). Ou seja, de acordo com a regra proposta, os gastos públicos não vão acompanhar o crescimento da renda e da população.

A partir de 2016, o setor público brasileiro passa a ser norteado pelos princípios da Emenda Constitucional 95, que inaugura a inserção do país na “era da Austeridade” de forma estrutural para os próximos vinte anos (Rossi, Dweck; Arantes, 2018, p. 7-8). Os citados autores alertam para as consequências danosas como essa nova forma de gestão vem se apresentando no que se refere à macroeconomia e às políticas distributivas pela incapacidade de articular o plano do crescimento econômico com a promoção de políticas públicas sociais. Neste sentido, ratificam que há incompatibilidade entre o princípio democrático de inclusão social e o princípio capitalista da rentabilidade, que estão em colisão no interior das universidades públicas federais, com o descaso provocado pelo Estado brasileiro ao reduzir o financiamento público, sobretudo, à assistência estudantil. Isso vem promovendo o asfixiamento ao direito à Educação e de oportunidades aos estudantes mais vulneráveis, já que “a racionalidade dessa política é, portanto, a defesa de interesses específicos e é ainda um veículo para corroer a democracia e fortalecer o poder corporativo no sistema político” (Rossi, Dweck; Arantes, 2018, p. 28).

Assim, em razão das medidas de austeridade, como o que representa a EC 95, as universidades públicas federais são forçadas a arcar com despesas cada vez maiores anualmente e isto constitui em um paradoxo, visto que o número de matrículas de estudantes na Graduação tem aumentado e o orçamento é cada vez menor, o que resulta no sucateamento das instituições, comprometendo a qualidade dos serviços públicos ofertados, bem como forçando as universitárias e os universitários mais necessitados e dependentes das políticas de assistência estudantil para alimentação, moradia, transporte, entre outros, a abandonar a vida acadêmica, além de precarizar a formação daqueles que conseguem chegar ao final dos seus cursos, mesmo diante das adversidades.

De acordo com a ANDIFES, as universidades públicas federais têm sentido os efeitos do corte orçamentário, sendo que em, “2020 houve uma queda de 8,64% na variação anual em relação a 2019, passando de R\$ 6,06 bilhões, em 2019, para R\$ 5,54 bilhões, em 2020.” (ANDIFES, 2021). A ANDIFES aponta também, que no ano de 2021, a situação orçamentária foi ainda pior, já que o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Lei Orçamentária para o ano de 2021, no qual “as universidades sofreram, novamente, redução orçamentária, dessa vez, na casa de 18,2%, equivalente a R\$ 1.056 bilhões em relação aos valores do Projeto de Lei Orçamentária Anual de 2020”

Segundo a edição nº 6.654, 17 de maio de 2021, do jornal Folha de São Paulo, o Governo Federal liberou R\$ 2,6 bilhões para universidades federais arcarem com as suas

despesas discricionárias, trata-se de recursos que deveriam ser utilizados para o pagamento de energia elétrica, manutenção predial, compra de insumo, material de testagem, material de limpeza, entre outros serviços essenciais ao funcionamento das instituições. Mas, de acordo com a ANDIFES, as instituições, de imediato, precisariam de no mínimo mais R\$ 1 bilhão para se equiparar aos recursos orçamentários de 2020, e garantir o fechamento das contas já existentes (ANDIFES, 2021).

O cenário de (des)financiamento das universidades tem que ser repensado pelo Estado brasileiro, pois são espaços importantes de excelência de ensino, pesquisa, e extensão, com ações e funções que extrapolam aos sujeitos que fazem parte da comunidade universitária, e estão ameaçados de fechar por não conseguirem pagar suas contas básicas ao longo do ano de 2021 (ANDIFES, 2021).

A apreciação dos dados levantados pela ANDIFES (2021) permitem considerar que a escolha de alinhamento com a política econômica neoliberal realizada pelo Estado brasileiro afeta as universidades públicas federais ao expô-las a contínua racionalização orçamentária, que reduz a capacidade funcional das instituições, induz à ampliação das intervenções privado mercantis na Educação Superior do país, e ainda cria uma atmosfera propícia para ampliação das injustiças sociais.

A política pública do Estado brasileiro para a Educação pública superior tem revelado a contínua redução de investimentos, o que materializa a prioridade pela adoção de mecanismos que visam atender as demandas de mercado, pois como sugere Silva (2019, p. 6), “prioridade privada representou às universidades públicas uma política de racionalização de verbas e maiores cobranças para atender às diversas demandas e anseios do capital”.

Desta forma, a retirada de investimentos da União das universidades públicas federais, expõe uma lógica contraditória de favorecimento, por meio de ações e incentivos governamentais ao setor privado no âmbito da Educação superior. Sobre isso, recorro a Silva (2019, p. 6) quando analisa o contexto político de financiamento do Estado brasileiro e destaca que:

[...] houve, em determinados aspectos, continuidade da política de expansão mercantil por meio de adoção de mecanismos, tais como: políticas de parceria público/privada; liberalização financeira e dos serviços educacionais; isenções tributárias; isenção de contribuição previdenciária das instituições filantrópicas; bolsas de estudos para alunos via Fies; empréstimos financeiros a juros subsidiados por instituições bancárias oficiais, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), ProUni.

Assim, as ações do Estado brasileiro têm beneficiado as demandas de expansão mercantil sobre a Educação Superior, visto que tem legitimado os interesses privados em detrimento de maiores investimentos diretos nas universidades públicas, isso tem debilitado o poder destas instituições públicas de Ensino Superior na realização de suas atividades fins e, sobretudo, esvaziado a capacidade de fomentar melhores oportunidades de condições de acesso, e permanência, progressão com êxito aos alunos mais vulneráveis, justamente aqueles que mais precisam de uma universidade pública funcional, justa e atuante na missão de oportunizar conhecimentos à transformação social, para formação de cidadãos militantes na luta contra as injustiças sociais, em oposição das imperfeições da sociedade de mercado.

Os apontamentos de Leher (2021, p. 7), quanto aos processos regulatórios introduzidos por meio da EC n° 95/2016, conduzem à legitimação de um problema estrutural, o aprofundamento das desigualdades sociais no atual contexto político, econômico, e social do país, as quais expõem a insuficiência da capacidade de ação do Estado, e, tornam-se relevantes as análises que apontam para o “crônico subfinanciamento público” enfrentado pela Educação superior brasileira. Assim, a presença dos novos processos regulatórios evidencia a submissão ao projeto do capital e a omissão do poder público como provedor de justiça social, o que coloca em xeque a possibilidade de realização de um projeto de Educação mais ajustado às necessidades da parcela da população menos abastada.

Os efeitos sistêmicos da EC n° 95/2016, ampliam a restrição do direito à Educação pública, bem como fragilizam a universidade comprometida com a promoção da justiça social, sobretudo, aos sujeitos que mais necessitam. Isso repercute na permanência, progressão, conclusão com sucesso, dentre outros processos que implicam na efetividade da própria função social da universidade como organização que prioriza a difusão do conhecimento socialmente referenciado para além dos muros da instituição.

Posto isto, concordo com Oliveira (2018, p. 142) quando aponta que há necessidade urgente de revogar a EC 95, pois “sob a vigência da EC 95, é matematicamente impossível continuar a expandir e democratizar o acesso, a permanência e o sucesso na Educação Superior (dada sua exigência em ampliar gastos) sem retirar recursos de outras áreas sociais.

Os impactos nas políticas sociais e no campo da Educação Superior apontam para o encolhimento do orçamento da assistência estudantil, e o desfinanciamento das universidades públicas federais revela-se como parte integrante da crise de direitos sociais, na versão mais antissocial do capitalismo, o neoliberalismo, profundamente alinhado ao

capital especulativo financeiro, que se revela na crise de acumulação do capital ao concentrar a riqueza e fazer transferência dos pobres aos ricos. Concordo com Moreira (2020, p. 12) quando afirma que não é possível estudar a questão da assistência “desvinculada do capitalismo periférico brasileiro, pois as indicações internacionais e mudanças no mundo do trabalho são fundamentais na compreensão da política”. Portanto, a redução gradativa de recursos para o financiamento da assistência estudantil e das universidades públicas federais representam um profundo ataque aos direitos sociais, o que exige o acirramento da militância não apenas de estudantes universitários e pesquisadores, mas de toda sociedade brasileira pela revogação da Emenda Constitucional número 95, pela recomposição e restabelecimento da integralidade das funções estabelecidas em lei para as universidades públicas federais. Somente assim, as universidades poderão atingir as suas funções fins e, por conta disto, a ampliação dos investimentos integrais às universidades públicas, requer o movimento de intervenção financeira urgente por parte do Estado brasileiro, visto que, no “cerne de toda a discussão, está a luta para fazer valer a concepção de Educação como bem público, como direito humano a ser garantido a todas e a todos” (Haddad, 2008, p. 6).

O contexto requer o fortalecimento político como resposta contra hegemônica da sociedade, a tomada de uma posição mais radical em defesa da democracia, como imposição que se opõem às mazelas do neoliberalismo que tem impregnado a racionalidade da financeirização e seus pacotes de restrições fiscais, fomentadores de distorções sociais históricas, que “incluem desigualdades sociais e econômicas graves, porém cambiantes, fraturas políticas aparentemente insolúveis, profundas vulnerabilidades no balanço de pagamentos, debilidades persistentes no setor manufatureiro e severas restrições fiscais e financeiras” (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 23).

Deste modo, o ideal neoliberal como projeto de organização social tem como inspiração a reprodução sistêmica do capital, que vem persuadindo o Estado brasileiro à adoção de políticas públicas com base em uma agenda de ajustes fiscais e econômicos, assim como tencionando-o a incorporar a retórica de empresa bem-sucedida, eficaz, eficiente e mais produtiva como sinônimo de garantia da dissolução dos problemas socioeconômicos estruturais.

Este discurso tem se estabelecido como um dos fundamentos motivacionais, não só da materialização dos cortes de orçamento às universidades públicas brasileiras, mas também para implementação de uma série de tantas outras medidas contraditórias, que têm

sido tomadas para além das contenções de ordem orçamentária, como: os bloqueios às bolsas de pesquisas, o controle da autonomia político administrativo institucional, a retaliação às escolhas de reitores com a nomeação de reitores interventores, dentre outras medidas autoritárias, que se opõem à manutenção de um ambiente plural, democrático e justo. Assim, conclui Caetano e Campos (2019, p. 19), que as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, “sofrem controle e ingerências (contingenciamentos, reduções e bloqueios) do Governo Federal”, o que resulta em um retrato aterrorizante e desafiador para estas instituições conforme apontou o Quadro 1 – Evolução Histórica do Orçamento e dos recursos investidos pelo tesouro para custeio e investimentos para as IFES - (2011-2022).

Portanto, considero relevante incluir, ainda nesta seção, o exemplo que vem ocorrendo no âmbito da Universidade Federal do Pará – UFPA, conforme expresso no Plano de Desenvolvimento Unidade – PDU (2022) da Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, que se constatou redução de aproximadamente 5% dos recursos do orçamento da Assistência Estudantil repassados pelo Governo Federal entre os anos de 2017 a 2020, (PDU/SAEST, 2022, p. 28), “observamos a oscilação dos valores previstos para as ações assistencialistas destinadas aos discentes da UFPA entre os anos. No entanto, merece destaque a diminuição em aproximadamente 5% dos valores repassados pelo Governo Federal ao longo desses anos”, o que pode ser ratificado pelo Demonstrativo de Recursos Orçamentários previstos e executados entre 2017 a 2020, disposto pela Figura 1.

Figura 1 – Demonstrativo de Recursos Orçamentários previstos e executados entre 2017 a 2020. Temática: Assistência Estudantil da UFPA.

Atividade	2017		2018		2019		2020	
	Previsto R\$	Executado R\$						
Assistência Estudantil	30.462.514,00	24.304.135,07	26.898.326,00	25.531.894,52	30.237.405,00	25.616.248,80	29.226.429,00	27.136.998,94
TOTAL	30.462.514,00	24.304.135,07	26.898.326,00	25.531.894,52	30.237.405,00	25.616.248,80	29.226.429,00	27.136.998,94

Fonte: PROPLAN/UFPA, 2022.

Neste sentido, a variação dos valores presentes no Demonstrativo de Recursos Orçamentários previstos e executados entre 2017 a 2020, reforçam a ideia de que há um processo de (des)financiamento em curso nos valores destinados à Assistência Estudantil da UFPA.

Diante dos elementos já expostos, é possível estabelecer uma síntese no que tange ao enfrentamento dos impactos da redução do orçamento e do financiamento nas

Universidades Públicas Federais e na Assistência Estudantil permitiu-me apreender que a essência do debate perpassa pela leitura contextual de conjuntura política de escala ampliada diante da relação estrutural de afastamento da condição reguladora e provedora do Estado brasileiro, que desde o final do século XX, vem se aproximando com maior intensidade dos princípios neoliberais, e, revelado na intencionalidade da mudança de papel a conveniência ao capital mercantil, ao mesmo tempo que lhe permite a transferência de responsabilidades que impactam na restrição de direitos sociais como, por exemplo, a consolidação da assistência estudantil no âmbito da Educação pública.

3.4 A política nacional de assistência estudantil

A trajetória da Assistência Estudantil reverbera contradições resultantes de processos históricos que se desdobram desde o século passado, em disputas pelo reconhecimento, pela formulação e pela manutenção das condições estruturais no sentido de consolidá-la como política pública na garantia de direitos sociais e de fortalecimento das instituições universitárias (Imperatori, 2017).

Deste modo, Martins (2019); Nascimento (2018); Imperatóri (2017); Machado e Graciano (2016); Santos; Marafon (2016); Alves (2015); Broto (2013); Finatti, Alves e Silveira (2007); Araújo (2003); defendem a Assistência estudantil como um direito fundante, que contribui para a permanência e conclusão dos estudos dos estudantes das universidades públicas, sobretudo para aqueles que apresentam baixo poder aquisitivo e assim, demandam por políticas públicas que garantam um ideal democrático de universidade pública mais justa.

Para isto, a política de assistência estudantil precisa estar a favor da libertação dos sujeitos, promovendo a democratização do acesso com o compromisso da plenitude da formação humana e com o ímpeto de suprimir desigualdades e injustiças sociais. Assim, reitero o indicativo de Alves (2015, p. 6), que afirma que “a busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira”. Destaco que para e Graciano (2016, p. 478), a assistência estudantil no Ensino Superior “tornou-se temática relevante na agenda do governo nos últimos anos, impulsionada pela assunção de compromissos em nome da democratização da Educação e garantia de direitos, marcadamente emergentes no fim da década de 1980”.

Neste sentido, a ampliação do debate sobre a Assistência Estudantil entra na agenda pública vinculada às reivindicações para assegurar direitos sociais, visto que emergem ancoradas ao contexto de lutas dos movimentos sociais unificados contra o fim do regime ditatorial dos governos militares (1964-1985) (Kowalski, 2012).

Assim é que, pela promulgação de uma nova constituinte capaz de assegurar mecanismos democráticos de amparo, de fortalecimento dos direitos, que no Brasil, os direitos sociais tornam-se mais incisivos a partir da Constituição federal de 1988. (Martins, 2019). De fato, a nova Constituição Federal brasileira (1988) consagrou-se por trazer explicitamente direitos sociais indutores da busca por justiça social, e tal como admite Netto (1999, p. 77), “com isto, colocava-se o arcabouço jurídico-político para implantar, na sociedade brasileira, uma política social compatível com as exigências de justiça social, equidade e universalidade”.

Neste sentido, resalto que na luta por espaços mais igualitários, inclui-se a reivindicação pela ampliação do acesso, e por maior participação popular à Educação pública superior brasileira, com o propósito de torná-la cada vez mais inclusiva, equitativa e justa, contribuindo para a ruptura de uma longa condição histórica da configuração de um ambiente elitizado, como explicita Franco (2013, p. 9), “o ensino superior é, tradicionalmente, no país, o *locus* privilegiado de formação das elites”. De tal modo, para romper com injustiças crônicas de efeitos nefastos desta tradição institucional, tornou-se necessário dar um sentido mais democrático ao garantir melhores condições de permanência com sucesso aos filhos da classe trabalhadora, para que possam concluir seus cursos superiores com dignidade, o que justifica a necessidade de superar a ideia de benefício e fortalecer a promoção da política de Assistência Estudantil como um direito social de indução democrática à progressão na educação pública (Machado; Graciano, 2016).

A ideia de que a Assistência estudantil é um “benefício” guarda uma tensão pois, além de limitar a sua importância como política pública, acaba conduzindo ao constrangimento para aqueles que a recebem. Trata-se de uma visão negativa aos estudantes que passam a ser estigmatizados como “dependentes” Isso é o que revela a pesquisa realizada por Machado; Pan (2016, p. 482), que se preocupou em compreender os efeitos subjetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, entre os estudantes de Graduação na Universidade Federal do Paraná – UFPR na qual, os pesquisadores afirmam que, “essa discussão envolve, traz à tona questões referentes ao mérito e retrata a configuração das relações de alteridade, a serem capturadas no dialogismo interno da fala dos estudantes e entre eles.”

Assim, entre as considerações de Machado e Graciano, (2016, p. 482), está a ideia que a assistência estudantil deve ser reafirmada como direito de todos e, deste modo romper com a concepção assistencialista do benefício, pois, “configura sentidos negativos, constrange”.

A materialização das ações que visam à assistência estudantil referentes ao acesso e à permanência como direito, exige a mudança de concepção e de postura de todos os sujeitos da Educação Superior, como corresponsáveis pelo sucesso, que não é exclusividade da implementação dos programas assistenciais (Santos; Marafon, 2016). Assim sendo, é preciso ressignificar, alargando a compreensão da Assistência Estudantil, como um “processo [que] tem se desenvolvido no meio acadêmico superior público, sendo direito dos estudantes universitários do sistema público superior de ensino, uma vez que visa promover recursos indispensáveis aos alunos de baixa renda” (Martins, 2019, p. 900). Todavia, a concretização da política de Assistência Estudantil pelo Estado brasileiro está vinculada às múltiplas determinações de ordem política, econômica e social, que implicam no seu desenvolvimento, como expressão das contradições da luta de classes (Nascimento, 2018).

Destarte, no campo da Educação Superior, para que os avanços relacionados à assistência estudantil assumissem a profundidade de política pública social, constituída por uma dimensionalidade unitária nacional, de repercussões para além das ações do movimento estudantil, com a incisiva persistência da UNE, também foram notáveis os esforços do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), e da ANDIFES, que trouxeram à tona o debate da necessidade de garantia de igualdade de oportunidades no âmbito universitário, de democratização do acesso, isso em um ambiente no qual, historicamente, predominavam sujeitos oriundos de classes mais abastadas e assim, se tornou prioridade fomentar melhores condições de permanência e de rendimento acadêmico aos estudantes que apresentavam situação socioeconômica mais precária, assim sendo

Em meio aos abusos do sistema político da época, aparecem duas grandes frentes políticas de debate sobre os assuntos de educação, principalmente sobre assuntos relativos à assistência estudantil, que foi o Fonaprace de 1988 e a Andifes. Esses dois entes lutavam pela integração regional e nacional dos órgãos de ensino superior, objetivando garantir oportunidades e igualdade aos estudantes das IFES na perspectiva dos direitos sociais, além de condições básicas para permanência e conclusão do curso, colaborando e combatendo a erradicação, a retenção e a evasão escolar inerentes as dificuldades socioeconômicas dos estudantes de com baixa condição socioeconômica (Martins, 2019, p. 893).

O comprometimento conjunto do FONAPRACE, da ANDIFES, e da UNE, alinhados com as forças mais progressivas das IFES, não só evidenciou o debate sobre a assistência estudantil em escala nacional, como também demandou o fortalecimento da concepção de assistência como um direito social, transpondo a ideia de benefício e reforçando a necessidade de garantir aos estudantes de Ensino Superior, principalmente, aqueles com dificuldades socioeconômicas, o direito à educação como um ideal social ratificado pela Constituição de 1988. Contudo, apesar dos esforços das instituições favoráveis à implementação da política de assistência estudantil nas universidades públicas estarem alinhados com os avanços constitucionais, que assinalavam para uma sociedade mais democrática, não foram suficientes naquela conjuntura para a materialização de uma política integradora nas IFES e assim, alinhava-se a tese de Imperatori (2017) de que a assistência estudantil apresentava-se como um campo em disputa, visto que se trata de uma política pública em via de consolidação, e, apesar do Estado brasileiro reconhecer a relevância do tema em questão, hesitou no que tange a sua efetivação.

Os embates políticos reverberaram na objeção do Estado, ratifica Imperatori (2017, p. 293) que, “apesar de se reconhecer os aspectos socioeconômicos como um importante elemento que possibilita a permanência de estudantes nas instituições de Educação Superior, a assistência estudantil é um campo de disputas a ser consolidado enquanto política pública.” E, no mesmo sentido, complementam os apontamentos de Nascimento (2018, p. 97) de que “a travessia nebulosa da década de 1990 iria requerer resistência diante dos limites financeiros para a política”. Deste modo, a construção de políticas educacionais mais ajustadas à promoção de direitos sociais requerer, para além dos esforços coletivos dos sujeitos sociais, a efetividade das ações do Estado, no cumprimento do papel provedor do aparato subsidiário da política pública.

Todavia, mesmo após o estabelecimento das bases da legislação educacional mais específicas que regulamentam a Educação brasileira por meio da LDB n. 9.394 em 1996, ainda assim, naquele momento, não foi o suficiente para estabelecer a estruturação e a consolidação de uma política pública de Estado compromissada com a efetiva regulamentação da assistência estudantil. Isso é legitimado nos estudos de Imperatori (2017, p. 289) quando afirma que mesmo com a implementação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu as diretrizes para os diferentes níveis de educação e também explicitou aspectos relacionados à assistência dos discentes na educação” foi somente quase duas décadas depois da promulgação da nova constituição brasileira, que

surgiram os sinais mais efetivos em torno da regulamentação da Assistência Estudantil, com a instituição do PNAES.

Entretanto, ao analisar a trajetória da Assistência Estudantil e o processo de expansão das IFES, Nascimento (2018); Broto (2013) ratificam que as tensões dos movimentos sociais, principalmente após o fim da ditadura militar, reconduziram o país ao processo de redemocratização brasileira (Pós-1985), o que não só ampliou a participação dos atores sociais propiciando à educação pública experiências de gestão democrática, como também aumentou o número das instituições de Ensino Superior, fato que pode ser caracterizado como um ganho democrático para a sociedade. Assim, de acordo com Nascimento (2018, p. 21):

Não se pode negar que a efetiva ampliação da rede federal de ensino superior, incluindo novas universidades distribuídas pelo país, representa, de fato, um ganho e não é fruto de mera concessão; é também conquista obtida na luta de classes na qual a bandeira da classe trabalhadora é pela democratização do ensino. Contudo, uma vez que o Estado propiciou frentes de ampliação de vagas em escolas de nível superior, urge conhecer o balanço social do investimento feito por esta mesma esfera em política de permanência, qual seja, a Política de Assistência Estudantil.

Assim sendo, com o conseqüente crescimento da oferta de vagas nas universidades públicas, por um lado, passou-se a admitir maiores possibilidades de inserção dos sujeitos das classes populares acessarem aos cursos superiores, por outro, aumentaram as demandas pela Assistência Estudantil (Imperatori, 2017).

Desta forma, retomo a ideia de “travessia nebulosa” destacada por Nascimento (2018), na qual busca explicar o fato do Estado brasileiro ter resistido tanto a não efetivação da assistência estudantil como política pública de direito, revelando a crise de financiamento, que está relacionada com as contingências neoliberais, que se pronunciaram no país a partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e, com maior intensidade, a partir do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2003). Assim, um conjunto de medidas com base em princípios neoliberais foram estabelecidas como prioridades para reformar as universidades públicas, introduzidas de forma compelida como proposta “modernizadora” mas que, de fato, conduziram as IFES ao sucateamento e permitiram maior aproximação dos interesses do capital privado, das instituições financeiras, da lógica do mercado, distanciando-se das reais necessidades da assistência estudantil. Assim sendo

A proposta do governo para a política de Ensino Superior no período era denominada de “modernizadora” e englobava diversas medidas, tais como: redução das funções executivas do MEC; aprovação de legislação que flexibilizasse a cooperação entre os níveis de governo e parcerias com a sociedade

civil; revisão nos padrões de financiamento, gastos e transferências dos recursos do setor educacional visando a autonomia e descentralização; implementação do sistema nacional de avaliação de desempenho para acompanhar as metas de melhoria da qualidade de ensino (Nascimento, 2018, p. 29).

Neste sentido, o projeto de Estado neoliberal tenciona a reestruturação da Educação Superior brasileira a favor da ideologia “modernizadora,” que se traduz na subsunção ao modo de produção capitalista, com funções redefinidas pelos ditames do estágio mais perverso de acumulação do capital internacional, que introduziu mediações pautadas pela produtividade, eficiência, expertise métrica das orientações que são estabelecidas em nome da qualidade do ensino pela ótica da financeirização promovida pela regência de políticas educacionais arquitetadas por organizações supranacionais como, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras instituições que há décadas têm ditado para a Educação as injustiças do mercado, e, assim, se distanciam das ideias de justiça social (Tommasi; Warde; Haddad, 2007).

Conforme Oliveira (2010a, p. 11), “há uma reversão da prioridade dos investimentos públicos das áreas sociais para as áreas produtivas, o neoliberalismo teve um forte impacto sobre a Educação”. Deste modo, a Assistência Estudantil foi impactada com as reformas educacionais sofridas pelas Instituições Federais de Ensino Superior nos anos de 1990, que as subordinaram a, “prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional e a falácia de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade de ensino enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação” (Tommasi; Warde; Haddad, 2007, p. 10).

Especialmente nos anos de 1990, o Estado brasileiro fez uma opção política alinhada às políticas de Educação arquitetadas de acordo com as orientações do Banco Mundial (BM), e tal como ressalta Santos e Marafom (2016, p. 410), estas orientações são na verdade, “amparadas por um diagnóstico que considerava desnecessários e excessivos os gastos públicos com a educação superior, a insuficiência de investimentos na educação fundamental e a ineficácia no ensino médio”. Além do mais, diante dos impactos ocasionados pela lógica neoliberal, concordo com Araújo (2003) quando alerta para os ataques crescentes no campo do discurso político-ideológico com efeitos insidiosos no imaginário social, em que a universidade pública passa a ser vista como ônus sustentada pela nação e a Assistência Estudantil, concebida como um benefício para poucos.

Assim, conforme a universidade vai assimilando os elementos constituintes da concepção do BM, segundo Leher (2005, p. 52, grifo do autor), ela “desenha uma instituição que dificilmente mereceria o conceito de ‘pública,’ inviabilizando a liberdade acadêmica, concebida como um obstáculo à eficiência das instituições.”

Portanto, ratifica Martins (2019, p. 906), que com o “modelo político neoliberal, houve o sucateamento das universidades federais, o aumento do ensino privado e das matrículas nessas instituições, além de praticamente o fim da assistência estudantil” Todavia, “a universidade pública nunca foi despesa. Sempre foi uma aplicação com retorno social garantido” parafraseando o britânico William Arthur Lewis (1915-1991), quando defendeu a ideia de que a educação jamais será dispendiosa ao Estado. Isto porque, enquanto estiver engajada no compromisso do desenvolvimento socioeconômico do país, ela nunca será um gasto. Assim sendo, é necessário contrapor-se a esta lógica, que enfraquece as instituições públicas, as políticas e as ações por elas realizadas. A superação desta visão insidiosa perpassa pela negação do Estado neoliberal.

Posto isto, considero que o reconhecimento da causa da Assistência Estudantil como política de direito requer mobilização, maior engajamento social pela reafirmação do Estado de direito, diante da importância transformadora da universidade pública para a sociedade, pois se trata de uma questão de justiça social.

Neste sentido, urge o fortalecimento da capacidade institucional de governabilidade e governança da universidade pública, para que possa estabelecer, garantir e fomentar a Assistência Estudantil como uma política pública de direito à classe trabalhadora, que se incluem aos segmentos sociais menos favorecidos. E, assim, Finatti, Alves e Silveira (2007) descrevem a mobilização coordenada pelo FONAPRACE, como elemento de apoio importante. O citado Fórum, inovou ao final dos anos de 1990, ao erguer a bandeira da Assistência Estudantil integrada como projeto do desenho acadêmico para as universidades públicas federais, apresentando-o como proposta de implementação de um Plano Nacional de Assistência Estudantil. O sentido era chamar a atenção dos governantes, dos legisladores, das autoridades competentes para a importância de implementar e consolidar a política nacional de assistência estudantil universitária, com destaque para o papel de inclusão social desempenhado pelas IFES, com o compromisso de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

Para Alves (2015), a luta para tornar a Educação Superior pública um direito de todos denota o alcance das condições objetivas, a reafirmação das diretrizes da política da Assistência Estudantil, e, sobretudo, a efetivação das proposições que possam corroborar

com a materialização das ações no sentido romper desigualdades, de reduzir os efeitos das injustiças, o que requer qualificar e consolidar os mecanismos de fortalecimento institucional, visto que a Educação, apesar de todas lutas empreendidas,

[...] ainda não se tornou direito de todos, forjando-se um quadro extremamente injusto e desigual tanto no campo das oportunidades de acesso [...], quanto no campo da qualidade de oferta dos serviços educacionais existentes no país (Alves, 2015, p. 2).

Assim sendo, os esforços da FONAPRACE ganharam maior visibilidade quando inseridos na agenda do Estado pela aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE em 2001, com a proposição de criar programas de assistência aos estudantes de Graduação carentes que obtiverem bom desempenho escolar (Finatti, Alves; Silveira, 2007). Do mesmo modo, que o reconhecimento da importância da Assistência Estudantil como direito reafirma o ideal de justiça social, com a criação das condições mais estruturantes, para que estudantes em situação desfavoráveis possam concluir o curso superior com dignidade, criando mecanismos para superar o quadro das profundas desigualdades socioeconômicas e educacionais presentes no país, que estão inclusive, latentes dentro das universidades públicas e assim sendo:

A discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância, o Brasil é um dos países em que se verificam as maiores taxas de desigualdade social, fato visível dentro da própria universidade, onde um grande número de alunos que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressou em situação desfavorável frente aos demais, sem ter as mínimas condições socioeconômicas de iniciar ou de permanecer nos cursos escolhidos (Araújo, 2003, p. 101).

Neste sentido, Nascimento (2018); Imperatori (2017); Machado e Graciano (2016) concordam que o aumento de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica implica diretamente na necessidade de assegurar a Assistência Estudantil como um direito social, sobretudo, depois do estabelecimento da meta de ampliação do número de vagas na Educação Superior, a partir da instituição do Decreto Federal n. 6.096, 24 de abril de 2007, que criou o REUNI.

O REUNI não só provocou o crescimento do número de universidades, em todo território brasileiro, como também trouxe outras possibilidades de ingressar via processos seletivos nas universidades.

Com a implantação do REUNI, em 2007, 14 novas universidades foram criadas e mais de 100 mais de novos campi em todas as regiões do país. Diversificação nas formas de ingresso nos processos de seleção da universidade, com adoção da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e da implantação das cotas étnico-raciais e sociais (Santos; Marafom, 2016, p. 409).

Desta forma, o país viveu um momento de expansão das IFES, que favoreceu a instituição do PNAES, como em destaque:

De abrangência nacional, o PNAES foi instituído no contexto de expansão das universidades públicas federais durante o governo Lula (2003-2011) e se constituiu como uma das ações para dar sustentação ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que no período de 2007 a 2012 teve como objetivo promover a expansão do acesso ao ensino superior por meio da ampliação de vagas, em novas universidades e ou em novos cursos/campi de universidades já existentes (Ribeiro; Castro, 2020, p. 3).

Deste modo, com a ampliação do número de vagas na Educação Superior, alargou o caminho ao acesso gratuito à universidade pública, tornando-a em um espaço cada vez mais democrático, mas Alves (2015, p. 6) alerta que apenas o acesso gratuito não pode ser o único fator determinante para que a universidade seja um espaço democrático, pois “essa democratização não se pode efetivar apenas mediante o acesso à Educação Superior gratuita”. Assim sendo, foi instituído o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (2007), pela Portaria Normativa 39/2007, para financiar as principais ações de assistência estudantil e salvaguardar os estudantes de cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e consolidado com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (2010).

Assim, o Estado brasileiro buscou ampliar não só o número de instituições mas, também, as condições estruturais para que houvesse o acesso e a permanência na Educação Superior e como sugerem as diretrizes do PNAES, reduzir as taxas de evasão, aumentar o número de ingressos, ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil, com foco prioritário de ação em 10 áreas definidas em I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

Desta forma, o documento proposto pelo governo federal em seu Art. 2, ambiciona as seguintes metas: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

Assim, para o MEC, os objetivos do PNAES devem “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho

acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão”. (Brasil, 2010). Desta forma, ao investir no ideal de igualdade de oportunidades, a proposta pode representar um avanço na relação entre justiça e Educação, no sentido de fomentar, como sugerem Estevão (2015) e Dubet (2008), a escola justa, de possibilidades iguais, ao fortalecer estudantes mais vulneráveis, fornecendo-lhes base para enfrentar disparidades educacionais resultantes de distorções sociais crônicas, neste caso mais específico, as que dificultam a permanência com sucesso no Ensino Superior.

A materialização das proposições via Assistência Estudantil implicada pelo PNAES depende da criação de condições objetivas e de ações efetivas na execução plena do programa, o que representa a tomada de decisão/ação que afeta, positivamente, a vida das pessoas inseridas, justificada pela ideia de Educação como direito público, um ganho diante do leque de possibilidades previstas.

Neste sentido, a Secretaria de Educação Superior do MEC (Sesu) estabelece condições mantenedoras para favorecer a chegada do fomento até as Instituições de Ensino Superior – IFES, devem promover a plena execução dos recursos, visto que possuem a primazia de efetivação das ações do programa, sendo também, responsáveis em acompanhar e avaliar todo desenvolvimento (Brasil, 2010).

Este conjunto de ações são executadas pela própria instituição de Ensino Superior que atendem aos estudantes de Graduação matriculados em cursos presenciais para o recebimento de “um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (Brasil, 2010). O PNAES representa então, um marco relevante aos estudantes mais vulneráveis das universidades públicas federais no sentido de fortalecer acesso aos direitos e vem assistir demandas dos estudantes das IFES, que preencham os critérios de baixa renda e estejam regularmente matriculados em cursos de graduação presencial.

O estabelecimento dos critérios para seleção dos estudantes aptos aos recursos deve levar em conta o perfil socioeconômico de cada aluno, de acordo com a realidade de cada instituição. Em 2008, no primeiro ano de funcionamento o PNAES destinou R\$ 125,3 milhões em investimentos, entre 2009 e 2010 foram destinados respectivamente R\$ 203,8 e R\$ 304 milhões, para oferecer “assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico” (Brasil, 2010). Todavia, de acordo com a Plataforma do MEC, os valores dos recursos assegurados para a Assistência

Estudantil chegaram a “mais de R\$ 1,07 bilhão para atendimento ao programa de assistência estudantil em 2022” (Brasil, 2023).

O PNAES representa uma conquista, um direito social, sobretudo, aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade, pois tem como finalidade assegurar a permanência e a conclusão com sucesso dos estudantes universitários. Todavia, entre os paradoxos inerentes no Documento, Palavezzini (2020) questiona o contexto de implementação, e, conseqüentemente, as implicações deste processo:

O referido programa atende reivindicações e lutas históricas dos movimentos sociais representantes dos estudantes, intelectuais e servidores da educação, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), órgãos, a exemplo da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais (ANDIFES), e o Fórum Nacional de Pró-Reitores Comunitários e de Assuntos Estudantis (FONAPRACE). A análise das políticas educacionais requer o exame dentro do arquétipo das relações de produção. O paradoxo é que a assistência estudantil, apesar de ser uma reivindicação dos movimentos ligados à educação, foi regulamentada no contexto da implementação das políticas de expansão do ensino superior federal, que, por sua vez, ocorre no contexto da reestruturação produtiva e também atende às necessidades de mudanças no processo de produção, reprodução e valorização do capital (Palavezzini, 2020, p. 22).

Sobre isso, Imperatori (2017, p. 294), analisa o PNAES como um “marco histórico para a política de assistência por definir suas áreas de ação e ser o referencial para os programas e projetos realizados nas diversas Ifes do Brasil”. Contudo, as disputas políticas que atravessam o país têm aprofundado as contradições sociais, e, impactado no financiamento das políticas sociais, nas instituições superiores de ensino, na política de assistência estudantil, principalmente, a partir do ano de 2016, quando passou a se registrar reduções sucessivas ao financiamento das IFES (ANDIFES, 2021).

Isso justifica a questão explicitada por Silva (2019, p. 6), quando afirma que o financiamento público das universidades federais definha em uma “crise intensa” que se justifica pela opção do governo brasileiro em tomar como prioridade os interesses privados do capital mercantil sobre este nível de ensino e assim, “causa impactos na destinação efetiva dos recursos da União para o financiamento das universidades públicas federais”. Ressalto que o PNAES foi instituído no sentido de configurar um cenário propício à permanência em um contexto de democratização do acesso, contudo, trouxe consigo contradições inerentes que afetam sua efetividade e expõe desafios (Santos; Marafon, 2016). Dentre tais contradições, destaco que a retirada de recursos também afeta a relevância do PNAES, que vem sofrendo expressivos cortes orçamentários, que são específicos para a Assistência Estudantil nas universidades públicas federais, pois representam significativa

redução dos investimentos, com a subtração de mais de 20% entre os anos de 2019-2021 (ANDIFES, 2021).

Assim, a redução do financiamento à Assistência Estudantil na ordem de mais de 20% entre 2019 a 2021, pode significar um corte para 20% dos estudantes no recebimento dos auxílios, ou ainda, outra possibilidade de ação das universidades será a subtração de 20% do tempo de recebimento, e assim, caso não haja compensação com outras rubricas por parte das universidades, resultará na ampliação da evasão imediata destes estudantes. (ANDIFES, 2021). De tal modo, os dados da ANDIFES (2021) dialogam com as pesquisas de Ribeiro (2020); Silva *et. al.* (2017); Correia Neto (2016); Souza; Castro (2016); Pinheiro (2014), que sugerem que a insuficiência de recursos causa impactos direto no rendimento acadêmico e, sobretudo, na evasão dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

De acordo com o FONAPRACE, em pesquisa sobre o perfil dos estudantes universitários 2019, com dados do ano base 2018, 25% dos estudantes de Graduação matriculados nas universidades públicas federais, vêm de famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo; e 72,5% com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio (ANDIFES, 2019). Assim, complementa Alves (2015, p. 2), “podemos ainda afirmar que as condições socioeconômicas dos alunos das IES públicas refletem uma realidade semelhante àquela a que é submetida a população brasileira”.

Assim, muitos são os desafios para a plena efetivação do PNAES, como o grande quantitativo de estudantes nas IFES com baixa condição socioeconômica e a escassez de recursos (orçamentais e humanos) para assisti-los, faz com que o processo de seleção, que visa à inclusão no programa, torna-se excludente, e, ainda, põe em questionamento a qualidade da oferta (Santos; Marafon, 2016).

Da mesma forma, aponta Araújo (2020, p. 6) que “ao desenvolver-se a discussão à luz da literatura científica, constatou-se que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), devido à escassez de recursos, não atende integralmente seu público-alvo”. Assim, a redução de investimentos do PNAES, significa mais uma forma de minar a capacidade da universidade pública de produção do conhecimento crítico em Educação, ao suprimir condições estruturantes para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social prosseguirem estudando na universidade pública com dignidade e sucesso. Desta forma, a explicação de Oliveira (2010a, p. 8), que compreende que “isso

[ocorre] porque as políticas educacionais, enquanto políticas sociais, perderam recursos onde o neoliberalismo foi implantado, agravando as condições de seu financiamento”.

Posto isto, o cenário que se delineia abrirá a possibilidade da ocorrência de mudanças estruturais no papel das universidades públicas federais, visto que a crise orçamentária tem fragilizado suas ações, forçando-a a afastar-se do projeto de Educação pública, que tem como base os princípios democráticos de gratuidade, bem como é referenciada pelo social, e a aproxima de outros projetos de ordem utilitarista mercadológica, implicando na descontinuidade das ações de assistência, de pesquisa, de ensino, e de extensão (ANDIFES, 2021). Este conjunto de apontamentos sobre a contração do financiamento à Assistência Estudantil nas universidades federais permite afirmar que a escassez no financiamento público ocasionará um impacto em que na melhor das hipóteses significa que 20% dos estudantes, ou 20% do tempo que estes receberão o auxílio terão de ser subtraídos, de forma que se torna eminente a possibilidade do crescimento da evasão destes estudantes a partir do ano de 2021 (ANDIFES, 2021). Portanto, a insuficiência do financiamento promovido pelo o Estado brasileiro traduz-se em um duro golpe no que se refere à possibilidade de consolidação do PNAES, em política permanente de Estado no auxílio dos estudantes das universidades federais em situação de vulnerabilidade social, e, assim, ainda não cumpriu plenamente com o propósito ao qual foi convocado.

4 AS POLÍTICAS E AÇÕES INDUTORAS DE EDUCAÇÃO JUSTA AOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE PRESENTES NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA UFPA

A seção traz uma análise sobre os principais Documentos produzidos pela Universidade Federal do Pará, com a finalidade de promover apontamentos da Política, dos Programas, dos Projetos e ações sobre a Assistência Estudantil, que vem sendo executadas pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, e, assim, permitem evidenciar a existência da base legal à promoção da garantia de direitos aos estudantes universitários em situação de vulnerabilidade, torna-se condição necessária para legitimar oportunidades de acesso, permanência e êxito no percurso acadêmico.

Desta forma, apresento-lhes os principais Documentos que visam assegurar as possibilidades da construção deste ideal de universidade justa aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade dos cursos superiores da UFPA, a partir do quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Documentos Selecionados para Análise. Temática: Assistência Estudantil da UFPA.

Documentos	Justificativa
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2025)	Por ser um documento estratégico para o planejamento e desenvolvimento institucional, e por dispor diretrizes que norteiam a Políticas de Atendimento aos Discentes.
Plano de Desenvolvimento da Superintendência de Assistência Estudantil (2022-2025)	Por apresentar o Plano de Desenvolvimento (PDU) da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), elaborado em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2025 da Universidade Federal do Pará (UFPA)
Relatório Anual da SAEST (2016 – 2022)	Por apresentar dados sobre as ações da Assistência Estudantil, permitindo uma visão panorâmica da materialização, da evolução dos mecanismos de gestão, e da avaliação da política em si.
Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE (Resolução n. 828, de 23 de março de 2021)	Por dispor sobre a organização e o funcionamento da Assistência Estudantil mediado por “um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e métodos que orientam a estratégia institucional para garantia da permanência com êxito acadêmico e conclusão de curso de discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica” (UFPA, 2021).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

4.1 O plano de desenvolvimento institucional da UFPA (2016-2025): conexões com a assistência estudantil

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, pode ser definido como um instrumento estratégico da gestão organizacional de uma universidade, nele está contido informações indispensáveis como os objetivos, as metas, e as projeções, que norteiam o melhoramento dos processos administrativos e acadêmicos, para a promoção do desenvolvimento institucional, portanto, expressa a identidade institucional da universidade (Dal Magro; Rausch, 2012).

Para o MEC, o PDI é visto como:

O documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (Brasil, 2002, p. 2).

O Plano de Desenvolvimento Institucional é fundamental para as Instituições de Ensino Superior, por abranger estratégias que impactam positivamente a qualidade do ensino, as atividades administrativas, e, ainda, a gestão financeira mais eficaz, assim como, fortalece a promoção de uma cultura institucional de planejamento, de visualização do ponto de partida, e, de delimitação de um possível ponto de chegada, com a possibilidade de mediações e ajustes corretivos nas escolhas das políticas e ações da gestão superior ao longo do percurso temporal estabelecido (Dal Magro; Rausch, 2012).

Neste sentido, o PDI é um instrumento plurianual, conforme explicita Amaral (2017, p. 99), por meio dele se, “define diretrizes específicas, metas e projetos a serem desenvolvidos em determinado período de tempo, em geral de 5 a 10 anos, em perfeita consonância com a missão institucional estabelecida”

Portanto:

O PDI é um importante instrumento de auxílio para as Instituições de Ensino Superior. Ele engloba métodos que influenciam na melhoria da qualidade do ensino, uniformidade das tarefas administrativas e gestão financeira eficiente. Com esses pressupostos, ele fornece informações relevantes para as Instituições de Ensino Superior Públicas. Essas informações fazem com que as instituições se mantenham competitivas no mercado e, além disso, controlem eficientemente seus recursos financeiros, viabilizando o investimento em infraestrutura, em profissionais qualificados e em novas tecnologias (Dal Magro; Rausch, 2012, p. 428).

Quanto à finalidade do PDI, merece destaque questões relativas a qualidade de ensino, a unidade das tarefas da gestão, e a eficiência organizacional na utilização dos recursos financeiros, o que permite melhor adequação e viabilidade dos investimentos, assegurando estabilidade, competitividade e credibilidade da instituição junto à sociedade (Dal Magro; Rausch, 2012).

Todavia, Amaral (2017) ressalta o fato do PDI ter entrado na cultura organizacional das universidades brasileiras de forma compelida vinculado aos ajustamentos do contexto regulatório do Estado pós 1990, como um instrumento gerencial, o que remete à lógica da avaliação, da eficiência, da eficácia dos resultados na gestão universitária.

As universidades no Brasil foram obrigadas pelas próprias condições ajustarem-se às políticas neoliberais, dentro do contexto da reforma do Estado, que orientam a repensar o papel da educação sob a lógica de mercado. As regulações ocorrem através de exigências internas e externas, provocando alterações nos âmbitos da organização e administração universitária, por meio de avaliações, planejamentos estratégicos e o PDI (Amaral, 2017, p. 130).

Neste sentido, Dal Magro e Rausch (2012, p. 427) destacam que foi “por meio da lei nº 10.861/04, disponibilizou uma modelo base para elaboração do PDI, que serve como pré-requisito para o processo de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos superiores.” Assim, o Ministério da Educação do Brasil favoreceu a sistematização nos processos da elaboração do PDIs a partir de 2004.

Quanto às dimensões que devem estar presentes na elaboração dos PDIs das IFES, destacam-se:

- a) Perfil Institucional: Histórico da IES, sua inserção Regional, Missão, finalidades, objetivos e metas, área de atuação acadêmica, responsabilidade social, política de ensino e políticas de extensão e pesquisa;
- b) Gestão Institucional: 1) Organização administrativa: trata sobre a estrutura organizacional, órgãos do colegiado, órgãos de apoio às atividades acadêmicas, autonomia da IES em relação à mantenedora e a relação e parcerias com a comunidade, instituições e empresas. 2) Organização e gestão pessoal: contemplando os aspectos referentes ao corpo docente e ao corpo técnico/administrativo. 3) Políticas de atendimento aos discentes: completa as formas de acesso, programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência, organização estudantil e acompanhamento dos egressos;
- c) Organização Acadêmica 1) Organização didático-pedagógica: 2) Oferta de cursos e programas;
- d) Infraestrutura;
- e) Aspectos financeiros e orçamentários;
- f) Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional;
- g) Anexos (Brasil, 2011).

Neste caminho da sistematização e planejamento das ações da gestão das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Planejamento e

Administração (FORPLAD), promoveu estudos mais sistematizados que favoreceram a construção de 184 indicadores que servem de referência na construção e condução dos PDIs das Universidades Federais e na elaboração do Relatório de Gestão, assim, a partir de fevereiro de 2017, foi sintetizada “uma proposta para subsidiar o diálogo com a Associação Nacional dos Dirigentes das IFES - ANDIFES, o Ministério da Educação – MEC, e o Tribunal de Contas da União - TCU” (FORPLAD, 2017).

Além do mais, é possível destacar os apontamentos que serviram de pressupostos estabelecidos como base para construção de diretrizes aos PDIs das IFES, são elas:

1. o reconhecimento da heterogeneidade das IFES; 2. os indicadores não devem ter o propósito de classificar as instituições; 3. cada universidade goza de autonomia, conforme define o artigo 207 da Constituição Federal; 4. o exercício da autonomia implica em que cada IFES deve ter o seu próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 5. as IFES estão em diferentes regiões e desafiadas por diferentes realidades; 6. no PDI cada instituição define seus objetivos e ações a partir de seus compromissos sociais; 7. o parágrafo 2º do artigo 4º do Decreto 7.233/2010, estabelece os parâmetros que devem ser considerados na elaboração da matriz de distribuição de recursos para as IFES; e 8. esses parâmetros expressam uma atribuição de valor pelo Estado devendo, portanto, ser abordados nas prestações de contas das IFES, integrando um rol comum de indicadores (FORPLAD, 2017, p. 7-8).

Assim sendo, é possível dizer que a Universidade Federal do Pará, quando se refere ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional, tem aperfeiçoado este instrumento estratégico, com base no Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o processo regulatório e avaliativo das IFES.

A elaboração deste Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de cumprir o Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006, estabelecido pelo Governo Federal, é também uma ferramenta fundamental para a Administração Superior, que considera o Plano um instrumento de gestão, elaborado para um período de 10 (dez) anos. O PDI identifica a UFPA, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver para cumprir sua missão de produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável (PDI/UFPA, 2016, p. 17).

Diante disto, ao longo de quase sete décadas de existência contribuindo com a construção da educação superior na Amazônia, foram construídos três Planos de Desenvolvimento Institucionais, conforme aponta Amaral (2017, p. 21), “a UFPA construiu três Planos de Desenvolvimento Institucionais, o primeiro com vigência de 2001 a 2010, o segundo de 2011 a 2015 e o terceiro que está em curso”, trata-se do PDI (2016-2025), que foi concebido no coletivo da comunidade acadêmica.

Destaca-se como o principal documento da Administração Superior, e, por meio dele se evidenciam de forma sistêmica e integrada, as diretrizes que conduzem a tomada estratégica de decisões às políticas educacionais na UFPA, que de acordo com Amaral (2017), a construção do PDI (2016-2025), perpassou por dez etapas diferenciadas.

o Plano retrata o resultado de um trabalho coletivo, construído a partir de um processo que envolveu toda a comunidade universitária. Para elaboração deste documento, foram realizadas diversas reuniões com grupos de trabalho, workshops, entrevistas com gestores, pesquisas de opinião abertas, além de eventos com a participação de técnicos, docentes e discentes, promovendo-se ampla divulgação e estimulando-se o envolvimento de todos os interessados (PDI, 2016, p.20).

Todavia, Amaral (2017, p. 116), questiona os limites deste processo de construção coletiva, “O que vejo é a participação da comunidade acadêmica limitada e reduzida ao preenchimento dos formulários de opinião disponibilizados em páginas oficiais da Instituição”. De toda forma, alerta o autor, “O PDI deve ser concebido como um documento de todos para haja de fato a possibilidade de identificação, garantindo assim sua legitimidade” (Idem, 2017, p. 131).

Mesmo diante das limitações Amaral (2017) reconhece que neste processo de elaboração do PDI/UFPA (2016-2025), de alguma forma houve mobilização dos dirigentes para que se pudesse atender as necessidades da comunidade acadêmica.

No processo de elaboração desse instrumento de planejamento estratégico, percebi a necessidade do estreitamento de relações entre os dirigentes, servidores (professores e técnico-administrativos) e alunos, para que o PDI pudesse de alguma forma atender às necessidades da comunidade acadêmica, e por esse motivo, as fases de elaboração consistiram na participação de vários seguimentos da comunidade acadêmica (Amaral, 2017, p. 131).

O Documento orientador das ações institucionais destaca que para se alcançar compromissos ambiciosos requer da Universidade Federal do Pará a mobilização das “capacidades de vinculação ao contexto, de antecipação e visão de futuro, de tomada de decisão com participação interna e externa irão diferenciar entre organizações apoiadas pela sociedade [...] e, portanto, expostas e politicamente vulneráveis” (PDI/UFPA, 2016, p. 17).

O PDI pode ser um indutor à qualificação institucional, um indicativo de que a universidade pública firma o compromisso, “na construção do conhecimento e da cidadania dos acadêmicos” Dal Magro e Rausch (2012, p. 148). No caso da UFPA, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025), instrumentaliza o compromisso de qualificação, não só por demandar orientações para o cumprimento das metas e objetivos

institucionais, mas, também, por incluir no Documento indicações que estimulam o fortalecimento da cidadania por meio da Política de Atendimento aos Discentes, ao demarcar a concepção de Assistência Estudantil como um direito, que passa a ser conduzido sob administração da SAEST.

Deste modo, traz expresso as diretrizes que refletem o compromisso da instituição em promover a igualdade de oportunidades e o bem-estar dos estudantes, visto que reconhece a assistência estudantil como um elemento essencial para garantir que todos os discentes tenham condições adequadas para se dedicar aos estudos e alcançar seu potencial acadêmico, e, assim, ao posicionar a Assistência Estudantil como um direito e atribuir sua gestão à SAEST/UFPA, ao estabelecer esta conexão, a universidade reafirma sua responsabilidade em proporcionar um ambiente mais inclusivo e justo, onde os estudantes tenham acesso a apoio financeiro, psicossocial e pedagógico, o que contribui para a redução das desigualdades, e para o fortalecimento da permanência e do sucesso na formação dos discentes.

Cabe mencionar que o recorte de análise dado ao PDI/UFPA (2016-2025), nesta pesquisa se fez sobre aqueles pontos correlacionados com a Política de Atendimento aos Discentes, com ênfase nas orientações voltadas à Assistência Estudantil, que permitiram compreender que estas orientações subsidiaram a criação da SAEST, como um órgão integrante de vínculo direto com o gabinete da Reitoria, que se tornou o principal demandador da construção e execução da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE).

Neste sentido, a condução da Política de Assistência Estudantil, as ações do Plano de Desenvolvimento da Unidade são dimensões estruturantes, que estão articuladas com as metas do PDI/UFPA, e, deste modo, estabelecem que a Assistência Estudantil é um direito social que se traduz em uma política que fortalece não só a permanência e o sucesso dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, mas, também, a relação entre pesquisa, ensino e extensão, por isso:

A Assistência Estudantil nas IFES brasileiras deve ser entendida como uma política essencial no contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso porque a perspectiva de inclusão social possibilita aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica a participação nas atividades acadêmicas em condições de igualdade aos demais estudantes, na medida em que o atendimento das necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte são oferecidos enquanto assistência básica na dimensão dos direitos sociais (PDI/UFPA, 2016, p. 125).

Diante disto, pode se afirmar que o PDI/UFPA, se caracteriza como um instrumento estratégico da gestão universitária, e por meio dele foi delegado à SAEST a responsabilidade direta em:

Formular e executar políticas de permanência e de sucesso acadêmico para os estudantes da UFPA advindos, principalmente, de ambientes de exclusão social, com vistas a viabilizar a uniformidade de oportunidades entre todos os estudantes, combatendo fatos de repetência e evasão (PDI/UFPA, 2016, p. 115).

Além do mais, também merecem destaque às determinações regulamentadas pelo Decreto nº 7.234/2010, que estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), basilar à UFPA na condução da Política de Atendimento aos Discentes, visto que vem incentivando a democratização das condições de permanência dos estudantes da graduação, movido pela concepção de inclusão social com redução das disparidades sociais e regionais, além de estimular o melhoramento acadêmico, ao atuar no arrefecimento das condições de vulnerabilidade (PDI/UFPA, 2016).

Portanto, conforme estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2025), cabe a UFPA: “produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável (PDI/UFPA, 2016, p. 31)”. E, conseqüentemente, cabe a SAEST contribuir para este fim, condição que se estabelece por meio dos mecanismos que permitam a efetividade dos processos e ações, na condução da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade, visando garantir o direito à Educação, com as mais amplas oportunidades de ser a mais justa possível aos estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

4.2 Apontamentos da construção de uma universidade justa no plano de desenvolvimento da unidade da SAEST (2022-2025)

De início é importante ressaltar que o PDI permite sentido para criação das metas, diretrizes contidas no Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU, pois fundamenta o Planejamento Tático para as ações, conforme ratifica a SAEST (2021, p. 31), “O Planejamento Tático da SAEST foi edificado a partir dos objetivos estratégicos contidos no Mapa Estratégico da Universidade Federal do Pará, conforme Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) UFPA 2016-2025”.

Diante disto, no plano das orientações estratégicas o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025) da UFPA, expressa a existência de diretrizes gerais, entre elas pode se encontrar as que visam amparar direitos aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e, que por vez, requerem que sejam traduzidas em um Plano Tático, e, convertidas em Plano de ações, isto denota a capacidade institucional em materializá-las, por meio de políticas e ações concretas, efetivas, mediadas pelo Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU da SAEST.

Desta forma se faz necessário distinguir o Planejamento Estratégico e o Planejamento Tático, como aponta o PDU/SAEST (2022).

Uma das principais diferenças do Planejamento Estratégico para o Planejamento Tático é que o primeiro é voltado para a organização com um todo, já o segundo é orientado às unidades da Organização a nível tático, sendo o detalhamento com os meios para atingir os objetivos e metas da organização. Ou seja, pode-se dizer que o Planejamento Tático é a decomposição do Planejamento Estratégico para cada unidade, para cada área da Instituição (PDU/SAEST, 2022, p. 33).

Uma possível definição para o Planejamento Tático, está expresso no PDU/ SAEST (2022) como,

o conjunto de planos com foco no médio prazo, e com um maior grau de detalhamento do que o planejamento de nível estratégico, estabelecido por cada unidade da instituição, porém mantendo o alinhamento com as premissas estabelecidas no nível estratégico. Deve-se considerar, também, no planejamento tático a visão holística que considera a cooperação e coordenação que devem existir entre todas as unidades que compõem a instituição como um todo. (PDU/SAEST, 2022, p. 33).

Neste sentido, o PDU da SAEST, pode ser compreendido como instrumento que estabelece os caminhos viáveis, possíveis, e mais eficientes em busca da efetividade dos processos de atendimento às necessidades dos estudantes assistidos pela Política de Assistência Estudantil da UFPA, sem perder de vista as estratégias gerais estabelecidas pelo PDI, portanto,

[...] O Planejamento Tático da Superintendência de Assistência Estudantil foi construído com base nos objetivos estratégicos elencados no Mapa Estratégico da Universidade Federal do Pará, conforme Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI UFPA 2016-2025” (PDU/SAEST, 2022, p. 33).

O Mapa Estratégico anuncia a missão, a visão, os princípios, e os objetivos institucionais em um determinado período pré-estabelecido. No caso da Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA, em seu mapa da unidade está a principal razão de existir, expresso por meio da Missão, “Promover, executar e avaliar as Políticas de

Assistência Estudantil e Acessibilidade garantindo a inclusão e a permanência com êxito dos discentes da UFPA, visando o respeito a diversidade e a redução das desigualdades”. (PDU/SAEST, 2022, p. 35).

Além do mais, a Missão organizacional guarda em si um juízo de que o efetivo cumprimento permitirá obter o êxito institucional, “A missão de uma organização é a sua finalidade, sua razão de ser. O critério de sucesso definitivo para uma organização é o desempenho no cumprimento da missão. É o porquê de sua existência” (PDU/SAEST, 2022, p. 34).

Quanto a Visão organizacional abrange a noção de futuro desejado, e, pode ser compreendida como a “responsável por nortear as convicções que direcionam sua trajetória para uma situação em que se deseja chegar num determinado período de tempo” (PDU/SAEST, 2022, p. 35). Assim, no que se refere a Visão organizacional da SAEST, que está presente no Plano de Desenvolvimento da Unidade (2022-2025), assim menciona:

Ser referência no desenvolvimento e consolidação das Políticas de Assistência Estudantil e Acessibilidade, comprometida com a inclusão social, por meio da oferta de programas e serviços de qualidade, produção de tecnologias sociais e assistivas e publicação científica de impacto (PDU/SAEST, 2022, p. 35).

De acordo com o PDU/SAEST o que se quer com a visão de uma instituição é “sensibilizar as pessoas que atuam na organização, assegurando a sua mobilização e alinhamento aos temas estratégicos...; nortear as convicções que direcionam sua trajetória para uma situação em que se deseja chegar num determinado período de tempo” (PDU/SAEST, 2022, p. 35).

Neste processo regulatório organizacional a SAEST/UFPA traz o entendimento de que os princípios, “são os valores ideais de atitude, comportamento e resultados que devem estar presentes nos colaboradores e nas relações com clientes, fornecedores e parceiros” (PDU/SAEST, 2022, p. 35).

O conjunto de princípios apresentados no PDU/SAEST (2022-2025), pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3 – Princípios do Plano Desenvolvimento Unidade – PDU/SAEST (2022-2025). Temática: Assistência Estudantil da UFPA.

Nº dos Princípios	PRINCÍPIOS – PDU/SAEST (2022-2025)
1	Educação Superior como Direito de Todos e Dever do Estado;
2	Assistência Estudantil como reconhecimento ao direito de todos à educação;
3	Gratuidade do ensino;
4	Compromisso com uma educação antirracista;
5	Igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão na universidade;
6	Formação ampliada na sustentação do desenvolvimento integral dos estudantes;
7	Garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
8	Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
9	Assistência Estudantil como reconhecimento ao direito de todos à educação;
10	Gestão democrática, participativa e colegiada das ações de assistência.
11	Orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
12	Defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de discriminações e preconceitos;
13	Pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central.
14	Ação multicampi;
15	Responsabilidade social, institucional e acadêmica;
16	Qualidade social dos serviços e auxílios ofertados;
17	Seleção de auxílios e projetos regidos por editais e instruções normativas públicas;
18	Transparência dos recursos, programas, projetos e serviços executados na Política Institucional de Assistência Estudantil; e
19	Garantia de acessibilidade em todos os contextos (comunicacional, informacional, digital, tecnológico, didático-pedagógico, atitudinal e estrutural).

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023) com base no PDU/SAEST(2022-2025).

Todos os dezenove (19) princípios estabelecidos pela SAEST (2022) no PDU (2022-2025) são imprescindíveis pela essencialidade na defesa do direito à Assistência estudantil, todavia, evidencio os de número cinco (5) e doze (12) no quadro, por estarem plenamente alinhados com objeto desta Pesquisa, ao firmar o compromisso com a, “Igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão na universidade [...] Defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de discriminações e preconceitos” (PDU/SAEST, 2022, p. 36), visto que, conforme alicerçado no Documento, os princípios tencionam a construção de uma cultura organizacional, que se estrutura, ou, se pretende estruturar.

Quanto as metas presentes no PDU/SAEST (2022-2025), são anunciadas com a finalidade de se alcançar resultados, por isso, a preocupação da Assistência Estudantil na UFPA em estabelecer para cada meta o detalhamento do indicador, e o propósito da unidade contendo para cada meta o objetivo estratégico, o valor, e o prazo para que ocorra a execução. Assim, “A meta é o índice de resultado que se espera alcançar. As metas têm como objetivo serem suficientes para assegurar a efetiva implementação do plano. Portanto, uma meta deve conter: objetivo, valor e prazo” (PDU/SAEST, 2022, p. 37).

Neste sentido a figura abaixo traz uma síntese das metas previstas no Painel de Desempenho Tático da Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA para o período de 2022-2025, a partir da figura 2 abaixo:

Figura 2 – Painel de Desempenho Tático da Superintendência de Assistência Estudantil – PDU/SAEST (2022-2025). Temática: Assistência Estudantil da UFPA.

PAINEL DE DESEMPENHO TÁTICO DA SUPERINTENDÊNCIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL								
Perspectiva Resultados Institucionais								
Objetivo Estratégico	Indicador	Fórmula	Ano Base 2021	Metas				Iniciativas Táticas
				2022	2023	2024	2025	Programas / Projetos / Atividades
Formar profissionais aptos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania	Número de bolsas concedidas	Nº absoluto	200	200	200	200	200	Programa Bolsa de Atividade Acadêmica de Acessibilidade - PROBAC
	Número de bolsas concedidas	Nº absoluto	120	120	120	120	120	Programa Bolsa de Atividade Acadêmica – BOLSA/SAEST (Atividade Acadêmica, Línguas Estrangeiras)
Gestão Social Valorizar a diversidade nos processos formativos	Número de serviços de apoio pedagógico aos discentes de graduação	Nº absoluto	7.500	8.000	8.000	8.000	8.000	Programa de Apoio Pedagógico – PROAP (PCNA; PROCAD; PRODIGITAL; PROLINGUAS)
	Número de auxílios creche concedidos	Nº absoluto	30	30	30	30	30	Auxílio Creche
	Número de serviços realizados	Nº absoluto	1.350	1.350	1.350	1.350	1.350	Programa Estudante Saudável - PES
	Número de serviços realizados	Nº absoluto	1.350	1.350	1.350	1.350	1.350	Programa Rede de Apoio Psicossocial - PROREDE
	Número de serviços realizados	Nº absoluto	735	735	735	735	735	Programa de Apoio Especializado e Individual – PAI-PcD
	Número de serviços realizados	Nº absoluto	315	315	315	315	315	Programa Pró-Pedagógico - PcD

Fonte: SAEST/UFPA, 2022.

Deste modo, a SAEST/UFPA reconhece que apesar do desafio para se alcançar as metas previstas no Painel Tático, estas não são impeditivas diante do compromisso da execução de suas ações, pois são “mensuráveis”, “viáveis” e “alcançáveis” (PDU/SAEST, 2022, p. 37). Parte destes resultados alcançados podem ser observados, com maior

profundidade na próxima subseção, por meio dos Relatórios Anuais de Gestão, que foram elaborados pela SAEST a partir do ano de 2017, logo após a criação da Superintendência.

Portanto, o PDU também é relevante por subsidiar a construção dos Relatórios Anuais de Gestão, e, estes expressam o compromisso executado resultante do planejamento, e, assim, a tessitura dos direitos aos estudantes da assistência estudantil na UFPA ganha materialidade, com base neste conjunto de planos estratégico, tático e operacional, substantivos à consistência da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE da Universidade Federal do Pará.

4.2.1 Uma Delimitação histórica da assistência estudantil na Universidade Federal do Pará

As ações da Assistência Estudantil na UFPA podem ser identificadas desde os anos de 1960, um marco histórico neste processo foi a instituição em 1965, no bairro de Nazaré em Belém-PA, da Casa da Estudante Universitária (CAESUN), um espaço construído para o atendimento exclusivo das estudantes, que segundo a SAEST (2022), a partir de 2009, ocorreu reorganização e expansão na Política de Moradia Estudantil, o que permitiu incluir os campi de Altamira, Breves e Castanhal com as novas Casas de Estudantes – CEUS (PDU/SAEST, 2022).

Uma outra ação em destaque na história da Assistência Estudantil da UFPA, foi a criação do Restaurante Universitário – RU, no setor básico do Campus Guamá em Belém-PA, inaugurado em outubro de 1993, com uma estrutura com a capacidade de atendimento de 1200 refeições diárias. Esta capacidade de atendimento foi exponencialmente elevada com a inauguração de outro RU na área do setor Profissional do mesmo Campus, em média/dia são 6.000 discentes atendidos com almoço e janta (PDU/SAEST, 2022).

O PDU/SAEST (2022-2025), destaca a importância histórica da criação do Serviço de Apoio Psicossocial (SAPS) no ano de 2005, da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil – DAIE em 2007, e a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, pelo Governo Federal, que publicou a Portaria Normativa nº 39, em 12 de dezembro do mesmo ano de 2007, este último compreende um salto qualitativo na Assistência Estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior, incluindo a UFPA, por estabelecer meios para subsidiar a permanência dos universitários.

Na UFPA, com base na Portaria 39/2007, foi publicada a Portaria nº1409/2009/Gabinete da Reitoria, de 15 de abril de 2009, instituindo a Bolsa Permanência, com o objetivo de promover a permanência, com sucesso, duramente a realização do seu curso, de estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A referida bolsa destinava-se a proporcionar apoio financeiro diferenciado nas seguintes modalidades: moradia, transporte, alimentação, didático-pedagógica e atividade acadêmica (PDU/SAEST, 2022, p. 8).

Em 2010, Assistência Estudantil brasileira ganha um novo ânimo, com a publicação do Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, pelo Governo Federal que passou a regulamentar a PNAES, como indica Santiago (2014, p. 170).

O governo Lula da Silva institucionalizou a Assistência Estudantil por meio da Portaria Ministerial (MEC) nº39/2007 que, em grande medida, foi resultado do Plano Nacional de Assistência Estudantil elaborado pela ANDIFES. Essa institucionalização legal da Assistência Estudantil significou uma conquista do ponto de vista jurídico-político, sobretudo, quando à Portaria é elevada a Decreto (nº 7.234/2010).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, apresenta quatro (4) objetivos, e dez(10) áreas de atuação, são eles respectivamente: 1. Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; 2. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; 3. Reduzir as taxas de retenção e evasão; e 4. Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. [...] 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 (Brasil, 2010).

Deste modo, a regulamentação da Política Nacional de Assistência Estudantil (2010) permitiu a expansão das ações da Assistência Estudantil na UFPA, conforme aponta a SAEST (2022).

A partir de 2011, com mais suporte financeiro para o desenvolvimento de ações de Assistência Estudantil, além de atender as demandas do Campus Belém, a DAIE pode se expandir, embora timidamente, para os campi do interior. Em razão dessas demandas, foi possível dar suporte a uma rede interna de projetos de apoio à saúde estudantil, em particular pelo Programa Estudante Saudável (PES), em 2011, com a incorporação de projetos ligados de atenção à saúde dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Em seguida houve, também, o aumento de auxílios financeiros, e, posteriormente, ações de apoio pedagógico, versando sobre: nivelamento da aprendizagem, línguas estrangeiras e inclusão digital (PDU/SAEST, 2022, p. 8).

A crescente demanda pelas Assistência Estudantil exigiu que a UFPA, repensasse a estrutura organizacional com vista a fortalecer seus programas, projetos e ações, assim.

Em 20 de outubro de 2017, por decisão da nova gestão da UFPA, a DAIE/PROEX, foi transformada em Superintendência de Assistência Estudantil, abarcando o Núcleo de Inclusão Social (NIS), que fora criado em 2012, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG/UFPA), sendo responsável pela Política de Inclusão e Acessibilidade na UFPA. Na atual estrutura organizacional da SAEST, o NIS passou a ser denominado de Coordenadoria de Acessibilidade (COACCESS), atuando para assistir discentes com deficiência e os demais públicos da educação especial, matriculados no ensino superior. Somado a isso, também foi incluído, no organograma da SAEST, o Restaurante Universitário, por meio da Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil (DISAE). (PDU/SAEST, 2022, p. 8-9).

Este fato também pode ser confirmado por meio do Relatório Anual de 2016 da SAEST:

A ações de Assistência Estudantil na UFPA, até outubro de 2016 foi de responsabilidade da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE) vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Após esse período, Prof.º Dr. Emanuel Zagury Tourinho, atual reitor da UFPA, em cumprimento ao seu programa de gestão para reitor da UFPA, em outubro de 2016, determinou a criação da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), vinculada ao seu gabinete, em substituição à DAIE/PROEX (SAEST/UFPA, 2016, p. 5).

Cabe ainda ratificar que a SAEST/UFPA foi criada, após a consolidação do projeto de transformação da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil – DAIE, que estava vinculada à Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, em 20 de outubro do ano de 2017, por meio da Resolução nº 763, com aprovação do Regimento que traz o sentido de Assistência Estudantil na perspectiva de garantir direitos sociais aos estudantes.

Assim sendo:

O ano de 2018 para a SAEST representa o início efetivo dessa unidade que teve sua transformação de DAIE/PROEX para o órgão ligado ao Gabinete da Reitoria no fim de 2017 (Resolução nº 763, de 20 de outubro de 2017). O alicerce da SAEST - o PROAIS - foi finalizado e enviado para aprovação pelo CONSUN de modo a fortalecer uma política de assistência estudantil da UFPA mais efetiva e eficiente (SAEST/UFPA, 2019, p. 56).

De acordo com o Relatório de Atividades Anuais de 2016, a SAEST/UFPA foi criada com as seguintes atribuições:

À SAEST cabe as seguintes atribuições: I – Definir e elaborar política e metas para a Assistência Estudantil, em consonância com as diretrizes nacionais; II– Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades referentes às políticas de assistência, integração e inclusão do discente, em articulação com as unidades acadêmicas; III – Apresentar anualmente relatórios anual de ações vinculados ao PROAIS (SAEST/UFPA, 2017, p. 8).

Quanto a organização da SAEST, tomando como base tanto os dados do PDI (2016-2025), quanto os Relatórios anuais de Atividades (2016 a 2022), constataram que a SAEST

possui desde de sua criação a seguinte estrutura organizacional: uma (01) Superintendência Geral (Gabinete), uma (01) Secretaria Executiva, três (03) Coordenadorias (de Assistência, de Integração, e de Acessibilidade Estudantil), e uma (01) Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil, mas no ano de 2019, esta estrutura sofreu uma pequena alteração que pode ser observada nas figuras que apresentam os organogramas das subunidades.

Esta composição pode ser vista nas figuras 3, 4 e 5 abaixo, que constituem os organogramas da Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST/UFPA, entre os anos de 2016 a 2023:

Figura 3 – Organograma da Superintendência de Assistência Estudantil – 2016.



Fonte: SAEST/UFPA, 2017.

Figura 4 – Organograma da Superintendência de Assistência Estudantil – 2019.



Fonte: SAEST/UFPA, 2020.

Abaixo a figura 5 ilustra o organograma da Superintendência de Assistência Estudantil, no ano de 2022:

Figura 5 – Organograma da Superintendência de Assistência Estudantil, 2022.



Fonte: SAEST/UFPA, 2023.

Observa-se que a partir de 2019, foi criada a Assessoria de Administração e Planejamento (AAP), que contribuiu com a capacidade de orientação, planejamento e procedimentos ao controle de organização e gestão de pessoal, racionalizando as atividades administrativas, maximizando a competência funcional da SAEST, e, além disso, passou a

executar algumas atribuições que antes estavam sendo executadas diretamente pela Secretaria Executiva desta organização. Logo, cabe mencionar as atribuições de cada uma destas subunidades que constituem a SAEST (2022), como disposto no quadro X abaixo:

Quadro 4 – Subunidades e Competências/Atribuições da Superintendência de Desenvolvimento Estudantil da UFPA. Temática: Assistência Estudantil da UFPA.

Subunidades	Competências/Atribuições
Gabinete da Superintendência	I. Supervisionar e coordenar as atividades de Assistência Estudantil, articulando as políticas e diretrizes locais com as nacionais; II. Definir as metas anuais para a Superintendência, de acordo com o estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade e Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU); III. Promover ações na comunidade universitária que contribuam para o refinamento das políticas de permanência estudantil; IV. Convocar e presidir as reuniões para tratar de Assistência Estudantil; V. Delegar atribuições aos servidores envolvidos nas Ações da SAEST; VI. Assessorar ao Reitor em assuntos de competência da SAEST; VII. Emitir pareceres sobre assuntos de sua competência; VIII. Instituir comissões para estudos de temas e execução de projetos específicos; IX. Apresentar ao Reitor, até um mês após o encerramento do ano letivo, relatório das atividades desenvolvidas, acompanhado de propostas visando ao aperfeiçoamento das atividades da Superintendência; X. Praticar demais atos de suas atribuições, ainda que não especificados no artigo, mas estejam em conformidade com a Resolução N. 763, de 20 de outubro de 2017.
Secretaria Executiva (SEC)	I. Coordenar e controlar o recebimento, a guarda, a distribuição e o controle de material, bem como os serviços de limpeza e conservação das instalações físicas, móveis e equipamentos da SAEST; II. Manter organizado o arquivo corrente, encaminhando ao Arquivo Central, quando for o caso, os processos previamente triados; III. Efetuar os serviços de digitação e reprografia; IV. Analisar e consolidar os pedidos de aquisição de material, mobiliário e equipamentos originados das subunidades, visando a cumprir o calendário de compras; V. Executar outras tarefas por delegação ou atribuição.
Assessoria de Administração e Planejamento (AAP)	I. Propor, coordenar, executar, acompanhar e avaliar as ações e políticas de gestão administrativa, de pessoal, orçamentária, financeira, material e patrimonial da SAEST, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Pará (UFPA); II. Elaborar o planejamento de ações táticas e operacionais da SAEST, em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará(UFPA); III. Elaborar estudos de modernização e de racionalização das atividades administrativas da SAEST; IV. Elaborar o plano anual de aquisições de material e de serviços, a partir das demandas das subunidades da SAEST; V. Coordenar a elaboração do Relatório Anual da SAEST; VI. Prestar assessoria a atividades de ensino, pesquisa e extensão em que a SAEST esteja envolvida; VII. Colaborar em pesquisas e análises estatísticas em que a SAEST esteja envolvida; VIII. Colaborar na elaboração de relatórios técnicos para avaliação dos programas e projetos envolvendo a SAEST; IX. Coordenar a elaboração de relatórios a controles internos e externos; X. Coordenar a gestão de sistemas de informações gerenciais; XI. Coordenar a política interna de desenvolvimento de software e a manutenção de hardware; XII. Gerir e manter atualizado o SIGAEST, o sistema de inventário dos materiais de consumo e permanentes e o estoque dos mesmos; XIII. Organizar o suporte aos usuários internos e externos dos sistemas utilizados na SAEST; XIV. Acompanhar a execução orçamentário-financeira de projetos envolvendo a SAEST contratados junto a fundações de fomento a atividades acadêmicas; XV. Receber, conferir, atestar e controlar bens patrimoniais e materiais de consumo destinados à SAEST; XVI. Acompanhar e atestar serviços de obras e manutenção executados na SAEST; XVII. Exercer outras atividades no âmbito de suas atribuições.

Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil (DSAE)	I. Propor, acompanhar e avaliar as políticas e serviços de alimentação dos discentes da Universidade Federal do Pará (UFPA), sendo a responsável pela direção do Restaurante Universitário (RU); II. Gerir o Restaurante Universitário (RU) do Campus de Belém, bem como supervisionar as demais unidades de Restaurante Universitário (RU) nos campi, quando for o caso, inclusive planejar e compor cardápios; III. Coordenar o preparo e fornecimento de refeições à comunidade universitária, observadas as normas estabelecidas pela Instituição; IV. Planejar, orientar e acompanhar o fornecimento de alimentos, por terceiros, dentro do espaço da Universidade Federal do Pará (UFPA), que atendam a alimentação estudantil; V. Servir como campo de estágio na sua área de atuação; VI. Exercer outras atividades que assegurem o desempenho eficaz do Restaurante Universitário (RU).
Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE)	I. Elaborar estudos socioeconômicos dos discentes da Universidade Federal do Pará(UFPA), para subsidiar as medidas de assistência necessárias à sua vivência no ambiente universitário; II. Observar os critérios de seleção, de discentes considerados prioritários, de acordo com a legislação vigente; III. Coordenar o cadastramento nos Sistemas Gerenciais de Assistência Estudantil, de informação e gestão da UFPA, dos discentes candidatos aos programas de auxílios/bolsas coordenados pela SAEST; IV. Avaliar a situação socioeconômica de cada discente e realizar a classificação de acordo com os critérios estabelecidos em editais e instruções normativas vigentes; V. Propor e desenvolver programas de auxílios/bolsas institucionais como garantia de permanência, sucesso, valorização, inclusão social e diversidade para discente sem vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados e frequentes nos cursos de graduação; VI. Monitorar o desempenho acadêmico dos discentes beneficiados pela Assistência Estudantil, com vistas à concessão de auxílios financeiros e/ou outros encaminhamentos; VII. Desenvolver programa de apoio à moradia estudantil, sendo responsável pelo gerenciamento das Casas Universitárias (CEUS) da Universidade Federal do Pará(UFPA); VIII. Acompanhar os programas apoiados por intermediação ministerial e/ou convênios nacionais que promovam a assistência e a valorização do discente universitário; IX. Exercer outras atividades no âmbito de suas atribuições.
Coordenadoria de Integração Estudantil (CIE)	I. Desenvolver programas e/ou projetos de apoio pedagógico, como ações de permanência, sucesso, inclusão social, valorização e diversidade para discentes regularmente matriculados e em vulnerabilidade socioeconômica; II. Fomentar programas e/ou projetos de apoio à Assistência Estudantil, abrangendo a assistência à saúde; a prevenção de agravos; o diagnóstico e o tratamento de baixa complexidade, visando o bem-estar e à qualidade de vida dos discentes; III. Estimular programas/projetos na área jurídica, em se tratando de direito à justiça gratuita nos casos previstos em lei, como ação de permanência, sucesso, inclusão social, valorização e diversidade para os discentes regularmente matriculados e em vulnerabilidade socioeconômica; IV. Propor diretrizes específicas para a política de apoio a projetos acadêmicos, artísticos, culturais da Universidade Federal do Pará e de lazer que assistem discentes da UFPA; V. Executar, em parceria com as unidades acadêmicas ou administrativas, ações didático-científicas, vocacionais, recreativas e sociais dos discentes em vulnerabilidade socioeconômica da UFPA; VI. Produzir dados que contribuam para o conhecimento do perfil socioeconômico e cultural de discentes, contribuindo para a elaboração de políticas apropriadas para a sua experiência acadêmica; VII. Avaliar e acompanhar o desempenho acadêmico dos discentes beneficiados pela Assistência Estudantil; VIII. Acompanhar programas/projetos apoiados por intermediação ministerial e/ou convênios nacionais que promovam a integração e a valorização do discente; IX. Exercer outras atividades no âmbito de suas atribuições.

<p>Coordenadoria de Inclusão e Acessibilidade (COACCESS)</p>	<p>I. Desenvolver programas, projetos e ações que ampliem a Política de acessibilidade, visando o acesso, participação, autonomia, independência e aprendizagem de discentes com deficiência e altas habilidades/superdotação, matriculados na UFPA; II. Executar e apoiar, em parceria com as unidades acadêmicas ou administrativas, ações de ampliação de apoio à inclusão de estudantes com deficiência da UFPA; III. Avaliar e produzir dados acerca do desempenho acadêmico dos discentes com deficiência ou com altas habilidades/superdotação, beneficiados pela política de Assistência e acessibilidade Estudantil; IV. Promover formação continuada à comunidade universitária acerca de temas relacionados à inclusão, acessibilidade e atuação docente com estudantes com deficiência; V. Propor aquisição de tecnologia assistiva que ampliem a funcionalidade da pessoa com deficiência na Educação Superior, necessários ao processo ensino-aprendizagem do discente com deficiência. VI. Fomentar e ampliar serviços de acessibilidade comunicacional, informacional, didático-pedagógico, digital e tecnológico aos estudantes com deficiência. VII. Assessorar, por meio de análise de acessibilidade, projetos arquitetônicos para que sejam acessíveis e funcionais ao público Pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. VIII. Exercer outras atividades no âmbito de suas atribuições.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023), com base nos dados do Relatório Anual de Atividades da SAEST-2022

É importante ressaltar que no ato de criação da SAEST, o primeiro exercício de Superintendente foi cumprido pelo Prof. Dr. José Maia Bezerra Neto (2016 – 2019), e, a partir de “maio de 2019, por meio da Portaria nº 1929/2019, a Superintendência de Assistência Estudantil passou a ser dirigida pelo Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, o qual coordena as ações até os dias atuais” (PDU/SAEST, 2022, p. 9).

A função de Superintendente da SAEST na UFPA possui as seguintes atribuições:

- I. Supervisionar e coordenar as atividades de Assistência Estudantil, articulando as políticas e diretrizes locais com as nacionais;
- II. Definir as metas anuais para a Superintendência, de acordo com o estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade e Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU);
- III. Promover ações na comunidade universitária que contribuam para o refinamento das políticas de permanência estudantil;
- IV. Convocar e presidir as reuniões para tratar de Assistência Estudantil;
- V. Delegar atribuições aos servidores envolvidos nas Ações da SAEST;
- VI. Assessorar ao Reitor em assuntos de competência da SAEST;
- VII. Emitir pareceres sobre assuntos de sua competência;
- VIII. Instituir comissões para estudos de temas e execução de projetos específicos;
- IX. Apresentar ao Reitor, até um mês após o encerramento do ano letivo, relatório das atividades desenvolvidas, acompanhado de propostas visando ao aperfeiçoamento das atividades da Superintendência;
- X. Praticar demais atos de suas atribuições, ainda que não especificados neste artigo (SAEST, 2022, p. 13).

Neste sentido, disponho abaixo a figura 6, que permite visualizar os Dirigentes da Assistência Estudantil na UFPA, com seus respectivos períodos de gestão, por meio dos dados contidos neste desenho, ainda é possível estabelecer conexões com o momento da gestão dos respectivos Reitores.

Figura 6 – Histórico dos Dirigentes da Assistência Estudantil na UFPA.

PERÍODO DA GESTÃO	REITOR	NOME DO DIRIGENTE	PERÍODO DA GESTÃO
2001-2009	Alex Bolonha Fiúza de Mello	Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno	2007-2009
2009-2016	Carlos Edilson Maneschky	José Maia Bezerra Neto	2009-2019
2016 - até os dias atuais	Emmanuel Zagury Tourinho	Ronaldo Marcos de Lima Araujo	2019 - até os dias atuais

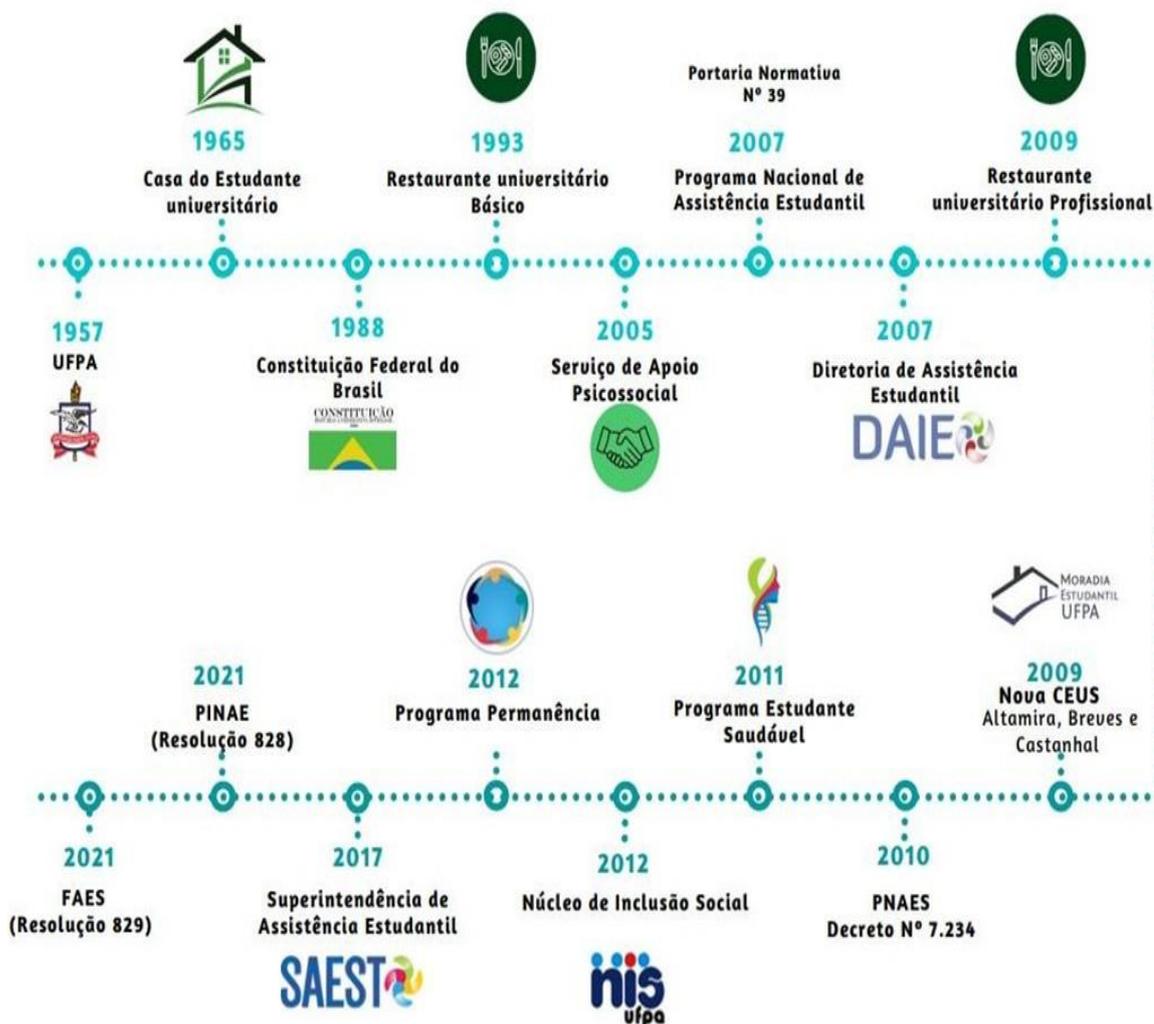
Fonte: SAEEST/UFPA, 2022.

Ainda no âmbito do contexto histórico da Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará merecem destaque a aprovação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE), e a aprovação do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES), ambas no ano de 2021.

No ano de 2021 ocorreram duas ações de grande relevância para a Assistência Estudantil: a aprovação da nova Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE), a qual orienta a política de atendimento aos discentes em situação de vulnerabilidade e a aprovação do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES). O Fórum constitui-se como um espaço coletivo, de caráter permanente, consultivo e propositivo e parte integrante da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA (PDU/SAEST, 2022, p. 9).

Ambas serão discutidas na próxima subseção. Assim, para melhor visualizar esta trajetória histórica da Assistência Estudantil da UFPA, a figura 7 apresenta uma síntese com os principais Marcos. Cabe ainda considerar que a densidade histórica da Assistência Estudantil na UFPA não é o objeto desta Tese, visto que requer um mergulho epistemológico, de apreensão e de tratamento de pesquisa mais específico, e, os possíveis achados são capazes de permitir a produção de uma nova tese. Todavia, é importante mencionar que o quadro sinótico do histórico presente nos documentos oficiais da SAEEST, não foram iniciativas pontuais e episódicas, mas resultante de um conjunto de agentes que precedem, e de forma basilar são coletivamente responsáveis pelo sucesso da assistência estudantil desta instituição.

Figura 7 – Principais Marcos Histórico da Assistência Estudantil na UFPA.



Fonte: SAEST/UFPA, 2022.

Portanto, o contexto apresentado destaca a importância das construções históricas como reflexo das relações sociais daqueles que lutam para tornar a Assistência Estudantil na UFPA um suporte mais equitativo e inclusivo para oportunidades educacionais, visto que, esta luta reflete o desejo de promoção da justiça no acesso, permanência e êxito dos estudantes, e vem sendo mediada pela expertise e efetividade da organização universitária, e pela ação concreta dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, como sugere Estêvão (2001), é legítimo falar de justiça quando as realizações concretas são diversificadas e refletem um compromisso com a inclusão social e a equidade.

4.3 A concepção de assistência estudantil na PINAE da UFPA

A Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE, da Universidade Federal do Pará – UFPA foi instituída pela Resolução n. 828, de 23 de março de 2021, concebe a Educação como o direito social, público e subjetivo para a formação integral do ser humano, com base nas formulações teóricas de Saramago (2013), que conceitua e apresenta um coletivo de características que potencializa o “bom cidadão”, entre elas, a criticidade, a resiliência, a responsabilidade, a capacidade de agir com indignação contra as injustiças sociais, o espírito aguerrido com o desejo permanente de transformação social, enfim, uma concepção permeada pelo ideal da educação pública laica, gratuita, inclusiva, qualificada e socialmente referenciada para favorecer o crescimento pessoal, intelectual e social dos estudantes em situação de vulnerabilidade da educação básica e superior. Tal como se estabelece no Documento norteador da criação da PINAE (SAEST/UFPA, 2021), que visa:

Compreender a educação como direito requer que se faça a luta pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade nos níveis básico e superior, que historicamente se deu na sociedade brasileira, também dentro das escolas e universidades, melhorando as condições de permanência dos alunos nelas matriculados (SAEST/UFPA, 2021).

Com este ideário de Educação busca-se qualificar a formação humana cidadã, imprimindo a acepção de cidadão como:

[...] aquele que tem espírito crítico, que não se resigna, que não aceita que as coisas sejam assim, ou assim sejam vistas apenas porque alguém decidiu (...) é aquele que procura observar de todas as perspectivas para ver o que há por detrás, agindo de modo consequente e responsável, sem baixar a guarda” (Saramago, 2013, p. 27).

É com este sentido, que se definiu à construção da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA, como resultante do esforço conjunto dos diferentes sujeitos que constituem os diversos setores da Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, do diálogo permanente com as representações de diferentes *campi* (As Divisões de Assistência), das pró-reitorias e órgãos afins, e das representações estudantis, apontando uma orientação plural, com base em princípios democráticos, fruto de uma demanda coletiva da comunidade universitária, que representa o compromisso institucional de formação cidadã, “com a melhoria das condições de permanência de discentes em situação

de vulnerabilidade e, conseqüentemente, com a ampliação do direito à educação superior” (SAEST/UFPA, 2021).

Desta forma, é possível afirmar que a PINAE (2021), da Universidade Federal do Pará:

Consiste em um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e métodos que orientam a estratégia institucional para garantia da permanência com êxito acadêmico e conclusão de curso de discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica, materializando-se como uma política atuante em várias frentes de ações institucionais e desenvolvendo-se de modo intersetorial com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da universidade (SAEST/UFPA, 2021).

A PINAE/UFPA (2021) dispõe um campo conceitual, em que traz um conjunto de definições que subsidiam a compreensão de garantia, de defesa e de atendimento aos interesses dos segmentos estudantis vulneráveis, entre eles merecem destaque a ideia de Assistência Estudantil, de discente em situação de Vulnerabilidade Socioeconômica, e de Discente em situação de Vulnerabilidade Social.

Então, a Assistência Estudantil no Documento norteador:

[...] é compreendida como direito e como campo de defesa e atenção dos interesses dos segmentos mais vulneráveis da sociedade. A assistência estudantil é tomada como um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (SAEST/UFPA, 2021).

Esta definição de Assistência Estudantil, ratifica o compromisso com a democratização do ensino superior, em busca da garantia de direito ao acesso, a permanência, a progressão e a conclusão com sucesso no percurso acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade, remetendo à lógica de mitigação das desigualdades educacionais, tanto no que se refere ao desempenho, quanto na provisão do bem estar das(os) acadêmicas(os), desta forma reafirma uma concepção de Assistência Estudantil que ratifica o ideário de universidade justa.

A PINAE/UFPA considera que o êxito acadêmico necessita está ligado a capacidade de prover permanência do discente, que pode estar associado a existência de quatro fatores elementares:

Assistência financeira (moradia, alimentação, saúde, transporte); de apoio ao **desempenho acadêmico** (material didático-científico, inclusão digital, ensino de línguas, participação em projetos acadêmicos de ensino, extensão e pesquisa, acompanhamento sociopsicopedagógico, orientação profissional, saúde estudantil, tecnologia assistiva); de **formação cultural** (acesso a manifestação

artístico-cultural, desportiva e de lazer) e de **ações de acessibilidade** (eliminação de barreiras arquitetônicas, mobiliário, comunicacionais, informacionais, atitudinais, pedagógicos, curriculares e tecnológicos) (SAEST/UFPA, 2021, grifo nosso).

No que tange ao êxito acadêmico Fagundes, Luce, Espinar (2014, p. 641) afirmam que se trata de uma definição imbricada ao “conceito de desempenho acadêmico como a relação entre o potencial (input) do estudante e o produto que se logra (aprendizagem)”. Por esta análise, pode ser compreendido como um indicador de desempenho no percurso acadêmico, que se apresenta com sentido lato sensu, quando se considera a mensuração entre três dimensões no percurso formativo, a conclusão, o atraso, e o abandono, ou, ainda, pode ser um indicador que se apresenta com um sentido restrito à obtenção da nota pelo estudante (Latiesa, 1992; Rodríguez, Fita, Torrado, 2004; Fagundes, Luce, Espinar, 2014).

Quanto ao critério de escolha do estudante (critério orientador) utilizado pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST da UFPA para considerar a situação de vulnerabilidade socioeconômica dos discentes, tem fundamentação no Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, sendo assim, por meio dele pauta-se a condição vinculada à renda familiar, portanto, se considera vulnerável, “o discente deva possuir renda familiar bruta de até 03 (três) salários mínimos vigentes, desde que não ultrapasse 1,5 salários mínimos per capita, bem como apresentar documentação compatível com sua situação social e econômica” (SAEST/UFPA, 2021).

Neste sentido, a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA estabelece uma definição para Discente em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica, como todos aqueles estudantes que são “provenientes de núcleo familiar com renda per capita de até um salário mínimo e meio, que enfrentam dificuldades socioeconômicas para permanecer no seu curso; discentes prioritários da Política Institucional de Assistência Estudantil” (SAEST/UFPA, 2021).

Além do mais, a PINAE da UFPA aponta que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, apresentam necessidades básicas que devem ser atendidas quanto à:

[A] alimentação, transporte, moradia, mobilidade, apoio pedagógico, acessibilidade, assistência médico-odontológica e psicossocial e a reabilitação física, além de inseri-los em atividades acadêmicas que lhes deem suporte para estarem em condições de equidade com os demais discentes (SAEST/UFPA, 2021).

Desta forma, é possível observar que a política de assistência da UFPA, está em comum ordenamento com as proposições da Política Nacional de Assistência Estudantil, ambicionadas pelo Governo Federal apontadas no PNAES (2010), que visa:

Garantir o atendimento de suas necessidades básicas, como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtornos Espectro Autista e altas habilidades e superdotação, além de inseri-los em atividades acadêmicas que lhes dê suporte para estarem em condições de igualdade aos demais estudantes (Brasil, 2010).

Ainda no âmbito conceitual, a definição de Discente em Situação de Vulnerabilidade Social presente na PINAE/UFPA (2021), dispõe de uma dimensão de ordem relacional (considera a rede de inter-relações sociais do sujeito), e, uma outra de ordem material (considera a renda, e o acesso às outras dinâmicas socioeconômicas), logo, exprime literalmente a definição estabelecida pela Política Nacional de Assistência Social – PNAS, que em síntese estabelece a ideia de vulnerabilidade social para o universo de estudantes fragilizados ou que perderam os “vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às políticas públicas” (PNAS, 2004, p. 33).

No âmbito dos princípios e diretrizes que norteiam a PINAE/UFPA (2021), considera:

a) Educação Superior como Direito de Todos e Dever do Estado; b) Assistência Estudantil como reconhecimento ao direito de todos à educação; c) Gratuidade do ensino; d) Compromisso com uma educação anti-racista; e) Igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão na universidade; f) Formação ampliada na sustentação do desenvolvimento integral dos estudantes; g) Garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; h) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; i) Gestão democrática, participativa e colegiada das ações de assistência; j) Orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania; k) Defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de discriminações e preconceitos; l) Pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central; m) Ação multicampi; n) Responsabilidade social, institucional e acadêmica; o) Qualidade social dos serviços e auxílios ofertados; p) Seleção de auxílios e projetos regidos por editais e instruções normativas públicas; q) Transparência dos recursos, programas, projetos e serviços executados na Política Institucional de Assistência Estudantil; e r) Garantia de acessibilidade (SAEST/UFPA, 2021).

Estas dezoito (18) diretrizes traçadas pelo Documento favorecem alicerces para a tomada de decisões, à orientação do planejamento, e à regulação das ações da assistência

estudantil, assim como, servem de indicadores referenciais para a execução da Política de Assistência e de Acessibilidade da UFPA.

A consolidação da PINAE como instrumento nucleado pelo sentido de assegurador de direitos, que fortalecem as ações assistenciais aos sujeitos em condições de vulnerabilidade, reafirma o sentido de justiça social institucional à Universidade Federal do Pará, que se tornar-se uma instituição mais justa e qualificada para cumprir a sua missão institucional, a Superintendência de Assistência Estudantil apresenta-se com a missão: “Promover, executar e avaliar as Políticas de Assistência Estudantil e Acessibilidade garantindo a inclusão e a permanência com êxito dos discentes da UFPA, visando o respeito a diversidade e a redução das desigualdades” (SAEST/UFPA, 2022, p. 35).

Tomada por este sentido que a PINAE/UFPA (2021), ainda estabeleceu cinco diretrizes orientadoras para a promoção das suas ações, são elas: 01. A prioridade no atendimento aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica; 02. A expansão universal para todos os campi da instituição; 03. A publicitação das ações, dos processos de seleção, e de acesso aos recursos, auxílios, projetos, programas, e serviços da assistência estudantil; 04. O estímulo à elaboração, realização e participação em eventos de natureza acadêmica, científica, e cultural da vida comunitária na vivência universitária; 05. E, a efetiva colaboração dos sujeitos da comunidade acadêmica nos processos e tomadas de decisão relativos à Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA (SAEST/UFPA, 2021).

Neste sentido, relativo ao resultado almejado com esta política, explicita-se por meio do seu objetivo, que busca:

Orientar, integrar, desenvolver e executar programas, projetos, serviços e ações, visando à implementação da presente Política e da Política de Atendimento de Discentes (PDI, 2016-2015, p. 125-135), do Plano de Promoção de Acessibilidade Física e de Sustentabilidade, (PDI, 2016-2015, p. 141 e 142) e da legislação vigente de modo a assegurar ao discente em vulnerabilidade social e econômica da UFPA o acesso e a permanência com êxito no decurso educacional, colaborando para a equidade de oportunidades no exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão (SAEST/UFPA, 2021).

Os objetivos da PINAE estão diretamente vinculados ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2025), e, ao Plano de Desenvolvimento da SAEST (2022-2025), reafirmando as demandas da Assistência Estudantil da UFPA, assim:

No que concerne à assistência estudantil, o objetivo é criar condições de acesso e aproveitamento pleno da formação acadêmica para os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio da concessão de subsídios diretos (financeiros), denominados de auxílios, [...]. Esses auxílios têm como

contrapartida a melhoria do desempenho acadêmico do discente assistido, uma vez que buscam garantir a constância desse público nos estudos e a promoção do desenvolvimento humano, o apoio à formação acadêmica e a permanência nos cursos regulares presenciais da UFPA, que são condições favoráveis ao êxito no percurso formativo e à inserção socioprofissional. (PDI/UFPA, 2016).

Quanto a gestão da Política de Assistência Estudantil e Acessibilidade da UFPA, está sendo coordenada pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, trata-se de um órgão originário a partir instituição da Resolução N° 763, de 20 de outubro de 2017, integrado ao Gabinete da Reitoria, e que auxilia a Administração Superior da UFPA, na materialização e governança da Assistência Estudantil por meio de “políticas definidas para o provimento e manutenção dos auxílios diretos (financeiros) e indiretos (prestação de serviços) e as condições necessárias à permanência de discentes na UFPA, na perspectiva de garantia de direitos sociais”(SAEST/UFPA, 2021).

No campo do acompanhamento, do assessoramento, e da avaliação da PINAE/UFPA (2021), a criação do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil – FAES, da Universidade Federal do Pará, que foi estabelecido pela Resolução N. 830, de 23 de março de 2021, tornou-se essencial, como parte integrante da política de assistência, composto pelos entes das representações, e das associações discentes (representações de associações estudantis de indígenas, quilombolas, estrangeiros e PcDs), assim como, também fazem parte, representações da comunidade e de Pró-Reitorias fins, e outros setores de *campi* da UFPA (SAEST/UFPA, 2021).

Ainda no âmbito da avaliação e do acompanhamento, destaca-se a participação da comunidade universitária e dos sujeitos partícipes dos programas e projetos de apoio à Assistência Estudantil e Acessibilidade aos estudantes com deficiência, como expresso no Documento:

A PINAE será avaliada por meio das ações de Avaliação e Acompanhamento, com participação da comunidade universitária e dos sujeitos envolvidos com programas/projetos de apoio à Assistência Estudantil e Acessibilidade aos alunos com deficiência e da própria Equipe Técnica, mediante aplicação de instrumentos próprios (SAEST/UFPA, 2021).

Todavia, se torna relevante demarcar que as ações mais sistemáticas e contínuas da PINAE/UFPA (2021), são de responsabilidade do órgão gestor da Assistência Estudantil da UFPA, a Superintendência de Assistência Estudantil, que na condução dos processos de gestão produz instrumentos próprios que lhe permite captar e emitir registros, relatórios, entre outros produtos de monitoramento, de proposição, e de intervenção na política de assistência, implica na produção de dados que subsidiam às intervenções próprias do órgão

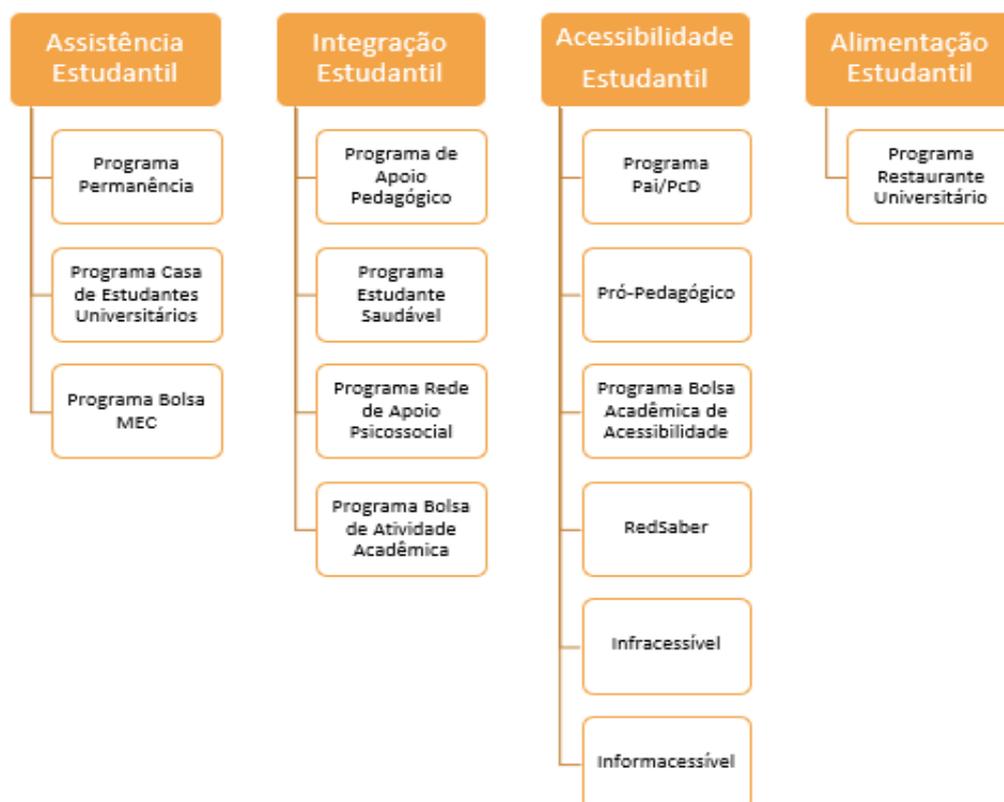
gestor, no sentido de permitir maior eficácia, eficiência e efetividade das ações, após as análises, estes resultados são remetidos à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e ao Gabinete da Reitoria, e, portanto, “Na avaliação anual da política serão observados os critérios de eficácia, eficiência e efetividade social” (SAEST/UFPA, 2021).

Quanto aos programas, projetos e ações específicas que são compreendidos na Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA, estruturam-se em quatro eixos: Assistência Estudantil, Integração Estudantil, Acessibilidade, e Alimentação Estudantil.

De acordo com a SAEST (2021), no campo das ações do PINAE, o eixo Assistência Estudantil orienta às demandas de “elaboração, execução e acompanhamento de programas, projetos e serviços destinados ao atendimento de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica”.

A figura 8 abaixo permite que se tenha um panorama dos programas e projetos da PINAE-2022, por eixos:

Figura 8 – Programas/Projetos Vinculados aos Eixos da PINAE, 2022.



Fonte: SAEST/UFPA, 2023.

Estas são materializadas a partir dos auxílios⁸ divididos em duas categorias, “auxílios financeiros diretos, indiretos e de moradia estudantil, os quais visam contribuir diretamente para a permanência e conclusão do curso de graduação dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nesta universidade” (SAEST/UFPA, 2021).

Neste sentido, vale destacar que no ano da criação da SAEST, no campo da Assistência Estudantil da UFPA, foi publicada a investigação realizada por Pinheiro (2017) foram mapeados 11 (onze) tipos de auxílios, a partir do Programa Permanência desenvolvido na Diretoria de Assistência e Integração Estudantil/ Pró-Reitoria de Extensão – DAIE/PROEX, são eles: Auxílio Kit Acadêmico; Auxílio Instruir; Auxílio Permanência Especial (PcD); Auxílio Kit Acadêmico Especial (PcD); Auxílio-creche; Auxílio Estudante Estrangeiro; Auxílio Emergencial; Auxílio Permanência e Moradia; Auxílio Permanência e Moradia Intervalar; Auxílio Casa do Estudante; PROLÍNGUAS ou Auxílio Acesso às Línguas Estrangeiras, Bolsa de Apoio à Atividade Acadêmica (I e II).

Contudo, cinco anos após a criação da Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST na UFPA, este mapa foi profundamente alterado, visto que, segundo a SAEST, (2023, p. 22), “foram concedidos 31.998 auxílios diretos (financeiros), 15.687 auxílios indiretos (serviços)”,impulsionado pela necessidade de atender o crescimento das demandas pelos Programas, Projetos e Ações da Assistência, que foram ampliados como se pode observar nos quadros abaixo, enumerados e organizados de 5 ao 8, respectivamente, para apresentar a quantidade de estudantes assistidos pelos Programas de Assistência e Integração Estudantil em 2022; as Ações Estratégicas do Eixo da Assistência Estudantil da UFPA; as Ações Estratégicas do Eixo Integração Estudantil; e, os Auxílios e serviços ofertados pela SAEST/UFPA aos estudantes, portanto, os quadros expressam a síntese da evolução da Política de Assistência e Acessibilidade Estudantil.

⁸ Segundo o Relatório Anual de Atividades SAEST, ano de Exercício 2022, “O auxílio direto consiste em um recurso financeiro pago ao estudante de maneira direta, destinado ao custeio das despesas com moradia, transporte e material didático. O auxílio indireto (serviço) não envolve recurso financeiro, é concedido na forma de acesso gratuito aos restaurantes universitários, vagas nas casas de estudantes, apoio pedagógico, apoio a inclusão digital e serviços de saúde” (SAEST, 2023, p. 22), dados disponíveis em: <https://www.saest.ufpa.br/documentos/relatorio/rel.2022.pdf>.

Quadro 5 – Quantidade de estudantes assistidos pelos Programas de Assistência e Integração Estudantil-2022

PROGRAMAS	ESTUDANTES ASSISTIDOS
PROAP	9.041
PERMANÊNCIA	5.606
PBP/MEC	1.477
PROREDE	1.173
PROACCESS	542
PES	231
PROBOLSA	137
PROCEUS	130
PEC-G	4
Total	18.341

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados SAEST (2022), e da UFPA em Números (2023).

Para além do número absoluto de estudantes atendidos, é possível observar os programas e projetos da PINAE/UFPA (2022), que visam qualificação e suporte aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, assim, no quadro 6 abaixo, destacam-se as Ações Estratégicas do Eixo Assistência Estudantil, que se desenvolveram a partir de quatro programas, regulados por meio de editais específicos:

Quadro 6 – Ações Estratégicas do Eixo Assistência Estudantil da UFPA. Temática: Eixo Assistência Estudantil da UFPA.

Eixo	Programas	Objetivo	Público Alvo
Assistência Estudantil	Permanência	Assistir discentes da graduação com auxílios financeiros, na perspectiva de contribuir com a permanência de qualidade e sucesso no curso de graduação.	Discentes de graduação em situação de vulnerabilidade
Assistência Estudantil	Casa dos Estudantes Universitários	Conceder vaga gratuita nas Casas de Estudantes da UFPA	Discentes de graduação em situação de vulnerabilidade
Assistência Estudantil	Bolsa Permanência do Ministério da Educação	Ofertar de auxílio financeiro a fim de minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos discentes de graduação, em especial indígenas e quilombolas.	Discentes de graduação em situação de vulnerabilidade
Assistência Estudantil	Estudante-Convênio de Graduação / Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior	Ofertar de auxílio financeiro para alunos estrangeiros, regularmente matriculados em cursos de graduação.	Discentes de graduação em situação de vulnerabilidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com Base na PINAE/UFPA, 2021.

Os auxílios considerados indiretos pela SAEST estão integrados ao eixo Integração Estudantil, que contemplam o conjunto de programas estratégicos de fluxo contínuo, prestados pela própria Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA, estes são publicizados mediante instruções normativas e editais.

Além disso, por meio deste eixo Integração Estudantil estão sendo concedidas, “bolsa[s] de apoio à atividade acadêmica para discentes que atuam nos programas/projetos que apoiam à Assistência Estudantil” (SAEST/UFPA, 2021).

Desta forma, de acordo com as ações postas à disposição dos estudantes, referenciada na PINAE/UFPA (2021) sobre o eixo Integração Estudantil, foi possível produzir o quadro 7 abaixo:

Quadro 7 – Ações Estratégicas Eixo Integração Estudantil da UFPA. Temática: Eixo Integração Estudantil da UFPA.

Eixo	Programas, Projetos e Ações	Objetivo	Público Alvo
Integração Estudantil	Nivelamento da aprendizagem, inclusão digital;	Promover Apoio Pedagógico.	Discentes de graduação
Integração Estudantil	Estudo de Línguas Estrangeiras	Promover Apoio Pedagógico.	Discentes de graduação
Integração Estudantil	Nivelamento da Aprendizagem	Promover Apoio Pedagógico.	Discentes de graduação
Integração Estudantil	Acompanhamento do Desempenho Acadêmico	Promover Apoio Pedagógico.	Discentes de graduação
Integração Estudantil	Prevenção de agravos;	Promover atenção à saúde em âmbito individual e coletivo visando o bem-estar e sua qualidade de vida.	Discentes de graduação
Integração Estudantil	Diagnóstico e o tratamento de baixa complexidade	Promover atenção à saúde em âmbito individual e coletivo visando o bem-estar e sua qualidade de vida.	Discentes de graduação
Integração Estudantil	Apoio psicossocial	Promover atendimentos psicossociais e atividades de prevenção e promoção a saúde mental, possibilitando o diagnóstico e o acompanhamento do sofrimento psíquico dos discentes.	Discentes de graduação

Fonte: elaborado pelo autor, com base na Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE da UFPA – 2021 (2023).

Quanto ao eixo Acessibilidade, o Documento não especifica os programas, projetos e ações, mas ficam explícitos os objetivos específicos da política “f) Implantar a política de acessibilidade na UFPA; g) Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na UFPA” (SAEST/UFPA, 2021).

Além disso, está delimitado a existência de um fomento (os valores expressos no quadro 8 abaixo), que atende ao público alvo da Educação Especial no Ensino Superior, conforme disposto na PINAE/UFPA (2021):

Materializa a Política de Acessibilidade na UFPA para atender o público alvo da Educação Especial no Ensino Superior, prestando Assistência Estudantil aos discentes com deficiência (física, visual, auditiva, Transtorno do Espectro Autista – TEA e intelectual) e superdotação/altas habilidades, promovendo acesso, participação e aprendizagem a estes, a partir do fomento para a eliminação de barreiras pedagógicas, de comunicação e informação, tecnológicas, arquitetônicas, urbanísticas e de mobiliário e atitudinais (SAEST/UFPA, 2021).

Quanto às ações voltadas aos discentes com deficiência, e, demais estudantes da educação especial, a Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA, recomenda que a SAEST possui uma subunidade com expertise para promover o atendimento, denominada de Coordenadoria de Acessibilidade – COACCESS, (SAEST/UFPA, 2021).

No que tange à Alimentação Estudantil, a Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil – DISAE é responsável por “propor, acompanhar e avaliar as políticas e serviços de alimentação aos discentes da UFPA e também a gestão e/ou supervisão dos restaurantes universitários, espaços de oferta de alimentação nutricionalmente equilibrada e segura”. (SAEST/UFPA, 2021).

Aliás, no âmbito da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE, a Alimentação Estudantil é considerada o quarto Eixo das Ações Estratégicas da Assistência Estudantil da UFPA, que visa promover “aos estudantes o direito humano à alimentação adequada, por meio de serviços de alimentação e nutrição, de forma a contribuir para o enfrentamento às desigualdades sociais, colaborando para a permanência e conclusão no ensino superior” (SAEST/UFPA, 2021).

De forma complementar os processos, os dados, os editais, as informações mais específicas sobre a SAEST, tornaram-se mais acessíveis por meio do Sistema Gerencial de Assistência Estudantil – SIGAEST da UFPA, que dispõe sobre o conjunto de auxílios e serviços (pertencentes a todos os eixos) ofertados pela SAEST/UFPA aos estudantes, estes podem ser observados no quadro 8 abaixo:

Quadro 8 – Auxílios e serviços ofertados pela SAEST/UFPA aos estudantes. Temática: Assistência Estudantil da UFPA.

Auxílios e serviços ofertados pela SAEST/UFPA	Síntese descritiva dos auxílios e serviços ofertados pela SAEST/UFPA
Auxílio Permanência	Auxílio Financeiro no valor de R\$ 400,00 para custear despesas com transporte, alimentação e material didático. Tem vigência de 12 meses. É concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano, no início do primeiro semestre letivo. Inscrição pelo SIGAEST.
Auxílio Moradia	Auxílio Financeiro no valor de R\$ 400,00, para custear aluguel com moradia. Tem vigência de 12 meses. É concedido por meio de edital publicado uma vez por ano, no início do primeiro semestre letivo.
Auxílio Emergencial	Auxílio financeiro no valor de R\$ de 400,00 para custear despesas com transporte, alimentação e material didático em situações emergenciais que surgem na vida do aluno, sem que ele esteja escrito em algum auxílio. É concedido durante o período em que o estudante aguarda a abertura de edital para se inscrever no devido auxílio Para participar deve-se enviar um e-mail para saest.cae@ufpa com a solicitação de liberação do CPF para se inscrever. O estudante aguarda mensagem com liberação do CPF para se inscrever no SIGAEST, no período de 15 a 25 de cada mês. Durante a inscrição, deve-se enviar os documentos constantes na Instrução Normativa.
Auxílio Intervalar	Auxílio Financeiro no valor R\$ 400,00,00 para o custeio de alimentação, transporte e material didático É pago em uma única parcela. Destinado exclusivamente para alunos vinculados a cursos em regime Extensivo. É concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano.
Auxílio Intervalar Moradia	Auxílio Financeiro no valor R\$ 500,00,00 para custear despesa com aluguel de moradia. É pago em uma única parcela. Destinado exclusivamente para alunos vinculados a cursos em regime Extensivo. É concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano.
Auxílio Creche	Auxílio Financeiro no valor de R\$ 400,00 para custear despesa com contratação de serviços de creche ou Educação Infantil (Pré- escola). Tem validade pelo período em que for justificada a necessidade. Para participar deve-se enviar um e-mail para saestcae@ufpa.com com a solicitação de liberação do CPF para se inscrever no SIGAEST. O estudante aguarda mensagem com liberação do CPF para se inscrever no SIGAEST, no período de 15 a 25 de cada mês. Durante a inscrição, deve-se enviar os documentos constantes na Instrução Normativa Instrução Normativa.
Auxílio Moradia Indígena, Quilombola e pertencentes a Populações Tradicionais	Auxílio financeiro para estudantes indígenas e quilombolas e pertencentes a populações tradicionais no valor de R\$ 400,00 para custeio de despesas com aluguel de moradia. É concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano. Tem validade de 12 meses. A inscrição é no SIGAEST.
Auxílio Emergencial Indígena, Quilombola e pertencentes a Populações Tradicionais	Auxílio financeiro no valor de R\$ de 400,00 para custear despesas com transporte, alimentação e material didático em situações emergenciais que surgem na vida do aluno, sem que ele esteja escrito em algum auxílio. É concedido durante o período em que o estudante aguarda a abertura de edital para se inscrever no devido auxílio Para participar deve-se enviar um e-mail para saestcae@ufpa.br com a solicitação de liberação do CPF para se inscrever. O estudante aguarda mensagem com liberação do CPF para se inscrever no SIGAEST, no período de 15 a 25 de cada mês. Durante a inscrição, deve-se enviar os documentos constantes na Instrução Normativa.
Auxílio Kit Pcd	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para custear despesas com transporte, alimentação e material didático. Somente para estudantes

	com deficiência. É concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano. A inscrição é no SIGAEST.
Kit Tecnologia Assistiva	Auxílio financeiro no valor de até R\$ 3.000,00 para a compra de materiais e aquisição de tecnologia assistiva. Exclusivo para estudantes com deficiência. A concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano. A inscrição é no SIGAEST.
Casas Estudantis	A UFPA possui vagas em Casas Estudantis nos campi de Belém, Altamira, Castanhal e Breves. Para participar deve-se enviar um e-mail para saest.cae@ufpa com a solicitação de liberação do CPF para se inscrever. O estudante aguarda mensagem com liberação do CPF para se inscrever no SIGAEST, no período de 15 a 25 de cada mês. Durante a inscrição, deve-se enviar os documentos constantes na Instrução Normativa.
Auxílio Casa do Estudante	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para custear despesas com transporte, alimentação e material didático. Exclusivo para estudantes que residem nas Casas Estudantis. Todos os estudantes aprovados para residirem nas Casas passam a receber este auxílio. Tem validade durante o período em que o estudante residir na Casa Estudantil.
Auxílio Taxa Zero	Isenção de pagamento do bandeirão nos Restaurantes Universitários. Para participar deve-se enviar um e-mail para saest.cae@ufpa com a solicitação de liberação do CPF para se inscrever. O estudante aguarda mensagem com liberação do CPF para se inscrever no SIGAEST, no período de 15 a 25 de cada mês. Durante a inscrição, deve-se enviar os documentos constantes na Instrução Normativa
Bolsa para cursos de Língua Estrangeiras	O projeto PRÓLÍNGUAS concede Bolsa para cursar línguas estrangeiras nos Cursos Livres do Instituto de Letras e Comunicação (Inglês, Francês e Espanhol). É concedido por meio de edital publicado duas vezes ao ano. O estudante aprovado recebe um auxílio financeiro no valor de para a compra de livro didático. A inscrição é no SIGAEST.
Auxílio PROMISAES	Auxílio no valor de R\$ 600,00 destinado a estudantes estrangeiros. Concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano. A inscrição é no SIGAEST
Auxílio Estudante Estrangeiro	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para custear despesas com transporte, alimentação e material didático. Para participar deve-se enviar um e-mail para saest.cae@ufpa com a solicitação de liberação do CPF para se inscrever. O estudante aguarda mensagem com liberação do CPF para se inscrever no SIGAEST, no período de 15 a 25 de cada mês. Durante a inscrição, deve-se enviar os documentos constantes na Instrução Normativa
Bolsa para Monitoria com alunos PcDs (PROBAC)	Bolsa no valor de R\$ 400,00 destinada a estudantes que desejam desenvolver monitorias em atividades de auxílio a estudantes com deficiência. Para participar deve-se enviar um e-mail para saest-coaccess@ufpa.br com a solicitação de liberação do CPF para se inscrever. O estudante aguarda mensagem com liberação do CPF para se inscrever no SIGAEST, no período de 15 a 25 de cada mês. Durante a inscrição, deve-se enviar os documentos constantes na Instrução Normativa
Plantão Psicológico por vídeo chamada	Para estudantes com dificuldades emocionais que interfiram nos estudos. Podem participar estudantes de todos os campi. Para participar é necessário agendar previamente pelo número de WhatsApp 981840694 nos dias de segundas-feiras das 12h30 às 16h30 e às quartas-feiras de 7:30 às 12h30. Você acessa o Whatsapp, informa seu nome completo, e aguarda a chamada de vídeo para atendimento
Orientação pedagógica para alunos com dificuldades nos estudos	Para estudantes que estejam com dificuldades de organização do tempo e da agenda para os estudos. O estudante será atendido por um profissional de Pedagogia que irá prestar uma orientação ao aluno sobre instrumentos que possam utilizar para melhorar a participação

	acadêmica. Para solicitar, deve-se enviar e-mail para saestcie@ufpa.br solicitando a liberação do CPF. Após a liberação do CPF, realiza-se a inscrição no SIGAEST no período de 15 a 25 de cada mês. Durante a inscrição, deve-se enviar os documentos constantes na Instrução Normativa
Orientação pedagógica para alunos PcDs com dificuldades nos estudos	Para estudantes que estejam com dificuldades de organização do tempo e da agenda para os estudos. O estudante será atendido por um profissional de Pedagogia que irá prestar uma orientação ao aluno sobre instrumentos que possam utilizar para melhorar a participação acadêmica. Para participar deve-se enviar um e-mail para saest-coaccess@ufpa.br com a solicitação de liberação do CPF para se inscrever. O estudante aguarda mensagem com liberação do CPF para se inscrever no SIGAEST, no período de 15 a 25 de cada mês. Durante a inscrição, deve-se enviar os documentos constantes na Instrução Normativa
Acompanhamento Psicoeducacional para alunos PCD	Destinado para estudantes com deficiência com alguma dificuldade emocional que interfira nos estudos. Para participar, deve-se enviar e-mail para saest-coaccess@ufpa.br e solicitar a liberação do CPF. Após liberação, realiza-se a inscrição no SIGAEST com o envio dos documentos
Serviço de Interpretação e Tradução em Libras	Podem solicitar este serviço as Unidades ou Subunidades Acadêmicas. A solicitação deve ser feita pelo endereço http://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/historia
Adaptação de texto escrito para leitor digital de texto	Serviço para que os alunos com deficiência visual possam ter acesso a textos que não estejam em formatos acessíveis. As Unidades ou Subunidades Acadêmicas podem solicitar o serviço em https://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/solicitacoes
Solicitação de Instalação de Software de Leitor de Telas	Serviço de instalação de programas de Softwares Leitores de Tela (Dosvox e NVDA) em laboratórios de informática da Universidade, cujos usuários sejam cegos ou possuam baixa visão. Pode ser solicitado pelo https://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/solicitacoes
Serviço de Áudio Descrição	Serviço de realização de descrição de imagens, em fotografias, cartazes, slides, gráficos, vídeos, eventos acadêmicos e culturais. A solicitação é realizada pela https://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/solicitacoes
Serviço Transcrição em Braille	O serviço de transcrição em Braille pode ser realizado em materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula, livros, apostilas, partituras, mapas, placas de localização e outros. O serviço de transcrição em Braille pode ser solicitado pelas Unidades e Subunidades Acadêmicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base nos dados do SIGAEST – SAEST/UFPA – 2023.

Em linhas gerais, dos vinte e seis (26) auxílios e serviços ofertados pela SAEST/UFPA anunciados no sistema do SIGAEST, quatorze (14) ratificam a assistência financeira por meio de auxílio direto, são onze (11) auxílios financeiro no valor de R\$ de 400,00; um (01) auxílio no valor R\$ 500,00; um (01) no valor R\$ 600,00,00; e um (01) auxílio financeiro no valor de até R\$ 3.000,00, estes auxílios são realizados mediante ao atendimento dos critérios de seleção disponíveis em editais, e o depósito é realizado direto na conta bancária dos estudantes. Ratifico que as ações da Assistência Estudantil da UFPA, não se limitam a assistir financeiramente aos graduandos em situação de vulnerabilidade, conforme os apontamentos já descritos.

Portanto, a Política de Assistência e de Acessibilidade Estudantil – PINAE da UFPA, representa um grande avanço como indutora de direitos que visa a inclusão social dos estudantes em situação de vulnerabilidade, contribuindo como instrumento fomentador das ações institucionais ao enfrentamento às desigualdades educacionais, sociais, e culturais, incentivando a construção de mecanismos administrativos, pedagógicos, e de gestão que favoreçam um percurso formativo acadêmico exitoso, e a conclusão, com vista na obtenção do bom desempenho acadêmico, e conseqüentemente na diminuição das taxas de evasão no ensino superior, que denota um caminho justo para a efetivação de direitos sociais.

Todavia, a pesar do grande avanço nos últimos anos apresentado pela Assistência Estudantil da UFPA, muitos ajustes ainda precisam ser realizados para que a política torne-se um instrumento de alcance mais efetivo, conforme constata a pesquisa de Araújo (2022, p. 22): “Como assistente social vinculada à CAE, foi possível refletir que os estudantes assistidos pelas ações de AE da UFPA passam por diversas dificuldades ao acessar a universidade”.

Destarte que Araújo (2022), aprofunda o debate sobre os avanços e limites do Auxílio Permanência e Auxílio Moradia na UFPA, orienta para necessidade de ampliação do quantitativo de estudantes atendidos, do fortalecimento da igualdade de oportunidade para além da distribuição de auxílio financeiro, e para avançar no plano das ações, quanto a materialidade das demandas apresentadas pelos estudantes assistidos pela Política de Assistência Estudantil. Deste modo, a autora ratifica,

no que diz respeito aos discursos sobre a política de AE da UFPA, que teoricamente é colocada como prioridade, mas, na realidade, as ações efetivadas são insuficientes para atender as demandas apresentadas pelos estudantes, por isso, destaca-se a necessidade de ampliação, de fato, das ações de AE na instituição, desde que essa ampliação não se limite a igualdade de oportunidades de disputa entre os discentes para acessar algum tipo de auxílio financeiro, mas, sobretudo, de respeito ao direito à educação e à permanência dos estudantes na universidade até a conclusão do curso de graduação” (Araújo, 2022, p. 108).

Contudo, é preciso introduzir uma lógica na Assistência Estudantil que possa extrapolar o foco puramente do assistencialismo distributivo financeiro, as ações efetivadas pela Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA, que visam fortalecer a permanência e proporcionar êxito estudantil, não se restringem às ações de distribuição dos auxílios financeiros, os auxílios diretos são importantes (e precisam ser ampliados à todos os sujeitos que dele precisam), tão quanto os demais auxílios e serviços oferecidos pela SAEST, a Assistência Estudantil como direito social convergente para os apontamentos de

Souza (2017), quando introduz a ideia de que as necessidades sociais dos estudantes, no intuito de favorecer a permanência, também incluem outras dimensões de ordem pedagógica, saúde, esporte, lazer, bem estar, com vista a atender públicos específicos de acadêmicos, de acordo com as respectivas necessidades destes estudantes, com vista no componente social. Assim sendo:

Mecanismos de permanência dos estudantes na escola, que contemplam o componente “social” também envolvem medidas de incentivo à pesquisa, ao esporte, às atividades artísticas, ao acompanhamento biopsicossocial e pedagógico. O auxílio financeiro direciona-se a um aspecto, mas os estudantes devem ser compreendidos em suas necessidades sociais, que englobam as educacionais; até porque, a assistência estudantil é uma política que garante o direito do estudante a ser estudante (Souza, 2017, p. 148).

Portanto, os mecanismos de permanência com vista ao êxito estudantil, assentados na perspectiva da assistência como direito, inclui a lógica da justiça social na busca pela igualdade de oportunidades acadêmicas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por isso, os auxílios financeiros da Assistência Estudantil compreendem um entre outros aspectos de incentivo acadêmico, que contribui para potencializar outras dimensões do ensino, da pesquisa, e da extensão, conforme aponta Souza (2017), os programas de incentivos financeiros devem existir para que, “os estudantes possam usufruir de todas as possibilidades escolares, que lhes são de direito (p. 148).”Do mesmo modo, que Dumaresq (2014) prescreve a Política de Assistência Estudantil:

A política de assistência estudantil, embora não possa prescindir da questão financeira, deve ser trabalhada em consonância com os aspectos pedagógicos e psicossociais, ou seja, com suporte em uma política pública de assistência estudantil não apenas voltada para a subsistência material, mas também preocupada com as questões emocionais, pensando a pessoa como um todo (Dumaresq, 2014, p. 45).

A PINAE/UFPA traz em sua composição a perspectiva de Assistência Estudantil, como direito social, os indicadores de desempenho da Assistência Estudantil apontam para além dos auxílios financeiros, o que pode ser constatado pela evolução dos resultados das metas anuais disponibilizadas pelos Relatórios Anuais da SAEST, disponíveis ao domínio público no site da UFPA, desde a criação no ano de 2017.

Além do mais, quando se trata da Política de Assistência Estudantil, não se pode negar a perspectiva dela contemplar o grupo das *Políticas de Subjetividade*, apontadas por Tedesco (2004), por imprimir aspecto de *Justiça Social*, que se contrapõe as injustiças vinculadas ao ideário neoliberal (que atingiu negativamente as políticas sociais incluindo a Educação pública), sendo assim, como já destacado justiça social foi elencada como uma

categoria desta pesquisa, o que me permitiu ampliar a compreensão sobre os Programas, Projetos e ações da Assistência Estudantil na UFPA.

Desta forma, o engajamento da atuação da Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA no enfrentamento das questões que afligem os acadêmicos, pode ser comprovado pelo alargamento no atendimento das demandas, e das múltiplas vulnerabilidades que afligem os estudantes assistidos, aliás, reafirmo que estas execuções não se limitam aos auxílios financeiros (ver o Quadro 3 – Auxílios e serviços ofertados pela SAEST/UFPA aos estudantes), mas, se tratam de um coletivo de esforços para a materialização da PINAE, que também podem ser constatados por meio dos Relatórios Anuais de Atividades da SAEST (Exercício 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, e 2022), pois nestes Documentos, também estão contidos dados que revelam os resultados concreto obtidos pelo esforço da Assistência Estudantil, que convergem para transformação da universidade em um território cada vez menos injusto.

Além disso, do plano das ideias ao plano das ações merece destaque o Plano de Desenvolvimento da Superintendência de Assistência Estudantil (2022-2025), compreendido como um instrumento de gestão, que foi concebido em consonância com o PDI (2016- 2025) da UFPA, para maximizar as ações no atendimento das demandas estudantis, com vista ao fortalecimento da Política de Assistência e de Acessibilidade Estudantil – PINAE, e, ainda, nesta mesma direção foi criado o Fórum de Assistência Estudantil – FAES, que se constitui em mais um “instrumento de gestão democrática e colegiada, com garantia da autonomia das suas representações para as discussões necessárias” (SAEST/UFPA, 2021), como dispõe o Documento anexo da Resolução N. 830, do Conselho Universitário, de 23 de março de 2021, na composição do FAES está:

[...] uma ampla representatividade de entidades estudantis, órgãos, Pró-Reitorias e setores da UFPA envolvidos com as ações e os programas voltados à inclusão de estudantes, que, a partir dessa função, assumem a responsabilidade de fazer o controle social sobre o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da Pinæ da UFPA (SAEST/UFPA, 2021).

Portanto, existem múltiplos sujeitos e ações resultantes das mediações dos diversos componentes que constituem a comunidade universitária, e, corroboram entre si para a materialização das proposições da PINAE na Universidade Federal do Pará, a SAEST pode ser compreendida como a regente da orquestra, que, com maestria, tem provocado as mudanças estruturantes, tanto no plano da orientação, quanto no plano da execução dos Programas, Projetos, ações e serviços ofertados pela Assistência Estudantil da UFPA.

4.4 Apontamentos da construção de uma universidade justa no plano de desenvolvimento da SAEST (2022-2025)

O Relatório Anual de Atividades é um instrumento de gestão utilizado para avaliar o desempenho e a realização dos objetivos, programas e atividades vinculadas à Assistência Estudantil, logo, ele tem como finalidade principal fornecer um panorama detalhado das ações realizadas, dos recursos utilizados e dos resultados obtidos, portanto, nele são apresentadas informações como as metas estabelecidas, as atividades realizadas, os recursos empregados (financeiros, humanos, materiais, tecnológicos, etc.), os prazos e cronogramas cumpridos, além dos resultados alcançados.

Para a SAEST/UFPA o Relatório Anual das Atividades é um instrumento fundamental para a avaliação dos processos, potencializando a eficiência e eficácia da gestão na execução de projetos e programas. Por meio do relatório de atividades, é possível identificar eventuais desvios, ou, problemas que ocorreram ao longo do processo, corrigir falhas, tomar decisões relacionadas aos ajustes, melhorias e redirecionamentos. Além de também ser uma forma de possibilitar a prestação de contas à Gestão Superior, e, para a sociedade, demonstrando a transparência e a responsabilidade na utilização dos recursos disponíveis.

Assim, no sentido como uma forma de apontar o esforço da SAEST/UFPA para superar as limitações que afligem os estudantes em situação de vulnerabilidade, foi organizado o quadro com a Síntese dos Resultados Gerais que traz o número de discentes assistidos, conforme estabelecido na meta/SIMEC e na meta PDU (2018-2020), do mesmo modo, revelam outros indicadores proeminentes presentes ao longo dos Relatórios Anuais no Exercício do período de 2016 a 2022, conforme indicado no quadro 9.

Quadro 9 – Síntese dos Resultados Gerais da SAEST (2016 a 2022). Temática: Assistência Estudantil da UFPA.

Relatório Anual de Atividades SAEST/ano de Exercício	Síntese descritiva dos resultados gerais da SAEST/UFPA
2016	O Relatório SAEST/2016, revelou que, “ 26.768 discentes assistidos , apoiados por 6 macroprogramas e 23 projetos de extensão, assim distribuídos: 2.153 com auxílios financeiros; 1.688 com bolsas ; 429 com auxílios moradia; 17.166 com auxílios médico-psicoeducacionais; 4.766 alunos assistidos por ações de saúde (médico e odontológico).” (SAEST, 2017, p. 34, grifo nosso).
2017	“Os resultados gerais obtidos pelas SAEST (PROAIS/PROACCESS) em 2017, foram: 61.069 benefícios concedidos, representando um aumento de 34.867 discentes em relação ao ano de 2016, equivalente a um aumento percentual de 133% , e 10.522 auxílios/bolsas concedidas .” (SAEST, 2018, p. 37, grifo nosso).
2018	“Os resultados gerais obtidos pelas SAEST em 2018 foram positivos ao cumprimento das metas/SIMEC: quanto às bolsas concedidas (meta/SIMEC: 10.484), esse número foi superado em 90 bolsas , valor correspondente a um aumento de 0,9% , totalizando 10.574 bolsas em 2018 ; e em relação ao benefício concedido (meta/SIMEC: 54.954) o valor excedeu em 530, correspondendo a um aumento de 1,0% em benefícios concedidos, totalizando 55.484 benefícios concedidos em 2018.” (SAEST, 2019, p. 56). Além disso, “Os indicadores, segundo as metas estabelecidas no PDU 2018-2020 , foram exitosos, onde o desempenho geral da SAEST foi de 219,6%. Dos 13 indicadores previstos, 11 alcançaram a meta , os dois indicadores restantes que não alcançaram a meta foram o NPRORU e NPECG. O NPRORU (média de refeições ofertadas pelo Restaurante Universitário) chegou a 87,46% da meta e o NPECG (quantidade de apoio financeiro aos discentes através de Bolsas do PEC-G) foi o único indicador abaixo de 60%. O fato de essa meta não ter sido alcançada é devido a não inscrição de discentes na referida bolsa.” (SAEST, 2019, p. 56, grifo nosso).
2019	O relatório 2019 – “Destaca-se das atividades realizadas pela Superintendência de Assistência Estudantil no ano de 2019 o cumprimento das metas estabelecidas no seu PDU, em particular daquelas que se relacionam a garantia de auxílios aos discentes em situação de vulnerabilidade econômica, em particular os auxílios permanência e moradia, que somaram, no total, 8.122 auxílios . Ampliou-se o número de alunos assistidos por meio do principal programa de atendimento, o Programa Permanência – PPermanência, chegando a um total de 10.321 benefícios concedidos, ampliando em 10,22% o atendimento em relação ao ano anterior .” (SAEST, 2020, p. 66, grifo nosso). Quanto a integração foram 11.406 estudantes diretamente assistidos e 26.445 procedimentos ou serviços prestados . Quanto a acessibilidade destaca-se o atendimento direto a 179 alunos de graduação, dos 417 (quatrocentos e dezessete) alunos PcD matriculados, o que equivalente a 42,92%. Desse conjunto de ações desenvolvidas chegou ao número total de 22.266 (vinte e dois mil duzentos e sessenta e seis) alunos diretamente atendidos 3 pelos programas da Superintendência de Assistência Estudantil, sendo beneficiários de 50.791 (cinquenta mil setecentos e noventa e um) serviços, benefícios ou procedimentos prestados, excluído daí os atendimentos feitos pelo Restaurante Universitário, que forneceu, no ano de 2019, um total de 1.049.907 (um milhão, quarenta e nove mil, novecentos e sete) refeições, nas duas unidades do Restaurante. (SAEST, 2020, p. 66, grifo nosso).
2020	De acordo com a síntese apresentada, no relatório 2020, “Esse ano foi singular, em particular em decorrência da pandemia da Covid-19 , que

	<p>impactou nas rotinas dos serviços de alimentação estudantil, dos atendimentos de saúde, de apoio pedagógico e de acompanhamento individual de forma presencial da comunidade universitária, repercutindo no alcance de algumas metas prévias de serviços. Também foi relevante a redução dos recursos orçamentários oriundos do PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil, principal fonte de financiamento das ações de Assistência Estudantil nas universidades federais brasileiras. Mas, mesmo assim, é necessário registrar que houve ampliação do repasse de auxílios diretos aos alunos.” (SAEST, 2021, p. 2, grifo nosso).</p> <p>Deste modo, “Os auxílios financeiros diretos totalizaram 8.036, superando a meta inicial de 5.950 em função da concessão de novos auxílios, tais como os Auxílios de Inclusão Digital, o Auxílio Kit PcD de Tecnologia Assistiva e o Auxílio Alimentação Emergencial. No que se refere aos serviços, foram oferecidos 20.639 serviços de saúde, apoio pedagógico e de assistência às Pessoas com Deficiência, o que representa um alcance percentual de 50,33% das metas previamente colocadas. Portanto, apesar de ter havido redução da meta de alunos assistidos nos serviços, destacam-se a ampliação e superação da meta de auxílios diretos concedidos.” SAEST, 2021, p. 2, grifo nosso). Portanto, “Os resultados alcançados em 2020, a partir dos indicadores e metas estabelecidos, pode ser considerado satisfatório uma vez que alcançou um percentual geral de desempenho de 50,33% de atingimento das metas. (SAEST, 2021, p. 31, grifo nosso).</p>
2021	<p>“Para 2021, nossas metas para auxílios financeiros e serviços foram 5.950 e 27.004, respectivamente. Registramos que a meta de auxílios financeiros foi ultrapassada em 20,67%, pois conseguimos atender um total de 7.180 discentes. Em relação aos serviços, não foi possível alcançá-la devido a suspensão de muitos serviços, como atendimentos médicos, odontológicos, fisioterapia e atendimento pedagógico, em virtude da continuidade da pandemia da Covid-19, dessa forma, foram realizados 12.784 serviços, ou seja, 47,34% da quantidade inicialmente prevista.” (SAEST, 2022, p. 69).</p> <p>O relatório 2021 – “No que se refere a gestão orçamentária, no ano de 2021 foi destinado a SAEST o valor de R\$ 23.310.500,00 para custeio de auxílios, serviços e demais ações relacionadas a assistência estudantil. Desse valor, foi liquidado/pago R\$ 16.270.574,72, o equivalente a 70%. De acordo à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UFPA, os 30% restantes de recursos financeiros que não foram liquidados no exercício, foram empenhados e, pagos no início do ano de 2022.” (SAEST, 2022, p. 69, grifo nosso).</p>
2022	<p>O relatório 2022 - Ainda no campo das ações da Assistência Estudantil da UFPA, a Síntese dos Resultados do Relatório Anual de Atividades da SAEST (2022) apontam que “84,32% das metas deste ano foram atingidas, e alguns números absolutos corroboram para esta compreensão, pois foram concedidos 31.998 auxílios diretos (financeiros), 15.687 auxílios indiretos (serviços), e o número de refeições servidas registradas foi de 893.788”. (SAEST, 2023, p. 22, grifo nosso).</p> <p>“Avaliamos que o desempenho geral da execução das ações, em 2022, foi satisfatório correspondendo a um percentual total de 110% no alcance das metas. Dos 20 indicadores previstos no PDU, 12 ultrapassaram a meta prevista e apenas 8 não atingiram 100% da meta.” (SAEST, 2023, p. 22, grifo nosso).</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor, (2023), com Base de dados nos Relatórios Anuais de Atividades – SAEST/UFPA – 2016 a 2023.

Em síntese, algumas inferências podem ser consideradas a partir dos dados apresentados no quadro 9, entre elas observa-se que, entre os anos de 2016 a 2020, as metas prevista pela SAEST foram anualmente superadas, um recorte possível está no número de

atendimentos, que saltou de 6.768 discentes (destes 3.841 foram assistidos com auxílio financeiro direto) no ano de 2016, para “22.266 (vinte e dois mil duzentos e sessenta e seis) alunos diretamente atendidos pelos programas da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST/UFPA, 2020, p. 66)”, no referido ano de 2019, o quantitativo de alunos que receberam auxílio financeiro direto chegou a “um total de 4.427 discentes com auxílios financeiros, isso significa um aumento de 15,35% em relação ao ano anterior onde o número de assistidos foi de 3.838.” (idem, 2020, p. 21). Do mesmo modo que:

Os indicadores, segundo as metas estabelecidas no **PDU 2018-2020**, foram exitosos, onde o **desempenho geral da SAEST foi de 219,6%**. **Dos 13 indicadores previstos, 11 alcançaram a meta**, os dois indicadores restantes que não alcançaram a meta foram o NPRORU e NPECG. O NPRORU (média de refeições ofertadas pelo Restaurante Universitário) chegou a 87,46% da meta e o NPECG (quantidade de apoio financeiro aos discentes através de Bolsas do PEG-G) foi o único indicador abaixo de 60%. O fato de essa meta não ter sido alcançada é devido a não inscrição de discentes na referida bolsa (SAEST/UFPA, 2019, p. 56, grifo nosso).

O bem-sucedido desempenho geral da SAEST no cumprimento das metas do PDU 2018-2020, ratifica o esforço desta Superintendência, todavia, ainda conforme aponta o quadro nº9, foi a partir do ano de 2020, com a eclosão da Pandemia de COVID-19, as metas gerais estimadas pela SAEST não foram alcançadas em sua plenitude, mesmo assim, estas foram consideradas satisfatórias: “Os resultados alcançados em 2020, a partir dos indicadores e metas estabelecidos, pode ser considerado satisfatório uma vez que alcançou um percentual geral de desempenho de 50,33% de atingimento das metas. (SAEST, 2021, p. 31). Além do mais, foi neste ano de 2020, que houve a necessidade da criação de novos auxílios voltados para a Inclusão Digital, Kit PcD de Tecnologia Assistiva, e o Auxílio Alimentação Emergencial, que fizeram parte dos programas de atendimento aos discentes que fizeram parte dos “auxílios financeiros diretos [e] totalizaram 8.036, superando a meta inicial de 5.950” (SAEST/UFPA, 2021, p. 2).

Entretanto, por considerar os apontamentos do Relatório de Atividades Anual Exercício – 2022, que indica um panorama social adverso de escassez de recursos, no momento da retomada das atividades da SAEST/UFPA, após o ápice da COVID-19, em que se agudizou os problemas sociais crônicos como, o empobrecimento, o desemprego, o subemprego, a escassez de recursos de diversas ordens que afligiu a comunidade acadêmica, tencionando as demandas na prestação de auxílios e serviços ofertados pela SAEST, priorizou-se maior atenção aos dados deste ano.

Assim sendo, como aponta o Documento:

Ainda que tenha ocorrido o abrandamento da pandemia da Covid-19, após a vacinação de grande parte da população, com a diminuição das taxas de contágio e mortes, as consequências deixadas pelo período pandêmico ainda foram muito presentes, como o desemprego e a acentuação do empobrecimento populacional. Nessa conjuntura e, em meio a uma realidade de escassez de recursos para atendimento da crescente demanda de acesso à assistência estudantil, a SAEST enfrentou o desafio de manter e/ou ampliar o acesso aos (às) discentes que demandaram por auxílios financeiros diretos e/ou serviços (SAEST/UFPA, 2023, p. 28).

No geral, o Documento está estruturado a partir da seguinte composição, primeiro faz menção ao desafio da retomada das atividades presenciais após ao período mais crítico da COVID-19, e traz uma síntese com os objetivos e metas do ano de 2022; e, ainda, destina uma seção para destacar a visão geral da unidade (SAEST/UFPA, 2023).

Além disso, apresenta outra seção para descrever a Estrutura Organizacional, especificando as competências de cada unidade e subunidade; na terceira seção delinea como está constituída a Gestão Pessoal; a quarta seção aponta os resultados gerais dos auxílios concedidos em 2022, e o perfil dos alunos assistidos pelos auxílios; na seção cinco encontram-se dispostos o planejamento com os resultados por eixo da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE/UFPA, organizado a partir de quatro eixos, são eles: o Eixo Assistência Estudantil, o Eixo Integração Estudantil, o Eixo Acessibilidade, e o Eixo Alimentação Estudantil.

Além disso, o Relatório ainda destina um espaço para demonstrar as ações de comunicação, e os resultados previstos no Plano de Desenvolvimento da Unidade (2022), apresentando os indicadores, os objetivos, e as metas alcançadas.

O PDU traz ainda, disposições sobre a Assistência Estudantil nos Campi da UFPA em todo Estado; também apresenta os principais indicadores; e, por fim, promove um balanço da Gestão Orçamentária e Financeira, com alguns apontamentos e considerações finais sobre os esforços quanto à permanência dos estudantes assistidos pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST/UFPA.

Desta forma, abaixo estão disponíveis o quadro 10, com a síntese das metas e ações da Assistência Estudantil – 2022, por modalidade de auxílio dentro do eixo Assistência Estudantil:

Quadro 10 – Síntese dos Resultados das ações da Assistência Estudantil da UFPA – 2022. Temática: Assistência Estudantil da UFPA.

Modalidade	Alunos Assistidos	Auxílios Concedidos
Auxílio Permanência	3.189	18.062
Auxílio-Moradia	734	4240
Auxílio-Moradia IQPT	481	2701
Auxílio Intervalar	192	366
Auxílio PcD	155	907
Auxílio Emergencial	135	784
Auxílio Emergencial IQPT	363	1338
Auxílio Estudante Estrangeiro	119	649
Kit de Tecnologia Assistiva PcD	13	13
Auxílio kit Acadêmico	140	140
Auxílio MIGRE	19	185
Auxílio Creche	31	167
Taxa Zero	35	35
TOTAL	5.606	29.587

Fonte: Elaborado pelo Autor, (2023), com base no Relatório Anual de Atividades da SAEST – 2022.

Pode-se afirmar, de acordo com o Relatório, que no ano de 2022, mapeamos a existência de 13 modalidades de auxílios concedidos pela SAEST, o conjunto de auxílios apresentados no quadro 4, fazem parte do Programa Permanência da UFPA, que no geral atingiu 98% da meta em 2022. Segundo os dados do Relatório da SAEST (2022):

A meta referente ao Programa não foi atingida 100% em virtude, em grande parte, do encerramento dos auxílios concedidos a discentes que integram/concluem o curso. Estes são desvinculados quando registrada a integralização/conclusão no SIGAA e a chamada de cadastro de reserva posterior demanda tempo para a habilitação dos (as) alunos (as) convocados (as). Uma estratégia para minimizar essa questão pode ser a convocação de um número maior de alunos em CR sem perder de vista a previsão orçamentária (SAEST/UFPA, 2022).

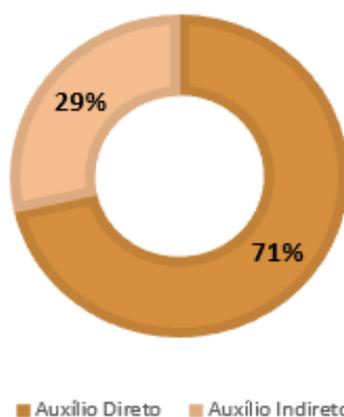
Ainda no âmbito da Ações da SAEST no ano de 2022, outros Programas merecem destaque, o PROAP – Programa de Aperfeiçoamento, que ofertam cursos de nivelamento – PCNA, Auxílio Emergencial Alimentação, Apoio a Inclusão Digital, entre outros desta natureza que assistiu 9.041alunos (mesmo número de auxílios concedidos); o Programa

Estudante Saudável – PES, constituído por um conjunto de projetos/ações (Ações Integradas de Extensão à Saúde Estudantil – HUIBB e HUBFS, e Ações de Prevenção de Doenças – ICB), com um total de 231 alunos assistidos e 453 auxílios concedidos; PROBOLSA, com as modalidades Bolsa de Atividade Acadêmica, e Bolsa de Língua Estrangeira, por meio destes foram 137 alunos assistidos e 899 auxílios concedidos; o Programa Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G com o número de 4 (quatro) alunos assistidos e 18 auxílios concedidos; Programa de Acessibilidade – PROACCESS, que compreende o PAI – PcD, o Pró-Pedagógico, o Bolsa Acadêmica de Acessibilidade – PROBAC, o Rede de Saberes – REDSABER, o Infracessível, e o Informacessível assistiram 542, com 2653 auxílios concedidos;

No ano de 2022, foram concedidos 54.635 auxílios, destes 39.061 auxílios diretos (71% dos auxílios) e 15.574 auxílios indiretos (29% dos auxílios), vale ainda ressaltar que estes números não contabilizam os estudantes beneficiários do Restaurante Universitário – RU, reforçando assim, os dados do relatório de 2022, traduzem os esforços da Assistência Estudantil a partir da retomada presencial das atividades e aulas na UFPA, segundo a SAEST/UFPA (2023, p. 9), foi “após o período mais agudo de pandemia da Covid-19, o que exigiu mudanças na orientação de execução de serviços e readequação das prioridades de oferta de auxílios.”

A Figura 9, abaixo demonstra o percentual de auxílios SAEST no ano de 2022:

Figura 9 – Percentual de Auxílios SAEST 2022



Fonte: SAEST/UFPA, 2023.

Além do mais, o Relatório Anual Exercício 2022, no âmbito do percurso acadêmico de graduação, também se preocupou com as questões de ordem pedagógica, contemplando

necessidades específicas de correção de aprendizagem dos estudantes vulneráveis, por meio de programas especializados como, por exemplo, o Programa Pro-Pedagógico Especializado, que se constitui em, “um conjunto de ações, serviços, orientações, estratégias didático-pedagógicas e utilização de metodologias alternativas gerenciado pelo Programa de Acessibilidade (PROACCESS/SAEST) do Programa de Assistência e Acessibilidade da UFPA- PNAE”(SAEST/UFPA, 2023, p. 43), a relação entre a demanda e a oferta de atendimentos executados por meio deste programa expressam o empenho da SAEST, um compromisso que se revelam a partir do números apresentados pela SAEST/UFPA (2022, p. 43), “No ano de 2022 a meta projetada era de atender 300 procedimentos. Foram executados 676 procedimentos atingindo 225% da meta”.

Em síntese, o Documento da SAEST (2023), encerra o eixo também expressa preocupação com algumas questões sociais desafiadoras, que repercutem do contexto disparidades e injustiças sociais, que afligem a sociedade, e repercutem diretamente na condução da Política de Assistência Estudantil da UFPA, assim:

No mais, salienta-se que os desafios impostos às ações do eixo assistência estudantil foram os mais diversos no ano de 2022, em um contexto de acirramento das desigualdades sociais. A política oficial de desinvestimento público, minimizando as ações do Estado em políticas sociais e reduzindo ainda mais os recursos disponíveis para atendimento das demandas da classe trabalhadora. Nesse sentido, houve um inquietante aprofundamento da fome, da desigual distribuição de renda e da riqueza socialmente produzida, do desemprego e subemprego – e crescimento da chamada uberização e do incentivo ao empreendedorismo, da precarização do trabalho e da seguridade social, etc. Assim, as políticas de acesso e permanência no ensino superior foram impactadas por esse contexto. Todavia, a análise dos resultados atingidos no ano de 2022 demonstram que a Universidade e a assistência estudantil resistem a essa conjuntura desfavorável e mantem as ações de fortalecimento e ampliação das políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil (SAEST/UFPA, 2023, p. 31).

Portanto, as ações afirmativas e de permanência estudantil na Universidade Federal do Pará, podem ser compreendidas como medidas que visam eliminar ou reduzir desigualdades ilegítimas e injustas, do contexto social e universitário, que afligem aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e estão sendo mediadas por um conjunto de experiências em processos, conforme apontam os Documentos, coordenadas pela SAEST, que trabalha para consolidar uma cultura auto organizativa e colaborativa, para orientar ações que visam melhorar a qualidade dos serviços ofertados, e, assim, cada vez mais fortalecer a Assistência Estudantil.

5 UNIVERSIDADE JUSTA DO(S) CONCEITO(S) ÀS AÇÕES DA SAEST/UFPA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DOS CURSOS SUPERIORES

Esta seção tem por finalidade discutir os sentidos de Universidade Justa apresentada pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica assistidos pela SAEST, que vivenciam em profundidade a materialização da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA. Nesse sentido, por ser um fenômeno pouco investigado, foi necessária uma compreensão mais detalhada das suas características e aspectos relevantes, mediado pelo Estudo de Caso único, com aporte nos estudos de Yin (2015). Essa metodologia me permitiu não só realizar a análise descritiva detalhada dos dados empíricos como, ao mesmo tempo, foi possível obter uma visão mais completa e abrangente do caso específico, em relação à Política de Assistência Estudantil da UFPA, concernente aos conceitos, ideais e percepções de universidade justa trazido por estes sujeitos pesquisados.

No primeiro momento, busquei ampliar a compreensão conceitual sobre o que seja a situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando entender como essa condição ocasiona implicações na vida acadêmica, ao passo que estabelece relações como sujeitos desta Pesquisa. Em um segundo momento, foi analisado o perfil socioeconômico dos estudantes em situação de vulnerabilidade, que são assistidos pela Política de Assistência e Acessibilidade viabilizada pela SAEST/UFPA. Nesse contexto, apresento a trajetória acadêmica desses estudantes, como forma de expor os elementos explicativos que emergiram da compreensão de universidade justa desses sujeitos, além do entendimento apresentado por esses discentes no que se refere à materialidade da Política de Assistência e de Acessibilidade Estudantil. Realidade observada por meio dos programas, projetos e das ações promovidos pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST/UFPA.

Deste modo, por meio de uma análise descritiva-explicativa dos dados coletados, foi possível a produção desta pesquisa científica, que emergiu da necessidade de compreender como a UFPA, *Campus* Belém-PA, produz as condições para o fortalecimento e garantia à educação, objetivando o alcance de uma universidade justa aos seus estudantes universitários em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Destarte, mediado pela concepção desses sujeitos, finalizamos esta seção apresentando os resultados de um conjunto de reflexões sobre os limites e possibilidades da PINAE/UFPA, que tem a SAEST como principal executora.

Para tanto, foi delineada uma *Estratégia Analítica Geral*, que enfatizou a busca por padrões recorrentes formulados a partir da apreciação interpretativa. Trata-se de um processo que envolve a coleta de dados mediados por diferentes procedimentos e técnicas de captura das informações, que podem incluir outras fontes de evidências, como documentos, entrevistas e observações diretas. Esse processo se evidencia conforme sugere Yin (2015), pois, ao utilizar a *Estratégia Analítica Geral*, os pesquisadores devem adotar um procedimento sistemático de análise, que envolva a identificação, a criação de categorias, bem como a busca por explicações e interpretações sobre os padrões observados, para que, assim, torne-se um processo que proporcione uma abordagem mais abrangente e rigorosa do caso. Desse modo, permitindo a generalização de resultados, e, ao mesmo tempo, mantendo o foco na compreensão detalhada do caso.

Assim sendo, o desafio da tessitura desta Pesquisa foi viabilizado por meio do Estudo de Caso, que exigiu flexibilidade e rigor, enquanto método explicativo à construção do que Yin (2015, p. 110) denominou de *Estratégia Geral* - a definição de prioridades sobre *o que analisar e o porquê* de se analisar a partir do depoimento dos entrevistados. Assim, “[...] a combinação de padrão, a construção da explicação, a análise de séries temporais, os modelos lógicos e a análise cruzada dos casos [e] as análises podem incorporar modelos estatísticos”. Dessa maneira, constitui-se como um conjunto específico de *técnicas* essenciais para definição da estratégia, pelo fato de se constituir em grandes *eixos temáticos*, que permitem se desdobrar em categorizações - *categorias da explicação* - ao examinar as evidências coletadas nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, buscando identificar elementos que possam explicar os fenômenos abordados na forma de *elementos explicativos*.

Neste trabalho, as evidências coletadas, nos depoimentos dos sujeitos da Pesquisa, foram organizadas em três grandes eixos temáticos: Percurso Acadêmico, Valorização da Diversidade e Justiça Social, pelos quais buscou-se agrupar e facilitar a interpretação dos resultados, possibilitando uma compreensão mais completa e ordenada das percepções e experiências dos participantes. Essa abordagem analítica está baseada na *Estratégia Geral* proposta por Yin (2015), que me auxiliou na interpretação dos dados, na elaboração de conclusões e nas recomendações, a partir dos resultados obtidos.

A abordagem proposta por Yin (2015) enfatiza a importância de ponderar as evidências empíricas coletadas em um estudo de caso, de forma a identificar e agrupar elementos analíticos emergentes, que são fundamentais para explicar os fenômenos

investigados. Razão pela qual sugere, ao pesquisador, a criação de um *Protocolo* para “Organizar os dados; observar padrões, insights e conceitos promissores; desenvolver uma estratégia analítica geral, juntamente com a estratégia geral considerar cinco técnicas analíticas, abordar de forma completa explicações e interpretações rivais” (Yin, 2015, p. 136).

Em síntese, para Yin (2015) a importância de identificação desses *elementos explicativos* está na possibilidade de estabelecer mecanismos que ajudam a compreender como e porque um caso único se desenvolve de determinada maneira. Contribuindo, dessa forma, para a construção de uma explicação holística do fenômeno estudado. Portanto, esse planejamento contempla aproximações e cruzamentos de interpretações divergentes e convergentes, no processo de análise dos *elementos explicativos*. Nesse caminho, busquei elementos que permitissem conexões dos fatos, como mecanismos de coesão das evidências, que funcionaram como elos importantes para estabelecer uma relação causal entre as variáveis em análise. Por isso, são denominados de *elos causais*.

Por essa razão, foi possível tratar os diversos aspectos desse caso único, com seus elos explicativos e contextuais, elucidando as razões por trás dos eventos ocorridos em um dado contexto. Ressalto que a ideia de contexto, estabelecida por Yin (2015), refere-se à compreensão do ambiente em que o caso único está inserido, incluindo aspectos históricos, culturais, políticos e organizacionais.

Logo, foi por meio dos apontamentos metodológicos de *Caso Único*, propostos por Yin (2015), que me permitiram conduzir os processos de categorização e de análise dos dados desta Pesquisa para investigar a tessitura de uma universidade justa na Amazônia paraense. Alcançar esse intento me exigiu a averiguação dos elementos explicativos resultantes do tratamento dos depoimentos dos graduando(a)s em situação de vulnerabilidade da UFPA. Nessa inquirição, os relatos foram identificados, interpretados e contextualizados, por meio da lógica plausível estabelecida para conectar a evidência empírica com as teorias e conceitos relevantes para, então, responder aos objetivos propostos nesta Pesquisa.

Todavia, para favorecer um panorama de melhor observação dos procedimentos sugeridos por Yin (2015), quanto à *Estratégia Analítica*, elaborei um desenho deste processo, observável a partir do Quadro síntese nº 11, abaixo. Nele, estão estruturados a Organização dos Eixos Temáticos, as Categorias da Explicação por aproximação e a Associação dos elementos explicativos.

Quadro 11 — Organização dos Eixos Temáticos e Categorias da Explicação por aproximação e associação dos elementos explicativos por sujeitos.

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DA EXPLICAÇÃO	ELEMENTOS EXPLICATIVOS
1. O Perfil socioeconômico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	1.1 O Perfil socioeconômico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA.	1.1.1 A representação dos sujeitos: identificação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA.
2. A trajetória Acadêmica dos Estudantes em situação de Vulnerabilidade socioeconômica	2.1 A vulnerabilidade socioeconômica: do conceito ao contexto histórico da situação de Vulnerabilidade Estudantil na UFPA.	2.1.1 Um breve olhar sobre as dimensões constitutivas da vulnerabilidade social, educacional e acadêmica: elementos analíticos-conceituais para a compreensão das representações das vulnerabilidades dos discentes assistidos pela Política de Assistência Estudantil da UFPA.
	2.2 . As vivências do percurso Acadêmico dos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica, Ingresso e Permanência na UFPA.	2.2.1 Os caminhos, condições e formas de ingresso, bem como a luta da permanência na trajetória de acolhimento na UFPA.
	2.3 O Direito à Assistência Estudantil na UFPA, segundo os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA.	2.3.1 O que dizem os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA sobre o direito à Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade, desenvolvida pelas ações da SAEST – os aspectos administrativos, as condições materiais de atendimento, a questão da infraestrutura e da alimentação estudantil.
3. Valorizar a Diversidade para os Estudantes em situação de Vulnerabilidade socioeconômica	3.1.As Estratégias para valorizar a diversidade nos processos formativos, segundo os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA.	3.1.1 O papel dos Programas, Projetos e Ações da SAEST voltados para valorizar a diversidade, segundo os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA.
	3.2 As contribuições das Associações Estudantis. na valorização da diversidade, para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA	3.2.1- O papel das Associações Estudantis e a luta por representatividade, por reconhecimento e por equidade, relativo aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA.
4. Justiça Social.	4.1. A Justiça e a Universidade Justa, pelo olhar dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA.	4.1.1 A compreensão de Justiça e de Universidade Justa pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA, assim como as aproximações entre concepção, conceito, e práticas efetivadas na universidade.

FONTE: Criado pelo autor com base nas evidências coletadas na entrevista com os Estudantes em situação de vulnerabilidades socioeconômica da UFPA, 2023.

5.1 Apontamentos sobre a situação de vulnerabilidade socioeconômica: do conceito ao contexto histórico da situação de vulnerabilidade estudantil na UFPA

Esta subseção tem início a partir de um breve debate conceitual sobre vulnerabilidade, fato que permitiu conexões com os depoimentos dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA. Face o exposto, as representações disponibilizadas por esses discentes subsidiaram o entendimento sobre quem são e em quais condições esses sujeitos são assistidos pela Política da Assistência e de Acessibilidade – PINAE, executada por meio da diligência da Superintendência de Desenvolvimento Estudantil – SAEST, na Universidade Federal do Pará.

Por conseguinte, a busca pela compreensão das dimensões da situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes da UFPA demandou aproximações com o enfoque teórico analítico impresso nesta Pesquisa, visto que corrobora com a ideia de que a justiça social problematiza a legitimidade das relações de poder, fortalece os processos de inclusão, de equidade, de pertencimento, de identidade. Essas constatações implicam mediações com a promoção da *igualdade de oportunidades justa*, da *redistribuição de recursos*, da *desconstrução de estereótipos e dos preconceitos* e da *garantia de direitos* para todos, com respeito às diferenças, especialmente, aos grupos historicamente marginalizados e oprimidos (Young, 2006; Dubet, 2008; Fraser, 2013; Estêvão, 2015).

Neste sentido, apresento-lhes dois casos de vulnerabilidade estudantil na UFPA:

Figura 10 – Artesanato indígena



Fonte: Mário Juruna – Estudante vulnerável de Engenharia Mecânica da UFPA (2023).

Esta imagem revela a produção artesanal de um estudante de Engenharia Mecânica da Universidade Federal do Pará. Ressalto que faz parte da produção cultural de sua comunidade indígena desenvolver este tipo de artesanato, o que demarca a importância da diversidade trazida por estes sujeitos. Ele é natural de Oriximiná – PA (Terras Indígenas Trombetas – Mapuera). Mora em um quarto alugado, às proximidades da UFPA Campus Guamá, com sua esposa gestante de 8 meses e um cunhado de 9 anos. O sustento de sua família advém da venda das peças de artesanato, tanto no interior da universidade quanto nas ruas de Belém-PA. Sendo essa a saída encontrada para sobreviver e concluir o seu curso, após ter perdido o auxílio da assistência estudantil.

Esse é um caso de insuficiência financeira estudantil que, somado a outras questões de ordem emocional decorrentes da precariedade financeira, da distância familiar e da vida em comunidade marcam a situação de vulnerabilidade socioeconômica na trajetória de Mário Juruna (2023), concluinte de Engenharia Mecânica na UFPA.

Um outro exemplo de vulnerabilidade estudantil foi obtido da fala de um acadêmico Pessoa com Deficiência – PcD, estudante do curso de Direito da UFPA, que diz:

No ano passado, quando eu fiquei sem bolsa e perdi meu BPC, foi aí que eu fui ver o estado realmente da minha vulnerabilidade..., foi aí que eu fui ter essa dimensão à minha pessoa... naquele momento, eu me vi muito desamparada porque eu fui cair na real de uma pessoa que está em estado de vulnerabilidade... não por culpa da universidade, mas pelo contexto social que eu me encontrava naquele momento sem ter recurso, né? Quase abandonei meu curso... Para pessoas que não tem renda e estão impedido de alguma forma de trabalhar, né, difícil! E eu perdi porque minha esposa trabalha empregada, ela é funcionária pública, mas com ganho baixo. E o Bolsonaro baixou a renda per capita para 250 reais. Aí foi confronto de lei, não foi questão de deficiência... e no caso específico, não é que eu pensei em abandonar, é que naquele momento a situação financeira estava muito difícil mesmo, com a minha esposa trabalhando, ela não conseguia suprir tudo. Eu não tinha dinheiro vir para cá, e como ela estava empregada, eu acabei ficando também no cadastro de reserva aqui... eu perdi meu BPC e perdi a minha bolsa aqui na Universidade ao mesmo tempo, mas eu não parei graças a Deus... foi um momento muito difícil mas eu não parei (Louis Braille, 2023).

A família de Louis Braille (2023) é constituída por três membros: ele, a esposa e sua filha ainda criança. No seu relato, revela que tomou real conhecimento do fato de que estava em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no momento em que perdeu o auxílio da Assistência Estudantil da UFPA, por haver excedido, a renda bruta familiar, a um salário mínimo e meio por pessoa. Esclareceu que isso se deu em virtude do aumento do salário de sua esposa. Com isso, condicionando a perda do seu Benefício assistencial à Pessoa com Deficiência, também denominado de Benefício de Prestação Continuada – BPC. Toda essa situação decorre porque, no período do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2018-

2022), houve restrição à renda *per capita*, para 250 reais por pessoa, aos assistidos pelo BPC⁹. À vista disso, de acordo com o Instituto Nacional de Seguro Social – INSS, “É a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família” (Brasil, 2023).

Cumpre-se aludir que considere necessário abrir este debate apresentando-lhes essas trajetórias específicas de vulnerabilidade estudantil na Universidade Federal do Pará, para que se torne mais tangível notar a abrangência das dimensões da vulnerabilidade socioeconômica, além de buscar elucidar as condições de fragilização em que se encontram esses sujeitos, que estão mais suscetíveis aos diferentes tipos de adversidades, tais quais: a dificuldade econômica, a exclusão social, a discriminação, a falta de moradia, a falta de acesso aos serviços de saúde e assistência social, o distanciamento do núcleo familiar, entre outros gravames que podem impactar diretamente no bem-estar e no desempenho acadêmico dos estudantes. Conseqüentemente, dificultando a permanência e conclusão dos seus cursos na universidade. Portanto, essas trajetórias estudantis revelam realidades distintas. Nessa conjuntura, acedem o alerta por haver muitos outros estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica análoga e, principalmente, porque os estudantes vulneráveis existem. Por isso, a universidade precisa cada vez mais se importar com esses sujeitos.

É oportuno pensar a assistência estudantil como mecanismo para o enfrentamento das adversidades no âmbito universitário. Logo, o modo como a universidade lida com esses fatos adversos, na vida dos estudantes, pode aproximá-la de um senso de justiça institucional. Como evidência disso, ressalto a relevância de auxiliá-los a superar a(s) dificuldade(s) e alcançar os objetivos acadêmicos, por meio de políticas públicas, programas, ações e práticas institucionais planejadas e articuladas com esta finalidade, além de aliados ao enfrentamento dos desafios. Nesse viés, podem contribuir para equalizar as

⁹ Foram estabelecidas novas regras ao BPC, a partir da Lei nº 14.176/2021, de 22 de junho de 2021, que dispôs sobre o estabelecimento do critério de renda familiar *per capita* para acesso ao benefício de prestação continuada, estipula parâmetros adicionais de caracterização da situação de miserabilidade e de vulnerabilidade social, além de dispor sobre o auxílio-inclusão de que trata o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), portanto, regulamenta diretrizes que se propõem a manutenção da aplicabilidade da norma contida no art. 203, inciso V, da Constituição Federal de 1988, e, assim, manter em execução a concessão do BPC. Todavia, ao estabelecer o critério de ¼ de salário mínimo para a renda mensal familiar *per capita* contribuiu na redução do quantitativo de beneficiários que recebem valores superiores ao estabelecido, assim, alterou a lei 13.982/2020, que determinava a concessão do BPC aos beneficiários (as) com demonstração de renda familiar inferior a ½ salário mínimo, esta alteração atingiu a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre as regras e os procedimentos para análise do direito ao Benefício de Auxílio-Inclusão à Pessoa com Deficiência (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14176.htm). Acessado: 15 Mai. 2024.

condições de oportunidades acadêmicas, para que estudantes, em vulnerabilidade social no ensino superior, tenham uma trajetória estudantil bem-sucedida, assim como para promover a formação de cidadãos mais preparados e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

Sob essa perspectiva, a tessitura de uma universidade justa preconiza, e inclui, o desafio de mobilizar esforços para a construção das ferramentas de transformação social, de promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades justa no ambiente educacional. O estabelecimento dessas condições para superação da(s) vulnerabilidade(s) implica o fortalecimento do direito à Assistência Estudantil, pela imersão, pelo conhecimento e pela criação de estratégias de superação dos problemas, que afetam cada grupo de estudante em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, visando intervir para que as ações sejam realmente inclusivas e atendam às necessidades reais desses acadêmicos. Assim sendo, reafirmo o quão importante reside a materialização do trabalho da SAEST/UFPA, inicialmente por formular estratégias e ações comunitárias viáveis e executáveis; posteriormente, por desenvolver ações na direção de contribuir para alterar o quadro das desigualdades e injustiças, que vão muito além da educação, posto que envolve a construção da justiça social.

Posto isto, a literatura traz à tona discussões sobre vulnerabilidade como um conceito *pluridimensional e multifatorial* (Martins, 2008; Brito Filho, 2012; Carmo; Guizardi, 2018; Palavezzini; Alves, 2020).

Nesse mister, na perspectiva da vulnerabilidade socioeconômica estudantil, é possível assinalar a existência de alguns limites da situação de risco no contexto universitário, abarcando algumas questões que apreendem as dimensões socioeconômicas que podem afetar a permanência e a continuidade dos estudos, visto que, denotam as condições de fragilidade que atravessam a vida acadêmica do discente. Nessa conjuntura, encontram-se questões como: a insegurança alimentar, a carência de recursos financeiros, a fragilização da saúde física e mental. À vista disso, havendo real possibilidade desses fatores acometerem os discentes em situação de vulnerabilidade, consistem em limitações à progressão aos níveis mais elevados de ensino. Em consequência, apontam à necessidade da criação de políticas e de mecanismos de enfrentamento às desigualdades e às injustiças sócio educacionais (Palavezzini; Alves, 2020).

Nesse enquadramento, Palavezzini e Alves (2020, p. 7) delimitam o debate das implicações da vulnerabilidade educacional, ao situar a importância do fortalecimento dos

condicionantes estruturais, acompanhado pela viabilização das políticas públicas no sentido de assegurar direitos. Posto isso, ratificam:

Infere-se que o conceito de vulnerabilidade educacional implica a delimitação, no âmbito das instituições de ensino, e pode ser utilizado nas situações em que os direitos e necessidades educacionais não são plenamente atendidos. A estrutura e dinâmica da política educacional são fundamentais para compreender o maior ou menor grau de incidência da vulnerabilidade nessa área (Palavezzine; Alves, 2020, p. 7).

Sobre condição de vulnerabilidade educacional, no contexto acadêmico brasileiro, Araújo (2003) discorre, com profundidade, ao constatar que:

O Brasil é um dos países em que se verificam as maiores taxas de desigualdade social, fato visível dentro da própria universidade, onde um grande número de alunos que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressou em situação desfavorável frente aos demais, sem ter as mínimas condições socioeconômicas de iniciar ou de permanecer nos cursos escolhidos (Araújo, 2003, p. 101).

Seguindo essa lógica, considero que o enfrentamento da vulnerabilidade socioeconômica dos universitários é uma questão de justiça social, por se tratar de demandas multidimensionais interligadas. Nesse sentido, exigem a implementação de políticas e ações da Assistência Estudantil para garantia de direitos, de oportunidades educacionais justas, de acesso e permanência, de progressão e de sucesso na universidade; além da justiça social e da equidade educacional. Este é o sentido atribuído à justiça social, neste trabalho, que todas as pessoas possam ter acesso aos mesmos direitos e oportunidades justas, independentemente, de sua origem, raça, cor, gênero, classe social. Entre outros aspectos, que comporte a justiça social com respeito à diferença na diversidade e a erradicação das formas de dominação e opressão entre os sujeitos (Young, 2006; Dubet, 2008; Fraser, 2013; Estêvão, 2015).

No Brasil, a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004) considera que a vulnerabilidade social pode ser caracterizada pela condição e/ou um contexto de fragilização humana, “à exposição a processos de exclusão social de famílias e indivíduos que vivenciam contextos de pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso a serviços públicos) e/ ou fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social” (Brasil, 2004).

Essa concepção possui duas dimensões observáveis: A primeira é a dimensão material da vulnerabilidade, relacionada à ausência de renda, de acesso aos serviços e bens públicos, entre outros que emanam desta natureza material. A segunda dimensão é a relacional, referente às fragilidades de vínculos de afetos, familiares, relacionais e de

pertencimento social. Nesse mote, segundo Martins (2008), a inserção dos elementos relacionais pode ser considerada uma inovação trazida pelo documento da PNAS (Brasil, 2004).

À luz disso, considero que as imposições cotidianas do não acesso pleno, ao conjunto de direitos e de bens sociais, tecem situações que propiciam injustiças e assinalam para o estado de vulnerabilidade social, como expressão das contradições da sociedade de classes, em que a realidade social se materializa excludente para os oprimidos desta relação. Conforme constata Martins (2008), o fato é que os vulneráveis estão em desvantagens quanto ao usufruto dos direitos sociais de viver com integridade, mais expostos às relações *humanas/desumanas* e aos processos de *exclusão/inclusão*.

Todavia, esses processos são multidimensionais, constituídos por situações adversas de uma sociedade em que a exploração do trabalho humano é condição para a manutenção do capital, cerne das contradições, que acolhe a lógica da manutenção dos privilégios de poucos, resultantes da exploração do ser humano pelo ser humano. O que expõem a existência das relações *humanas/desumanas*, (Martins, 2008).

O pensamento de Martins (2008), sobre vulnerabilidade social, expressa a ideia de que, em uma sociedade contemporânea capitalista, a avidez pelo lucro - mecanismo orgânico ao sistema capital propulsor da opressão à reprodução da riqueza - tem como base a exploração do trabalho humano. Isso ratifica a produção na (re) afirmação das diferenças de classes, enquanto fonte de reprodução das desigualdades e de injustiças profundas nas relações sociais, bem como procede na marginalização do ser humano às relações desiguais de poder, expressos por processos de dominação e de subordinação. Ademais, essa forma de pensar a vulnerabilidade social, aproxima-se da perspectiva radical de justiça, que fundamenta o debate sobre universidade justa, uma vez que traz a perspectiva de engajamento na superação de toda, e qualquer, forma de subordinação, de opressão e de exploração humana para concessão de espaço à justiça.

A literatura sobre vulnerabilidade social se apresenta extensa e complexa, por apontar para a ideia de que se trata de um conceito polissêmico, porque não há consenso sobre o que é ser ou estar em condição de vulnerabilidade. Nessa observância, conforme Carmo e Guizardi (2018, p. 5), “alguns trabalhos referem-se à vulnerabilidade como suscetibilidade à pobreza, outros a caracterizam como sintoma de pobreza. Haveria ainda aqueles que a compreendem como uma das dimensões da pobreza”.

Por isso, é possível ponderar que se tratam de concepções que revelam perspectivas e interpretações diferentes, até mesmo divergentes, quanto à condição de vulnerabilidade

social. Estabelece-se como processo que denota à *multideterminação* e à renda. Por apenas constar como um dos determinantes de ordem socioeconômico, é essencial ratificar a existência de outros, que podem estar vinculados às fragilidades afetivo-relacionais, psicossociais, entre outras formas. Posto que alimentam desigualdades e injustiças sociais, condicionadas por ausências ou por insuficiências de naturezas diversas, que precarizam a condição humana, com raízes profundas nas contradições do capitalismo (Carmo; Guizardi, 2018).

Diante dessas asseverações, considero ser preciso compreender a condição de vulnerabilidade social em si, por uma perspectiva ontológica de classe. O que admite entre outras questões assinalar a,

[...] falta ou a perda de direitos fundamentais e também pela fragilidade nas relações sociais. Portanto, compreender quais idiossincrasias, essa situação traz consigo, é determinante para a construção de planos e ações para combatê-la ou minimizá-la (Oliveira, 2018, p. 10).

Destarte, a compreensão das múltiplas dimensões da vulnerabilidade socioeconômica, na vida estudantil, pode abranger aspectos relacionados às privações para além do acesso à renda, ao emprego, a serviços básicos e a padrões de consumo, entre outros sentidos que remetem a esta natureza. Conduzindo, assim, à compreensão das desigualdades como desafios de um debate político, que está relacionado às possibilidades de superação das contradições e adversidades sociais. Visando a manutenção da dignidade humana, em que as condições materiais de existência dos sujeitos, conjugadas com o conjunto de políticas e ações do Estado, condicionam cidadania com justiça social. Razão pela qual a universidade não pode ficar isenta desse debate.

Isto posto, Adorno (2001) sugere:

O termo vulnerabilidade carrega em si a ideia de procurar compreender primeiramente todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo – a rede de serviços disponíveis, como escolas e unidades de saúde, os programas de cultura, lazer e de formação profissional ..., – e avaliar em que medida essas pessoas têm acesso a tudo isso (Adorno, 2001, p. 12).

Esse debate acentua reflexões sobre as condições de existência humana, no sentido da acessibilidade dos elementos essenciais para a vida destes sujeitos. Logo, subentende-se a necessidade do estabelecimento de medidas que corroborem para a materialização da justiça social, com envolvimento da condição do reconhecimento, da luta por equidade social e por políticas públicas que subsidiem a ruptura com a situação de vulnerabilidade,

além das contradições que estão associadas aos diferentes contextos, individuais e coletivos.

De tal forma que:

Quando refletimos sobre justiça social não é possível desconsiderar o contexto de vida dos sujeitos e como tais contextos podem contornar suas formas de expressividade, exercendo influências sobre as maneiras como se posicionam na sociedade e como se enxergam. A omissão e/ou o recuo do poder público em seu papel de proteção social cria ciclos de reprodução de situações de opressão, não só no sentido da desigualdade no acesso a políticas e serviços, mas de cerceamento da livre expressão e lutas dos sujeitos, o que esconde a dimensão coletiva da vivência das populações em contextos de produção de vulnerabilidades (Carmo; Guizardi, 2018, p. 6).

Segundo esses autores, os caminhos alternativos, na busca por soluções, perpassam pela compreensão e enfrentamento das causas estruturais, pela intensificação dos processos democráticos de participação popular de grupos sociais excluídos, bem como pelo engajamento na luta por uma sociedade com mais justiça e igualdade social.

Haja vista, a luta pela superação da(s) vulnerabilidade(s) vincula-se:

A educação, a política educacional e a escola, juntamente com outras iniciativas, poderão tornar a sociedade mais igualitária, solidária e integrada. O acesso aos conhecimentos, empenhados e comprometidos com o desenvolvimento científico, tecnológico, gratuito e universal, voltados à solidariedade e equidade social, expressam uma perspectiva e uma dimensão ideológica da educação (Palavezzini, 2020, p. 52).

Pertinente a isso, vulnerabilidade social e vulnerabilidade educacional fazem parte de um mesmo contexto pluridimensional, como sugere Palavezzini (2000), já que ao expor seus limites e mensurar seus efeitos, conduz à busca de caminhos alternativos para superá-los, como orienta:

Ainda que os conceitos de vulnerabilidade exponham limitações e divergências, frutos das imprecisões do campo conceitual em que se encontram, observam-se avanços na discussão. O debate abarca uma diversidade de fenômenos que não se limita à insuficiência de renda, mas perpassa diversas questões, como: condições de saúde, adequação ao domicílio, transporte, entre outros, que estão intimamente associadas ao processo de desenvolvimento de uma sociedade. A vulnerabilidade educacional tem, via de regra, seguido o debate conceitual sobre vulnerabilidade social; seu recorte, contudo, busca identificar indicadores que expressam riscos e dificuldades para a permanência dos estudantes, nas instituições escolares (Palavezzini, 2000, p. 24).

No contexto acadêmico, Alves (2015, p. 6) afirma que “a busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira”.

Entretanto, Marques (2016), membro do Observatório dos Direitos Humanos, ao analisar o contexto social periférico brasileiro, sugere atenção com as políticas sociais, tendo em vista que a natureza da organização da sociedade capitalista tem como base a exploração e o lucro. Em consequência, cada vez mais pessoas no país são colocadas em situação de vulnerabilidade.

Sob esse olhar, cabem suscitar alguns dados acerca do contexto social brasileiro, de acordo com o Relatório Mapa da Pobreza (2022), que tomou como base os microdados disponibilizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD do IBGE (2022). Esse estudo revelou que 29,6% dos brasileiros, em números absolutos, correspondem a 62,9 milhões de pessoas que possuem renda domiciliar, per capita, de 497 reais mensais. Fato que faz acionar o alerta decorrente da ampliação da pobreza e do aumento das condições de vulnerabilidade social no país. Outrossim, ainda, aponta para um incremento na Região Metropolitana de Belém (PA), onde este percentual é bem maior que a média nacional, ao atingir 46,19% da população paraense.

Nessas circunstâncias, os dados da PNAD/IBGE (2022) acendem sinal amarelo para o cenário social brasileiro, em particular, à Região Amazônica, visto que a gravidade das implicações da insuficiência financeira impacta outras demandas na vida dos sujeitos empobrecidos, fragilizando-os ao usufruto da plena cidadania, inclusive, no campo da educação superior.

A condição periférica de subdesenvolvimento amazônico é destacada, por Mello (2007, p. 7), como condicionante estrutural de vulnerabilidades que, ao longo do processo histórico, vem sofrendo exclusões cíclicas. Ao passo que “Sem conhecimento e sabedoria não existe alternativa ao subdesenvolvimento...; não existe libertação da condição de irrelevância periférica – de não-lugar”. Assim, o autor complementa:

[...] graças às **vulnerabilidades estruturais** – com destaque para **baixa taxa de escolaridade, o analfabetismo, o subdesenvolvimento científico e tecnológico** –, continuam, em sua grande maioria, dominados por economias agrícolas e extrativistas, pela produção de mercadorias de baixo valor agregado que não competem com os bens manufaturados do Norte desenvolvido – tal é o caso da Região Amazônica dentro do Brasil. Para um povo se desenvolver num mundo como o nosso, afirmar-se como nação e como região, com **capacidade do exercício da soberania**, num quadro frenético de concorrência econômica agressiva em escala global, **há de se garantir**, antes de qualquer outro fator, **uma base educacional sólida** para toda a sociedade e promover-se, na ponta de cima da pirâmide do conhecimento, **o domínio estratégico dos vários campos da ciência** (Mello, 2007, p. 28-29, grifo nosso).

Nos apontamentos de Mello (2007), a Educação torna-se pressuposto de transformação das vulnerabilidades estruturais, de base para a cidadania e de condição essencial para superação de exclusão da pobreza, entre outros gravames, que se impõem como realidade adversa à Região Amazônica. De tal modo, sugere, como condição para o desenvolvimento social do povo, a necessidade de assegurar uma base educacional sólida, capaz de elevar a capacidade do estágio da cidadania, da produção de ciência, tal qual se colocar como produtora do conhecimento de ponta. Nesse quadro, essas são questões que perpassam como prioridade estratégica na consolidação de uma universidade cientificamente produtiva e, socialmente, sustentável na Amazônia.

Da mesma forma, a elevação do estágio humano tem raízes na força institucional universitária, que provém dos conhecimentos e valores da universidade quando consegue articular oportunidades democráticas e igualdade com justiça social (Maneschy, 2013).

Sob essa perspectiva, de ideário por justiça social, no âmbito educacional, Dubet (2008, p. 12), ao discutir as *oportunidades justas*, sugere que a escola fomente a “igualdade distributiva das oportunidades, isto é, zelar pela oferta escolar, às vezes, dando mais aos menos favorecidos, e, de qualquer maneira, tentando atenuar os efeitos mais brutais da competição pura”.

Diante desse contexto, acredito que as relações entre vulnerabilidade e educação superior permitem ampliar o debate sobre o tema. Logo, confirmam a tese de que não se trata apenas de superação da insuficiência financeira, mas de se criar condições sociais singulares à cidadania, para a consolidação de direitos sociais. Neste caminho, apontam Winter, Menegotto e Zucchetti (2019, p. 171), ao considerarem “A condição de ser pobre não gera direitos, é a condição de cidadão que os gera”.

Nesse sentido, Saramago (2013, p. 10) admite que “Democracia e universidade são conceitos com características comuns: os valores que promovem se apoiam na palavra e na ideia como alavancas que impulsionam a sociedade a estágios mais elevados da cidadania”.

Sendo assim, o autor justifica:

Volto a dizer que a universidade não tem de salvar-nos, não se trata de salvar ninguém, digamos mesmo que a universidade tem de assumir a sua responsabilidade na formação do indivíduo, e tem de ir além da pessoa, porque não se trata apenas de formar um bom informático, ou um bom médico, ou um bom engenheiro, a universidade além de formar bons profissionais, deveria lançar bons cidadãos. Precisamos disso, todos, que se formem turmas de cidadãos e para mais, cidadãos bons, porque ainda que a palavra esteja gasta, há que reivindicá-la [...]. Creio que a universidade pode, creio que vós podeis” (Saramago, 2013, p. 41).

Maneschy (2013, p. 11), ratificou a ideia de que “a instituição universitária está no centro do movimento que associa valores democráticos às garantias de oportunidade, igualdade e justiça”. Assim sendo, os aspectos levantados se autor tornam um ponto de imersão neste debate, sendo indicativos à investigação quanto à materialidade das políticas públicas de Assistência Estudantil, realizadas pela UFPA, ao assistir os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, um recorte analítico conceitual específico sobre a vulnerabilidade, em âmbito acadêmico, precisa considerar as múltiplas inter-relações quanto ao acesso, permanência, evasão e conclusão do curso superior. Nessa situação, Palavezzini e Alves (2020, p. 7) postulam “no âmbito educacional, a vulnerabilidade está relacionada à ausência de condições de acesso e permanência, visando à conclusão dos diferentes níveis educacionais, no espaço das instituições educacionais”. Face isso, ratificam:

Delineando ainda mais sua caracterização conceitual, consideramos que a *vulnerabilidade acadêmica* é aquela que se constitui, tendo em vista as particularidades específicas da vida acadêmica e do ensino superior: abrange os indivíduos, as famílias e os grupos sociais, com dificuldades e limitações tanto para acessar quanto para permanecer e concluir esse nível educacional. A vulnerabilidade educacional, em âmbito acadêmico, considera uma gama de fatores que dificultam, restringem ou impedem o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos no âmbito das instituições de ensino superior. Outrossim, é necessário considerá-la como um fenômeno multidimensional e complexo, a partir das particularidades e especificidades próprias da vida acadêmica. Em síntese, compreendemos que a vulnerabilidade acadêmica não se reduz à insuficiência de renda, pressupondo um caráter e elementos multidimensionais, mas evidencia limitações em diversos âmbitos (saúde, habitação, transporte, desempenho acadêmico, relações interpessoais e institucionais, entre outros), os quais influenciam de diferentes maneiras e intensidades a vida acadêmica (Palavezzini; Alves, 2020, p. 7).

Questões como o acesso, a permanência, o sucesso, a progressão aos níveis mais elevados de estudos, também, expõem contradições vinculadas às desigualdades de acesso, às desigualdades de sucesso, à distribuição das carreiras e à performance escolar. De tal forma que, via de regra, a escola é vista pela sociedade como sinônimo das oportunidades iguais, e se espera que por meio dela as desigualdades sociais, étnicas, sexuais entre outras possam ser suprimidas (Dubet, 2008).

No entanto, mesmo reconhecendo que, na sociedade contemporânea, a escola é um espaço que goza de grande legitimidade, o convite à reflexão sobre vulnerabilidade educacional/acadêmica aproxima-se da orientação apresentada por Dubet (2008, p. 9), que sugere “repensar a justiça da escola ir à procura de novas articulações entre princípios e

realidades”. Isso porque, ele alerta para o fato de “nenhum sistema escolar conseguiu se proteger completamente das desigualdades sociais” (Dubet, 2008, p. 11).

Mediante isso, atento à concepção que reitera a “Assistência Estudantil, como política pública, constitui-se numa oportunidade real para a expressiva maioria de estudantes terem acesso às condições de permanência, diante das inúmeras necessidades advindas do ingresso no curso” (Araújo *et. al*, 2019, p. 724). A partir de então, compreende-se o alcance desta política, como sugere Pinto (2015, p. 28) “política inclusiva, na medida em que pode atuar no sentido de ampliar as oportunidades de permanência de grupos historicamente discriminados por questões de cor/raça, por exemplo” (Pinto, 2015, p. 28).

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam diversos desafios para acessar uma educação de qualidade e garantir sua permanência na instituição. Nesse cenário, são alunos que enfrentam dificuldades financeiras, moram em condições precárias, têm acesso limitado a recursos, bem como enfrentam preconceitos e discriminações no ambiente acadêmico, à vista disso, considere este debate indispensável para melhor compreensão sobre quem são estes discentes, além de investigar em quais condições vem se desenvolvendo a materialização da Política de Assistência e Acessibilidade – PINAE/ UFPA. Para o alcance desse objetivo, estruturei o perfil dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da educação superior na Universidade Federal do Pará. Ademais, procurei captar nos discursos, desses sujeitos, elementos que pudessem reiterar a análise dos dados levantados, conforme disposto na próxima subseção.

5.1.1 O Perfil socioeconômico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA

O mapeamento do perfil dos discentes entrevistados nesta Pesquisa, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica assistidos pela SAEST, permitiu a identificação dos sujeitos beneficiários dos programas e ações. Nessa situação, como aponta o Relatório de Atividades Exercício 2022, os dados coletados são relevantes “pois, além de identificar os principais beneficiários das ações da assistência e acessibilidade estudantil, revelam se os auxílios e serviços estão atingindo o público-alvo preferencial, ou seja, os discentes em situação de maior vulnerabilidade” (SAEST/UFPA, 2023, p. 24).

A Assistência Estudantil constitui direito adquirido, por isso deve ser assegurada buscando os melhores meios para alcançar as demandas de todos estudantes. Dessa forma,

torna-se instrumental o mapeamento das necessidades desses alunos, visando permitir um atendimento mais direcionado, de acordo com a especificidade da vulnerabilidade socioeconômica apresentada por eles. Assim, a construção de mecanismos de redução dos efeitos abre espaço para redução das eventuais injustiças.

As limitações à progressão acadêmica apontam para a necessidade de criação de mecanismos de enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais. Em vista disso, as universidades devem se comprometer em adotar políticas e programas que visem atender às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade, promovendo a justiça social e o acesso igualitário aos recursos necessários para uma experiência universitária plena.

De tal forma que isso envolva ações como a criação de programas de apoio socioeconômico, sensibilização e capacitação da comunidade acadêmica sobre as questões enfrentadas por esses estudantes, implementação de medidas de acessibilidade e ajustes razoáveis em casos específicos, entre outras iniciativas que visam garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos (Palavezzini, 2000).

Sob essa perspectiva, corroboro com a ideia de que a efetividade dessas dimensões (Apoio financeiro com acesso às bolsas de estudo; Auxílios financeiros; Moradia, Permanência; Apoio à saúde física, mental, emocional e social com acolhimento ao longo da trajetória acadêmica; dentre outros), nesta Pesquisa, vêm contribuir para a composição do ideal de universidade justa. Partindo do pressuposto da ciência de que a universidade não é autossuficiente para alcançar a plenitude deste ideário.

No entanto, conforme sugere Palavezzini (2020, p. 52) “A educação, a política educacional e a escola, juntamente com outras iniciativas, poderão tornar a sociedade mais igualitária, solidária e integrada”.

No caso em questão, a busca pela compreensão da política de assistência estudantil da UFPA aliada às ações necessárias visando o fortalecimento da permanência dos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, exigiu-me conhecer, a princípio, o quantitativo dos sujeitos assistidos por essa política.

De acordo com a SAEST/UFPA (2022), em 2021 a UFPA apresentava um número absoluto de 1.813 quilombolas, 627 PcDs, 297 indígenas, e 17 migrantes. A par desses dados, esse recorte da Pesquisa me levou à construção de um quadro síntese com o perfil socioeconômico dos nove estudantes entrevistados, conforme o quadro 12.

Quadro 12– Perfil Socioeconômico dos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica da UFPA (2023). Temática: Vulnerabilidade Estudantil.

Estudante pertencente ao Grupo de vulnerável (UFPA)	Nome*	Idade/anos	Nacionalidade/naturalidade	Identidade e de Gênero/Raça	Nº total de integrantes da família (incluindo você)	Renda bruta familiar/mensal em reais(\$)	Renda per capita familiar/mensal em reais(\$)
Estrangeiro(a)	Nelson Mandela	29	Benin/Porto Novo	Masculino Heterossexual/ Negra	01	Entre 0,5 a 1 salário mínimo.	Entre 0,5 a 1 salário mínimo
Estrangeiro(a)	Njinga Mbandi	27	Benin/Porto Novo	Feminina Heterossexual/ Negra	01	Entre 0,5 a 1 salário mínimo.	Entre 0,5 a 1 salário mínimo
Quilombola	João Cândido	26	Brasileira/ São Sebastião da Boa Vista – PA	Masculino Heterossexual/ Negra	03	Entre 1 a 1,5 salário mínimo.	Até 0,5 salário mínimo
Quilombola	Zumbi dos Palmares	24	Brasileira/ Cachoeira do Piriá – PA	Masculino Heterossexual/ Negra	01	Entre 0,5 a 1 salário mínimo.	Entre 0,5 a 1 salário mínimo
Indígena	Mário Juruna	33	Brasileira/ Oriximiná – PA (Terras Indígenas Trombetas – Mapuera)	Masculino Heterossexual/ Índio	03	Entre 0,5 a 1 salário mínimo.	Até 0,5 salário mínimo
Indígena	Raoni	27	Brasileira/ São Gabriel da Cachoeira – AM (Terras Indígenas Povo Piratapuyas)	Masculino Heterossexual/ Índio	03	Entre 1 a 1,5 salário mínimo	Até 0,5 salário mínimo
Pessoa com Deficiência - PcD	Louis Braille	51	Brasileira/ Belém – PA	Masculino Heterossexual/ Pardo	03	Entre 1,5 a 2 salários mínimos.	Até 0,6 salário mínimo
Pessoa com Deficiência – PcD	Helen Keller	31	Brasileira/ Belém – PA	Feminina Heterossexual/ Branca	04	Entre 5 a 6 salários mínimos.	Até 1,5 salário mínimo.
Coletivo de Mães	Marielle Franco	29	Brasileira/ Macapá – AP	Feminina Heterossexual/ Negra	02	Entre 0,5 a 1 salário mínimo.	Até 0,5 salário mínimo.

Fonte: Elaborado pelo autor, com os dados da pesquisa (2023).

*Para manter o anonimato, aos participantes foram atribuídos nomes fictícios (pseudônimos) de pessoas que foram importantes para a causa de cada um dos grupos vulneráveis, em diferentes tempos e contextos históricos.

O quadro 12 revela a síntese do perfil socioeconômico dos nove (09) estudantes de graduação da UFPA entrevistados. Nesta pesquisa, esses sujeitos pertencem às 05 (cinco) categorias de grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a saber: Estrangeiros,

Quilombolas, Indígenas, Pessoas com Deficiência – PcD e Estudantes do Coletivo Mães Universitárias pela Permanência.

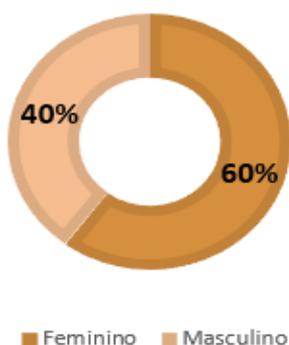
Dois terços (2/3) desses estudantes são negro(a)s e do sexo masculino, um terço (1/3) faz parte do sexo feminino, sendo que entre elas, apenas uma (01) se considera branca. Todos os entrevistados se identificaram cisgêneros e heterossexuais, com idade entre 27 e 51 anos. Nesse contexto, a média de idade se estabeleceu 30 anos e 7 meses.

Os dados sobre a idade permitem ponderar que o ingresso desses sujeitos, ao nível superior, ocorreu de forma mais tardia, visto que estão acima da faixa etária sugerida como adequada pelo MEC. Isso se considerarmos que, no último Senso da Educação Superior, demonstrou-se que a faixa etária adequada para este nível de ensino está entre 18 a 24 anos (MEC/INEP, 2022). Tangente ainda a essa temática, de acordo com o Senso da Educação Superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, realizado em 2021, “A maioria dos estudantes é branca, do sexo feminino, com idade entre 19 e 24 anos”.

Cumpr-se reportar que o ingresso de estudantes negros e indígenas, por exemplo, exprime a ideia de que a Universidade Federal do Pará tem se tornado um espaço mais acolhedor para os sujeitos historicamente excluídos do acesso ao nível superior. Essa afirmativa representa um significativo ganho social, uma forma de justiça, que representa a iniciativa da SAEST/UFPA na mobilização de esforços para a promoção das ações de permanência em atendimento aos estudantes em vulnerabilidade social.

Apesar desta Pesquisa apresentar na composição dos estudantes entrevistados a prevalência das pessoas do sexo masculino, de acordo com a SAEST (2023), a maior parte dos estudantes assistidos com auxílio no ano de 2022, foram do sexo feminino, conforme a figura 11 abaixo:

Figura 11: Sexo dos Discentes Assistidos com Auxílio da SAEST em 2022.



Fonte: SAEST, 2023.

Vale ressaltar que foi aberta como possibilidade das pessoas autodeclarantes se pronunciarem sobre a questão da identidade de gênero, para além do aspecto físico/biológico (Para além do conjunto de características genéticas e hereditárias determinantes na estrutura corporal, que entre outros fatores, demarcam a existência dos órgãos genitais feminino e/ou masculino).

Relevante enfatizar o fato de que, no processo de identificação dos entrevistados, foi-lhes concedida a possibilidade das pessoas autodeclarantes se pronunciarem sobre a questão da identidade de gênero, para além do aspecto físico/biológico (Para além do conjunto de características genéticas e hereditárias determinantes na estrutura corporal que, entre outros fatores, demarcam a existência dos órgãos genitais feminino e/ou masculino).

No que se refere às informações sobre cor/raça dos estudantes entrevistados, julgo pertinente os apontamentos de Gomes (2005, p. 45), ao considerar “Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade”. Nesse cenário, a tessitura de uma universidade justa atenta para as questões de racismo, discriminação racial e exclusão social, visto que estudantes que enfrentam discriminação - com base em sua raça, gênero, orientação sexual ou origem socioeconômica - podem se sentir excluídos e desmotivados a concluir seus estudos.

Quanto à renda bruta familiar dos estudantes inquiridos, nesta Pesquisa, somente um (01) entrevistado encontrava-se na faixa entre 4 a 6 salários mínimos. Contudo, se considerarmos que a composição familiar desse sujeito constitui-se por 4 membros, denota-se que, no máximo, a renda per capita chegaria a 1,5 salário mínimo. Portanto, essa situação se enquadra dentro da condição de vulnerabilidade socioeconômica, estabelecida pela PNAES, até 2023.

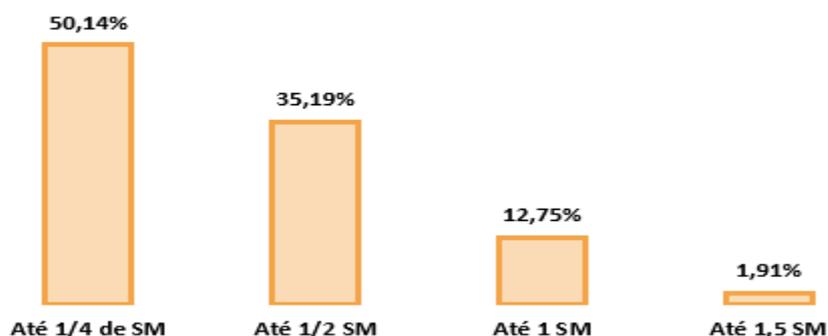
Dos entrevistados, (04) quatro possuem renda entre 1 a 1,5 salário mínimo. Outros cinco (05) estudantes possuem renda total entre 0,5 a 1 salário mínimo mensal, sendo completamente dependentes de recursos financeiros provenientes da Assistência Estudantil da UFPA. Nesse panorama, a maior parte dos discentes entrevistados estão em extrema situação de vulnerabilidade socioeconômica. Diante dessa realidade, o Documento da SAEST/UFPA (2023) situa a importância de fortalecer a permanência desses estudantes, além de ratificar o objetivo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no que se refere ao critério composição da renda para pertencimento a este grupo. Sendo assim, “por meio da minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais, há

prioridade para estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos” (SAEST/UFPA, 2023, p. 24).

Com intenção ao atendimento dessa prerrogativa, estabeleceu-se o limite de renda familiar de até 1,5 salário mínimo, para o estudante, ou sua família, assim, enquadrando-lhes como elegíveis para receber o auxílio. A utilização desse critério objetiva garantir que esse benefício seja direcionado para o estudante que, de fato, seja vulnerável e careça da assistência financeira para continuar seus estudos. Nesse objetivo, a SAEST/UFPA realiza uma análise criteriosa dos documentos apresentados para concessão dos auxílios, pois a finalidade da avaliação socioeconômica é garantir que os auxílios sejam direcionados para os estudantes que realmente necessitam do apoio financeiro para continuar os seus estudos na universidade. Desse modo, ampliando-se as possibilidades de permanência e êxito no percurso acadêmico.

Além do mais, o perfil socioeconômico dos discentes vulneráveis da UFPA, conforme dados do Relatório de Atividades da SAEST (exercício 2022), são de estudantes em condições de extrema vulnerabilidade socioeconômica. Tendo isso em vista, essa situação social adversa pode ser ratificada por meio dos dados que revelam a faixa de renda declarada pelos estudantes, que receberam auxílio em 2022, contidos na figura 12 abaixo:

Figura 12 – Faixa de Renda Declarada pelos Discentes assistidos com Auxílios (Salário Mínimo – SM).



Fonte: SAEST, 2023.

Desse modo, a maior parcela dos beneficiários dos auxílios concedidos “possuíam renda per capita de até ¼ de salário mínimo (R\$ 303,00), ou seja, eram discentes que atendiam ao perfil de vulnerabilidade e, inclusive, estavam em situação de extrema vulnerabilidade” (SAEST/UFPA, 2023, p. 24).

Diante desses fatos, a falta de recursos financeiros é um fator que pode afetar a permanência do estudante na universidade, pois estas dificuldades podem levar à necessidade de trabalhar em tempo integral ou parcial, o que pode comprometer o tempo disponível para os estudos. Logo, para mitigar esse problema, avalio como importante que a universidade ofereça programas de bolsas de estudo, assistência financeira, ou oportunidades de trabalho dentro do campus, a fim de garantir que os estudantes, em situação de vulnerabilidade, tenham condições de se dedicar integralmente aos estudos.

Face essas postulações, os entrevistados foram inquiridos sobre quais os tipos de auxílios financeiros receberam da UFPA. E objetivando melhor organização dessas respostas, elaborou-se o quadro n° 13, a seguir:

Quadro 13 – Tipos de Auxílios Financeiros Recebido UFPA (2023). Temática: Vulnerabilidade Estudantil.

Grupo de Estudantes Vulneráveis Assistidos	Nome do Entrevistado	Tipo de Assistência Financeira recebida pela UFPA	Valor mensal da Assistência Financeira recebida pela UFPA (valor em R\$ - Reais)
Estrangeiro	Nelson Mandela.	Auxílios estudante estrangeiro dividido em dois: moradia e permanência	R\$700,00 reais cada auxílio
	Njinga Mbandi.	Auxílios estudante estrangeiro (dividido em dois: Moradia e Permanência	R\$700,00 reais cada auxílio.
Quilombolas	João Cândido	Bolsa Permanência (MEC)*	R\$700,00 reais
	Zumbi dos Palmares	Bolsa PROAD (Pró Reitoria de Administração); Bolsa Permanência.	R\$1000 reais; R\$700,00 reais
Indígena	Mario Juruna	Auxílio Moradia*	R\$700,00 reais
	Raoni	Bolsa Permanência.	R\$700,00 reais
Pessoas com Deficiência – PcD.	Louis Braille	Bolsa Permanência PcD*	R\$700,00 reais
	Helen Keller	Bolsa Pibic	R\$700,00 reais, duração de 12 meses.
Coletivo de Mães	Marielle Franco	Auxílio Taxa Zero Auxílio Primeira Infância*	O valor do auxílio é de R\$ 600,00 reais, pelo fato de ser discente de curso Integral. Todavia, para alunos de cursos parciais o valor é de R\$ 400,00.

Fonte: Elaborado com os dados da pesquisa (2023).

* Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que perderam o auxílio, ou que estão, no cadastro de reservas da SAEST, aguardando para ser assistido pelo respectivo auxílio em destaque.

Ainda no âmbito dos valores recebidos por meio dos auxílios da UFPA, três entrevistados revelaram a importância das quantias, em reais (R\$), desses auxílios e bolsas, com destaque para a atualização com incremento nos valores, ratificados como condição significativa para o processo de pagamento das despesas de aluguel, de alimentação e de transporte, a partir disso, compreende-se que essas condições impactam na permanência destes sujeitos, que destacam:

Esse auxílio da SAEST tem me ajudado bastante, eu pago meu aluguel, faço minhas compras do mês, e uso dinheiro para pagar transporte para vir para UFPA estudar. Só o auxílio estudante estrangeiro é dividido em dois, moradia e permanência, eu recebo os dois, antes o valor era de 400 reais cada um, agora é de 700. (Njinga Mbandi, 2023).

Entre as oportunidades, apareceu uma Bolsa na PROEG, era 400 reais, me ajudou a pagar o aluguel. E, então, passei a receber, e agora consegui a bolsa permanência novamente, hoje tenho duas bolsas, provei que era possível acumular, e, fui para CEPS trabalhar como bolsista nos processos seletivos com uma bolsa PROAD... e a bolsa Permanência esse ano a bolsa aumentou para 700 e a da PROAD para 1000 reais. (Zumbi dos Palmares, 2023).

Agora, existe um outro auxílio que é dado do governo federal, mesmo que é oferecido pelo MEC, que é a bolsa permanência, antes era de 900 reais, e este ano teve uma atualização para 1400, também a UFPA atualizou o valor da sua bolsa, até 2022 era 400 reais. Agora 2023 é de 700 reais, então, esse ano a gente já teve uma melhora nisso a gente teve uma atualização da bolsa como eu falei né de 900 para 1400 né ajudou muita gente né e o número de bolsa foi maior agora e a gente tá trabalhando para que no outro ano se amplie mais o número de bolsas para que todo mundo possa ser atendido por isso né. (Raoni, 2023).

Com base nessas informações, a partir da fala dos entrevistados sobre o recebimento dos auxílios e bolsas, merecem destaque dois fatos importantes: o primeiro está na possibilidade do estudante ter o direito de acumular os recursos financeiros; o segundo, o acréscimo no quantitativo dos auxílios, entre os anos de 2022 e 2023. Assim, a percepção de Raoni (2023) é confirmada pelos Relatórios Anuais da SAEST (2022 e 2023) ao informar que, no ano de 2021, foram concedidos 5.950 os auxílios financeiros. Já, em 2022, foram “concedidos **31.998** auxílios diretos (financeiros)” SAEST/UFPA (2023, p. 22, grifo nosso). Esses dados representam um aumento absoluto de 26.048 auxílios financeiros a mais, o equivalente a 437% de incremento de um ano para outro.

Outrossim, é possível afirmar que a mudança de governo, no âmbito Federal, contribuiu para mudanças na concepção do papel de universidade e de Assistência estudantil. Afirmativa que se tornou notória com o reajuste dos valores das bolsas. Cumpre-se informar que este debate está presente na seção 2, desta Pesquisa, ao se tratar da função da universidade pública brasileira e os impactos do contexto de

(des)financiamento que tem sido vivenciado pelas IFES, afetando diretamente à Assistência Estudantil.

No caso da UFPA, o depoimento dos entrevistados concorre para a confirmação de que, apesar dos avanços, ainda estamos diante deste quadro econômico de poucos recursos financeiros voltados à assistência estudantil, muito pautado pela grande demanda de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Mas, apesar disso, a SAEST tem obtido êxito em seus programas e ações, uma vez que reajustou os valores dos auxílios diretos (financeiros), aumentou o número de estudantes assistidos desde a sua criação (2017) e, ainda, ampliou o volume dos auxílios indiretos(serviços). Todos esses indicativos justificam o conceito de que a universidade está compromissada em assegurar a permanência com a promoção da justiça social.

5.2 A trajetória acadêmica dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ingresso e permanência na UFPA

Nesta subseção, estreito o diálogo com os relatos dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica assistidos pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, estabelecendo conexões entre a trajetória acadêmica desses sujeitos e a Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE/UFPA.

A trajetória acadêmica na graduação, em geral, está relacionada aos estudos voltados para a formação acadêmica. Refere-se à sequência de disciplinas, cursos e atividades que um estudante realiza ao longo de seu curso universitário. Contudo, é possível delimitar o foco - *acesso e permanência, progressão, e sucesso*- ao voltar-se para a *trajetória de ingresso* e para a *socialização universitária*. Assim, considerar questões “mais detidas sobre a vida estudantil na universidade” (Almeida, 2006, p. 4).

Desse modo, os apontamentos de Almeida (2006), auxiliou-me quanto ao foco na compreensão da trajetória dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Nessa perspectiva, inicialmente, foi construído o quadro 14, abaixo, que permite visualizar os cursos de acesso institucional, o ano de ingresso, o processo de mobilidade acadêmica, o atual semestre cursado e o curso em que está matriculado o entrevistado.

Quadro 14 – Curso Superior dos Estudantes em Vulnerabilidade Socioeconômico UFPA. Temática: Vulnerabilidade Estudantil (2024).

Grupo de Estudantes Vulneráveis Assistidos	Nome do Entrevistado	Curso superior/ ano de ingresso na UFPA (Mobilidade -Nº de semestres cursados)	Curso superior/ Semestre atual
Estrangeiro	Nelson Mandela.	Engenharia Civil / 2018 (Não realizou Mobilidade)	Engenharia Civil /10º
	Njinga Mbandi.	Administração/ 2019 (Não realizou Mobilidade)	Administração/8º.
Quilombolas	João Cândido	Engenharia da Computação/ 2016 (Realizou o MOBAF –4º Semestre).	Arquivologia/ 5º
	Zumbi dos Palmares	Biotecnologia / 2019 (Realizou o MOBAF – 2º Semestre).	Psicologia/ 4º
Indígena	Mario Juruna	Engenharia Mecânica/2020 (Não realizou Mobilidade).	Engenharia Mecânica/8º
	Raoni	Jornalismo/2018 (Não realizou Mobilidade).	Jornalismo/10º
Pessoas com Deficiência – PcD.	Louis Braille	Direito/2019 (Não realizou Mobilidade).	Direito/9º
	Helen Keller	Jornalismo/2020 (Não realizou Mobilidade).	Jornalismo/7º
Coletivo de Mães	Marielle Franco	Música/2018 (Não realizou Mobilidade)	Música/6º

Fonte: Elaborado com os dados da pesquisa (2024).

Ante o exposto, o Quadro 14 informa dez cursos superiores de diferentes áreas de conhecimentos (essas áreas estão de acordo com o edital de mobilidade acadêmica 2024 da UFPA), que foram acessados pelos entrevistados. São eles: Engenharias Civil; Computação e Mecânica – Ciências Exatas e da Terra; Biotecnologia – Ciências da Vida e da Saúde; Administração, Arquivologia, Direito e Psicologia – Ciências das Humanidades; Comunicação Social e Música – Letras, Comunicação e Ciências das Artes. Além do mais, o quadro revela o panorama cronológico de acesso dos nove entrevistados, revelando que dois entrevistados mudaram os cursos de ingresso, ao longo do percurso acadêmico, bem como indica que cinco deles são concluintes.

Assim, no que se refere ao debate do acesso à universidade pública e às políticas afirmativas se evidencia a sua relação com as desigualdades sociais de amplitudes diferentes (Dubet, 2015). Nesse contexto, Paiva (2012, 50) aponta a dinâmica das políticas afirmativas na redução das desigualdades de acesso às universidades públicas brasileiras. Ressaltando que embora se trate de um debate complexo e sensível, o país apresentou maturidade na construção e condução dessas políticas, tendo como marco temporal o início dos anos 2000,

“a década de 2000 representou maturidade para o processo de se pensar em novas políticas públicas que tornassem mais democrático o acesso ao ensino superior, com um governo mais poroso às reivindicações dos movimentos sociais”.

Em nosso país, as políticas afirmativas de acesso ao nível superior é um passo importante para pautar o combate às desigualdades:

No Brasil, faz alguns anos, movimentos sociais, intelectuais, pesquisadores e propositores de políticas públicas têm feito considerações sobre o acesso restrito das camadas menos favorecidas da população ao ensino superior. Associado a tais discussões, está o debate atual sobre políticas de ações afirmativas e seus correlatos como cotas raciais e cotas sociais, o qual tem dividido a opinião no país em pólos bem delimitados (Almeida, 2006, p. 3).

Neste sentido, quanto ao acesso dos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade Federal do Pará, destaca-se que a partir do ano de 2009, foi criado o primeiro Processo Seletivo Especial para os estudantes indígenas. Enfatiza-se que a UFPA continuou com ações afirmativas visando a melhoria, ampliação e oportunidades de acesso de ingresso diferenciado para esse público supracitado. Para alcançar esse intento, no ano de 2013, incluiu, nesse processo, os quilombolas. Face o exposto, vem se consolidando como uma instituição inclusiva neste campo das políticas afirmativas, por meio de “Política de ações afirmativas específicas tais como o acréscimo de vaga adicional para PcD, no PS, e a criação dos processos seletivos especiais (PSE) para indígenas, quilombolas, pessoas do campo, migrantes e apátridas” (UFPA, 2023, p. 2).

Para Candau (2012, p. 9), “Essas políticas tem se revelado um significativo instrumento de democratização da educação, particularmente nas universidades brasileiras, instituições configuradas por uma forte tradição elitista e monocultural”.

Neste contexto, é possível afirmar que o Processo Seletivo Especial da UFPA - que destina vagas específicas aos quilombolas, indígenas, PcDs e aos estrangeiros- vem se consolidando como um instrumento de democratização do acesso, via política de ação afirmativa. O cerne de sua essência consiste em permitir o ingresso de sujeitos que historicamente foram excluídos da universidade pública por uma competição social desigual. Diante dessa constatação, a admissão desses estudantes, que não tiveram no histórico familiar registro do acesso ao nível superior público, possui representação significativa como conquista de um direito, como realização social de um sonho quase inatingível no imaginário popular.

Desta forma, seis dos nove entrevistados, nesta Pesquisa, assinalaram o mesmo posicionamento:

(1) Zumbi dos Palmares (2023), “*Fui o primeiro da família em ingressar em uma universidade pública, o PSE ajuda muito né, mas tenho uma irmã formada em faculdade particular*”;

(2) Mario Juruna (2023), “*Fui o primeiro, e, ainda, sou o único da família na universidade pública*”;

(3) Raoni (2023), “*Entraram na universidade pública, além de mim, só uma. Agora eu sou o primeiro e minha irmã é a segunda em relação a família toda*”;

(4) Louis Braille (2023), “*Sou o único da família de 7 irmãos que está na universidade, o sonho de ter uma profissão me trouxe na UFPA me tornar profissional em uma área, no caso aqui no direito, quando entrei aqui já estava seguro que era direito*”;

(5) Marielle Franco (2023), explicita o êxito de ter ingressado em duas universidades públicas, assim explica:

Fui a primeira e única a entrar na universidade pública da minha família. Foi um caminho meio longo, mas vou descrever. Sou de Macapá, meu ingresso na universidade pública foi com artes visuais na UNIFAP, mas desisti do curso por razões pessoais que me afastaram das artes. E quando eu me reaproximei das artes anos depois, que eu resolvi tentar o curso de música, que era o que eu queria e não tentar para outro curso que fosse correlato NE? Então, eu falei com os meus pais que queria prestar o vestibular para cá (Belém-PA) por ser um curso com um bom tempo de existência e por ter mais possibilidades acadêmicas e profissionais para mim. Comecei estudar em 2017, mas eu não passei no vestibular. 2018 para cá, me escrevi só no SISU. Era bem menos vaga, então não consegui entrar. Não desisti, passei o ano de 2018 estudando em casa mesmo, estudando para o ENEM, estudei muito para fazer a redação, e estudei também porque o curso de música tem um exame de habilidades que a gente faz, pois além do vestibular, a gente tem que estudar um pouco de teoria musical e algumas coisas aí para passar nenê? Tive que apresentar aqui uma pequena composição, fazer a exposição de uma música que eu escolhi nenê? e aí eu consegui passar, né (Marielle Franco, 2023).

(6) João Cândido (2023) menciona as dificuldades do ingresso e o sonho realizado com a conquista de ser o primeiro de sua família a entrar em uma universidade pública, apesar de ter uma irmã que, posteriormente, conseguiu essa mesma conquista, observa o estudante:

Fui o primeiro da minha família a entrar na universidade. Hoje tenho uma irmã fazendo matemática aqui na federal. A minha entrada através do processo seletivo especial quilombola, fiquei sabendo através da comunidade nossa lá do Marajó. Esse acesso foi difícil porque tinha que me locomover de uma cidade para outra. Quando eu vim fazer a prova, vim para casa de outros parentes aqui, então tive que me preparar para fazer a prova, e esse processo era como se estivesse abrindo um leque para um conhecimento que eu nunca tinha estudado na minha vida sabe? Eu tive que estudar pra poder tirar uma nota boa, com o sonho de buscar o melhor pra mim e a para minha mãe (João Cândido, 2023).

Os depoimentos supraditos apresentam em comum a manifestação do orgulho de serem os primeiros da família a ingressar em uma universidade pública, assim como

manifestam a trajetória de superação que se depararam no ingresso à universidade. Tais afirmativas já nos permitem captar sinais das dificuldades que serão encontradas relativas à permanência, ao deslocamento, ao distanciamento familiar, à preocupação com moradia e alimentação. Diante disso, as condições de vulnerabilidade socioeconômicas se revelam como barreiras na realização do sonho de concluir o curso superior em uma universidade pública. Todavia, a Universidade Federal do Pará – UFPA, por meio da SAEST, tem criado estratégias de permanência visando a assistência ao (a) discente para a obtenção êxito estudantil.

O ingresso em uma universidade pública brasileira tem sido um nó educacional histórico. O acesso ao nível superior, já explicitado por Cunha (2007) e Braghini (2014), remete às questões crônicas de injustiça histórica, dos *excedestes* e *o funil do vestibular*, já debatidos na segunda seção desta Pesquisa. Nessa realidade, por apresentar o caráter seletivo, revela o cenário meritocrático, que desfavorece os filhos da classe trabalhadora de continuar progredindo aos estudos no nível superior. Além disso, expõe a injusta condição de ser um país, que não oferta vagas suficientes para os estudantes acessar a uma instituição de nível superior pública. Por exemplo, de acordo com o MEC/INEP (2024), 2.083.117 estudantes concluíram o Ensino Médio em 2023, desses, 1.792.396 eram concluintes da rede pública. Na edição de 2024, o número absoluto de vagas ofertadas em universidades públicas, na edição 2024 do Sistema de Seleção Unificada – Sisu, abarcava 127 universidades, distribuídas por todo o país. Nesse certame, foram disponibilizadas 264.360 vagas, a maioria delas para cursos em tempo integral, com 121.750 vagas para cotas e 19.899 para ação afirmativa própria de cada instituição.

A partir dessas informações, responder a este tipo de desigualdade educacional e oportunizar estratégias para equalizar dificuldades estão entre os desafios no plano das ações de uma universidade justa. Por isso, os processos de seleção de ingresso diferenciado nas universidades públicas, que se apresentam com caráter de política afirmativa, considera a necessidade de haver a distribuição mais equânime. Pois, segundo Dias (2017), agregam um sentido corretivo de compensação social, para tornar o acesso mais inclusivo e justo às pessoas em situação de vulnerabilidade(s). Na mesma concepção, aponta Dubet (2015, p. 22) “a justiça social era somente uma questão de moral e de compaixão pelos mais pobres; ela era uma compensação num jogo em que a soma dos resultados de todos os jogadores é sempre zero”.

Assim, destaco a relevância do sistema de ingresso da UFPA, pela via do Processo Seletivo Especial – PSE, conforme ratifica o Documento *UFPA: Território de Acolhimento* (2023):

A UFPA vem desenvolvendo nos últimos anos ações efetivas que favorecem a garantia do direito à educação superior de populações que historicamente tiveram esse direito negado. Inicialmente a UFPA criou políticas próprias de ações afirmativas com a criação de vagas adicionais para Indígenas e quilombolas e depois para pessoas com deficiência entre 2005 e 2009 e a partir de 2012 passou a atender a política do sistema nacional de cotas estabelecendo como base do ingresso dos 50% das vagas do processo seletivo (PS) a oriundos da escola públicas e suas interseções incluídas as vagas para negros (de cor parda e cor preta), pessoas em vulnerabilidade socioeconômica e Pessoas com Deficiência. (UFPA, 2023, p. 2).

Nessa compreensão, cumpre-se a remissão de um olhar mais atento sobre os dados do quadro nº14, no qual é possível constatar que, no grupo dos estudantes quilombolas, está inserido o aluno entrevistado com ingresso mais antigo na UFPA, com entrada no ano de 2016, no Curso de Ciências da Computação. Vale ressaltar que esse discente apresentou dificuldades em acompanhar as demandas acadêmicas e, por isso, optou por mudar de curso, após ter frequentado quatro semestres. Durante esse período, recebeu auxílio da SAEST em três semestres. De acordo com o estudante, a queda no Coeficiente de Rendimento Acadêmico o levou à perda do auxílio. Atualmente, ele está no quinto semestre do curso de Arquivologia, aguardando por uma nova oportunidade na fila do Cadastro de Reservas pelo Auxílio Permanência, como se observa pelo relato exposto por João Cândido (2023).

Eu recebia a Bolsa permanência do MEC, mas não recebo mais. As dificuldades que tive no curso... tive baixa no meu CRG, em algumas disciplinas eu reprovei, e por isso fui penalizado. Fui na SAEST, eles me deram um ano para eu voltar a receber de novo a Bolsa Permanência, vinculado ao melhoramento do meu rendimento acadêmico. Agora estou na fila do cadastro de reserva.

Pelos relatos, entende-se que ter um bom desempenho acadêmico é fundamental para o sucesso do aluno, tanto durante o curso quanto depois da formatura, porque o rendimento acadêmico pode abrir portas para oportunidades de estágio, emprego e pós-graduação. Dessa forma, para que um estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica possa receber uma bolsa da Assistência Estudantil, ele deve atender a todos os critérios solicitados pela SAEST. As regras presentes nos editais são transparentes e aplicadas de forma imparcial, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso e permanência na universidade, respeitando as especificidades de cada grupo de vulnerabilidade. Outrossim, o aluno assistido deve melhorar seu rendimento acadêmico porque constitui parte das responsabilidades assumidas ao receber a bolsa. Posto

isto, a SAEST/UFPA espera que os alunos beneficiados pelas bolsas e auxílios aproveitem ao máximo as oportunidades acadêmicas oferecidas, e isso inclui alcançar um bom desempenho acadêmico. Logo, o necessário atendimento às normas e regras previamente estabelecidas.

Convém avultar que as dificuldades no percurso acadêmico existem, sendo muitas vezes condicionantes para o fato de o estudante ter uma baixa no seu coeficiente de rendimento acadêmico com as reprovações em disciplinas, ocasionando a perda da bolsa. Todavia, ações são implementadas para que uma nova oportunidade para que, por meio da melhoria nos estudos, possa assegurar não apenas uma possível continuidade de retorno da bolsa, mas também para garantir sucesso acadêmico e profissional no futuro.

Aliás, exatamente no grupo dos quilombolas, foi possível constatar que ambos estudantes entrevistados mudaram de curso, usufruíram do o direito de participar do Processo Seletivo à Mobilidade Acadêmica Afirmativa da UFPA – MOBAF. Tratando-se de mais uma política com caráter afirmativo, na qual a universidade vem provendo vagas exclusivas à mobilidade dos estudantes indígenas e quilombolas, àqueles ingressantes pelo Processo Seletivo Especial – PSE anteriormente.

Além do mais, o MOBAF remete aos sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA, o ideal de uma conquista fruto das relações de organização e luta estudantil, como aponta João Cândido (2024):

Abandonei o curso de Engenharia da Computação e fiz o MOBAF (Mobilidade Acadêmica Afirmativa) Indígena e Quilombola. Em 2017, houve uma reunião com o Reitor e a ADQ (Associação dos Estudantes Quilombolas). Eu estive presente... que ficou acordado a necessidade de se fazer um processo seletivo de mobilidade específico para estudantes indígenas e quilombolas. O reitor abraçou a causa e, na época, era 01 vaga para cada curso...hoje temos 02 vagas para cada curso, e pode melhor ainda mais.

No plano da Educação superior, o abandono de um curso apresenta-se com aspectos multifatoriais, que podem evidenciar problemas financeiros, pessoais, familiares, de saúde, ou até mesmo dificuldades mais de ordem do percurso acadêmico. A respeito disso, Coimbra, Silva e Costa, (2021, p. 9) exemplificam “um ingresso prematuro no ensino superior, ainda sem as noções mais importantes sobre a grade curricular, as oportunidades acadêmicas, os conhecimentos a serem acessados, as áreas de atuação e as condições de mercado de trabalho”.

Seguindo essa assertiva, destacam-se as razões que levaram esses estudantes quilombolas a trocar os cursos de ingresso inicial. Assim afirmam:

Eu fiz 04 semestres de Engenharia da Computação. Mas porque perdi 03 semestres, eu parei por causa dos conteúdos passados em sala de aula, eu não tinha preparação para aquilo. No caso, como eu vim do ensino modular para cá... então esse impacto que teve, principalmente, nas áreas de exatas, matemática, física foi muito forte para mim. Porque eu nunca tinha dado nenhum tipo de conteúdo que os professores daqui passavam na sala de aula. Eu lutei até o 4 semestre, depois eu vi uma dificuldade muito grande pra mim. Procurei ajuda na faculdade do meu curso, na época que entrei não tinha a Associação dos Quilombolas, e nem a SAEST... abandonei o curso de Engenharia da Computação e fiz o MOBAF. (João Candido, 2023).

Meu ano de ingresso na UFPA foi 2019, em Biotecnologia. Era para eu estar concluindo, mas em 2021 fiz o MOBAF para psicologia, e estou concluindo o 4º semestre. Acredito que abandonei o primeiro porque a gente vem com uma educação bem defasada, a gente tem que aprender os princípios básicos, por exemplo, tinha cálculo, tinha química e biologia pesada, então querendo ou não tu tinha que ter um pouco de cada, de base NE? pra poder dar continuidade no curso NE? justamente dificuldade na base conhecimentos, que eu não tinha. (Zumbi dos Palmares, 2023).

Observa-se que as dificuldades com as disciplinas de cálculo estavam entre os fatores que impossibilitaram a continuidade no primeiro curso desses estudantes. Eles destacaram, como causa do problema que os levaram a evadir, a falta de conhecimentos mais aprofundados devido à defasagem do ensino básico cursado em suas localidades de origem. Nessa condição, “a decisão de permanência no curso é fruto de um processo multideterminado e longitudinal, que resulta da relação entre as condições pessoais, relacionais, contextuais e acadêmicas” (UFPA, 2023, p. 8).

Na Universidade Federal do Pará, os dados da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG ajudam a pensar sobre esta questão, ao afirmar que “A taxa de evasão na UFPA tem se mantido em torno dos 11% nos últimos anos, tendo ficado em 11,72% no ano de 2021, o que significa a exclusão de mais de cinco mil alunos de graduação anualmente” (UFPA, 2023, p. 8).

No âmbito das ações para a gestão universitária e, em particular, à assistência estudantil, o combate à evasão acadêmica impõe a dimensão do desafio, do estar em alerta aos dilemas impostos à redução das desigualdades e injustiças educacionais. Aliás, é possível afirmar que a UFPA está atenta a estas demandas. Na busca por soluções, houver avanços nas políticas de assistência. Destaca-se a criação do MOBAF, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe, no dia 27 de setembro de 2017 e, no mesmo ano, com a criação da SAEST. Essas ocorrências permitiram a ampliação das oportunidades institucionais para a permanência dos estudantes, com a criação de

auxílios e programas de apoio pedagógicos. Portanto, confirma-se que, “sem oportunidades justa não haverá justiça social” (Dubet, 2008).

Nesse entendimento, ainda em diálogo com as informações contidas nos discursos dos sujeitos entrevistados, quanto ao processo de ingresso dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fala dos estudantes estrangeiros compõe um caso particular de acesso na UFPA, que remete à capacidade institucional de responsabilidade e promoção da justiça social. Assim destaco o caso do estudante oriundo de Benin (África):

*Eu já tinha esse desejo de estudar fora do país, e foi por causa disso logo que eu passei no vestibular. Eu comecei a procurar meios ou possibilidades de sair, com intuito de conhecer novas formas de profissionalismo, de aprendizado. Ter contato também com outras culturas, ter novas experiências. E aí já tinha feito outros processos. Por exemplo, eu fiz da China, eu fiz do Canadá, eu fiz da Itália... antes de fazer do Brasil, da China o resultado saiu antes do Brasil, não passei porque eu tinha que ter ao menos o básico da língua chinesa antes de poder viajar, que era diferente do **processo PEC-G do Brasil. Aqui tem a possibilidade da pessoa, não sabendo falar o português, chegar aqui, iniciar o curso preparatório de aprendizagem do português. Nesse processo, também dentro dos critérios, tem essa possibilidade da pessoa aprender português durante sete meses, e fazer uma prova de proficiência da língua portuguesa. E aí a pessoa só confirma essa vaga depois de ter passado na prova de proficiência... essa é uma maneira um pouco diferente que era o processo chinês que tenho feito, e aí porque eu escolhi o Brasil, por causa dessas coisas.** (Nelson Mandela, 2023, grifo nosso).*

Em relação a esse processo de superação da barreira do aprendizado da língua Portuguesa, atribui-se relevância às condições de aprendizagem dada pelo Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G brasileiro. Visto que, por meio dele, as universidades no Brasil permitem oportunidades mais ampliadas de aprendizagem da língua, o que contribui para o fortalecimento desta política. Esse processo pode ser observado na Universidade Federal do Pará, por meio do depoimento de Nelson Mandela (2024):

Quando eu cheguei aqui na UFPA, o instituto já sabia que tinha um aluno estrangeiro que iria chegar que não sabe falar português, que vão iniciar o curso. Eles já tem preparado professores que já tem estudado língua francesa, língua o inglês. Então essa aula de português pra gente e vai fazer o acompanhamento até o momento da prova. Então, chega não sabendo falar nada e a gente inicia essa jornada com os professores. Etinha aula todo dia da semana, duas horas e meia de aula, e a gente começa aprender o básico o alfabeto, a pronuncia, e dar bom dia...então, todo o básico. Até o momento da prova de proficiência é uma prova de três horas para fazer algumas redações, é com conceito acadêmico para você ter essa capacidade de iniciar o curso sabendo pelo menos o básico. Podendo falar, podendo conversar com o professor, outros colegas, apresentar trabalhos, seminários, enfim, esse processo ajuda a gente poder, iniciar essa aprendizagem.

O Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G, existe desde 1965, trata-se de um programa de intercâmbio do governo brasileiro que oferece bolsas de estudo para estudantes estrangeiros de países parceiros em desenvolvimento. Esse acordo tem caráter educacional, cultural ou científico-tecnológico. Entre os critérios de seleção, o candidato não pode ter nacionalidade brasileira, assim como os seus genitores, para que esse estudante possa cursar a graduação em instituições de ensino superior no Brasil. Por isso, para participar deste programa, os estudantes estrangeiros devem ser indicados pelos governos de seus países de origem, além de passar por um processo seletivo, para que assim, uma vez selecionados, os estudantes recebam uma bolsa de estudos que ajude nos custos com alimentação, hospedagem, entre outras despesas vinculadas a permanência estudantil (UFSC, 2024). Deste modo:

A ideia da criação de um programa de governo para amparar estudantes de outros países adveio do incremento do número de estrangeiros no Brasil, na década de 1960, e das consequências que este fato trouxe para a regulamentação interna do status desses estudantes no Brasil. Havia necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades. Desde 2013, o PEC-G é regido pelo Decreto Presidencial n. 7.948/2013, que revisou normativas anteriores e veio conferir maior força jurídica ao regulamento do programa. Pela norma, um dos objetivos do programa é auxiliar o regresso dos estudantes aos seus países de origem, de forma a contribuir com o desenvolvimento do capital humano (UFSC, 2024).

Portanto, o PEC-G foi a porta de entrada, na UFPA, para os dois estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica entrevistados nesta Pesquisa. Sendo ambos de nacionalidade Beninense (Africanos), escolheram na Universidade Federal do Pará porque:

*A UFPA foi escolhido no meu critério de ranqueamento de **qualidade de formação** relacionado ao curso de Engenharia Civil... é eu iniciei as pesquisas relacionadas ao curso, quando eu soube dessa possibilidade de escolher dois cursos e fui procurando as universidades que tenha essa formação com qualidade, sendo esse diferencial... em primeiro eu encontrei o São Paulo escola de engenharia civil de São Carlos, e aí a realidade era um pouco diferente levando em consideração **a capacidade financeira da minha família** morar em São Paulo... tendo os custos de primeiro momento, primeiro anos sendo feito pelos meus pais, e pessoas que vão me ajudar nesse processo, eu vi que estava fora do padrão dos meus limites financeiros. E aí eu percebi que a UFPA daria essa possibilidade morar aqui **em Belém onde o custo do aluguel era mais baixo** relacionado com São Paulo, e outras realidades envolvidos **as possibilidades de assistência**, e eu também **não gosto de frio** e essas coisas eu levei essas considerações para poder escolher a UFPA. (Nelson Mandela, 2023, grifo nosso).*

Colegas que vieram para cá antes avisa a gente NE? que os professores da UFPA ajudam bastante, porque lá em Benin a gente fala francês, mesmo que aqui a gente fez a língua do curso de português na UFPA e o exame de proficiência... mas, um ano ainda é pouco para uma pessoa entender tudo de uma língua. Então tive que estudar com as pessoas que já estudavam o português desde crianças NE? e tem professores que param e explicam pedi pra dizer se eu já entendi, tomam esse cuidado né? Me dá cuidados específicos para me ajudar também (Njinga Mbandi, 2023, grifo nosso).

Além do PEC-G, a SAEST também está fortalecendo a permanência dos Estudantes Estrangeiros na UFPA, por meio do Auxílio Estudante Estrangeiro – Modalidades Permanência e Moradia. Para participar desse edital o (a) estudante deve preencher os requisitos estabelecidos, tais quais: estar regularmente matriculado (a), ter comprovação de vulnerabilidade socioeconômica e apresentar os documentos necessários para a análise do pedido, para que possa ser subsidiado. Quanto aos valores estabelecidos, no último edital (2023) foi de R\$ 700,00 (setecentos reais). Esclarece-se que esse subsídio visa auxiliar no custeio, parcial ou integral, de alimentação, transporte, material didático e moradia, ao longo do curso até sua integralização. Assim, essas medidas de subsídio são fundamentais para uma possibilidade de apoio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Dando continuidade nas análises, a fala dos estudantes estrangeiros, no que se refere ao acolhimento, também, aponta para a importância dos auxílios indiretos (serviços) oferecidos pela SAEST/UFPA, como estímulo para superar os obstáculos que enfrentam durante a permanência acadêmica. Dentre esses, citam-se os Programas e Projetos pedagógicos com ênfase na questão do aprendizado da Língua Portuguesa para melhorar seu desempenho acadêmico, já que permitem aumentar suas chances de sucesso na universidade. Neste caso, cabe ainda ressaltar, que os dois alunos estrangeiros entrevistados estão concluindo seus cursos, sem reprovar nenhuma disciplina em todos os semestres cursados na UFPA. Configurando, por isso, exemplos de trajetórias de estudantes que superaram as vulnerabilidades e obtiveram êxito acadêmico.

Além do mais, a compreensão da vivência na trajetória acadêmica de acesso, dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA, permitiu situar as condições de acolhimento produzidas não só no contexto de ingresso, visto que suas origens são advindas dos segmentos sociais menos abastados, comprometendo a permanência para progredir nos estudos. Essa constatação se torna uma questão desafiadora a ser superada. Para Almeida (2006, p. 124), trata-se de um *Esforço Contínuo*, “a permanência no ensino superior deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades”.

Assim, o sentido de acolhimento, dado aos acadêmicos, reverbera às necessidades e especificidades de cada grupo, conforme os relatos em evidência acerca da vivência concreta na universidade, apresentando-se como um pré-requisito substantivo ao sentido de justiça. Então, para a estudante PcD:

É necessário acrescentar, no valorizar, o atendimento percurso formativo, a comunicação no tratamento dos servidores... importante para o acolhimento, a estrutura física e arquitetônica, mais rampa mais piso tátil, locomoção autônoma...na questão atitudinal da universidade como um todo (Helen Keller, 2023).

Para o Indígena Mário Juruna (2023), “*Os professores diz quem é você a indígena, trata bem respeito, fala também primeira vez indígena estudar aqui ... professores bons... tu não fala bem, tem que fazer assim atividade... sim acolhido, sim professor, universidade bom*”.

Já para o estudante quilombola João Cândido (2023), “*A universidade, hoje acolhe as denúncias... antes ficavam debaixo do tapete, porque não tinha um movimento que batia de frente. E hoje nós temos vários movimentos. A instituição faz campanha contra o racismo... antes não se via isso*”.

Concernente a essa temática, a UFPA tem acolhido de formas diversificadas, não só pela SAEST, conforme expressou em seu depoimento o estudante estrangeiro, Nelson Mandela (2023):

No meu caso, teve a Casa Brasil-África que era também um outro setor que existia antes da gente criar a Associação... por a gente mais frequentava e fica lá. Então fomos bem acolhido, e acolhimento anual também a UFPA, a SAEST, a Prointer... e desde que eu cheguei em 2017, até hoje, sempre tem acolhido, e a gente vai acompanhando cada um com as suas dificuldades, suas diferenças enfim.

De acordo com a estudante do Coletivo de Mães Universitárias pela Permanência, após a inauguração de uma brinquedoteca, no Setor Básico da UFPA, estabeleceu-se a compreensão de que o acolhimento na universidade está acontecendo, podendo melhorar. Assim diz Marielle Franco (2023) “*Nós queremos que todos os institutos tenham os seus projetos de brinquedoteca, seus projetos de sala de leitura, de o nome que seja, qualquer nome, desde que acolha nossas crianças*”.

Deste modo, cada estudante apresenta as demandas que expressam, em suas trajetórias, a luta pelo acolhimento, por legitimidade na permanência, conjuntamente delimitam as proposições que situam a materialização das especificidades, e/ou, as necessidades de seus respectivos coletivos no sentido de abolir as desigualdades e injustiças.

Dessa forma, esses sujeitos (re)dimensionam múltiplos sentidos no fazer da justiça na UFPA. Sobre esta multidimensionalidade da justiça, Young (1990) pondera um ponto em particular, o *tratamento igual*, sendo que sem considerar as singularidades dos grupos minoritários, pode perpetuar vantagens aos grupos privilegiados e, ao invés de promover a educação como direito, como justiça social, acaba excluindo, discriminando, e aumentando o sofrimento.

Ademais, para Young (1990), a busca por legitimidade faz parte da pluridimensionalidade da justiça. Nessa percepção, a luta por se fazer visível deve abranger todas as esferas sociais, incluindo a educação. Nessa conjuntura, Estêvão (2015, p. 43), considera que “A educação, ... deve favorecer a justiça do afeto, do cuidado, da solidariedade”. Isto posto, retomo à concepção de acolhimento concebida por Marielle (2023):

Para além disso, além das brinquedotecas, estamos lutando para que se tenha a criação de uma cultura de acolhimento dentro da universidade. Porque hoje mesmo, mais cedo, uma mãe do nosso grupo... ela foi falar sobre licença na época que estava gestante. O coordenador do curso dela olhou para ela e disse que não tinha o que fazer, sendo que é lei... a gente tem o direito de ter o afastamento das atividades acadêmicas a partir do oitavo mês ou antes, se assim o médico disser que é preciso... através de laudo médico... e ele (o coordenador do curso), disse que não tinha o que fazer, ela iria perder as presenças e iria levar falta. Então, assim, a gente tem que criar uma cultura de acolhimento aqui na universidade. Hoje foi criado nacionalmente um Gt nas Universidades, uma política materno estudantil nacional. Mas a gente precisa debater essas questões localmente também, trazer aqui para o âmbito da Universidade Federal do Pará... elevar essas discussões para o nível municipal, estadual, para que os nossos vereadore(a)s e deputado(a)s e pedir esse apoio... que tem muitas que são mães e entendem nossa realidade e elas podem muito bem abraçar a nossa causa né? a gente precisa desse diálogo, dessa articulação, para que realmente a universidade se veja como responsável por nós enquanto mães ,,, que a gente possa entrar aqui sabendo que vamos encontrar um ambiente acolhedor, porque aonde a minha filha não for bem vinda, eu não me sinto bem vinda também (Marielle Franco, 2023, grifo nosso).

Diante disto, torna-se injusto negar acolhida a quem por direito teria a possibilidade de exercê-lo. Essa assertiva se enquadra no relato da mãe estudante, que ouviu do coordenador a negação de um direito, sendo a narrativa de uma injustiça sofrida, conforme aponta Schilling, (2014, p. 96) “à quebra ou desrespeito de normas e regras... é a base da injustiça, é a base da violência”. Cabe ainda ressaltar de acordo com o regulamento da graduação da UFPA, em conformidade com a Resolução n. 4.399, de 14 de maio de 2013 – CONSEPE, que se constitui em instrumento de orientação de procedimentos, na seção II, artigo 40 indica que “será assegurado com vista o processo de ensino aprendizagem, resguardada a qualidade do trabalho acadêmico: I – A aluna gestante, que por ordem médica

esteja impedida de frequentar as atividades acadêmicas.” Este, pode ser visto como um exemplo de que a universidade gera a possibilidade de se fazer justiça, em seu arcabouço normativo, do ponto de vista formal está presente a oportunidade justa, todavia, a negativa do professor, conforme explicita a fala da Marielle (2023), demarca que o tecer da justiça aos estudantes em situação de vulnerabilidades socioeconômica possui limites.

Para mais, é importante ressaltar que o acolhimento, que representa a peleja do Coletivo de Mães Universitárias, está diretamente vinculado à luta por igualdade de gênero, requerendo, portanto, ações que perpassam da ambiência familiar ao esforço institucional e político do Estado. Sobre isso, Dubet (2015, p. 96) discorre que é preciso, principalmente, romper com os estereótipos que reforçam as estruturas de dominação masculina, porque “a dominação masculina inscrita em toda nossa na cultura pesa muito mais que as vontades políticas”. E, ainda, de acordo com a análise radical de justiça de Young (1990), a dominação é considerada uma forma particular de manifestação de injustiça social que, indiscutivelmente, deve ser combatida.

Portanto, a difusão de uma cultura de acolhimento nas universidades públicas federais, com vistas a fortalecer a permanência das estudantes, é legítima e requer a construção coletiva de toda sociedade. Por isso, insisto em afirmar que a luta é imprescindível, para que as demandas específicas dos grupos mais vulneráveis sejam atendidas. Destarte, neste percurso, amplificar a voz destes sujeitos torna-se instrumento por reconhecimento, no que se refere a outros caminhos na construção da justiça social, com inserção na agenda do Estado brasileiro. Desta feita, efetivando a possibilidade de ser materializada por meio de políticas públicas, programas, projetos e ações.

Por conseguinte, a luta do coletivo de mães universitárias, nas universidades federais brasileiras, tem repercutido como pauta na agenda do Ministério da Educação – MEC, para a criação de uma Política Nacional de Permanência Materna, conforme o pronunciamento da Secretária de Educação Superior, Dra. Denise Pires de Carvalho,

Esperamos aprová-la o mais rápido possível e, para tanto, temos que construí-la coletivamente. A presença de vocês aqui é fundamental para isso. Nós queremos ampliar o acesso e garantir a permanência nas universidades com relação às mães universitárias, na graduação e na pós-graduação (MEC, 2024).

De acordo a Portaria n. 2.005/2023 do MEC foi criado o Grupo de Trabalho para elaborar estudos técnicos, com a finalidade de criação da Política Nacional de Permanência Materna. Nesse espaço, vem-se debatendo esse tema junto às representações nas universidades. Para tratar dessa temática, no dia 26 de janeiro de 2024, o MEC realizou a

primeira reunião, em Brasília, após ter designado os membros da Comissão Nacional, por meio da Portaria n. 39/2023. Assim, o GT Nacional tem fomentado a importância da criação desta política, pois denota não apenas um mecanismo de defesa para a permanência estudantil das mães universitárias, mas, uma política de equidade de gênero e de igualdade salarial entre homens e mulheres (MEC, 2024).

No plano interno das ações da gestão universitária, que visa a transformação da UFPA em uma universidade acolhedora a toda comunidade e, principalmente, aos seus estudantes em situação de vulnerabilidade, destaca-se:

O Programa “UFPA Territórios de Acolhimento e Integração” é uma iniciativa da Universidade Federal do Pará (UFPA) criado com o objetivo de Articular os diferentes setores da Universidade Federal do Pará à promoção e implementação de práticas de acolhimento e de integração estudantil. Visa a incentivar a articulação entre os diferentes setores universitários em um trabalho de interface entre educação e saúde, como ações que qualifiquem e dignifiquem a vida, bem como ampliem as possibilidades de experiências formativas a partir das especificidades dos sujeitos. Promover uma cultura institucional e acolhimento e de promoção ao sentimento de pertencimento dos alunos no território universitário da Universidade Federal do Pará. Estimular práticas de ensino, de pesquisa e de extensão que articulem a excelência acadêmica com o acolhimento e o respeito aos direitos humanos. Enfrentar o sofrimento e o adoecimento discente. Combater a todas as formas de violência física, simbólica e psicológica, tais como intimidação, humilhação, xingamentos e agressão física, de uma pessoa ou grupo contra um indivíduo. Promover o debate acerca do papel institucional de acolher, integrar e formar bons profissionais com boas práticas cidadãs. Fomentar ações de promoção da aceitação às diferenças, bem como o estímulo ao sentimento de pertencimento à Universidade (UFPA, 2023).

Apesar de o Programa *UFPA: Território de Acolhimento* não ser o alvo de análise desta Pesquisa, o grande desafio de efetivação de cultura de acolhimento na UFPA está em consolidá-lo como uma política efetiva, sobretudo, para pôr em prática os objetivos e atingir as metas previstas pelo Programa, como condição para o fortalecimento da permanência estudantil na UFPA. O trabalho está em andamento e revela o esforço nesta direção:

Para concepção, implementação e acompanhamento do programa, a Administração Superior designou uma comissão, composta por gestores, professores, técnicos e estudantes, a qual já iniciou os trabalhos de divulgação do programa e o convite às unidades para consolidação de ações a serem desenvolvidas. Atualmente, 93 ações diretamente ligadas ao programa estão implementadas na UFPA. Proposições de novas ações são recebidas pela comissão em fluxo contínuo (UFPA, 2023).

É relevante ressaltar que essas proposições demonstram que a preocupação com a permanência estudantil, na UFPA, não é preocupação exclusiva da SAEST, conforme aponta o Documento:

Considerando que vários são os fatores que impactam na decisão de permanência dos discentes em seus cursos, sendo essa decisão resultado da relação entre as condições pessoais, relacionais, contextuais e acadêmicas. Considerando ainda que, como já dito acima, a integração dos/das estudantes ao ambiente acadêmico é fator favorável à sua permanência, portanto deve ser preocupação de todos e todas o fortalecimento dos diferentes coletivos acadêmicos e juvenis já existentes e que cumprem também essa missão (UFPA, 2023, p. 9).

Nesse mister, o debate sobre o acolhimento dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica é essencial na permanência estudantil, já que está relacionado à questão do direito à Assistência Estudantil na UFPA. Desse modo, requer a escuta dos discentes para entender como concebem a execução da política, por meio das ações da SAEST, além da compreensão de como isso vem se sistematizando para o tecer de uma universidade justa.

5.3 O direito à assistência estudantil segundo os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA

Nesta subunidade, apresento as representações da vivência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA, concernente ao direito à Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade, desenvolvida pelas ações da SAEST. Entrementes, destaco alguns aspectos relevantes nos âmbitos administrativos, políticos e pedagógicos constantes nesses programas e ações que visam à garantia da permanência desses alunos. Os apontamentos aludidos possuem ênfase nas evidências que partem das falas desses sujeitos. Corroborando para o entendimento de que a adequação e a garantia de aplicação desses aspectos se estabelecem como possibilidades à materialidade e à efetividade de uma universidade justa.

5.3.1 O que dizem os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA sobre o direito à Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade, desenvolvida pelos programas, projetos e ações da SAEST

O direito à Assistência Estudantil é uma forma de dar materialidade ao debate sobre justiça na universidade. Aos estudantes em situação de vulnerabilidade, representa um pilar, razão pela qual considero como uma questão central. Nessa acepção, a Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE/UFPA foi normatizada com as diretrizes que “orientam a política de atendimento aos discentes em situação de vulnerabilidade” (PDU/SAEST, 2022, p. 9).

Segundo a escuta dos estudantes, da UFPA, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é possível visualizar o modo pelo qual esses sujeitos apreciam a Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade, nos processos conduzidos pelas ações da SAEST, assim denota:

A política de assistência é preciso para iniciar o curso, para se formar, é preciso essa ajuda para se manter né? permanecer em condições de estudar dentro da universidade, e... mesmo que tem ajustes para ser algo mais concreta, tem ajudado bastante ,, mas tem que chegar pra mais gente. Nós, da Associação, tem participado levando para a SAEST ... levando as demandas dos estrangeiros dentro da universidade, com essas políticas que já tem aqui ... então é a maneira de, por exemplo, o aluno se escrever no auxílio estrangeiro é diferente da realidade de aluno quilombola que deve se escrever no auxílio permanência. (Nelson Mandela, 2023).

A SAEST é como se fosse o nosso pilar aqui dentro. Eu acredito que se não fosse a SAEST, a maioria dos estudantes quilombolas já tinha abandonado o curso ... os auxílios, a moradia, o RU, e tudo é política de assistência. A SAEST tem uma comunicação com a nossa associação mais perto do que no passado. No caso desse último processo para os auxílios, ela foi até nós, colocou as informações, os documentos que eram preciso para se escrever ... ela tem esse cuidado, tanto com os PcDs, com nós e os indígenas. Mas, tem as dificuldades da política estudantil, o problema que eu já falei de ter poucos auxílios para muita gente e a burocracia com os documento, que dificulta né? (João Cândido, 2023).

Esses estudantes compreendem que a SAEST é essencial para o sucesso da Política de Assistência Estudantil na UFPA e, portanto, com a universidade justa, visto que ela é o principal vetor que permite assegurar direitos relativos ao acesso, permanência, progressão e êxito acadêmico. Ademais, os recursos financeiros destinados para a moradia, a alimentação e a formação acadêmica são importantes para o pleno funcionamento deste processo. Embora seja notório a compreensão de seus avanços e relevância, tangente a essa política, há pontos que ainda podem ser melhorados, por exemplo, como a ampliação no número de auxílios financeiros para atender a um quantitativo maior de estudantes.

Nesse decurso, esses sujeitos contemplam a Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST como o órgão da universidade que responde pelas demandas do fomento aos auxílios financeiros, pelo acesso aos programas de alimentação, de saúde, de moradia, de infraestrutura, de acesso às informações inerentes à política de assistência e de acessibilidade. Em síntese, reconhecem que, por meio SAEST, constroem-se os principais mecanismos de fortalecimento da permanência e êxito estudantil na UFPA. Portanto, justifica-se a ideia de ser o *Pilar*, conforme afirmou o estudante quilombola.

Ainda que alguns desses discentes não saibam precisar as dimensões e garantias dos direitos, que lhes são assegurados pela Política de Assistência Estudantil, reconhecem que a

Universidade Federal do Pará permite, ao estudante vulnerável, ser assistido, conforme assinala Mario Juruna (2023):

Não conheço muito a política, mas estudar tem direito, representantes não cortar bolsa né? tem que permanecer até nosso filhos estudar futuro geração ... pensando todos futuro garantir ... não pode cortar acesso ... e continuar estudando. Alguns estados não tem essa política, diferente né? tipo assim, redação, entrevista. Em Roraima não tem, em Manaus não tem, aqui tem na universidade (Mário Juruna, 2023).

Para outros sujeitos entrevistados, foi a partir da vivência universitária, com o processo de politização e militância estudantil, que obtiveram conhecimento da existência dos seus direitos, enquanto estudantes em situação de vulnerabilidade, performando uma construção política do ao longo de suas trajetórias acadêmicas, como expressa Marielle Franco (2023):

Quando eu vim para cá em 2019, eu não sabia que teria direito a casa do estudante, que tinha uma casa de estudante, que hoje tenho uma amiga que mora lá, pelo fato de ser uma estudante que veio de outro Estado. Eu tive que pagar aluguel, dividir o quarto que eu morava ... é várias correrias. Tem coisas que parece que a universidade não quer divulgar, sabe, não sei ...sabe porque a gente tem direito a estudo dirigido, a gente tem direito a licença maternidade, sabe! E a gente chega aqui e não sabe dessas coisas ... e isso também foi uma dificuldade. Eu reconheço que tenho direitos enquanto estudante em vulnerabilidade. Eu confesso que agora que estou conhecendo mais, em razão do meu processo de politização estudantil, basicamente isso. Entrei em movimento estudantil, movimento sociais, comecei a precisar conhecer ... na verdade a ler os regimentos da universidade, enfim né? porque a gente faz muito esse processo, o movimento político, pra gente combater, pra gente lá bater o pé dizer que precisa, a gente tem que saber do que precisa. Então, foi justamente isso, hoje eu tenho mais conhecimento e entendo que a minha vida aqui na universidade teria sido um pouco mais fácil antes, se eu tivesse conhecido antes. É por causa disso né? quando a gente diz que conhecimento liberta, também é isso, né! O processo de você entrar na universidade e ter acesso mesmo, muitas vezes, tem esse vão, por falta de conhecimento mesmo... o direito aqui tem que ser instigado (Marielle Franco, 2023).

Diante disso, a apropriação das informações sobre a assistência estudantil precisa se tornar uma prioridade entre os estudantes, para instrumentalizá-los para, assim, promover a necessária clareza dos meandros que os conduzem ao direito de serem assistidos. Possibilitando que saiam da posição de espectadores do processo, uma vez que muitos não sabem as ações de assistência porque não buscam as informações. Logo, não devem esperar somente pela SAEST/UFPA, assim como pelos responsáveis pelos movimentos estudantis. Afinal, o enfrentamento das injustiças requer do sujeito um papel social mais ativo na tessitura da universidade justa. Nesse alcance:

Um ponto frágil da política, é preciso olhar com lente de mais acuidade aos vulneráveis quanto à identidade de pertencimento ao curso, desempenho ... para que estes possam dar continuidade, com segurança, na política de assistência que terá condições de modificar de curso, com a permanência de continuar a ser assistidos. Praticamente caí de paraquedas aqui na UFPA, eu não tinha conhecimento das formas de procurar auxílio ... e querendo ou não, isso dificultou no processo. Hoje, eu sei que a UFPA dá uma assistência, que tem uma política pra isso, mas antes eu desconhecia. Daí este foi o principal motivo da não identificação e desistência do curso de Biotecnologia.” (Zumbi dos Palmares, 2023).

Nesse relato, o estudante quilombola discorre sobre a relação entre a identidade de pertencimento ao curso e a política de acolhimento aos estudantes vulneráveis, pois ao ingressar no primeiro ano, em uma universidade, estão menos integrados à instituição, tornando-lhes mais susceptíveis, conforme o estudo de Willcoxson, *et al.* (2011). Esse fato implica a necessidade de um nível maior de atenção com esse público em específico, se comparados aos estudantes que já se encontram, há mais tempo, vivenciando o contexto universitário.

Em conformidade, a responsabilidade no acolhimento desses estudantes em situação de vulnerabilidade, pelos gestores dos cursos superiores, apresenta-se como uma questão sensível de atenção, pois, apesar da SAEST ser o órgão responsável para conduzir a Política de Assistência Estudantil, o processo de acolhimento e estímulo à permanência, com progressão e sucesso do Estudante vulnerável, não deve ser responsabilidade única e exclusivamente desse órgão.

A culpa pelo abandono de um estudante de um curso superior, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pode estar relacionada a diversos fatores, a saber: de ordem financeira, social, emocional e acadêmica. Nessa perspectiva, no caso do estudante quilombola, Zumbi dos Palmares (2023) destaca a falta de identidade com o curso e as deficiências provenientes do ensino básico deficitário. Para ele, a decisão de trocar de curso, mesmo perdendo o auxílio que recebia da SAEST, foi decisão mais assertiva. No entanto, ponderou que a Política de Assistência Estudantil poderia ser mais flexível com as situações dos estudantes vulneráveis quanto às trocas de curso e a permanência do auxílio direto.

Considera-se relevante relatar, ainda, que foi possível identificar, entre esses sujeitos vulneráveis, depoimentos, que apontaram à necessidade da superação das fragilidades da política de assistência, como a insuficiência de recursos financeiros para o atendimento de todos os estudantes que se enquadram no perfil de vulnerabilidade socioeconômica. Esse fato gera injustiça em relação à distribuição dos recursos. Por conta disso, passaram a adotar

uma postura acadêmica de participação ativa nesse processo de (re)construção, por compreenderem que, a partir do engajamento e organização da classe estudantil, seria possível estreitar o diálogo com os propositores da política e instigar modificações efetivas às demandas mais específicas.

Sob esse aspecto, cabe retomar os apontamentos de Lima (2000, p. 92), quanto aos fenômenos de participação na organização educativa escolar, ao exprimir perspectivas que nem sempre são convergentes, mas, sobretudo, denota uma oportunidade de se examinar outras concepções, visto que são “perspectivas dos diferentes estratos sociais e organizacionais. Dificilmente convergentes, tais perspectivas são, contudo, indispensáveis para dar conta da multiplicidade de significações na qual se obterá uma focalização diversificada [...]”.

Seguindo esse parâmetro, por exemplo, é legítimo falar de participação na Política de Assistência Estudantil da UFPA, como sugeriu Raoni (2023), no que tange à questão da construção do Processo Seletivo Especial – PSE:

Quando penso na política da assistência na UFPA, a primeira coisa né? ... é o ingresso pelo processo seletivo especial, que tem alguns critérios que a gente mesmo construiu ... a gente mesmo que eu digo... essa Associação e as lideranças indígenas né? quando o edital foi criado ele foi criado em diálogo. O primeiro edital, ele passou pela reitoria, a reitoria teve vários critérios e aí foram conversando, até que tivesse um ponto a parte de mais participação das associações. O edital era muito burocrático... vamos dizer assim, tinha muita coisa que não fazia parte da nossa realidade, como por exemplo, prova nível de conhecimentos gerais, que tivesse 50 questões para ti responder, por exemplo, entendeu? Essa prova poucos conseguiram ingressar na universidade, foram os 10 ou 11 que conseguiram passar. E, desses estudantes, que ingressaram, muitos acabaram desistindo. A gente viu que foi um ano que o PSE deu uma caída né? no número de ingressos ... porque conhecimentos gerais ... ele vai pegar português matemática geografia história e vai ... e, tantas outras disciplinas, coisas que na realidade das aldeias não são prevalentes, não são totalmente trabalhadas né! em caso de ensino médio, como em outros casos que o ensino é tradicional. E lá na aldeia, tem situações que não tem professores, ou que o professor é português ... é matemática, é ciências, é tudo entendeu? Então ele não adequa todo esse conhecimento. Lá é uma educação diferenciada que tem nas cidades né, nos municípios maiores da realidade da aldeia né, que, então, tem essa questão da qualidade de ensino... então, a solução foi que a prova do PSE ser diferenciada, que tenha uma redação e uma entrevista, entendeu? a redação porque é um critério mesmo da instrução normativa né? do governo né? que tem que ter uma prova de redação escrita pelo candidato. Então, redação foi uma escolha né? e a entrevista é para o candidato contar a sua história, a sua presença na aldeia né? como você é na aldeia né? saber a sua realidade, a questão de comunidade, de envolvimento dentro da sua comunidade lá na sua Aldeia... E, isso ele vai trazer na entrevista né, vai ser formada por uma bancada de entrevistas né ... de onde você vem? O que você faz? Qual curso que você pretende fazer aqui na universidade? O que você vai fazer após a formação da graduação? Como você vai contribuir com a sua comunidade? Então, ele vai responder entendeu? a universidade entendeu, que era melhor esse formato... esse formato de PSE. Não que a universidade quisesse entendeu? mas que nós conversamos, dialogamos

com a UFPA para que fosse assim. Esse modelo, e esse modelo permanece até hoje (Raoni, 2023).

Cumpra-se salientar que o Processo Seletivo Especial – PSE da UFPA, quanto aos critérios de seleção, passou por modificações em 2019, para possibilitar o acesso mais ajustado dos alunos indígenas/quilombolas ao ensino superior. Essas adequações permitiram condições mais favoráveis de ingresso, já que a universidade reconheceu limitações no formato inicial, que se aproximava do modelo tradicional de prova de seleção, constituído por questões objetivas (múltipla escolha – tendo a Matriz do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2017) e uma redação em Língua Portuguesa (produção textual). A partir dessas mudanças, o PSE 2019.1 passou a trazer duas etapas do Processo Seletivo Especial de candidatos de Comunidades Indígenas e Quilombolas, compostas por uma Redação em Língua Portuguesa e a Entrevista, ambas de caráter Classificatório e Eliminatório. Esse novo formato representa um potencial de legitimidade maior dos coletivos de estudantes indígenas/quilombolas, por se tratar de um processo mais inclusivo e representativo.

Nesse quadro, o depoimento do discente indígena Raoni (2023) sinaliza à organização política dos estudantes no sentido de influenciar na (re)definição do PSE, que se alicerça na ênfase do ideal comum de justiça, com o engajamento na ampliação das chances de influir nas decisões que afetam a todos e a cada um. Com esse alcance, para que possam participar efetivamente e terem espaço na tomada de decisão. Posto isso, significa a luta pela ampliação da representatividade, o que permite aproximações com o ideário da justiça radical.

Face essas considerações, considero que a luta acadêmica, por representatividade e efetividade dos direitos à assistência, tem levado estudantes vulneráveis a instigar a universidade para o ajustamento das ações organizativas. Assim, o compromisso em acolher as investidas demandadas expressa um indicativo de busca pelo fortalecimento da política de assistência na UFPA.

Em consequência, a(re)configuração na política de assistência representa a criação de novas oportunidades de igualdade de oferta acadêmica, não eliminando por completo as desigualdades. Entretanto, estabelece um novo caminho para a construção de uma universidade justa. Conforme orienta Dubet (2015, p. 71) “Para estabelecer igualdade de oportunidades, é preciso oferecer mais a quem tem menos, a fim de que a hierarquia dos resultados escolares seja, enfim, incontestável”.

Por conseguinte, Estêvão (2001) sugere que a ideia de construção da justiça social seja condizente com a lógica de oportunidades justas, por envolver a ruptura de obstáculos

sistêmicos, o que significa romper com o reducionismo distributivo de justiça liberal, de tal forma que o lugar das diferenças não é inibido pelo sentido de pura distribuição.

Do mesmo modo, Velasco (2013, p. 104) ratifica que “Justiça como democracia Radical põe ênfase na liberdade positiva das pessoas¹⁰, uma sociedade justa é, sem dúvida, uma sociedade igualitária ... a igualdade tem mais a ver com igualdade de chances [...] *igualdade de condições*[...]”.

Assim sendo, a luta pela redução das desigualdades e ampliação por oportunidades justa têm aliados, no reconhecimento e na redistribuição, uma vez que ambos conduzem à justiça. As questões de reconhecimento estão mais correlacionadas com a ética, com o alargamento dos processos democráticos, enquanto os processos de redistribuição aproximam-se das questões de renda e status (Fraser, 2008; Dubet, 2015).

Portanto, a luta pelo direito à assistência estudantil na UFPA requer ações estruturantes, que perpassem pela ampliação das chances e oportunidades acadêmicas aos estudantes em situação de vulnerabilidades, englobando questões administrativas; infraestruturais, tais quais: alimentação; financiamento estudantil; apoio pedagógico e emocional. A garantia de tais condições impacta na permanência desses estudantes vulneráveis porque tem relação com as questões de redistribuição, de reconhecimento e de representação. Nesse aspecto, razão que apresenta relação direta com o ideal de universidade justa defendido, nesta Pesquisa, e expresso por Fraser (2008, p. 21) “não há redistribuição nem reconhecimento sem representação”.

Quanto às outras ações estruturantes, exemplificadas pelos aspectos administrativos, infraestruturais, de alimentação e de financiamento estudantil, calha-se mencionar que puderam ser observados, também, na percepção dos estudantes, segundo destacaremos posteriormente.

Relativos aos aspectos administrativos, os relatos dos entrevistados pontuam questões como o atendimento ao público, a dificuldade na disponibilidade do horário de atendimento noturno e a demora no tempo de análise dos pedidos de auxílios. E, ainda, ressaltam a burocracia na análise dos documentos como pontos sensíveis que podem ser aperfeiçoados. Conforme aponta Mário Juruna (2023):

¹⁰ Liberdade Positiva – este conceito de liberdade enfatiza a capacidade de agir, não (negativamente) como ausência de coerção externa, mas positivamente, no sentido de se autodeterminar, se autogovernar, ser a fonte das decisões, não estar submetido a uma autoridade externa. É usado para caracterizar a liberdade política, no sentido da capacidade dos cidadãos de participar efetivamente das decisões coletivas, um espaço “público” em que os cidadãos decidem por si próprios em que condições de igualdade, e não se submetem à nenhuma autoridade externa. (VELASCO, Marina. **O que é Justiça?** Rio de Janeiro: Viera & Lent, 2013).

A SAEST conversou com fala de bolsa, a associação só diz que tem que fazer inscrição ... às vezes não sabe como. Quero melhorar mais rápido atendimento ... fui pra SAEST, trabalhadores fala tem dúvida... tem que ler edital... vou ler edital, não entendo e volto fala, tem que ler edital, manda ler.

Então, perguntei ao Mário Juruna (2023):

- Mas você disse a eles que leu e não compreendeu o edital somente lendo?
- **Sim, volta lá de manhã não explica, de tarde explica melhor atendimento, não vou mais de manhã** (Mário Juruna, 2023).
- E à noite tem alguém na SAEST para lhe atender?
- **Não, tem que ir outro hora, abrir espaço durante noite, mais funcionário para atender ... e os funcionários explicar melhor. Tem que melhorar, compreender nossa dificuldade língua, né? aí ter que falar com amigos que estão mais tempo. Tarde bom trabalhar, de manhã tem que ler edital, tem que ler edital** (Mário Juruna, 2023).

Observa-se que as dificuldades de compreensão da língua portuguesa colocam o estudante indígena em uma situação de desvantagem quanto à possibilidade de acesso aos auxílios, visto que não entendem aquilo que está sendo solicitado pelo edital. Logo representa uma barreira que se ergue, ainda mais, quando um servidor do setor de assistência estudantil não se sensibiliza e se dispõe efetivamente a dar uma solução mais plausível e compreensível à demanda que lhe é solicitada. Assim, um propósito que deveria ser uma condição à busca de se fazer justiça acadêmica, torna-se um elemento de injustiça. Evidenciando-se como um elemento a mais no resultado da soma das pequenas desigualdades no cotidiano escolar que se cristalizam, tornando-se *desigualdades reais*, que segundo Dubet (2015, p. 42) “são produzidas pelo acúmulo de pequenas desigualdades, que acabam por criar diferenças bem mais consideráveis que as diferenças de renda”.

Todavia, a SAEST tem buscado melhorar nas questões referentes ao preenchimento das informações do CADGEST e ao acesso às informações nos editais. Como exemplo, cita-se a oferta de cursos com parcerias dos Institutos e Coordenações de Cursos da própria UFPA, no sentido de qualificar os estudantes vulneráveis para que possam ter melhor aproveitamento e compreensão do sistema de preenchimento das informações exigidas nos editais, conforme aponta a figura 13, abaixo. Nela, dispõem-se informações sobre Oficina CADGEST, que tem como público alvo os Estudantes dos Cursos de Pedagogia e de Educação Física vinculados ao Instituto de Ciências da Educação – ICED.

Figura 13 – Oficina CADGEST

III Seminário Integrado do Iced Formação e atuação docente e os desafios atuais da educação

Oficina Cadgest

Facilitadores: Técnicos da Saest
Público alvo: Estudantes de Pedagogia e Educação Física

Período: 19/03/2024
 Manhã - 8h30
 Tarde - 15h

Laboratório de Informática Pavilhão EP

Obs: Trazer documentação para realização do cadastro

ICED UFPA FAFU UFPA FEF FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PPGED SAEST

Fonte: ICED/SAEST, 2024.

Atinente ao quantitativo de servidores, os apontamentos dos estudantes dialogam com os dados contidos na Pesquisa realizada por Araújo (2022), sobre a Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará – UFPA. Tocante à Equipe Técnica, que dá suporte aos estudantes em situação de vulnerabilidade, constatou-se a insuficiência no quantitativo de servidores para atender às demandas dos estudantes vinculados à SAEST. Essa realidade condiciona possível demora na análise dos processos, num ambiente de fragilidade em relação ao vínculo trabalhista dos contratados, de tal forma que expõe:

Outra constatação foi percebida no que diz respeito à Equipe Técnica, tendo-se o número de servidores aquém das reais necessidades existentes acerca de atendimento, acompanhamento e monitoramento dos estudantes beneficiados. Verificou-se a fragilidade do vínculo de trabalho de parte dos servidores da SAEST, uma vez que em sua grande maioria são servidores contratados via Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (Fadesp) (Araújo, 2022, p. 7).

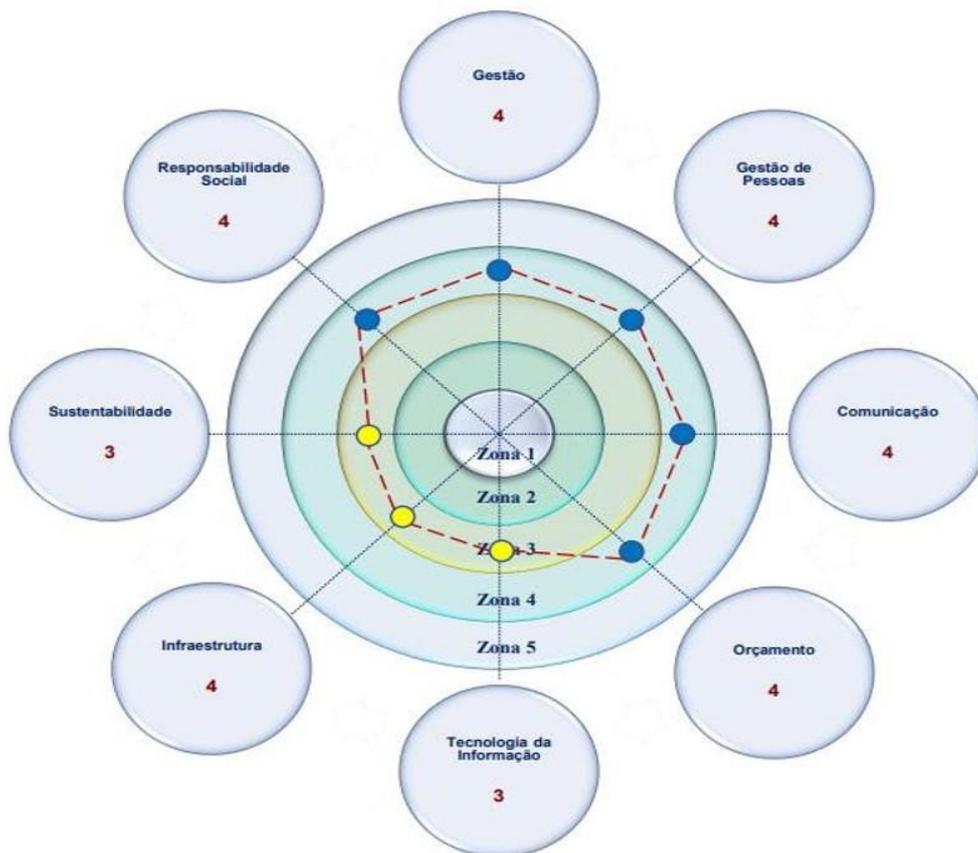
Em contrapartida, os dados do Relatório Anual da SAEST, sobre o número de servidores vinculados ao seu quadro funcional, assinalam que “No ano de 2022 a SAEST teve em seu quadro funcional um total de 34 servidores efetivos, além de 36 funcionários contratados pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa – Fadesp e pela empresa terceirizada KSM” (SAEST, 2022).

Além disso, a SAEST divulgou, por meio do seu Plano de Desenvolvimento da Unidade, o resultado de um autodiagnóstico, em que foi considerado a escala de excelência. Aferiu-se, aos eixos Gestão de Pessoas e Comunicação, na zona 4. Mas a própria

Superintendência reconhece que “a unidade precisa ter ações de maior impacto nos eixos: Tecnologia da Informação e Sustentabilidade, de forma a melhorar seu desempenho. Por sua vez, verifica-se que a Unidade performa bem nos demais eixos” (PDU/SAEST, 2022, p. 32).

Retomando à fala do entrevistado indígena, Mário Juruna (2023), relacionada ao tratamento recebido na SAEST, no momento em busca informações do edital, representa uma injustiça sofrida pelo estudante. Desse modo, mesmo que represente uma situação pontual, precisa ser considerada relevante, já que expõe uma contradição, não somente por ser um órgão que se apresenta com a função de acolher os estudantes, mas também, para fazer jus à pontuação recebida, neste quesito, identificada na avaliação de Autodiagnóstico da SAEST. Essas informações, referentes ao Autodiagnóstico, podem ser observadas na figura 14, que revela o resultado completo da autoavaliação realizada pela Superintendência de Assistência Estudantil, SAEST, por eixos. Sendo que, neste processo avaliativo, a gestão de pessoas recebeu nota 4, condizente na figura abaixo:

Figura 14 – Autodiagnóstico da Superintendência de Assistência Estudantil



Outra demanda levantada, por Mário Juruna (2023), está na necessidade de manter o espaço administrativo da SAEST aberto aos estudantes no turno da noite, para que possam ter o acesso correspondente ao período em que estudam. O fato de não ter atendimento administrativo direto aos estudantes vulneráveis, pela SAEST, no turno noturno, pode ser compreendido como uma lacuna. Essa necessidade também foi mencionada pelo discente PcD Louis Braille (2023), além disso, esse aluno suscitou haver outras necessidades relacionadas ao direito dos estudantes vulneráveis, mais específicas à sua condição de deficiente, como o direito à acessibilidade e à inclusão. Enfatizando que essas necessidades suscitadas têm a ver com pontos destacados na Autoavaliação (Responsabilidade Social, Gestão das Pessoas, Infraestrutura, Orçamento, Tecnologia da Informação, entre outros), sendo que impactam na vida estudantil, para além da necessidade do suporte/atendimento aos que estudam no período noturno.

*A universidade, comumente do Estado [pública], se propõe a abrir vagas para pessoas como eu costumo. No sentido de dar **acessibilidade e inclusão**, ela cria também uma responsabilidade né ? **de noite aqui dentro é preciso dar um suporte e o suporte não pode ser só acadêmico**, no sentido conhecimento... a SAEST abrir literalmente as portas, em todos os sentidos, para atender esses sujeitos de direito com **mais políticas de amparo social e financeiro**, para que a gente possa se manter aqui dentro, como é direito que é uma política de amparo ... no sentido da **Alimentação**, de certa forma envolve verba né ? não dá dinheiro, mas dá o alimento, que seria a mesma coisa ... **bolsas** que eles dão aqui dentro né ? também uma responsabilidade social do próprio governo né ? e, manter a estrutura funcionando e todos os anos do curso dando assistência né ? No sentido desde o apoio lá da **administração** né, das pessoas que trabalha na **limpeza** né, até a Coordenadoria com o **corpo técnico** né? de todos os cursos e espaços da faculdade né? Estas questões também né administrativas. Assim como também nos próprios **docentes** né? que é o principal né? que é o que chega lá na ponta e vai transmitir para a gente né? que é relação mais importante né? vamos dizer assim aonde você vai obter todas essas informações. Então, eu acho que tem **todos esses aspectos envolvidos com o nosso direito** né, como discente né? ele está (Louis Braille, 2023, grifo nosso).*

De início, é preciso considerar a existência de um conjunto de auxílios financeiros - bolsas e serviços geridos pela SAEST/UFPA - disponibilizados no Edital nº 06/2023/SAEST/UFPA, dispondo para esse público: Auxílio PcD – Modalidades Permanência e Moradia; Auxílio Kit Tecnologia Assistiva para PcD; Serviço de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico PcD - Pro-Pedagógico PcD; Programa de Apoio Especializado e Individualizado – PAI PcD. Essas são ações essenciais ao grupo de estudantes PcD, o que denota o real compromisso em assistir o direito destes estudantes. Neste sentido, os aspectos levantados no depoimento de Louis Braille (2023) são importantes e passíveis de serem melhorados. Citam-se, por exemplos, as condições de

infraestrutura, dentro do campus, no atendimento ao público PcD. Nessa perspectiva, incluem-se manutenção de prédios; iluminação adequada e segurança durante a noite; aumento do suporte administrativo acadêmico e social oferecido pela SAEST aos alunos da noite, incluindo orientação acadêmica e apoio psicológico. Entretanto, não se pode afirmar que essas ações não estão sendo realizadas, pois os programas, projetos e ações de amparo social e financeiro - como bolsas de estudo, auxílio alimentação, auxílio moradia, entre outros - fazem parte da Política de Assistência da UFPA.

A Assistência Estudantil na UFPA vem promovendo o atendimento especializado às Pessoas com Deficiências – PcD, ampliando, cada vez mais, o quadro de profissionais para oferecer suporte qualificado, e tecnologias assistivas para auxiliá-los mais adequadamente, considerando as especificidades de cada limitação. Quanto a isso, Louis Braille (2023) reconhece que existe com pleno funcionamento e empenho da Coordenadoria de Inclusão e Acessibilidade – COACCESS/SAEST.

Nós temos aqui, dentro deste campus, com a Coordenação de acessibilidade ao estudante, nós acompanhamos o empenho dos profissionais e da própria coordenadora, que se empenha e luta pelas nossas causas. A gente vê isso de perto porque a gente tem uma relação boa, mas a gente vê que não é apenas o poder dessas coordenadorias de implementar e de fazer e de efetivar né? O que está sendo discutida aqui é a efetivação da política estudantil e de acessibilidade... (Louis Braille, 2023).

Alusivo à questão da alimentação estudantil, todos os(as) entrevistados(as) reconhecem que a política de alimentação tem sido um ponto relevante ao fortalecimento da permanência na UFPA, principalmente, quando se voltam para pensar no contexto de insegurança alimentar vivenciado pela sociedade brasileira. Para Marielle Franco (2023) “*Eu nem imagino se eu não tivesse o RU, eu não teria uma alimentação de qualidade, eu estava em situação de mais insegurança alimentar do que eu já tô hoje. Então, frutas, verduras, legumes, muitas vezes, eu não comeria*”.

Da mesma forma, justifica Mario Juruna (2023) “*SAEST ajuda muito, auxílio, universidade aprender conhecimento, e usa RU também ajuda*”.

De fato, a alimentação estudantil é essencial ao atendimento de uma vasta quantidade de estudantes, que usufruem o direito à alimentação, sob os cuidados da Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil (DISAE). Essa diretoria, responsável pela Política de Alimentação Estudantil da UFPA, detém o controle dos processos de organização, produção e disponibilização de alimento, com o compromisso de seguir os padrões de segurança

alimentar, assim como assegurar uma alimentação e nutrição de qualidade, balanceada e de baixo custo. Nesses termos, destinada “à comunidade universitária, com prioridade na garantia da permanência e desenvolvimento integral dos discentes em vulnerabilidade socioeconômica da instituição” (SAEST/UFPA, 2023, p. 52).

A alimentação estudantil na UFPA é um fator fundamental no contexto acadêmico, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social, visto que mais alimentados melhoram a concentração, a memória e a capacidade de aprendizagem, além de representar uma forma de promoção da equidade de permanência destes estudantes de baixos recursos, que enfrentam dificuldades financeiras, e, que podem limitar sua capacidade de obter alimentos adequados, assim sendo, a alimentação estudantil garante que todos os alunos tenham acesso a refeições, nivelando o campo de jogo e promovendo a equidade.

De acordo com a SAEST/UFPA (2023), “a oferta de alimentação estudantil tornou-se essencial e de grande relevância, considerando a queda de renda familiar dos discentes e a necessidade de garantia da segurança alimentar para a sua permanência”. Nessa prerrogativa, o Relatório de Atividades anuais, exercício 2022, apresenta alguns números que corroboram com essa afirmação:

No ano de 2022, **no campus de Belém, foram servidas um total de 901.740 mil refeições no geral (almoço e jantar): 846.670 mil refeições (almoço e jantar) para discentes**, sendo 7.444 mil refeições para os 285 discentes assistidos com o serviço do **Taxa Zero** nos Restaurantes dos setores Básico e Profissional. E uma ação essencial, no sentido de acelerar o acesso à alimentação no campus Belém, foi a criação do **acesso eletrônico aos restaurantes**, o qual consiste na **venda de tickets de forma virtual com acesso automático por catracas eletrônicas**, com objetivo de diminuir o tempo de espera (SAEST, 2023, p. 70, grifo nosso).

Diante do exposto, a SAEST vem aperfeiçoando o sistema de alimentação estudantil para cumprir com o objetivo de garantir, aos estudantes, o “direito humano à alimentação adequada, por meio de serviços de alimentação e nutrição, de forma a contribuir para o enfrentamento às desigualdades sociais, colaborando para a permanência e conclusão no Ensino Superior” (SAEST/UFPA, 2023, p. 52).

A estudante vulnerável, Helen Keller (2023), reforça essa estatística, ao afirmar que “Eu não recebo auxílio direto financeiro da SAEST, mas, como a maior parte dos colegas, almoço no RU, com taxa subsidiada pela Assistência”.

Como ilustração dessa realidade, a figura 15, abaixo, traz os números com a síntese dos resultados do eixo Assistência Estudantil quanto: à Alimentação Estudantil, às estratégias, às metas e aos resultados alcançados ao longo do ano de 2022.

Figura 15 – Resultado do Eixo Assistência Estudantil – SAEST (2022).

Eixo da PINAE	Iniciativas Estratégicas (programa/projeto)	Indicador de eficácia	Meta 2022	Resultado em 2022
Alimentação Estudantil	Programa Restaurante Universitário – PRORU (oferta de refeições)	Nº de refeições ofertadas	Ofertar 800.000 refeições/ano	910.740
	Programa Restaurante Universitário – PRORU (aceitabilidade dos cardápios)	Nº de cardápios com aceitabilidade superior a 85%/ nº de cardápios avaliados	Alcançar a aceitabilidade > 85% para 70% dos cardápios avaliados	77,27%
	Programa Restaurante Universitário – PRORU (controle do desperdício)	Número de cardápios com % de restrição igual ou inferior a 10%/ número de cardápios avaliados	Alcançar o % de restrição igual ou inferior a 10% para 70% dos cardápios avaliados	17 cardápios
	Programa Restaurante Universitário – PRORU (Feedback aos usuários)	Número de demandas atendidas/ total de demandas recebidas	Dar feedback para 100% das demandas provenientes da ouvidoria/ UFPA dentro do prazo estipulado	100% (11 demandas)
	Programa Restaurante Universitário – PRORU (otimização dos recursos financeiros)	controle de 100% dos fatores associados ao uso dos recursos financeiros gerenciados pela Coordenação	Realizar o controle de 100% dos fatores associados ao uso dos recursos financeiros	100% do recurso utilizado
	Programa Restaurante Universitário - PRORU	Percentual de acurácia do controle de caixa	Controlar 95% do montante arrecadado proveniente da venda de tickets refeição em cada uma das unidades do RU/UFPA	100% do montante arrecadado na venda de tickets

Fonte: RU/SAEST, 2022.

Uma questão foi levantada pelos estudantes, em vulnerabilidade, no que se refere ao lapso temporal impreciso, entre a entrada do calouro na UFPA até o recebimento do primeiro auxílio. Nesse período, a vulnerabilidade deste estudante pode chegar ao ponto extremo de não haver recurso financeiro para custear sequer a compra da alimentação subsidiada no valor de R\$ 1,00 (um real) no Restaurante Universitário – RU. Nesses casos, existem medidas emergenciais (Auxílio Emergencial Alimentação) que são tomadas pela SAEST, com intuito de atenuar o problema, como exemplo, cita-se a inclusão no Taxa zero, tratando-se de um auxílio que garante a gratuidade nas refeições, conforme destaca Raoni (2023):

Então, teve esse diálogo com a SAEST né? para que venham atender esse, primeiramente, esses estudantes que são calouros né? com auxílio emergencial de pelo menos três meses e liberasse aí o acesso ao RU de graça, para que eles pudessem ter alimentação almoço e janta na universidade ... se após esse período, ele continuar necessitando, a gente negocia com essa, A SAEST, para continuar com esse auxílio emergencial (Raoni, 2023).

Os critérios do Auxílio Taxa Zero foram estabelecidos, a partir da Instrução Normativa nº 08/2022/SAEST/UFPA, de 04 de fevereiro de 2022. Por meio dela, estabeleceram-se os critérios de concessão aos estudantes de graduação, que estivessem vinculados ao Programa de Apoio Pedagógico – PROAP (SAEST/UFPA, 2022).

Nesse mote, trata-se de um auxílio operacionalizado pelo Restaurante Universitário – RU/SAEST, com duração máxima de até 12 meses. Todavia, pode ser renovado. O perfil de prioridade do discente da UFPA para ter acesso ao Taxa Zero, para receber a gratuidade nas refeições diárias nos Restaurantes Universitários do Campus Belém, merece destaque, pois:

A concessão do auxílio priorizará o (a) discente em situação de **vulnerabilidade socioeconômica** (refere-se à situação socioeconômica de pessoas ou grupos de pessoas com poucos recursos financeiros, de moradia, educação e acesso a oportunidades para seu desenvolvimento, enquanto cidadão e de **risco social** (refere-se ao indivíduo que deixa de ter condições de usufruir dos mesmos direitos e deveres dos outros, por contextos repentinos diversos, e que por consequência gera um dano econômico a Ele (SAEST/UFPA, 2022. Grifos do autor).

Contudo, apesar de o público alvo deste auxílio ser os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, Zumbi dos Palmares (2023) afirma que, para ele, apenas “parte do direito está sendo atendido, ao considerar “eu pago um real pela alimentação, mas eu me enquadro no requisito de taxa zero, mas não é todo mundo que conseguiu esse direito”. De acordo com esse estudante, o quantitativo de vagas para a taxa zero precisa ser ampliado para atender às demandas, porém ele reconhece que, nos editais que dispõem sobre este auxílio, há percentuais disponíveis para cada grupo de estudantes vulneráveis da UFPA.

Desta sorte, conforme o Art. 5º. da Instrução Normativa Nº 09/2023/SAEST/UFPA, de 12 de setembro de 2023, foram concedidas um total de 1.500 vagas, observando-se que, destas, 5% com destinação reservadas a atendimento preferencial, para cada grupo de estudantes: indígenas; quilombolas; populações tradicionais; Pessoas com Deficiência – PcD; estrangeiros; imigrantes, refugiados, asilados, apátridas ou vítimas de tráfico de pessoas. (SAEST, 2023). Entretanto, o grupo Coletivo de Mães pela Permanência concorre a este auxílio, como ampla concorrência, assim como os demais estudantes, que comprovem vulnerabilidade socioeconômica junto à SAEST, porém não faça parte de um dos grupos especificados na referida instrução normativa.

Ainda no âmbito da alimentação estudantil, como direito à assistência na UFPA, a estudante do Coletivo de Mães para a Permanência, Marielle Franco (2023), declara “[...] e agora a gente tem o subsídio do RU para nossas crianças [...]”.

Ressalta-se que informações mais técnicas sobre este novo subsídio, ainda, não foi publicizadas em editais, no sistema SIGAEST e no site da SAEST/UFPA, como registros oficiais até o ano de 2023. No entanto, o depoimento de Marielle Franco (2023) ratifica a relevância do direito à alimentação estudantil e aponta, com mais precisão, o teor do possível auxílio:

A gente sabe que o RU tem sido muito importante para os estudantes. Aqui na universidade é uma questão de alimentação. Eu acho que talvez eu não teria uma alimentação com tanta fruta, com tanta verdura, se eu não tivesse RU. Aquelas cinco porções de frutas diárias que a gente precisa ter, nas minhas condições financeira, eu não consigo ter sem ter o RU. Mas, uma bandeja somente para uma só mãe com duas três crianças, como eu já vi, é totalmente inadequado para quem vai ter que estudar durante horas ... e a gente pede urgência nisso, porque é uma questão de fome. Em um país que mais de trinta milhões de pessoas vivem em insegurança alimentar, não colocar em uma questão de urgência um abaixo assinado, né? com mais de duas mil pessoas que entendem a importância que é uma criança se alimentar junto com a sua mãe na universidade, que vai favorecer a permanência da mãe na universidade, porque é importante falar isso também... isso vai favorecer que eu continue no meu curso com mais tranquilidade, para no final ter o meu diploma depois de tantos anos de punição[choro] (Marielle Franco, 2023).

Concernente a essa temática, na coleta de dados, em observação de campo, no III Seminário de Assistência e Acessibilidade Estudantis, realizado nos dias 23 e 24 de novembro de 2023, no Auditório do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da UFPA, no último dia do evento, o Professor Emmanuel Zagury Tourinho – Reitor da UFPA (2016-2024), em conjunto com o Professor Ronaldo Lima de Araujo – Superintendente da SAEST (2019-atual), anunciaram a legitimidade do subsídio e confirmaram que o Restaurante Universitário passaria a atender os filhos e filhas das estudantes do Coletivo de Mães pela Permanência. O que representa uma vitória para assistência estudantil na UFPA. Então, a partir de novembro de 2023, o Restaurante Universitário da UFPA passou a executar essa deliberação.

Para mais, outra dimensão estruturante está na questão da infraestrutura arquitetônica da UFPA. O aceno para esta necessidade está presente como indicativo na percepção dos estudantes vulneráveis atendidos pela SAEST. Para tanto, o depoimento de Louis Braille (2023) considera que:

A questão estrutural, a gente sabe que as barreiras estruturais, elas vêm da própria estrutura arquitetônica, que foi criada nessa universidade. No bloco J, por exemplo, há pouco tempo foi colocado as rampinhas para que as pessoas cadeirantes tivessem acesso à sala de aula, porque não tinham ... sem falar na questão de rampas em lugares como na passarela, que vai para o ICJ, que tem um desnível muito grande ... e aí já foi solicitado reparos. Outra questão é o RU, aqui do profissional, que nós temos que lá comprar o bilhete e depois voltar, dá um balão para poder enfrentar aquela fila. Agora com a facilitação do cartão digital, formam duas filas na porta do RU e fica difícil da gente que tem deficiência trafegar. Então, tudo são pontos que a gente tem olhar. Precisa se abrir uma nova porta nesse RU do profissional, para que pessoas com cadeira de rodas, cegos e baixa visão possam entrar direto naquele espaço, e ir para dentro do RU, sem ter que fazer esse balão e passar por toda essa fila que tem riscos por causa daquelas valas que tem ali ... que a gente pode cair e se quebrar todo. Então, tudo são questões que devem ser olhada ... a questão arquitetônica para as pessoas com deficiência, na cadeira de roda, baixa visão, ou cegas. Essas são questões primordiais, para que a gente se sinta assistidos com acessibilidade né?

Entre os entrevistados, o grupo das Pessoas com Deficiência deu ênfase a esta questão da infraestrutura arquitetônica, como um tema pertinente à Política de Assistência estudantil. Diante das limitações apresentadas, é possível afirmar que este debate está presente nas condições de Acessibilidade pertinentes à Assistência Estudantil.

Além do mais, Louis Braille (2023) justifica que estas questões de infraestrutura, na UFPA, é de conhecimento da Coordenação de Acessibilidade Estudantil. E, ressalta que o trabalho desenvolvido tem favorecido melhores condições de permanência das Pessoas com Deficiência, assim como o sucesso da Política de Assistência depende da materialização das ações destes sujeitos, mas reconhece que a responsabilidade não é apenas da SAEST:

[...] porque como já falei, não é apenas o acesso formal no sentido que estamos aqui dentro, mas no sentido de termos esse acesso na prática. E isso não depende só da SAEST fazer isso, mas de todos os profissionais que fazem parte do corpo né? docentes, técnicos administrativos, para que essas instâncias de fato aconteçam com inclusão e acessibilidade. Então, muitas coisas relacionadas aos PcDs, os pisos táteis né? que ainda faltam ser colocados. Aqui, no profissional, foi colocado o piso tátil, no período da pandemia, quando começou. Mas, hoje, a gente anda e já está soltando todo esse piso, não foi feito um trabalho bem legal ... e tem parte ... por exemplo, quando a gente sai do Profissional para ir para o Básico, e eu faço muito essa rota andando ... é a gente não vê piso tátil dessa ligação daqui do bloco J, até nas pontes, lá, para ligar com outra passarela... e aonde tem tá com problemas lá. E fica uma situação que, quando você está andando, você não consegue identificar onde você está. Então, são questões que ficam invisibilizadas porque, aos olhos de quem enxerga, ou de quem anda sem precisar de um piso tátil, o, de usar uma cadeira de roda, esses problemas são invisíveis... mas a gente está sempre provocando os alunos porque é uma questão nossa da Pessoa com Deficiência. (Louis Braille, 2023).

Mesmo entre estudantes, que não têm clareza sobre a Política de Assistência Estudantil da UFPA quanto às questões relacionadas às condições materiais de atendimento e de acesso à infraestrutura, a questão arquitetura inadequada, referente à acessibilidade dos espaços, surge como condição de direito. Exemplificado pelo relato dado por Helen Keller (2023) *“Te confesso que conheço muito pouco a política de assistência, questões sociais, estruturais, arquitetônica, a gente vê essa questão do direito de ir e vir”*.

Nesse depoimento, a fala da estudante Helen Keller (2023), que pertence ao grupo de PcD, evidencia o descompasso entre o desconhecimento sobre a Política de Assistência Estudantil e a luta por Acessibilidade e inclusão, por uma universidade mais acolhedora e ajustada à causa PcD. Desse modo, a busca por informações e a participação ativa na vida estudantil é uma prerrogativa importante na consolidação do direito à assistência estudantil e na construção de uma universidade mais justa.

O Plano de Desenvolvimento da Unidade da SAEST, sobre a necessidade de assegurar às Pessoas com Deficiência a acessibilidade física e informacional, lista algumas das necessidades e das adequações para avançar, neste aspecto. De imediato, remete o acesso dos estudantes ao pavilhão em que a Superintendência de Assistência Estudantil está situada. Reivindicam-se melhorias e reparos, no piso e rampas de acesso ao prédio de aulas e no Restaurante Universitário, assim relatado:

Sobre a disposição pela Superintendência de Assistência Estudantil de instalações adequadas para assegurar a acessibilidade física e informacional das Pessoas com Deficiência e com mobilidade reduzida, esclarece-se que pelo espaço físico ter sido reformado de uma instalação predial já construída e com tombamento, os espaços não atendem a todos os critérios de acessibilidade exigidos pelas normas de acessibilidade vigente, sendo que a maioria dos elementos de acessibilidade disponíveis foram “adequados” configurados como paliativos. Há necessidade, ainda, de adequar o entorno da SAEST, que são espaços de importância ímpar ao direito da pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida de ir e vir, tais como: 1 As rampas que dão acesso à SAEST do entorno; 2. Complementar com piso tátil o bloco B (Pavilhão da inclusão) que possa garantir a mobilidade com segurança de pessoas cegas de quem vem do prédio de sala de aulas (Mirante do Rio) para a SAEST ou para a Associação dos discentes com deficiência - ADD; 3. Complementar com piso tátil o acesso de quem sai da SAEST para o Restaurante Universitário/SAEST e vice-versa, e do Bloco A para o Restaurante Universitário e vice versa. 4. Adequar e revitalizar com as normas atualizadas das NBRs as vagas de pessoas com deficiência e idosos no entorno da SAEST com sinalização vertical e horizontal. 5. Completar o prédio da SAEST, ADIS (Bloco C) e dos bloco B com as placas de sinalização em braille. 6. Ampliar e aumentar equipamentos da sala de produção multimídia para produção de gravação e edição de vídeos em Libras (PDU/SAEST, 2022, p. 18-19).

Para além das questões infraestruturais, Njinga Mbandi (2023), que pertence ao grupo dos estrangeiros, ressalta a grandiosidade e a capacidade da Universidade Federal do Pará em promover iniciativas de inclusão, afora apoio acadêmico, financeiro e emocional.

UFPA é uma universidade desenvolvida, grande, tem mais opções de fazer inclusão, dá apoio para fazer que se sinta em casa. Tem iniciativas de apoio que dá suporte financeiro, oferece serviços de apoio de orientação acadêmica, para aprender o português, tem monitoria e grupos de apoio (Njinga Mbandi, 2023).

O depoimento de outro estudante, Raoni (2023), estudante indígena, questionou a necessidade de melhorar a infraestrutura, como uma condição para contribuir para a superação das injustiças que estão vinculadas à vulnerabilidade acadêmica no processo de formação. Posto, mesmo de forma difusa, essa fala correlaciona a assistência estudantil com a questão do acesso aos recursos e equipamentos disponibilizados com a SAEST ou com o Curso superior em que está se realizando sua formação, conforme assinala:

A questão da disponibilidade de infraestrutura, a SAEST me ajudou ... também, quando tem e disponibiliza uma infraestrutura né? um laboratório lá do Curso de Comunicação. Quando tem bons equipamentos, que a gente possa acessar para fazer os trabalhos acadêmicos e produção acadêmica, acho que é por aí (Raoni, 2023).

Para Marielle Franco (2023), pensar a Política de Assistência Estudantil, enquanto direito dos estudantes ao acesso, permanência, progressão e sucesso no espaço universitário da UFPA, conduz ao exercício imaginário de reflexão sobre o quanto a universidade progrediu e o quanto ainda pode prosperar para efetivar a justiça aos estudantes. Porém, cabe reforçar que essas melhoras são resultantes de muitas lutas por representatividade, por reconhecimento e por inclusão estudantil.

Eu vou te falar de militância do início ao fim porque foi o que mudou a minha vida, foi onde eu encontrei rede de apoio, foi onde eu encontrei amizade. Um ideal que vem fazendo a universidade avançar, enfim ... e eu encontrei pilares para ser a pessoa que sou hoje. Então, eu devo muito à UFPA, só por ter me dado os meus companheiros de luta, porque eu conheci essas pessoas aqui, e através disso eu consegui ter mais conhecimento, pra lutar pelos meus direitos aqui dentro sabe? É verdade que as coisa aqui melhoraram nos últimos anos, para nós, com o RU. E com as bolsas e auxílios da SAEST favoreceram o acesso, a permanência ... mas então, apesar de estar ocorrendo esses movimentos de inclusão, de acessibilidade, de diálogo com as associações estudantis, por parte da SAEST, ainda é falho... pode melhorar, ainda não é totalmente justo. Mas vem sim, não tem como negar que hoje a gente está muito melhor do que estava antes da existência da superintendência (Marielle Franco, 2023).

De acordo com Lyra Filho (2012, p. 98), “Direito e Justiça caminham enlaçados”. Nesse aspecto, Marielle Franco (2023) instiga a refletir sobre o sentido de justiça na universidade. Defende a ideia de direito ao acesso, permanência, progressão e sucesso como compensação aos estudantes, que se apresentam com necessidades desiguais, que lutam por condições materiais, para que haja respeito às diferenças conforme suas especificidades. Traz, ainda, o alerta de que o contexto é sugestivo ao engajamento e militância estudantil para efetivação dos processos emancipatórios, mesmo reconhecendo que houve evolução na Política de Assistência e de Acessibilidade Estudantil desenvolvida pelas ações da SAEST na UFPA.

De fato, a Universidade Federal do Pará avançou bastante na Política de Assistência, após a criação da SAEST, e, também, com o estreitamento do diálogo com as Associações e Coletivos Estudantis. Essa realidade tem permitido a transformação da universidade em um espaço melhor. Logo, gradativamente, mais justo, como indicou a estudante Marielle Franco (2023). Contudo, muitos são os desafios, significando que ainda pode melhorar em vários aspectos, entre eles: na ampliação do quantitativo de bolsas e auxílios (diretos e indiretos); na ampliação do número de Programas, Projetos e Ações voltados para os estudantes em situação de vulnerabilidade; na qualidade do atendimento e acolhimento aos estudantes; na comunicação e veiculação de informações sobre a assistência estudantil; na construção de um novo Restaurante Universitário para atender à crescente demanda estudantil por refeições (ampliando o número de refeições ofertadas e reduzindo o tempo de espera na fila); na ampliação e diversificação dos critérios de inclusão quanto à vulnerabilidade, incluindo, por exemplo, mães estudantes em situação de vulnerabilidade; na efetividade dos mecanismos de participação estudantil; na construção da política de assistência com mais engajamento e representatividade.

Conforme sugere Fraser (2023), o engajamento por representatividade se revela, a fundo, como luta pela reprodução social de um determinado grupo que requer a superação aos processos de opressão, fazendo parte de um contexto de lutas maior contra a estrutura do próprio sistema capitalista contemporâneo.

As lutas pela reprodução social abrangem muito mais — incluindo movimentos comunitários populares por moradia, assistência médica, segurança alimentar e uma renda básica incondicional; lutas pelos direitos de imigrantes, trabalhadoras domésticas e funcionários públicos; campanhas para sindicalização de prestadores de serviço social em casas de repouso, hospitais e creches com fins lucrativos; lutas por serviços públicos, como creches e asilos, por uma semana mais curta de trabalho e por licença-maternidade paga e licença parental. Em conjunto, essas

alegações são equivalentes à demanda por uma reorganização maciça da relação entre produção e reprodução: por arranjos sociais que permitam a pessoas de todas as classes, gêneros, sexualidades e raças combinar atividades reprodutivas sociais com um trabalho seguro, interessante e bem remunerado (Fraser, 2023, p. 11).

Deste modo, o sugestivo o convite de Fraser (2023), quanto à reflexão sobre as lutas por reprodução social, também pode ser entendido no apontamento de Filho (2012, p. 99). O que leva à reflexão acerca dessa trama entre direito e a justiça, como “um via-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas”.

A universidade justa, com o sentido de permanente edificação do direito, não está dissociada da luta por justiça em um contexto social mais amplo, tampouco como processo histórico de incorporação de movimentos de valorização de identidades injustiçadas e discriminadas, trata-se de uma perspectiva, que subsidia a inclusão de grupos minoritários, a valorização da diversidade cultural, entre outros aspectos. Nesse ínterim, a justiça na universidade deve ser entendida como um processo contínuo de construção e reconstrução, que envolve a participação ativa de toda a comunidade acadêmica.

Portanto, os apontamentos dos estudantes em situação de vulnerabilidade da UFPA, sobre o direito à materialidade da Política de Assistência Estudantil, fornecem elementos que convidam à reflexão/ação, visto que as injustiças não são todas da mesma ordem. Fato que torna o ideal de justiça, no contexto universitário, em um grande desafio.

5.4 A valorização da diversidade na tessitura da justiça para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica

Nesta subseção, discutem-se os mecanismos e iniciativas voltados para valorização da diversidade que visam dar suporte aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA. Tendo por base os depoimentos dos sujeitos entrevistados, foi possível captar os elementos do ambiente universitário mais representativos e inclusivos atribuídos pelos discentes. Corroborando para que permitisse a aproximação com a ideia de (in)justiça. Além do mais, cabe ainda mencionar que está expresso na PINAE/UFPA, na medida em que vem sendo perseguida como meta da SAEST, promover a valorização da diversidade com inclusão nos processos formativos dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

5.4.1 As Associações Estudantis como mecanismo de luta por representatividade, por reconhecimento, por equidade e justiça para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA

Entre as iniciativas adotadas para valorização da diversidade, com apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade Federal do Pará, enfatizo o papel realizado pelas Associações e Coletivos Estudantis, conforme apontam os estudantes vulneráveis entrevistados.

Neste aspecto, para além das iniciativas da UFPA/SAEST, soma-se um ponto de reflexão a ser ressaltado, que está contido nos processos de organização coletiva dos estudantes, quanto às questões que se desdobram em reivindicações de direitos relacionados à assistência estudantil; visto que, na construção da política, na elaboração dos programas, dos projetos e ações, a universidade está aberta às provocações dos estudantes. Sob esse enfoque, constituem-se como contribuições essenciais, no desenvolvimento das ações da SAEST, que tem dialogado com os estudantes e seus coletivos, em uma escuta atenta. Fato que permite o (re)direcionar suas ações, para além das iniciativas da UFPA com este fim.

Dessa forma, conforme ressalta Marielle Franco (2023), era preciso sair da *invisibilidade*. Para isso, os estudantes precisam se imbuir de um espírito coletivo de organização política, com clareza dos objetivos da luta por direitos pela permanência.

Antes de existir este coletivo, a gente tinha praticamente nada aqui dentro desta universidade. Esta é a palavra certa, a gente era invisível aqui dentro, tínhamos pouca abertura dentro dos nossos institutos, das nossas faculdades para nossas necessidades, da nossa pauta enquanto mães serem vistas aqui, dentro da sala de aula, dentro dos espaços acadêmico. E, a partir da nossa organização, da organização das mães que nós conseguimos avançar e sair da invisibilidade.

Ato contínuo, relata como se constituiu o Coletivo de Mães pela Permanência Universitária na UFPA, com a clareza de que a justiça não é pura causalidade concedida aos estudantes, mas conforme sugere Young (1990, p. 90) “justiça como capacitação e empoderamento, presumindo uma concepção mais ativa das pessoas”.

O fazer justiça não é por mero acaso. Eles não dão de graça ... começou no ano passado, tínhamos um núcleo de mães, que não era esse coletivo que a gente tem hoje. Era um núcleo lá da pedagogia de algumas companheiras, que são de lá, porque elas viram que tinha muitas mães... fizeram uma pesquisa, lá tinha mais de cem mães, só naquele curso... e começaram a fazer formulário e debater quais as pautas mais importantes para elas. E uma das questões importantes era sobre a alimentação no RU, porque elas não podiam adquirir uma bandeja para elas e

uma para a criança no valor de um real, que é o valor que o estudante paga ... e aí, a Eunice a Renata começaram a pensar o que se poderia fazer sobre isso, né? Elas são companheiras lá da Pedagogia, são do Movimento Estudantil Correnteza, que é o que eu faço parte também, né?... E aí elas levam para o movimento e surgiu a ideia de fazer o abaixo assinado, que é chamado de RU para nossas crianças ... junto com isso veio a necessidade de organizarmos as mães da universidade como um todo, para além do núcleo da Pedagogia que elas tinham ... e assim, conversando com as outras mães, de outros cursos, inclusive eu, que elas encontraram neste caminho, né? ... foi feito um evento que foi aqui no Básico, aqui no bloco B ... E aí, neste evento, no dia 01 de setembro de 2022, foi lançado o abaixo assinado e tirado o encaminhamento de criar o Coletivo Mães Universitárias pela Permanência (Marielle Franco, 2023).

A princípio, a fala da estudante Marielle Franco (2023) sintetiza a gênese da criação do movimento, já que a forma como foi adquirindo contorno expressa um desenho que diz muito sobre o tecer de uma universidade justa, em uma perspectiva radical de justiça. Isso por se tratar de uma construção democrática, de organização e de luta por reconhecimento, a partir de uma ambiência coletiva extremamente representativa para o movimento feminino. Portanto, entre outras simbologias, em um país cuja história política pouco escutou a voz feminina, o Movimento Mães pela Permanência da UFPA hasteiam a bandeira da causa de gênero, entre outras causas. Nesse entendimento, cumpre-se sublinhar que as mulheres não são um grupo homogêneo, logo, suas necessidades e desafios podem variar de acordo com sua idade, raça, classe social, orientação sexual, entre outros aspectos. Porém, esse movimento de mulheres universitárias configura elo que as unem, consolidando o poder de exercer o direito de vivenciar a universidade em sua plenitude (ensino, pesquisa, extensão), com a assistência no trajeto da permanência, progressão e êxito acadêmico, sem abrir mão do direito à maternidade.

O próximo passo para que possam galgar maior representatividade está na transformação deste Coletivo de Mães em uma Associação Estudantil na UFPA, como declara Marielle Franco (2023)

A luta tem que continuar para que nunca mais a gente seja invisível [...] queremos uma associação e a gente não vai voltar à invisibilidade e a gente vai continuar, até que a gente tenha uma política de permanência fortalecida voltada para as mães, aqui dentro desta universidade.

No caso dos estudantes estrangeiros, Nelson Mandela (2023) explica como ocorreu este processo de organização estudantil, bem como o que fazem para auxiliar os companheiros no acesso, na permanência, na progressão e no sucesso acadêmico por meio da Associação de Estudantes Estrangeiros – AEE, constituída por estudantes estrangeiros de diversos países, que atuam de forma voluntária para promover a integração e o bem-estar dos estudantes internacionais na UFPA.

Inicialmente, quero falar que no meu caso [Estudante Estrangeiro] ... teve a Casa Brasil-África que era também um outro setor que existia antes da gente criar a Associação, porque a gente mais frequentava, e fica lá então fomos bem acolhido... e acolhimento anual também a UFPA desde que eu cheguei em 2017, até hoje, sempre tem acolhido, e a gente vai acompanhando cada um com as suas dificuldades, suas diferenças enfim (Nelson Mandela, 2023).

Nesse relato, inicialmente, o estudante estrangeiro descreve o modo como a Universidade Federal do Para foi garantindo um ambiente acadêmico mais acolhedor e inclusivo para ele e seus pares. Nesse processo, destaca a atuação da Casa Brasil-África¹¹, da Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST (a partir de 2017) e da própria Associação do Estudantes Estrangeiros da UFPA, criada em novembro de 2017, com o apoio da Pró-Reitoria de Relações Internacionais – ProInter. Informa-se que a Associação de Estudantes Estrangeiros da UFPA está aberta a todos (as), estudantes estrangeiros (as)matriculados na universidade, buscando, dessa forma, o fortalecimento da diversidade e a internacionalização da instituição, uma vez que “tem como finalidade auxiliar os estudantes desde sua chegada até a sua saída da Instituição; recepcionar e acolher os estudantes juntamente com outros segmentos da UFPA; prestar suporte acadêmico e logístico e defender os interesses dos estudantes estrangeiros.” (UFPA, 2018).

Nelson Mandela (2023) destaca ainda as limitações de poder de decisão em relação às correlações institucionais e o papel que a AEE/UFPA desenvolve. Mas, atribui ênfase na dinâmica das relações com a SAEST/UFPA, que tem *ajudado bastante* com o acolhimento diversificado aos estudantes estrangeiros, materializado pelo suporte com alimentação, moradia, transporte, auxílio financeiro, entre outros. Desse modo, estreitam o acolhimento para que estes sujeitos possam minimizar o impacto das distâncias familiares, e permanecer com dignidade no enfrentamento da vida acadêmica, progredindo com sucesso nos estudos.

Então, a Associação foi criada neste sentido, mas como tem poder limitado, tem sido limitado também em correlação a essas ações e processos... estamos em uma instituição que tem suas regra, normas envolvidas, mas deixar isso um pouco mais flexível faria muito sentido, deixar o aluno mais confortável, acolhido... claro, a UFPA, mas melhores sempre vão existir. Então, a associação tem

¹¹A Casa Brasil-África – CBA, vinculada à Pró-Reitora de relações internacionais da UFPA, foi fundada em 2005 pelo Grupo de Estudos Afro-Amazônicos (GEAAM-UFPA), com o intuito de produzir e divulgar conhecimentos mais fiéis e éticos sobre os povos africanos. Esses estudos auxiliam no combate a práticas racistas e discriminatórias que os afrodescendentes vivenciam diariamente no Brasil. Essa iniciativa agiu em conformidade com a aprovação, em 2003, da Lei 10.639, que estipula a inclusão da história e da cultura afro-brasileiras no sistema geral de ensino. Assim, tem entre suas tarefas principais o estudo e a divulgação de conhecimentos sobre os povos africanos, aos que estamos unidos por inquebrantáveis laços históricos, demográficos e culturais. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12975-casa-brasil-africa-abre-a-2-edicao-do-curso-historia-da-africa-para-professores>. Acesso em: 31 de Maio 2024.

ajudado trazendo essas realidades, trazendo esses acontecimentos, ah! temos um que não está recebendo o auxílio e os pais não tem condições ... tá com dificuldades no aluguel, no transporte, na alimentação. Então, a associação tem o conhecimento desta realidade que o SAEST não tem ... então, a gente leva essa realidade pro SAEST. E a associação tem ajudado bastante, desde a chegada do aluno, no processo de acolhimento, e encontrar o aluno no aeroporto, trazer pra algum lugar, pra ele ficar com algum colega durante um tempo, ajudar pra procurar o aluguel, casa onde ele quer morar, bairro. Temos ajudado bastante neste sentido de acolhimento recebimento, dando apoio de primeiras assistências e levando essas informações, caso necessário, pro SAEST, sendo esse intermediário (Nelson Mandela, 2023).

Apesar do exposto, Nelson Mandela (2023) frisa que, mesmo com o suporte de acolhimento oferecido pela UFPA, passou pelo constrangimento de se sentir discriminado na sua própria sala de aula, e revela que a Associação vem trabalhando para que este tipo de situação não seja replicado com outros estudantes.

Eu sofri uma discriminação, por parte da questão da capacidade intelectual, que foi algo diferente que já passei. Eu era o único estudante estrangeiro da sala, e ainda com um português não perfeito ... então, tinha essa diferença e era bem no início poder ter grupo para fazer trabalho em sala, seminário e eu senti esse impacto porque era difícil eu conseguir algum grupo, para poder participar. E, até hoje, eu preferia mais trabalhos individuais, pelo fato de que isso tenha impactado de uma forma negativa pra mim, é alguns colegas talvez pensavam que eu não era tão inteligente para poder fazer parte do grupo. O fato de não falar bem o português poderia, claro, entendo que poderia impactar ... mas é a falta da integração da faculdade com o curso e as instituições que cuidam dessa parte de integração da UFPA, onde o professor que tá dando a aula não sabe que tem um aluno estrangeiro... e já algo, descobre dentro da sala de aula. Esses ajuste que tem que ser feito sabe? Então e, eu encontrei essa dificuldade em sala, até com alguns professores, mas alguns quando descobriram a maneira de mim receber, de me tratar, de me acompanhar mudou ... então, acho que se, no início, ele soubesse, acho que a experiência ficaria mais positiva, entendeu? (Nelson Mandela, 2023).

Por meio de suas atividades e iniciativas, a AEE contribui para a promoção de uma cultura de acolhimento, respeito e intercâmbio de conhecimentos entre estudantes de diferentes nacionalidades. Nesse prisma, a associação é um espaço importante para os estudantes estrangeiros se conectarem, trocarem experiências e se sentirem parte da comunidade acadêmica da UFPA.

Alunos estrangeiros na UFPA - Nos últimos seis anos (2013 a 2017), a UFPA recebeu pelo menos 479 alunos estrangeiros que vieram realizar intercâmbios na Instituição. Atualmente, a Universidade possui 300 alunos de graduação e pós-graduação que são estrangeiros. Os números, porém, oscilam a cada ano e a realização de intercâmbios enfrenta barreiras. A maior delas a recente extinção do Programa Ciência Sem Fronteiras. Entre os programas registrados, a UFPA participa na graduação: BRAMEX, BRACOL, PEC-G, Paulo Freire, e Santander. Na Pós-graduação, a UFPA recebe alunos de mestrado e doutorado pelo PAEC e pelo PEC-PG, e envia alunos para o exterior pelo PDSE (Programa de Doutorado

Sanduiche no Exterior), com bolsas da Capes e do CNPq. Juntos, esses programas disponibilizam dezenas de oportunidades de mobilidade internacional (UFPA, 2018).

Outra importante organização estudantil na UFPA é a Associação dos Estudantes Deficientes – ADD/UFPA, que foi fundada em 2017 e, de acordo com o Coordenador desta instituição, é considerada a primeira Associação de discentes deficientes do Brasil. Tem como objetivo congregar discentes com deficiência na busca por inclusão e equidade na UFPA. Uma causa importante que tem sido bandeira de luta desta Associação é o combate ao *capacitismo*, conforme destaca a Nota elaborada pela ADD-UFPA, publicada para fazer alusão ao *Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência*¹².

Conforme destaca Louis Braille (2023), por já haver sofrido capacitismo por um docente na Universidade, além do constrangimento, custou-lhe a desistência de uma disciplina.

Aqui na Universidade, já sofri capacitismo por parte de docente, né? aonde eu não tive com esse docente acesso, né? Uma disponibilidade de uma forma que ele pudesse me avaliar. Ele simplesmente jogou para mim o mesmo modelo de avaliação que ele jogou para os outros normais, né? E eu não alcancei, né? no primeiro semestre ... e depois ele foi meu professor já em outra disciplina, na volta da pandemia em que ninguém tava bem, né? e ele teve uma atitude capacitista dentro da sala e para eu não confrontar, né? eu preferi largar a disciplina fazer com outra turma da manhã para eu não ter que adoecer mais né?

¹²Retardada’, ‘lesada’, ‘aleijada’, ‘louca’, ‘doida’, ‘cegueta’, ‘perneta’, ‘pata-cega’, ‘da lua’, são muitos os xingamentos sociais que se referem às pessoas com alguma deficiência física, intelectual ou sensorial. Na nossa sociedade, é considerada uma ofensa, muitas vezes grave, comparar uma pessoa sem deficiência com indivíduos que possuem algum tipo de deficiência. É por isso que até hoje esses termos são utilizados no cotidiano de forma naturalizada. O Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência, que marca o dia 21 de setembro, é um símbolo de combate a essas discriminações. A data foi instituída pela Lei nº 11.133 de 2005, mas já era um marco do movimento PcD desde 1982, por iniciativa do militante Cândido Pinto de Melo, um dos fundadores do Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes. O Dia Nacional de Luta representa as reivindicações em prol da cidadania, inclusão e participação plena na sociedade e foi escolhida em alusão à proximidade com o início da Primavera (23 de setembro), pela coincidência com o Dia da Árvore, a fim de que o renascer da flora representasse, também, a renovação da luta das pessoas com deficiência por uma sociedade sem preconceito. Nesse sentido, da mesma forma que o machismo atinge as mulheres e o racismo as pessoas negras, as pessoas com deficiência são alvo de um preconceito próprio, denominado capacitismo, ainda pouco conhecido pela sociedade. De acordo com a pesquisadora Fiona Campbell: “o capacitismo (ableism), define-se como: “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano”. Em síntese, pode-se dizer que o capacitismo é a concepção presente na sociedade que percebe as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas. É esta opressão que estigmatiza as pessoas com deficiência e transforma características ligadas à deficiência em aspectos negativos que têm a intenção de ofender e diminuir. E esse tipo de preconceito só é desconstruído com muito brado e muita luta. Neste dia 21 de setembro, estamos unidos, em espírito e nas redes, pelo marco da renovação de nossa luta pela inclusão, hasteando a bandeira anticapacitista em prol de um de uma sociedade em que não sejamos inumanas ou inumanos nem super-mulheres ou super-homens, mas plenamente cidadãos e cidadãs. Disponível em: <https://www.facebook.com/addufpa>. Acesso em: 30 de mar. 2024.

Conforme acentua Louis Braille (2023), apesar da luta das Pessoas com Deficiência ser antiga e fragmentada na UFPA, a ADD é uma Associação recente, que tem buscado reconhecimento e união pela causa dos PcDs.

Eu conheci a ADD, desde em 2019, no dia que eu entrei aqui, eu conheci a ADD e ela já existia um ano e pouco. Ela nasceu em novembro de 2017, ela nasce justamente dessa falta de estrutura com relação aos PcDs, que estavam aqui né? porque só tinha um núcleo de acessibilidade, não tinha uma coordenação né? também não tinha essa sala, tava recente essa também ... então a luta estavam aqui dentro da Universidade, era muito fragmentada, era muito individual, né? Não tinha um grupo de pessoas Unidas lutando pelo Direito que é seu, né? Então ela nasce ... que estava sendo construído Mirante do Rio não, prédio, né? que hoje que está no básico, né? que se concentra a maioria dos curso hoje, né? E ela parte de uma reivindicação né da Rosicleide, da Ritiele ... existe outros recentes né? Então, o mirante estava sendo construído, né? sem nenhuma acessibilidade arquitetônica ... e aí eu escutei né? vocês estão cheio de vontade né? e acessibilidade custa muito caro né? E aí disse que não ia dar né? que era dar certo... aí foram retornou aquela sala que a gente tem hoje, é uma criança que ela tem 6 anos.

O depoimento de Louis Braile (2023) delimita o surgimento da ADD, em 2017, e estabelece a principal razão que agregou estudantes a se organizarem para criar a Associação diante da “*falta de estrutura com relação aos PcDs*”. Nesse ínterim, observava-se o atendimento limitado às ações de Núcleo de Inclusão Social – NIS, que fora criado em 2012, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG/UFPA), pois ainda não existia a Coordenadoria de Acessibilidade – COACCESS/SAEST. Além disso, a organização estudantil era fragmentada. Diante dessa realidade, a Associação passou a existir e assumiu um papel protagonista na organização e luta desses estudantes, A ADD possui uma sala “D2”, no bloco de pavilhões do Setorial Básico da Universidade, que serve de referência para os estudantes PcDs, da mesma forma que mantém uma articulação sólida e permanente em articulação com a COACCESS/SAEST.

Em vista disso, o ideário de uma Universidade Justa vai se moldando, pois a UFPA tem realizado investimentos em melhoria quanto à acessibilidade arquitetônica para este público-alvo. É importante lembrar que a acessibilidade não é apenas uma questão de custos, mas também de direitos humanos e inclusão social. Por isso, é fundamental que os projetos de construção levem em consideração a acessibilidade, e que os investimentos se ampliem para atender também outras demandas destes estudantes.

Nesse aspecto, Louis Braile (2023), aponta algumas destas demandas:

O reconhecimento do direito aos PcDs precisa ser além de um direito formal, mas o reconhecimento de uma cultura dentro da universidade, pois o maior problema para gente não é a nossa deficiência, mas é quando a outra pessoa não reconhece

a nossa dificuldade ... se nega o acesso a quem você vai recorrer, já que você fez todo um processo para ter acesso à universidade, para que você tivesse o seu nome selecionado e se matricular dentro de um curso que você sonha ... para que agora ser colocado uma barreira lá na ponta, para que, de fato, quem vai passar e transmitir o conhecimento colocando barreira para além do acesso, a permanência como bandeira ... de outro lado, a ADD se propõe a dar esse apoio, de fazer com que o aluno internalize esse espírito de luta, de militância para que saiba que é um lugar que é nosso, um espaço social que deve ser ocupado por pessoas com Deficiências. É um espaço social que devemos ocupar com a nossa capacidade de aprendizado, porque, a pessoa com deficiência não quer dizer que ela seja incapacitada intelectualmente para aprender de alguma forma. Então, inclusão, permanência e acessibilidade, quem mais almeja acessibilidade do que as Pessoas com Deficiência né? porque a gente ouve dos professores que a UFPA não foi planejada para pobres, pretos, indígenas, quilombolas ... imagina quando se trata de Pessoas com Deficiência né? Então, essa classe de pessoas ela é muito mais invisibilizadas dentro da sociedade do que as próprias causas. E a percepção que tenho é que as políticas de acolhimento às minorias, quanto a questão dos PcDs elas são muito mais atrasadas, né? Claro que não podemos negar que houve uma grande evolução se comparado há décadas, ... mas no sentido formal da lei, no sentido de que foram criadas leis para acesso das pessoas com deficiências nas instituições estudantis. Sendo que se essas leis existirem, apenas pelos aspectos formais, elas não vão nos atingir. A gente quer uma lei, a gente quer a materialidade, né? A efetividade das leis, essa interessa às pessoas com deficiência porque é no tratamento, no dia a dia, no nosso acesso de fato à educação, à sala de aula, ao professor ao RU, às coordenações, a todos os outros espaços da universidade. A gente quer ter de fato uma acessibilidade palpável para que a gente possa tanto de deslocar quanto acessar no sentido do próprio aprendizado, porque não adianta eu ter acesso ao lugar, e quando eu chegar lá a barreira atitudinal me impede aprender, impede de eu acessar o conhecimento, me trava, me exclui, ou me tira o sonho de conquistar a realização desse mesmo sonho. Então, eu sei que a partir da criação da COACCESS muita coisa mudou, e melhorou, ...eu cheguei aqui em 2019, mas é o que eu posso dizer que houve muito avanço... mas muitas coisas ainda são barreiras para nós aqui dentro. E, muitos colegas, a evasão tem acontecido né? e, também, a questão de acesso da falta nessas políticas torna-se um problema não só por causa da evasão. Mas, quando ela te desconecta, ela te desloca da tua turma, você vê a sua turma lá na frente, e você aqui atrás, né? e você depois ficar migrando de turma em turma para depois concluir o curso. Eu acho que essa não é uma experiência benéfica pra ninguém né? porque além de atrasar o processo, ela faz um capacitismo, um preconceito, e isso fica muito em evidência quando essas coisas acontecem né? Então é, de 2019 para cá né eu estando acompanhando a ADD, a gente ouve muitos relatos, e a gente participa desta luta ... e a gente sabe que muita coisa tem sido feita por parte da SAEST e a gente agradece, mas tem coisas que ainda precisam ser feitas e eu tô falando no Campus do Guamá, aqui de Belém, da capital né! (Louis Braille, 2023).

Nesse depoimento, o estudante levanta a discussão da necessidade de materialização das normas, pois apenas ter leis que garantem o acesso das Pessoas com Deficiência às instituições públicas de ensino superior é insuficiente. Outrossim, defende o fortalecimento da permanência e destaca, ainda, que a luta dos PcDs também é por reconhecimento com inclusão para além do acesso e permanência, progressão e êxito. Por isso, ressalta a necessidade de se estabelecer uma cultura de reconhecimento na UFPA da existência destes sujeitos, pois são tão capazes quanto os que não possuem deficiências. Em consonância, faz uma síntese, estabelecendo conexões com a importância da SAEST, da COACCESS, e a boa

relação com a ADD, avultando o engajamento nas causas dos Estudantes, ao passo que reforça a preocupação com outros estudantes PcDs de outros Campus para além da Capital.

Nesse mister, julgo essencial que essas leis sejam efetivamente implementadas e cumpridas, para que as pessoas com deficiência tenham acesso real e igualitário à educação. Além do mais, quando correlacionamos com a ideia de universidade justa, a esse público, é necessário que as instituições de ensino estejam efetivamente preparadas e equipadas para acolher e atender às necessidades específicas dessas pessoas, garantindo-lhes as condições para se desenvolverem plenamente em seu ambiente acadêmico, sem que haja qualquer forma de preconceito, discriminação e exploração humana.

A Associação dos Quilombolas Estudantes da UFPA – ADQ é outra importante organização estudantil que desempenha papel fundamental na luta pela inclusão e pela igualdade racial na UFPA. Tendo sido criada no dia 20 de fevereiro de 2016, com a aprovação do Estatuto da Associação, formada por estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará. Neste contexto de políticas de ações afirmativas, Cruz e Neto (2022, p. 55), ratificam:

desde 2013 discentes quilombolas têm acesso, por meio de Processo Seletivo Especial (PSE), aos variados cursos de graduação da UFPA. Assim, surgiu a relevância destes/as discentes se organizarem dentro da instituição visando às suas lutas e conquistas neste espaço. Por esse motivo, em 2016, foi criada a ADQ.

Nesse caso, a ADQ tem como objetivo promover a integração com representatividade e ações afirmativas, busca garantir a inclusão, acessibilidade e permanência dos estudantes quilombolas na universidade, ao passo que luta por políticas públicas que promovam a igualdade racial e o combate ao racismo estrutural.

No relato, Zumbi dos Palmares (2023) fala da formação, organização e luta da Associação dos Estudantes Quilombolas:

Ela foi pensada no sentido de que, antes nós, basicamente estávamos à mercê da universidade ... nos caso de racismo, não sabíamos aonde recorrer, adquirir informações em relação à assistência ... é então, o nosso público que adentrava a UFPA, mas não se encontrava dentro da UFPA. Cada um no seu curso, cada um com as suas queixas, mas chegou um momento em que esses públicos que estavam ali à mercê começaram a se organizar de certa forma ... e chegar a dizer que estavam passando por tal dificuldade ... o outro estou passando pelas mesmas dificuldade, vou tentar discutir isso. E essas discussões de pequena movimentação, entre os estudantes quilombolas, acabou ganhando força em uma proporção maior. E aquele grupinho de cinco se formaram 10, se formaram 20, 50 ... e esses todos eles se viram a necessidade de se organizar enquanto coletivo ... é eu sozinho não sou ninguém ... na medida em que eu estou organizado, começo a ter voz e daí a necessidade de se criar o coletivo de estudantes, a associação... e esse modelo vem do que é empregado nas nossas bases, nas comunidades quilombolas, que se organizam através de coletivos, tem uma

liderança ali. Essa liderança, ela vai ouvir a comunidade como um todo, todas as famílias e a gente traz esse modelo dentro da comunidade para dentro da universidade, que é necessário se organizar como público estudantil ... e aí se fundou a ADQ, a fim de se organizar, tanto pelos casos de racismo, que acontecia dentro da instituição, ... e a gente vai pela questão dos auxílios, a gente sabia que tinha direitos mas como assegurar esses direitos? Como de fato ter acesso a esses direitos? Essa era uma problemática muito grande e a gente viu que precisava participar do modelo de ingresso na UFPA.

Segundo Zumbi dos Palmares (2023), a criação da ADQ ocorreu em razão da necessidade de assegurar a integridade estudantil contra casos de racismos. Diante disso, a mobilização e a união desses estudantes mostraram a força quilombola. A partir de então, passaram a replicar a forma de organização dos seus territórios na universidade, para superar dificuldades em comum, permitindo a seguridade de seus direitos.

A apropriação do debate sobre políticas afirmativas e a representatividade na Política de Assistência Estudantil, da UFPA, podem ser compreendidas como expressão resultante do estreitamento da participação da ADQ e com a ampliação do diálogo com a SAEST/UFPA objetivando a melhoria do modelo de Política de Assistência Estudantil. Isso demonstra o compromisso coletivo na condução da Política para buscar soluções que fazem a diferença na vida dos estudantes vulneráveis. Nessa perspectiva, a ADQ precisa estar engajada neste processo de melhorias para garantir que todos os estudantes quilombolas tenham condições de acesso e êxito na permanência universitária.

De acordo com Zumbi dos Palmares (2023), a criação da ADQ contribuiu para tornar a UFPA mais justa, especialmente por meio de iniciativas como a mobilidade acadêmica, uma vez que a evasão dos estudantes era um problema recorrente. Posto isso, muitos acabavam desistindo por não conseguirem prosseguir nos seus cursos. Ele, também, cita a implementação do MOBAF, que possibilitou aos alunos a ampliação das oportunidades de transferência para outro curso, o que representa uma segunda chance para quem enfrenta dificuldades.

A UFPA se tornou mais justa com a criação da ADQ ... e o grande exemplo é a mobilidade acadêmica. Estava tendo muita evasão dos nossos, quando não conseguia de nenhuma forma continuar, acabava desistindo. Então, como houve um quantitativo muito grande, tivemos que pensar no MOBAF, que é a mobilidade acadêmica... te dá uma nova oportunidade a outro curso, ou, recomeçar novamente entendeu/ E isso foi luta das associações, tanto indígena, quilombola, entendeu? mas se fosse é, se a gente não tivesse se organizado de forma coletiva, esses direitos não existiam ... esses programas de afirmação não seriam direito né? (Zumbi Dos Palmares, 2023).

A iniciativa da ADQ mostra como ações conjuntas podem resultar em mudanças positivas e oportunidades para os alunos da UFPA. Para mais, é importante ressaltar a boa

relação das Associações com a Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST. Porém, a luta por processos mais participativos e colaborativos, na elaboração das políticas e editais, está presente nas reivindicações, buscando a garantia de que as necessidades e demandas dos estudantes sejam consideradas desde o início, para que as políticas possam realmente atender às suas necessidades. Sob esse olhar, fortalecer essa relação pode representar a participação efetiva dos alunos na construção das políticas da SAEST, como destaca, Zumbi dos Palmares (2023) *“A gente da ADQ tem uma relação bem bacana com a SAEST, um bom diálogo mesmo, mas o que a gente quer é poder discutir o processo de editais, de auxílios desde o início né? construir de fato, acho que a gente está à mercê do que eles trazem, né? e não essa construção de fato.”*

O bom relacionamento entre a Associação dos Estudantes Quilombolas – ADQ e a Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST/UFPA tem apresentado resultados positivos, tanto para aos discentes quanto para a gestão da Assistência Estudantil, porque as informações chegam com mais facilidades aos estudantes vulneráveis, conjuntamente com os feedbacks para aprimorar os processos da gestão. Outrossim, as Associações reconhecem que há uma grande abertura e receptividade quanto às proposições sugeridas e demandas estudantis, que chegam até o órgão gestor. Nessa compreensão, também reconhecem a existência do Fórum de Assistência Estudantil da UFPA, além de outras instâncias em que os estudantes têm representatividade direta, sendo que podem (re)construir, por dentro, a Política. Sob essa visão, contemplo esse movimento como salutar e enriquecedor à condução democrática dos processos da Assistência Estudantil. Friso ser importante que os estudantes tenham cada vez mais participação efetiva, com respeito às estruturas normativas e às adequações da legalidade, para contribuir com a tecitura da universidade justa.

De acordo com Estêvão (2015, p. 49):

a justiça escolar deve passar por tornar os estudantes e todos os atores educativos em geral protagonistas da sua vida, propiciando-lhes a oportunidade de terem voz pública, de se pronunciarem, de participarem das decisões escolares que os afetam. Essa dimensão política da justiça, que tem a ver com a representação, deve ser exercitada na escola e pela escola, preparando os atores educativos para se tornarem membros ativos da sociedade, vinculando-se ao destino comum da sociedade e de toda a humanidade.

Ainda no campo da representatividade, Raoni (2023) tece considerações sobre a Associação dos Povos Indígenas Estudantes – APYE/UFPA:

A primeira missão da Associação é representatividade, ser representatividade para os estudantes indígenas, que ingressam na Universidade Federal do Pará.

Tendo isso né? a nossa luta parte de três eixos, digamos assim né? ... que é o ingresso, a permanência e a formação ...que é o resultado de toda essa política de ações afirmativas, por meio do diálogo com as lideranças indígenas, no Estado do Pará, e com os estudantes que entraram aqui e que não eram do PSE né? E os que entraram depois né? pelas cotas, que entraram pelo processo seletivo normal regular. Então, a associação nasce disso, né? dessa motivação de ter uma representação na UFPA. Em 2011, ela foi criada, mas ela foi construída por várias mãos, vários povos, vários homens e mulheres que entraram aqui na UFPA ... que eram indígenas e são formadas voltados para as aldeias, para suas comunidades. Uns permaneceram em Belém, colaborando com Associação, com o movimento indígena e com outras instituições públicas, até mesmo na UFPA. Então, ela nasce disso, né? como uma representatividade para o estudante indígena e pela luta dessa garantia né? dessa garantia do ingresso, da permanência e da formação. E é claro que vai surgir diversos outros desafios né? dentro da universidade, como o racismo, a questão da adaptação do estudante que vem das Aldeia, e vem para a universidade ... num campo gigantesco como esse ... como é a UFPA, aqui de Belém para não se perder ter um ponto de referência para ajudar sabe? Então, para ter essa assistência estudantil, né? dá suporte da associação para orientar os estudantes como proceder no curso né? como tirar documento, como buscar ajuda em um lugar. Então, ela nasce com o objetivo de ser uma representação de acolhimento de orientação de diversos outros fatores né? te orientar (Raoni, 2023).

A concepção de representatividade está relacionada aos processos de legitimidade e participação democrática, possuindo relação com o modo como os grupos são representados nas instâncias decisórias, Fato que pode influenciar diretamente nas políticas e práticas adotadas. Face o exposto, considero que se trata de uma questão de justiça social. No caso da Associação dos Povos Indígenas Estudantes – APYE/UFPA, a questão do ingresso dos Estudantes indígenas, na cota do Processo Seletivo Especial da UFPA, explicita bem esta forma de se fazer justiça social. Porém, cumpre-se aludir que o processo de ingresso leva a outras demandas para assegurar direitos da permanência com sucesso destes acadêmicos. Destarte, o fortalecimento da Associação representa a ampliação nos processos participativos e decisórios, sendo fundamentais para assegurar a inclusão na tomada de decisões, garantir a efetiva participação no trato das questões que afetam a coletividade. Caso contrário, a falta de representatividade pode levar à exclusão e à marginalização de determinado grupo.

Tangente a essa temática, pesquisa realizada com as discentes indígenas, na Universidade Federal do Pará, apontou como principais dificuldades: a adequação ao novo estilo de vida, o distanciamento dos seus familiares e da vida em comunidade, acomodação para moradia durante o curso, e as transformações na rotina a qual não estava acostumada (Fonseca, 2019; Araya; Fonseca 2023).

Ainda, quanto às dificuldades enfrentadas, por estes estudantes, de acordo com Braga; Neto; Cardoso (2022, p. 100), também merecem destaque, pois “O racismo e a questão financeira se destacam como elementos cruciais para que indígenas estudantes consigam

concluir o ensino superior, e para que tal ocorra torna-se necessário que se elaborem formas de resistência para sua permanência na universidade”.

No âmbito da superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas na UFPA, Raoni (2023) explica o trabalho de apoio realizado pela APYEUFPA, em parceria com a SAEST.

Tem a dificuldade... e a gente tenta dar esse apoio como Associação também, e aí, a gente já vê um pouco dessa permanência, e aí quando a gente ingressa na universidade, a gente não tem uma certeza né? que vai ter um apoio de permanência, né? A questão de bolsa de estudo, bolsa de permanência, uma assistência estudantil para esses calouros aí ... que Associação entra em diálogo com a Reitoria, né? e seus órgãos da assistência estudantil né? que é essa né, que é a SAEST para garantir pelo menos aos calouros que entram um RU de graça, por exemplo, que é o restaurante universitário... que é o taxa zero né? E um auxílio emergencial para esses estudantes porque antes, em 2018, por exemplo, quando eu entrei a gente não tinha logo o edital aberto para calouros, para acessar a bolsa de estudo, né? Então, a gente depende muito do diálogo da universidade, da associação para que liberasse auxílios emergenciais... era 400 reais para que o candidato pudesse permanecer, nas primeiras meses até que o edital que tinha uma garantia da bolsa, né? Ter toda a estrutura fosse... né? lançado pela Universidade. Então, Associação conversou muito com a reitoria, para que ela liberasse né? tanto x de números de bolsa né? para esses calouros ... nem todas eram atendidos, porque não era suficiente, e até hoje esse problema permanece, né? A questão das bolsas, né? A quantidade do número de bolsa né? porque a universidade não consegue atender todos os ingressantes, né? de primeira né? Ela depende muito também da formação dos que estão saindo para poder liberar as outras bolsas para os que estão entrando.

Por conseguinte, a universidade tem se movimentado no fazer da justiça, sendo que esse movimento depende de muitos fatores, a saber: do tensionamento dos estudantes, da capacitação dos profissionais que atendem estes discentes, do combate ao racismo, do reforço às políticas e ações afirmativas, dos intercâmbios com outras instituições, da capacidade institucional de promover a formação e a inserção no mercado de trabalho destes estudantes, do diálogo estreito com a SAEST e com a Reitoria, e do respeito e incentivo à diversidade na Universidade Federal do Pará.

Sob tal perspectiva, as Associações Estudantis são compreendidas pelos estudantes vulneráveis entrevistados, nesta Pesquisa, como espaços estratégicos para a articulação, organização, defesa, valorização dos direitos de cada grupo à promoção de um ambiente universitário mais seguro, respeitoso, participativo e inclusivo para esses discentes.

Condiz-se versar que não se pode abandonar a ideia de que o maior engajamento dos grupos sociais excluídos possa produzir espaços mais democráticos. Sob esse viés contemplativo, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária abre caminhos para transformações sociais, a começar pelo combate às dimensões estruturais de exclusão, de discriminação, de distorções sociais que reforçam vulnerabilidades, acordante propõe

Martins (2008, p. 46) “Há processos sociais excludentes, mas não há exclusões consumadas, definitivas, irremediáveis”.

Assim sendo, as Associações Estudantis, engajadas na luta pelos direitos destes acadêmicos, reafirmam a necessidade por redistribuição, reconhecimento e representação, e, neste movimento fortalece a tessitura de uma universidade justa, visto que legitima o sentido de justiça para estes sujeitos na universidade Federal do Pará.

Nesta continuação, a ampliação dos mecanismos de diálogo e monitoramento, no combate ao racismo, tal como a promoção de debates, palestras e atividades que abordem a questão do racismo e da discriminação racial podem contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Porquanto, a universidade precisa ser educada, de tal maneira que, os Programas, Projetos e Ações da Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST/UFPA estejam articulados às outras instâncias da Gestão Superior, à Assessoria de Diversidade e Inclusão Social – ADIS/UFPA, às Coordenações de Curso, às Associações Estudantis. Mediante essas conjecturas, haverá melhora significativa na superação desses casos de racismo, evidenciando-se um processo educativo para criar uma nova cultura institucional de acolhimento acadêmico de todos os estudantes vulneráveis.

5.5 A justiça e a universidade justa, pelo olhar dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA

Esta subseção tem a finalidade de expor a compreensão de justiça, ou de universidade justa, concebida pelos estudantes em situação de vulnerabilidade. Neste cerne, considerar-se-ão, dentre várias acepções, as correntes teóricas que debatem sobre o tema, a identificação dos conceitos e os significados atribuídos, a partir da subjetividade e vivência universitária desses sujeitos. Para alcançar esse intento investigativo, estabeleceu-se o diálogo analítico visando perscrutar como esses estudantes pensam e concebem a noção desses ideais, à luz das ações da Assistência Estudantil na UFPA.

5.5.1 As representações de Justiça e de Universidade Justa dos Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA

A luta por uma sociedade mais equânime requer descontinuar os processos de exploração e opressão em prol do bem comum, para o fortalecimento social, conforme denota Lyra Filho (2012, p. 99), ao conceber que “Justiça é Justiça Social, antes de tudo”.

Nesse direcionamento, ao refletir sobre a justiça, na perspectiva da justiça social, foi questionado, aos alunos e alunas da UFPA em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que eles entendiam por justiça, no âmbito da universidade. Torna-se preciso assinalar que esses sujeitos estão inseridos em um contexto, muitas vezes, marcado por desigualdade, injustiça e exclusão.

Diante desse panorama, foi possível delimitar um ponto em comum entre os entrevistados (as), quanto à ideia de justiça, que está relacionada à equivalência e à satisfação das necessidades básicas, com ênfase nas questões de ordem financeira. Sendo que, ainda, apontam para a Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, como a principal responsável para regulação e promoção dos subsídios. Com base nessas asseverações, destaco algumas das falas que contribuíram para essa constatação, como o relato abaixo:

*Justiça quando ela abraça a causa dos estudantes quilombolas, as questões dos auxílios que somos assistidos... e quando somos ouvidos pela reitoria, pela SAEST. A universidade tem um posicionamento concreto de **ajudar financeiramente** nós, estudantes quilombolas (João Cândido, 2023, grifo nosso).*

Mediante o exposto, na condição de estudante vulnerável, o quilombola João Cândido (2023) explicita a necessidade da garantia das condições materiais, por meio dos auxílios diretos da SAEST. Nesse âmbito, *abraçar essa causa* ganha um significado redistributivo de justiça. Todavia, no depoimento do estudante, também se encontra demarcada a ideia de *ser ouvido*, de ter representatividade na escuta com os dirigentes da Educação Superior na UFPA. Fato que se aproxima do ideal de justiça, em Fraser (2008), tangente à *redistribuição, representatividade e reconhecimento*.

Assim, a justiça também se mostra presente quando a reitoria e demais órgãos da universidade estão dispostos a ouvir as demandas e necessidades dos estudantes quilombolas, demonstrando um compromisso real em promover a inclusão e a diversidade na instituição.

O estudante indígena Raoni (2023) correlaciona justiça à relevância do auxílio financeiro e destaca, como importante, as despesas com transporte para deslocamento até a universidade:

*Ela contribui assim na formação acadêmica, no **sentido de justiça ... me ajudar, né? Permanecer, né?** Quando eu cheguei, em 2018, eu morava no Marco. Então, eu não tinha dinheiro para vir todo tempo para cá, para poder participar das aulas. Quando ela me deu, me ofertou e garantiu o **auxílio**, deu para pagar minha passagem. Eu podia vir né, e todo dia **guardar o dinheiro** para vir para cá, né?*

Era quase R\$ 30, por semana, quando era a passagem de R\$ 2. (Raoni, 2023, grifo nosso).

Diante desse quadro, o ideal de justiça seria que todos os estudantes pudessem se dedicar completamente aos estudos, sem se preocupar com questões financeiras e que pudessem focar no desenvolvimento acadêmico e profissional; embora esse não seja o caso de Raoni (2023). Apesar disso, é fato que o auxílio financeiro ampliou as oportunidades de aprendizado e vivência acadêmica, visto que este recurso possibilitou o deslocamento, permitindo com que os beneficiários possam assistir às aulas, na UFPA, com maior frequência.

Ademais, a percepção de justiça articulada à ideia de redistribuição, também, está presente no depoimento do estudante estrangeiro Nelson Mandela (2023):

*É por ter dado esse apoio, por criar esses meios de **apoio do financeiro**, ... do socioeconômico é que a gente fala que entra a parte de **dinheiro**. **Mas não é só isso**. Eu tenho ouvido que antes era bem difícil, as pessoas que chegaram antes de mim, que estavam aqui, era difícil eles conseguirem esse **auxílio**. Mas já no meu momento era algo diferente, né? Então **falar de justiça, nesse sentido, sim, foi justa** ... relacionado a todo esse apoio e acompanhamento que tem dado pra gente poder se manter, se sustentar aqui (Nelson Mandela, 2023, grifo nosso).*

Cumpra-se versar que a ideia de universidade justa apresenta conexão com a oferta do auxílio financeiro aos estudantes estrangeiros, para esses possam enfrentar as barreiras de se manter estudando, longe do seu país de origem, assim como obter o êxito esperado. Nessa conjuntura, o depoimento de Nelson Mandela (2023) acrescenta a necessidade de que esse apoio tenha um acompanhamento institucional, conjuntamente, relativiza a ideia de universidade justa, por saber que os estrangeiros, que estiveram na UFPA em momentos anteriores ao dele, enfrentaram dificuldades em obter esse auxílio financeiro.

Para a estudante estrangeira Njinga Mbandi (2023), as chances de acesso aos auxílios, de forma igualitária, é uma condição para o estabelecimento da justiça:

***Não é justo** que estudantes, em situação de vulnerabilidade, que **não conseguem auxílio**, e foram reprovados por causa documentação ... eu entendo a SAEST, nessa questão de documentação, é para fazer essa **verificação pra ver se a pessoa está mesmo em condição de vulnerabilidade, justo**. Mas às vezes eu acho que é muita documentação, que eles pedem. **Justiça é todos receber**, e nem todos recebem **porque não tem nem para todos**. (Njinga Mbandi, 2023, grifo nosso).*

Diante do exposto, Njinga Mbandi (2023) também levanta questionamento sobre a quantidade de documentos a serem apresentados para comprovação da vulnerabilidade socioeconômica. Apesar disso, reconhece a importância deste rigor na seleção de acesso aos auxílios, visto que não há recursos para todos (as) estudantes em situação de

vulnerabilidade social, mesmo que legalmente comprovem a necessidade do recebimento do auxílio. Fato que, para ela, *não é justo*.

De fato é injusto, pois as dificuldades financeiras os impedem de se dedicar totalmente aos estudos, podendo, por isso, levá-los a uma desigualdade no desempenho acadêmico. Porém, a SAEST/UFPA está atenta a essas situações, pois além de estar aumentando gradativamente o quantitativo de auxílios diretos, anualmente, tem disponibilizado um Cadastro de Reservas.

Ressalto que embora não seja a condição ideal, o Cadastro de Reservas tem se apresentado como uma possibilidade importante, aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que não são assistidos de imediato com os auxílios diretos da SAEST/UFPA. Nesse entendimento, os editais trazem esta possibilidade de rotatividade, que funciona como uma fila de espera de acesso aos auxílios diretos, para que, no momento em que haja disponibilidade, este aluno possa ser assistido.

Informações contidas no site da SAEST (2023) revelam os dados sobre o resultado final do edital do Auxílio Permanência 2023. Quanto à adesão de novos alunos e alunas, dispõe uma lista que apresenta o seguinte quadro: Deferidos (Total: 630), Indeferidos (Total: 284) e Cadastro Reserva (Total: 1404). Por este recorte, os números reforçam a ideia contida na fala, dos entrevistados desta Pesquisa, de que o fato de uma parte dos alunos e alunas ficarem de fora do usufruto do direito aos auxílios se deve ao número reduzido de vagas, decorrente da insuficiência de recursos financeiros, diante da grande demanda de estudantes vulneráveis na UFPA. Nesse sentido, mediante aponta a própria Superintendência de Assistência Estudantil “o quantitativo de discentes, aptos em 2022, foi de 85%” (2023, p. 62). E, ainda, reconhece a necessidade de maiores investimentos na superação desta questão.

Portanto, muitas questões levantadas são pertinentes e favoráveis à ideia de justiça vinculada à distribuição do auxílio direto, que vem sendo disponibilizado pela SAEST, aos estudantes. Eles reconhecem a relevância do aporte financeiro para os custos de suas permanências nos estudos, como o auxílio ao transporte e outras despesas pertinentes à vida acadêmica. Essa constatação pressupõe ações que possam contemplar às necessidades dos discentes estrangeiros, indígenas, quilombolas, PcD, entres outros grupos, que estejam dentro dos critérios de vulnerabilidade socioeconômica estabelecidos pela Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA.

Outra questão relacionada ao acesso aos auxílios direto da SAEST, levantada no depoimento dos entrevistados, chama atenção para uma parte dos estudantes excluídos, que, em razão de não obterem todos os documentos comprobatórios previstos, como prova da condição de vulnerabilidade, acabam permanecendo de fora desse processo. Sobre essa questão, Nelson Mandela (2023) expressa sua opinião da seguinte forma:

Então, sabemos que são realidades diferentes, porque antes mesmo considerando essas diferenças, era bem complicado o aluno poder se inscrever e ser indeferido no processo. Já tivemos colegas que já se inscreveram e tiveram que encontrar dificuldade em relação a algumas documentações ... alguns documentos de comprovação e foram indeferidos durante um tempo. E o aluno que já pensaram em desistir do curso se encontrariam nesse intervalo de tempo, em que ficaram praticamente sem assistência. Isso eu posso dizer, aluno não conseguiu entregar, fica no sistema indeferido e não consegue receber esse auxílio. Se pensarmos nesse aluno que vem de fora e alguns sofreram perseguições ... e vieram em busca de asilo, fica difícil pensar em alguns documentos... E se os pais, em algum momento, não conseguiria dar esse apoio para eles, fica difícil e pensam em desistir porque tem que fazer alguma coisa para sobrevivência.

Pertinente acentuar que o depoimento do estudante Nelson Mandela (2023) revela situações específicas de estudantes estrangeiros, que ficaram sem acesso aos auxílios da Assistência Estudantil, ora por complicações de comprovação documental, ora por outras questões adversas, sobre as quais a universidade não tem ingerência. Nessa situação, é necessário destacar que os editais, para acesso aos auxílios da SAEST/UFPA, seguem atos normativos conduzidos pelos princípios da administração pública, mediados pela legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade. Assim, nestes documentos, são claros os critérios normativos para que os estudantes tenham direito aos auxílios financeiros da SAEST.

Desta forma, no Quadro nº 15, abaixo, está disposta a Síntese dos Indicadores para Análise – Grupo Estrangeiros - com base no edital nº 06/2023/SAEST/UFPA, bem como em seu Anexo XII.

Quadro 15 – Quadro Síntese Dos Indicadores para Análise – Grupo Estrangeiros – SAEST/UFPA (2023)

Indicadores para Análise – grupo Estrangeiros	
1	Renda Per Capita.
2	Forma de Ingresso - Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G); Outra forma de ingresso
3	Índice de Desenvolvimento Humano do país de origem (Com base no Relatório de Desenvolvimento Humano – Relatório de 2021/2022 – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).
4	Exerce Atividade Remunerada
5	Natureza da Fonte de Renda do Discente
6	Características da Situação da Moradia no endereço Atual

7	Situação de Agravante de Saúde
8	Outras Situações de Agravantes de Vulnerabilidades sociais identificadas
9	Atividades Extracurriculares
10	Coeficiente de Rendimento Geral (CRG)

Fonte: Elaborado pelo Autor, (2023), com base no edital nº 06/2023/SAEST/UFPA, em seu Anexo XII.

Convém ainda destacar que o resultado final da análise socioeconômica, que concede direito a ter acesso ao referido auxílio, é estabelecido a partir da Média Ponderada obtida por meio da somatória destes 10 (dez) indicadores que compõem o critério socioeconômico estabelecido pela SAEST/UFPA. Desse modo, este documento completo (Edital nº 06/2023), juntamente com outros, estão disponíveis no site da instituição (<https://sigaest.ufpa.br/sigaest/edital.php>).

No que diz respeito à documentação obrigatória, para comprovação de vulnerabilidade socioeconômica do grupo de estudantes, abrange quatro campos de preenchimento compulsórios, que foram sintetizados no Quadro 16.

Quadro 16 – Quadro Síntese da Documentação Obrigatória ao Grupo de Estudantes Estrangeiros – SAEST/UFPA (2023).

Documentos Obrigatórios – Grupo de Estrangeiros	
1	DOCUMENTAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO Discente Estrangeiro (a). Se houver familiar declarado no grupo familiar.
2	DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA DE RENDA Discente Estrangeiro (a). Se houver familiar declarado no grupo familiar
3	DOCUMENTAÇÃO DE MORADIA Referente à moradia atual. Deve conter, expressamente, o endereço da moradia O comprovante de residência deve ter como titular, obrigatoriamente, o (a) discente, exceto em imóvel alugado por terceiro ou imóvel cedido, devendo ser anexada a documentação correspondente.
4	DOCUMENTAÇÃO OBRIGATÓRIA ADICIONAL Discente Estrangeiro ingressante via Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G): Declaração Negativa de Conclusão de Curso de Graduação, Certidão Criminal Negativa (Federal), Termo de Compromisso de Não Exercício de Atividade Remunerada e Não Recebimento de Auxílio Financeiro de Outras Origens, Termo de Compromisso, Termo de Responsabilidade Financeira, Comprovante de participação em atividades acadêmicas de ensino, pesquisa ou de extensão, se tiver Relacionadas com o curso de graduação em que está matriculado, em que pesem, preferencialmente, as contribuições do contexto cultural e social do país de origem (oficinas, eventos, seminários, monitorias, projetos de extensão), Laudo médico Caso possua Situação de Agravante de Saúde de membro do grupo familiar (SAS).

Fonte: Elaborado pelo Autor, (2023), com base no edital nº 06/2023/SAEST/UFPA, em seu Anexo VI – 2023.

Condiz-se ressaltar que, no depoimento de todos estudantes entrevistados, as normas dos editais de acesso aos auxílios são vistas como um processo “demorado”, muito “burocrático”, “uma injustiça”. Apesar de alguns deles entenderem a necessidade, não se conformam com o volume de documentos que são exigidos.

Conforme Mário Juruna (2023) “*Demora resultado negativo, indeferido vai documento, Cadgest faz demorar sair resultado, precisa de documento extrato bancário, difícil acessar não tem internet aldeia, meu foi indeferido duas vezes*”.

Assim, referente a essa questão de os documentos ser recorrente, Raoni (2023) explicita:

A gente fala que todo indígena que entra, a gente fala que é vulnerável, porque tem uma dificuldade de vir para cá, de voltar sabe... da Aldeia para cá. Então tem todo essa trajetória, só que aí esse cadastro geral acabou sendo uma consequência muito ruim, porque muitos não conseguiram ir atrás dessas documentações exigidas no edital. Principalmente, a questão do extrato bancário. Então se algum integrante da família que ele vai declarar é maior de idade de 18 anos... então tem que ter uma declaração do banco ou um extrato bancário dizendo que ele tem uma conta bancária e muitos não conseguiram solicitar das Aldeias, porque tem dificuldade de internet, de acesso a telefone, de ir ao banco, né? Na aldeia não tem banco! Então tem que sair da Aldeia e para a cidade tirar extrato, abrir uma conta. Muita das vezes, tem toda essa essas coisas que acontecem e acabaram sendo indeferido, por isso ... e lá no passado, antes do CADGEST, tinha todo ano essa burocracia, de enviar documentação... logo encerrou 2018/2019, já tinha que organizar documentos para fazer e solicitar de novo auxílio moradia. Mandando toda a documentação novamente né? Aí o CADGEST, ele veio e deu uma amenizada nisso, só que teve essas problemáticas que eu lhe falei.

Conquanto, ratifico que a questão dos documentos exigidos e dos critérios estabelecidos nos editais são necessários e devem seguir copiosamente o rigor normativo. O cumprimento dessas normativas é importante para que se possa, efetivamente, comprovar a legalidade do pertencimento ao grupo de vulnerabilidade ao qual faz parte, com isso, a SAEST tem condições legais de garantir assistência aos estudantes que, de fato, possuem este direito. Para além disso, há necessidade de se prestar contas às autoridades competentes, comprovar que os recursos destinados estão sendo corretamente assegurados.

Ainda sobre a concepção de justiça, houve entre os entrevistados, aqueles que concebem justiça pelo prisma da igualdade de oportunidades acadêmicas, segundo reportou o estudante estrangeiro Nelson Mandela (2023) “*Eu acho que justiça entraria mais na parte de dar as mesmas possibilidades para todo mundo, sabe... tendo essa possibilidade para todo mundo... aqui seria a coisa mais justa na minha visão.*” De acordo com Dubet (2015), essa forma *igualitarista* de conceber a justiça denota a ideia de igualdade, em que a *oportunidade* se torna uma condição prévia para repensar a justiça.

Diante destas representações atribuídas à justiça no âmbito universitário, expostas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade, procurei me aproximar da compreensão dada por Dubet (2008), ao repensar a justiça, tomando a centralidade na escola dos “iguais”,

comprometida com a intencionalidade de se transformar justa, aos diferentes sujeitos existentes, sem rotular a existência de um modelo de escola justa. Mas, com o imperativo de reconstruí-la, cotidianamente, para torná-la a *menos injusta possível*. Isso sugere repensar a lógica dos programas, dos projetos, e das ações, quer nos processos organizativos, quer nas relações pessoais, quer nas práticas pedagógicas. Nesta Pesquisa, em particular, quer nas ações da assistência estudantil. O supracitado autor esclarece, ainda, que as desigualdades são de diferentes ordens: “sociais, sexuais, étnicas e outras, que caracterizam todos os indivíduos” (Idem, p. 11). Assim, combatê-las deve estar no centro de todas as instituições que almejam a justiça escolar.

Nessa propositura, a ideia de igualdade de oportunidades apresenta limites, de origem em uma concepção restrita de oportunidade, como aponta Dubet (2015, p. 71) “Para estabelecer igualdade de oportunidades, é preciso oferecer mais a quem tem menos, a fim de que a hierarquia dos resultados escolares seja, enfim, incontestável”.

Desta forma, foi usada como artifício ideológico das elites abastadas para mascarar as reais condições de reprodução desiguais. Por ter ganhado força com a difusão da corrente igualitarista de justiça, limitada na ideia de redistribuição, alimenta o princípio individualista meritocrático que, no âmbito escolar, tem instigado a competição e o fracasso dos vencidos.

A busca pela igualdade de oportunidades justa na educação requer um olhar crítico sobre as hierarquias e desigualdades presentes no sistema educacional e na sociedade, como um todo necessário visando promover políticas e práticas que levem em consideração a complexidade e diversidade das experiências e necessidades dos indivíduos, buscando a equidade e inclusão social para aqueles que foram historicamente excluídos dos processos de escolarização.

Então, o debate sobre a valorização da diversidade, posto pelos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA, permite conexões com o pensamento de justiça em Fraser (2008, p. 21), na medida em que propõe o repensar do sentido de justiça na sociedade, na qual a *redistribuição* venha acompanhada com o *reconhecimento* da condição de dignidade entre os seres humanos, bem como a *representação* de suas especificidades e diferenças sejam respeitadas em sua plenitude.

As desigualdades estruturais existentes, na sociedade, não podem ser resolvidas apenas com a ideia de igualdade de oportunidades, pois o esforço coletivo no combate às injustiças demanda transformações mais profundas na estrutura social, sendo um convite a

repensar a ideia de igualdade de oportunidades, além de considerar abordagens mais amplas e inclusivas, que levem em conta as complexidades das desigualdades existentes e busquem promover a justiça social.

Para continuar dialogando com a ideia de justiça no âmbito da universidade, apresento, na sequência, as representações sobre *universidade justa*, a partir dos depoimentos dos entrevistados.

Nesse direcionamento, os argumentos de Mário Juruna (2023), estudante indígena, trazem elementos que subsidiam a compreensão de que a universidade é justa para os estudantes que são contemplados com os auxílios e serviços da SAEST e injusta, ao ponto de levar ao adoecimento, àqueles que não são assistidos:

A universidade justa, com trabalho monitor importante... ajudar, auxílio, tem casa de estudante né? justiça né? Alguns aluno falta de dinheiro, fica triste, pensando como viver aqui ... alguns fica tentando e vai embora. Outros conseguir mesmo sem dinheiro, sem auxílio ... cabeça situação dele, pensando adoecer cabeça... é longe da nossa comunidade, Santarém, Oriximiná, não manda farinha, difícil né? (Mário Juruna, 2023, grifo nosso).

Nesse cenário, é possível entender da fala deste discente que, por um lado, há estudantes resilientes, pois mesmo sem a ajuda financeira, sem o auxílio, permanecem estudando até concluir os estudos. Por outro lado, há situações opostas, em que um dos traços da injustiça, no contexto acadêmico, está no fracasso escolar, no abandono do sonho de concluir o curso superior. Sendo essa uma condição que pode causar o adoecimento. Por isso, retomo a Dubet (2015, p. 104), quando aponta que as desigualdades fazem mal a saúde “São as desigualdades propriamente ditas que fazem mal”.

Considero que as desigualdades fazem mal quando geram injustiças, exclusão social e impactos negativos na saúde física e mental das pessoas. Nesse mister, a desigualdade de renda, por exemplo, pode levar a uma maior concentração de poder e riqueza nas mãos de poucos, resultando em menos oportunidades e acesso a recursos para a maioria da população. Contudo, concebo que as diferenças de origem, gênero, etnia, orientação sexual, classe social, dentre outras características, enriquecem a sociedade. Dessa forma, permitindo a troca de experiências, o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais inclusiva, plural e justa. À vista disso, a desigualdade é legítima, revela-se de forma positiva e expressa a diversidade de identidades.

No entanto, ao discorrer sobre a ideia de que as desigualdades sociais e educacionais conduzem os sujeitos ao adoecimento, fazem mal à saúde, Dubet (2015) questiona o fato de, em maior número, acometer os indivíduos menos abastados, já que esses carregam as

consequências das desigualdades que os tornam “fracassados”, sendo, na escola, pessoas “complexadas”.

Assim, as desigualdades ilegítimas e injustas:

Fazem mal porque desequilibram a oferta de cuidados a favor dos mais ricos... pobres pagam o preço físico da desigualdade. As relações sociais são tensas, frequentemente agressivas; os indivíduos não tem nenhuma confiança em si próprios e nos outros, pois sempre tem muito a perder e desenvolvem doenças ligadas a esse estresse...o destino social dos alunos que fracassam na escola mostra que, quando adultos, continuam carregando os traços desse fracasso: eles se negam a se formar, não se sentem à vontade com os outros e são *complexados*. (Dubet, 2015, p. 104).

Diante dessas considerações, a ideia de que as desigualdades ilegítimas e injustas não são boas, acentua a necessidade da existência de políticas redistributivas, como assinala Dubet (2015, p. 107) “É preciso, portanto, defender as políticas de redistribuição que permanecem sendo o meio mais seguro de se buscarem desigualdades moderadas e aceitáveis.”

Seguindo essa compreensão, Nelson Mandela (2023) descreve a construção da justiça para os estrangeiros “*Como eu falei, a UFPA tem todo um trabalho de preparação do estudante estrangeiro na proficiência, e isso eu também considero está fazendo justiça*”.

A representação dada para universidade justa está na capacidade de acolhimento da UFPA para com os estrangeiros. Nessa iniciativa, ressalta-se a Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST e a Pró-Reitoria de Relações Internacionais – PROINTER pelo sucesso no processo de acompanhamento, desde o ingresso do estudante:

Sim, justa, relacionado à atenção que é dado aos estudantes estrangeiros, com vários setores cuidando né? do aluno estrangeiro, desde o ingresso né? que não é só a SAEST. Mesmo, na minha visão, as ações não sejam integrados, por enquanto né, mas o aluno é bem recebido ... flexibilidade em chegar na Prointer... em chegar e dizer que está com algum problema, com a SAEST com seus auxílios e alimentação RU (Nelson Mandela, 2023).

Para além do auxílio e da alimentação, a ideia de universidade justa ganha o significado de acolhimento, de acompanhamento institucional, ao longo da trajetória acadêmica, desde o ingresso, da permanência com sucesso até a conclusão do curso desses discentes.

Entretanto, Nelson Mandela (2023) destaca que, no fazer da justiça, as ações que se voltam para o grupo dos estrangeiros surtiriam mais efeitos positivos, sobre os acadêmicos,

se ocorressem de forma mais orgânica e articulada, tanto pelos propositores da política quanto aos processos de planejamento, metas e objetivos. Destarte, destaca:

Então, na minha visão, as instituições existem e estão funcionando, mas são é ... são funcionamentos no sentido separado. No caso da minha condição de estudante vulnerável estrangeiro, vejo separado esse funcionamento. Separado em que sentido ... eu tenho, por exemplo, o SAEST, claro que cuida da parte socioeconômica do estudante dentro da UFPA ... eu tenho a Pro Inter, que é a Pró-Reitoria das relações internacionais da UFPA. Cada um trabalha por si, e tem algumas ações que, na minha percepção, deveriam ser mais em conjunta, facilitando mais a integração, o entendimento do aluno, ... fazer funcionar, talvez um ciclo de funcionamento dessas atividades e ações que eles fazem... mas uma instituição faz e o outro não tem diálogo. Não tem impacto de participação direta, vai, às vezes, porque é convidado para participar, não porque planejou em conjunto a ação. Vai como alguém que está observando, não como colaboração, como parte dessa ação que está sendo feita. Então, na minha visão, pra que a integração o aluno, estrangeiro possa ser feita de uma forma mais redonda, deveriam ver o que é comum, e trabalhariam de forma mais linkado, mais integrado ... coisas para ser melhorado tem muito com relação aos estrangeiros. Por exemplo, a parte do português, a gente chega e é locado no ILC. Claro que a gente entende que é o momento da gente aprender o português, mas a gente só fica lá no ILC durante todo processo de aprendizado de português, e aí? O aluno, se passar na prova de língua, deve fazer um curso em outro Instituto, em outro setor. Desde o momento que eu comecei no ILC, não tinha nenhum contato com ITEC, até o momento que entrei... mas era já o momento para o ITEC, esta interligado com o ILC, e dar continuidade em algumas ações que devem ser feito antes do aluno iniciar o curso... e eu percebo que poderíamos entrar nos curso mais qualificados. E, até hoje ainda funciona dessa forma. Então, a integração no início dessa jornada com o aluno ... de forma mais orgânica, e tem outros, por exemplo, o aluno tendo problema com a faculdade e a PROINTER não está sabendo. A SAEST não fica sabendo, e o aluno tem que se virar sozinho. Sei que existem realidades da vida do meio acadêmico, e os alunos devem também enfrentar, mas pode melhorar dessa forma de fazer com que o aluno seja mais integrado, se ver mais assistido em uma comunidade justa ao falar de acolhimento, de acompanhar o aluno até o final do curso. Então, tipo, o que eu percebo que tem muitas outras coisas que tem que ser melhorada, mas basicamente é isso (Nelson Mandela, 2023).

Ainda tangente a essa temática, o depoimento da estudante estrangeira Njinga Mbandi (2023) apresenta uma outra representação de universidade justa, compreendendo-a como a universidade das oportunidades iguais. Trata-se de uma concepção de justiça que se aproxima da visão igualitarista, contrária à justiça radical. Nessa percepção, ela tenciona:

Na universidade, todo mundo estuda junto ... é os mesmo professores e o acesso aos auxílios é a mesma burocracia pra todo mundo ... todos, olhando assim é justo. Mas alguns alunos tem especificidades e problemas mais que outros, e aí que a universidade tem que ajudar, pra ser justa mesmo, porque não tem as mesmas oportunidades todo mundo, né?

A estudante reconhece que “todos” estudam juntos, com os mesmos professores, a mesma burocracia e a mesma forma de acessar aos auxílios. Porém, pondera a questão das diferenças de oportunidades entre os estudantes como condição efetiva para se alcançar a

Universidade justa. Esse panorama provocativo requer a construção de caminhos que conduzam para superação das desigualdades ilegítimas e injustas, como condição para responder aos desafios da construção de uma perspectiva de universidade justa.

Não obstante, ao continuar a discorrer sobre a ideia de universidade, justa a estudante Njinga Mbandi (2023) considera que a UFPA se torna justa quando inclui os estudantes vulneráveis, assim como quando oferta Programas, Projetos e Ações relacionados à alimentação, à saúde e à moradia.

Uma universidade justa, dá para perceber a inclusão ... me sinto em casa, de verdade. Dificuldade a gente tem, mas com esses suporte que a UFPA dá, por exemplo, lá na SAEST, a gente tem assistência hospital, né? que mais alimentação ... eu também recebo, eu não pago nada lá no RU, eu fiz taxa zero. Acho justa para uma pessoa que não tem condições de pagar pela alimentação e a universidade está oferecendo acha justa (Njinga Mbandi, 2023).

Sendo assim, na tecitura de uma universidade justa, a Coordenadoria de Integração Estudantil – CIE/SAEST tem trabalhado no apoio e formulação de Programa de Bolsa de Estudo, Programa de Auxílio Alimentação, Programa de Auxílio Moradia; Projeto de Monitoria Acadêmica; Editais e Auxílio Emergencial, aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica.

Logo, em 2023 a SAEST/UFPA ofertou 26 (Vinte e Seis) Auxílios financeiros, bolsas e serviços, conforme o Anexo XIV - Edital N° 06/2023/SAEST/UFPA, que foi organizado no Quadro 17, abaixo, com a síntese dessas ofertas:

Quadro 17 – Auxílios Financeiros, Bolsas e Serviços geridos pela SAEST/UFPA (2023)

Auxílios Financeiros, Bolsas e Serviços geridos pela SAEST/UFPA (2023)	
Auxílio Permanência	Destina-se a assistir o (a) discente, vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que esteja sem condições de arcar com o custo parcial ou integral de despesas com alimentação, transporte e material didático-pedagógico para a realização de seus estudos;
Auxílio Intervalar Permanência:	Destina-se a assistir o (a) discente, vinculado (a) a curso de graduação na modalidade intensiva, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que esteja sem condições de arcar com o custo parcial ou integral de despesas com transporte, alimentação e material didáticopedagógico para a realização de seus estudos;
Auxílio Emergencial Permanência	Destina-se a assistir o (a) discente, vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva ou intensiva, em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica e/ou risco social, que se encontre sem condições de arcar com o custo parcial ou integral de despesas com transporte, alimentação e material didático-pedagógico para a realização de seus estudos;
Auxílio Emergencial Permanência para	Destina-se a assistir o (a) discente indígena ou quilombola, vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva ou intensiva, em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica e/ou risco social, que se encontre sem condições de

Indígenas e Quilombolas:	arcar com o custo parcial ou integral de despesas com transporte, alimentação e material didático-pedagógico para a realização de seus estudos;
Auxílio Moradia:	Destina-se a assistir o (a) discente, vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva, em situação de vulnerabilidade socioeconômica que, em virtude do ingresso no curso de graduação, necessita residir fora da sua cidade de origem, desde que tenha despesas com o pagamento de aluguel na cidade sede do campus em que estuda, que não resida na região metropolitana de Belém (para os (as) discentes vinculados (as) aos Campi de Belém e Ananindeua) e que não disponha de vaga gratuita em residência estudantil;
Auxílio Intervalar Moradia:	Destina-se a assistir o (a) discente, vinculado (a) a curso de graduação na modalidade intensiva, em situação de vulnerabilidade socioeconômica que, em virtude do ingresso no curso de graduação, necessita residir fora da sua cidade de origem ou que reside no mesmo município sede do Campus, porém em lugar distante e de difícil acesso, desde que tenha despesas com o pagamento de aluguel, que não resida na região metropolitana de Belém (para os (as) discentes vinculados (as) aos Campi de Belém e Ananindeua) e que não disponha de vaga gratuita em residência estudantil;
Auxílio Emergencial Moradia:	Destina-se a assistir o (a) discente, vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva ou intensiva, em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica e/ou risco social que, em virtude do ingresso no curso de graduação, necessita residir fora da sua cidade de origem, desde que tenha despesas com o pagamento de aluguel, que não resida na região metropolitana de Belém (para os (as) discentes vinculados (as) aos Campi de Belém e Ananindeua) e que não disponha de vaga gratuita em residência estudantil
Auxílio Emergencial Moradia para Indígenas e Quilombolas:	Destina-se a assistir o (a) discente indígena ou quilombola, vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva ou intensiva, em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica e/ou risco social que, em virtude do ingresso no curso de graduação, necessita residir fora da sua cidade de origem, desde que tenha despesas com o pagamento de aluguel, que não resida na região metropolitana de Belém (para os (as) discentes vinculados (as) aos Campi de Belém e Ananindeua) e que não disponha de vaga gratuita em residência estudantil;
Auxílio Moradia para Indígenas, Quilombolas e Populações Tradicionais:	Destina-se a assistir financeiramente os (as) discentes que cursam graduação presencial vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva ou intensiva, em vulnerabilidade socioeconômica, que necessite residir fora da sua cidade de origem, desde que tenha despesas com o pagamento de aluguel e não disponha de vaga gratuita em residência estudantil;
Auxílio PcD - Modalidades Permanência e Moradia:	Consiste em apoio financeiro ao (a) discente com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e Transtornos do Espectro Autista), em situação de vulnerabilidade socioeconômica, vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva ou intensiva, visando minimizar dificuldades socioeconômicas e assegurar sua permanência, subsidiando o custeio parcial ou integral com despesas de alimentação, transporte, material didático e moradia, durante o tempo regular de seu curso até à integralização;
Auxílio Estudante Estrangeiro – Modalidades Permanência e Moradia:	é um apoio financeiro que tem por finalidade minimizar as dificuldades socioeconômicas e de permanência do (a) discente estrangeiro (a) vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva ou intensiva, subsidiando o custeio parcial ou integral de alimentação, transporte, material didático e moradia, durante o tempo regular de seu curso até à integralização;
Auxílio Kit Tecnologia Assistiva para PcD:	Destina-se a assistir discentes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e Transtornos do Espectro Autista), regularmente matriculados (as) em cursos de graduação na modalidade extensiva ou intensiva, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e que não possuem condições de arcar com custeio parcial ou integral de despesas com aquisição de tecnologia assistiva e/ou materiais acadêmicos específicos e/ou de instrução, inclusive para o ensino remoto, de uso individual, que acessibilizem o processo de educação do (a) discente com deficiência;
Auxílio PROMISAES:	Consiste no auxílio financeiro para discentes estrangeiros (as) participantes do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados (as) em cursos de graduação de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a fim de suprir as suas necessidades básicas ao longo das atividades na respectiva graduação, o qual possui vínculo de matrícula;

Auxílio MIGRE – Modalidades Permanência e Moradia:	Consiste em apoio financeiro ao (a), vinculado (a) a curso de graduação na modalidade extensiva ou intensiva, ingressante via PSE MIGRE em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando minimizar dificuldades socioeconômicas e assegurar sua permanência, subsidiando custeio parcial ou integral com despesas de alimentação, transporte, material didático e moradia, durante o tempo regular de seu curso até a integralização;
Auxílio Casa de Estudante:	Consiste em um auxílio financeiro, destinado ao (a) discente de graduação presencial em vulnerabilidade socioeconômica, residente em Casas de Estudantes Universitários (CEUS) da UFPA ou Casas de estudantes autônomas e/ou custeadas por Prefeituras Municipais (ex: CEUP, CEMAB, CAEUC, CEA, etc.) que se encontre sem condições de arcar com o custo parcial ou integral de transporte, alimentação e material didático-pedagógico, contribuindo para permanência do (a) discente na instituição até a sua integralização;
Vagas na Casa de Estudantes Universitários (CEUS) da UFPA:	Tem como objetivo assistir o (a) discente de graduação e pós-graduação presencial da UFPA em vulnerabilidade socioeconômica, com vistas a assegurar-lhe moradia estudantil, durante o tempo regular até a integralização do curso de graduação ou pós-graduação;
Auxílio Creche:	É um auxílio financeiro vinculado ao PROAP, destinado às (os) discentes de graduação presencial em vulnerabilidade socioeconômica, em apoio as (aos) discentes de graduação presencial extensiva, que são pais de crianças com idade entre 1 (um) ano a 5 anos, 11 meses e 29 dias, no desenvolvimento das atividades acadêmicas;
Auxílio Taxa Zero:	Viabiliza, gratuitamente, as refeições (almoço e jantar) diárias no Restaurante Universitário (RU), do Campus Belém (básico e profissional) da UFPA, a concessão priorizará o (a) discente em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica e risco social, assiste ao (a) discente com gratuidade, segurança e equilíbrio alimentar, bem como otimizando seu tempo e qualidade na vida acadêmica;
Auxílio Kit Acadêmico:	Destina-se exclusivamente ao (a) discente em vulnerabilidade socioeconômica, pago somente uma vez, em parcela única, tendo como objetivo a aquisição de material didático/pedagógico de alto custo utilizados em cursos de graduação, de uso individual, necessário ao processo ensino-aprendizagem em apoio à permanência com qualidade no curso de graduação;
Auxílio Inclusão Digital:	Destina-se a apoiar discentes de cursos presenciais da UFPA, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de Auxílios de Apoio à Inclusão Digital para promover a inclusão digital para apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas;
Bolsa de Apoio à Atividade Acadêmica - PROBOLSA:	Destina-se ao (a) discente de graduação presencial, em vulnerabilidade socioeconômica, possibilitando oportunidades no exercício de atividades de ensino e extensão, para realizar atividades teóricas e práticas em programas/projetos de extensão que apoiam à assistência e integração estudantil, desde que pertinentes à essência de sua formação acadêmica;
Bolsa Acadêmica de Acessibilidade - PROBAC:	Destina-se ao (a) discente de graduação presencial, preferencialmente, em vulnerabilidade socioeconômica, para realizar atividades remotas (teóricas e/ou práticas) para atuar junto a (ao) discente com deficiência que necessitam de apoio acadêmico (monitoria assistida) ou de produção de material acessível e outros dispositivos, equipamentos, produtos e serviços de tecnologia assistiva;
Serviço de Apoio à Saúde Estudantil:	Constitui-se por meio de programas/projetos de extensão vinculados aos Programas Estudante Saudável (PES) e Rede de Apoio Psicossocial aos Discentes da UFPA (PROREDE);
Programa de Apoio Pedagógico - PROAP:	Constitui-se em um conjunto de serviços didático-pedagógicos sistemáticos que assistem ao (a) discente durante o percurso acadêmico de graduação, contribuindo para a equidade e ampliação das oportunidades no exercício das atividades acadêmicas e científicas, para uma permanência com qualidade até a integralização do curso, e ao mesmo tempo, viabilizar a redução do índice de retenção e evasão na UFPA;
Serviço de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico PcD - Pro-Pedagógico PcD:	Constitui-se em um conjunto de serviços didático-pedagógicos adaptados que assistem ao (a) discente com deficiência durante o percurso acadêmico de graduação, contribuindo para a equidade, acessibilidade pedagógica e ampliação das oportunidades no exercício das atividades acadêmicas e científicas, para uma permanência com qualidade até a integralização do curso;

Programa de Apoio Especializado e Individualizado – PAI PcD:	Constitui-se em um conjunto de ações técnicas e especializadas, de forma sistemática e permanente visando apoiar discentes com deficiência, matriculados (as) na graduação, prioritariamente, em vulnerabilidade socioeconômica para fins de eliminação de barreiras na vida acadêmica e garantia de acessibilidade na UFPA.
--	--

Fonte: Elaborado pelo Autor, (2023), com base no edital nº 06/2023/SAEST/UFPA em seu Anexo VI – 2023.

Ainda no âmbito da tessitura da justiça para os estudantes vulneráveis, Zumbi dos Palmares (2023) declara que justiça é uma questão de direito para todos (as) quilombolas,

Minha concepção de justiça na universidade, pra mim, sinceramente, é que todo mundo tenha direito, mas o próprio processo seletivo em si já não te dá essa segurança de justiça, porque alguns podem e outros não ingressar ... no sentido de justiça, pra mim, é que todo mundo tem direito, e não é só de acesso, mas de continuar estudado em condições iguais e aqui a gente luta todo dia. E a gente acaba passando por uma contradição, né? ... sobre justiça, pra mim, em uma sociedade desigual que tem quilombolas, mas tem quantos quilombolas? quantos quilombolas vão adentrar a esse espaço aqui, entendeu? E os que adentram todos são igualmente assistidos? Acredito que a UFPA faz justiça aos estudantes vulneráveis, quando elabora e aplica as políticas afirmativas, porque a gente vê o cenário nacional assim ... poucas universidades que tem essa iniciativa, né? E tem cota destinada para tal público específico, né? Coisa que a gente não vê nas universidades em geral. Acho que se enquadra aí primeiramente, né? um ponta pé, dá o ingresso, mas o importante é que dá a permanência também, ... aí entra a SAEST e as associações dos estudantes (Zumbi dos Palmares, 2023).

O depoimento do estudante tenciona a questão da justiça na universidade, e revela como é realmente complexa e multifacetada, o acesso à educação superior deveria ser universal um direito garantido a todos, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero ou outras características.

Além do acesso, é fundamental garantir que todos os estudantes tenham condições igualitárias de permanência e sucesso na universidade, e isso inclui apoio acadêmico, psicológico e financeiro, bem como a criação de um ambiente inclusivo que respeite e valorize a diversidade, assim, a luta por justiça social nas instituições de ensino deve envolver não apenas a entrada, mas também a experiência de todos os alunos ao longo de sua trajetória acadêmica, com a clareza de que políticas de inclusão social, com oportunidades de bolsas e programas de assistência pode ajudar a minimizar essas desigualdades. Portanto, é um desafio contínuo e exige um esforço conjunto de toda a comunidade acadêmica para que a universidade se torne um espaço verdadeiramente justo e equitativo.

Ressalto, além disso, que ao falar de justiça aos estudantes na UFPA, o discente estrangeiro destaca a questão do acesso e permanência e anuncia a existência de algumas contradições institucionais. Entre elas, destaca o fato de que embora seja a universidade que

acolhe, o acesso ainda é restrito, e a permanência do estudante está condicionada às lutas contínuas por direitos e condições igualitárias. Contudo, o estudante reconhece estar inserido em sociedade desigual, motor que alimenta às contradições sociais existentes. Sendo assim, leva-o a questionar a própria ideia de justiça que vem sendo construída pela universidade.

Seguindo esse raciocínio, considera que a Universidade Federal do Pará faz justiça ao investir em Políticas e ações afirmativas de acesso aos estudantes vulneráveis. Por fim, confia que as ações da SAEST, em consonância com as Associações Estudantis, podem fazer diferença na permanência estudantil.

Dessa maneira, o estudante quilombola João Cândido (2023) acrescenta que sua concepção de universidade justa “É aquela que abraça a causa de um determinado conjunto de demandas dos estudantes em vulnerabilidade social, como o problema do racismo”.

Importante se torna a ressaltar que a ideia de justiça, para os quilombolas, deve ser entendida como um processo contínuo de reconhecimento, valorização e respeito, que envolve não apenas o acesso e permanência à educação superior, mas também a garantia de direitos, a promoção da igualdade e o combate às desigualdades estruturais provocadas pelo racismo e que ainda persistem em nossa sociedade.

Para Helen Keller (2023), a universidade justa é uma construção, um processo de contínuo de luta para edificação dos direitos aos sujeitos que, durante décadas, ficaram excluídos da universidade. A estudante rememora sua infância, quando frequentava a UFPA com seus pais, que foram estudantes dessa instituição entre os anos de 1980-1990. Ela recorda desse espaço, descrevendo-o como um ambiente frequentado por pessoas de estrutura privilegiada “*peessoas brancas e ricas, né?*” Entretanto, seu pai era negro e oriundo de família pobre, sendo uma das poucas exceções à época.

A UFPA está se tornando cada vez mais uma instituição justa aos estudantes. Ela vem de uma estrutura muito privilegiada, porque só quem frequentava universidade eram pessoas brancas e ricas, né? Quando a universidade surgiu, eu acho que a UFPA surgiu nos anos 60, meu pai que estudou aqui, na década de 80 para 90 ... é ele é negro, veio de uma família pobre ... e a geração de aluno era outra. As pessoas, a questão social, eu lembro da foto de formatura ... era só homens e duas mulheres e ele era o único mais retinto (Helen Keller, 2023).

Conforme Helen Keller (2023), a universidade tem se transformado em um ambiente cada vez mais plural com a entrada de diferentes grupos étnicos, de gênero. Também se apresenta mais inclusiva às Pessoas com Deficiências e às transformações decorrentes de

outras perspectivas e experiências de vida para o ambiente acadêmico, quando comparada com o período em que seus pais estudaram, neste espaço, entre os anos de 1980 –1990.

Os debates sobre diversidade, inclusão social, combate ao preconceito e à discriminação, misoginia, capacitismo e racismo entraram na pauta da UFPA. Ocorrência que vem permitindo à universidade ser, cada vez mais, representativa aos diferentes grupos pertencentes à sociedade paraense.

Outro aspecto relevante consiste no relato da estudante ao descrever que não nasceu cega, mas com o tempo foi perdendo a visão. Ressalta também, que ficaram registradas em sua memória, as dificuldades das condições infraestruturais, quanto ao acesso e à circulação no interior da UFPA. Considera que essas condições melhoraram a partir da luta dos sujeitos PcDs que, gradativamente, começaram a ingressar nesta instituição. Em consequência, passaram a exigir a implementação de políticas públicas de natureza mais inclusiva. O que a faz reafirmar a ideia de a universidade estar se tornando cada vez mais justa ao atender estas demandas, conforme o depoimento abaixo:

Sabe se você for vê, sabe, as passarelas eram feitas de bloco e tinham vácuo entre um e outro. Se você não tomasse cuidado, você podia tropeçar, não tinha piso tátil, não tinha rampas, não tinha políticas públicas voltadas para esse público vulnerável. Até porque a UFPA não recebia esse tipo de público. Quando começou a receber esse público, teve que lutar pelos seus direitos... e aí sim, a gente conseguiu ... a própria ADD foi criada a partir de muita luta, muita briga muita coisa ... respondendo a as pergunta, a universidade vai se tornando justa, adequando ao novo público, que vai ingressando mesmo que aos poucos. E, por buscar essa melhora ela se faz justa, em passo as vezes lento, mas está se construindo permanentemente (Helen Keller, 2023).

A falta de infraestrutura adequada, como passarelas seguras, piso tátil e rampas, representa um desafio significativo, especialmente para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, neste sentido, a luta por direitos e melhorias na acessibilidade é fundamental para garantir que todas as pessoas tenham igual acesso à educação e aos serviços oferecidos, assim, a inclusão dessas melhorias exige conscientização e, sobretudo, a efetividade das políticas públicas que visem atender a esse público vulnerável.

Continuando no âmbito das questões sobre justiça para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, convém destacar o depoimento de Marielle Franco (2023) que questiona o sentido de Universidade Justa para o grupo de Mães que lutam pela permanência na UFPA. A estudante avalia que a universidade não é *verdadeiramente justa*, de tal modo que não considera equânime o processo de ingresso na universidade, porque defende a ideia de universalização do acesso na educação superior como um direito

constitucional. Para ela, a permanência estudantil, para ser justa ao grupo de Mães estudantes, precisaria criar condições e ações inclusivas estruturantes, para que pudessem estar inseridas de forma ativa na vida acadêmica. Nessa conjuntura, participariam mais ativamente dos grupos de pesquisa, de iniciação científica, de seminários e de palestras, estando mais compenetradas nos estudos e sabendo que os seus filhos (as) estariam em espaços educativos ofertados pela universidade, durante o período necessário em que estivessem nos processos formativos, assim discorre:

Não, eu não acredito que a universidade tem sido justa, de verdade, aos estudantes que apresentam a minha vulnerabilidade. Desde o ingresso, já não é justo sabe? O fato de a gente ter que fazer o vestibular já não é justo. A universidade deveria ser aberta ... assim como você vai do ensino fundamental para o médio, deveria ter o direito de ir para a universidade ... é direito constitucional, né? o direito à educação não deveria passar por esse estresse tão grande que é fazer uma prova de 180 questões e uma redação argumentativa com trinta linhas fundamentado com arcabouço teórico, com referência, enfim, já começa daí, ... Enfim, quando a gente fala de universidade justa, a gente fala de permanência estudantil para as mães,, é equiparar a mãe à condição de estudante que não tem filhos, né? Que eu tenha as mesmas condições de fazer meus trabalhos, de ir para uma biblioteca estudar, de participar de um projeto de iniciação científica, um projeto de extensão aqui dentro da universidade ... que eu possa participar ativamente da vida acadêmica aqui ... tem essas dificuldades, né? A gente sabe que não tem como, que não é igual, a gente precisa debater ações inclusivas de condições de permanência aqui na UFPA. Ações inclusivas, e é preciso questionar por que na universidade há poucos espaços kids, por exemplo... quando a gente se inscreve em um seminário dentro da universidade, por exemplo, muitas mães se inscrevem e não conseguem ir, ou quando vão levar a suas crianças ... e aí, é preciso debater que todos os eventos acadêmicos da universidade tenham espaços kids, tem que existir como política da universidade, assim como hoje já se vê um interprete de libras atendendo o grupo PcD. A universidade tem que ter um espaço voltado para levar nossas crianças, para permitir que a mãe consiga participar ativamente, consiga está nos Gts (Marielle Franco, 2023).

De modo enfático, o depoimento dessa estudante, aprofunda a reflexão sobre a universidade justa, ao tecer considerações sobre a concepção de justiça, que expressa as limitações à permanência e ao êxito acadêmico, além de estabelecer relações entre educação, (in)justiça social, reprodução de desigualdades e de contradições sociais.

Assim sendo, a análise proposta coloca em evidência as tensões entre o ideal de justiça e a realidade vivenciada por grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente no contexto da Universidade Federal do Pará (UFPA), assim, este depoimento revela um anseio por um modelo de justiça mais inclusivo e equitativo, que não apenas reconheça, mas também garantam os direitos de todos os indivíduos, independentemente de suas condições socioeconômicas, trata-se da compreensão de justiça, que se aproxima da ideia de universalização do direito, sugere que a efetividade da justiça

não pode ser plena se não abranger todas as pessoas, abrangendo suas diversidades e particularidades. O conceito apresentado, “é justo, mas não é para todos”, reflete uma crítica à seletividade das políticas e ações que, embora possam ser consideradas justas em teoria, não se traduzem em acesso e oportunidade para todos.

Deste modo, a busca por um ideal de justiça mais equitativa dentro da UFPA implica, portanto, um comprometimento com a transformação das estruturas sociais e institucionais que perpetuam a exclusão, trata-se de um chamado à reflexão e à ação, visando promover um ambiente universitário que realmente respeite e atenda às necessidades dos discentes, garantindo que o direito à educação e outros direitos fundamentais sejam exercidos de forma plena e universal.

De fato, o ideal de justiça e de universidade justa para todos os estudantes ainda não foi alcançado, visto que as desigualdades econômicas, sociais e políticas fazem parte da realidade cotidiana enfrentada por muitos discentes. Face essas assertivas, é fundamental que as estruturas da sociedade sejam transformadas para garantir uma distribuição justa de recursos, objetivando proporcionar condições para que o reconhecimento equitativo de todas as identidades culturais junto com a representação seja, efetivamente, política e inclusiva. Porém, é necessário lutar contra as injustiças existentes para a transformação de um espaço universitário mais acolhedor e justo, com planejamento e trabalho diário. Pois, a justiça não se institui por um acaso. Por isso, requer organização e engajamento de toda comunidade universitária. Neste aspecto, a SAEST/UFPA, em conjunto com as Associações e Coletivos de estudantes, tem caminhado em busca de desnaturalizar as injustiças e promover a Assistência estudantil como direito, estimulando os alunos, em condição de vulnerabilidade socioeconômica, a superar os obstáculos que enfrentam, melhorar seu desempenho acadêmico e aumentar suas chances de sucesso na universidade. É nesse sentido que a universidade vem promovendo justiça.

Todavia, no âmbito de um ideal de justiça social, econômica e política, a ideia de que uma verdadeira justiça para todos só seria alcançada se as estruturas da economia, status cultural e representação política fossem equitativas, para isso é necessário persistir para que haja a distribuição justa dos recursos, com reconhecimento cultural das pessoas e representação política equitativa.

A desigualdade econômica é uma das principais barreiras para a justiça social, se os recursos materiais forem concentrados nas mãos de alguns, isso limita as oportunidades de muitos e perpetua um ciclo de pobreza e marginalização, por isso a necessidade de promoção dos sistemas econômicos que priorizam a equidade, como a progressividade

fiscal e o acesso universal a bens e serviços básicos, são essenciais para corrigir essas desigualdades.

Para além da distribuição dos recursos econômicos, também se faz necessário que haja o reconhecimento cultural, porque o status social e cultural influencia a maneira como os indivíduos são tratados e reconhecidos na sociedade de classes, torna-se fundamental que diferentes culturas, identidades e formas de vida sejam respeitadas e valorizadas.

Assim como, a sociedade que alude justiça social precisa ampliar os mecanismos de representação política tornando-os mais equitativos, este processo requer a promoção da democracia representativa em que todos os cidadãos tenham efetivo poder nas decisões que afetam suas vidas, isso implica a necessidade de políticas que promovam a inclusão de grupos historicamente marginalizados, garantindo que suas preocupações e necessidades sejam consideradas no processo legislativo.

A propósito, este ideal de justiça radical versa em questões fundamentais sobre justiça social, assim sendo, Estêvão (2015) sugere a ampliação dos espaços sociais e políticos que impulsionem o pleno exercício da cidadania, com mais redistribuição, participação e reconhecimento social a todos:

Só viveríamos verdadeiramente numa situação de justiça para todos se as estruturas da economia refletissem uma distribuição justa dos recursos materiais, se a ordem de *status* obedecesse também a padrões equitativos de reconhecimento cultural e, finalmente, se a constituição de espaço político assegurasse igualmente uma representação equitativa de todos os cidadãos (Estêvão, 2015, p. 49).

A universidade justa se personifica enquanto um território representativo de proteção, de acolhimento, de reconhecimento, sendo capaz de despertar o potencial humano para a formação inclusiva e cidadã:

A Justiça era que todo mundo, que está aqui dentro, conseguisse se formar ao mesmo tempo... que todo mundo aqui conseguisse vir para as suas aulas sem ter que se preocupar, sabe? Sem ter que se preocupar com assédio, sem ter que se preocupar com outra coisa a não ser estudar, sabe? Se vai conseguir comer, se vai ter um real para pagar o RU, se a bolsa vai cair no dia correto, se vai conseguir a bolsa, sabe? Que a gente conseguisse focar em só estudar, porque não é o que a gente faz. Tem gente que consegue só estudar, eu chamo estes de privilegiados... mas assim, é muito difícil sabe? Enfim, eu acho que a justiça na universidade, no ensino superior, seria isso. Que, desde o acesso até terminar a graduação, o estudante conseguisse só estudar ...eu só queria estudar. Quando as pessoas perguntam se eu só estudo, eu rio porque eu não só estudo, sabe? ... eu sou mãe que é um trabalho não remunerado... eu milito, porque preciso militar, porque a sociedade é injusta, assim como a universidade, sabe? Eu faço os meus bicos, faço os meus corres, vendo coisas, enfim, para conseguir um dinheiro extra, sabe? Enfim, eu não consigo só me preocupar só com a minha formação acadêmica, e era o que deveria ser, acho que esse é o problema da justiça na universidade.

Para Marielle Franco (2023), a universidade está longe do ideal de justiça acadêmica, visto que nem todos os graduandos conseguem obter o êxito tão sonhado com a formação no curso superior. Muitos não conseguem ir à aula, estão preocupados com a subsistência, com as condições materiais. Ela destaca que gostaria de ter o direito de estudar, sem outras preocupações. Enfatiza que somente estudar é um privilégio de poucos. Relata sobre sua dupla jornada de trabalho. Informa que milita nas instâncias estudantis que faz parte, assim como à frente do Coletivo de Mães pela Permanência na UFPA. Salienta outras preocupações com o estigma do “desblocamento” de turma de origem, também os casos de adoecimento da criança que repercute na falta da mãe nas aulas. Enfim, trata-se de uma perspectiva politizada sobre a própria condição de vulnerabilidade socioeconômica, pois se aborda uma situação que se enxerga como condição de classe, ao compreender que a universidade não está deslocada de um contexto social mais amplo, pois está inserida em sociedade desigual e excludente, pela natureza do próprio modo de produção capitalista.

Deste modo, é possível afirmar que, no domínio da Educação superior pública, as provocações sobre justiça, e sobre o que é justo, não está, necessariamente, livre de julgamentos e de influências de outras dimensões sociais. Porém, conceber os arranjos institucionais, que permitam a edificação efetiva da Assistência Estudantil, pode ser condição necessária para equalizar oportunidades justas aos estudantes vulneráveis.

Neste sentido, Marielle Franco (2023), mesmo não consentindo a ideia de que a universidade é plenamente justa, reconhece que as injustiças estão diminuindo na UFPA, e destaca a Política de alimentação com o RU:

Com certeza, se olhar para o que foi a UFPA... sei lá ... 30 anos atrás, os estudantes que estudavam aqui não tinham RU, não tinham esse prédio aqui, o Mirante, não tinha piso tátil para os PcDs, não tinha milhares de coisas. Então assim, as injustiças vêm diminuindo, a universidade vem tentando sim compensar. Tem alguns projetos aqui dentro, tem o projeto pela SAEST, territórios de acolhimento, mas ainda tem falhas ... nós tivemos um seminário da Assistência Estudantil aqui, que não tinha um Espaço kids, apesar da gente estar em constante diálogo com a SAEST, né? como Coletivo de Mães e eles não pensaram sequer na possibilidade de fazer o Espaço kids. Eu fui a única mãe que levou a filha, porque as outras mães que se inscreveram, quando souberam que não haveria um Espaço kids, elas não participaram, não tinha com quem deixar os filhos que já estavam de recesso da escola.

Sem embargo, assevera-se que a universidade ainda pode melhorar. Nesse parâmetro, entre as medidas que poderiam deixar a universidade mais justa, o grupo de mães vulneráveis destaca a construção dos espaços para o acolhimento das crianças, espaços *kids*. Essa necessidade, dentre outros fatores, foi advinda do destaque dado para o evento

acadêmico organizado pela SAEEST, no qual não houve a preocupação com este público infantil, os filhos pequenos das estudantes. Fato que resultou na não participação de mães estudantes que fazem parte do coletivo, pelo motivo de não puderam participar deste evento por não terem com quem deixar seus filhos. Sendo situações como essa descritas recorrentes, o que pode ser visto como uma injustiça que aflige especificamente a esta parcela de estudantes.

Defende-se que, em um contexto educativo escolar justo, não pode haver abandono, castigo, desprezo, humilhação, e/ou qualquer tratamento em que se coloque um estudante em posição de desvantagens. Caso ocorra, esta instituição estaria cometendo injustiça, por omissão, negligência e legitimação dos efeitos das desigualdades escolar. Essas incorrências são injustas, para além dos indivíduos comidos, pois se propagam na sociedade como injustiças sociais. A escola gera a formação do indivíduo como um bem educativo particular, daí a importância de ser justa (Dubet, 2008).

Dubet (2008, p. 95) considera “ser útil a integração social dos alunos, mas ela deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. É nesse sentido que deve entender a igualdade individual de oportunidades”.

Seguindo essa acepção, os apontamentos de Marielle Franco (2023) manifestam o ideário de objetivação por justiça como uma construção social permanente, para além dos muros da universidade.

Eu espero fazer da minha formação algo para melhorar a sociedade, sabe? Hoje eu luto por uma outra sociedade, na verdade, eu luto para que os muros dessa universidade sejam abertos de verdade, que a universidade seja aberta, e quero me formar pra isso, para não ser mais um investimento furado. E cada estudante que não se forma é gasto, né? É muito mais gasto não formar o estudante do que formar, e também para provar para mim mesmo que eu consigo... que já passei por muitos momento de me questionar o que estou fazendo aqui? Eu tenho colegas assim, eu ficava eu nunca vou chegar nisso. Quero me formar também para isso ... que menos gente tenha que se esforçar tanto para ter esse direito.

Segundo o depoimento de Marielle Franco (2023), a formação acadêmica é compreendida como resultante de uma trajetória estudantil de superação, engajamento e luta por uma sociedade mais justa. Representa um instrumento de transformação da realidade social. Por isso, mais que um diploma, é a condição de instrumentalização humana para poder intervir e fazer a diferença na sociedade. Nessa abordagem, a universidade justa é um meio para promoção de uma sociedade menos injusta, assim como para construção de um mundo melhor.

Enfim, é possível afirmar que não há um padrão absoluto de justiça, mas um patamar de razoabilidade de satisfação das necessidades essenciais à permanência e êxito dos estudantes, dentro do limiar da legitimidade e da ética. Como sugere Soultet (2015, p. 30) “No estabelecimento escolar passa-se, assim, de princípios morais a uma ética situada. O justo define-se, então, em contexto e em situação”. Assim, como sugere Dubet (2015, p. 15), para alcançá-la, “precisamos escolher a atitude que deve ser prioritária”.

Diante disso, no processo de tessitura de uma universidade justa não se pode perder de vista a condição da educação como justiça, pois, ao mesmo tempo, é o meio de promoção da justiça - o produto da justiça, em si. Nesse contexto, a universidade justa pode ser compreendida como uma instituição que possui o compromisso político permanente com a transformação da condição de vulnerabilidade dos estudantes, objetivando subsidiá-los na edificação de um projeto de sociedade mais inclusiva, além de instrumentalizá-los para se tornarem cidadãos mais engajados na luta por justiça social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa exigiu uma escuta criteriosa e sensível da realidade vivenciada pelos acadêmicos(as) em situação de vulnerabilidade socioeconômica na UFPA. Para captar, desses sujeitos, o sentido de justiça impresso pelos processos de organização da Universidade Federal do Pará – UFPA, foi analisado o modo pelo qual a Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE, conduzida pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, tem produzido e fortalecido as condições de garantia à educação, na dinâmica de tessitura de uma universidade justa aos seus estudantes universitários(as) em situações de vulnerabilidade.

Considera-se que a educação não é um processo neutro, mas ela, por si só, deverá ser justa quando construída por uma perspectiva emancipatória. À vista disso, ainda que diante de um mundo desigual, de graves injustiças, ela é indispensável por desenvolver nos sujeitos o conhecimento revolucionário, como compromisso coletivo solidário à mudança, à transformação social, como razão da existência, para que assim possam resistir reescrevendo a sua própria história. Possibilita, ainda, dilatar a compreensão de que outro mundo é possível, quando se converter as injustiças em ação construtiva cheia de esperança.

Os estudos se apropriaram do ideário da perspectiva da Justiça Radical, por aportes teóricos que advogam a favor da justiça dos excluídos e dos estigmatizados pela pobreza, bem como contra todas as concepções e formas de aprisionamento humano e de exclusão social. A partir desses pressupostos, concebe-se que a Justiça social, para ser alcançada, exige a transformação das estruturas sociais injustas e desiguais; a ruptura com as concepções e formas que perpetuam a opressão e a marginalização de determinados grupos; e a redistribuição de bens materiais e de posições sociais. Nesse último caso, podendo ser compreendida como meio de corrigir desigualdades, e, assim, favorecer acesso mais igualitário às oportunidades e recursos, inclusive, no âmbito da entrada, permanência e êxito na universidade.

De tal modo que se inclui, neste debate, a necessidade de fortalecer a universidade socialmente justa, comprometida com a Educação na formação superior com qualidade socialmente referenciada, pública, laica, inclusiva e democrática. Sendo assim acessível aos sujeitos historicamente excluídos(as) e subjugados(as). Cumpre-se aludir que uma região

*duplamente periférica*¹³, como a Amazônia, amplia as possibilidades de reversão das desigualdades e injustiças sociais, para além do campo da Educação.

Nessa conjuntura, discorrer sobre a universidade amazônica justa aos estudantes vulneráveis, à luz da perspectiva radical, trouxe a oportunidade de abordar a análise de forma ampla e sistêmica, sobre as causas estruturais das desigualdades, que atinge em profundidade grupos sociais considerados minoritários. Nesse enquadramento, questões como o racismo, o capacitismo, o sexismo, o classismo e outras formas de discriminação e depreciação humana não cabem mais em nossa sociedade. Diante dessa afirmativa, a justiça social, para ser alcançada, exige a transformação das pessoas, das instituições e do sistema que perpetuam as desigualdades e injustiças, permitindo a criação de ambientes sociais mais acessíveis, inclusivos e igualitários.

À luz disso, a perspectiva radical de justiça, enfatizada nesta tese, permitiu elucidar a importância de uma universidade justa para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Abordou-se a relevância da redistribuição de recursos e poder, da inclusão social com reconhecimento e do respeito às diferenças, além do compromisso institucional com as transformações nas estruturas organizacionais da UFPA, no campo da Assistência Estudantil. Cumpre-se salientar que, nessa área, ações assertivas desenvolvidas efetivaram mudanças na trajetória acadêmica desses sujeitos, para que tenham melhores condições de acesso, permanência, progressão e êxito. Portanto, o reconhecimento e fortalecimento deste direito se traduz em um caminho rumo à justiça social, por se tratar de uma Política de oportunidade justa, para se alcançar mudanças estruturais mais profundas na vida desses estudantes, transcendendo a cognição e o aprendizado de uma profissão.

Isso posto, a Pesquisa apresentou como foco principal a análise da Política de Assistência Estudantil da UFPA, que tem como finalidade a garantia da permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Representados por sujeitos assistidos pelos programas, projetos e ações, que são amparados por documentos institucionais e pela legislação relacionada à assistência estudantil.

A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará (UFPA) é um reflexo de um movimento mais amplo de valorização da educação pública superior no Brasil, que se intensificou a partir dos anos 2000, como fruto dos processos de organização

¹³Em comemoração aos 50 anos de Universidade Federal do Pará, Alex Fiúza de Mello, Ex-Reitor da Universidade Federal do Pará (2001 - 2009), discute o dilema amazônico de estar na periferia de um País periférico em sua obra, *Para Construir uma Universidade na Amazônia: realidade e utopia*. Editora UFPA, 2007.

dos movimentos sociais, que impulsionaram a materialidade e o avanço das ações afirmativas com as cotas às universidades públicas, deste modo, trata-se de uma política pública que tem como objetivo garantir condições adequadas para que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica possam acessar, permanecer com progressão e êxito na universidade, com vista à promoção da equidade no ensino superior.

Aliás, a escuta atenta destes(as)estudantes, junto à análise dos processos institucionais, permitiu-me identificar que a PINAE tem desempenhado um papel fundamental na promoção da justiça social dentro da Universidade Federal do Pará, por meio de Programas como Bolsa Permanência, Auxílio Alimentação, Saúde e Moradia. Também confirmam que o trabalho da SAEST tem proporcionado arranjos organizacionais para o enfrentamento da situação de vulnerabilidade socioeconômica estudantil. Assim, esses acadêmicos substantivam a Assistência Estudantil como o *Pilar, o Direito, o Suporte, a Provedora, a Garantia* de que o percurso acadêmico não se tornará um impeditivo ao êxito. Nessa acepção, foi possível constatar que a UFPA está em constante busca por ser a menos injusta possível. Para tanto, por meio da Assistência Estudantil, a universidade tem se comprometido para que, cada vez mais, estudantes vulneráveis tenham acesso aos recursos e apoio necessários para alcançar seu potencial acadêmico, cognitivo, emocional, ético, e cultural. Dessa forma, contribuindo, portanto, para a formação cidadã pautada na promoção do respeito às diferenças e na valorização de uma cultura de acolhimento, inclusão e equidade de oportunidades entre os pares.

Cabe mencionar que a Política de Assistência Estudantil e Acessibilidade, instituída por meio da Resolução n. 828, de 23 de março de 2021, representa uma conquista da comunidade acadêmica. Por meio dela, a UFPA se mostra atenta e sensível à questão da Assistência Estudantil como um direito que deve ser assegurado aos estudantes. Por isso, trouxe em seu Plano Estratégico, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2025), a criação da Superintendência de Desenvolvimento Estudantil – SAEST (2017) e estabeleceu objetivos e metas, que reafirmaram a responsabilidade institucional com essa temática.

Nesta direção, a SAEST, desde 2017, está trabalhando para a consolidação da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE/UFPA. Os dados contidos no âmbito do Planejamento Tático e de Ações, presentes no Plano de Desenvolvimento da Superintendência de Assistência Estudantil (2022-2025) e nos Relatórios Anuais de Gestão (2017-2022), confirmam os resultados do compromisso de execução das ações, nas quais a Assistência Estudantil vem se fortalecendo reconhecidamente como um direito de todos(as)

estudantes. Os dados da análise desses documentos me permitiram ainda evidenciar que a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará está alinhada com os princípios da justiça social e da equidade. Dessa maneira, contribuindo para a promoção de oportunidades mais justa e para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Todavia, a responsabilidade para o sucesso da Assistência Estudantil, na UFPA, não é exclusivo da SAEST. Em vista disso, o Plano de Desenvolvimento da Unidade (2022-2025), sugere que todos(as) envolvidos precisam estar sensibilizados e comprometidos, quer estudantes, quer professores, quer técnicos administrativos, quer gestores, com intuito de que todos trabalhem de forma colaborativa e engajada, para garantir que os programas e ações de assistência estudantil e acessibilidade sejam efetivamente implementados, monitorados, e atendam às necessidades da comunidade acadêmica. Nesse cenário, sobretudo, torna-se necessário que os estudantes ampliem os níveis de participação ativamente das discussões e decisões relacionadas à PINAE/UFPA, pois são eles(as) os principais beneficiados(as) por essas ações. Logo, a consolidação da Política de Assistência Estudantil e Acessibilidade da UFPA se faz por meio da execução, do empenho e do comprometimento coletivo de todos (as) envolvidos.

Além disso, a PINAE também tem favorecido à promoção da inclusão e acessibilidade. Cabe aludir que a SAEST tem trabalhado em parceria com a Assessoria de Diversidade e Inclusão Social – ADIS, as Pró Reitorias (de Planejamento, de Ensino, de Relações Internacionais) e com as Associações Estudantis visando melhorar as condições estruturantes, psicopedagógicas e atitudinais necessárias ao enfrentamento das barreiras que dificultam a vida acadêmica dos estudantes. Nessa abordagem, destaco, como exemplo, o caso dos estudantes com deficiência, pois para que esses possam desenvolver seu potencial e alcançar seus objetivos educacionais, além da oferta de cotas e do suporte acadêmico, também, observa-se o investimento em ações como adaptação de infraestrutura, disponibilização de recursos tecnológicos e suporte psicossocial. Sendo essas ações essenciais para o fomento da permanência com inclusão destes(as) estudantes vulneráveis com condições mais efetivas.

Entre os resultados desta Pesquisa, avulto, ainda, o fato dos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica entrevistados enxergam, na PINAE, um instrumento importante para garantir sua permanência e sucesso acadêmico dentro da universidade. Entretanto, durante o processo de escuta, também foi possível identificar desafios e limitações, nesse processo de interlocução com a PINAE, citados, dentre outros

aspectos, pela dificuldade de comunicação efetiva com os(as) estudantes, pela insuficiência de recursos, pelas dificuldades no acesso aos benefícios oferecidos, pela burocracia excessiva e pela demora na análise dos processos para concessão dos auxílios. Além disso, há outros aspectos limitantes, que apontam para a necessidade melhorar os mecanismos de acompanhamento pedagógico da SAEST aos discentes assistidos pelos auxílios e ações da assistência estudantil, a ampliação do quantitativo de servidores, expandir os horários de atendimento, além de aperfeiçoar os mecanismos de escuta direta com a necessidade de criação de uma ouvidoria vinculada a Superintendência de Assistência Estudantil. Sendo esses alguns dos pontos levantados, pelos entrevistados, como obstáculos para a efetiva garantia da justiça na universidade.

Diante destes desafios, é fundamental que haja a ampliação dos recursos (humanos, financeiros e infraestruturais) visando fortalecer a Assistência Estudantil como direito, visto que a Universidade Federal do Pará possui uma demanda estudantil crescente, predominantemente, carente e apta a receber recursos. Concernente a esse quantitativo, relevante se faz informar que correspondeu a mais de $\frac{3}{4}$ dos(as) graduandos(as) em 2022, contemplando 85% dos(as) estudantes da graduação na UFPA, conforme os dados da SAEST (2023). Esse índice quantitativo evidencia a urgência de se garantir acesso equitativo aos auxílios estudantis, para que todos (as) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica possam ter condições de permanecer e concluir seus estudos na universidade. Destarte, sem aumento no investimento da Assistência Estudantil, corre-se o risco de perpetuar desigualdades e aumentar a exclusão de grupos marginalizados da sociedade.

Face o exposto, é essencial que o Estado brasileiro reafirme o compromisso com a Assistência Estudantil, fomenta o aumento do orçamento destinado às universidades públicas, atenda plenamente às necessidades e especificidades para recomposição dos investimentos interrompidos, após contínuos períodos de “desfinanciamento”. Essa necessidade advém da constatação de que consiste em prioridades sociais: o reequilíbrio dos investimentos nas universidades públicas e o financiamento da Assistência Estudantil das Intuições Federais de Ensino Superior – IFES. O atendimento a essas demandas prioritárias oportunizará que nenhum estudante fique excluído do acesso aos auxílios e bolsas, além de não ser necessário abandonar seu curso superior por insuficiência financeira, ou por qualquer razão desta natureza.

Ademais, recomenda-se que a gestão da SAEST e da UFPA continuem atentas às demandas dos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade, buscando constantemente

aprimorar os Programas, Projetos e Ações de Assistência Estudantil e Acessibilidade, uma vez que é necessário aperfeiçoar os mecanismos que permitam a escuta sensível, o diálogo constante e a participação efetiva destes(as) discentes na construção das proposições e estratégias fundamentais para garantir que suas necessidades sejam atendidas de forma efetiva, corroborando para promoção de uma universidade socialmente mais justa e inclusiva para todos(as).

Do mesmo modo, a busca pelo acolhimento e pela legitimidade na permanência devem ser uma prioridade para a garantia do ambiente universitário antirracista, mais justo e igualitário. Assim, a luta dos(as) estudantes por suas demandas não deve ser vista como uma simples reivindicação, mas, sim, como um ato de resistência e de construção de uma universidade comprometida com os princípios e valores democráticos.

A pesquisa revelou, ainda, que estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica no contexto universitário, para os sujeitos entrevistados, denota uma condição desigual. Nessa acepção, o fazer justiça na universidade predispõe condições menos injustas. Diante dessa compreensão, um pré-requisito da tessitura de universidade justa é o acolhimento destes sujeitos para reequilibrar desigualdades injustas, por meio dos Programas, Projetos e Ações da Assistência Estudantil.

Estes (as) estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica na UFPA, são sujeitos que expressam em suas trajetórias, subjetividades acadêmicas e de vida, características essas que os(as) tornam únicos(as). Concomitantemente, apesar das suas especificidades pessoais e acadêmicas distintas, foi possível captar algumas características em comum, que me permitiram fazer aproximações entre elas. Como exemplo, citam-se os fatos de serem oriundas da classe trabalhadora, de terem estudado durante o ensino básico em escola pública, de estarem entre os(as) primeiros(as) da família a ter acesso à universidade pública (com exceção de uma entrevistada), além de apresentarem média de idade, ingressante na universidade, fora da faixa etária adequada, entre 18 a 24 (BRASIL/INEP, 2023).

Não obstante, ressalvo que a busca pela qualificação profissional e pelo conhecimento independe do fator idade, sobretudo, porque a educação superior está cada vez mais acessível e flexível, com diversas modalidades de ensino, programas de inclusão e apoio aos estudantes. Nesse direcionamento, remete-se ao caso da Universidade Federal do Pará, que tem se destacado pela tradição de estar entre as precursoras no que tange às Políticas Afirmativas, destinando vagas específicas por meio dos Processos Seletivos

Especiais (PSE), para os grupos de indígenas, quilombolas, pessoas do campo, migrantes e apátridas.

Perfaz-se importante salientar outros pontos que mereceram destaque, entre os achados da Pesquisa, que residem na luta pelo acolhimento, na valorização, no reconhecimento, na representatividade, na legitimidade no acesso, na permanência, na progressão e no êxito. Para o alcance desses intentos, esses sujeitos compreendem a importância de estarem organizados em seus respectivos coletivos e associações estudantis, no sentido de abolir as desigualdades, injustiças e, assim, imprimir sentido(s) no fazer da justiça na UFPA. Nesse mister, o valor da justiça aos sujeitos vulneráveis ganha dimensão coletiva, sobretudo, diante dos processos de organização e politização estudantil. Dessa feita, o juízo sobre o que é justo não explicita apenas julgamento individual, mas representa um ideal em que todos (as) devem gozar deste bem-estar.

No entanto, a Justiça apresenta-se por meio de concepções e significados distintos, pois, entre os entrevistados, o tecer da justiça ganha conotação diferente para um PcD, um quilombola, um indígena, um estrangeiro, uma mãe solo na UFPA. Portanto, neste contexto, justiça é uma palavra polissêmica, o que justifica a ideia difundida pelos pesquisadores sobre o tema, quando afirmam a necessidade de se falar em *justiças*. Mediante o exposto, compreendê-las implicou permitir *feedback* para a instituição quanto às demandas destes grupos, compelindo à universidade estar atenta para não replicar injustiças.

Nesse parâmetro, foi possível verificar o modo pelo qual a UFPA, Campus Belém-PA, vem produzindo as condições para o fortalecimento e garantia à educação. Para isso, a tessitura de uma universidade justa aos seus estudantes universitários, em situações de vulnerabilidade socioeconômica, tem se edificado por um conjunto de estratégias organizacionais e ações efetivas, que estão sendo adotadas pela instituição, no sentido de promover justiça com inclusão social.

Além do mais, a ideia de que a justiça requer organização e engajamento reforça a responsabilidade compartilhada de toda a comunidade acadêmica na construção de um ambiente que valorize todas as identidades culturais e busque garantir a equidade, com mais oportunidades justa aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Neste contexto, destaca-se a Assistência Estudantil, como direito social dos estudantes, na consolidação das políticas afirmativas, dos mecanismos de acesso e a sua permanência. Afinal, segundo apontam os (as) acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a universidade justa é aquela que *abraça a causa*, oportuniza e salvaguarda direitos.

Outrossim, ressalto a importância que a UFPA realiza no que concerne à disseminação do respeito à diversidade nos processos formativos, conduzidas múltiplas intervenções que abrangem a comunidade universitária. Dessa maneira, oportunizando espaços para ampliação dessa pauta, por meio de projetos, palestras, cursos, minicursos e eventos, que contribuem para sensibilizar, educar, e produzir uma nova cultura institucional, com base na equidade, no respeito às diferenças, na promoção de oportunidades justa, assim como na disseminação dos valores e princípios democráticos. Todavia, não se pode negar que se trata de um processo em construção, e, a educação, torna-se palco em disputas de projetos e visões de mundo distintos, assim sendo, os depoentes desta pesquisa destacaram o reconhecimento societário da educação como direito, em um país em que há sujeitos impactados pelos processos históricos de exclusão social, reafirmam a importância, e, a necessidade da assistência estudantil na Universidade Federal do Pará avançar cada vez mais, para que possa alcançar a todos estudantes que buscam por este direito.

Perante o exposto, a relação entre universidade justa e direito à educação está diretamente ligada à democratização do ensino superior e à promoção da inclusão social. Nessa conjuntura, a efetividade da justiça está vinculada ao enfrentamento dos conflitos e das desigualdades no âmbito social, o que tem exigido da Universidade modificações para cada vez mais ser um espaço solidário e democrático.

Ainda, entre os achados da Pesquisa ressalta-se a interlocução da SAEST/UFPA e das Associações e Coletivos de Estudantes, que pode servir como fio condutor para futuras investigações no campo da Assistência Estudantil, em razão da ênfase aos processos de colaboração e ação coletiva para desnaturalizar as injustiças e promover a assistência estudantil como um direito fundamental, visto que, estes processos não apenas ajudam aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica prosseguirem nos estudos com êxito acadêmico, mas, também, contribuem para o desenvolvimento de uma cultura universitária mais politizada, justa e representativa.

Quanto à discussão das concepções de justiça e os conceitos de justiça, é possível afirmar que não há um consenso, mas há a materialização abrangendo diversas formas na compreensão dos discentes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA. Sob esse prisma, citam-se, entre elas: a) Acesso igualitário à educação - os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA têm buscado garantir um acesso igualitário à educação, reivindicando políticas e programas que promovam a inclusão e a permanência desses estudantes na universidade, o que inclui ações como o sistema de cotas, bolsas de auxílio financeiro e programas de apoio psicossocial; b) Ampliação das oportunidades -

esses acadêmicos têm buscado promover a ampliação das oportunidades dentro da instituição e vêm lutando contra formas de discriminação e exclusão que possam prejudicar seu desempenho acadêmico e sua integração na comunidade universitária; c) Respeito à diversidade - os discentes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA, têm defendido a importância do respeito à diversidade dentro da universidade, valorizando as diferentes experiências, culturas e identidades dos estudantes, bem como lutando contra formas de preconceito e intolerância, de forma organizada entre seus pares, com destaque às Associações e Coletivos Estudantis; d) Luta por justiça social - engajados em lutas por justiça social, participam ativamente de movimentos estudantis e sociais que buscam transformações em âmbito local e nacional, para garantir direitos e condições dignas visando obter êxito como estudante no curso superior, tal qual na vida, como cidadão.

Desta forma, observa-se que há um sentido de justiça tencionado presente na fala dos depoentes desta Pesquisa, que apontam à necessidade de fortalecer a cultura institucional de acolhimento da universidade, o que implica na consolidação da cultura acadêmica justa, com o estabelecimento de um ambiente universitário que busca caminhos para romper com a perpetuação de preconceitos e desigualdades estruturais na promoção da justiça social, e, assim, o tecer da universidade justa se estabelece como processo, que reside na resiliência e luta dos sujeitos partícipes da comunidade acadêmica, no enfrentamento das raízes da injustiça estrutural, o que denota a reafirmação diária do compromisso institucional no fazer justiça na UFPA.

Sob essa ótica, os conceitos de justiça têm se materializado na compreensão dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFPA por meio da busca por acesso igualitário à educação, igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e luta por justiça social. Releva-se que essas ações demonstram o esforço em promover uma universidade mais inclusiva, democrática e comprometida com a promoção da equidade e da justiça para todos(as).

Deste modo, o conceito de justiça usado pelos depoentes expressam aproximações com a ideia de universalização do direito, nas entrelinhas dos diálogos emergem a compreensão que, *é justo, mas não é para todos*, assim sendo, não é tão justo, visto que a efetividade da justiça para eles só ocorrerá quando for universal como direito de todos (as), para todos (as) e todes, portanto, a perspectiva apontada pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, aproxima-se ao plano do ideal, é o que se almeja, mas, ainda não é o real, a pauta da construção de maior justiça no interior da UFPA, ergue-se

como bandeira permanente, exigindo-se um permanente itinerário histórico de lutas, por não ser ainda um território totalmente justo.

Seguindo esse raciocínio, considera que a Universidade Federal do Pará não se constitui como instituição apartada da sociedade, por mais que esteja expresso apontamento do ideal de justiça social em seu arcabouço normativo, e, substancialmente, se observe a existência um sentido de justiça efetivado pela busca diária e compromissada, para que haja a materialização de práticas e políticas que promovam a justiça e a equidade, como as ações afirmativas, os programas de inclusão e apoio a grupos historicamente marginalizados, no entanto, a eficácia dessas iniciativas são limitadas pela realidade estrutural da sociedade brasileira, que se constitui historicamente, desigual, excludente e injusta.

Assim sendo, a estrutura social injusta pode se manifestar em vários níveis, como na desigualdade de acesso e permanência à educação superior, na diferença de recursos disponíveis para diferentes instituições, na discriminação, no racismo, no machismo, no sexismo, no capacitismo, que afeta estudantes de diversas origens, mesmo que a universidade implemente políticas justas, as consequências dessas desigualdades externas podem minar os esforços de equidade interna, portanto, fazer justiça em um sistema de natureza injusta é um desafio intrínseco e complexo, que exige engajamento e o compromisso coletivo permanente de luta para transformação da estrutura social.

Por fim, os resultados obtidos nesta Pesquisa confirmam a tese formulada no estudo de que a Universidade Federal do Pará, por meio da efetivação da Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade, promove, em sua organização, um sentido de justiça atuante na busca pela promoção da justiça com inclusão social e na garantia do acesso e permanência à educação de qualidade para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Todavia, pondera-se a tênue fronteira dos limites desta tecitura, haja vista que são demarcações estruturais para a efetivação plena da justiça, a UFPA, na região amazônica, está compromissada e empenhada na tecitura deste papel, de instituição social de ensino superior que persegue a meta de ser cada vez mais justa, no sentido de fomentar condições de formação cidadã para que esses estudantes sejam capazes de transformar a realidade social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2008, vol.38, n.135, pp. 779-796. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a12.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.
- AGUIAR, R. A. R. de. **O que é Justiça**: uma abordagem dialética. 3. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1993.
- ALBUQUERQUE, C. P. Contributos sobre uma reflexão crítica sobre a igualdade (substantiva) de oportunidades. In: ENS, R. T.; BONETI, L. W. (org.). **Educação e Justiça social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita. **Esforço contínuo**: Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.
- ALYRIO, R. D. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- AMARAL, G. T. P. **A Gestão Superior da Universidade Federal do Pará no contexto do PDI**. Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. 143 f.: il. color. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- AMAZÔNIA 2030. **Relatório Final Mercado de Trabalho na Amazônia Legal**: uma análise comparativa com o resto do Brasil. PUC RIO. 2020. 76p. em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Relatorio-Final-Mercado-de-Trabalho-na-Amazonia.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- ANDIFES [ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR] (2021). **Coletiva de Imprensa Remota**: corte de mais de 18% do orçamento das Universidades Federais. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=87467>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- ANDRADE, C. Y. **Acesso ao ensino superior no Brasil**: equidade e desigualdade social. Revista Ensino Superior Unicamp, Campinas, nº6, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- APPLE, M. W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARAGÓN, L. EDUARDO. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Rev. NERA** [online]. 2018, ano 21, n. 42, pp. 14-33. ISSN 1806-6755.

Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5676/4254>. Acesso em 16 nov. 2020.

ARAYA, I. S. M.; BRAGA, V. F. Estratégias de permanência de Indígenas estudantes na Universidade Federal do Pará: desafios e resistência. **Revista Alteridade**, Montes Claros – MG, v. 5, n. 2, p. 55-74, jul./dez.-2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/alteridade>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ARAÚJO, L. C. S. **Auxílio Permanência e Auxílio Moradia na UFPA**: limites do Programa Nacional de Assistência Estudantil. 123 f.: il. color. Orientador(a): Prof.^a Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

ARAÚJO, J. de O. **O elo assistência e Educação**: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ARAÚJO, R. M. L. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. *In*: **Anais do VII Seminário do Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Marília: UNESP, 2010. Disponível em: http://www.estudosotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ronaldo_Lima_Araujo-o-ma. Acesso em: 30 jun. 2014.

ARAÚJO, R. M. L. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referência para investigação sobre Educação profissional. *In*: ARAUJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson (org.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Públicas**. Campinas: Alínea. 2012.

BRAGA, G. S.; NETO, A. J. M. A.; CARDOSO, D. M. Indígenas Intelectuais e a Pós-Graduação: Um Desafio Para as Universidades Brasileiras. **Revista Zabelê-Discentes PPGANT/UFPI**, v. 3, n. 1, p. 95-112, 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS/SUAS) 2004**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social. Setembro de 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico] **1988**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2021. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394**, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU de 20 dez. 1996.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 39**, de 12 dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf
Acesso em 3 de março de 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRAGHINI, K. M. Z.. A história dos estudantes "excedentes" nos anos 1960: a superlotação das universidades e um "torvelinho de situações improvisadas". **Educar em Revista**, n. 51, p. 123–144, jan. 2014.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Decreto n.º 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 12 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Education at a Glance 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

CAETANO, E. F. S.; CAMPOS, I. M. B. S. A Autonomia das Universidades Federais na Execução das Receitas Próprias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, out., 2019, p. 1-19.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

CANDAU, V.M. Apresentação. In: VALENTIN, D. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UFRJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

CARDOSO, C. S. **Educação Integral e(m) Tempo Integral em Belém-PA**: concepções em processos na Escola municipal Rio Maguary 2018. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Currículo e gestão da Escola Básica (PPGEB), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2018.

CARMO, M. E. do; GUIZARDI F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cad. Saúde Pública** 34 (3) 2018.
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417> Acesso em: 04 jun. 2024.

CATANI, M. A. O Papel da Universidade Pública hoje: Concepção e Função. **Jornal de Políticas Educacionais**. N. 4, jul.- dez. 2008. p.04-14.

CHAUÍ, M. de S. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira. **Conferência de abertura do Congresso Universidade em Movimento**, 2021. [Online]. Disponível em: http://www.ufba.br/ufba_em_pauta/o-exercicio-e-dignidade-dopensamento-o-lugar-da-universidade-brasileira-conferencia. Acesso em: 08 jun. 2021.

CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 18 mar. 2021.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CORREIA NETO, J. V. **Registros de Vivência em República Universitária/C.E.U (Casa do Estudante Universitário): Juventude, Acesso e Permanência no Ensino Superior**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Campus Altamira. Altamira, 2016.

COSTA, Claudio Nascimento. **O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará: caso da Escola Miriti**. Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira. 2015. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2005.

DAL MAGRO, C. B.; RAUSCH, R. B. Plano de desenvolvimento institucional De universidades federais brasileiras. **Administração, ensino e pesquisa**, RJ, v. 13 n. 3, p. 427–454, jul/ago. set. 2012.

DIÁCOMO, M. J. Instrumentos Jurídicos para garantia do direito à Educação. *In*: LIBERATI, W. D. **Direito à Educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo, Cortez, 2008.

DUBET, F. **O Status e oportunidades: como repensar a justiça social**. Varja Grande Paulista, SP: editora Cidade Nova, 2015.

EDUCANORTE. **Edital N° 01/2020-PGEDA, Processo de Seleção ao Curso de Doutorado em Educação na Amazônia – PGEDA**, Associação Plena em Rede (Educanorte) Doutorado - Turma 2021. Disponível em: <https://educanorte.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Processos%20Seletivos/PS2020/Edital-N-01-2020-EDUCANORTE.pdf> Acesso em: 03 fev. 2021.

ESTÊVÃO, C. A.V. **Justiça e Educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTÊVÃO, C. A.V. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTÊVÃO, C. A.V. **Direitos humanos, justiça e Educação**: uma análise crítica das relações complexas em tempos anormais. Ijuí: Unijuí, 2015.

FAGNANI, E. Austeridade e Seguridade: a destruição do marco civilizatório brasileiro. *In*: ROSSI, Pedro; DEWECK, Esther e OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. (org.). **Economia para poucos**: Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 57-82.

FARAGO, F. **A justiça**. Tradução Maria José Pontieri. Barueri: Manole, 2004.

FÁVERO, M. L. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

FÁVERO, M. L. **Universidade e poder**. 3. ed. rev. Brasília: Plano, 2006.

FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7 ed., São Paulo, Cortez, 2001.

FENELON, D. Pesquisa participante: repondo questões metodológicas. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7 ed., São Paulo, Cortez, 2001.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: AlfaOmega, 1975.

FERNANDES, J. C. L. **A Justiça como Equidade segundo John Rawls**. 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Filosofia, João Pessoa, 2010.

FIGUEIREDO, E. S. A. Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**. Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás – Ano VII, n. 2, dezembro de 2005. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html#Professora. Acesso em: 10 jun. 2024.

FINATTI, B. E.; ALVES, J. de M.; SILVEIRA, R. de J. Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2006, jan.-dez./2007.

FONSECA, V. B. **Trajetória de Uremirí Arapasso**: movimento indígena e resistência na Universidade. *Tellus*, p. 315-324, 2019.

FORPLAD. Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração das Instituições Federais. **Planejamento Estratégico em Instituições Federais de Ensino Superior**: proposta de processo participativo, dez. 2017. Disponível em: <http://www.forplad.andifes.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FRANCO, M. A. C. (2013). **Acesso à universidade**: uma questão política e um problema metodológico. *Educação E Seleção*, (12), 9–26. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/259>. Acesso em 09 jun. 2024.

FRASER, N. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63 p. 7- 20, 2002. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em 14 de fev. 2021.

FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. D. Held & A. Kaya (Eds.), **Global Inequality**. Cambridge: Polity Press, p. 252-272, 2007.

FRASER, N. **Escalas de Justicia**. Barcelona: Herder Editorial, S. L., 2008.

FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n.77, p. 11-39, 2009.

FRASER, N. Justiça anormal. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de S. Paulo**, v. 108, p. 739-768, jan./dez. 2013.

FRASER, N. Crise do cuidado? Sobre as contradições sociorreprodutivistas do capitalismo contemporâneo. In: BHATTACHARYA, T. (org.). **Teoria da reprodução social: remapear a classe, recentralizar a opressão**. Editora Elefante, 2023.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: 5 ed. Paz e Terra, 1981. Disponível em: <https://ebooks-academicos.blogspot.com/2014/02/acao-cultural-paraliberdade-freire-1981.html>. Acesso em 19 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 12ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, H.C.L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 68, n. especial, p. 17-44, dez. 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.), **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GARGARELLA, R. **As teorias da justiça depois de Rawls: um breve manual de filosofia política**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

GASPARETE, C. A. M. **Um Estudo Sobre Escola Justa: Quando Em Busca Do Gênero Encontramos O Anseio Pela Democracia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

GEWIRTZ, S. Towards a contextualized analysis of social justice in education. **Educational Philosophy and Theory** 1, (1), 2006. p. 69-81.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HORA, D. L., LELIS, L. S. C. Escola justa e organização escolar: a percepção de professores brasileiros do ensino médio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 167-184, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/67493/41191>. Acesso em: 05 set. 2020.

HORA, D. L. Concepções de Educação e Justiça: articulação possível com a gestão democrática da escola. **Revista Êxitus**, v. 11, p. 1-13, 2020. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1508/969>. Acesso em: 20 mai. 2021.

HORA, D. L.; LÉLIS, L. S. C. Gestão democrática e escola justa: uma relação orgânica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 28, jan./mar. p. 59-77, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br>. Acesso em 20 mai. 2021.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro. IBGE, 2022. 154 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf> Acesso em 19 out. 2023.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na Educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?lang=pt&format=pdf>. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em 06 mai. 2021.

KARL, M. **O Capital**. Livro 1. v.1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1987.

KOWALSKI, A. V. **Os (Des)Caminhos da Política de Assistência Estudantil e o Desafio na Garantia de Direitos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre: PUC, 2012.

LABRIOLA, A. Em memória do partido comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2015. Disponível em: [www.http://LIVROS/MARX_ENGELS_Boitempo%20Manifesto%20comunista.pdf](http://LIVROS/MARX_ENGELS_Boitempo%20Manifesto%20comunista.pdf). Acesso em 02 jun. 2020.

LEHER, R. Movimentos sociais, padrão de acumulação e a crise da Universidade. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd - GT11 - Política de Educação Superior - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis*. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Roberto-Leher-parao-GT11.pdf>. Acesso em 22. mar. 2021.

LEHER, R. Universidade Pública Federal Brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. *Educ. e Soc.*, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241425>. Acesso em 06 de jun. 2021.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 18.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LOIS, C. C. **Justiça e Democracia**: entre o universalismo e o comunitarismo. São Paulo: Ed. Leid, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. P.; GRACIANO, M. A. S. P. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 21, n. 4, p. 447- 448, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/gHZVLF6vjDxVVbXRWXSyjhv/?lang=pt>. Acesso em 03 mai. 2022.

MAGALHÃES, R. P.; OLIVEIRA, A. J. B. de. Movimentos Sociais, Formas de Resistência e Educação na construção da cidadania. *In: FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.*

MAINARDES Jn. Prefácio. *In: ENS, R. T.; BONETI, L. W. (org.). Educação e justiça social*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 10-14.

MARINHO, L. S. **Escola justa**: as concepções de professores do município de Paracambi, região metropolitana do Rio de Janeiro. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, Rio de Janeiro, 2013.

MARQUES, M. O. A orientação da pesquisa nos programas de Pós-Graduação. *In: BIACHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). A bússola do escrever*. Florianópolis: Ed. Cortez & Editora da UFSC, 2006.

MARQUES, V. Prefácio à edição brasileira *In: FRASER, N. O velho está morrendo e o novo não pode nascer*. Tradução de Gabriel Landi Fazzio. São Paulo, SP: Autonomia Literária. 2021.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, P. F. F. M. A história da assistência estudantil no ensino superior brasileiro: programa nacional de assistência estudantil e o aumento das classes "D" e "E" nas universidades federais. **HINI Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 6, p. 886-, out.-dez. 2019.

MEC debate permanência materna no ensino superior. **Ministério da Educação 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/mec-debate-permanencia-materna-no-ensino-superior>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MELLO, A., F. **Para construir uma universidade na Amazônia**: realidade e utopia. 1 ed. Belém: EDUFPA, 2007.

MENDES, A.; CARNUT, L. Capital, Estado, crise e a saúde pública brasileira: golpe e desfinanciamento. **Ser Social**. Brasília, v. 22, n. 46, jan.-jun. de 2020.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, A. R. **História da Educação**: do antigo "direito de Educação" ao novo "direito à Educação". São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A.V. do N. M. **Os conceitos de risco e vulnerabilidade social na Política Nacional de Assistência Social no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2020.

NASCIMENTO, P. H. M. **A trajetória da assistência estudantil no processo de reestruturação e expansão das universidades federais**: a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora no período de 2007 a 2017. 150f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, 2018.

NETTO, J. P. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. *In*: LESBAUPIN, I. (org.). **O Desmonte da Nação** – balanço do governo FHC. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. *In*: NETTO, J. P. (org.). **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F; PIZZIO, A; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC Goiás, 2010a, p. 93-99.

OLIVEIRA, M. M de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

OLIVEIRA, A. L. M. de. Educação superior: a inclusão interrompida. *In*: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. de. **Economia para poucos**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p.127-146.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

ORSO, Paulino José. Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e22156, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100210&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 jun. 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo **M. Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 18º ed. Papyrus Editora, 2016.

PAIVA, A. R. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. *In*: PAIVA. (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

PALAVEZZINI, J. **A multidimensionalidade da vulnerabilidade acadêmica no programa de assistência estudantil da UTFPR**. Londrina, 2020. 369 f.: il. Orientador: Jolinda de Moraes Alves. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2020.

PALAVEZZINI, J.; ALVES, J. de M. Vulnerabilidade educacional e vulnerabilidade acadêmica: aspectos conceituais e empíricos. *Textos contextos*. Porto Alegre; 19(2): 37292, 23 dez. 2020. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 1-14, jul.-dez. 2020e- ISSN: 1677-9509. <http://dx.doi.org/10.15448/1677-9509.2020.2.37292>.

PANNIKAR, R. Is the Notion of Human Rights a Western Concept?. **Cahier**, nº81, 1984. p. 28-47.

PANIZZI, W. M. **Universidade**: um lugar fora do poder. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PANNUNZIO, E. O Poder Judiciário e o Direito à Educação. *In*: RANIERI, N. B. S. (coord.). RIGHETTI, S. (org.). **Direito à Educação**: Aspectos Constitucionais São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP, 2009. p.61-88.

PARO, V. H.. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em Educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PDI/UFGA. **O novo Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. 2016. Disponível em: <http://pdi.ufpa.br/index.php>. Acesso em: 02 de Out. 2020.

PDU/SAEST. **Plano de Desenvolvimento da Superintendência de Assistência Estudantil 2022-2025**. 2022. <https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/pdu/2022-2025/SAEST.pdf> Acesso em: 02 de Out. 2023.

PEZZUT, J.; RAMOS, C. A. **Desafios Amazônicos**. Belém-PA: NAEA, 2016.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, jan./jul., 2012.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 47, maio/2013.

PINHEIRO, E. B. Permanência na Universidade e a Política de Assistência Estudantil na UFPA: programas de assistência estudantil. **Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões/UFPA**. On-line. V. 01 –2016, p. 97-103. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/view/3913> Acesso em 10 de fev.2017.

PINHEIRO, E. B. A Política Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará (UFPA): A Perspectiva de Atuação da Equipe Multiprofissional no Atendimento aos discentes. In: **XIV Colóquio Internacional De Gestão Universitária-CIGU**. Santa Catarina, 2014.

PINHEIRO, E. B. **A Política de Assistência Estudantil na UFPA: um estudo do Programa de Assistência Estudantil Permanência**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Belém, 2017.

PIRES, J. G. **Jovens e escola justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (IFRS Campus Caxias do Sul/RS)**. 2018. 231 f. Dissertação. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

PNUMA/OTCA. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente/Organização do Tratado de Cooperação Amazônica. **Geo Amazônia: perspectivas do meio ambiente na Amazônia**. Brasília: PNUMA/OTCA, 2008. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/estruturas/PZEE/_arquivos/geoamazonia_28.pdf Acesso em 10 de fev.2021.

PORTELA, R; SANTANA. W. **Educação e federalismo no Brasil: combater a desigualdade, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. 3 ed., São Paulo: SP: Contexto, 2012.

PRATES, J. C. As Ameaças do Tempo Presente aos Direitos Conquistados: Uma morte anunciada. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre. V.15, n.2, p. 225-233, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3215/321549303001.pdf> Acessado: 20 jun. 2018.

PRYJMA, M.; et al. **Os percursos formativos: os sujeitos e o currículo**. 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/468.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RANIERI, N. B. S. (org.). RIGHETTI S. (coor.). **Direito à Educação: Aspectos Constitucionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP, 2009.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, D.. Indignação. *In*: RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1995, p. 263-268.

RIBEIRO, D. L. G.; CASTRO, R. C. A. de M. A política de assistência estudantil na Universidade Federal do Pará: o estado da arte. **Revista Exitus**, vol. 10, n° 1, p. 20-45, jul. 2020.

ROSSI, P; OLIVEIRA, A. L. M; ARANTES, F. Austeridade e impactos no Brasil: Ajuste fiscal, teto de gastos e o financiamento da Educação pública. Friedrich Ebert Stiftung. **Análise**, n. 33, 2017.
Disponível em: <http://library.fes.de/pdffiles/bueros/brasilien/13751.pdf> Acesso em 05 jun. 2021

ROSSI, P.; DEWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. de. (orgs.). **Economia para poucos: Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SADER, E. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAEST. **Relatório Anual SAEST 2022 da Universidade Federal do Pará, 2022**. Disponível em <https://www.saest.ufpa.br/documentos/relatorio/rel.2022.pdf> Acesso em: 20 de mai. 2021.

SAEST/UFPA. **Superintendência de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará, 2021**. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/saest.ufpa.br>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

SAEST/UFPA. **Relatório Anual da Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará, 2017**. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/documentos/relatorio/rel.2019.pdf> Acesso em: 20 de mai. 2021.

SAEST/UFPA. **Relatório Anual da Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará, 2016**. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/documentos/relatorio/rel.2016.pdf> Acesso em: 20 de mai. 2021.

SANFELICE, J. L. A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civilmilitar. **Rev. Simbio-Logias**, V. 8, n. 11, Dez/2015.

SANCHEZ, G. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. (1ª Reimp.) Chapecó, SC: Argos, 2014.

SANDEL, M. C. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTIAGO, S. N. **A Política de assistência estudantil no governo Lula: 2003 a 2010.** Orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

SANTOMÉ, J. T. **A Educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artemed, 2003.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Tróia da Educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. **As tensões da modernidade.** Porto Alegre, 2002.
Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 14 out. 2021.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

SANTOS, B. de S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, M. Os grandes projetos: sistema de ação e dinâmica espacial. In: CASTRO, E. M. R.; MOURA, E. E.; MAIA, M. L. **Industrialização e grandes projetos: desorganização e reorganização do espaço.** Belém: NAEA-UFPA, 1995. p. 13-20.

SANTOS, C. P. C. dos; MARAFON, N. M. A política de Assistência Estudantil na Universidade Pública brasileira: desafios para o serviço social. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 15. n. 2, p. 408-422, ago./dez. 2016.

SANTOS NETO, A. B.; Resende N. V. As fórmulas de justiça: um estudo introdutório. **Dir. & Desenvol. da Unicatólica**; v. 2, n. 2, Jul-Dez; 2019. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/red/article/view/3240>. Acesso em 15 mai. 2021.

SANTOS, T. F. A. M. dos; OLIVEIRA, R. T. C. de. O controle social e as parcerias entre governos municipais e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org). **Gestão municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Goiânia: Funape; Recife: ANPAE, 2013.

SARAMAGO, J. **Democracia e Universidade.** Belém: ed. Ufpa; Lisboa: Fundação José Saramago, 2013.

SASS, S., D. A universidade em questão: a concepção de Georges Gusdorf. In: ARAUJO, J. C. S. (org). **A universidade iluminista (1929-2009): de Alfred Whitehead a Bologna.** Brasília: Liberlivro, 2011. p. 143-160.

SAVIANI, N. Concepção socialista de Educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, número especial, p. 28-37, abr. 2011.

SCHILLING, F. **Igualdade, desigualdade e diferenças**: o que é uma escola justa? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, jan./mar. 2013.

SCHILLING, F. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa. Educação e Pesquisa. São Paulo: Cortez. 2014.

SEN, A. **A ideia de justiça**. tradução Denise Bottmann,. Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras. 2011.

SILVA, S. R, Educação, democracia e reconhecimento. *In*: ENS, R. T.; BONETI, L. W. (org.). **Educação e Justiça social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

SILVA, J. K. S. d., *et al.* A Assistência Estudantil na UFPA -Campus Universitário de Altamira: Primeiras Aproximações. **Jornada Internacional de Educação Paraense-JIEP**. Tucuruí, 2017. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

SIQUEIRA, A. C. de. Universidade e sociedade brasileira. *In*: FAVERO M^a. de Lurdes A. (Org.) **A Universidade em questão**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOULET, M. H. Equidade e justiça social na ação pública no campo da educação: desafios de hierarquia ou conflitos de princípios. *In*: ENS, R. T.; BONETI, L. W. (org.). **Educação e Justiça social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

:

TAVARES, C. L.Q. Comunitarismo e Multiculturalismo. *In*: Lois Cecília Caballero (Org.) **Justiça e Democracia**: entre o universalismo e o comunitarismo. São Paulo: Ed. Leid, 2005.

TAVARES, F. C. Michael Walzer e as esferas da justiça. *In*: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CONPEDI, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2247.pdf. Acesso em: 16. Fev 2021.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

TRINDADE JR., S-C. C. Cidades na floresta: os “grandes objetos” como expressões do meio técnico-científico informacional no espaço amazônico. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 50, p. 113-137, set./mar., 2010.

UFPA/PROPLAN. **UFPA em números 2023**. Disponível em: <https://ufpanumeros.ufpa.br/> Acesso em 19 de mai. 2024.

UFSC. **O Programa PEC-G.** 2024. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/o-programa-pec-g/> Acesso em 19 de mai. 2024.

UFPA/PROPLAN. **Anuário Estatístico da UFPA 2020**. Disponível em: <http://www.anuario.ufpa.br/>. Acesso em 19 de mai. 2021.

UNICEF. Pobreza na Infância e na Adolescência. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/PobrezanaInfanciaenaAdolescencia.pdf>
Acesso em 19 de mai. 2021.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades Y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 555-572, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rpXHFZjHgDTMdspYPymrM/?format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VALLE, I. R. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da Educação? **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: USP, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set., 2013.

VELASCO, M. **O que é justiça?** Rio de Janeiro: Viera & Lent, 2013.

VIEIRA, D. A.; THEOTONIO, M. Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal. **Revista Brasileira de Orientação Profissional** jan.-jun. 2018, v. 19, No. 1, 31-39 DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p31> , disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/05.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

VITA, A. de. **A justiça igualitária e seus críticos**. 2 ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

WALZER, M. **Esferas da justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINTER, A.C; MENEGOTTO, L.M.O; ZUCCHETTI, D.T. Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersectorialidade. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 11, n. 25, p. 165 – 183 set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/rcd.v11i25.5526>.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

WREN, B. **Educação para a justiça**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, M. **The rise of the meritocracy**: 1970-2033: essay on education and equality. Middlesex: Penguin, 1958.

YOUNG, I. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

YOUNG, I. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova**, São Paulo, 67: 139-190, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n67/a06n67.pdf/>. Acesso em 18 mai. 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO (A)
PARTICIPANTE

Estamos realizando uma pesquisa de Tese do Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/NEB/UFPA, (doutorado) da Linha de Pesquisa, Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, intitulada “**O TECER DE UMA UNIVERSIDADE JUSTA PELO OLHAR DOS GRADUANDO(A)S EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DA UFPA**”. Trata-se de um Estudo de cunho acadêmico e científico, que tem como objetivo: **Analisar a dinâmica pelo qual a UFPA, Campus Belém-PA produz as condições de garantia à educação para ser uma universidade justa aos seus estudantes universitários em situações de vulnerabilidade**. Por meio deste Termode Consentimento Livre e Esclarecido do/a Participante, atestamos que o/a Sr./a foi plenamente esclarecido /a de que participará da referida Pesquisa através da liberação de determinados documentos informativos, registros fotográficos, uso de imagens, gravação de voz por meio de entrevistas de áudio e possíveis anotações na oportunidade da coleta de dados. Esclarecemos ainda que por se tratar de uma participação voluntária e sem interesse financeiro o/a participante não terá direito a nenhuma remuneração. Os riscos oferecidos pela Investigação dizem respeito à possibilidade de danos à dimensão física e moral, decorrentes da não preservação da privacidade e integridade física do/a entrevistado/a e do não comprometimento de manter em sigilo as informações cedidas pelo/a mesmo/a; desconsiderando o que foi estabelecido na Resolução 466/12. Sendo assim, para minimizar os possíveis erros, o Pesquisador se compromete em cumprir as ações expostas, de maneira que os dados cedidos sejam sigilosos e privados e que o/a entrevistado/a possa solicitar informações durante todas as fases da Pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir da mesma. Por fim, a busca pela compreensão das ações efetivadas pela Universidade Federal do Pará – UFPA, no sentido de garantir justiça institucional aos seus estudantes graduandos com maior vulnerabilidade social, abre caminhos para esta pesquisa de Doutorado em Educação na Amazônia, portanto, os benefícios em investigar torna-se um provocativo convite à construção de instituições educacionais menos injustas e cresce o desafio da universidade pública quanto à formação de profissionais que possam compreender e intervir na teia de relações que envolvem a dinâmica do lugar com as demais escalas geográficas, considerando os desafios impostos no âmbito da justiça social no período em questão, pode se constituir em um fator de extrema relevância para a atualidade educativa por conta do ineditismo da situação, além de possibilitar o entendimento sobre os fatores que configuraram os erros e acertos em estudos desta natureza.

Belém, _____ de _____ de 2023

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ENTREVISTADOS

I. Perfil socioeconômico / Grupo de vulnerabilidade socioeconômica:

Nome:

Nome social:

Idade:

Identidade de gênero:

Raça:

Nacionalidade:

Natural:

Número total de integrantes da família que moram na mesma casa junto com você:

Integrantes da Família que moram na mesma casa com você:

Não mora com os pais?

Número de irmãos(ãs):

Quantos contribuem com a renda familiar na sua casa:

Renda bruta familiar mensal (em salário mínimo):

Auxílio da SAEST/UFPA: tipo de auxílio e valores recebidos.

Quanto ao Acesso na UFPA:

Cursou o ensino básico todo em escola pública ou não?

Na família, quem foi o primeiro a ingressar em uma universidade pública

Fez uso de cotas para ingressar na universidade?

Que tipo de cotas para ingresso.

Entrou pelo Processo Seletivo Especial?

Ano de ingresso na UFPA:

Qual sonho que te conduziu a buscar a UFPA?

Explique como foi o seu percurso para ingressar na universidade?

Quanto ao Percurso acadêmico de vivência na UFPA:

Curso Superior: Engenharia civil

Somente estuda ou Estuda e trabalha?

Participa como membro da Associação dos Estudantes?

Número de semestres cursados:

Quantos semestre(s) teve que trancar o curso superior?

Já pensou em abandonar a universidade? Justifique:

Possui algum tipo de auxílio ou acompanhamento de alguma instituição fora da universidade? Caso positivo, especifique:

Quais os auxílios você já foi (está) assistido pela SAEST/UFPA, ao longo do seu percurso acadêmico?

A trajetória estudantil para conclusão de um curso superior é longa, e agora você está a caminho de concluir a sua graduação, a SAEST/UFPA contribuiu de que forma neste percurso?

II. JUSTIÇA: a Perspectiva dos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade socioeconômica da UFPA

1 O que é uma universidade justa para você?

2 Considerando a sua vulnerabilidade socioeconômica, você considera esta universidade justa? Por que?

3 Como você concebe o fazer da justiça na Educação superior?

4 Ainda relacionando com a questão anterior, pensando nestes aspectos, a UFPA tem promovido justiça aos seus estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica?

5 Pensando na sua condição de estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, você saberia dizer quem são os sujeitos responsáveis por fazer por fazer da universidade (UFPA) uma instituição de ensino superior justa? E o que estão fazendo para promoção de uma universidade justa?

6 Na sua concepção, há relação entre o direito à educação e a Universidade justa? De que forma isto vem se estabelecendo na UFPA?

7 De que forma você reconhece os seus direitos enquanto estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica?

8 Na sua concepção é possível imaginar a UFPA uma instituição mais justa aos estudantes em situação de vulnerabilidade? Neste caso, como você descreve a UFPA?

9 Pensando nos estudantes em situação de vulnerabilidade, que relações são possíveis de se estabelecer entre a Universidade justa e a Política de Assistência Estudantil estabelecida pela UFPA?

10 Como a Política de Assistência Estudantil da UFPA tem contribuído para promoção de uma universidade justa aos seus estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica?

11 Como o trabalho realizado pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST/UFPA tem materializado a Política de Assistência Estudantil enquanto direito aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica?

12 Quais os limites e as possibilidades para a materialização da Política de Assistência na UFPA, observados por você, considerando a sua condição de estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica?

13 Com base na questão anterior, de que forma a SAEST/UFPA tem trabalhado para a superação dos limites e colaborado fazer da UFPA um território menos injusto aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica?

14 De que forma a(s) representações estudantis existentes na UFPA têm contribuído para efetivação de melhores condições para os estudantes em situação de vulnerabilidade estudantil? Como estas representações podem auxiliar para a materialização de uma universidade justa aos seus pares (estudantes)?

III. Valorização da Diversidade para construção da justiça/Universidade justa

15 Quais as ações você conhece que estão sendo promovidas pela SAEST, ou pela UFPA, no sentido de valorizar a diversidade nos processos formativos dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica?

16 De que forma a UFPA acolhe seus estudantes em situação de vulnerabilidade? Pensando na sua vulnerabilidade, você se sente acolhido e valorizado pela UFPA?

17. Durante o seu percurso formativo, você, ou outro estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que você conheça, vivenciou na UFPA algum tipo de preconceito, ou, caso de racismo? Se caso positivo, e se você se sentir à vontade para relatar, fale deste lamentável episódio.

18. Pensando na sua condição de vulnerabilidade socioeconômica e nos processos oferecidos pela UFPA, quanto à valorização e a construção de um território mais justo, como as suas expectativas foram ou não atendidas?