

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

YURI YANICK OLIVEIRA E SILVA

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PAE) DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO AMAPÁ (UEAP) PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCDs) (2018-
2023)**

**MACAPÁ/AP
2025**

YURI YANICK OLIVEIRA E SILVA

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PAE) DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO AMAPÁ (UEAP) PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCDs) (2018-
2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação - PPGED, da Universidade Federal do
Amapá - UNIFAP, na linha de pesquisa: Políticas
Eduacionais como requisito para obtenção de título de
Mestre em educação

Orientadora: Prof^a Dra. Valéria Silva de Moraes Novais

**MACAPÁ
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2 / 989

S586p Silva, Yuri Yanick Oliveira e.

A Política de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) para Pessoas com Deficiência (PCDs) (2018 - 2023) / Yuri Yanick Oliveira e Silva. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico. 227 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade federal do Amapá, Macapá- AP, 2025.

Orientadora: Profª Dra. Valéria Silva de Moraes Novais.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Política de Assistência Estudantil- Unifap. 2. Estudantes- pessoas com deficiência (PCDs) .
3. Educação inclusiva .I. Novais, Valéria Silva de Moraes , orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.9

SILVA, Yuri Yanick Oliveira e. **A Política de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) para Pessoas com Deficiência (PCDs) (2018 - 2023)**. Orientadora: Profª Dra. Valéria Silva de Moraes Novais. 227 f. Dissertação (Mestrado) . Universidade Federal do Amapá, Macapá- AP, 2025.

YURI YANICK OLIVEIRA E SILVA

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PAE) DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO AMAPÁ (UEAP) PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCDs) (2018-
2023)**

Aprovada em: 27 / 02 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profa. Dra. Katia Paulino dos Santos
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico a Professora Doutora Valéria Silva de Moraes Novais que sempre valorizou meu trabalho, depositando em mim um imenso grau de confiança. A mim mesmo por ter ciência de todos os graus de dificuldade que foram enfrentadas nessa jornada e aos inúmeros estudantes da educação superior cujas demandas são atendidas e àqueles esquecidos e ocultados na história.

AGRADECIMENTOS

Às Deusas e Deuses Yorubás, à ancestralidade amiga que pulsa em mim, e à força indígena da Amazônia amapaense que habita minha essência.

Aos espíritos amigos que jamais me abandonaram, aos guias espirituais que iluminam meu caminho mesmo nos dias mais sombrios. Que eu seja reflexo da coragem, da sabedoria e do amor que meus ancestrais semearam.

Ao universo, por cada detalhe que se alinhou para me trazer até aqui. Pelas pessoas que cruzaram meu caminho no momento exato, pelo tempo concedido, pelos dias difíceis que moldaram minha força e pelos dias de alegria que renovaram minha fé. Sou grato por cada respiração, por cada órgão saudável que me sustenta, por minhas mãos, por meus pés, por minha mente inquieta e meu coração resiliente.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Valéria Silva de Moraes Novais, minha bússola nesta jornada. Sua generosidade e paciência não apenas me guiaram academicamente, mas também foram um exemplo de humanidade. Com sua leveza e bom humor, você me ensinou a crescer sem jamais perder a capacidade de sonhar. A cada conversa, a cada aprendizado, você acendeu uma luz no meu caminho.

Ao Professor Doutor André Rodrigues Guimarães, à Professora Doutora Ilma Barleta e à Professora Doutora Helena Simões, por suas valiosas contribuições e pela atenção generosa durante esta caminhada. Suas palavras, mesmo nas rotinas do dia a dia, me ajudaram a enfrentar meus medos e a enxergar o mundo com mais clareza. Cada momento compartilhado foi uma peça essencial na construção deste trabalho.

À banca examinadora, Professora Doutora Antônia Costa Andrade e Professora Doutora Kátia Paulino dos Santos, pela dedicação e disposição em avaliar minha dissertação com olhar atento e crítico. Sua contribuição vai além das palavras e reflete o compromisso com o aperfeiçoamento e a busca pelo conhecimento.

À minha amada irmã Ingrid Palheta, porto seguro e luz em meio à tempestade. Nos dias em que o cansaço parecia insuportável, seu amor incondicional foi meu refúgio. Sua presença, sempre acolhedora, renovou minhas forças e me libertou de toda negatividade. Por você, sigo em frente com mais coragem.

À minha amiga Hevenyse Andrade, parceira de todas as horas, seja nos desafios acadêmicos ou nas alegrias da vida. Sua generosidade, sua escuta atenta e sua torcida inabalável me mostraram que nunca estive sozinho nesta jornada. Obrigado por ser minha âncora e meu incentivo para manter uma visão positiva da vida.

À querida Leidiane Sá Viegas, a “Lê”, pelo cuidado constante, pelas conversas que acalentaram o coração e pelos pequenos gestos que fizeram uma grande diferença. Seja ao buscar materiais indispensáveis ou ao oferecer seu ombro amigo, sua presença foi indispensável.

Aos amigos com deficiência da UEAP, cuja luta, força e resiliência são inspirações diárias. Suas histórias, seus talentos e sua convivência enriqueceram minha jornada. Obrigado por me ensinarem sobre a verdadeira essência da resistência e da militância.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Gestão – GEPPEG/UEAP, pela troca de ideias e aprendizados que foram o alicerce deste trabalho.

Aos que abriram suas casas e corações durante as excursões na UEAP, ao DACAE e à Unidade de Educação Inclusiva – UEI, pela hospitalidade e apoio.

Às bibliotecas, arquivos e gentilezas de todos que, de alguma forma, contribuíram com informações e espaços para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, a cada pessoa que cruzou meu caminho durante esta jornada, seja nas aulas, nos seminários ou nas conversas informais. Suas experiências e aprendizados se somaram aos meus, tornando esta conquista possível. Afinal, nenhum trabalho é verdadeiramente solitário.

A vocês, minha eterna gratidão. Este trabalho carrega um pedaço de cada um de vocês e a força coletiva que nos move.

Fora do poder, tudo é ilusão

Vladmir Lênin

RESUMO

Este estudo analisou a Política de Assistência Estudantil - PAE da Universidade do Estado do Amapá - UEAP, com foco nas ações voltadas para estudantes com deficiência entre 2018 e 2023. Os objetivos incluíram investigar o cenário sociopolítico e educacional das políticas de assistência estudantil desde 1990; analisar a PAE da UEAP, com ênfase em documentos disponíveis sobre a Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT; e examinar os programas desenvolvidos e auxílios recebidos por estudantes com deficiência. Assim, a questão central deste estudo residuiu em identificar, levando em conta o contexto da universidade pública estadual, **em que bases epistemológicas a Universidade do Estado do Amapá - UEAP desenvolveu ações de sua Política de Assistência Estudantil para Pessoas com Deficiência - PCDs no período de 2018 a 2023?** As questões de pesquisa que nortearam este estudo foram: **Quais as bases epistemológicas que fundamentam as ações da Política de Assistência Estudantil da UEAP e como essas bases refletem as contradições educacionais no contexto capitalista? De que maneira as ações de assistência estudantil promovem a transformação das condições materiais dos estudantes ou reforçam as condições de subordinação que caracterizam a sociedade capitalista?** O estudo se baseia na epistemologia materialista histórico dialética, adotando uma abordagem metodológica qualitativa, cujo tipo de pesquisa foi de campo e análise documental. Os resultados revelaram que, embora a UEAP desenvolva ações para enfrentar desigualdades, como o auxílio dignidade menstrual, há limitações estruturais, como a ausência de um restaurante universitário e a insuficiência de auxílios para atender à demanda estudantil. Essas políticas são marcadas por tensões entre medidas compensatórias e a universalização de direitos, refletindo as contradições de uma assistência que atende demandas imediatas.

Palavras-chave: Política de Assistência Estudantil. Universidade do Estado do Amapá. Estudantes com deficiência. Inclusão. Permanência.

ABSTRACT

This study analyzed the Student Assistance Policy (PAE) of the University of the State of Amapá (UEAP), focusing on actions targeting students with disabilities between 2018 and 2023. The objectives included investigating the socio-political and educational context of student assistance policies since 1990; analyzing UEAP's PAE, with an emphasis on documents provided by the Office of Extension Affairs (PROEXT); and examining the programs developed and the aid received by students with disabilities. The central question of this study was to identify, considering the context of a state public university, the epistemological foundations upon which the University of the State of Amapá (UEAP) developed its Student Assistance Policy for Persons with Disabilities (PCDs) during the period from 2018 to 2023. The research questions that guided this study were: What epistemological foundations underpin the actions of UEAP's Student Assistance Policy, and how do these foundations reflect educational contradictions within the capitalist context? How do student assistance actions promote the transformation of students' material conditions, or do they reinforce the conditions of subordination inherent in capitalist society? This study is based on the historical-dialectical materialism epistemology, adopting a qualitative methodological approach, with field research and document analysis. The results reveal that, although UEAP develops actions to address inequalities – such as menstrual dignity aid – structural limitations persist, including the absence of a university restaurant and insufficient aid to meet student demands. These policies are characterized by tensions between compensatory measures and the universalization of rights, reflecting the contradictions of an assistance system that addresses immediate needs but does not structurally confront underlying inequalities.

Keywords: Student Assistance Policy; University of the State of Amapá; Students with disabilities; Inclusion; Retention.

LISTA DE TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS E ORGANOGRAMA

Tabela 1: Número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil - 2018 a 2023	105
Tabela 2: Montante de recursos gastos em 2018 com promoção de eventos científico, tecnológicos, culturais, atividades de saúde, esporte e lazer, extensão universitária e assistência estudantil.....	126
Tabela 3: Quantitativo de auxílios concedidos por modalidade.....	128
Tabela 4: Descrição do montante de recursos gastos no edital lançado do PROACE - 2018	128
Tabela 5: Quantitativo de auxílios concedidos por edital e modalidade por modalidade	134
Tabela 6: Quantitativo de auxílios concedidos por modalidade.....	136
Tabela 7: Ações referentes ao edital nº. 012/2019	136
Tabela 8: Demonstrativo de intervenções da DACAE em 2019	137
Tabela 9: Execução orçamentaria da despesa por modalidade de licitação	139
Tabela 10: Descrição do montante de recursos gastos nos editais lançados do PROACE - 2020	141
Tabela 11: Editais planejados e não executados.....	142
Tabela 12: Editais planejados e não executados.....	142
Tabela 13: Quantitativo de auxílios concedidos por edital e modalidade	142
Tabela 14: Montante de recursos gastos nos editais lançados do PROACE - 2021.....	149
Tabela 15: Descrição dos números de inscritos e homologados por edital/ano	150
Tabela 16: Quantitativo de auxílios concedidos por edital e modalidade	151
Tabela 17: Montante de recursos gastos nos editais lançados do PROACE - 2022.....	155
Tabela 18: Demonstrativo de vagas e suas relações.....	156
Tabela 19: Demonstrativo de vagas e suas relações.....	157
Tabela 20: Demonstrativo de valores por edital.....	158
Tabela 21: Demonstrativo de vagas e suas relações.....	159
Tabela 22: Demonstrativo de valores por edital.....	159
Tabela 23: Demonstrativo de vagas e suas relações.....	167
Tabela 24: Demonstrativo de vagas e suas relações.....	168

Tabela 25: Demonstrativo de vagas/ especificação dos auxílios estudantis – Campus Território dos Lagos	170
Tabela 26: Demonstrativo de vagas proposto no edital.....	170
Tabela 27: Demonstrativo com total de vagas incluídas com o reforço de empenho	171
Tabela 28: Demonstrativo de vagas/ especificação dos auxílios estudantis.....	172
Tabela 29: Demonstrativo de vagas previstas para o edital.....	173
Tabela 30: Demonstrativo de vagas executadas no edital	173
Tabela 31: Número de matriculados com cotas por ano – 2021 a 2023.....	177
Tabela 32: Evolução dos valores de auxílios oferecidos pela UEAP/campus Macapá.....	179
Tabela 33: Dados disponibilizados pela UEI sobre gênero, deficiência e turno – 2018 a 2024	187
Tabela 34: Quantitativo de estudantes com deficiência que receberam auxílio por tipo de deficiência (2018 – 2024).....	198
Quadro 1: Descritivo das concepções de assistência estudantil em disputa.....	68
Quadro 2: Principais aspectos das PAEs nas Universidades Estaduais do Norte do Brasil...	111
Quadro 3: Situação de acadêmicos atendidos pela DACAE em 2018	127
Quadro 4: Atividades de extensão - 2019.....	131
Quadro 5: Ações referentes ao edital nº. 007/2019	134
Quadro 6: Atendimentos por curso, ano de ingresso e situação acadêmica – 2018 a 2024; ..	192
Quadro 7: Estudantes mulheres com deficiência que receberam auxílio	203
Quadro 8: Bibliografia anotada (Morosini, 2021).....	227
Quadro 9: Legislação sobre acessibilidade na educação superior	228
Gráfico 1: Quantitativo de matrículas de graduação, segundo o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil – 2023...	106
Gráfico 2: Crescimento das matrículas na UEAP	107
Gráfico 3: Número de atendimentos de assistência psicológica.....	181
Gráfico 4: Quantitativo de estudantes PCDs por curso (2018 - 2024)	189
Gráfico 5: Quantitativo de auxílios concedidos a estudantes PCDs (2018-2024).....	195
Gráfico 6: Quantitativo de estudantes mulheres com deficiência matriculadas na UEAP (2007-2024).....	205

Organograma 1: Recorte do organograma funcional da estrutura setorial administrativa da UEAP.....	118
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AE	Assistência Estudantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFR	Associação Fluminense de Reabilitação
AIPD	Ano Internacional das Pessoas com Deficiência
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Nível Superior
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEAE	Coordenação Executiva de Assistência Estudantil
CEB	Casa do Estudante Brasileiro
CES	Censo da Educação Superior
CF	Constituição Federal
CGPI-PNE	Comitê Gestor das Políticas de Inclusão das Pessoas com Necessidades Específicas
CIACA	Comissão Interdisciplinar de Análise e Concessão de Auxílio
CNE	Conselho Nacional dos Estudantes
CONSU	Conselho Superior Universitário
DACAE	Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis
DAE	Divisão de Apoio ao Ensino
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPSICOO	Espaço de Atendimento Psicossocial
FENAPAES	Federação nacional das APAES
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante no Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores em Assuntos Comunitários e Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAP	Núcleo de Apoio Psicopedagógico
PAE	Política de Assistência Estudantil
PAE	Plano de Assistência Estudantil
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PIIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PROACE	Programa de Assistência Complementar ao Estudante
PROAES	Programa de Assistência Estudantil
PROEXT	Pró-reitoria de Extensão
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROEXT	Pró-reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas

UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEI	Unidade de Educação Inclusiva
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UGAE	Unidade Geral de Assistência Estudantil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNITINS	Universidade do Estado do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I.....	38
POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: o papel do Estado e direcionamentos para pessoas com deficiência - PCDs.....	38
1.1 O Estado e as políticas de assistência estudantil no Brasil.....	39
1.2 Incursões conjunturais à guisa de uma compreensão contra-hegemônica de assistência estudantil.....	57
1.3 Concepções analíticas de assistência estudantil em disputa	67
1.3.1 - Concepção de assistência estudantil vista como gasto/investimento <i>versus</i> direito	69
1.3.2 - Concepção de assistência estudantil consentida.....	72
1.3.3 - Concepção de assistência estudantil enquanto concessão (FAVOR) <i>versus</i> concebida enquanto direito	75
1.3.4 - Concepção de assistência estudantil levando em conta a universalidade <i>versus</i> a seletividade	77
1.3.5 - Concepção de assistência estudantil radical, ampliada	82
CAPÍTULO II.....	85
AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PAES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – PCDS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	85
2.1 As pessoas com deficiência – PCDs nas políticas educacionais: contradições no binômio assistência-inclusão	87
2.2 Articulações entre inclusão e a assistência estudantil na educação superior.....	99
CAPÍTULO III	109
A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PAE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ - UEAP: o lugar ocupado pelas pessoas com deficiência	109
3.1 – Contextualização geral das políticas de assistência estudantil das universidades estaduais da região norte do Brasil.....	109
3.2 - A PAE da UEAP: marco legal, programas e ações para Pessoas com Deficiência, a atuação da Pró-reitoria de extensão – PROEXT e da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE/PROEXT	118
3.2.1 - A pré-política: preparando o solo (2018)	124
3.2.2 - Entre retalhos e pistas: as sementes da organização (2019).....	129
3.2.3 - A tempestade reveladora da pandemia (2020)	138
3.2.4 - o fruto: a primeira diretriz da PAE (2021)	145
3.2.5 - o broto: primeiros passos da PAE (2022).....	153
3.2.6 - o ciclo da colheita: amadurecendo (2023).....	162
3.3 - O lugar ocupado por pessoas com deficiência na Unidade de Educação Inclusiva – UEI/DAE/PROGRAD	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209

REFERÊNCIAS.....	214
APÊNDICES	227

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares mais importantes na luta pela emancipação humana. No entanto, essa luta se torna mais desafiadora quando se trata de pessoas com deficiência, que enfrentam barreiras não apenas físicas, mas estruturais e sociais, impostas por um sistema que ainda se organiza em torno da exclusão. No Brasil, as pessoas com deficiência representam um dos grupos mais marginalizados dentro da educação superior, encontrando dificuldades que vão desde o acesso até a permanência nas universidades.

Comungamos com a visão de Marinalva Oliveira¹ e Lidiane Rodrigues (2011, p. 20) sobre a questão da inclusão. Para elas, a inclusão é uma mudança de paradigmas, transformação de bases, de conceitos e aspirações, num processo que precisa acontecer em diferentes níveis. Esse movimento progressista é resultado dos esforços conjuntos de defensores dos direitos das pessoas com deficiência e de organizações sociais que advogam pela inclusão como abordagem fundamental, visando criar um ambiente educacional integrado, onde estudantes com e sem deficiência coexistem, promovendo uma experiência acadêmica/estudantil mais diversificada e enriquecedora.

Ao priorizar o paradigma da inclusão, a educação inclusiva visa superar estigmas e promover uma cultura de respeito à diversidade, encorajando a compreensão mútua e a aceitação. Conforme Oliveira e Rodrigues, este é um “paradigma que privilegia o aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos, oferecendo as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento no contexto escolar e social, sendo alicerçadas por políticas públicas efetivamente inclusivas” (Oliveira e Rodrigues, 2011, p. 18).

No âmbito educacional, a promoção da educação inclusiva destaca-se como uma resposta proativa às demandas de uma sociedade em constante evolução. Os benefícios não se limitam apenas aos estudantes com deficiência, estendendo-se a toda comunidade escolar. O reconhecimento da pessoa com deficiência - PCD como um indivíduo autônomo é relativamente recente.

No contexto histórico, é pertinente mencionar eventos e marcos significativos que moldaram a educação inclusiva como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que trouxe atenção global para a importância da educação

¹ Marinalva deixou um legado inesquecível no Amapá e no Brasil. Mais do que uma intelectual brilhante, foi uma militante incansável da educação e da inclusão. Como Presidenta do ANDES-SN (2012-2014), lutou com garra pelos direitos dos docentes e dos estudantes. Professora titular da Faculdade de Educação da UFRJ, dedicou sua vida à pesquisa e à transformação social, coordenando o Laboratório de Inclusão, Mediação Simbólica e Aprendizagem. Seu olhar atento e seu coração aberto fizeram a diferença na vida de muitas crianças com Síndrome de Down e suas famílias. Marinalva acreditava na potência de cada ser humano e, com sua força e sensibilidade, ajudou a construir caminhos mais justos para pessoas com deficiência intelectual. Sua ausência é sentida, mas seu legado segue vivo em cada luta por um mundo mais inclusivo.

inclusiva. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, em 1994, reforçou o compromisso com a inclusão, enfatizando a necessidade de proporcionar educação de qualidade a todos na transição da escola para o trabalho. A Declaração de Salamanca assevera, em seu § 56, que,

[...] Os currículos para os alunos com necessidades educacionais especiais em classes mais adiantadas devem incluir programas transicionais específicos, *apoio para ingressarem no ensino superior* sempre que possível e subsequente treinamento profissional que os prepare para atuarem como membros contribuintes independentes em suas comunidades após terminarem estudos. (Declaração de Salamanca, 2003, *grifo nosso*).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, promulgada em 1996, também desempenhou papel fundamental na promoção da educação. Esta legislação, que norteia a educação brasileira, enfatiza a igualdade de acesso e condições a todos os níveis e modalidades do ensino, fundamentando sua gratuidade e laicidade. Além disso, a LDBEN estabelece que a gestão deve ser democrática e não autocrática, e determina o respeito às diversidades, sejam elas de ordem de pensamento, étnico-raciais, relacionais, entre outras. Destaca-se também que a lei preconiza a garantia do direito à educação ao longo da vida, reconhecendo que tal processo ocorre desde o nascimento até a morte. Sob a égide da LDBEN, a isonomia de acesso à educação é uma prioridade, garantindo aos estudantes com deficiência o direito à igualdade de acesso e permanência no sistema de ensino. Para atender a essa finalidade, as escolas devem criar condições para receber e ensinar esse público, oferecendo suporte necessário para o sucesso no processo de aprendizagem (Freitas e Baqueiro, 2014).

Universidades e sistemas educacionais tem evoluído em direção a um paradigma de inclusão, demandando uma abordagem mais ampla por parte de educadores com a diversidade de estudantes, porém a simples garantia de acesso e permanência educacional não são suficientes, a ênfase deve contemplar a aprendizagem dos estudantes, sendo para isso necessária uma profunda reformulação estrutural e operacional nas instituições universitárias.

Em 2005, foi instituído o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, cujo objetivo principal consistia em “promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior”. Ademais, o programa também promoveu a criação e fortalecimento de Núcleos de Acessibilidade, contribuindo para a consolidação de um ambiente acadêmico mais inclusivo (Brasil, 2005).

A responsabilidade de promoção de tais transformações recaiu sobre as próprias universidades, que se veem compelidas a reestruturar seus paradigmas e considerar as

necessidades específicas apresentadas pela inclusão. O objetivo transcende a mera garantia de acesso, estendendo-se à efetiva permanência desses sujeitos no ambiente universitário, sua integração nos cursos oferecidos e, posteriormente, sua inserção qualitativa no mercado de trabalho. Tais objetivos demandam transformações complexas nas estruturas e nos processos operacionais das instituições de educação superior, bem como uma mudança de mentalidade e atitudes em toda a comunidade acadêmica. Além disso, requer a disponibilização de condições adequadas para a permanência dos estudantes com deficiência, tais como adaptações arquitetônicas, aquisição de recursos de tecnologia assistiva, fornecimento de mobiliário e material pedagógico acessível, entre outras providências (Sassaki, 2003).

A educação inclusiva contemporaneamente se pauta pelos princípios delineados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), cujo propósito fundamental consiste em viabilizar a inserção efetiva de estudantes com deficiência no contexto educacional. Esta política norteia as instituições de educação, orientando-as na tarefa de assegurar a acessibilidade bem como a participação ativa, aquisição de conhecimento e continuidade de educação em níveis superiores (Brasil, 2008).

A literatura especializada endossa essa abordagem, destacando que a trajetória educacional percorrida em consonância com o ritmo de aprendizado do estudante assume um caráter profundamente significativo, conduzindo a avanços substanciais no processo de escolarização. Por outro lado, a exclusão desses estudantes nesse percurso educacional acarreta consequências adversas de magnitudes consideráveis (Glat e Pletsch, 2004).

Com o propósito de enriquecer o escopo das discussões neste trabalho concernentes à inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de educação superior, torna-se imperativo destacar a intrincada complexidade subjacente ao conceito de deficiência, considerando-o sob duas perspectivas distintas no contexto contemporâneo, as quais pretende-se debater no decorrer das seções: a concepção clínico-patológica hegemônica e a concepção socioantropológica contra hegemônica (Freitas e Baqueiro, 2014).

Numa primeira análise, a primeira perspectiva aborda a deficiência como uma patologia a ser tratada, visando a mitigação dos déficits individuais. Nessa abordagem, “a educação converte-se em terapêutica (reparadora e corretiva), e o objetivo do currículo escolar passa a ser dar ao sujeito o que lhe falta” (Choi, 2011, p. 21). O educador parte do pressuposto de que o estudante apresenta limitações inatas em seu processo de aprendizagem, o que se traduz em uma estratégia de educação subestimadora de suas capacidades intrínsecas. Os resultados obtidos corroboram essa visão e frequentemente são atribuídos às supostas limitações do estudante. Como consequência, o estudante é moldado por uma identidade

deficitária, o que contribui para o comprometimento de seu desenvolvimento global. Freitas e Baqueiro (2014, p. 5) relembra,

O modelo biomédico da deficiência visto como uma desvantagem biológica de um corpo com lesão que provoca incapacidades aos sujeitos justificou, por um longo período, sua segregação e exclusão de direitos iguais dos demais cidadãos. No entanto, sem desconsiderar a preocupação com o diagnóstico, tratamento, reabilitação e cuidado do corpo com lesão dados pela medicina, os estudos sobre a deficiência tomaram outras dimensões em meados do século passado dentro do campo da medicina e do campo social, ambos impulsionados pelas discussões e pela pressão social de pessoas com deficiência, grupos organizados e da Organização Mundial da Saúde – OMS para a construção da Classificação Internacional de Funcionalidades, Deficiência e Saúde – CIF, encerrada em 2001. Esses estudos provocaram impactos políticos e éticos na mudança de perspectiva sobre a deficiência entre os documentos.

Em contrapartida, na perspectiva socioantropológica “a deficiência passa a ser vista como diferença, caracterizada, sobretudo, pela forma de acesso ao mundo” (Choi, 2011, p. 22). Nessa abordagem, o sujeito com deficiência é reconhecido como detentor de direitos inalienáveis.

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2023), oficialmente instituído por meio da Lei nº 13.146, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada em 6 de julho de 2015, apresenta uma definição técnica para a Pessoa com Deficiência – PCD. Conforme estabelecido no Estatuto, no art. 2º, uma PCD é aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. A lei destaca enfaticamente o direito fundamental de acesso, sublinhando que este deve ser garantido mediante a criação de condições de igualdade, permitindo assim que as pessoas com deficiência alcancem plenamente a inclusão e tenham cidadania plena (Brasil, 2015).

De acordo com os dados provenientes da Pesquisa Nacional de Saúde - PNS de 2019, realizada pelo renomado Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, foi constatado que 8,4% da população brasileira, com idade acima de 2 anos, o que representa uma parcela significativa de 17,3 milhões de indivíduos, apresentam algum tipo de deficiência. É importante destacar que quase metade desse contingente, mais especificamente 49,4%, refere-se a pessoas idosas.

Além disso, os resultados da PNS evidenciam também a influência da estrutura de classes na educação. Cerca de 68% da população com deficiência, aproximadamente 12 milhões de pessoas, estão privadas de uma educação adequada, restringindo assim suas perspectivas de ascensão social. Enquanto isso, para aqueles sem nenhuma das deficiências

investigadas, a taxa de instrução ou ensino fundamental incompleto é de 30,9%, revelando como a desigualdade educacional é intrinsecamente ligada às disparidades sociais e econômicas. Esses dados ressaltam a necessidade de uma análise crítica das estruturas de classe e das relações de poder que perpetuam a marginalização das PCDs, bem como a urgência de lutas por uma sociedade com acesso a recursos e oportunidade para uma educação digna.

A análise estatística revela, de forma inequívoca, a presença de disparidades societárias no cenário educacional. No contexto do ano de 2019, verifica-se que apenas 5,0% da população, composta por indivíduos com deficiência e maiores de 18 anos, conseguiu alcançar o patamar de educação superior completa, em flagrante contraste com o contingente de pessoas sem deficiência, que ostentou um notável índice de 17,0% nesse quesito. Acresce a isso a constatação de que, entre a população com deficiência, tão somente 16,6% atingiu a etapa de ensino médio completo ou a condição de educação superior parcialmente concluído, enquanto entre seus pares desprovidos de deficiência, esse percentual elevou-se substancialmente para 37,2% (Ibge, 2019).

Vale ressaltar que a Constituição Federal - CF, de 1988, em seu artigo 208, inciso III, consigna o direito inalienável das pessoas com deficiência à fruição de um Atendimento Educacional Especializado - AEE inserido na rede regular de ensino. Entretanto, a persistência das desigualdades sociais e econômicas no âmbito nacional lança uma sombra sobre a eficácia da materialização desse direito.

Nessa perspectiva, à luz da análise proposta por Costa (2016), a educação inclusiva assume uma dimensão crítica e inquietante, revelando-se como uma arena onde as lutas se manifestam de modo notório. Este paradigma educacional, embora proclame, na aparência, o princípio da igualdade de oportunidades, encontra-se comprometido pelas estruturas econômicas injustas que perpetuam a marginalização das pessoas com deficiência. Portanto, impõe-se uma abordagem crítica das bases socioeconômicas subjacentes, acompanhada de um movimento decidido a promover a transformação dessas estruturas.

Para Freitas e Baqueiro (2014, p. 3),

A criação de políticas públicas provoca mudanças, mas o processo de inclusão das pessoas com deficiência depende também de transformações que eliminem barreiras, desconstruam conceitos, preconceitos e concepções que segregam e excluem essas pessoas. O reconhecimento da diversidade humana e transformações no modelo tradicional da educação superior constituem-se num desafio para as universidades brasileiras.

Complementando essa abordagem, a Lei nº 13.409, que entrou em vigor em 28 de dezembro de 2016, conhecida como “Lei de reserva de vagas” reforça o direito das pessoas

com deficiência ao acesso e à permanência na educação superior em seu art. 3º, quando destaca,

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e *por pessoas com deficiência*, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016, *grifo nosso*).

A lei estabelece que as ações de assistência estudantil para estudantes de baixa renda deve ser oferecidas de forma a “garantir a igualdade de oportunidades, visando à permanência e o êxito dos estudantes”, dentre estas ações, estão a oferta de moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultural, de esporte e de lazer.

Para verificar o impacto dessas medidas, é relevante analisar os dados do Censo da Educação Superior - CES. De acordo com esse censo, entre 2009 e 2018, houve um impressionante aumento de 113% no número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação. Ainda que tenha havido aumento no número de matriculados, esse grupo representa 0,6% do total de matrículas em cursos de graduação, totalizando 50.683 estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Entre as declarações de deficiência mais comuns estão a deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%) (Inep, 2019).

Esses dados evidenciam o avanço significativo alcançado na promoção do acesso à educação superior para pessoas com deficiência no Brasil, resultado de políticas inclusivas e das cotas estabelecidas por legislação federal. No entanto, é fundamental continuar a monitorar e avaliar o impacto dessas medidas para garantir que a inclusão educacional.

Conforme assinalado por Silva e Araújo (2019), a educação superior tem experimentado um processo de democratização nos últimos anos, resultando na crescente inserção de estudantes com deficiência nessas instituições. Entretanto, esse avanço tem sido acompanhado pela identificação de uma série de barreiras que tais estudantes enfrentam ao buscar o acesso e a permanência na educação superior.

Nesse contexto, como o Estado tem intermediado e fomentado a inclusão educacional, especialmente no âmbito da educação superior? Este questionamento ganha proeminência à luz do atual paradigma societário, cujo escopo reside na busca incessante pela acumulação de riqueza, caracterizada por uma distribuição desigual dos recursos, e onde os meios de produção e distribuição se encontram predominantemente nas mãos de esferas privadas (Carnoy, 1987).

O sistema de mercado e o Estado, longe de serem consensuais, são produtos da dominação de classe e da luta de classes. A classe capitalista, através de seu poder político, não somente é capaz de explorar a classe trabalhadora (aqueles que possuem somente sua força de trabalho), mas cria um modo de vida que serve aos interesses capitalistas e torna os trabalhadores alienados e oprimidos. A única solução para o conflito inerente a esse sistema de produção é a sua substituição por outro sistema, no qual a classe trabalhadora tenha o poder político para reorganizar a produção e desenvolver um diferente modo de vida (Carnoy, 1987, p. 15).

No contexto brasileiro, à semelhança de muitos países que adotam o paradigma de produção ora mencionado, observa-se uma miríade de políticas e desregulamentações direcionadas à redução do intervencionismo estatal na economia e à abertura para a influência do mercado internacional.

No contexto de redução do papel estatal, delineiam-se medidas que, na aparência, podem parecer avanços, mas que, em sua essência, têm exacerbado as problemáticas relacionadas à exclusão (social, educacional, escolar, digital). Isso ocorre, em grande medida, devido à competição que emerge entre distintos segmentos, resultando frequentemente na promoção de interesses particulares em detrimento do bem comum. A privatização² de setores estratégicos, tais como a educação, culmina em um significativo aumento dos índices de exclusão educacional, sob a suposta justificativa de que a educação é um investimento de urgente necessidade para a transformação da mão de obra qualificada. Em sua essência, tal abordagem culmina na erosão da capacidade crítica dos indivíduos e na alocação insuficiente de recursos para a manutenção e o apoio à infraestrutura educacional (Laval, 2016, p. 120).

O Brasil tem seguido as diretrizes neoliberais, desde os anos 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), que adotou algumas medidas mais radicais de abertura econômica, como a redução das tarifas de importação e a privatização de empresas estatais. O Plano Real, lançado em 1994, foi uma iniciativa do governo de Itamar Franco (1992 – 1995) e aprofundou a política de estabilização econômica e a abertura comercial. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) deu continuidade a essas políticas, promovendo novas privatizações, reduzindo ou eliminando as barreiras ao comércio internacional (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2011).

Nesse período as políticas educacionais passam a promover a adequação do sistema educacional brasileiro as demandas do mercado, com ênfase na formação de mão de obra para o setor produtivo, uma série de políticas que visavam ampliar o acesso à educação superior, porém com redução dos custos ao Estado. Entre as principais mudanças implementadas, pode-

² Privatização: “deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo [...] como resposta que alivia a crise fiscal” (Draibe, 1993, p. 97). Outra modalidade de privatização é identificada pela delegação de atividade para o setor privado sem fins lucrativos, como associações filantrópicas, organizações comunitárias e ONGs.

se citar a criação do Fundo do Financiamento ao Estudante no Ensino Superior – FIES (1999), a criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004). Essas políticas contribuíram para a mercantilização da educação e a redução do papel do Estado como provedor de serviços educacionais, além de não serem capazes de resolver os problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, como a falta de investimentos em infraestrutura, a dependência financeira (Costa, 2017).

As Políticas de Assistência Estudantis - PAEs, inseridas nesse contexto histórico e ideológico, não se encontram isentas de suas influências e pressões. O cenário acima delineado evidencia a necessidade de uma investigação aprofundada e contextualizada das políticas em pauta, bem como a importância de engajamento em uma disputa conceitual sobre as mesmas, de questionamento dos termos e das expressões nelas envolvidas. É imperativo compreender as ramificações políticas que moldaram o desenvolvimento do país e suas múltiplas vertentes, particularmente no âmbito da educação, que é um domínio frequentemente sujeito a lutas conceituais e ideológicas (Frigotto, 2010).

Diante desse contexto complexo e multifacetado das políticas de assistência estudantil esta pesquisa optou por adotar uma abordagem de PAE em uma perspectiva radical, que abrange integralmente o campo dos direitos humanos. Essa visão apresenta um conjunto de medidas que visam assegurar condições adequadas de bem-estar físico e psicológico, acesso a ferramentas pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e profissional em diversas esferas do conhecimento, bem como o apoio às necessidades educacionais individuais. Além disso, busca fornecer os recursos mínimos indispensáveis para a subsistência dos estudantes, abrangendo questões relativas à moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al, 2013).

No que concerne às pessoas com deficiência, a análise da PAE adotada nesta pesquisa busca ultrapassar os limites convencionais, almejando uma abordagem mais aprofundada. Isso implica não apenas considerar a participação desses indivíduos na elaboração e implementação das políticas, mas também compreender suas perspectivas, experiências práticas e desafios enfrentados ao longo de sua trajetória acadêmica. É importante ressaltar que, tradicionalmente, as ações voltadas para pessoas com deficiência têm sido abordadas de maneira genérica, muitas vezes por meio de cotas. No entanto, superar obstáculos e dificuldades específicas enfrentadas por esses estudantes requer uma análise mais profunda das PAEs.

Ao ser incorporada às discussões no âmbito das políticas, o conceito de inclusão, em suas diversas manifestações (social, educacional, escolar) é frequentemente associado a uma

atmosfera de inovação e revolução, sendo até mesmo considerado como novo paradigma social. Embora suas origens pareçam estar fundamentadas em uma abordagem que explica de maneira mecanicista as relações sociais e tenha surgido em uma compreensão que favorece a manutenção da ordem social existente, atualmente é empregado como algo capaz de transcender a estrutura social estabelecida. Em outras palavras, é apresentado como uma possível solução para o problema da exclusão social.

A exclusão consiste de processos dinâmicos, multidimensionais produzidos por relações desiguais de poder que atuam ao longo de quatro dimensões principais: a econômica, a política, a social e a cultural, e em diferentes níveis incluindo o individual, o domiciliar, o grupal, comunitário, nacional e o global resulta em um contínuum de inclusão/exclusão caracterizado por acesso desiguais aos recursos, capacidades e direitos que produzem iniquidades de diferentes ordens (Popay *et al.*, 2008, p. 36).

A promoção da inclusão social e educacional de estudantes com deficiência na educação superior está intrinsecamente ligada ao princípio da dignidade humana e à necessidade de garantir o acesso a uma educação de qualidade por meio de políticas de assistência e permanência. Essas políticas visam não apenas ampliar as oportunidades educacionais, mas também assegurar a permanência dos estudantes com deficiência em seus cursos de escolha.

Em âmbito federal, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES representa um marco legal significativo. Instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o PNAES reconhece as profundas desigualdades que permeiam o acesso à educação e a necessidade de inclusão. Esse programa se destaca pela sua abordagem abrangente, que busca articular a assistência estudantil com os pilares fundamentais da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, ele não apenas visa eliminar barreiras econômicas, mas também promover uma integração mais ampla e inclusiva dos estudantes com deficiência na vida acadêmica.

Em nível estadual existiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST (Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010), que em seus princípios e objetivos segue a mesma orientação do PNAES. No entanto, os recursos dos convênios eram destinados às universidades e centros universitários estaduais para o atendimento de estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação. No momento, não há indicadores de resultados pois o programa encontra-se em descontinuação.

A Universidade do Estado do Amapá - UEAP, lócus de investigação desta pesquisa, foi criada a partir da Lei nº. 0969, de 31 de março de 2006 e instituída pela Lei nº. 0996, de 31

de maio de 2006. Quando inicia em 2006, sua atuação fica restrita aos campi localizados no município de Macapá. É somente em 2018 que estende sua atuação para o campus universitário no interior amapaense, um campus no município de Amapá, a 302 km da capital a fim de atender outros municípios do norte do Estado: Calçoene, Tartarugalzinho e Pracuúba (Amapá, 2018). A UEAP atualmente oferta 15 cursos de graduação e a entrada se dá por meio de processo seletivo, chamada pública ou por meio do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. Os cursos de graduação ofertados pela UEAP são divididos entre 7 licenciaturas, 7 bacharelados e um curso tecnológico (Ueap, 2023).

Após 18 anos de existência (completados em 31/05/2024), e mesmo desenvolvendo ações anteriores, somente em 2021 foi aprovada a primeira diretriz para a Política de Assistência Estudantil - PAE, por meio da Resolução nº 619/2021, Conselho Superior Universitário - CONSU/UEAP, destacando dentre alguns de seus princípios: “garantia de ensino gratuito, democrático e de qualidade; igualdade de condições para acesso, permanência e conclusão do curso; prioridade no atendimento das necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas” (Ueap, 2021). A PAE, de acordo com a resolução pretende “democratizar as condições de permanência e conclusão dos discentes na educação pública superior estadual, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais [...], promover ações e projetos relacionados às diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil”.

A fim de localizar/especificar melhor o locus/ambiente desta pesquisa investigou-se a Pró-reitoria de extensão – PROEXT, responsável pela execução dentro da estrutura e administração da UEAP, especificamente a Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis - DACAE, responsável por programar, formular e implementar políticas e programas e no caso em questão, a Política de Assistência Estudantil na UEAP para todos os estudantes. Pesquisamos também a atuação da Unidade de Educação Inclusiva – UEI, vinculada à Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, por meio de Divisão de Apoio ao Ensino – DAE. A atuação da Unidade de Educação Inclusiva - UEI, é responsável por ações de cunho prático na promoção de acessibilidade dentro da instituição para estudantes com deficiência.

Dentre as ações de assistência estudantil planejadas e implementadas na UEAP estão as seguintes áreas temáticas como: o Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE); o Programa de Incentivo ao Esporte entendendo como a promoção esportiva e os Auxílios Atleta e Viagem para participação em competições esportivas; o Apoio Psicopedagógico e Social que possibilitaria o acompanhamento em assistência social, pedagógico e psicológico; o Apoio em Atenção e Promoção à Saúde compreendendo as ações de promoção à saúde e diagnóstico de transtornos psicológicos; o Assessoramento aos

Estudantes com Deficiência, Dificuldades de Aprendizagem, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e/ou Superlotação (Ueap, 2021).

O PROACE se constitui no principal auxílio concedido, pois dentre suas modalidades estão: **Auxílio alimentação** concedido ao acadêmico socioeconomicamente vulnerável para auxiliar no custeio parcial de despesas com alimentação, para uso acadêmico por ano letivo; o **Auxílio Fotocópia** concedido ao acadêmico socioeconomicamente vulnerável para auxiliar no custeio parcial de despesas com cópias, para uso acadêmico por ano letivo; o **Auxílio Moradia** concedido ao acadêmico socioeconomicamente vulnerável para auxiliar no custeio parcial de despesas com pagamento de aluguel de imóvel; o **Auxílio Transporte** concedido ao acadêmico socioeconomicamente vulnerável para auxiliar no custeio parcial de despesas com transporte (Ueap, 2021).

Quanto a gestão, atribuição e competência institucional, do financiamento e dos direitos e deveres dos estudantes, segue-se as diretrizes do Estatuto da Universidade, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2018 – 2022), bem como do Regimento Geral desta universidade estadual (2008). Nesse prisma, os Recursos Humanos da PAE, conforme a resolução nº 619/2021 – CONSU/UEAP, são constituídos por uma Comissão Interdisciplinar de Análise e Concessão de Auxílio - CIACA, composta por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como: serviço social; psicologia; pedagogia; educação física e técnico administrativo. Esses tem a atribuição de atuar de forma integrada para elaborar, planejar, coordenar, executar e avaliar planos, programas, projetos e ações que compõe a Política de Assistência ao Estudante (Relatório de gestão do exercício de 2022 - Dacae/Proext/Ueap)

Minha aproximação com o lócus da pesquisa é intrínseca à minha condição de egresso da primeira turma de graduação em Pedagogia da instituição, com aulas ministradas no período noturno, concluída em 2010. A experiência adquirida durante meu percurso acadêmico, vindo da classe trabalhadora, em uma universidade em sua fase inicial é um elemento que incitou meu interesse investigativo no momento presente. Naquele momento histórico, as medidas de apoio aos estudantes eram escassas e perceptíveis no dia a dia. Enquanto cursava, tive oportunidade de interagir com duas colegas surdas, de minha turma noturna, e ocasionalmente, diante da ausência de assistência especializada, me dispunha a realizar a tradução/interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante as aulas. Este envolvimento direto me levou a percepção mais aguçada das lutas enfrentadas pelas pessoas com deficiência, entendidas não apenas como uma luta específica deste grupo, mas sim como uma ação coletiva na qual me inseri como uma voz representativa, mesmo não sendo deficiente, em busca de representatividade para aquelas colegas.

Atuei subsequentemente na área de educação inclusiva no educação superior da mesma instituição, especialmente entre os anos de 2014 a 2017. Durante esse período, desempenhei um papel ativo na docência, ministrando disciplinas que abordavam a discussão teórico-metodológica da Educação Especial, Prática Pedagógica docente e Fundamentos Teórico Metodológicos de Língua Brasileira de Sinais. Essa experiência prática proporcionou uma base para compreender os desafios enfrentados no âmbito da inclusão educacional. Enquanto docente na instituição, minha ligação com estudantes com deficiência era direta e a busca por auxílio na Unidade de Educação Inclusiva – UEI na instituição também demonstra relação com o tema da pesquisa. Naquele momento de contato com ensino e prática com estudantes com deficiência continuei insistindo para que estes pudessem se representar.

Essa trajetória na docência e na Educação Inclusiva orientou a minha participação no trabalho com tradução/interpretação em Língua Brasileira de Sinais na UEAP, um trabalho ainda mais direto e de base comunicacional. Nesse momento testemunhei a falta de recursos e infraestrutura adequada para estudantes com deficiência, incluindo salas de aula adaptadas, equipamentos de comunicação auxiliar e sistemas de auxílio. Muitas dificuldades em encontrar serviços de apoio específicos para estudantes com deficiência, materiais acessíveis e apoio pedagógico individualizado.

Era evidente as dificuldades entre os estudantes surdos e os professores e colegas, na apresentação dos trabalhos, na correção das atividades e textos. Essas dificuldades na compreensão da estrutura da Libras pelos professores e colegas produzia estigmatização destes, me envolvendo no papel de advogado e representante, defendendo suas necessidades e direitos diante da administração da universidade. Para além desses desafios práticos, essas experiências envolviam desafios pessoais e emocionais ao lidar com as dificuldades e lutas dos estudantes com deficiência, como frustração, empatia e comprometimento emocional.

Todas essas experiências me motivaram a realizar uma pós-graduação (*Latu Sensu*) em Prática Pedagógica aplicada à Pessoas com Deficiências, na Faculdade Atual (2012), refletindo no compromisso com a melhoria da educação inclusiva e meu desejo de me tornar um educador mais qualificado e engajado nessa área. Essa combinação de experiências práticas e teóricas me proporcionou uma compreensão das lutas e das nuances inerentes à inclusão educacional. Ao refletir sobre essas experiências, tornou-se evidente a necessidade de ampliar essa análise, integrando-a de maneira mais articulada à dinâmica histórico-dialética das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, minha participação na pós-graduação (*Latu Sensu*) em Gênero e Diversidade na Escola, promovida pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (2016),

desempenhou um papel na ampliação da minha visão sobre as interseções entre gênero, diversidade e deficiência. As reflexões resultantes dessa experiência, posteriormente compiladas no livro “Diversidade e o campo da educação: relatos de pesquisa”, enriqueceram minha perspectiva sobre a identidade surda e sua interação com os marcadores sociais.

Ao conectar essas vivências, vislumbra-se uma compreensão mais abrangente sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Por um lado, as recordações da atuação no trabalho com tradução/interpretação em Libras apontavam desafios estruturais e práticas inadequadas, enquanto a incursão teórica delineava fundamentos para compreender o contexto educacional inclusivo. Essas análises estabeleceram um contexto propício para uma problematização mais aprofundada sobre a evolução das políticas inclusivas, com especial enfoque na política de assistência estudantil para pessoas com deficiência, foco desta pesquisa.

A Assistência Estudantil - AE permeada por transformações históricas que impactam diretamente nas condições de inclusão e suas práticas no passado, mudanças ocorridas e as contradições no presente, fornece uma base crítica para a análise do estado atual da inclusão educacional na UEAP. Dessa forma, a interconexão entre experiências pessoais, discussões teóricas e dinâmicas histórico-dialéticas se consolida como arcabouço analítico essencial para compreender e questionar a efetividade das políticas institucionais e de inclusão.

Quando se aproxima para o caso da Universidade do Estado do Amapá - UEAP, que é uma instituição pública de educação superior, percebe-se que as iniciativas de assistência estudantil em âmbito estadual ainda são tímidas e no seu contexto dependem dos poucos recursos públicos do governo estadual, que historicamente foram contingenciados e limitados, configurando uma política de financiamento fragilizada, conforme evidenciou o estudo de Conceição (2022).

Nesse contexto de fragilidades, a UEAP, no que tange a assistência estudantil dos discentes com deficiência desenvolve programas de auxílio estudantil (essencialmente via PROACE), e em seus editais reserva um índice de cotas de 5% para deficientes e 5% para indígenas, contemplando 100% desses grupos quanto aos auxílios, 15% abrangem a maioria dos acadêmicos que se declaram afrodescendentes (Ueap, 2021).

Além dessas ações, a UEAP possui a Unidade de Educação Inclusiva (UEI), a qual é responsável pelo atendimento, adaptação e *criação de condições de acessibilidade* e utilização de equipamentos para os estudantes com deficiência, ou seja, a UEI/ PROGRAD, em tese, dialogando com a DACAE/PROEXT deve estar atenta ao projeto arquitetônico e

pedagógico da instituição, com vistas a garantir o acesso, permanência e acompanhamento dos estudantes com deficiência na instituição.

De tal modo, a questão central deste estudo residiu em identificar, levando em conta o contexto da universidade pública estadual, em que bases epistemológicas a Universidade do Estado do Amapá - UEAP desenvolveu ações de sua Política de Assistência Estudantil para Pessoas com Deficiência - PCDs no período de 2018 a 2023? Isso implicou uma análise crítica da forma como a universidade, enquanto instituição do Estado burguês, lidou com as demandas de inclusão, considerando as limitações e potencialidades de suas ações para promover a permanência dos estudantes, particularmente aqueles em situação de interseção de vulnerabilidades.

O objetivo geral deste estudo analisou as bases epistemológicas que sustentam as ações da Política de Assistência Estudantil da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) restritas ou ampliadas. A pesquisa pretendeu entender o papel da universidade pública no enfrentamento das contradições educacionais, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência.

Entre os objetivos específicos, evidencia-se quais bases epistemológicas sustentam as ações da Política de Assistência Estudantil (PAE) da UEAP para pessoas com deficiência no período de 2018 a 2023? Em que medida a PAE da UEAP pode ser caracterizada como uma política restrita ou ampliada no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência? Como se desenvolveu a trajetória da PAE na UEAP, e de que forma suas bases epistemológicas se relacionam com as contradições e desigualdades da sociedade capitalista? Quais modalidades de auxílio foram disponibilizadas pelo PROACE ao longo desse período, e como essas modalidades refletem as concepções adotadas na política de assistência estudantil da UEAP? Quais fundamentos teóricos e políticos foram adotados pela gestão da UEAP na organização da PAE para estudantes com deficiência? De que maneira a PAE da UEAP articulou assistência e inclusão na sua formulação e implementação para estudantes pessoas com deficiência?

Desse modo, este estudo justifica-se em primeira instância, por apresentar uma relevância social, na medida em que poderá contribuir para aprofundar os debates das políticas públicas educacionais nacionais e internacionais, das políticas institucionais, política de assistência estudantil e o foco nas pessoas com deficiência. O entendimento do campo de luta da política de assistência estudantil, tendo como foco as pessoas com deficiência, requer problematizar processos históricos, a formação humana com base na compreensão do direito humano (Mccowan, 2015).

Em uma segunda perspectiva, se justifica, por apresentar relevância acadêmica, tendo em vista a importância de estudos como esse, que buscam destacar as políticas educacionais, a política de assistência estudantil enquanto campo de disputa educacional e em como essas podem se modificar em ações que transponham os aspectos meramente didático-pedagógicos da dimensão formativa, mas que envolvem também aspectos de dimensões dialógicas.

Além de apresentar uma dimensão pessoal, pois auxiliará na formação de mais um pesquisador em educação do estado do Amapá, no momento vinculado à rede estadual de ensino, e contribuindo para a qualificação pessoal e profissional do pesquisador, do quadro pessoal da Secretaria de Estado da Educação - SEED, contribuindo com sua pesquisa para discussões na UEAP numa estreita relação entre a educação superior e a educação básica, condição necessária para o desenvolvimento das políticas educacionais e de enfrentamento das tensões e problemas educativos.

A escolha pela temática da Política de Assistência Estudantil para pessoas com deficiência também encontrou motivação na escassez de estudos, incipiência revelada através da busca das produções científicas com a temática partindo de resultados obtidos em teses e dissertações, organizada sobre o exercício de mapeamento de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação entre 2018 a 2023. Vale ressaltar, que se utilizou os dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, identificando produções que minimamente trouxeram estudos sobre as políticas de assistência estudantil para pessoas com deficiência, na perspectiva de recontextualizar o discurso sobre acesso e permanência.

Consultou-se a bases de dados da BDTD porque reúne em seu portal os textos completos das Teses e Dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, riqueza e diversidade de trabalhos, bem como por ser um portal que integra e oferece grande parte das teses e dissertações produzidas, na forma de catálogo on-line.

Optou-se por fontes, como teses e dissertações que apresentassem, a priori, o emprego dos seguintes descritores: “política de assistência estudantil” na perspectiva da atenção ao “acesso e permanência e garantias aos estudantes com deficiência”. Nesse sentido, destaco no apêndice 01, a pesquisa levantamento, a qual Morosini (2021) chama Estado do conhecimento, categorizando esse primeiro momento como bibliografia anotada (Quadro 10), com número de identificação, ano de defesa, nível, autor, título, palavras-chave e resumo.

Em uma primeira incursão de busca encontrou-se 329 trabalhos com os descritores “política de assistência estudantil” e “assistência estudantil”. Redefiniu-se a busca com um recorte temporal referente ao ano de defesa localizado entre os anos de 2018 a 2023 e foram

encontrados 209 resultados. Num terceiro redimensionamento, utilizando os descritores "política de assistência estudantil" OR "permanência estudantil" AND "Educação Superior" se obteve 47 produtos. Quando acrescento a equação AND “pessoas com deficiência” obtenho 5 resultados, sendo 4 dissertações e uma tese, o que representa um número reduzido de pesquisas voltadas para este campo.

As produções acadêmicas encontradas possuem uma relação direta com a pesquisa sobre assistência estudantil para pessoas com deficiência, na medida em que revelam as lacunas e os desafios enfrentados por esses estudantes no acesso e na permanência na educação superior. Cada trabalho, de maneira específica, contribui para um entendimento mais amplo das contradições estruturais das políticas de permanência, possibilitando respostas para aprimorar o campo de investigação.

O trabalho de Bevilacqua (2018) explora a deficiência como uma questão sociopolítica e destaca a insuficiência de planejamento acessível nas políticas de permanência, apontando para a reprodução da exclusão educacional. Essa análise é fundamental para entender como a ausência de dados sistematizados e a exclusão dos estudantes com deficiência das instâncias deliberativas impactam sua permanência, questões centrais para a pesquisa sobre assistência estudantil inclusiva.

O estudo de Oliveira (2021) evidencia a relevância da família, especialmente das mães, no apoio aos estudantes com deficiência, além de analisar as políticas inclusivas no âmbito institucional. Essa perspectiva dialoga com a interseccionalidade de vulnerabilidades, como jovens mães com deficiência, ressaltando o papel da rede de apoio para a permanência na educação superior.

A pesquisa de Joaquim (2023) aborda as demandas específicas de mulheres mães na educação superior. Embora o foco principal seja a maternidade, as demandas de flexibilização, suporte à saúde e políticas permanentes também se aplicam às estudantes com deficiência, particularmente quando estas enfrentam interseções de gênero e deficiência. A tese de Rocha (2021) contextualiza o PNAES como ação afirmativa e critica sua fragilidade política. Para a assistência estudantil de pessoas com deficiência, essa crítica é pertinente, pois aponta a dependência de bolsas como solução, sem considerar a necessidade de auxílio estrutural, como acessibilidade e inclusão ampla.

O trabalho de Maria Leandro (2021), embora focado nas ações afirmativas étnico-raciais, evidencia problemas de implementação e fiscalização de políticas. Essas questões são igualmente relevantes para entender como as ações inclusivas para estudantes com deficiência podem falhar devido à ausência de regulamentação específica e fiscalização adequada.

Este primeiro momento visou estabelecer o recorte teórico metodológico adotado, delineando as diretrizes que orientam a abordagem da investigação, seguido da relevância do objeto de estudo, agora, seguimos apresentando as bases iniciais que fundamentam a pesquisa e por último são delineados os procedimentos metodológicos operativos que foram empregados na condução da pesquisa, contribuindo para a elaboração e estruturação da dissertação.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, parte-se da compreensão dos esforços que tem sido empreendido para a consolidação do campo das políticas educacionais, com vistas a aumentar o corpo de conhecimentos numa *episteme*, num saber rigoroso e consistente. Nesse sentido esta pesquisa se pauta na abordagem qualitativa, com vistas a superação dos falsos dualismos técnicos (Gamboa, 1995).

Para Gamboa (2012, p. 67) “a abordagem epistemológica funciona como um exercício de vigilância permanente. [...] Isto é, vigilância para revisar permanentemente os limites do próprio conhecimento e, assim, abrir novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento humano”.

Corroborando com essa compreensão, Minayo (1994, p. 15), descreve que a pesquisa quali-quantitativa responde a questões particulares ao focar em um nível de realidade que não pode ser qualificado em um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, posto que, “a realidade é o próprio dinamismo da vida individual e coletivo com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma investigação de campo. Conforme Gerhart e Silveira (2009), a pesquisa de campo é caracterizada por investigações que, além de incluir a pesquisa bibliográfica e/ou documental, envolvem a coleta de dados utilizando diferentes abordagens metodológicas. Esse método permitiu uma compreensão mais aprofundada das categorias de análise, previamente definidas como política institucional, assistência estudantil, permanência e inclusão. O método do materialismo histórico-dialético (MHD) foi aplicado, com foco nas categorias do método, a saber, da historicidade, contradição e totalidade. O materialismo histórico dialético foi escolhido tendo em vista que compreende a produção material como base da ordem social. Na linguagem de Marx (2013, p. 90), “a ideia não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”, ou seja, existe uma relação dialética inseparável entre a realidade (infraestrutural) material (os objetos que nos circundam) e como nos organizamos socialmente. Para Marx (2001, p. 11), “O que eles (os indivíduos) são, coincide com sua produção, tanto com o que produzem

quanto como o modo como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de produção”.

Além disso a categoria da historicidade nos ajuda no entendimento de como (na história) é produzida a realidade para satisfazer as necessidades e como isso afeta a organização social, a saber, na visão de Engels, “as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas [...] devem ser procuradas na economia da época em que se trata” (Engels, 1877, p. 95).

Para compreender o fenômeno em estudo, foram consultados autores como Marx (2013), Sasaki (2003), Antunes (2018), Shiroma, Campos e Garcia (2004), além de Frigotto (2010), considerando os determinantes econômicos, políticos e culturais que influenciam as dinâmicas analisadas.

Nossa análise documental segue no mesmo entendimento de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 2), para quem documento “não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a releituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”

Evangelista (2009, p. 3) destaca que documentos são [...] “oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.

As análises documentais, centraram-se no Estatuto da universidade (aprovado em 2006), Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2018 – 2022 – Resolução nº. 426/2019 CONSU/UEAP), PDI/UEAP (2024 – 2029 – Resolução nº. 963/2024 CONSU/UEAP), Regimento Geral (aprovado em 2008), Regimento Acadêmico (aprovado em 2009), Relatório de gestão dos exercícios de 2018 a 2022, Relatório de atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante - UAE, 2023, Resolução nº. 619/2021 – PAE/CONSU/UEAP, Levantamento de acompanhamento da Unidade de Educação Inclusiva – UEI/DAE/PROGRAD em parceria com DACAE/PROEXT e PDIs da Universidade do Estado do Amazonas – UEA (2023 – 2027), Universidade do Estado do Pará – UEPA (2017 – 2027), Universidade Estadual de Roraima – UERR (2023 – 2027) e Universidade Estadual do Tocantins (2023 – 2027).

Quanto à interpretação dos dados, empregaremos a análise do conteúdo proposta por Bardin (2016), que compreende as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer que permita a introdução de novos procedimentos no discurso da análise) deve, no entanto, ser preciso (p. 123).

Bardin (2016) destaca essa fase como organizativa, onde se estabelecem os caminhos, percursos para melhor orientação da escrita e desenvolvimento da análise a posteriori. É importante, posto que estabelece os objetivos, as escolhas documentais, não sendo uma fase estanque, mas sim estritamente ligada ao processo como um todo, compreendendo etapas como a leitura flutuante, a escolha de materiais do universo de análise, obedecendo as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

Um segundo movimento em torno da produção da pesquisa em análise do conteúdo diz respeito a exploração do material, dado o avanço na condução dos procedimentos de levantamento, da fixação de categorias, explorações, incluindo as condições de produção. O terceiro movimento diz respeito ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 2016, p. 130). Nessa etapa o pesquisador contempla suas contribuições, propõem e propósitos dos objetivos previstos, ou que disserte sobre os achados na pesquisa.

Após esta introdução, que delineia o objeto de estudo, a abordagem teórico-metodológica e os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como a organização textual, a dissertação avança para a análise em seu primeiro capítulo, intitulado “Políticas de Assistência Estudantil no Brasil: o papel do Estado e direcionamentos para Pessoas com Deficiência”. Nesta seção, aprofundaremos a discussão das categorias conceituais que remontam ao contexto de influência das políticas educacionais nos últimos 40 anos, destacando as estratégias que o projeto hegemônico do capital vem desenvolvendo para se perpetuar no mundo, especialmente em regiões de capitalismo periférico, como o Brasil, que sedimentaram, no século XX, o domínio do neoliberalismo como razão-mundo, redefinindo o papel do Estado. O texto está organizado destacando dois aspectos fundamentais: 1) o aprofundamento teórico do papel do Estado e das políticas de assistência estudantil no Brasil; seguido da 2) análise e proposta de uma assistência estudantil numa perspectiva contra-hegemônica.

O segundo capítulo, intitulado “As Políticas de Assistência Estudantil – PAE para Pessoas com Deficiência – PCDs na Educação Superior”, analisou as políticas de assistência estudantil voltadas para indivíduos com deficiência, examinando como essas políticas se alinham aos princípios da educação especial inclusiva no contexto da educação superior.

Dividido em duas partes, 1) discutiu as representações das pessoas com deficiência nas políticas educacionais, incluindo suas contradições, e 2) estabeleceu conexões entre os temas da inclusão e da assistência estudantil na educação superior.

O terceiro capítulo, intitulado “A Política de Assistência Estudantil da Universidade do Estado do Amapá: o lugar ocupado pelas pessoas com deficiências”, realizou uma contextualização geral da Política de Assistência estudantil implementada nas universidades do norte e pela UEAP no período de 2018 a 2023, destacando as políticas institucionais, a inclusão, a política de assistência estudantil na educação superior refletindo sobre qual o lugar da pessoa com deficiência nessas universidades e com foco no caso específico da UEAP, destacando as medidas e iniciativas adotadas pela instituição para promover a inclusão de estudantes com deficiência. Organizamos pelo menos três momentos de discussão, destacando, 1) as pessoas com deficiência na educação superior pública nas universidades do norte do Brasil e o caso da UEAP, seguido de 2) sua política de assistência estudantil e as ações das suas divisões e por fim 3) qual o lugar ocupado pelas pessoas com deficiência.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: O PAPEL DO ESTADO E DIRECIONAMENTOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo abrangeu cronologicamente uma discussão sobre o desenvolvimento e evolução da assistência estudantil e teve como objetivo descrever como se configurou a política de assistência estudantil em âmbito nacional e que direcionamentos há para as PCD's. Nesse sentido, abordou o surgimento das primeiras iniciativas voltadas para o amparo aos estudantes, destacando-se o papel das instituições de educação superior, governos e movimentos sociais no estímulo dessas políticas. Foram exploradas as mudanças significativas ocorridas em diferentes períodos históricos, identificando os marcos legais e políticos que consolidam a AE como direito fundamental. Além disso, os principais desafios enfrentados ao longo da trajetória dessa política, as conquistas alcançadas e as perspectivas futuras para aprimorar ainda mais o apoio aos estudantes, considerando os contextos socioeconômicos.

1.1 O Estado e as políticas de assistência estudantil no Brasil

A assistência estudantil se refere a um conjunto de políticas implementadas no âmbito educacional com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e garantir o acesso, permanência e êxito acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa iniciativa visa minimizar as desigualdades que podem afetar o desempenho dos estudantes, oferecendo auxílio em diversas áreas, como alimentação, moradia, transporte, saúde, material didático, entre outros, a fim de assegurar que se tenha condições adequadas para desenvolver seu potencial acadêmico (Dutra, 2017).

Essa compreensão também está diretamente ligada a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência, posto que a inclusão educacional diz respeito a promoção de forma abrangente na comunidade acadêmica, de ações específicas e adequações que considerem as necessidades individuais, oferecendo recursos, apoio especializado, transporte, tecnologias assistivas, materiais adaptados com o objetivo da quebra de barreiras (Glat e Pletsch, 2004).

Sasaki (2003, p.40), assevera que,

Os praticantes da inclusão se baseiam no modelo social da deficiência. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas "precisassem pagar 'ingressos' para integrar a comunidade".

Nessa perspectiva, o papel que o Estado desempenha na condução das políticas de assistência é um tema complexo e sujeito a contradições. Por um lado, existem defensores de uma intervenção estatal mais abrangente, destacando o compromisso do governo em assegurar condições dignas para os mais pobres. Nesse cenário, o Estado é visto como um agente indispensável na redução das desigualdades e na promoção da inclusão, por outro lado, há críticas à sua atuação, com argumentos que apontam para possíveis ineficiências, burocracias e até mesmo a dependência excessiva de certos grupos em relação aos benefícios governamentais. Essa dicotomia entre a defesa da atuação estatal ampla e as críticas à sua eficácia revela a complexidade inerente a esse debate.

A forma como o Estado desenvolve e implementa suas políticas de assistência aos estudantes é um tema que gera análises considerando a abrangência e o envolvimento do governo nesse processo. Essa reflexão ocorre em um contexto em que o Estado procura evitar sobrecargas, mostrando uma preferência por políticas que possam intervir em diversas áreas de interesse econômico e político, indo além das necessidades de conformação com padrões internacionais. Nessa perspectiva, torna-se evidente a influência dos interesses neoliberais na atuação do Estado no incentivo a políticas sociais.

Ao ponderar criticamente sobre atuação do Estado na área da educação, é preciso considerar alguns aspectos desafiadores. Um deles diz respeito a efetividade dessas políticas, posto que há desafios logísticos, burocráticos e financeiros que impactam na implementação e alcance e em alguns casos, a assistência pode não ser suficiente para suprir as necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade, deixando lacunas no processo de inclusão e permanência na educação (Costa, 2017).

De acordo com o pensamento de Karl Marx, a sociedade é moldada pelas relações de produção, onde a classe dominante, detentora dos meios de produção, explora a classe trabalhadora, que detém apenas a sua força de trabalho. Nessa visão, o Estado é considerado como uma instituição que representa os interesses da classe dominante, ou seja, a burguesia capitalista. Isso significa que, a partir da perspectiva marxista, as políticas de assistência estudantis, são instrumentos usados pelo Estado para, hegemonicamente, legitimar o sistema capitalista e amenizar os conflitos de classe, ainda que benefícios sejam dados àqueles em vulnerabilidade (Marx, 2013).

A partir dessa ótica, a política de assistência estudantil pode ser usada como instrumento de controle e contenção da luta de classes, ou seja, a oferta de assistência estudantil pode ser vista como uma forma de atenuar as tensões sociais e criar uma aparência de preocupação com o bem-estar dos estudantes. Ao prover subsídios educacionais para

alguns setores da população, o Estado pode tentar reduzir a insatisfação e a mobilização das classes oprimidas. Isso, em certo sentido, pode servir como forma de manter a ordem social e evitar um questionamento mais profundo das estruturas de poder existentes (Dutra e Santos, 2017).

Além disso, sob o ponto de vista da teoria marxista, a assistência estudantil pode ser percebida como insuficiente para reverter a desigualdade socioeconômica sistêmica dada sua própria finalidade. Embora essas políticas possam proporcionar oportunidades educacionais à alguns indivíduos de origem menos privilegiadas, elas não abordam as raízes estruturais das desigualdades. O sistema educacional pode continuar a servir como mecanismo de reprodução das desigualdades, já que muitos aspectos da educação permanecem influenciados pelo capitalismo, como acesso diferenciado a recursos, qualidade de ensino e possibilidade de mobilidade social (Neves, 2000)³.

Trata-se da distinção entre aparência e essência, essa última da qual essa aparência faz parte. Isto é, a aparência é o ponto de partida para o desvelar do fenômeno em seus elementos mais íntimos, em sua lógica interna, a ser reconstruída no nível do pensamento, com suas múltiplas determinações. Foi o que Marx fez ao nos revelar a lógica interna da produção e reprodução do capitalismo, destrinchando a mercadoria, quando percebeu que, subjacente ao grande arsenal de produtos do trabalho humano, estava a exploração da força de trabalho, com a extração de mais-valor e uma relação social de dominação (alimentada pelo fetichismo e a reificação). Essa era a chave para compreender a lógica da totalidade da sociedade burguesa. (Behring, 2021, p. 197, 198).

Logo, a atuação do Estado está diretamente relacionada com diversos aspectos e disputas de interesses de classes e orientações políticas, econômicas e ideológicas que determinaram e ainda determinam os caminhos das políticas sociais, especialmente aqui, as relativas a assistência estudantil. Esses caminhos apresentaram mudanças para se adequar aos diferentes momentos históricos.

O Estado é, portanto, o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável entre as classes. Ele surge exatamente onde, quando e na medida em que as classes não podem ser conciliadas. E, inversamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis (Lenin, 2010, capítulo 1, seção 1, p. 13).

Ao iniciar uma incursão histórica sobre o tema, compreende-se que a criação da Casa do Estudante Brasileiro - CEB em Paris em 1928, durante o governo de Washington Luís, é um marco importante, pois é a primeira ação do Estado brasileiro no âmbito da assistência ao estudante. Uma residência universitária criada para os jovens/estudantes que se dirigiam a França para estudar e que tinham dificuldade de fixar moradia no país atendendo

³ OECD. A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/2d804919-en>. Acesso em: 2 abr. 2024.

principalmente a elite brasileira, tendo em vista que naquele momento o acesso à educação superior era restrito a classe burguesa (Kowalski, 2012; Silveira, 2012).

No Brasil, em 1929 foi criada a Casa dos Estudantes, localizada no Rio de Janeiro, uma medida implementada pelo Estado Brasileiro com o intuito de fornecer assistência estudantil. Esta residência universitária de três andares, associada ao restaurante popular, foi estabelecida para apoiar estudantes com dificuldades econômicas. Foi neste ambiente que os estudantes, ao perceberem a necessidade de uma organização política estudantil de alcance nacional, começaram a articular-se. Cabe destacar que não há registro da presença de estudantes com deficiência neste ambiente (Lanna Júnior, 2010).

A ação do Estado em relação às pessoas com deficiência mudou muito pouco com o advento da República. Os Institutos permaneceram como tímidas iniciativas – mesmo com o surgimento de congêneres em outras regiões do Brasil –, tanto porque atendiam parcela diminuta da população de pessoas com deficiência em face da demanda nacional, quanto por se destinarem a apenas dois tipos de deficiência: a cegueira e a surdez. Por exemplo, em 1926, foi fundado o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte; em 1929, o Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo; [...] todos ainda em funcionamento (Lanna Júnior, 2010, p. 23).

Até os primórdios da década de 1930, o Brasil encontrava-se fundamentado em uma base socioeconômica predominantemente agrária e rural, na qual a educação formal, caracterizada por sua natureza acadêmica e aristocrática, coexistia em paralelo com a estrutura e organização da sociedade civil. No entanto, tal sistema educacional era acessível apenas a uma reduzida parcela da população brasileira, em virtude da inexistência de um projeto abrangente que possibilitasse a educação desempenhar o papel de mediadora na valorização e reprodução do capital.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 15),

Os debates políticos que se travavam no alvorecer dos anos 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Herança de anos anteriores, ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a ideia de que era indispensável a modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional centralizador, antiliberal e intervencionista. O movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essa discussão. Eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários. Todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com o seu horizonte ideológico.

Observava-se uma nítida divisão social que, em certa medida ainda perdura até os dias atuais. A classe trabalhadora, naquele momento era majoritariamente composta por indivíduos analfabetos, privados do acesso à educação formal. Além disso, prevalecia no imaginário popular a concepção de que o trabalho exercido por essa parcela da população, que se valia de técnicas de produção arcaicas, não demandava sequer a habilidade de ler e escrever (Saviani, 2019).

No Brasil, nesta mesma quadra histórica, o Instituto Pestalozzi de Canoas foi criado em 1926, influenciado pela pedagogia de Johann Heinrich Pestalozzi. Helena Antipoff, educadora russa, contribuiu na assistência e educação de pessoas com deficiência intelectual, introduzindo o termo "excepcional". Em 1932, fundou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, e seu trabalho resultou na criação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi - FENASP em 1970, impulsionando a formação de aproximadamente 150 sociedades Pestalozzi no país (Lanna Júnior, 2010, p. 24).

Em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas (1930-1934) ao poder, a aproximação das massas tornou-se uma estratégia para conter a instabilidade social e unir diferentes grupos sociais ao governo. Dentro desse contexto, a união dos estudantes das classes populares ganhou destaque nos confrontos entre as forças renovadoras e progressistas e as forças conservadoras da sociedade (Neves, 2000).

O nosso país praticamente não conheceu um período de capitalismo concorrencial. Como todos os países de industrialização tardia, ou mesmo hipertardia, o capitalismo brasileiro experimentou um processo de monopolização precoce, consubstanciado na utilização de mecanismos de acumulação dirigidos pelo Estado, pela associação ao capitalismo internacional de forma dependente e pela também precoce criação de um setor produtor estatal (Neves, 2000, p. 33).

Santiago (2014, p. 42), descreve que após assumir o poder em fins de 1930, o governo provisório concentrou esforços em estabelecer uma infraestrutura administrativa sólida para consolidar seu domínio. Nesse sentido, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado, liderado por Francisco Campos, que implementou a conhecida Reforma Francisco Campos. Esse período coincidiu com a celebração de um amplo arcabouço legal, incluindo o decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação – CNE, ainda em vigor nos dias atuais. Além disso, o decreto nº 19.851, também de 11 de abril de 1931, estabeleceu as bases para a organização da educação superior no Brasil, adotando o regime universitário.

A reforma da educação superior supracitada apresentava inovações importantes, tais como a introdução da possibilidade de associação em classe, proporcionando maior flexibilidade nas dinâmicas educacionais. Outra medida consistia na concessão de bolsas de estudo destinadas aos estudantes de baixa renda, conforme disposto no artigo 100 da reforma. No entanto, é imperativo contextualizar tais iniciativas considerando os interesses subjacentes à época (Santiago, 2014).

A despeito das melhorias no acesso, na aparência, é plausível considerar que, em meio aos avanços, interesses específicos, vinculados a agendas políticas e econômicas possam ter orientado a condução dessas reformas. Nessa direção, os decretos em questão se configuram

como a gênese da regulação concernente a política de assistência estudantil no âmbito universitário. Intrinsecamente, eles revelam a entrelaçada relação entre as demandas estudantis e docentes, pautadas pela busca incessante de conciliar critérios de justiça e oportunidade. Essa trajetória normativa marca os primeiros passos rumo a estruturação de um arcabouço jurídico com vistas a suprir as necessidades dos discentes universitários e fomentar a equidade no acesso à educação superior (Santiago, 2014).

Na conjuntura em que se almejava conceber uma política educacional nacional, delineando diretrizes fundamentais e a hierarquização dos sistemas estaduais, a assistência estudantil figura nas disposições da constituição de 1934. Essa temática é acolhida no segundo capítulo, consagrado a educação e cultura, em específico no artigo 157, parágrafo 2º, estabelecendo a alocação de recursos para materiais escolares, bolsas de estudo, auxílio alimentar, odontológico, médico e inclusive para atividades recreativas educacionais (Brasil, 1934). Adicionalmente, no artigo 149, destaca-se a ênfase prerrogativa de que o direito a educação é universal, incumbindo a família e aos poderes públicos a sua plena efetivação (Santiago, 2014).

Cumprе ressaltar que a mencionada constituição representa o êxito do movimento dos pioneiros pela educação ao afirmar, no seu artigo 167, que “o ensino de diversas disciplinas será promovido pelos órgãos públicos, e é permitida a iniciativa privada, sujeita as regulamentações legais” (Brasil, 1946). Tal disposição implica que o Estado do ponto de vista jurídico, assume a responsabilidade integral pela disponibilização do ensino em sua totalidade (Santiago, 2014).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 16) relembram que,

Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino. [...] esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas.

A implementação do Estado Novo em 1937 delineou a função da educação no contexto do projeto nacional almejado pelo Estado. A recém-promulgada constituição reservou uma proporção substancialmente menor de seu conteúdo à educação em comparação com sua predecessora, contudo, foi o suficiente para integrá-la em sua estrutura estratégica com o propósito de abordar questões sociais e reprimir a subversão ideológica. Não foram aleatórios os discursos e referências a um ensino específico destinado às classes trabalhadoras (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p. 23).

Ainda em 1937, a Casa do Estudante do Brasil sediou o I Congresso Nacional de Estudantes, com apoio do Ministério da Educação e Cultura - MEC, marcando a fundação da União Nacional dos Estudantes – UNE e estabelecendo uma relação significativa com a assistência (Fonaprace, 2012; Dutra e Santos, 2017). Posteriormente, a Casa do Estudante Brasileiro tornou-se a sede administrativa da UNE, onde os membros organizavam vários serviços de assistência, incluindo o serviço de saúde, concessão de bolsas e distribuição de cargos empregatícios.

No ano seguinte à sua fundação, 1938, a UNE consolidou sua estrutura ao realizar o II Congresso Nacional dos Estudantes, aprovando um plano de reforma educacional. Esse plano tinha como objetivo apresentar soluções para as dificuldades educacionais da época, incluindo a assistência aos estudantes com dificuldades econômicas (Fonaprace, 2012; Dutra, 2017, Braggio, 2019).

A sugestão de criar a UNE foi o último ponto discutido no documento intitulado “Plano de Reforma Educacional” brasileira, elaborado pelos estudantes ao término do mencionado congresso e aprovado pelos participantes. Além de estabelecer a entidade máxima estudantil, o documento também abordou a questão da reforma educacional, sendo encaminhado ao governo Getúlio Vargas pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema, que participou do congresso e presidiu sua sessão de encerramento. O objetivo geral do documento era propor ao poder público mudanças no sistema educacional visando contribuir para a “essência de reconstrução e redistribuição mais equitativa dos benefícios de um sistema educacional bem organizado”. É relevante destacar que os estudantes estavam oferecendo sugestões, não reivindicações, e esse termo fora utilizado como forma de evitar repressões, especialmente em meio à instauração do Estado Novo (Braggio, 2019, p. 17).

Os dirigentes da UNE não tinham motivos para confrontar Vargas, pois havia uma afinidade de valores entre eles, evidenciada na aclamação de Vargas como presidente de honra do 2º Congresso Nacional dos Estudantes, bem como a inclusão de interventores estaduais e ministros de Estado como membros honorários. Portanto, os estudantes brasileiros estavam distantes da política governamental, ainda não compreendendo completamente que muitos dos problemas educacionais eram reflexos dos interesses do poder público. Eles acreditavam que o governo estava constantemente se esforçando para melhorar o desenvolvimento e a formação da juventude. O movimento estudantil estava em processo de formação de sua consciência política, desconsiderando as contradições nas medidas administrativas do governo para o sistema educacional (Braggio, 2019).

Esse plano foi coerente e conciso, ao expor como deveriam ser a organização da universidade na sua direção, currículo, programa, corpo docente e discente, cada qual com sua especificidade, mas que necessitavam de íntima interligação. Era preciso que a universidade adquirisse autonomia educacional e administrativa, para eleger democraticamente sua direção, por meio da participação dos corpos docente e discente. Para tal, os docentes da universidade deveriam ser selecionados somente com base em concursos, que comprovassem capacidade científica e didática [...] o rigor de seleção por capacidade também se estendia aos alunos, que não poderiam ser selecionados pelo critério econômico (Braggio, 2019, p. 18, 19).

Em relação aos estudantes com deficiências, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE surgiu em 1954, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. Em 1962, 16 APAEs do Brasil realizaram o primeiro Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos, resultando na criação da Federação Nacional das APAEs - FENAPAES em 10 de novembro de 1962. Inicialmente sediada em São Paulo, a FENAPAES, coordenada pelo Dr. Stanislaw Krynski, posteriormente estabeleceu uma sede própria em Brasília. Atualmente, a FENAPAES congrega 23 federações estaduais e mais de duas mil APAEs em todo o país, formando uma rede abrangente que oferece serviços educacionais, de saúde e assistência social para pessoas com deficiência intelectual e múltipla (Lanna Júnior, 2010, p. 25).

A Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR, inaugurada em 1954, foi um dos primeiros centros de reabilitação no Brasil. Criada por Fernando Lemos, arquiteto cujo filho teve sequelas de poliomielite, a ABBR recebeu apoio financeiro de empresários dos setores de comunicação, bancário, aviação e seguros. Percy Charles Murray, vítima de poliomielite, foi o primeiro presidente da associação. A ABBR iniciou suas atividades com a criação da Escola de Reabilitação, formando fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais para suprir a escassez desses profissionais no país. Os cursos, inspirados na Columbia University, começaram em abril de 1956. Em setembro de 1957, o Centro de Reabilitação foi inaugurado por Juscelino Kubitschek. Outras organizações, como a Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD em São Paulo (1950), o Instituto Bahiano de Reabilitação - IBR em Salvador (1956) e a Associação Fluminense de Reabilitação - AFR em Niterói (1958), surgiram durante a epidemia de poliomielite. Hospitais como o da Baleia e Arapiara, em Belo Horizonte, tornaram-se referências na reabilitação de sequelas de poliomielite (Lanna Júnior, 2010, p. 26).

Ao término da década de 1950, o epicentro das discussões girava em torno do projeto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, e nesse cenário a União Nacional dos Estudantes - UNE assumia um protagonismo marcante a se insurgir contra as premissas que estavam tomando forma no âmbito legislativo. De forma concisa, era compreendido que a escola pública era

concebida como uma instituição genuinamente democrática, cuja proposta consistia em proporcionar igualdade de oportunidades a todos, desprovida de qualquer forma de preconceito. Em contraponto, as escolas particulares, que operavam mediante remuneração, adotavam o critério do poder aquisitivo no acesso à educação. Dessa forma, o movimento reconhecia de forma intrínseca a coexistência de setores público e privado, sempre referendando-se nas ideias inerentes ao regime democrático (Santiago, 2014).

Uma das primordiais inquietações que perpassavam o âmago do movimento estudantil, em decorrência do trâmite da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, tangia a intrincada temática da distribuição dos recursos financeiros à esfera educacional. Esse aspecto histórico ressalta a veemente postura adotada pelo movimento em prol da educação, pautando-se na convicção de que os recursos públicos ostentem inalienável caráter público, ou seja, devem ser primordialmente alocados as instituições de natureza pública. Previamente, alertava-se com acuidade quanto ao artigo 93 do projeto em análise, em especial em relação ao advérbio “preferencialmente”, cuja conotação sinalizava a ausência de caráter compulsório na alocação dos recursos públicos para a manutenção e desenvolvimento do sistema público de educação, configurando-se apenas como um conselho de cunho indicativo (Santiago, 2014, p. 45).

Em 15 anos, ou seja, após 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor a Lei nº 4.024, cujo objetivo era estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Esse marco legal reforçou o princípio essencial de que a educação é um direito inalienável de todos os cidadãos. Em seu artigo 3º, a lei consagrou a premissa fundamental da igualdade de oportunidades, assegurando que todos os indivíduos tivessem acesso equânime às oportunidades educacionais disponíveis (Santiago, 2014, p. 46).

Essa conquista legislativa representou um avanço na história da educação brasileira, pois estabeleceu os alicerces normativos que nortearam o sistema educacional no país. Através da LDB, o Estado se comprometeu a proporcionar um ambiente inclusivo e acessível, no qual todos os brasileiros tivessem o direito de desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais e habilidades, independentes de suas origens sociais, econômicas ou étnicas. O art. 91, a LDB 4.024/61 estabeleceu “A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à disposição de técnicas do grupo e a organização social da comunidade”.

Nesse cenário, apesar das considerações iniciais sobre a atuação do Estado, as preocupações abrangentes e setorializadas, especialmente em relação a segmentos mais vulneráveis como as pessoas com deficiência, não parecem ter sido devidamente contempladas. Mesmo levando em consideração as distintas diferenças regionais da sociedade

brasileira da época e as nuances político-econômicas, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, particularmente aqueles em condições mais desfavoráveis, eram acentuadas.

Nessa perspectiva, a intervenção do Estado buscou equilibrar as forças e reduzir as distorções, principalmente considerando as especificidades de gênero, etnia e acesso, como no caso dos estudantes com deficiência. Entretanto, o golpe militar de 1964 provocou uma mudança significativa nesse panorama. A UNE passou a ser alvo de perseguição e silenciamento, com a retirada de sua representatividade por meio da Lei Suplicy de Lacerda (Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964), que proibia qualquer manifestação, ação ou propaganda política partidária nas organizações estudantis. Isso levou a UNE a atuar na ilegalidade.

Destaca-se que, durante esse período, apesar das legislações vigentes, como a Lei Orgânica do Ensino Superior de 1931, as constituições de 1934 e 1946, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, demonstrarem preocupação com a permanência dos estudantes nas classes sociais menos favorecidas (Kowalski, 2012; Silveira, 2012), as adversidades enfrentadas pelos estudantes, foram agravadas pelo contexto político da época. De acordo com Neves (2000, p. 39),

O Estado, no período 1946-64, ampliou e complexificou sua aparelhagem econômica, para que pudesse funcionar como aglutinador de um processo de monopolização do capital, atuando diretamente, através das empresas públicas ou indiretamente, pela viabilização de incentivos que viessem unir os interesses objetivos do capital nacional à penetração do capital estrangeiro. A monopolização do capital, partindo dos nexos solidários entre Estado, capital estrangeiro e capital nacional, sedimentou um bloco histórico que incorporou no seu projeto desenvolvimentista, ainda, as frações oligárquicas, as camadas médias e os assalariados urbanos, através de uma democracia restringida, cuja mediação política se realizou através de práticas populistas.

A expansão da educação superior, ocorrida nas décadas de 1960 e 1970 especialmente no setor público favoreceram ao maior acesso das classes populares a esse nível de ensino, fazendo com que muitos jovens saíssem de suas capitais em busca de formação acadêmica, gerando demandas por ações específicas. “O Estado tomou para si [...] o funcionamento via universidades e institutos de pesquisa, do aparato científico e tecnológico necessários ao desenvolvimento econômico e político cultural do capitalismo monopolista” (Neves, 2000, p. 68). Tal fato levou várias instituições educacionais públicas a adotarem medidas para suprir algumas necessidades básicas dos que estavam em trânsito (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011). Essa realidade contribuiu para a criação, na década de 1970 do Departamento de Assistência ao Estudante - DAE, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura - MEC que implementou o programa de assistência aos estudantes nas instituições de educação, como

bolsa de trabalho, bolsas de estudo e programas de alimentação, moradia e assistência médico odontológica (Fonaprace, 2012; Dutra e Santos, 2017).

O associativismo, muito visto pela UNE, também representou uma transição fundamental na organização das pessoas com deficiência, que, previamente limitadas à caridade e à assistência, avançaram em direção a conquistas no âmbito político e na defesa de seus direitos. Essas iniciativas, inicialmente desprovidas de sede própria ou estatuto formal, estimularam um engajamento político em prol dos direitos humanos, transformando as pessoas com deficiência em agentes políticos ativos na busca pelo avanço social, durante a conjuntura marcada pelo regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência – AIPD.

Na transição dessas discussões sobre a assistência aos estudantes, as quais direcionavam-se para a contrarreforma do Estado brasileiro, ocorrida no final da década de 1980, houve mudanças significativas no panorama educacional. O contexto de enfraquecimento do regime militar e avanço do processo de redemocratização na década de 1980 propiciou o surgimento de novos atores políticos interessados no acesso à educação, especialmente para as classes estudantis. O Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, criada em 1987, desempenhou um papel central na discussão e proposição de políticas de promoção e apoio ao estudante, atuando em sintonia com os princípios constitucionais de democratização da educação (Vasconcelos, 2010; Fonaprace, 2012; Kowalski, 2012).

No final dessa mesma década, a criação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Nível Superior – ANDIFES resultou no FONAPRACE assumindo o papel de órgão assessor dessa associação no que se refere aos direitos dos estudantes universitários. Durante os debates no FONAPRACE, foram abordadas as dificuldades das instituições em relação à permanência e evasão dos estudantes provenientes das classes trabalhadoras, reafirmando a importância da democratização da universidade, conforme preceitos constitucionais.

Contudo, essa fase de discussões e avanços na democratização do ensino deu lugar a um avanço mais ampla com a chegada da década de 1990. Esse período marcou a contrarreforma do Estado brasileiro, uma estratégia que refletia a influência das nações desenvolvidas nas nações de capitalismo periférico, como o caso do Brasil. O consenso construído nos anos 1980 serviu de base para os novos consensos da década de 1990, trazendo uma ressignificação de termos e conceitos, como a mudança do estudante em consumidor, que

impactou profundamente o campo educacional. Esse cenário reflete uma mudança de foco na educação, com uma crescente preocupação em preparar os indivíduos para o mercado, alinhando-se a uma perspectiva que enfatiza a formação como meio de adequação ao novo modelo de produção e ascensão social (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2011).

Para Shiroma, Moraes, Evangelista (2011, p. 44) ocorre que,

O consenso construído nos anos 1980 serviu de alicerce para os novos consensos de 1990. A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com os empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado, [...] e, finalmente o aluno foi transformado em consumidor.

Em meio a essas transformações, entretanto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 garantiu que a educação se tornasse um direito universal, demandando do Estado a responsabilidade de proporcionar condições para o acesso a esse direito por todas as classes e faixas etárias. Tal direito provocou uma efervescência nos debates e vários desdobramentos para as políticas públicas educacionais das décadas seguintes, especialmente para a assistência estudantil.

Nesse contexto, e inspirada pelo progresso das conquistas sociais promovidas na legislação constitucional, o FONAPRACE deu início, durante a década de 1990, a uma minuciosa pesquisa nas instituições federais de educação superior. Essa empreitada tinha como objetivo essencial a compreensão do perfil socioeconômico, social e cultural dos discentes, elementos inescusáveis para embasar um debate sólido, a formulação de políticas efetivas e a concretização de medidas sociais que assegurassem a contínua permanência dos estudantes no seio acadêmico.

Mediante uma análise detalhada da realidade dos estudantes, o referido estudo subsidiou a concepção de programas de auxílio educacional e iniciativas voltadas à promoção da diversidade e inclusão, efetivamente contribuindo para a consolidação de um sistema educacional mais acessível e abrangente, no propósito de atender às aspirações de toda sociedade. As informações levantadas também apontaram a classificação econômica dos discentes e os principais indicadores sociais relacionados as necessidades estudantis, a saber, moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho indicando parâmetros para melhor definir as diretrizes para o desenvolvimento de programas e ações de assistência estudantil a serem implementadas pelas instituições de educação superior públicas (Kowalski, 2012).

Paralelamente, no cenário político brasileiro, o governo liderado por Fernando Collor de Mello (Partido da Reconstrução Nacional - PRN), cuja legitimidade decorreu do voto

popular expresso nas eleições de 1989, deu início a um processo de implementação de diretrizes sociopolíticas, econômicas e culturais. Essas diretrizes foram posteriormente aprofundadas no governo de Itamar Franco (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB) e, consolidadas durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB). A intenção subjacente a essa sucessão de governos foi inserir o Brasil, de maneira associada e subalterna, na nova ordem internacional do trabalho, através da adoção do paradigma neoliberal como um novo modelo de desenvolvimento.

Nesse contexto, o neoliberalismo, caracterizado pela ênfase na liberalização dos mercados, redução do intervencionismo estatal na economia e busca por uma maior integração na economia global, foi adotada como estratégia para a reestruturação da economia brasileira e alcance de uma posição vantajosa na nova configuração global (Neves, 2000; Shiroma, Moraes, Evangelista, 2011). Essa mudança político-econômica provocou mudanças significativas na condução das políticas educacionais, especialmente no que tange ao financiamento e as relações entre os setores público e privado.

Em meio as mudanças, a entrada de estudantes com deficiência na educação superior, em especial nas universidades públicas se dá nesse contexto temporal, mediante lutas e inúmeras dificuldades e maior ampliação das discussões sobre a garantia de direitos humanos. Inicia em 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, cujo texto destacava a necessidade de garantir a igualdade de acesso à pessoas com deficiência em todo o sistema educativo e em 1994 com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade, conhecida como Declaração de Salamanca (7 e 10 de junho de 1994) se atentava para a importância das universidades no amparo aos estudantes com deficiência e em pesquisas na área (Declaração de Salamanca, 2003).

Essas duas conferências impactaram na formulação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora⁴ de Deficiência, e também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, promulgada em 1996, assegurando a inclusão de pessoas com deficiência, com transtornos globais e superdotação no ensino comum.

O fundamental, em termos paradigmático e estratégico, é registrar que foi deslocada a luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos Direitos Humanos. Essa mudança de concepção da política do Estado

⁴ Contrário a esse indicativo referendado legalmente no texto, Sassaki (2003) afirma que: “a tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivo). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena” (Sassaki, 2003 p. 16).

Brasileiro aconteceu nos últimos trinta anos. O movimento logrou êxito ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos e incluí-las nos direitos de todos, sem distinção (Lanna Júnior, 2010, p. 14).

A LDBEN nº 9.394/96, teve impactos significativos no sistema educacional brasileiro ao estabelecer o direito à educação e universalizar o ensino fundamental para crianças de 7 a 14 anos, atribuindo à família e ao Estado o dever de educar. Paralelamente, essa lei marcou uma nova fase de abertura da educação para o setor privado, incorporando demandas dos estudantes.

Garcia destaca que, dentro os pontos críticos estão a definição de setores exclusivos da ação pública estatal, que caracterizaram a “educação como um serviço, favorecendo sua abertura estratégica para o mercado, especialmente no nível da educação básica”. A distinção entre público e estatal promovida pela reforma contribuiu significativamente para a intensificação da privatização da educação nos anos subsequentes (Garcia, 2014, p. 25).

Em relação as pessoas com deficiências, os institutos imperiais dedicados à educação de cegos e surdos, assim como as organizações republicanas voltadas para pessoas com deficiência intelectual e reabilitação, embora desprovidos de uma clara orientação política, proporcionaram, ainda que para uma minoria, ambientes de interação entre seus membros e debates sobre questões compartilhadas. Essas iniciativas contribuíram na formação de uma identidade para as pessoas com deficiência na época, contribuindo para a construção não apenas das designações (como cego, surdo, deficiente intelectual e físico), mas também para sua identificação como um grupo social distintivo.

Na década seguinte destaca-se a atuação política do FONAPRACE junto ao congresso federal e ao governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT) na defesa de assuntos relacionados aos estudantes, como a abrangência da temática no Plano Nacional de Educação - PNE (2001) e a partir disso a elaboração de um esboço do Plano de Assistência Estudantil - PAE, por meio dos dados dos perfis publicados na década de 1990 (Fonaprace, 2012; Dutra e Santos, 2017). Nesse sentido Dutra e Santos destacam,

A luta pela incorporação da assistência ao estudante na agenda da educação do Governo Federal se deu, em grande medida, no embate pela superação de conceitos como o entendimento das ações de assistência ao discente como gasto desnecessário, e também como medida assistencialista, fundamentada na ideia de concessão ou favor. Em oposição a isso, houve um grande empenho por parte dos grupos sociais organizados, sobretudo a UNE e o FONAPRACE, em defender uma concepção de Assistência Estudantil como investimento e como um direito (Dutra e Santos, 2012, p. 162).

Em 2005, o Ministério da Educação e Cultura - MEC cria o Programa Incluir que tinha como objetivo “apoiar as IFES, por meio de suporte contínuo de recursos orçamentários para

a execução de ações de acessibilidade no âmbito do eixo ‘acesso à educação’ no Plano Nacional de Direitos das Pessoas com Deficiência” (Brasil, 2005, p. 3). Esse programa conquistou avanços em relação as matrículas na educação superior federal e se tornou oficialmente parte de uma série de ações e legislações com foco na acessibilidade na educação superior.

Em 2007, o FONAPRACE promoveu uma atualização do plano existente e, após a aprovação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, inicia discussões com o Ministério da Educação e Cultura – MEC visando à criação e implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Este processo responde às propostas do fórum, às reivindicações estudantis e reconhece a assistência estudantil como uma estratégia para combater as desigualdades sociais, locais e regionais, bem como promover a democratização do acesso e permanência nas instituições federais de educação. Posteriormente, o MEC oficializa o Programa Nacional de Assistência Estudantil por meio de uma portaria em 2007.

Na mesma linha, a expansão das políticas de inclusão e assistência estudantil nas universidades federais é estabelecida como uma das diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Esse programa, instituído pelo Decreto nº. 6.096/2007, teve como objetivo criar condições para ampliar o acesso e a permanência na educação superior, nível de graduação, aproveitando melhor a estrutura e os recursos humanos existentes nas universidades federais.

As ações desse programa, segundo a portaria compreendem iniciativas nas áreas de moradia estudantil, transporte, alimentação, assistência à saúde, inclusão digital, esporte creche e apoio pedagógico. A Assistência Estudantil - AE, perpassava teoricamente, portanto, por diversas áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcione acesso aos instrumentais pedagógicos indispensáveis a boa formação, boa condição de saúde, bem como o provimento de recursos mínimos para sobrevivência, como moradia, alimentação, vestuário, transporte e recursos financeiros (Vasconcelos, 2010; Fonaprace, 2012; Kowalski, 2012).

Paralelamente, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, estabelecidas em 2008, desempenharam outro papel importante no contexto da assistência, acesso e permanência de estudantes com deficiência na educação superior. Essas diretrizes não apenas delinearam as bases para a educação especial nesse nível de ensino, mas também enfatizam a necessidade de ações concretas que promovam o acesso, a permanência e a participação de estudantes, abrangendo desde a acessibilidade arquitetônica até os materiais didáticos e pedagógicos.

No entanto, é importante notar que, até 2010, o escopo do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES estava limitado às instituições federais, excluindo outras, como centros de formação tecnológica que ofereciam formação em nível superior. Somente após uma significativa mobilização na implementação das ações da assistência estudantil, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT) transformou a portaria normativa em decreto, consolidando o PNAES como uma política pública efetiva por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Fonaprace, 2012; Kowalski, 2012).

Esse decreto representou um importante conquista para o FONAPRACE, ANDIFES e UNE que, como vimos até aqui, historicamente lutaram pela consolidação da assistência estudantil em âmbito institucional nacional. O decreto supracitado prevê atendimento prioritário aos estudantes oriundos da rede pública e de educação básica ou com renda per capita de até um salário e meio. Trata também em seu § 1º alínea X, que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas “no acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação” (Brasil, 2010).

A criação da rede federal de educação profissional científica e tecnológica e dos Institutos Federais, em 2008 também contribuiu para a ampliação do debate sobre a necessidade de extensão da inclusão social e democratização do ensino para essas instituições. Nesses espaços, a Assistência Estudantil se desenvolveu com o objetivo de contribuir com a permanência dos estudantes nas instituições federais de nível superior, no entanto, por meio do decreto nº. 7.234/2010 sua abrangência foi expandida aos institutos federais de educação, trazendo a essas instituições um movimento de elaboração e implementação de suas políticas de assistência estudantil.

Posteriormente, em 2015, o FONAPRACE apresentou temas relevantes para subsidiar a ANDIFES na elaboração de um planejamento estratégico. A proposta foi discutida e a partir das sugestões e das deliberações da reunião das regionais norte e nordeste do FONAPRACE se definiu-se dez temas, que são considerados desafios atuais. O nono tema diz respeito a “implantação de programas de assistência aos estudantes com deficiências e necessidades especiais e com habilidade de superdotação, integrado às ações de apoio pedagógico, considerando as especificidades de cada IFES” (FONAPRACE, 2012).

Paralelamente, em 2015, houve a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, através da Lei nº 13.146/2016, que visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à

sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). O art. 30 do Estatuto versa sobre a educação superior, a saber,

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para o candidatos com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para a sua participação;

Esses processos abrem espaço para amplas discussões sobre a criação de políticas afirmativas nas universidades e apesar da existência de garantias legais do acesso de estudantes com deficiência nas universidades, deve-se pensar também em estratégias de garantia de sua permanência associando assim a inclusão social e educacional. No apêndice 2, apresento o Quadro 11, que versa sobre a legislação sobre acessibilidade na educação superior.

As políticas de assistência estudantis foram estruturadas para estudantes que se encontram em vulnerabilidade, no entanto, quando se consideram as pessoas com deficiência, as vulnerabilidades são de múltiplas dimensões.

No modelo de universidade que engloba ensino, pesquisa e extensão, há um grande desafio, em se considerando que estas não devem apenas garantir a matrícula dos estudantes com deficiência, mas também auxílio na produção de pesquisas, uso e/apropriação de novas tecnologias, formação de professores e extensão universitária. Ganha destaque nesse sentido o conceito da acessibilidade. Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a acessibilidade diz respeito a,

Possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informações e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

O estatuto explicita que há pelo menos quatro tipos de barreiras que devem ser enfrentadas com o objetivo de promoção da participação das pessoas com deficiência, a saber, a barreira urbanística (que envolve acesso a espaços públicos), a barreira arquitetônica (que abrange a falta de projetos arquitetônicos acessíveis em edifícios), a barreira de transporte (se refere as dificuldades de acesso a serviços de mobilidade), a barreira comunicacional (que dificultam a expressão ou recebimento de informações).

Sassaki (2003) destaca que existem diversas barreiras no transcurso das instituições públicas que merecem atenção, como a denominada barreira atitudinal, que são aquelas que englobam atitudes que prejudicam a igualdade de participação das pessoas com deficiência

em determinados espaços. Este tipo de barreira está ligado a subjetividade dos indivíduos e por isso abrange o comportamento e a educação das pessoas. Outras barreiras como a barreira programática (ausência de consideração por pessoas na formulação de políticas públicas) e barreira tecnológica (que diz respeito a utilização de recursos tecnológicos adaptados). A transposição dessas barreiras exige, portanto, que seja ampliada a compreensão sobre os alcances e as ações da assistência estudantil e consequentemente a perspectiva de políticas também precisam acompanhar essa ampliação.

Ao partir dos pressupostos da abordagem marxista, a solução para questões relacionadas a assistência estudantil e a educação em geral não ocorre simplesmente aumentando a quantidade de recursos investidos nesses programas, mas sim promovendo mudanças mais radicais no sistema socioeconômico. Isso implicaria em uma transformação profunda das estruturas de poder e na eliminação das desigualdades inerentes ao sistema capitalista. Portanto, a AE não pode ser vista de forma isolada, mas como parte de um sistema maior de relações e estruturas que precisam ser questionadas.

Com o desenrolar do percurso histórico, percebe que, em alguns momentos, houve avanços significativos na expansão e implementação das políticas de assistência estudantil, permitindo a inclusão de um número maior de estudantes, no entanto, a política muitas vezes se limitou a ações paliativas, sem enfrentar as raízes profundas das desigualdades educacionais. Isso ocorre devido ao Estado sofrer forte maior influência político-econômica, enquanto instituição que representa os interesses da classe dominante.

O fato é que o Estado avançou na implementação de políticas de assistência estudantil quando pressionada pelas mobilizações sociais e também quando percebe que essas políticas podem contribuir para a estabilidade e legitimação do sistema capitalista. No entanto, seu papel no retrocesso da AE ocorreu quando as políticas foram enfraquecidas por cortes de recursos, mudanças de prioridades políticas e influência de grupos que resistem as políticas de inclusão.

O acesso à universidade pelas camadas populares ocorreu muito recentemente a partir de um conjunto de ações que contribuíram para isso, pois apesar de inegáveis avanços, não é possível afirmar que vivenciamos um processo de real e concreta democratização. As políticas de cotas e a abertura para um número cada vez maior para oriundos de classes populares são marcos históricos nesse sentido, porém ainda ínfimos, especialmente no caso das pessoas com deficiência.

Os mecanismos excludentes que estabelecem critérios para o ingresso e permanência dos estudantes têm como resultado o favorecimento de um grupo privilegiado: a elite. Esta se

apropriada dos cargos chave na economia, tanto no setor público quanto no privado. Os que atuam no campo educacional são influenciados pelas diretrizes impostas pelo bloco histórico dominante, detentor do poder político, econômico e cultural, incluindo o controle sobre a educação, sustentando um projeto de educação hegemônica que reflete os interesses e valores dessa elite no sistema educacional (Carnoy, 1987, p. 15).

Conclusivamente, a análise dos referenciais teóricos revelou, grosso modo, como as estruturas de poder moldam a educação para servir aos interesses da elite dominante. Ao buscar compreender a existência dessas dinâmicas, torna-se essencial questionar e desafiar os mecanismos excludentes e a lógica de dominação presentes no sistema educacional. A busca por uma educação emancipadora requer engajamento coletivo na luta por transformações sociais, onde o acesso ao conhecimento e oportunidades não seja mais privilégios da elite, mas um direito universal de toda a sociedade. Somente através da superação das barreiras impostas pelo sistema vigente pode-se construir uma sociedade mais inclusiva.

Diante disso, é preciso pensar de forma contra-hegemônica sobre as perspectivas de assistência estudantil em disputas de interesses, nesse sentido, a próxima subseção pretende refletir sobre as articulações teóricas e/ou empíricas acerca do tema da assistência estudantil, estabelecendo uma discussão micro conceitual mais diretamente relacionada ao tema.

1.2 Incursões conjunturais à guisa de uma compreensão contra-hegemônica de assistência estudantil

Esta subseção abordará a crescente interferência do capital nas políticas de assistência estudantil e destaca a necessidade de uma disputa mais clara quanto aos objetivos dessas políticas. O capitalismo, historicamente excludente, intensifica seus processos de exclusão a partir das décadas de 1990, coincidindo com a formulação de conceitos como o capital humano, desencadeando uma disputa conceitual que perdura até hoje. O neoliberalismo por sua vez, indo além de sua política econômica, revela-se como estratégia abrangente para a transformação da sociedade e redefinição da condição humana. Nesse contexto, é imprescindível compreender e explorar alternativas teórico-analíticas que desafiem as estruturas hegemônicas estabelecidas especialmente as moldadas pelo capitalismo, para repensar e redefinir as PAEs.

Nessa direção, no que tange à compreensão do capitalismo como estrutura, é a partir da análise de como a 'ordem estabelecida' do capital produz destruição - do tempo livre, da

educação, das pessoas, da cultura, da natureza, da vida que Mészáros (2008, p. 88 *grifo nosso*) reafirma a necessidade do socialismo no século XXI. Para ele,

É absolutamente inconcebível superar a qualquer uma de suas contradições [...] sem instituir uma alternativa radical ao modo de controle do metabolismo social do capital. Uma alternativa baseada na *igualdade substantiva*, cuja ausência total é o denominador comum e o núcleo vicioso de todas as relações sociais sob o sistema existente.

Na tentativa de lidar com a crise capitalista, alguns governos adotaram/adotam medidas de desregulamentação do mercado de trabalho, o que resultou/resultam na diminuição de postos de trabalho, na promoção de flexibilização laboral, na proliferação de subcontratações e em outros arranjos precários de emprego com consequências desastrosas para todos.

Diversos líderes e pensadores, notadamente o eminente ex-vice presidente do Banco Mundial, Joseph Stiglitz (1990), revisitaram suas perspectivas, encontrando o neoliberalismo ortodoxo inadequado como alternativa para o sistema capitalista no presente século. Esse movimento intelectual suscitou uma reflexão profunda sobre as diretrizes econômicas vigentes e sua compatibilidade com os desafios contemporâneos (Shiroma e Santos, 2014, p. 21, 22).

Nesse ínterim, um processo de propaganda meticuloso, em grande parte orquestrado, contribuiu para a consolidação de um consenso público em torno da imperatividade das reformas no âmbito estatal e educacional, como resposta à conjuntura de crises que se delineou. Em consonância com a tendência das reformas empreendidas nas nações centrais, a administração pública passou a dedicar particular atenção às instituições de ensino, seus atores e métodos.

Com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros *slogans* que ornamentam os discursos e práticas educacionais no novo milênio (Shiroma e Santos, 2014, p. 22, *grifo nosso*).

A influência do pensamento de Gramsci (1891-1937) se faz indelével neste contexto, quando enfatiza a primordialidade da linguagem e da repetição cotidiana na preservação da hegemonia ideológica. Para ele, “a linguagem política transformou-se um jargão [...] de tanto repetir sempre as mesmas fórmulas, de manejar os mesmos esquemas mentais enrijecidos, termina-se, na realidade, por pensar no mesmo modo, já que se acaba por não pensar mais” (Gramsci, 2017, p. 106).

Seguindo a abordagem sugerida por Harvey (2008), a construção da aceitação e conformidade social se efetiva mediante a criação de um aparato conceitual meticulosamente

concebido e sustentado pela sociedade. Remontando a compreensão de que o Estado exerceria seu poder em seu próprio benefício, enquanto afirma que suas ações são para o bem comum (Marx e Engels, 1970, p. 106), Harvey destaca duas estratégias, que sustentariam essa contradição,

A primeira estratégia que, encarregada de expressar a vontade de domínio e as instituições pelas quais essa vontade se manifesta, deve *parecer* independente e autônoma em seu funcionamento. [...] e a segunda estratégia [...] se baseia na conexão entre ideologia e Estado. Especificamente, os interesses de classe são capazes de ser transformados num “interesse geral ilusório”, pois a classe dirigente pode, com sucesso, universalizar suas ideias como “ideias dominantes” (Harvey, 2008, p. 81, *grifo nosso*).

Conforme as condições materiais se transformam por meio da luta de classes, as relações entre os indivíduos nas diversas posições sociais também sofrem alterações, sendo estas posições determinadas pela estrutura social da produção e pela relação de cada pessoa com o processo produtivo. Dessa maneira, a centralidade da organização da produção e de seu desenvolvimento reside no fato de que são nessas estruturas que se encontram as bases das relações da vida humana, o significado e o valor das características individuais, bem como os determinantes do poder político e da hierarquia social. No contexto do capitalismo, os capitalistas, exercem controle e acumulam capital, sendo capazes, por meio de uma interação constante com a classe trabalhadora, de “moldar o processo de desenvolvimento da sociedade, incluindo aspectos como a moral social e a formação cultural” (Carnoy, 1987, p. 14, 15).

Nessa direção, as reformas educacionais, são mecanismos de efetivação desses aparatos conceituais indicados por Harvey (2008), pois exercem uma influência considerável ao orientar, de fato, o corpo docente e a comunidade em direção à adoção de novas práticas e à absorção de uma ideologia em consonância com uma agenda global capitalista, entre vários aspectos que referem-se a educação numa perspectiva mundializada, própria desse nosso tempo histórico imediato.

No âmbito nacional, em concomitância com as legislações que versam sobre políticas educacionais, delineiam-se incursões direcionadas à educação pública, notadamente voltadas a educação superior. Tais investidas são permeadas por políticas e iniciativas concebidas para a drenagem de recursos provenientes do erário público, sendo também fortemente influenciadas pela elite burguesa. Ilustrações paradigmáticas desse cenário são: Programa Universidade para Todos - PROUNI e Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, que se destacam como instrumentos de capitalização das esferas educacionais (Costa, 2017).

Pesquisas aprofundadas têm ressaltado as recorrentes incursões do capital na esfera da educação pública de nível superior, com ênfase na construção de uma perspectiva ideológica e

na disputa discursiva para a próxima década. Tais movimentos são amplamente apoiados por representantes do capital e pelos consensos de classe predominantes.

As políticas públicas dos anos iniciais do nosso processo de modernização capitalista responderam de modo geral a uma dupla e concomitante determinação: as necessidades de valorização do capital e a busca – de cima para baixo – de um consenso mínimo, no limite de um capitalismo dependente e em estágio inicial de estruturação (Neves, 2000, p. 35).

No âmbito da financeirização⁵, a educação pública assume ares de campo de batalha, como destacado por Frigotto (2010), e as contrarreformas desempenham seu papel na acumulação de capital, sobretudo aquelas que transgridem a esfera estatal e sua influência.

No sistema capitalista, fundamentalmente o indivíduo se apresenta simultaneamente como produtor e consumidor de mercadorias. No contexto do desenvolvimento social, a concepção de produtividade está intrinsecamente ligada ao trabalho individual, e, com base na dimensão econômica, os indivíduos estabelecem normas próprias para salvaguardar seus interesses. Ao contemplarmos a realidade de um mundo em permanente mudança, cujos impactos são manifestamente desiguais, a identificação com o oposto torna-se viável, desde que tal oposição possa ser suprimida em prol do estabelecimento da igualdade.

Conforme as análises de Laval, a compreensão do sistema neoliberal se torna imperativa para uma abordagem crítica da educação. O neoliberalismo transcende a mera configuração de uma política econômica monetária ou de austeridade, revelando-se como uma estratégia abrangente voltada à transformação societária e à redefinição da condição humana em sua integralidade.

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (Dardot e Laval, 2016, p. 21).

Desde os estágios iniciais de sua expansão, o neoliberalismo direciona sua atenção de maneira proeminente para a esfera educacional, vislumbrando-a como um *lócus* para a transformação de uma específica subjetividade. Nesse contexto, a educação, o sistema escolar

⁵ A financeirização é um processo econômico e social que se manifesta pela crescente influência do setor financeiro em detrimento da produção concreta de bens e serviços na economia global. Este fenômeno é caracterizado pela locação significativa de recursos para atividades financeiras especulativas, as quais geram retornos desproporcionalmente altos em comparação com o crescimento econômico real. Como consequência, observa-se um aumento na disparidade socioeconômica, acompanhada da deterioração das condições laborais e da privatização de serviços públicos essenciais. Ver em DOWBOR, Ladislau. BLANDY, Beatriz de Azevedo. A financeirização da educação brasileira e seus impactos. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 801–825, 2023. DOI:10.58422/repesq.2022.e1335. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1335>. Acesso em: 1 abr. 2024.

e a universidade são concebidas como centros de forja do capital humano, destinado a nutrir um sistema produtivo fundamentado na competição generalizada (Dardot e Laval, 2016).

A educação neoliberal assume, assim, um papel fundamental enquanto política estratégica, catalisadora de transformações nos valores e nas relações individuais. Desencadeia uma dinâmica de relação capitalista entre o indivíduo e si mesmo, onde o conhecimento e a educação são percebidos primordialmente como investimentos capazes de gerar retorno financeiro.

Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento (Laval, 2016, p. 54).

Alicerçadas na eficiência, a educação neoliberal fundamenta sua visão na concepção de cada indivíduo como um empreendedor de si mesmo, um capital, promovendo, a partir dessa premissa, uma matriz antropológica que almeja uma mudança abrangente e global.

A concepção de capital humano faz um enorme sucesso nos organismos internacionais e entre governos ocidentais, não só porque propõe uma estratégia de “crescimento duradouro”, como dizem seus promotores, mas porque oferece uma justificativa econômica às despesas com educação, a única válida para os “decisores” de hoje [...] essa noção tem a vantagem de traduzir o enfraquecimento do vínculo entre diploma e emprego e justificar a maior seletividade dos empregadores em um período em que a inflação de títulos tende a fazer crescer a importância dos componentes “informais”, sobretudo a origem social, na análise da “empregabilidade” dos assalariados (Laval, 2016, p. 56).

Os neoliberais adotam uma reflexão estratégica sobre como remodelar tanto o indivíduo quanto a sociedade, materializando essas ideias por meio de políticas que objetivam aprimorar a eficiência e o desempenho educacional. A estimulação à concorrência entre os indivíduos, mediadas por testes, avaliações e competições entre professores e escolas, configura-se como parte essencial dessa abordagem.

Em resumo, as políticas locais para a educação acabam acelerando as transformações desreguladoras e gerenciais da escola, que com isso perde autonomia. Elas dão poder de controle sobre métodos e conteúdos e fortalecem as avaliações quantitativas da atividade educacional. Por isso, obrigam os professores a seguir a lógica eleitoral da máxima visibilidade (“criar o acontecimento”) e do retorno político dos resultados escolares. Submetem-nos ao jogo complexo dos interesses locais, tanto sociais quanto econômicos, que muitas vezes condicionam auxílios e subvenções a demonstrações de lealdade política (Laval, 2016, p. 273).

A estratégia de mercantilização da educação emerge como elemento central, transformando-a em um bem de consumo comercializável. Esse fenômeno manifesta-se na venda de diversos elementos, como apostilas, materiais didáticos, livros, métodos de ensino, ensino à distância, formação docente, avaliação em larga escala, serviços de consultoria e

assessoria na gestão escolar. Nesse contexto, empresas educacionais surgem, ofertando serviços tanto para redes públicas quanto privadas.

O “marketing of schools”, [...] no qual as escolas, como empresas de produtos mercadológicos com fins lucrativos, fazem concorrência entre si e até compram-se e vendem-se como qualquer empresa. Inspirando-nos nessa abordagem, distinguimos dois grandes tipos de fenômenos. O primeiro consiste na estratégia das empresas que querem ingressar no setor da educação seja para fazer publicidade (mercados indiretos), seja para vender produtos (mercados diretos). Quando as empresas encontram facilidade cada vez maior para adentrar o universo da escola, há uma comercialização do espaço escolar. O segundo grande tipo de fenômeno, simétrico ao primeiro, remete à transformação das escolas em empresas produtoras de mercadorias específicas. Distinguimos aqui a mercadorização dos produtos educativos, isto é, a transformação em mercadoria dos recursos e conteúdo do ensino, e a inserção no mercado ou mercadização da escola, beneficiada pelo desenvolvimento da concorrência entre estabelecimentos escolares e a implantação da livre escolha da escola por parte das famílias. Quando cada vez mais produtos educativos entram no mercado, quando as escolas tendem a se transformar em empresas concorrentes, há uma comercialização da atividade educacional (Laval, 2016, p. 142, 143).

Um segundo aspecto estratégico digno de consideração refere-se à mercantilização da educação e à privatização do ensino público, denotando a transferência de recursos públicos para o domínio privado. Nesse cenário, observa-se a comercialização de todos os itens educacionais destinados às secretarias e redes públicas de ensino. Nesse respeito, Laval (2016, p. 24) explicita que,

[...] a escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata de educação das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros.

Cabe ressaltar que a privatização não se limita apenas ao âmbito financeiro, estendendo-se também à gestão educacional, as corporações e o uso das plataformas digitais. Para Adrião e Domiciano (2020, p. 680) “trata-se da criação de condições para que o “capitalismo de vigilância” prospere e se reproduza por meio da “monetização de dados comportamentais gratuitos, adquiridos através da vigilância e vendidos a entidades com interesse em seu comportamento futuro”.

Empresários propagam a concepção de que a problemática da educação brasileira reside não na escassez de recursos, mas na carência de uma gestão e administração eficientes. Assim, os recursos públicos são direcionados aos empresários sob a promessa de que estes conduzirão a administração das escolas de maneira eficaz, em moldes análogos aos preceitos empresariais. Entretanto, Garcia chama a atenção para a atuação do Estado.

A reestruturação do Estado é uma estratégia necessária para minimizar as situações de exclusão social, nos termos em que somente um Estado eficiente, liberal, moderno, técnico, gerencial, poderá dar conta de assegurar a equidade. Observa-se que os discursos políticos sobre “inclusão social” deslocam o foco da atenção do

modo de produção e jogam para o Estado a responsabilidade acerca das condições de existência da população. Na lógica do discurso político em análise, reformas do Estado são necessárias e podem, inclusive, demandar mudanças econômicas visando a construção de uma “sociedade inclusiva”. No conjunto dessas proposições, a educação, assim como outros direitos sociais, passa a ser considerada como “serviço” que pode ser prestado pelos setores privados da sociedade por meio de um contrato de gestão (Garcia, 2014, p. 5).

A preservação da universidade pública, paradoxalmente, segue um padrão de desvalorização sistemática, iniciando-se pelo processo de sucateamento e culminando na subsequente privatização. Este último estágio se viabiliza mediante pressões pela redução dos gastos públicos e pelo declínio nos investimentos destinados à promoção de uma educação de qualidade.

Se é impossível aumentar os recursos financeiros em consequência da redução dos gastos públicos e dos impostos, o esforço prioritário deve se concentrar na gestão mais racional dos sistemas escolares, graças a uma série de dispositivos complementares: definição de objetivos claros, coleta de informações, comparação internacional de dados, avaliações e controle de mudanças (Laval, 2016, p. 215).

Uma terceira estratégia neoliberal aborda o fenômeno do mercado na esfera da educação privada, em que a educação é transformada em um nicho de mercado, constituindo-se como um atrativo para o capital. Observa-se que grandes conglomerados empresariais, previamente estabelecidos nos setores industriais de bebidas e agricultura, passam a enxergar a educação como uma área lucrativa. Este desenvolvimento resulta em um crescente fenômeno de aquisição e venda de instituições de ensino privadas por parte dos conglomerados educacionais (Nogueira, 2020).

O mercado educacional no Brasil tem ganhado relevância como participante ativo no cenário financeiro, inclusive sendo objeto de transações na bolsa de valores. Esta ascensão é particularmente notável no contexto da educação superior, onde empresários têm marcado presença de forma significativa. No entanto, uma mudança de destaque ocorreu com a diminuição do Financiamento de Instituições de Educação Superior - FIES em 2015, que afetou diretamente o arcabouço financeiro desses empresários. Este cenário instigou-os a direcionar seus investimentos em direção ao ensino básico, visto como um mercado altamente lucrativo, estável e confiável. Isso se deve, em parte, à capacidade do ensino básico de manter uma clientela fidelizada por um período prolongado, abrangendo desde o ensino fundamental até o ensino médio.

No contexto da concorrência acirrada, os conglomerados educacionais passam a buscar a atenção de seus clientes por meio de propostas atrativas, que incluem escolas bilíngues, plataformas de tecnologias digitais, gestão profissionalizada e metodologias inovadoras. Essas ofertas visam atrair cliente e, gradualmente, constituem um leque

diversificado de escolas disponíveis, abrangendo diversas faixas de preço e atendendo a diferentes públicos (Adrião e Domiciano, 2020).

Um quarto ponto estratégico se refere à construção de uma concepção empresarial de educação, marcada pela disputa de discursos e narrativas sobre o que constitui qualidade no âmbito educacional, “mediante a importação de abordagens da gestão empresarial, as técnicas de produção em massa devem ser substituídas por formas de organização baseadas na ‘melhoria de qualidade’, assim como se fez na indústria” (Laval, 2016, p. 215).

Este processo resulta na naturalização dos valores empresariais na esfera educativa, onde uma escola (vide universidade) considerada boa é aquela alinhada com a agenda neoliberal. Nesse contexto, a referência de qualidade educacional sofre uma modificação substancial. Para estabelecer um imaginário coletivo, os empresários empenham-se na produção de um consenso na sociedade, promovendo a ideia de que essa perspectiva é não apenas a melhor, mas também a única opção viável.

A mídia hegemônica desempenha um papel significativo na moldagem da opinião pública em favor desses grupos empresariais. A partir desse respaldo, facilita-se a alteração da legislação, a intervenção nas políticas públicas e a imposição de iniciativas como o novo ensino médio. Com a ampla aceitação na sociedade, o empresariado assume um papel de controle ideológico e político sobre as instituições educacionais. O diferencial desse cenário é a imposição de um projeto estrutural para a educação brasileira, com o respaldo de diversas instituições financeiras e grupos educacionais, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas”. As organizações internacionais (Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária (Laval, 2016, p. 23).

Organismos internacionais atuam por meio de representantes locais, que conta com o respaldo das elites do capital financeiro e industrial, autoproclamando-se especialista em questões educacionais. Essa dinâmica colabora para a consolidação do controle ideológico e político exercido pelo empresariado sobre a estrutura educacional, influenciando diretamente as políticas e práticas educacionais no país (Maués, 2019).

Os organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial e para a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico, vêm ‘traçando’ a

missão, os objetivos e o *modus operandi* das instituições de ensino superior. As diretrizes emanadas, em geral, recebem o aval dos governos, havendo, na maioria dos casos, um processo de mediação que procura conformar as orientações dos organismos às demandas do país e à oposição que se apresenta por meio de movimentos organizados como, por exemplo, os Sindicatos dos Docentes e dos Técnicos, os Diretórios e Centros Acadêmicos e, por vezes, até as associações de reitores. As mudanças que vêm ocorrendo nas instituições de ensino superior têm mudado suas finalidades, objetivos, missão, formas de gestão, de financiamento e avaliação. Há uma grande preocupação em aproximar as instituições brasileiras do modelo de internacionalização desenhado pelos organismos internacionais, cujos objetivos centrais podem levar a uma privatização do conhecimento, por meio da constituição de um saber que esteja voltado para a valorização do capital (Maués, 2019, p. 27).

Em quinto plano estratégico, destaca-se a configuração do sujeito neoliberal, a construção de um indivíduo empreendedor e empresarial de si mesmo. Este aspecto concerne à formação de um novo perfil de trabalhador, caracterizado pela precarização, flexibilidade e uberização, capacitado para adaptar-se às circunstâncias do mercado de trabalho, munido de competências tais como criatividade, produtividade, empatia, iniciativa e resiliência, sendo este último um princípio fundamental da pedagogia das competências, base do Novo Ensino Médio.

Sobre a uberização, Antunes (2018) destaca,

A Uber é o exemplo mais do que emblemático: trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis, isto é, com seus instrumentos de trabalho, arcam com suas despesas de seguridade, com os gastos de manutenção dos veículos, de alimentação, limpeza etc., enquanto o “aplicativo” – na verdade, uma empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado – apropria-se do mais valor gerado pelo serviço dos motoristas, sem preocupações com deveres trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Em pouco tempo, essa empresa se tornou global, com um número espetacularmente grande de motoristas que vivenciam as vicissitudes dessa modalidade de trabalho instável (2018, p. 40).

Sobre a pedagogia das competências, Hage *et al.* (2020) depõe,

as reformas educacionais em curso – incluindo a BNCC e a BNCF – seguem o receituário neoliberal que visa retirar do Estado a responsabilidade pela oferta da educação, repassando-a aos indivíduos, utilizando-se da “pedagogia das competências” para formar sujeitos trabalhadores polivalentes para atender às exigências do mercado globalizado, ocupando postos de trabalhos temporários, precarizados e com poucos direitos (2020, p. 171).

O indivíduo neoliberal, portanto, abraça fervorosamente o discurso meritocrático, enaltecendo a ideia de autonomia e liberdade para explorar e auto explorar-se. Este ideário transfere para o indivíduo a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso, silenciando sobre as falhas inerentes a todo um sistema de garantia de direitos. Este caminho individualizado, ao retirar os direitos trabalhistas de cena, conduz a juventude a um vácuo social, onde a sobrevivência é pautada por um *ethos* de cada um por si. O individualismo,

assim, debilita a força trabalhadora enquanto coletividade, minando sua capacidade de autogoverno e resistência (Laval, 2016).

No cerne destas questões, figura a problemática das competências socioemocionais, que se refere ao trabalho dos sentimentos e emoções. A transformação dos afetos em mercadoria, além de representar uma estratégia sofisticada de dominação de classe, busca aplacar os sentimentos de desconforto e revolta. Os materiais socioemocionais buscam universalizar os sentimentos e tratá-los de forma padronizada. O desafio reside no fato de que a tristeza experimentada por alguém que enfrenta privações alimentares não pode ser equiparada à tristeza de um estudante que visita outros países. A aplicação de concepções uniformizadas como a resiliência para lidar com tais emoções revela-se inadequada dadas as diversidades de experiências (Hage *et al.*, 2020). Laval (2016) reflete que,

Eles suscitam e dinamizam a confiança, mobilizam as emoções [...] O eufemismo é rei nesse universo. O poder se tornou “pilotagem”, o comando é “mobilização”, a autoridade é “suporte”: “dirigir não é mais comandar, mas motivar; não é mais supervisionar, mas ajudar; não é mais impor, mas convencer; não é mais se perder na complexidade das situações, mas delegar”. Dirigir é “exercer liderança”, é “gerir”, “motivar” e, sobretudo, “educar”. Esse novo estilo de dominação baseado no “treinamento”, no “coaching”, proclama o “fim da autoridade”: “Vivemos uma época histórica de descondicionamento à autoridade”, dizem os reformadores da modernidade (Laval, 2016, p. 286).

As considerações suscitadas até aqui, sucintamente e de forma abrangente, instigam uma ponderação sobre a continuidade do debate sobre exclusão no contexto brasileiro, particularmente no âmbito educacional. No país, onde o acesso à educação se revela mais ilusória do que efetiva, e onde faltam políticas consistentes para garantir a permanência com qualidade, a exclusão assume uma natureza sistemática. Este fenômeno transcende as limitações físicas e se estende a diversos sujeitos, não apenas aqueles com deficiências, mas também aqueles que são rotineiramente marginalizados em função de suas condições econômicas e sociais.

Garcia (2014, p. 21) descreve que,

“Inclusão” parece ser uma expressão originada na contemporaneidade por ter se destacado no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, com uma ênfase própria na área da educação. É interessante pensar porque, justamente num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, o termo ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político-partidárias diversas e antagônicas.

A exclusão, tratada como um projeto, revela suas contradições mesmo em políticas que se autointitulam inclusivas. Essas políticas, de maneira sutil, incorporam lógicas neoliberais que promovem a individualidade e competitividade, transferindo para os indivíduos a responsabilidade tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso. Na aparência, a

ingenuidade que permeia muitas concepções de inclusão, especialmente na esfera da educação especial, denota um discurso despolitizado individualista.

O conceito de exclusão, adotado nesse contexto, revela-se como um instrumento de revelação da face perversa do sistema capitalista. Ao ser empregado, o termo exclusão adquire um notável potencial político.

Ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o termo inclusão, nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, digital), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social. Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social (Garcia, 2014, p. 22).

Essa disputa conceitual, na qual o conceito de exclusão desempenha papel destacado, é particularmente relevante para a produção no campo das ciências sociais. Conforme Garcia (2014, p. 29),

Os conceitos citados contribuem para disseminar uma concepção de mundo, sociedade e desenvolvimento humano de base funcionalista, compreensão relacionada às políticas de inclusão quando difundidas como antídoto para uma realidade identificada como “exclusão social”. Tal concepção, associada a uma abordagem gerencial de políticas públicas tende a favorecer uma aceitação acrítica da sociedade capitalista como harmônica e coesa, fazendo perder o sentido da luta capital/trabalho que está na base das conquistas e derrotas populares acerca dos direitos sociais.

Diversas disciplinas mobilizam o conceito de exclusão como ferramenta explicativa para os fenômenos objeto de estudo. Na esfera educacional, surgem os conceitos de exclusão escolar e exclusão educacional, utilizado para explicar fenômenos atravessados pela intensificação das desigualdades e da pobreza, os quais, repercutem nos espaços produzidos, na economia, na educação, na saúde, entre outros. Desenvolveremos mais sobre este tema no próximo capítulo.

O panorama das tendências ocasionadas pelas mudanças da sociedade capitalista (sem esquecer que algumas são próprias de sua constituição e estrutura) e que reverberam nas políticas educacionais, pautada especificamente nos cinco aspectos supracitados evidenciam faces importantes para refletirmos sobre concepções em disputas. Especialmente no tocante a assistência estudantil, que na aparência nos remete a uma concepção de inclusão e redução de desigualdades, entretanto, que faces essencialmente assume? Discorreremos mais sobre isso a seguir

1.3 Concepções analíticas de assistência estudantil em disputa

A compreensão da assistência estudantil é multifacetada e está sujeita a diversas interpretações e abordagens em disputa. Essas políticas englobam uma variedade de perspectivas que vão desde visões mais restritas, que enfatizam a provisão de recursos financeiros como medida principal, até abordagens mais amplas que reconhecem a importância dos direitos dos estudantes e da equidade no acesso à educação. No âmbito dessa complexidade, diferentes atores e grupos de interesse competem por influência e poder na definição e implementação das políticas de assistência estudantil. Essa disputa reflete não apenas diferentes entendimentos sobre as necessidades dos estudantes e o papel do Estado, mas também divergências ideológicas e políticas mais amplas sobre o papel da educação.

A complexidade das abordagens em relação à assistência estudantil nas instituições de educação superior é evidenciada por meio de uma análise cuidadosa das concepções apresentadas a seguir, no Quadro 1. Neste contexto, o debate sobre a assistência estudantil vai além da simples provisão de recursos financeiros, refletindo ideologias e políticas que abrangem desde visões produtivistas até concepções mais ampliadas de direito. Ao entender as diferentes perspectivas delineadas neste quadro, é possível vislumbrar a riqueza e a multiplicidade de enfoques que permeiam a discussão na contemporaneidade da PAE.

Quadro 1: Descritivo das concepções de assistência estudantil em disputa

Tipo	Concepção	Disputa	Na aparência	Na essência
Concepção de assistência estudantil vista como gasto/investimento <i>versus</i> direito (Araújo, 2003; Dutra e Santos, 2017).	Descreve a superação de concepções arraigadas que enxergavam as ações de assistência ao estudante como gastos desnecessários	Investimento <i>versus</i> direito	Defende uma concepção de assistência estudantil como investimento e um direito inalienável, cujo alcance deve ser ampliado para além de auxílio financeiro	Investimento ainda sugere uma perspectiva produtivista, introduzindo conceitos como retorno, contrapartida e funcionalidade.
Concepção de assistência estudantil consentida (Nascimento, 2017).	Faz referência à categoria de reforma universitária consentida de Florestan Fernandes (1975)	Contrarreforma universitária <i>versus</i> projeto produtivo burocratizado	Demonstra as tentativas de estruturação dessa assistência em sintonia com as diretrizes do projeto educacional predominante durante a era de mundialização do capital	As mudanças na universidade são implementadas sem contestação significativa por parte dos atores envolvidos.
Concepção de assistência estudantil enquanto concessão (FAVOR) <i>versus</i> concebida enquanto direito (Leite, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012; Dutra e Santos, 2016).	Essa abordagem tende a focalizar a assistência de forma residual e seletiva, o que pode excluir muitos estudantes que dela necessitam	Favor <i>versus</i> direito	Foca na AE enquanto concessão, muitas vezes associada à ideia de favor (Bolsificação)	A efetivação da assistência como direito esta intrinsecamente ligada à organização de políticas estruturais abrangentes, financiadas integralmente pelo Estado
Concepção de assistência estudantil levando em conta a universalidade <i>versus</i> a seletividade (Leite, 2012; Nascimento, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012).	A visão de uma assistência como direito fundamental que garante não apenas a permanência básica, mas promova uma formação plena e de qualidade para todos os estudantes, transcende a limitação ao atendimento das camadas populares. A proposta é de uma atuação mais abrangente, em consonância com uma política	Universal <i>versus</i> seletivo	A discussão sobre a quem a assistência se destina permanece. Críticas ao caráter focal, residual e seletivo	Vincula os auxílios à comprovação de carência financeira via demonstração de insuficiência de renda, como o “Atestado de Pobreza”. A política atual se estrutura na perspectiva de focalização, fragmentação e residualidade, como parte dos subprojetos da Reforma Universitária

	universalizadora.			
Concepção de assistência estudantil radical, ampliada (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis <i>et al.</i> , 2013).	Propõe uma análise histórico-dialética, considerando não apenas os ingressantes em situação socioeconômica desfavorável, mas a totalidade dos estudantes. Este enfoque, marcado pelo respeito as diferenças, sugere que a assistência estudantil deve ser equitativa, repartindo benefícios de acordo com as necessidades e especificidades do indivíduo.	Limitada versus ampliada	Assistência estudantil entendida reduzidamente como auxílio financeiro voltado para estudantes de baixa renda, como bolsas de estudo e auxílio alimentação, o que apesar de relevante, restringe sua abrangência e potencial impacto	transcende o aspecto financeiro, englobando iniciativas como programas de orientação acadêmica, apoio psicossocial, moradia estudantil, acesso à saúde e incentivo a participação em atividades culturais e esportivas

Fonte: elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico.

Essas concepções não apenas refletem as diferentes abordagens filosóficas e políticas sobre educação e inclusão, mas também destacam a importância de um diálogo contínuo. A instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, representou um marco e um avanço na afirmação da política de assistência estudantil no país, possibilitando uma visão mais próxima da assistência como direito social, contudo, apesar dos progressos derivados das lutas e da consequente institucionalização em âmbito nacional, não se pode atribuir uma única definição à assistência estudantil. Somado a isso, as orientações político-econômicas neoliberais recentes e a própria dinâmica estrutural da sociabilidade capitalista também exigem que sejam problematizadas as definições sobre elas.

As disputas para a função assumida pela assistência estudantil são, portanto, constructos impregnados de perspectivas ideológicas contraditórias, que perpassam principalmente em torno do público-alvo da assistência estudantil, da amplitude e alcance das ações desenvolvidas na área e, consequentemente, na gestão institucional dela. A ausência de um consenso quanto ao público beneficiário da política de assistência estudantil propicia interpretações diversas, permitindo diferentes formas de operacionalização.

Diante do panorama apresentado, e frente as nuances conceituais, é imperativo explorar as diferentes concepções que permeiam a análise da assistência estudantil. Para tanto, e com base no levantamento bibliográfico realizado, discorreremos nos próximos segmentos sobre as variadas perspectivas que moldam a compreensão desse importante componente, buscando superar compreensões imediatistas e aparentes sobre os aspectos que permeiam as diferentes abordagens, ao mesmo tempo, sem a intenção de esgotar.

1.3.1 - Concepção de assistência estudantil vista como gasto/investimento *versus* direito

A dinâmica conceitual que permeia a assistência estudantil se revela como um terreno de discussões robustas, marcado por perspectivas que moldam a face da educação no Brasil de acordo com os interesses político-econômicos vigentes. A essência dessa disputa conceitual,

num primeiro momento, pode ser analisada a partir do custo dela. Nessa direção, duas perspectivas demarcam interesses antagônicos, qual sejam, a visão inicial da assistência como investimento até a redefinição proposta pelo FONAPRACE, figura como um posto-chave na evolução dessas ideias ao considerá-la como um direito.

O embate entre as concepções de investimento e de direito revela uma complexidade intrínseca. Conforme indicado por Dutra e Santos (2017), o FONAPRACE desempenhou um papel fundamental na superação da visão convencional que enquadrava a assistência estudantil como uma simples despesa. Adotando a perspectiva da ‘assistência estudantil como uma questão de investimento’, o fórum conduziu campanhas para a institucionalização desse conceito nas instituições federais de educação superior, destacando a necessidade de alocar recursos específicos para uma política.

Os programas de apoio ao estudante se davam a partir do esforço isolado de determinadas instituições, geralmente insuficientes, sujeito muitas vezes à sensibilidade dos gestores [...] Esse cenário de isolamento das iniciativas de AE nas IFES pode ser atribuído ao descrédito de suas ações, que eram entendidas como gastos adicionais ao orçamento já tão insuficientes ao qual estavam submetidas (Dutra e Santos, 2017, p.154).

No entanto, a ideia de investimento também não rompe com a limitação de compreensão do termo. Conforme apontado por Nascimento (2013), a compreensão da assistência como investimento, embora tenha o mérito de romper com paradigmas dominantes, ainda sugere uma perspectiva produtivista, introduzindo conceitos como retorno, contrapartida e funcionalidade.

No sentido de questionar a abrangência da assistência estudantil como uma política social, denota-se o caráter controverso presente, na medida em que expõe mecanismos de inclusão e exclusão concomitantemente. Ou seja, *ao tempo que acata às necessidades palpáveis dos universitários, também impõe regras que discrimina a condição de beneficiado, funcionando de forma compensatória a uma medida de carência, sem pretensões de universalidade* (Nascimento, 2013, p. 77, grifo nosso).

O autor destaca uma contradição na compreensão argumentando que, mesmo quando se considera a assistência como um investimento, isso ainda não é suficiente para romper com certas limitações conceituais. Por um lado, há uma abordagem minimalista e compensatória da assistência, caracterizada pela ideia de gasto, e criticada por não atender plenamente às necessidades dos estudantes e por perpetuar mecanismos de inclusão e exclusão. Por outro, a perspectiva de investimento na assistência, embora aparentemente rompa com os paradigmas dominantes, ainda sugere uma visão produtivista, na qual se introduzem conceitos como retorno, contrapartida e funcionalidade.

Essa análise nos leva a questionar a verdadeira natureza da assistência estudantil como política social. Enquanto atende as necessidades imediatas dos estudantes universitários, ela também estabelece critérios que podem excluir grupos, funcionando mais como uma medida de alívio para a carência do que como uma política universalmente inclusiva. Portanto, há uma tensão entre a aparência da assistência como investimento e sua essência ainda limitada pela lógica compensatória e produtivista. Essa reflexão aponta para a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva da assistência, conforme veremos mais adiante.

Na busca pela democratização da universidade e pela garantia da permanência dos estudantes na educação superior, Araújo (2003, p. 99) defende a concepção da assistência “como um direito, não como um investimento”. A aparente contradição nas abordagens do FONAPRACE destaca a falta de homogeneidade, resultando em diferentes modos de operacionalização, dependendo da orientação adotada pelas instituições. Araújo destaca que o próprio fórum reconhece os atuais obstáculos para a garantia desse direito,

As universidades brasileiras encontram limites para cumprir os próprios preceitos da lei e o do Plano Nacional de Educação. Da mesma forma, as políticas assistenciais acabam ficando minimizadas ou esquecidas, pois não há investimento do governo em programas de assistência aos estudantes das universidades (Fonaprace, 2001, p. 3).

A priori, conforme visto na trajetória histórica, a disputa conceitual em torno da assistência estudantil na configuração da política educacional brasileiro vai desde a visão inicial da assistência como um fardo até a sua redefinição proposta pelo FONAPRACE, o que revela transformações que sublimam a necessidade de uma compreensão mais profunda das implicações práticas dessas concepções.

Ao considerar a assistência estudantil como direito, estar-se situando-a dentro do quadro mais amplo de direitos humanos e sociais, reconhecendo a importância de garantir condições adequadas para que todos os estudantes tenham oportunidade na educação superior. Essa perspectiva implica não apenas em reconhecer a assistência ao estudante como um beneficiário ou serviço prestado pelo Estado, mas também como uma obrigação moral e política de bem-estar e dignidade de todos os estudantes.

Na aparência, a política é apresentada como iniciativa de inclusão e de melhoria dos sistemas educacionais. Moldada sob a ideia de criar sociedades mais justas e também competitivas, com um foco na cooperação entre setores público e privado para alcançar esses objetivos. Além disso, percebe-se uma ênfase na responsabilidade social, com a participação ativa de famílias (das pessoas com deficiência, por exemplo) e comunidades nesses projetos.

Uma política caracterizada pela criação de um espaço universitário de entusiasmo, onde há uma maior participação social e uma responsabilidade compartilhada pela promoção do bem-estar coletivo. Na superfície, ela pode parecer uma abordagem positiva para enfrentar desafios sociais e educacionais, promovendo a inclusão e participação na gestão de serviços públicos (Garcia, 2014)

No entanto, por trás dessa aparência de cooperação e responsabilidade social, há uma reorientação das responsabilidades do Estado para a sociedade civil e até privatização dos serviços públicos. Isso significa que as políticas sociais inclusivas, na verdade, transferem a carga dos direitos coletivos para responsabilidades individuais, deslocando a responsabilidade do Estado para a comunidade e o indivíduo seguindo a doutrina neoliberal.

Portanto, embora na aparência essa política possa parecer positiva e progressista, é importante analisar criticamente suas implicações mais profundas e entender como elas podem afetar as relações de poder, a distribuição de recursos e a garantia dos direitos individuais e coletivos.

1.3.2 - Concepção de assistência estudantil consentida

A reflexão sobre as concepções de assistência estudantil consentida, cunhado por Nascimento (2017) faz referência à categoria de reforma universitária consentida de Florestan Fernandes (1975)⁶, qual destaca-se como um elo nas tentativas de estruturação dessa assistência em sintonia com as diretrizes do projeto educacional predominante durante a era de mundialização do capital. A assistência estudantil, identificada como consentida, emerge no contexto da contrarreforma universitária dos anos 2000, caracterizando-se como um desdobramento específico de um projeto com perfil produtivista, burocratizado e focalizado.

Esta concepção restritiva, por sua vez, fez com que as demandas da assistência estudantil fossem traduzidas, nos espaços sócio ocupacionais da educação, em ações burocratizadas - limitadas a processos seletivos que exigem a abertura de editais fragmentados em curtos períodos de tempo, por exemplo (Nascimento, 2017, p. 7).

A análise de Nascimento (2017) resgata a tese de que essa construção e fortalecimento ocorreram em paralelo ao projeto educacional dominante, notadamente intensificado pelo

⁶ Florestan Fernandes, renomado sociólogo brasileiro, introduziu uma série de conceitos analíticos para compreender a dinâmica educacional brasileira. Dentre eles, destaca-se o conceito de 'reforma universitária consentida', que denota uma abordagem crítica à forma como as mudanças na universidade são implementadas sem contestação significativa por parte dos atores envolvidos. Para mais detalhes sobre os conceitos de Florestan Fernandes, consultar Nascimento (2017), cujo trabalho analisa as implicações dessas ideias no contexto da assistência estudantil na educação superior brasileira.

Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais - REUNI durante o governo Lula.

A inserção da assistência estudantil nas políticas de democratização do acesso e o seu destaque no REUNI evidenciam a vinculação dessas ações ao projeto educacional predominante. Contudo, essa integração não ocorreu sem contradições (Behring e Boschetti, 2006). A contradição se manifesta na dualidade entre os avanços legais, propiciados pelo PNAES, que contribuíram para a estruturação nacional da assistência, e a sua vinculação às diretrizes neoliberais impostas à educação superior. “Foi justamente a crítica a este processo que permitiu apontar tendências que confluem para a estruturação de uma denominada assistência estudantil consentida”, definida dentro dos limites da agenda educacional dominante, apresentando novos desafios à disputa hegemônica entre distintos projetos educacionais (Nascimento, 2017, p. 3).

A universidade, naturalmente, não reconhece que sua prática tem se desviado das expectativas, sustentando a convicção de que não pode ser censurada por adotar uma postura relativista, na medida em que não classifica todas as suas ações como inerentemente boas ou más. Além disso, ela não se autodenomina legitimista, uma vez que, embora perceba as discrepâncias em seu interior, essas características não são descritas com base na perspectiva dos iguais.

O contexto demonstra que o sistema estava se modificando, ou seja, em vez de fornecer auxílio a todos, as universidades estariam usando critérios rigorosos de renda para dar bolsas e esses benefícios só seriam prestados através de editais específicos, ignorando o que os estudantes realmente precisam. Esse processo torna a assistência mais burocrática e menos flexível, afetando a ação dos profissionais que lidam com ela.

Essa forma de pensar a assistência na universidade alinha-a à lógica neoliberal e gerencial que as universidades públicas estão submetidas, tornando-as mais produtiva, seletiva e burocrática sendo parte da agenda educacional, relacionada à criação de uma universidade mais orientada para o mercado, competitiva e menos autônoma. Essas mudanças não impactam apenas a assistência estudantil, mas também mostra uma maior transformação na estrutura da educação superior brasileira.

A assistência estudantil está ligada, intrinsecamente conectada, à compreensão abrangente dos aspectos macros de um capitalismo dependente brasileiro. Seu propósito é ajustar-se aos padrões globalmente definidos, em vez de prioritariamente garantir as condições essenciais para permanência estudantil sem restrições e limitações.

Essa abordagem revela uma compreensão da assistência que se subordina as pressões e dinâmicas do capitalismo dependente brasileiro, no qual a universidade se torna cada vez mais uma instituição moldada pelas demandas do mercado global. Nesse contexto, a assistência estudantil assume uma aparência de adaptação as normas internacionais e aos padrões de eficiência e competitividade, em detrimento de sua essência de não promover a igualdade de acesso a oportunidades educacionais.

A aparente conformidade com padrões globais pode muitas vezes resultar em políticas que priorizam a visibilidade e aceitação internacional em detrimento das necessidades reais dos estudantes locais. Essa abordagem pode levar a uma padronização das políticas de assistência estudantil, ignorando as disparidades regionais e socioeconômicas que caracterizam o Brasil. Dessa forma, o consentimento da assistência estudantil pode ser percebido como uma estratégia para manter a imagem de alinhamento global, enquanto as questões locais fundamentais são negligenciadas.

Em um contexto de capitalismo dependente, as medidas de assistência estudantil podem ser desenhadas de maneira a preservar a estrutura socioeconômica vigente, em vez de desafiá-la. Por exemplo, ao focalizar apenas em aspectos superficiais de inclusão, como acesso inicial à educação, pode-se negligenciar a necessidade de abordar as barreiras estruturais que impedem o pleno desenvolvimento acadêmico e profissional de certos grupos, mantendo assim a exclusão. A implementação de medidas de curto prazo pode servir mais para atender a requisitos externos do que para criar mudanças substanciais e duradouras. A falta de um comprometimento efetivo com a melhoria das condições de educação ao longo do tempo pode resultar em soluções superficiais que não abordam as causas profundas das desigualdades educacionais.

O termo "consentir" abrange diversos significados que ilustram a dinâmica envolvida na assistência estudantil. Estudantes universitários podem consentir com mudanças ao concordarem voluntariamente com as medidas propostas, percebendo seus benefícios ou não visualizando alternativas viáveis (Pombo, 2011). Isso pode ocorrer de forma passiva, quando aceitam as mudanças sem expressar oposição significativa, ou por omissão, ao permitirem que as mudanças aconteçam sem tomar medidas ativas de resistência ou questionamento. Além disso, está relacionado à conformidade com normas estabelecidas pela instituição ou sociedade e à aceitação da autoridade institucional. A falta de contestação significativa pode refletir diversas razões, desde a percepção dos beneficiários as mudanças até a falta de capacidade ou vontade de resistir às políticas propostas, daqui vale o destaque do papel de luta dos movimentos estudantis dentro do espaço universitário.

1.3.3 - Concepção de assistência estudantil enquanto concessão (FAVOR) *versus* concebida enquanto direito

Enquanto alguns enxergam a assistência como um favor concedido a alguns poucos, outros defendem veementemente que ela deve ser reconhecida como um direito de todos os estudantes. A concepção de assistência enquanto concessão, muitas vezes associada à ideia de favor, tem sido objeto de críticas por diversos autores. Essa abordagem tende a focalizar a assistência de forma residual e seletiva, o que pode excluir muitos estudantes que dela necessitam. Em contrapartida, há uma corrente que defende a visão de que a assistência estudantil deve ser reconhecida como um direito inalienável de todos os estudantes.

Nesse sentido, Dutra e Santos (2017, p. 164) destacam a crítica ao “caráter focal, residual e seletivo que tem sido conferido à PAE, defendendo uma assistência colocada como um direito de todo estudante, e não apenas um favor concedido para alguns”. Essa perspectiva ressalta a importância de garantir que todos os estudantes tenham acesso a recursos e apoio no seu desenvolvimento acadêmico.

Por outro lado, a perspectiva de Leite (2012, p. 462) reforça a ideia de que a efetivação da assistência como direito esta intrinsecamente ligada à organização de políticas estruturais abrangentes, financiadas integralmente pelo Estado. “para este novo contingente, intitulado como carentes [...] políticas de assistência estudantil pós-Reuni”.

Estão a se formar duas qualidades de estudantes: aqueles mais bem aquinhoados financeiramente, que podem usufruir da universidade no que ela tem de melhor – ensino/pesquisa/extensão – porque podem concorrer a bolsas de formação acadêmica; e os carentes, que deverão trabalhar em troca de sua permanência na universidade. Continuarão sem acesso à pesquisa em suas diversas modalidades, e às bolsas de formação acadêmica. Uma vez pobres, deverão permanecer como tal no curso universitário (Leite, 2012, p. 469).

Por outro lado, Nascimento e Arcoverde (2012, p. 173, 174) alertam para o fenômeno da ‘bolsificação’ da assistência estudantil, indicando uma tendência a concessão de bolsas em detrimento da busca pela universalização e ampliação de direitos. As perspectivas apresentadas não são necessariamente contraditórias, mas representam abordagens distintas sobre a assistência estudantil e suas implicações.

Sob esta lógica, as ações da assistência estudantil direcionadas para uma perspectiva assistencial na configuração de seus programas e projetos, restringem o atendimento das demandas dos estudantes às suas necessidades de sobrevivência, além de segmentar e focalizar os usuários da política, garantindo, assim, um atendimento restrito aos estudantes mais pobres entre os pobres.

A posição de Leite (2012) fundamenta-se na premissa de que a assistência estudantil somente alcançará o status de direito e política pública quando baseada em políticas estruturais que garantam acesso e benefícios a todos os discentes, com financiamento integral do Estado.

[...] priorizar o acesso e a permanência no bojo de uma Política de Assistência Estudantil significa entender, antes de mais, que ambos são parte de um processo contínuo e, portanto, só serão efetivados mediante políticas estruturais auferidas e usufruídas por todo e qualquer discente, e financiadas total e exclusivamente com verba do Estado. Assim procedendo, a universidade estará garantindo a efetivação da assistência ao estudante como um direito, transformando-a definitivamente em uma política pública (Leite, 2012, p. 471).

Em contraposição, Nascimento e Arcoverde (2012) introduzem a preocupação com o ‘processo de bolsificação’, ressaltando a propensão da assistência ao estudante em se manifestar por meio de bolsas configurando-se como pacotes predefinidos. Esse fenômeno, segundo as autoras, resulta no esvaziamento da proposta educacional que deveria assegurar o direito à permanência do estudante, privilegiando espaços coletivos e de caráter universal.

A tarefa de construir uma política de assistência estudantil nas IFES, comprometida com a perspectiva universalizadora, requer sua consonância com as necessidades dos estudantes, o que implica, sobretudo, no envolvimento dos estudantes/usuários no planejamento e avaliação da política (Nascimento e Arcoverde, 2012, p. 174).

Embora essas perspectivas possam parecer opostas à primeira vista, elas compartilham o objetivo comum de garantir o acesso à educação superior e de promover a permanência dos estudantes nesse espaço. Enquanto Leite enfatiza a importância de políticas estruturais e do financiamento estatal integral, Nascimento e Arcoverde destacam a necessidade de uma abordagem mais participativa na implementação da assistência.

A controvérsia entre a assistência estudantil concebida como concessão marcado pelo favor, e aquela encarada como direito, evidencia uma dicotomia fundamental nas políticas educacionais. A perspectiva de Leite delineia a necessidade de uma estruturação mais abrangente e financiada pelo Estado para consolidar a assistência como direito. Por outro lado, a preocupação de Nascimento e Arcoverde com a ‘bolsificação’ alerta para os riscos de uma abordagem centrada na concessão de bolsas, sublinhando a importância de uma proposta educacional que promova a permanência do estudante, fomentando espaços coletivos e de universalidade. Essa análise contribui para a compreensão das complexidades envolvidas na configuração da assistência estudantil e na promoção da inclusão.

Um sinônimo comum para "concessão" é "outorga". Ambas as palavras se referem ao ato de conceder algo, seja um benefício, privilégio, permissão ou direito. Outros sinônimos incluem "cedência", "concessão", "autorização", "permissão" e "liberação". Dependendo do

contexto, pode haver variações sutis de significado entre esses sinônimos, mas todos eles compartilham a ideia central de conceder algo a alguém (Pombo, 2011).

Dentro da estrutura do capitalismo neoliberal, as concessões do governo podem muitas vezes refletir uma complexa interseção entre interesses econômicos, políticos e sociais. Quando o governo concede algo a um indivíduo ou grupo, na aparência pode parecer que está preocupado em prestar um favor, mas essa preocupação pode não ser genuína, refletindo assimetrias de poder e interesses específicos.

No contexto neoliberal, onde o mercado é considerado o principal mecanismo de alocação de recursos, as concessões do governo podem ser motivadas por interesses econômicos. As concessões do governo também podem ser influenciadas por considerações políticas, como a necessidade de garantir o silenciamento de determinados grupos ou manter a estabilidade política. Isso pode levar a concessões que visam agradar certos setores da sociedade ou garantir votos em períodos eleitorais, mesmo que não sejam necessariamente as políticas mais eficazes ou equitativas.

As concessões do governo também podem servir como uma forma de legitimar o sistema neoliberal, dando a impressão de que o governo está preocupado com o bem-estar dos estudantes, mesmo que suas ações reais favoreçam principalmente outros interesses.

1.3.4 - Concepção de assistência estudantil levando em conta a universalidade *versus* a seletividade

O embate entre a concepção de assistência estudantil centrada na universalidade e aquela fundamentada na seletividade, conforme discutido por Dutra e Santos (2017) revela a proposição de uma assistência que ultrapasse os limites da focalização⁷. Este debate não apenas delinea o alcance da assistência estudantil, mas também questiona os fundamentos que orientam, explorando a dicotomia entre direito e favor, bem como se a assistência deve ser concebida como uma política essencial para todos os estudantes.

A discussão acerca da assistencialização no contexto das políticas educacionais considera que há semelhanças das características das ações desenvolvidas no âmbito da AE com aquelas da Assistência Social, sobretudo em relação à lógica eminentemente emergencial e imediatista dos programas e projetos que são voltados ao atendimento das demandas dos estudantes no que diz respeito às suas necessidades de sobrevivência, focalizando os usuários da política, de modo a promover “um atendimento restrito aos estudantes mais pobres entre os pobres” (Nascimento e Arcoverde, 2012).

7 - Focalização: “direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência” (Draibe, 1993, p. 97).

A política social com caráter focal, direciona seus recursos e benefícios para áreas específicas da população que são consideradas prioritárias. No entanto, essa abordagem pode deixar um caráter residual, com grupos ou necessidades remanescentes que não são abordados de forma abrangente. Além disso, a seleção de beneficiários pode ser altamente seletiva, discriminando entre aqueles que recebem assistência e aqueles que não recebem, com base em critérios específicos estabelecidos pelos programas.

No contexto atual, a perspectiva de uma assistência estudantil pautada na universalidade se contrapõe a abordagem focal e seletiva que tem caracterizado a política vigente. A discussão sobre a quem a assistência se destina permanece, apesar de o principal programa regulador estabelecer critérios específicos. Críticas ao caráter focal, residual e seletivo emergem, defendendo a assistência como um direito para todos, não apenas um favor concebido a alguns rotulados como ‘carentes’ (Leite, 2012; Nascimento, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012).

A conformação atual da política de assistência, conforme apontado por Leite (2012), reflete a focalização das políticas sociais, com programas e ações desenvolvidos no pós-REUNI voltadas para um novo contingente de estudantes. “A totalidade das universidades que possui alguma política de assistência estudantil vincula seus auxílios à comprovação de carência financeira. Esta demonstração de insuficiência de renda, por vezes, assume um caráter que pouco se distancia do antigo ‘Atestado de Pobreza’” (Leite, 2012, p.468) A política atual se estrutura na perspectiva de focalização, fragmentação e residualidade, como parte dos subprojetos da reforma universitária.

Quando destacamos o caráter residual dessa concessão, estamos nos referindo ao que é deixado de fora, ao excedente, aos grupos ou necessidades que não são plenamente atendidos ou abordados pela política de assistência. Esse caráter residual pode revelar uma falta de compromisso genuíno em abordar as desigualdades subjacentes ou em enfrentar as causas estruturais da pobreza e da exclusão social.

Quando consideramos o caráter residual, estamos nos referindo aos aspectos das políticas que lidam com as necessidades deixadas de lado ou não atendidas de forma abrangente, como o caso das pessoas com deficiência que, frequentemente enfrentam barreiras significativas no acesso a serviços essenciais, como educação inclusiva, material adaptado e infraestrutura acessível e que mesmo com políticas de concessão em vigor, ainda possuem muitas demandas não abordadas.

Já o caráter focal das políticas para pessoas com deficiência destaca a tendência do governo em direcionar recursos e benefícios específicos para atender suas necessidades. No

entanto, essa abordagem pode ser limitada e não abordar as diversas e complexas demandas desse grupo. Os recursos podem ser concentrados em áreas específicas, deixando outras necessidades não atendidas.

O caráter seletivo das políticas de concessão para pessoas com deficiência destaca a discriminação ou exclusão que muitas vezes ocorre na seleção de beneficiários. Algumas pessoas com deficiência podem ser deixadas de fora dos programas de assistência devido a critérios restritivos ou falta de acessibilidade aos processos de inscrição. Isso reflete uma falha na garantia de que todas as pessoas com deficiência tenham acesso igualitário aos benefícios disponíveis.

A visão de uma assistência como direito fundamental que garante não apenas a permanência básica, mas promova uma formação plena e de qualidade para todos os estudantes, transcende a limitação ao atendimento das camadas populares. A proposta é de uma atuação mais abrangente, em consonância com uma política universalizadora.

Para Dutra e Santos (2017, p. 174),

[...] a gestão da AE nas IFES pode ser concebida de uma maneira mais centralizada, restrita a atuação dos pró-reitores da área nas universidades, ou mais democrática, contando com a participação de estudantes e técnicos-administrativos, os quais podem trazer suas contribuições para o desenvolvimento de uma AE mais comprometida com as realidades de seu público-alvo, possibilitando reflexões a partir do olhar de demandante/usuário e também de profissional que traz conhecimentos específicos, viabilizando a construção de uma política de AE mais abrangente no que se refere à elaboração de projetos e ações nas diversas áreas estratégicas definidas pelo PNAES e mais democrática em sua elaboração e execução.

O embate entre a universalidade e seletividade na concepção de assistência estudantil lança desafios significativos para o delineamento de políticas mais inclusivas e abrangentes. As críticas à focalização e seletividade apontam para a necessidade de repensar a assistência estudantil como um direito intrínseco de todos os estudantes, questionando a lógica de concessão baseada em critérios restritos. A busca por uma assistência universalizadora que promova não apenas a sobrevivência, mas também uma formação completa e de qualidade, desenha um horizonte desafiador para a efetivação dessas políticas.

A análise da concepção de assistência estudantil seletiva foi delineada pelo FONAPRACE e revela a complexidade das estratégias adotadas para integrar essa dimensão da agenda governamental. O comprometimento do fórum em levantar indicadores e destacar o perfil socioeconômico dos estudantes das instituições federais de educação superior sinalizou uma abordagem meticulosa na busca por respaldo político. Entendamos, portanto, como a estratificação social e a ênfase na desigualdade de segmentos compõem a narrativa do FONAPRACE em prol de uma assistência direcionada aos estudantes de baixa renda.

Ao iniciar suas primeiras pesquisas, o FONAPRACE concentrou-se em apresentar dados que evidenciassem a estratificação social entre os estudantes das IFES, consolidando a preocupação com aqueles classificados em estratos socioeconômicos mais baixos, considerados abaixo do padrão médio de necessidades materiais (Fonaprace, 1997). Esse enfoque persistiu ao longo do tempo, conforme refletido no primeiro Plano Nacional de Assistência Estudantil de 2001, onde a entidade propõe a implementação de políticas que atendam especificamente aos estudantes de baixa renda, visando a redução das desigualdades sociais, a saber, “os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio”, configurando uma ação mais direcionada e não universal, alinhada com as atuais políticas sociais no Brasil.

A concepção do FONAPRACE sobre a assistência estudantil encontra ressonância em momentos históricos marcados pela expansão e democratização da educação superior no Brasil, notadamente durante os governos Lula-Dilma. Programas como o REUNI (Decreto nº. 6096) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) são destacadas como marcos que tornaram essenciais políticas nacionais de assistência aos estudantes, alinhadas à perspectiva do fórum. Nesse contexto, o entendimento da assistência aos estudantes, alinhadas como um ‘processo contínuo de ações e políticas’ (Fonaprace, 2012) destaca a busca não apenas pela democratização do acesso, mas também pela permanência e conclusão dos cursos para estudantes em condições socioeconômicas desfavorecida.

A concepção de assistência estudantil seletiva proposta pelo FONAPRACE destaca-se por sua busca em alinhar as demandas da pauta do governo à estratificação social dos estudantes. A ênfase na assistência aos estudantes de baixa renda, embasada na expansão do acesso à educação superior, delineia uma narrativa que, embora atenda a determinados imperativos históricos, suscita reflexões sobre a seletividade inerente a essas políticas. O PNAES, ao se consolidar como instrumento seletivo, reforça a dualidade entre a promoção de acessibilidade e a seletividade, sinalizando a necessidade de análises críticas sobre os desdobramentos dessa concepção no contexto mais amplo da educação brasileira.

Dutra e Santos (2017), lançam luz sobre um cenário onde a política de assistência estudantil se insere em um contexto mais amplo de assistencialização das políticas sociais no Brasil.

Nesse formato, as ações da AE confundem-se com as atividades realizadas pela filantropia e pela caridade institucionalizada, e sob o viés assistencial, que busca legitimar-se como estratégia necessária para o combate à pobreza na esfera da política de educação, perde-se a perspectiva de afirmação e ampliação dos direitos sociais (Dutra e Santos, 2017, p. 165).

Nascimento (2012) também identifica essa conformação contemporânea da assistência estudantil como uma expressão da crescente tendência à assistencialização, destacando seu distanciamento da perspectiva do direito. A compreensão desse fenômeno remonta aos anos 1990, delineando um movimento que fragmenta e focaliza as ações, relegando a garantia de acesso e permanência do estudante a critérios similares aos da política de assistência social. Ela situa a configuração atual da assistência estudantil como parte de uma tendência mais ampla de assistencialização das políticas sociais no Brasil, especialmente no contexto da educação superior.

No caso brasileiro, o entendimento da dimensão assistencial da política social sofreu distorções históricas: sua lógica estruturadora esteve distante da perspectiva do direito, o que condiz com a especificidade da formação social do país baseada no clientelismo e nas práticas assistencialistas. Nesse sentido, considerando que as políticas sociais possuem uma dimensão assistencial, afirmamos que a assistência estudantil, no âmbito da educação superior, manifesta o próprio caráter assistencial da Política de Educação. Essas ações surgem, no espaço universitário, a partir das reivindicações dos movimentos sociais organizados em defesa do provimento, pelas instituições educacionais e Estado, das condições materiais e imateriais necessárias à permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino (Nascimento, 2012, p. 149).

Esse movimento, que ganhou destaque nos anos de 1990, é caracterizado por um direcionamento das políticas sociais, afastando-as da perspectiva de direitos. A autora destaca que a implementação da assistência estudantil, reduzida a benefícios focalizados e emergenciais, direcionados a um público específico, é um reflexo da formação social brasileira e da maneira como o assistencialismo se estabelece no país.

Essa face de exclusão é reafirmada no entendimento das políticas assistenciais enquanto compensatórias de carência, o que legitima a função do Estado em selecionar o grau de carência da demanda, além de oferecer serviços de baixa qualidade, já que, nessa perspectiva, os serviços públicos se destinam a uma população dita carente e minoritária. Por isso são prestados em condições precárias quantitativa e qualitativamente (Nascimento, 2012, p. 149).

A manifestação da assistencialização nas políticas educacionais se revela de modo inequívoco na implementação de programas e benefícios em múltiplos patamares e modalidades de educação, conforme delineado por estudiosos no campo da assistência social. A natureza imediatista e emergencial desses programas, destinados a suprir as demandas primordiais dos estudantes economicamente mais desfavorecidos, sublinha a analogia entre as práticas da assistência estudantil e as preconizadas no âmbito das ações assistenciais em geral.

A associação frequente entre a política de assistência e a política de assistência social na literatura é observada, mas é essencial ressaltar as distinções entre essas políticas sociais, cada uma com regulamentações e objetivos específicos. Enquanto a assistência estudantil visa combater desigualdades sociais e regionais no âmbito da educação, contribuindo para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência na educação superior

pública, a política de assistência social tem por objetivo prover os mínimos sociais, garantindo atendimento as necessidades básicas (Dutra e Santos, 2017).

Ao compreender a assistencialização da política de assistência estudantil, é possível vislumbrar os desafios enfrentados na afirmação e ampliação dos direitos sociais no contexto do estudante brasileiro. O distanciamento da perspectiva de direito, evidenciado na focalização e fragmentação das ações, compromete a assertividade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades.

1.3.5 - Concepção de assistência estudantil radical, ampliada

A abordagem radical e ampliada sobre a assistência estudantil, tal como defendida por alguns autores, como Magalhães (2012), estabelece um paradigma que transcende a visão convencional. Em contraponto à focalização em grupos específicos, essa perspectiva propõe uma análise histórico-dialética, considerando não apenas os ingressantes em situação socioeconômica desfavorável, mas a totalidade dos estudantes. Este enfoque, marcado pelo respeito as diferenças, sugere que a assistência estudantil deve ser equitativa, repartindo benefícios de acordo com as necessidades e especificidades do indivíduo. Para Magalhães,

consideramos que a assistência estudantil na universidade pública deve atuar na proposição e implementação de ações voltadas para a permanência dos estudantes num espaço que historicamente pertence à elite brasileira, com toda a gama de diversidades e diferenças que os mesmos apresentam. *A assistência estudantil deve se tornar uma política institucional que ultrapasse a existência apenas de programas de repasse financeiro, mas que possam ser pensadas ações para o atendimento dos estudantes em seus diversos aspectos e necessidades de modo que sejam oferecidas condições para transpor e superar possíveis obstáculos e dificuldades no seu trajeto acadêmico* (Magalhães, 2012, p. p. 96, grifo nosso).

Essa concepção também é encontrada em Assis *et al.* (2013), que concebem tornar a educação superior mais equânime, transcendendo a simples mitigação da pobreza para abranger diversas formas de vulnerabilidade. “Cabe à assistência estudantil, enquanto direito social, uma parcela nessa importante tarefa de produção de novas relações e redução das desigualdades sociais [...] apresentando: possibilidades de tornar o ensino superior brasileiro mais equânime” (Assis *et al.*, 2013, p. 145).

Magalhães (2012), destaca a necessidade de ampliar a visão da assistência estudantil, indo além do público prioritário estabelecido pelo PNAES. Para essa autora, a totalidade dos estudantes deve ser considerada, respeitando suas diferenças e reconhecimento que a heterogeneidade demanda flexibilidade na implantação da política.

Para esses autores, a assistência não deve ser restringir ao combate as pobreza, focando exclusivamente em condições de subsistência. A concepção radical da assistência, transcende a focalização em grupos específicos, revela-se como um caminho promissor para tornar a educação superior mais inclusiva. Ao considerar não apenas a dimensão financeira, mas também outras formas de vulnerabilidade social, essa abordagem busca o respeito da diversidade.

A ótica limitada da Política de Assistência Estudantil - PAE pode ser entendida reduzidamente como auxílio financeiro voltado para estudantes de baixa renda, como bolsas de estudo e auxílio alimentação, o que apesar de relevante, restringe sua abrangência e potencial impacto. Por outro lado, na perspectiva ampliada, a AE transcende o aspecto financeiro, englobando iniciativas como programas de orientação acadêmica, apoio psicossocial, moradia estudantil, acesso à saúde e incentivo a participação em atividades culturais e esportivas (Vasconcelos, 2010).

Para não concluir, as diferentes concepções sobre Assistência Estudantil refletem uma tendência hegemônica que questiona a abrangência dessa política social, revelando um dilema entre inclusão e exclusão. Enquanto algumas abordagens enfatizam a assistência como uma medida compensatória, outras defendem seu papel como direito fundamental dos estudantes na educação superior, e, dentro desse contexto, as pessoas com deficiência merecem atenção.

Uma perspectiva contra-hegemônica, como defendida por Araújo (2003), sugere que a Assistência Estudantil, inclusive das PCDs, como direito. Isso implica reconhecer as barreiras específicas que esses estudantes enfrentam no ambiente universitário e garantir medidas que não só ofereçam suporte material, mas também promovam sua inclusão plena em todas as esferas acadêmicas e sociais.

O termo "radical" possui diversos significados que podem ilustrar essa abordagem. Por exemplo, no contexto, de fundamental ou essencial, "radical" sugere uma abordagem que vai à raiz das questões, buscando compreender e enfrentar os problemas subjacentes relacionados à assistência estudantil. Em vez de lidar apenas com questões superficiais, essa abordagem busca mudanças fundamentais e estruturais.

A palavra "radical" também pode implicar uma abordagem profunda e abrangente (Pombo, 2011), que considera todas as dimensões da assistência estudantil, desde as necessidades individuais dos estudantes até os sistemas e políticas que regem a educação superior.

A abordagem radical busca mudanças transformadoras e revolucionárias na maneira como a assistência estudantil é concebida e implementada. Isso pode envolver a redefinição

de objetivos, estratégias e estruturas para garantir uma maior equidade e justiça social na distribuição de recursos e benefícios.

Por outro lado, o termo "ampliado" sugere uma expansão ou extensão da abordagem convencional da assistência estudantil. A abordagem ampliada busca incluir uma gama mais ampla de estudantes e suas necessidades na formulação e implementação de políticas de assistência estudantil. Em vez de focalizar apenas em grupos específicos, ela considera a totalidade dos estudantes, reconhecendo e respondendo às suas diversas realidades e contextos.

"Ampliado" também pode implicar uma expansão dos recursos e benefícios disponíveis para os estudantes, garantindo que uma variedade maior de necessidades seja atendida de maneira adequada. Além disso, a abordagem ampliada pode envolver uma maior profundidade e riqueza na concepção e implementação das políticas de assistência estudantil, levando em consideração uma variedade de perspectivas, experiências e conhecimentos para informar as decisões e práticas.

Nas próximas discussões, de posse desse entendimento, explorar-se-á como as políticas de assistência estudantil - PAEs tem atendido pessoas com deficiência – PCDs na educação superior.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PAES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – PCDS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A presente seção analisou as políticas de assistência estudantil destinadas a indivíduos com deficiência, explorando a convergência dessas políticas com os princípios da educação especial inclusiva na educação superior. Antes de adentrarmos nas políticas de assistência estudantil para pessoas com deficiência, convém compreender de maneira concisa como tem se desenvolvido as reflexões sobre os discursos sobre a educação especial inclusiva no cenário educacional internacional e brasileiro. Embora este estudo não se detenha especificamente nesse tópico, é pertinente realizar uma breve contextualização histórica para uma melhor compreensão da discussão.

A educação especial na perspectiva inclusiva representa um recente paradigma educacional que visa garantir o acesso equitativo à educação para todos os indivíduos, em conformidade com as demandas de uma sociedade que continua a enfrentar persistentes preconceitos, discriminação e obstáculos que segregam grupos e culturas, uma iniciativa que, especialmente em nações caracterizadas por profundas disparidades sociais, como a brasileira, busca assegurar uma educação acessível a todos os segmentos da sociedade (Oliveira e Rodrigues, 2011; Silva, 2018; Silva, 2021).

Ou seja, conforme evidencia Oliveira e Rodrigues, (2011, p. 20)

Inclusão como se pode ver, não é um fato, é um processo. E, como todo processo, tem suas etapas e deve ser avaliada crítica e responsavelmente para sua própria qualificação. Então, o motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais é sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

Para se obter essa compreensão sobre educação especial na perspectiva inclusiva foi imperativo situá-la dentro do contexto mais amplo da educação. Nesse sentido, se reconhece que a abordagem inclusiva da política de educação especial deve ser examinada à luz das condições e dinâmicas que permeiam o sistema educacional em uma sociedade caracterizada pelo capitalismo dependente (Fernandes, 1975; Garcia, 2017).

Como sabe-se, ao examinar um fenômeno educacional dentro do contexto das relações sociais capitalistas, é essencial considerar uma característica intrínseca dessas relações: a contradição. Assim, a reflexão sobre a educação especial na perspectiva inclusiva contempla

as contradições inerentes aos fenômenos sociais, evitando abordagens simplistas e dicotômicas (Behring e Boschetti, 2006; Marx, 2013).

A priori, o conceito de educação inclusiva implica em mudanças no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias educacionais, com a responsabilidade atribuída ao sistema regular de ensino de educar todos os indivíduos. Essa abordagem visa tratar a diversidade como uma riqueza humana e superar a exclusão através de uma educação que inclua a todos os estudantes, superando barreiras estruturais, curriculares e de comunicação (Sassaki, 2003). Nesse sentido, examinemos cenário sociopolítico e educacional que interferiram na adoção de políticas de assistência estudantil e políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no contexto de aderência do Brasil de políticas neoliberais com forte incidência na educação superior, sendo peça fundamental para o entendimento da educação brasileira e para o financiamento das universidades estaduais.

De onde partimos? De acordo com pesquisa recente PNAD Contínua específica para Pessoas com Deficiência (2022)⁸, a taxa de matrícula revelou disparidades significativas entre as classes sociais, particularmente no que concerne a presença de deficiências. Dentro da faixa etária de 6 a 14 anos, a proporção de pessoas com deficiência frequentando a escola atingiu 95,1%, enquanto seus pares sem deficiência alcançaram uma taxa de 99,4%. Similarmente, entre os jovens de 15 a 17 anos, as matrículas para aqueles com deficiência foram substancialmente menores em comparação com seus colegas sem deficiência, registrando-se em 84,6% e 93,0%, respectivamente. Notavelmente, a disparidade persistiu na faixa etária de 18 a 24 anos, onde apenas 24,3% das pessoas com deficiência estavam matriculadas, em contraste com 31,8% daqueles sem deficiência.

A desigualdade educacional se intensifica quando se considera a questão do atraso escolar, como evidenciado pela taxa de frequência líquida ajustada, que incorpora a correspondência entre idade e série. Para o grupo etário de 6 a 14 anos com deficiência, a presença no Ensino Fundamental foi de 89,3%, em comparação com 93,9% para seus pares sem deficiência. Para os adolescentes de 15 a 17 anos, a lacuna tornou-se ainda mais

⁸ Em 2022, as pessoas com deficiência foram incluídas pela primeira vez em dados estatísticos específicos, uma luta antiga que agora se efetivou por meio de um Termo de Execução Descentralizada firmado entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania - SNDPD/MDHC e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Essa pesquisa estimou que a população brasileira com deficiência é de 18,6 milhões de pessoas com 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,9% da população nessa faixa etária. Esses números foram revelados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD: Pessoas com Deficiência 2022 (Pnad, 2022). Os dados abrangem o terceiro trimestre de 2022 e oferecem uma análise detalhada das características gerais dessa parte da população, bem como aspectos relacionados à inserção no mercado de trabalho e às condições de educação. Além disso, a pesquisa permite uma comparação entre as pessoas com e sem deficiência, evidenciando as prevalências e desigualdades entre esses grupos.

pronunciada, com apenas 54,4% dos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio, em comparação com 70,3% dos seus colegas sem deficiência. No estrato de 18 a 24 anos, a disparidade persistiu, com uma proporção significativamente menor de jovens com deficiência (14,3%) matriculados na Educação Superior, em comparação com 25,5% daqueles sem deficiência.

Nesse sentido, percebe-se que a proporção de estudantes que conseguem chegar à educação superior é bastante reduzida, destacando a relevância da PAE no apoio a sua permanência efetiva. Mesmo após alcançar esse nível de educação, as pessoas com deficiência continuam enfrentando desafios consideráveis em sua integração no mundo do trabalho, o que perpetua a disparidade com indivíduos sem deficiência, ou seja, somente seu acesso à educação superior não é suficiente para equilibrar sua situação em relação as pessoas sem deficiência no mundo do trabalho, o que sugere tema para futuras aproximações, quanto a custos e em quais setores elas são inseridas.

2.1 As pessoas com deficiência – PCDs nas políticas educacionais: contradições no binômio assistência-inclusão

Anterior a década de 1990, no contexto internacional, as abordagens sobre as pessoas com deficiência eram predominantemente assistencialistas centradas em atividades de caridade. Pode-se ver isto na Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 1975, que destaca em seu art. 8º que “as pessoas com deficiência têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social”.

Este movimento não só visava melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência, mas também reduzir o estigma de “incapacidade” ou “inferioridade” presente em discursos e eventos históricos anteriores, promovendo a participação deste grupo na sociedade (Sasaki, 2003; Silva, 2021, p. 40).

Após os eventos de 1975, a ONU designou o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência – AIPD, com o objetivo de promover ações direcionadas a esse público e aumentar a conscientização sobre a questão da deficiência.

O AIPD cumpriu o objetivo desejado pela ONU. No Brasil, as pessoas com deficiência ganharam destaque. Suas reivindicações por direitos e suas mobilizações se fizeram notar como nunca antes havia acontecido. Essa foi a contribuição do AIPD: a visibilidade. A ONU procurou dar continuidade a esse processo com a promulgação da Carta dos Anos 80, que apontava ações prioritárias e metas para a década de 1980 que possibilitassem às pessoas com deficiência integrar e participar

da sociedade, com acesso à educação e ao mercado de trabalho (Lanna Junior, 2010, p. 44).

Nesse contexto de mudança de paradigma social, Sassaki (2003, p. 349) identifica alguns conceitos incorporados na perspectiva sobre a inclusão de PCDs, como autonomia, independência, empoderamento e igualdade de oportunidades. Esses conceitos resumem a ideia de que as pessoas com deficiência devem ter direito de exercer controle sobre suas próprias vidas, dominar o ambiente físico em que vivem, ter acesso justo a oportunidade e experiências que promovam o fortalecimento individual.

Sassaki (2003, p.97) exemplifica isso, ao expor que,

A partir da década de 80, sob a influência da mobilização mundial em torno do lema "Participação Plena e Igualdade", as atividades esportivas, turísticas, de lazer e recreativas começaram a ter um desenvolvimento maior para todos os tipos de deficiência. Não sem grandes sacrifícios devidos aos preconceitos e às barreiras ambientais, houve nos últimos 20 anos muitas conquistas individuais e coletivas importantes: medalhas, reconhecimento à coragem e tenacidade, maior espaço na mídia, maior contato social, adaptações arquitetônicas, melhoria na qualidade de vida etc. Por outro lado, porém, todo esse desenvolvimento positivo acabou rumando para uma tendência hoje questionada - a institucionalização de soluções segregadas, apesar de terem sido inicialmente criadas para que pessoas com deficiência pudessem ser integradas à sociedade através de esportes, turismo, lazer e recreação e programas de lazer e recreação exclusivos para pessoas com deficiência.

Nas investigações sobre a educação especial como política pública e sua expressão inclusiva, os discursos e políticas de inclusão, não se limitaram à esfera educacional. Na virada do século XXI, os organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE destacaram a importância das políticas sociais inclusivas para combater a pobreza. (Garcia, 2004; Tommasi, Warde, e Haddad, 1996; Banco Mundial, 1996). Contudo, essas políticas revelaram-se, gradualmente, como uma forma de gerenciar a pobreza dentro do contexto do capitalismo. A análise desses discursos revelou matiz gerenciais, humanitários e pedagógicos.

As sutilezas nos discursos sobre inclusão são evidenciadas pelo uso de conceitos como justiça social, coesão, solidariedade e pertencimento, os quais, por sua conotação política, legitimam tais discursos. Essas expressões, de natureza marcadamente liberais, visam promover a imagem de uma sociedade inclusiva, equitativa e com objetivos comuns.

Garcia (2004) ao fazer referência a matizes discursivas que podem ser identificados pela repetição excessiva de expressões específicas destaca o matiz humanitário, o qual afirma ser possível identificá-lo,

[...] pelos termos: “dignidade humana”, “solidariedade”, “coesão social”, “justiça social”, “direitos humanos”, “pertencimento”, entre outros. Esse tipo de discurso tem uma função legitimadora e formadora de consensos em relação às políticas de inclusão, uma vez que opera por intermédio de ideais e desejos manifestados pela sociedade (Garcia, 2004, p. 102-103).

O Banco Mundial, por exemplo, defende que um mundo inclusivo é sem pobreza e que uma sociedade inclusiva é justa, competitiva e produtiva. Segundo sua visão, “os custos unitários para educação especial podem ser reduzidos usando abordagens baseadas na comunidade, que também criam melhores oportunidades para as crianças” (Banco Mundial, 1996, p. 118).

Nessa perspectiva, a pobreza é redefinida de forma multidimensional, não se limitando apenas à renda e propriedade, mas considerando também as oportunidades e capacidades das pessoas. Os discursos dos organismos internacionais enfatizam dois elementos para construir uma sociedade inclusiva, qual seja, a adaptação do indivíduo e sua motivação para desempenhar papéis adequados ao sistema social.

As menções à “pobreza”, “vulnerabilidade”, “exclusão social” nos discursos em análise não estão direcionadas propriamente a uma condição de vida, mas são expressões para definir uma população que precisa ser administrada. Tal população é abordada de maneira fragmentada, heterogênea, por marcas de distinção que as constituem como grupos específicos que não guardam nada em comum. Os grupos que são alvo das políticas de “inclusão” têm suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista como a contradição capital trabalho. O tratamento conferido a tais grupos produz discursivamente significados sociais de fragmentação da classe trabalhadora, os quais além de obscurecer as relações de classe constituem uma ofensiva política ao horizonte de luta de classes (Garcia, 2004, p. 11).

Essas ideias disseminadas em torno das políticas de inclusão foram em grande parte incorporadas às políticas educacionais no Brasil, especialmente nas políticas de educação especial, refletindo uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar.

O discurso sobre educação inclusiva reflete uma mudança de significados, com expressões como educação inclusiva, sistema educacional inclusivo, currículo inclusivo, ganhando destaque. No entanto, ao mesmo tempo em que há uma abordagem humanitária, também se observa uma perspectiva economicista, com a UNESCO destacando a educação inclusiva como “uma estratégia chave para a educação para todos”, enfatizando os custos econômicos de não investir em educação para preparar os indivíduos para uma vida adulta produtiva.

Para a UNESCO,

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que

educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças (UNESCO, 2009, p. 10).

Esses discursos enfatizam elementos como coesão social, não discriminação e atenção às diferenças, visando substituir as lutas sociais por uma educação universalizada. Para Lazamé (2021),

A educação, assim como o trabalho, novamente fora intimada pelo capital a defender a estrutura motriz de reprodução do sistema. Para tal, tornou-se necessário, reestruturar o modelo produtivo, modificar o mundo do trabalho e “reformatar” a base administrativa dos Estados de economia dependente. Essas mudanças orientadas pelos representantes do capital visavam expandir o ideário dominante e controlar a classe trabalhadora (Lazamé, 2021, p. 67).

Para dissimular essa perspectiva economicista, o discurso político também adota termos como qualidade na educação. Além disso, há uma ênfase na necessidade de mudanças nos sistemas educacionais para torná-los inclusivos, com a UNESCO destacando que sistemas educacionais inclusivos tornam as sociedades menos suscetíveis a conflitos violentos, anunciando assim o lema da “educação para a paz” (Unesco, 2011, p. 24)

Por sua vez, o Banco Mundial define o sistema educacional de forma mais inclusiva, abrangendo não apenas escolas públicas e universidade, mas também programas formais e não formais oferecidos pelo setor público e privado (Banco Mundial, 1996).

Garcia (2004), acrescenta que

Se a declaração de Jomtiem tratava de uma “educação para todos”, a declaração de Salamanca propunha o acolhimento de todas as crianças nas escolas regulares, tornando mais claro quem são os grupos que necessitam de tais políticas com base em suas diferenças linguísticas, culturais, relacionadas à deficiência, de moradia, de religião, de gênero. Já o documento de Dakar indica a necessidade de cada país formular políticas de “educação inclusiva” de acordo com as diferentes categorias de sujeitos identificados como população “excluída”. Ao mesmo tempo, o discurso contido nesse documento reitera a ideia segundo a qual é preciso fazer da “inclusão” uma responsabilidade de toda a sociedade (Garcia, 2004, p. 12).

Dentre os proclames da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), está em seu art. 3º, inciso 5,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Mais recentemente, o Banco Mundial enfatizou a importância da aprendizagem para todos, como estratégia para o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza, sugerindo uma mudança de foco na quantidade de anos na escola para a qualidade da aprendizagem. Esses discursos refletem uma reestruturação da educação para atender as demandas da ordem social e econômica atual (Banco Mundial, 1996).

Ao longo do tempo, apesar de algumas iniciativas, observa-se uma falta de significativa evolução nas políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, conforme era compreendido na época. Foi somente no início do século XX que começaram a surgir estabelecimentos escolares voltados especificamente para esse grupo. Entretanto, tais instituições adotavam uma abordagem segregacionista, uma vez que eram exclusivas para estudantes com deficiência.

Nesse contexto, conforme evidencia Lanna Junior (2010) a perspectiva de desenvolvimento para esses indivíduos era limitada, pois estavam isolados do convívio com a sociedade em geral, interagindo apenas com outros que também apresentavam limitações físicas e mentais.

[...] o Estado não promoveu novas ações para as pessoas com deficiência e apenas expandiu, de forma modesta e lenta, os institutos de cegos e surdos para outras cidades. As poucas iniciativas, além de não terem a necessária distribuição espacial pelo território nacional e atenderem uma minoria, restringiam-se apenas aos cegos e surdos. Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou à criação dos centros de reabilitação física (Lanna Júnior, 2010, p. 20).

No contexto nacional as discussões em torno da Educação Inclusiva preconizam que pessoas com deficiência devem ter oportunidades de se desenvolver de maneira integral, assim como seus pares sem deficiência frequentando os mesmos ambientes e participando das mesmas interações sociais. De acordo com o artigo 208 da Constituição Federal, o acesso à educação deve ser proporcionado de maneira condizente com as capacidades individuais de cada estudante. O art. 208, destaca que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] III—atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A legislação vigente reconhece a educação especial como uma modalidade específica de ensino destacando sua importância no contexto educacional brasileiro (Brasil, 2016). Este reconhecimento encontra respaldo no artigo 205 da Constituição Federal, que estabelece “a educação como direito de todos e um dever do Estado e da Família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Além disso, o artigo 214 da Constituição Federal ressalta a necessidade de um “Plano Nacional de Educação, com diretrizes, objetivos e metas e estratégias de implementação para garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades”.

Esses dispositivos constitucionais estão em consonância com o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um tratado internacional de direitos humanos ratificado pelo Brasil como emenda constitucional. O referido artigo “assegura o acesso das pessoas com deficiência aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, bem como às informações, por meio de recursos de tecnologia assistiva e todas as formas de comunicação previstas na legislação” (Brasil, 2016).

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil apresentou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetivou (BRASIL, 2008, p.41),

[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais.

Esse plano abordou o acesso e a permanência na educação superior, mas sem especificações claras. Nota-se com todos os documentos acima citados que as políticas de inclusão estão sob influência de grupos diversos, movidos por interesses comuns em alguns pontos, mas discrepantes em outros. Essa variedade de perspectivas pode explicar a proliferação de programas, projetos e ações afirmativas direcionadas a essa demanda nos últimos anos. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)⁹, por exemplo, teve como foco:

[...] a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, *acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior* e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2007, *grifo nosso*).

O plano abordou a formação de professores para a educação especial, indicando uma preocupação com a prática, especialmente para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. A introdução dessas salas na escola leva o Atendimento Educacional Especializado - AEE para dentro do ambiente escolar, desencadeando novas discussões sobre os interesses diversos de organizações não governamentais e instituições que anteriormente forneciam esse suporte.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos

⁹ O Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC em 2007, integra programas para todas as etapas e modalidades da educação brasileira, com o objetivo de promover uma grande organicidade no sistema nacional de ensino. Dividido em quatro eixos norteadores e sustentado por seis pilares, o PDE buscou integração entre educação, território e desenvolvimento. Apesar de implementado durante o Plano Nacional de Educação (2001-2011), o PDE não constitui um plano próprio e é criticado por sua racionalidade tecnocrática e falta de articulação orgânica com o PNE (Haddad, 2008; Saviani, 2009).

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos: Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (Brasil, 2009).

No mesmo período, com a expansão do Ensino Superior à Distância no país, surgiu o Referencial de Qualidade para o Ensino Superior à Distância (Brasil, 2007), que abordou questões mais específicas relacionadas à inclusão na educação superior. Em particular, o documento menciona a necessidade de as instituições de educação superior preverem o atendimento as pessoas com deficiência, estipulando que estas deveriam,

Dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência; para a instalação de polos, dois outros requisitos necessitam ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que ‘garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas’, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo.

Mesmo com a menção ao atendimento da pessoa com deficiência na educação superior, o texto desse documento aponta fragilidades, pois novamente o foco para a permanência do acadêmico está voltada para os equipamentos e para a acessibilidade arquitetônica. O projeto cita que se deve garantir acesso e permanência, porém omite ou ignora espaços para atendimento presencial, como AEE.

Até o ano de 2007, observa-se uma variedade de documentos que refletem as necessidades de grupos específicos, no entanto, até esse momento histórico, ainda não existia uma concepção clara de inclusão para a educação superior, nenhuma preocupação evidente com o AEE. Os documentos destacam mecanismos de acessibilidade, como adaptações arquitetônicas e comunicação alternativa (Libras e Braille), como se apenas esses recursos fossem suficientes para garantir o sucesso dos estudantes nesse nível educacional.

Madruga (2019, p. 101) destaca que,

[...] o público na Educação Superior até o presente momento não é consensual, podendo variar de estudantes com transtornos de aprendizagem a outros com problemas mentais que acarretam dificuldades na sua integração dentro da instituição em que são atendidos. Outra diferença está no fato de que o AEE na Educação Superior permeia as várias instâncias de acessibilidade da instituição e não somente as de cunho pedagógico. Outro fator a ser salientado refere-se ao espaço, que nem sempre se refere aos laboratórios de educação especial, núcleos de acessibilidade, setores ou divisões de acessibilidade, mas a qualquer espaço da instituição. Também podemos citar como fator divergente do AEE na Educação Superior sua potencialidade de ser desenvolvido por estagiários de cursos diversos, professores, técnicos em educação e coordenadores de curso e não somente pelo professor de AEE, cargo esse que não é oferecido na instituição em que atuamos.

Em 2007, em consonância com os compromissos assumidos na Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), nomeou-se uma comissão composta por profissionais da área da educação especial para discutir e elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008). Esta comissão, após várias discussões, inclusive sobre terminologias e diferenças conceituais entre educação especial e educação inclusiva, entregou um texto em 2008. Nele consta:

Objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.8).

Essa política orienta as ações de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e expande seu escopo para incluir considerações específicas relacionadas a educação superior, afirmando,

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.11).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ampliou o escopo no que diz respeito à permanência na educação superior, enfatizando a importância de acesso aos materiais didáticos, as novas tecnologias assistivas e as atividades acadêmicas, de pesquisa e extensão, elementos essenciais no contexto da educação superior. Além disso, o texto expressa preocupação com a formação do docente responsável pelo AEE e delinea o público-alvo da educação especial como sendo composto por pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Apesar da promulgação desta política, ainda persistem certas fragilidades nas diretrizes específicas voltadas para a inclusão na educação superior. Essas limitações se

mantêm mesmo após a publicação do Decreto nº. 7.611, de 2011, que versa sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras medidas correlatas.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

[...] Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

[...] e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Essa política, dentro da perspectiva da educação inclusiva, buscou assegurar e fortalecer o AEE como um componente integrante das propostas pedagógicas, além de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Ele representou o primeiro esforço documentado para estabelecer a estruturação de núcleos de acessibilidade na educação superior, visando fornecer suporte técnico para o AEE. No entanto, essa política foi direcionada as instituições de educação superior federais.

As políticas inclusivas na educação brasileira têm evoluído gradualmente, com a inserção progressiva de estudantes na escolaridade obrigatória. Esse processo é influenciado pelo embate entre as demandas do mercado e as necessidades da classe estudantil, com predominância dos interesses burgueses.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº. 7.611 (Brasil, 2011) desempenharam papéis fundamentais na garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva na educação superior. Estabeleceram-se sanções para casos em que esse direito fosse negado. O objetivo principal do PNEEPEI é:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil *até a Educação Superior*; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14, *grifo nosso*).

A PNEEPEI passou a ser implementada com a garantia da matrícula de estudantes com deficiência e/ou altas habilidade e superdotação em classes comuns. Contudo, para atender às necessidades desses estudantes, as escolas passaram a oferecer Salas de Recursos Multifuncionais – SRM (Lei nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011), onde seriam realizados os atendimentos Educacionais Especializados - AEE, preferencialmente no contraturno. A Educação Especial tem caráter complementar e suplementar, não substituindo o ensino

regular. Portanto, para ter acesso ao AEE, os estudantes precisam estar devidamente matriculados no ensino regular, e cabe às instituições adaptarem suas práticas educativas para valorizar os diferentes potenciais (Lazamé, 2021).

As SRM estabelecem a obrigação de todas as instituições, sejam públicas ou privadas, implantarem essas salas. Elas devem ser equipadas com material tecnológico, didático e pedagógico adequados, além de mobiliários adaptados para atender estudantes com diferentes tipos de deficiência. Também é garantida a presença de profissionais especializados para desenvolver atividades em diversas áreas de deficiência.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024)¹⁰ estabelecido como necessidade no artigo 214 da Constituição Federal, estabelece diretrizes e metas para a melhoria e universalização da educação no Brasil, incluindo a garantia de acesso e qualidade da educação superior. A Meta 12 do PNE estabelece como objetivo aumentar a taxa de matrículas na educação superior, sem fazer menção direta à inclusão de pessoas com deficiência. Essa meta visa elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população com idades entre 18 e 24 anos. Além disso, busca-se garantir a qualidade da oferta educacional e expandir a cobertura para, no mínimo, 40% das novas matrículas no setor público.

Considerando o princípio da educação inclusiva e as diretrizes gerais do PNE, é implícito que a expansão do acesso à educação superior deve contemplar também as pessoas com deficiência. A inclusão desses indivíduos na educação superior pode ser vista como um desdobramento das políticas de inclusão educacional promovidas nas etapas anteriores de ensino, visando garantir o acesso desses estudantes em todos os níveis educacionais.

Esse debate envolve questões mais amplas, como o conflito entre o público e o privado e a disputa sobre os tipos de atendimento especializado, com o governo federal defendendo fortemente as salas de recursos multifuncionais. No entanto, a redação da estratégia 4.4 do PNE indica uma abertura para outras formas de atendimento, como classes, escolar ou serviços especializados, sugerindo uma retomada da influência do setor privado-assistencial.

O PNE também reconhece as instituições privado-assistenciais como um recurso comunitário a ser utilizado, evidenciando na estratégia 4.17, que promover parcerias com essas instituições para ampliar o apoio ao atendimento escolar integral. Assim, mesmo com a ampliação do atendimento público através das SRM, a privatização da educação especial

¹⁰ O atual PNE venceu em 25 de junho de 2024, mas foi prorrogado até dezembro de 2025. O projeto do novo plano (PL 2614) prevê 18 objetivos a serem cumpridos até 2034.

continua sendo uma realidade. Em sua essência, tal abordagem culmina na erosão da capacidade crítica dos indivíduos e na alocação insuficiente de recursos para a manutenção e o apoio à infraestrutura educacional (Laval, 2016, p. 120).

Conforme evidenciado por Mészáros,

A razão para o fracasso de todos os esforços e que se destinaram a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. [...] o capital é irreformável por que pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível* (Mészáros, 2008, p. 26, 27, grifo nosso).

O Programa Observatório da Educação, também impulsionou a realização de estudos e pesquisas em níveis de pós-graduação, visando formar mestres e doutores em educação, com ênfase na utilização de dados de diversos censos educacionais e exames nacionais. Era um programa desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, criado em 2006, seu propósito era incentivar o avanço de estudos e pesquisas no campo da educação, bem como promover o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos nos níveis de mestrado e doutorado.

Em junho de 2006, o programa acima citado lançou seu segundo edital, dessa vez com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD do Ministério da Educação e Cultura - MEC, que incentivou pesquisas alinhadas com temas sobre inclusão. Naquela edição, um total de 60 propostas foram apresentadas sendo 39 provenientes de núcleos locais, isto é, programas de pós-graduação *stricto sensu* operando de forma independente, e 21 propostas de núcleos de rede, envolvendo no mínimo três instituições de ensino superior distintas. Dentre as propostas submetidas, somente uma proposta abordou o tema da educação especial e treze abordaram a educação superior, e isso demonstra que apesar dos incentivos do projeto, os estudos na área não avançaram tanto assim, naquele momento (Inep, 2008).

Os projetos aprovados tinham duração de dois a quatro anos e exploravam diferentes linhas de pesquisa educacional, proporcionando bolsas de estudo aos estudantes de pós-graduação envolvidos. Editais para o Observatório da Educação foram lançados nos anos de 2006, 2008 e 2010.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009) estabelecem que a Educação Especial deve ser aplicada em todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior, onde o AEE tem o objetivo de promover a inclusão desses estudantes. Seu artigo 5º. destaca:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Nesse sentido, o governo lançou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, conhecido como Projeto Incluir (2008). Este programa teve como premissa garantir o acesso pleno dos estudantes às Instituições Federais de Educação Superior, almejando alcançar os seguintes objetivos:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
- 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);
- 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior;
- 1.4. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (Brasil, 2008, p.40, *grifo nosso*).

As instituições de educação superior passaram a elaborar projetos para eliminar barreiras físicas, pedagógicas, de comunicação e informação, sendo apoiadas por investimento do MEC. Embora o MEC e o edital de seleção do Programa Incluir (2008) não façam menção explícita ao AEE, os objetivos delineados são similares, especialmente ao enfatizar a criação de Núcleos de Acessibilidade. A ausência de menção ao AEE pode ser atribuída ao contexto em que o programa foi lançado, em 2005, quando ainda não havia uma definição clara sobre esses serviços no âmbito educacional (Lazamé, 2021). Contudo, dada a flexibilidade do programa, os núcleos de acessibilidade propuseram diversas modalidades de atendimento educacional.

Para Madruga (2019, p.100),

O AEE nesse nível de educação extrapola as questões pedagógicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Para trabalhar com o AEE nas universidades, é importante pensar nas questões ambientais, organizacionais, curriculares e de recursos de tecnologia assistiva de modo que tal atendimento se configure na política institucional, nos eixos da infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa.

A partir de 2016, com a promulgação da Lei nº. 13.409/2016, que estabeleceu em seu art. 3º, quando destaca, “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência [...]”, a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de educação, houve um aumento significativo na quantidade de estudantes público-alvo da

educação especial matriculados na educação superior. Tal aumento demanda das instituições respostas mais robustas que garantam o direito a acessibilidade e, por conseguinte, eliminem barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Essa medida complementa a Lei nº. 12.711/2012, que já estabelecia cotas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas tanto nas IFES quanto em instituições federais de ensino técnico de nível médio. A inclusão das pessoas com deficiências por meio da Lei nº. 13. 409/2016 é resultado das lutas desse grupo e reconhece a necessidade de políticas educacionais sensíveis às particularidades desse seguimento.

Embora a Lei nº 13. 409/2016 tenha foco nas instituições federais, observa-se um movimento em direção à sua adoção também por instituições de educação superior como as universidades estaduais. Isso demonstra uma crescente preocupação em garantir maior acesso à educação superior para esse grupo historicamente excluído. Embora a legislação preveja essas ofertas em todos os níveis, é observado que poucas instituições de educação superior disponibilizam esses serviços para os estudantes com deficiência.

Esse cenário pode ser atribuído a diversos fatores, tais como a falta de conhecimento por parte dos estudantes sobre seu direito, e consequentemente resulta na ausência de solicitação do serviço, além de as vezes a instituição desconhecer a atendimento e processo formativo desses estudantes ou as condições das próprias instituições em viabilizar efetivamente esse direito, seja por questões financeiras, estruturais ou de recursos humanos, nesse sentido, na próxima subseção exploraremos por que deve-se articular inclusão e assistência estudantil na educação superior.

2.2 Articulações entre inclusão e a assistência estudantil na educação superior

A educação superior no Brasil sempre foi pensada e estruturada para atender às necessidades e interesses da elite dominante. Esse paradigma, enraizado na sociedade, reflete não apenas a divisão socioeconômica, mas também uma desigualdade estrutural que permeia o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento intelectual.

O Censo da Educação Superior (2018) constatou que, apesar dos esforços institucionais, o Brasil de 2018 ainda estava distante de alcançar os níveis necessários para a inclusão educacional das pessoas com deficiência. De acordo com os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2018, apenas 0,5% do total de 8,45 milhões de matrículas na educação superior corresponde a estudantes com deficiência. Este percentual é ainda menor na rede privada, com 0,42%, contrastando com os 0,80% observados na rede pública.

A deficiência física é a mais predominante, abrangendo mais de 15,6 mil indivíduos, seguida pela baixa visão (12 mil estudantes), deficiência auditiva (6 mil) cegueira e deficiência intelectual (12 mil cada).

Dias Sobrinho evidencia sua preocupação com a desvalorização do propósito público e social das universidades, ao considerar que “estes são tempos de desassossego, perplexidades e perdas das referências valorativas da vida. [...] Sem valor público e social, uma universidade não é universidade. (Dias Sobrinho, 2014, p. 664, 660). Para ele, uma instituição de ensino superior que não esteja imbuída de um compromisso com o bem comum e a transformação social não merece ser chamada de universidade. Essa reflexão destaca a importância não apenas do acesso à educação superior, mas também da sua função como agente de mudança e progresso na sociedade.

Dias Sobrinho (2010, p. 1224) trata essa educação como “[...] bem público, direito social e dever do Estado”. Este princípio, segundo o autor, repudia a ideia de uma “educação mercadoria”, ou privatizada, que seria “uma forma de ensino intermediada pela terceira via”, representando um acordo entre o poder público e o terceiro setor para fornecer educação. Nesse contexto, a sociedade, dentro do paradigma do mercado capitalista, passa a interpretar a crise na educação como sendo de responsabilidade do Estado, o que justificaria, a implementação de universidades privadas. Essa argumentação se baseia na premissa de que o Estado falhou em cumprir sua obrigação de fornecer educação para todos.

A inclusão educacional efetiva se dará quando os estudantes forem considerados em suas diferenças, capacidades e potencialidades, ao mesmo tempo em que a sociedade os perceberem como sujeitos ativos do processo educacional, capazes tanto de aprender quanto de contribuir para a transformação social, em oposição à visão de sujeitos passivos.

Dias Sobrinho (2014) destaca a importância de os saberes e conhecimentos produzidos nas universidades do século XXI abrangerem de forma democrática todos os estudantes.

De modo especial, a Educação Superior é profundamente afetada, em razão da responsabilidade que lhe é atribuída de produzir, fomentar e disseminar os conhecimentos, as técnicas e habilidades úteis ao desenvolvimento das condições de possibilidade da economia global. (Dias Sobrinho, 2014, p. 645).

No contexto da educação superior, o atendimento às pessoas com deficiência emerge como prioridade, impulsionada por esses marcos legais e pelas lutas desse grupo por respeito a seu direito. Ao mesmo tempo que a educação se torna uma mercadoria e há pressão para formar profissionais de acordo com as demandas do mercado de trabalho, a educação inclusiva assumiu centralidade no debate da sociedade e da universidade com o objetivo de superação da exclusão, reconhecendo a necessidade de confrontar práticas discriminatórias.

Como resultado dessas lutas, educandos que antes eram direcionados a escolas especiais passaram a integrar o ensino regular, chegando à educação superior. Esse avanço desafia as universidades a garantir ensino de qualidade, igualitário, atendendo a diversidade de sua clientela.

Para que as universidades cumpram esse compromisso, são necessárias adaptações arquitetônicas, aquisições de recursos multifuncionais e formação continuada de professores, além de garantir matrículas em número suficiente para estudantes com deficiência. A Resolução CNE/CEB nº. 1/2002 destaca isso, ao reforçar a importância da formação de docentes para atender à diversidade de estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Além disso, gestores tem que garantir o acesso de todos, oferecendo Atendimento Educacional Especializado e acessibilidade.

O programa “Brasil Universitário”, estabelecido como meta para 2011 no Plano Plurianual (2008 – 2011), tinha como objetivo principal a melhoria do acesso à graduação, pesquisa e extensão universitária. Para isso, foram implementadas diversas ações, incluindo a expansão dos cursos e vagas nas universidades federais, a interiorização do campus universitários, mudanças nos processos de ingresso e o desenvolvimento de programas de assistência estudantil, oferecendo bolsas e financiamentos para estudantes de baixa renda, inclusive em instituições privadas.

Essas medidas tinham como propósito “promover a inclusão, gerar empregos e renda, reduzir as desigualdades sociais e regionais, além de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico” (Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008 – 2011, p. 26). Entre as principais ações do programa, destacam-se o Universidade para Todos – PROUNI (2004), oficializado pela Lei nº. 11.096 em 13 de janeiro de 2005, que tinha por objetivo “proporcionar acesso à educação superior de qualidade para estudantes de baixa renda, através da concessão de bolsas integrais e parciais em instituições privadas”, o Fundo de Financiamento do Estudantes do Ensino Superior - FIES, que oferecia financiamento para estudantes de baixa renda matriculados em cursos superiores não gratuitos, com medidas de facilitação de acesso e pagamento. Outras ações, como o REUNI, visavam à reestruturação e expansão das universidades federais, como metas como aumentar a taxa de conclusão de graduações e ampliar o número de vagas, principalmente no ensino noturno (Reuni, 2007).

Além disso, a Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007, regida pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010), instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES que como forma de apoio à permanência de estudantes de graduação nas instituições federais de educação superior - IFES, ofertou auxílios moradia estudantil,

transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Mec, 2018), com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes de baixa renda, evitar evasão e a retenção e promover o melhor desempenho do acadêmico durante a graduação.

Conforme pode-se notar, o debate acerca da assistência estudantil está associado a busca pela democratização da educação superior, especialmente no que tange o acesso e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, porém a compreensão atual é de que não basta criar somente condições de acesso à educação superior, também são necessárias condições de permanência de discentes nas universidades públicas.

Os números evidenciam a necessidade de garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior. Em 2019, apesar de os estudantes considerados público-alvo da educação superior já se beneficiarem da implementação da Lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência (Lei de cotas nº. 13.409 de 28 de dezembro de 2016), de acordo com dados do INEP, existiam 47 mil pessoas com deficiência matriculadas em cursos de graduação no Brasil. Em relação aos programas de pós-graduação (*Stricto Sensu*), o que inclui mestrado acadêmico e doutorado), tem-se 0,76% pessoas com deficiência cursando. Em relação aos docentes, constatou-se que 1.655 são professores da educação superior, o que representa 0,43% pessoas com deficiência (Inep, 2019).

Essa realidade daquele ano, segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde de 2019, mostrava que 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade apresentava algum tipo de deficiência relacionada a pelo menos uma de suas funções, representando 8,4% da população nessa faixa etária. As deficiências mais comuns eram as deficiências intelectuais, visuais, auditivas e físicas. O estudo do IBGE também detalha a inserção das PCDs no mercado de trabalho e somente 28% em idade de trabalho estavam empregadas. O nível de escolaridade é outro fator que evidencia a desigualdade dessa parcela da população, posto que quase 70% das pessoas com deficiência não tinham instrução ou possuem o ensino fundamental incompleta.

Destas, 14,4 milhões residiam em áreas urbanas e 2,9 milhões em áreas rurais. Na região norte, o percentual de pessoas com deficiência foi de 7,7%. Notavelmente, apenas 5,0% da população com deficiência com 18 anos ou mais possuía ensino superior completo, em comparação com 17,0% das pessoas sem deficiência. Essa disparidade pode ser atribuída tanto a dificuldades específicas no acesso à educação superior quanto à conclusão do ensino médio (Pesquisa nacional de saúde, 2019, p. 32).

Naquele contexto, apenas 16,6% da população com deficiência possuía ensino médio completo (ou ensino superior incompleto), em contraste com 37,2% das pessoas sem

deficiência. As pessoas com deficiência intelectual encontravam-se em situação de maior desvantagem, com o menor percentual de pessoas com pelo menos ensino médio completo e o maior percentual sem instrução ou com ensino fundamental incompleto (Pesquisa nacional de saúde, 2019).

No governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), em 2020, foi criada uma nova Política Nacional de Educação Especial - PNEE, através do Decreto nº 10.502, intitulada “Política Nacional de Educação Especial; equidade, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”. Esta nova política permitiu que as famílias escolhessem matricular seus filhos estudantes com deficiências em classes comuns ou exclusivas, e destacou que a aprendizagem ocorre em diversos ambientes ao longo da vida do estudante. O governo, naquele momento, defendia de forma retrógrada, classes especiais para pessoas com deficiência, separada de instituições e de outras turmas de estudantes.

A gestão de Jair Bolsonaro revelou contradições agudas no contexto da luta de classes e da política estatal. Durante seu governo, a condução da pandemia expressou o desprezo pela vida da classe trabalhadora e pela saúde pública. Bolsonaro desconsiderou a gravidade do vírus, propagandeou medicamentos ineficazes como cloroquina e ivermectina, e atrasou deliberadamente a aquisição de vacinas, aprofundando o quadro de exploração e abandono que resultou em elevados índices de contaminação e mortalidade entre os trabalhadores e setores mais vulneráveis da sociedade (Behring, 2021; Dal Piva, 2023).

No campo educacional, a nomeação de figuras como Milton Ribeiro reforçou a lógica de exclusão e opressão, especialmente contra as pessoas com deficiência. Ribeiro, em suas declarações, afirmou que certas crianças com deficiência seriam incapazes de conviver em sociedade e que esses estudantes "atrapalhariam, entre aspas", o aprendizado de outros. Tais discursos não apenas naturalizam a exclusão, mas também consolidam a visão mercantilizada da educação, onde o lucro e a produtividade estão acima do direito universal à formação humana.

A relação de Bolsonaro com a mídia foi conflituosa, com frequentes ataques à imprensa e àqueles que criticavam seu governo. Ele também adotou uma postura agressiva contra opositores políticos e órgãos de fiscalização. Diversos escândalos de corrupção e investigações marcaram seu governo, envolvendo membros de sua família e aliados políticos. Esses casos frequentemente eram relacionados a práticas ilícitas e esquemas de corrupção.

Para Behring (2021, p. 199),

O bolsonarismo expressa no Brasil um projeto de extrema direita com traços de fascismo que encontra parceiros e eco no mundo (articulações com Steve Bannon, Trump, entre outros) e está deixando marcas destrutivas indeléveis e cada vez mais

profundas, na medida em que o tempo segue seu curso e são implementadas suas medidas reais - formais e paralelas.

Percebe-se que ainda existem muitas lacunas e ações a serem realizadas, especialmente no que se refere aos investimentos na educação pública. É notório que a partir da última década, houve avanços significativos em termos legais, conquistados por meio de lutas e debates liderados, principalmente por pesquisadores. A universidade tem desenvolvido seu papel na formação de seres políticos e agentes que rompem com os discursos ideológicos hegemônicos, porém, sem as pessoas com deficiência.

Um exemplo, nesse sentido, ocorreu em decorrência da pandemia que surgiu em 2020, quando a educação superior continuou a sofrer impactos no ano seguinte. Houve uma diminuição nas matrículas presenciais, com queda de 5,5% em 2021, em comparação com 9,4% em 2020 e 3,8% em 2019. Esse declínio suscita preocupação devido à redução de ingresso de jovens entre 18 a 24 anos nas instituições de educação superior (Inep, 2021).

Além disso, a taxa de escolarização líquida permaneceu abaixo da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para 2024, destacando a persistência dos desafios de acesso à educação superior. A predominância das instituições de ensino privadas, que representam 87,8% do total, e sua influência nas matrículas do país (76,9%) também continuam evidentes (Nogueira, 2020).

Embora parte das matrículas presenciais possa ter migrado para o ensino a distância devido às mensalidades mais em conta, o setor privado mantém sua importância econômica mesmo diante da crise sanitária de 2021. Embora alguns cursos tenham retomado as aulas presenciais, o ensino remoto permaneceu predominante, adaptando-se de maneira mais estruturada à rotina dos estudantes e professores.

Essa predominância do ensino remoto foi influenciada pela continuidade da pandemia, com aumento significativo de casos de Covid-19 no primeiro semestre de 2021, evidenciando a persistência do impacto da crise sanitária. O cenário da educação superior em 2021 foi caracterizado por desafios e adaptações. Após um crescimento mínimo nas matrículas no período anterior, o ano viu um aumento mais substancial de 3,5%, em meio a grandes incertezas devido a pandemia (Sinopse estatística da educação superior, 2021).

De acordo com os dados do Censo de Educação Superior de 2021, havia quase 9 milhões de estudantes matriculados em instituições de educação superior no Brasil naquele ano. Destes, cerca de 63.404 eram estudantes com deficiência, representando aproximadamente 0,7% do total. Isso foi um aumento de quase 14% em relação aos números de 2020 (Sinopse estatística da educação superior, 2021).

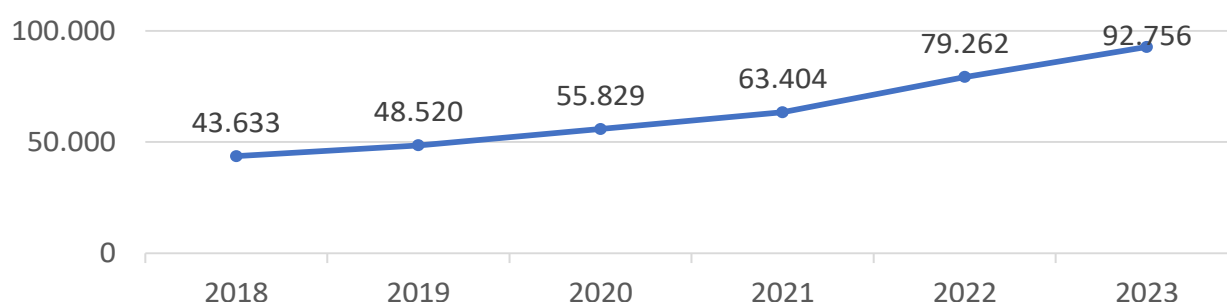
Em 2022, conforme revelado pelo Censo da Educação Superior, o panorama educacional brasileiro destaca a presença de aproximadamente 2.595 instituições de educação superior. Entre essas, 1.449 são instituições privadas com fins lucrativos, 834 são instituições privadas sem fins lucrativos, 133 são instituições estaduais, 120 são federais e 59 são instituições municipais. Esses dados fornecem uma visão abrangente do panorama de educação superior no Brasil, incluindo a diversidade de instituições, a distribuição regional e a disparidade entre os setores público e privado. Essas informações ajudam a entender os desafios e oportunidades enfrentados pelo sistema educacional (Inep, 2024).

Dentro do panorama das instituições públicas, a rede pública ostenta um número superior de universidades em comparação com a rede privada. Uma análise comparativa das instituições de educação superior no Brasil em 2022 revela que a rede pública abriga 1146 faculdades, 115 universidades, 41 Institutos Federais - IF e Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET e 10 Centros Universitários. Por outro lado, a rede privada engloba 1.822 faculdades, 317 Centros Universitários e 90 universidades (Inep, 2024).

De acordo com o Censo da Educação Superior (2022), a análise das matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação entre os anos de 2018 e 2023 revela, de forma panorâmica, uma tendência crescente, conforme pode-se verificar abaixo na Tabela 1.

Em 2018, foram contabilizadas 43.633 matrículas, representando 0,5% do total; esse número aumentou para 48.520 (0,6%) em 2019. Em 2020, houve um acréscimo para 55.829 (0,6%), seguindo uma trajetória ascendente em 2021, com 63.404 matrículas (0,7%). Já em 2022, registrou-se um total de 79.262 matrículas, representando 0,8% do total de matrículas em cursos de graduação e o registro histórico de 92.756 matrículas em 2023 (0,9%). Estes dados demonstram uma evolução progressiva na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior brasileira ao longo do período analisado (Inep, 2024).

Tabela 1: Número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil - 2018 a 2023

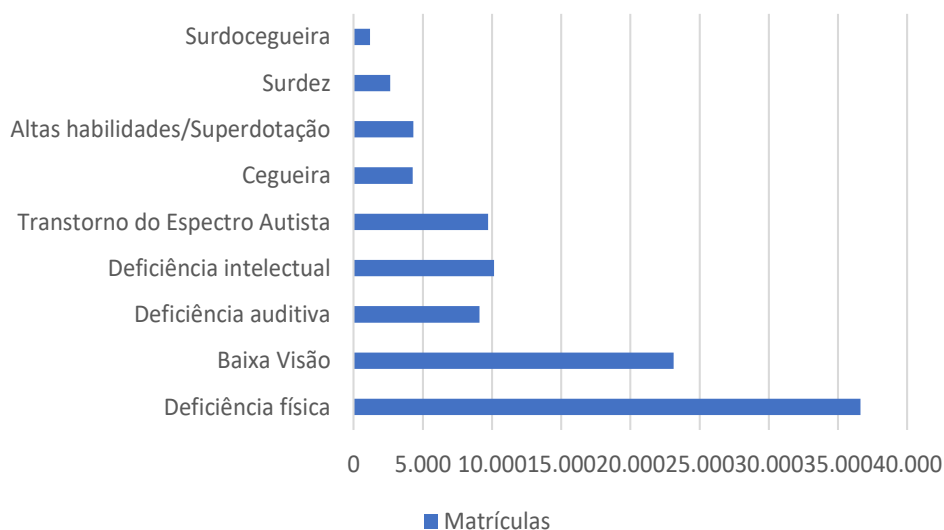


Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2022);

É importante destacar, nesse contexto que a política de assistência estudantil adotado pelas universidades públicas brasileiras, apesar de apresentarem muitas semelhanças quanto as ações que são utilizadas, possuem cenários bastante distintos, especialmente no que tange ao financiamento. Particularmente no que cabe as universidades estaduais, essas possuem dinâmicas que diferem bastante e confere particularidades próprias para cada instituição estadual de educação superior – IEES (Novais, Conceição, Ribeiro, 2021), o que não ocorre com as instituições federais de educação superior – IFES, as quais possuem uma mesma dinâmica constitucional para todas.

No ano de 2023, os dados referentes às matrículas de graduação no Brasil, contemplando estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação, revelam uma distribuição que reflete a diversidade desse público na educação superior, como demonstrado no Gráfico 1 a seguir. A deficiência física apresenta o maior quantitativo, com 36.629 matrículas, seguida por estudantes com baixa visão, que totalizam 23.112 registros. A deficiência auditiva aparece com 9.083 matrículas, enquanto a deficiência intelectual contabiliza 10.156 estudantes. O transtorno do espectro autista alcança 9.718 matrículas, ao passo que a cegueira está presente em 4.276 registros. No que se refere às altas habilidades ou superdotação, observa-se um total de 4.309 matrículas, seguido pela surdez, com 2.637 estudantes, e pela surdocegueira, com 1.179 registros. Esses dados não apenas evidenciam a heterogeneidade dos graduandos com deficiência na educação superior, mas também sinalizam a complexidade e a urgência de políticas públicas que promovam a permanência acadêmica dessa população.

Gráfico 1: Quantitativo de matrículas de graduação, segundo o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil – 2023



Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base em dados do Censo de Educação Superior – 2023;

A análise dos dados de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior brasileiro em 2023 evidencia avanços no reconhecimento e no acesso educacional para pessoas com deficiência. Contudo, os números também indicam a persistência de barreiras estruturais e ideológicas que limitam a plena inclusão dessa população. Essas barreiras estão enraizadas em políticas e práticas capacitistas que naturalizam a exclusão e a subordinação dos corpos que não atendem às expectativas normativas de produtividade, conforme pontua Oliveira (2020).

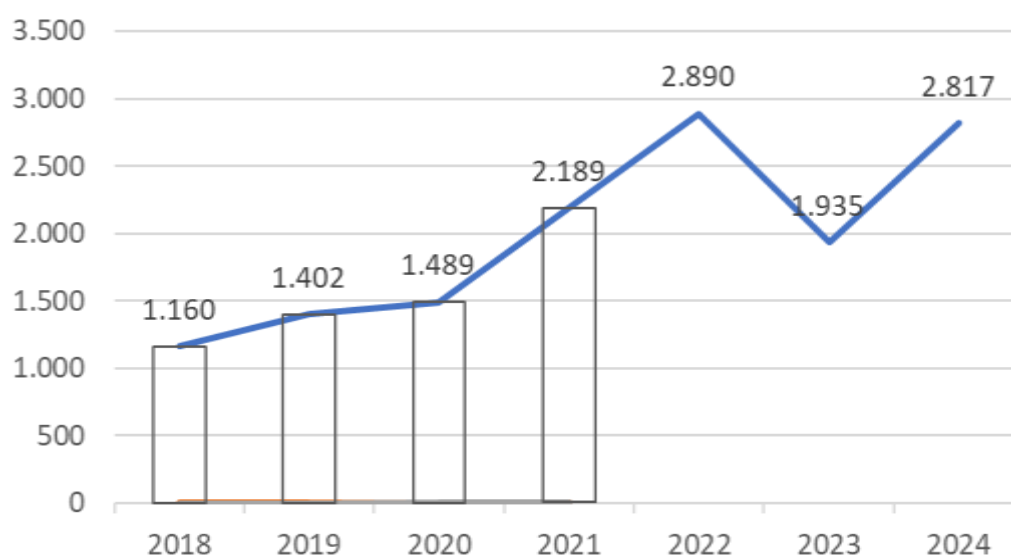
A nossa sociedade é baseada numa cultura de maximização da produção e do lucro. Nessa lógica, as pessoas com deficiência constituem-se em sinônimo de ineficiência, improdutividade, consideradas incapazes de contribuir nessa sociedade, que tem suas relações definidas pela produção e pelo lucro, afastando aqueles que não atendam às suas demandas - os improdutivos. Isso acarreta práticas capacitistas, que têm como consequência o estabelecimento de limites. Esses limites impossibilitaram, por anos, que pessoas com deficiência tivessem condições de lutar, em igualdade, por direitos na sociedade.

A lógica de uma sociedade orientada pelo capital e pela maximização do lucro reforça um modelo de exclusão sistemática, no qual as pessoas com deficiência são percebidas como "improdutivas" ou "ineficientes". Essa percepção resulta na negligência de suas demandas e na perpetuação de estruturas excludentes. Nesse contexto, o capacitismo¹¹ não é apenas uma atitude individual, mas uma expressão das contradições de classe que moldam as políticas públicas educacionais, muitas vezes alinhadas a uma ideologia que prioriza o mercado em detrimento da justiça social. O capacitismo opera como dispositivo ideológico que legitimam a exclusão ao mesmo tempo que limitam as condições materiais para que pessoas com deficiência acessem e permaneçam na educação superior.

No Amapá, por fim, no âmbito da educação pública estadual, a UEAP possuía em 2018 - 1.160 matrículas; em 2019 – 1.402; em 2020 - 1.489 e em 2021 passou para 2.189 (Inep, 2018 a 2021) e em 2022, 2.890 matrículas (Inep, 2024), ou seja, mesmo em tempos de pandemia as matrículas na UEAP sempre foram crescentes, conforme pode-se verificar no Gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2: Crescimento das matrículas na UEAP

¹¹ O artigo 4º da Lei nº 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece que: “Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.”



Fonte: Inep (2018, 2021, 2022, 2023 e 2024).

Diante desse contexto, o próximo capítulo examinará o lugar ocupado pelas pessoas com deficiência nas universidades do norte do país, com um enfoque especial na UEAP. Será explorada a configuração das políticas de assistência estudantil dessas universidades, considerando as disputas em torno da assistência estudantil, e como suas ações institucionais têm sido implementadas para garantir a permanência e o acesso de estudantes com deficiência. Além disso, será analisada a forma como a UEAP, em particular, vem lidando com as interseções entre as políticas institucionais, de assistência estudantil e de inclusão, atenta as necessidades específicas desse público, especialmente em um cenário de vulnerabilidade social e educacional do Amapá.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PAE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ - UEAP: O LUGAR OCUPADO PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo investigou a Política de Assistência Estudantil - PAE da Universidade do Estado do Amapá - UEAP, com foco na inclusão das pessoas com deficiência. Por meio de uma análise documental, buscou-se compreender quais são as ações e programas dessa política direcionada para pessoas com deficiência na educação superior estadual. O capítulo foi dividido em três seções principais, organizadas de forma a transitar entre os aspectos macro, micro e específicos da política de assistência estudantil da UEAP. A priori, realizamos uma contextualização geral das PAEs nas universidades estaduais da região norte do Brasil, oferecendo um panorama regional e contextualizando a UEAP nesse cenário.

Seguimos com a atuação da Pró-reitoria de Extensão – PROEXT e da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE/PROEXT da UEAP na gestão da PAE, abordando os mecanismos institucionais que operacionalizam a política na universidade. E por fim, encerramos explorando de maneira específica, como a Unidade de Educação Inclusiva – UEI/DAE/UEAP está posta neste cenário, analisando o lugar ocupado pelas pessoas com deficiência dentro desse espaço.

Ao longo do capítulo, buscou-se uma articulação entre os diferentes níveis das políticas institucionais, da política de assistência estudantil e da inclusão refletindo suas contradições e inserção de pessoas com deficiência.

3.1 – Contextualização geral das políticas de assistência estudantil das universidades estaduais da região norte do Brasil

Conforme destacado nas seções anteriores, as políticas de assistência estudantil são mediadas pelas contradições estruturais do modo de produção capitalista, que acentua desigualdades e particulariza as condições de existência dos sujeitos. A diversidade de necessidades de estudantes em situação de vulnerabilidade, especialmente daqueles com deficiência, exige mais do que a reprodução de ações genéricas, requerem uma política ampliada que compreenda a totalidade das relações sociais e as especificidades dos sujeitos históricos (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al, 2013).

No entanto, no contexto da região norte, marcado por desigualdades econômicas e educacionais que expressam as condições históricas de exploração e marginalização, as políticas de assistência estudantis enfrentam desafios para atender às demandas concretas dos estudantes. Assim, iniciamos essa seção contextualizando de forma geral como as universidades estaduais da região norte do Brasil – UEA, UEPA, UERR, UNITINS e por fim a UEAP – configuram suas políticas de assistência estudantil para incluir pessoas com deficiência.

Esse levantamento se pautou em pesquisa do tipo documental, de caráter crítico-dialético, analisando os documentos disponíveis nos portais dos setores responsáveis pela execução da política de assistência estudantil das cinco universidades estaduais existentes na região norte, cujos documentos analisados foram as resoluções da política de assistência estudantil das IEES, e os Plano de Desenvolvimento Institucional - PDIs em vigência.

O acesso à educação superior pública na Amazônia não apenas potencializa a função social destas instituições, mas também representa uma possibilidade de desenvolvimento social através da inclusão e permanência de parcelas estudantis mais vulneráveis. Nessa perspectiva, vale mencionar Dias Sobrinho (2014, p. 660, 664) ao evidenciar sua preocupação com a desvalorização do propósito público e social das universidades, ao considerar que “estes são tempos de desassossego, perplexidades e perdas das referências valorativas da vida. [...] Sem valor público e social, uma universidade não é universidade”. Para ele, uma instituição de educação superior que não esteja imbuída de um compromisso com o bem comum e a transformação social não merece ser chamada de universidade. Essa reflexão destaca a importância não apenas do acesso à educação superior, mas também da sua função institucional como agente de progresso na sociedade.

Somado a isso, o reconhecimento dessa função social da universidade pública, junto com a histórica pressão dos movimentos sociais brasileiros pelo reconhecimento da necessidade de adotar políticas públicas educacionais, motivou importantes transformações para a inclusão de graduandos PCDs, oriundos de escolas públicas e de baixa renda, além de várias outras especificidades que precisam de apoio para permanecer na universidade. Entretanto, esse reconhecimento precisa ser seguido de apoio financeiro para garantir a permanência desses estudantes conforme o que preconiza a Lei 13.146/2015, no seu parágrafo único “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Um exemplo de apoio institucional às universidades estaduais foi a Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010, do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST) que era condicionado à adesão das instituições estaduais ao SISU (Sistema de Seleção Unificada) com repasses anuais dependentes de editais mediante convênios, porém, que não permitia “a prática de transferência direta, isto é, de bolsificação para os estudantes”. No contexto de AE, essa limitação é o ponto que difere tanto a aplicabilidade como a eficiência do programa, o que acabou limitando o alcance das ações do PNAEST (Dias e Guimarães, 2023). Cabe mencionar que apesar das limitações, recentemente o PNAEST encontra-se em descontinuidade.

Vale destacar também, que a criação de universidades estaduais não é uma obrigação constitucional dos estados brasileiros, mas sim uma prerrogativa baseada em políticas educacionais, necessidades regionais e disponibilidade de recursos, visando atender à demanda por educação superior e promover o desenvolvimento regional, e é por isso que cada universidade estadual possui dinâmicas diferentes de financiamento, e na região norte, nenhuma das universidades estaduais possuem vinculação constitucionalmente garantida de impostos, dependendo, portanto, dos governos de estados, o repasses de recursos ou outros dispositivos e formas de captação de receitas (Monte e Ribeiro, 2023).

Ao considerar tais aspectos, façamos uma análise mais geral e contextualizante de cada universidade estadual do norte do país, reconhecendo que as realidades das universidades estaduais possuem particularidades distintas, refletindo a diversidade inerente à região amazônica. Devido os limites deste texto, não confrontaremos com as nuances da política de financiamento, no entanto, não desconsideramos que cada PAE está diretamente articulada com a capacidade financeira que as universidades suportam e por vezes não possuem vinculação de impostos garantidas constitucionalmente, como já mencionado. O Quadro 2 abaixo contém as descrições e a posteriori oferecemos uma síntese panorâmica das PAEs, seus principais marcos legais de política de assistência estudantil, bem como seus programas e ações, na busca de localizar graduandos com deficiência.

Quadro 2: Principais aspectos das PAEs nas Universidades Estaduais do Norte do Brasil

I E E S	Sobre a PAE			Sobre a PAE de PCDs		
	Marco legal da PAE	Programas e ações	Setor específico para AE	Ações específicas para PCDs	Instrumento normativo para AE de PCDs	Cenário do PDI da IEES
U E A	Resolução nº 05/2021-CONSUNIV	Programa: Casa do Estudante; Auxílio Material (didático/pedagógico); Auxílio Transporte; Auxílio socioeconômico; Auxílio Alimentação (restaurante universitário); Auxílio creche; Bolsa de apoio acadêmico a projetos de	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX	Comitê Gestor das Políticas de Inclusão das Pessoas com Necessidades Específicas (CGPI-PNE); Programa de Tutoria Bilíngue;	Não possui	PDI 2023 – 2027 META: Comissão 5 - Políticas de atendimento aos discentes: Aprimorar e fortalecer os mecanismos de acesso e apoio estudantil. Ampliar a Política de

		extensão; Programa de inclusão digital – auxílio conectividade. Ações: Acompanhamento pedagógico e psicossocial;				Inclusão, Acessibilidade e Permanência de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – NEE;
UEPA	Resoluções nº 2630/13/CONS UN e 2636/13/CONS UN em 18 de dezembro de 2013	Programa: Programa de Apoio Socioeconômico; Programa de Apoio Pedagógico; Programa de Apoio Biopsicossocial; Programa de Apoio a Intercâmbios e Eventos Acadêmicos, Artístico-culturais e Esportivos; Programa de Apoio a Estudantes com Deficiência	Núcleo de Assuntos Estudantis - NAE em articulação com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), através da Diretoria de Desenvolvimento do Ensino (DDE), as Coordenações de Apoio e Orientação Pedagógica (CAOP) dos Centros e as Assessorias Pedagógicas de Curso	Bolsas de incentivo acadêmico e a pessoa com deficiência (PCD).	Portaria nº 3458/11, uma Comissão própria responsável por elaborar propostas que integrem a Política de Inclusão e de promoção da Acessibilidade	PDI 2017 – 2027 META: META UM: Implantar o programa de apoio pedagógico e biopsicossocial. ESTRATÉGIAS: Implantar programa de apoio ao estudante com deficiência;
UER	Não possui	Não possui	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP)	Não possui	Não possui	PDI 2023 – 2027 META: Criação e implantação de uma política de assistência estudantil na UERR (2018 e 2019); Ações a serem desenvolvidas como parte da Política Institucional de Inclusão e Acessibilidade: Captar recursos de assistência estudantil com rubrica específica e de apoio estudantil para as pessoas com deficiência;
UNITINS	Resolução/CONSUNI nº 009, de 22 de junho de 2022, aprovando a instrução normativa nº002/2022	Programa: Programa de Auxílio Alimentação; Programa de Moradia Estudantil; Programa de Auxílio Transporte; Programa Auxílio Permanência; Programa Bolsa Atleta; Programa de Inclusão Digital.	A gestão da PAD-Unitins será realizada pela PROEX e por sua respectiva Diretoria e coordenadorias, juntamente com os NAPes dos campus, além de dois (02) representantes da comissão multiprofissional	Reserva de 50% (cinquenta por cento) para acadêmicos da Rede Pública em percentuais distribuídos nas vagas para Pretos, Pardos e Indígenas e Pessoas com Deficiência (PCD);	Resolução, nº 004, de 28 de abril de 2021, aprovou a Política de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Estadual do Tocantins, consolidando ações para a inclusão no meio acadêmico.	PDI 2023 – 2027 META: Assistência estudantil, com a intenção de criar e manter ações voltadas à inclusão social e à melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida;
UEPA	Resolução nº. 619/2021	Programa: Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE - Auxílio alimentação, moradia, transporte e fotocópia. Programa de Incentivo ao Esporte Outras Ações: Apoio Psicopedagógico e Social. Apoio em Atenção e Promoção à Saúde. Assessoramento aos Estudantes PCDs;	DACAE - Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis UEI - Unidade de Educação Inclusiva	Reserva de cotas de 5% para deficientes	Não possui	PDI 2024 a 2029 META: Buscar até 2029 parcerias e convênios para garantir a formação de pessoas pretas, pardas, quilombolas, ribeirinhas, transsexuais, travestis e PCD; Disponibilizar em 2026 à Unidade de Educação Inclusiva os recursos de tecnologia assistiva Estratégias para os próximos cinco anos: V. Criação da Coordenação de Política de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, Coordenação de Políticas para a Pessoa Surda. No PDI consta o objetivo estratégico nº. 2: Ampliar o Programa de Assistência Estudantil para redução da evasão e da retenção universitária, motivada por fatores socioeconômicos.

Fonte: Elaboração dos autores a partir das Resoluções e PDIs das universidades estaduais nortenhas, bem como nas informações que constam nos portais institucionais (grifos nosso).

Nota: Última consulta nos portais realizada em agosto de 2024.

De modo geral, o quadro nos mostra cenários distintos entre as universidades estaduais da região norte brasileira, no que tange a existência de ações e programas de assistência estudantil, no entanto, no que se refere as PCDs, somente a UEPA possui instrumento normativo próprio para a assistência dessas pessoas. Além disso, outras ações voltadas para as PCDs na maioria das universidades investigadas centram-se em reserva de vagas. No tocante ao planejamento institucional, é possível observar que há pouca relação entre

assistência estudantil e estudantes com deficiência. As metas propostas pelas universidades do norte, de modo geral, separam a assistência e a inclusão dos estudantes com deficiência, como podemos ver na UEA, UEAP, UEPA E UERR, já na UNITINS, a inclusão é abordada de forma genérica e secundária, adotando o termo “inclusão social”.

Vejamos algumas características gerais de cada universidade estadual pública do norte. Iniciemos com o caso da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), fundada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, e regulamentada pelo Decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, estrutura sua Política de Assistência Estudantil (PAE) por meio do Programa de Assistência Estudantil (PROAES). Este programa tem como objetivo central a garantia de permanência de estudantes de graduação em condições de fragilidades socioeconômicas, buscando promover a equidade de oportunidades e reduzir a evasão decorrente de condições materiais adversas. A gestão do PROAES está sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, que, por meio da Coordenação de Assuntos Comunitários, conta com uma equipe multidisciplinar composta por assistentes sociais, pedagoga, nutricionistas, enfermeiro, administradores, técnicos e estagiários.

O PROAES é alicerçado no Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e em resoluções próprias da UEA, que determinam os critérios para ingresso e permanência dos estudantes nos programas de assistência. Entre as ações, destaca-se o acompanhamento pedagógico, que visa acolher, orientar e monitorar estudantes beneficiários dos auxílios, proporcionando reflexões sobre a organização dos estudos e prevenindo a evasão vinculada à precarização das condições financeiras.

O Espaço de Atendimento Psicossocial (EPSICOO) oferece suporte emocional e cognitivo, enfrentando questões como desmotivação, discriminação e dificuldades de adaptação dos estudantes, reafirmando o compromisso da universidade em responder às contradições sociais que afetam o ambiente acadêmico. Além disso, o Programa de Tutoria Bilíngue presta suporte a acadêmicos surdos, surdo-cegos e com outras deficiências, fornecendo orientação acadêmica e administrativa específica. Já o Comitê Gestor das Políticas de Inclusão das Pessoas com Necessidades Específicas (CGPI-PNE) implementa a Política Institucional de Inclusão e Educação Bilíngue, fortalecida pela atuação dos Núcleos de Inclusão e Educação Bilíngue em cada unidade acadêmica.

A UEA define vulnerabilidade socioeconômica como a condição de precariedade nos vínculos familiares e no acesso a necessidades básicas, como moradia, saneamento e educação. Nesse sentido, oferece diferentes modalidades de auxílio, como o Auxílio Permanência, voltado a combater a evasão por dificuldades financeiras; a Casa do Estudante,

que garante alojamento para estudantes deslocados; e o Auxílio Casa do Estudante, que cobre despesas relacionadas à estadia. Outros auxílios incluem o Auxílio Transporte, para gastos com deslocamento diário, e o Auxílio Creche, destinado a estudantes com filhos ou responsáveis por crianças de até quatro anos. Além disso, o benefício de Alimentação, proporcionado pelos Restaurantes Universitários, assegura refeições a preços acessíveis. Todos os auxílios, exceto a Casa do Estudante, têm duração de 12 meses e podem ser acumulados com outras remunerações, respeitando o limite de um salário-mínimo e meio.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEA para o período de 2023 a 2027 prevê a implementação de uma Política de Acompanhamento e Apoio Acadêmico, incluindo ações estratégicas como o diagnóstico periódico das taxas e causas da evasão nos campi. Entre as medidas propostas estão a criação de um sistema institucional para monitoramento e mobilidade acadêmica, além da formação de coordenações específicas para inclusão, como a Coordenação de Política de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, a Coordenação de Políticas para a Pessoa Surda e a Coordenação de Políticas Indígenas.

O PDI prevê também a regulamentação da avaliação institucional para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a realização de seminários voltados à formação continuada de professores e funcionários no campo da inclusão. Para 2025, está projetada a ampliação de programas e projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na inclusão social e educacional de pessoas com deficiência.

Já na Universidade do Estado do Pará (UEPA), criada em 18 de maio de 1993, a gestão dos programas de assistência estudantil está sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), conforme regulamentado pelas Resoluções nº 2630/13/CONSUN e 2636/13/CONSUN. Os auxílios disponíveis incluem transporte, alimentação, moradia e inclusão digital, visando garantir o acesso a tecnologias e recursos necessários à permanência acadêmica. A assistência estudantil na UEPA é regulamentada pela Resolução nº 011/2018.

No contexto das políticas educacionais, a assistência estudantil representa um mecanismo para assegurar condições materiais e imateriais que permitam a permanência dos estudantes na educação superior. Contudo, ainda é comum observar o equívoco de algumas universidades ao integrar programas como o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, Programa Institucional de Iniciação Científica - PIIC, Programa de Educação Tutorial - PET e

Programas de Extensão Universitária - PROEXT à assistência estudantil. Esses programas, embora relevantes para a formação acadêmica e científica, não se enquadram como ações de assistência estudantil conforme definido pelas políticas nacionais. O papel fundamental da assistência estudantil reside na superação das barreiras socioeconômicas por meio de iniciativas como moradia, alimentação, transporte e apoio psicológico, visando combater as desigualdades estruturais que afetam o percurso acadêmico.

Quando uma universidade inclui esses programas no escopo da assistência estudantil, ela reflete não apenas um descompasso com a PNAES, mas também a persistência de práticas assistencialistas e clientelistas que historicamente marcam o Brasil, transformando direitos em concessões (Leite, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012; Dutra e Santos, 2016). Essa confusão demanda uma revisão crítica para que a assistência estudantil cumpra sua função histórica de enfrentamento às desigualdades.

A UEPA, comprometida com a inclusão, organizou em 2011 o Fórum de Acesso e Avaliação, envolvendo a comunidade acadêmica no debate sobre políticas inclusivas. As propostas desse fórum subsidiaram ações voltadas à Educação Especial e às pessoas com deficiência (PCDs), alinhadas a marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei nº 10.098/2000. Por meio da Portaria nº 3458/11, a UEPA instituiu uma comissão própria para integrar ações de inclusão e acessibilidade.

A implementação de políticas de inclusão exige ir além de discursos ou de adaptações pontuais, enfrentando barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais e tecnológicas, conforme preconiza o art. 3º da Lei nº 13.146/2015 (Sassaki, 2003). Para tanto, a UEPA busca estruturar condições que garantam o acesso e a permanência de PCDs nos cursos ofertados na capital e no interior, como adaptações físicas, contratação de técnicos especializados, aquisição de materiais didáticos e aprimoramento dos processos seletivos. O registro de 101 candidatos com deficiência no Processo Seletivo de 2012, sendo 86 na capital e 15 no interior, reflete tanto o interesse crescente das PCDs pela educação superior quanto a luta por sua inserção no espaço acadêmico.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2017-2027) da UEPA apresenta, no eixo “Inclusão e Cidadania”, metas voltadas ao fortalecimento da assistência estudantil e à integração com a comunidade. A Meta 1 propõe um programa de apoio pedagógico e biopsicossocial, incluindo estratégias como a criação de iniciativas específicas para estudantes com deficiência, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, e a oferta de atendimento multidisciplinar. Além disso, busca-se incentivar a participação estudantil em eventos

acadêmicos, expandir programas de bolsas e monitorias e implementar sistemas de avaliação contínua das políticas de atendimento.

Já a Meta 4 visa ampliar ações extensionistas que conectem universidade e comunidade, promovendo cursos, atividades esportivas e culturais acessíveis a PCDs, e fortalecendo a arte e a cultura nas comunidades. Estratégias incluem infraestrutura para projetos de extensão, atividades itinerantes nos campi e a consolidação de programas permanentes.

A Universidade Estadual de Roraima (UERR), criada em 10 de novembro de 2005, integra programas como o Programa Institucional de Bolsa Trabalho, iniciado em 2014, destinado a acadêmicos com menor renda familiar, com o objetivo de oferecer apoio financeiro, reduzir a evasão e fortalecer o vínculo entre estudantes e instituição. Embora a UERR considere iniciativas como o Programa de Extensão Universitária (PROEXT) parte da assistência estudantil, essa perspectiva diverge da PNAES, como inferimos, que define assistência como auxílio às necessidades básicas, como alimentação, moradia e transporte.

No período de 2022 a 2023, programas de extensão como o Projeto de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência contemplaram apenas três estudantes, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027. A UERR, em tese, promove a inclusão por meio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), responsáveis pela formação contínua de professores e implementação de projetos voltados à educação assistiva. Esses núcleos oferecem formação especializada e promovem vínculos interpessoais para garantir a integração de PCDs.

O PDI 2023-2027 da UERR estabelece como meta principal a criação de uma política institucional de assistência estudantil, com foco na captação de recursos para o apoio a PCDs. As ações visam fortalecer a Política Institucional de Inclusão e Acessibilidade, além de buscar novos convênios e recursos para fomentar bolsas, monitorias e estágios remunerados, assegurando a continuidade das atividades extensionistas.

No caso da UNITINS, fundada em fevereiro de 1990, a regulamentação de sua política de assistência estudantil se dá por meio da Resolução/CONSUNI nº 009/2022 e da Instrução Normativa nº 002/2022. A Coordenação de Políticas Estudantis (CPE), vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), é responsável pela gestão de auxílios financeiros e apoio psicopedagógico voltados a estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e outras condições específicas.

Entre os programas oferecidos, destaca-se o Programa de Iniciação Científica (PIC), que incentiva a pesquisa entre estudantes de graduação, e o Programa de Auxílio ao

Estudante, que oferece suporte financeiro e acadêmico a alunos em dificuldades econômicas. Contudo, é necessário enfatizar que o PIC não integra formalmente a AE, apesar de sua inclusão pela universidade, indicando uma possível confusão conceitual sobre o que constitui assistência estudantil.

As ações da Política de Assistência Estudantil (PAE) na UNITINS são regulamentadas por normativas internas e gerenciadas por estruturas organizacionais específicas. A Unidade Geral de Assistência Estudantil - UGAE é responsável pelo planejamento, execução, monitoramento e avaliação das ações, garantindo a integração e eficácia das políticas institucionais. Nos campus, unidades locais desempenham papéis similares, adaptando as diretrizes às necessidades regionais.

Adicionalmente, a Coordenação Executiva de Assistência Estudantil, composta por Pró-reitorias e representantes estudantis, exerce funções consultivas, orientando e avaliando continuamente as ações. O Fórum Estadual de Assistência Estudantil também desempenha papel consultivo e deliberativo, promovendo a participação de representantes de todos os campus.

Os beneficiários da PAE são estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação, com prioridade para aqueles em condições precárias, definida como renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Critérios adicionais incluem questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e contexto regional, reforçando a inclusão e a justiça social.

Até aqui, as políticas de assistência estudantil dessas universidades estaduais do norte do Brasil revelam desafios estruturais significativos, incluindo a ausência ou descontinuidade de programas voltados a estudantes com deficiência (PCDs) em instituições como UEA, UEAP e UERR. Essas lacunas comprometem a inclusão e perpetuam a exclusão social e educacional, evidenciando a precariedade das ações e sua abordagem limitada e fragmentada.

Problemas administrativos, como a burocracia e a falta de transparência, também afetam suas políticas de assistência, institucionais e de inclusão. Após a apreciação desses documentos sugere-se a necessidade de criação de mecanismos claros de prestação de contas e maior participação dos estudantes no planejamento e avaliação dessas políticas.

Para alcançar a inclusão de PCDs, é essencial adotar uma abordagem mais ampla da assistência estudantil, como defendem Magalhães (2012), Assis et al. (2013) e Araújo (2003). Essa visão considera a assistência como um direito social que transcende o auxílio financeiro, abrangendo ações que assegurem a permanência, participação acadêmica e superação de barreiras.

Dessa forma, após essa visão geral das PAE nas universidades do norte do Brasil, direcionaremos o foco para o caso específico da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), analisando o papel de sua política de assistência estudantil, política institucional e de inclusão de PCDs.

3.2 - A PAE da UEAP: marco legal, programas e ações para Pessoas com Deficiência, a atuação da Pró-reitoria de extensão – PROEXT e da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE/PROEXT

Na Universidade do Estado do Amapá – UEAP (criada em 31 de maio de 2006), a Pró-reitoria de extensão – PROEXT é o principal órgão executor dentro da estrutura e administração da UEAP, especificamente a Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis - DACAE, responsável por programar, formular e implementar políticas e programas e no caso em questão, a Política de Assistência Estudantil na UEAP para todos os estudantes. A UEAP possui ainda a Unidade de Educação Inclusiva – UEI, que se localiza na Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, por meio da Divisão de Apoio ao Ensino – DAE, conforme pode-se ver no recorte do organograma 1, abaixo. A atuação da Unidade de Educação Inclusiva - UEI, é responsável por ações de cunho prático na promoção de acessibilidade dentro da instituição para estudantes com deficiência, a qual falaremos mais na próxima seção.

Organograma 1: Recorte do organograma funcional da estrutura setorial administrativa da UEAP



Fonte: Elaboração a partir do Relatório de Gestão do exercício 2018;

Dentre as ações de assistência estudantil planejadas e implementadas na UEAP estão as seguintes áreas temáticas como: o Programa de Assistência Complementar ao Estudante

(PROACE); o Programa de Incentivo ao Esporte entendendo como a promoção esportiva e os Auxílios Atleta e Viagem para participação em competições esportivas; o Apoio Psicopedagógico e Social que possibilita o acompanhamento em assistência social, pedagogia e psicológico; o Apoio em Atenção e Promoção à Saúde compreendendo as ações de promoção à saúde e diagnóstico de transtornos psicológicos; o Assessoramento aos Estudantes com Deficiência, Dificuldades de Aprendizagem, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e/ou Superlotação (Ueap, 2021).

O PROACE se constitui no principal auxílio concedido, pois dentre suas modalidades estão: Auxílio alimentação concedido ao acadêmico socioeconomicamente vulnerável para auxiliar no custeio parcial de despesas com alimentação, para uso acadêmico por ano letivo; o Auxílio Fotocópia concedido ao acadêmico socioeconomicamente vulnerável para auxiliar no custeio parcial de despesas com cópias, para uso acadêmico por ano letivo; o Auxílio Moradia concedido ao acadêmico socioeconomicamente vulnerável para auxiliar no custeio parcial de despesas com pagamento de aluguel de imóvel; o Auxílio Transporte concedido ao acadêmico socioeconomicamente vulnerável para auxiliar no custeio parcial de despesas com transporte e o Auxílio dignidade menstrual, sendo um diferencial da universidade, ofertado a partir de 2022 (Ueap, 2021, 2022).

Quanto a gestão, atribuição e competência institucional, do financiamento e dos direitos e deveres dos estudantes, a instituição segue as diretrizes do Estatuto da Universidade (aprovado em outubro de 2006), do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2018 a 2022, cujo plano mais recente foi aprovado em 2024), bem como do Regimento Geral desta universidade estadual (aprovado em 2008) e o Regimento Acadêmico (aprovado em 2009). Tais documentos direta e/ou indiretamente reverberam na assistência estudantil assumida na UEAP.

Nesse prisma, os Recursos Humanos da PAE, conforme a resolução nº 619/2021 – CONSU/UEAP, são constituídos por uma Comissão Interdisciplinar de Análise e Concessão de Auxílio - CIACA, composta por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como: serviço social; psicologia; pedagogia; educação física e técnico administrativo. Esses teriam, em tese, a atribuição de atuar de forma integrada para elaborar, planejar, coordenar, executar e avaliar planos, programas, projetos e ações que compõe a Política de Assistência ao Estudante (Ueap, 2022).

Uma busca textual no Estatuto da universidade, localizando as palavras "Pessoas com Deficiência", "Inclusão", "Acessibilidade" e "Unidade de Educação Inclusiva" expõe que o termo "Pessoas com Deficiência", não foi encontrado explicitamente no texto do Estatuto da

Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Já o termo "Inclusão", aparece como parte da estrutura organizacional da UEAP. No Art. 79, menciona-se uma "Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão" subordinada à Pró-Reitoria de Graduação. Essa coordenadoria contém uma "Divisão de Inclusão" e uma "Divisão de Atendimento Educacional Especializado (DAES)", indicando foco em ações para garantir maior acessibilidade e atendimento educacional especializado (UEAP, 2006). A palavra "Acessibilidade", está presente no contexto da "Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão", que integra a estrutura da Pró-Reitoria de Graduação (Art. 76), já o termo "Unidade de Educação Inclusiva" não aparece no texto do Estatuto.

Essa busca destaca que, na aparência, o Estatuto da UEAP reconhece a relevância de temas como inclusão e acessibilidade, incorporando, teoricamente, uma coordenadoria dedicada a essas questões já que a menção de divisões específicas indica que a universidade busca atender ainda que este grupo não seja nomeado diretamente. A inclusão é mencionada como princípio, mas a ausência do termo "Pessoas com Deficiência" no Estatuto sinaliza uma contradição, posto que a universidade parece tratar a inclusão de forma genérica, sem articular claramente as especificidades e vulnerabilidades desse grupo. Essa lacuna pode sugerir que as ações voltadas para inclusão ainda não alcançam plenamente a superação de barreiras estruturais servindo para amansar pressões. Dentro de uma perspectiva ampliada, se essas medidas não são acompanhadas de recursos adequados (como políticas específicas e orçamento destinado), tornam-se meramente formais, reforçando a alienação e perpetuando desigualdades (Garcia, 2004; Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al, 2013).

Apesar de existir a menção textual e centralidade de uma Coordenadoria específica na tentativa de responder às exigências legais e sociais, o conteúdo fica limitado, e a falta de uma menção explícita às "Pessoas com Deficiência" apontam para uma prioridade baixa desses temas dentro das políticas institucionais da UEAP, o que é indício suficiente para a necessidade de atualização do Estatuto, uma vez que é o mesmo aprovado desde a criação da UEAP. Os limites desta pesquisa não permitiram avaliar como as políticas de inclusão e acessibilidade da UEAP têm sido implementadas na materialidade, ficando como indicativo para futuras pesquisas sobre orçamento destinado às divisões de inclusão para execução de suas atividades concretas, o impacto na permanência de pessoas com deficiência na universidade, entre outros temas.

Quanto ao Regimento Geral da UEAP, quando realizamos a busca booleana com descritores como "Pessoas com Deficiência", "inclusão", "acessibilidade" e "Unidade de

Educação Inclusiva”, concluímos que o termo “Pessoas com Deficiência” não foi identificado no Regimento Geral.

O termo “Inclusão” é abordado principalmente no Art. 35, que descreve as funções da "Unidade de Educação Inclusiva", subordinada à Divisão de Apoio ao Ensino, como parte da Pró-Reitoria de Graduação. A palavra "Acessibilidade" não aparece explicitamente no texto, mas "Unidade de Educação Inclusiva" é mencionada no Art. 35 como responsável por ações de inclusão a acadêmicos com deficiências. Suas atribuições incluem, criação de espaços com recursos pedagógicos específicos, como “Formação em LIBRAS; Acompanhamento de acadêmicos e orientação de docentes. Adaptação de equipamentos, com recursos como identificação em Braille. Planejamento de dados e alocação de recursos baseados nas deficiências dos acadêmicos” (UEAP, 2008).

A ausência de termos fundamentais como "Acessibilidade" e "Pessoas com Deficiência" demonstra a alienação das políticas institucionais que, muitas vezes, tratam a inclusão de forma segmentada e marginal. A inclusão, neste contexto, parece ser reduzida à adaptação de materiais e à formação pontual, sem considerar plenamente as barreiras sistêmicas enfrentadas por pessoas com deficiência. Essas barreiras incluem não apenas a falta de acessibilidade, mas também o acesso desigual a oportunidades, a exclusão social e as limitações impostas pela organização econômica e cultural do sistema universitário. A inclusão pode ser interpretada como uma "mercadoria institucionalizada", isto é, algo que é promovido mais para cumprir normas ou reforçar uma imagem progressista da universidade do que como um compromisso efetivo com a transformação das condições materiais que excluem determinados grupos (Garcia, 2014; Laval, 2016).

O termo "Pessoas com Deficiência" não aparece explicitamente no Regimento Acadêmico da universidade e a palavra “inclusão” é mencionada no Capítulo VI, Art. 52, relacionado à "Educação Inclusiva", referindo-se ao princípio da inclusão nas propostas curriculares, garantindo ações voltadas à Educação Especial que “inclui ações específicas para discentes com necessidades especiais, como recursos pedagógicos, acessibilidade física às dependências e capacitação de pessoal docente e técnico” (UEAP, 2009). Já a palavra "Acessibilidade" aparece de forma implícita no Art. 52, no contexto de ações voltadas a discentes com necessidades especiais, mas a palavra não é utilizada diretamente e "Unidade de Educação Inclusiva" não é mencionado no Regimento Acadêmico.

Embora o regimento aponte na aparência textual para a inclusão nas propostas curriculares, não há menções a estruturas, como uma "Unidade de Educação Inclusiva", ou detalhamento de mecanismos concretos de acessibilidade. Isso indica que o discurso inclusivo

não é plenamente materializado em ações, na essência dos fatos, típica das instituições na sociedade capitalista, que reduzem o conceito de inclusão a um cumprimento formal, desvinculado das demandas materiais (Garcia, 2014).

No tocante as metas do Plano de Desenvolvimento Institucional da UEAP para o período de 2024-2029 preveem o fortalecimento das ações de extensão e da política de assistência estudantil, destacando a preocupação da universidade com a modernização administrativa e dos servidores. Esse plano apresenta de forma detalhada as metas, objetivos e ações a serem desenvolvidas, evidenciando as potencialidades e limitações a serem superadas para o melhor desempenho da UEAP.

Segundo o Relatório de gestão do exercício de 2018, a PROEXT tem por finalidade,

Programar e implementar as políticas de extensão da UEAP; planejar e executar a política de Extensão da Universidade; disponibilizar serviços aos discentes e docentes, bem como promover ações sociais à comunidade, através de projetos de extensão e ação comunitária (UEAP, 2018, p. 20).

A extensão universitária, tal como concebida na proposta de trabalho assumida pela UEAP, busca cumprir a função social da universidade dentro das contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural. Sob o pretexto de articular o conhecimento científico com as massas e promover o desenvolvimento tecnológico, a universidade propõe-se, em tese, a seguir as Diretrizes do Plano Nacional de Extensão que trabalha pela “equidade social, política, cultural e econômica” no contexto amapaense, contudo, essa equidade, dentro da lógica do capital, revela-se fantasiosa, pois opera em uma estrutura que prioriza a manutenção das relações sociais de produção vigentes (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2012).

Nesse contexto, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) alinha-se ao Regimento Geral da UEAP, que define como sua missão a formulação e execução de políticas e programas de extensão. Esses programas, ao articular ensino e pesquisa de maneira indissociável, são apresentados como instrumentos de avanço social, contudo, a relação entre universidade e sociedade, ainda que carregue um potencial transformador, é condicionada pelas limitações impostas pelas condições materiais e históricas da lógica capitalista. Essa lógica restringe a assistência estudantil, reduzindo-a frequentemente à concessão de auxílios financeiros ou a ações pontuais e fragmentadas, que não contemplam a totalidade da complexidade e do alcance esperado das políticas de assistência. Tal cenário acaba por comprometer a efetivação da extensão universitária como uma força revolucionária no processo de superação das desigualdades.

A política de assistência estudantil aqui é compreendida como parte de uma totalidade maior, qual seja, das políticas públicas educacionais brasileiras. Tanto o PNAES quanto o PROACE compartilham a finalidade de garantir o direito à educação superior, especialmente para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica o que evidencia a interconexão entre as ações locais da UEAP e os objetivos nacionais de democratização, porém, ao considerar a totalidade, observa-se que a implementação do PROACE é condicionada pelas limitações orçamentárias e administrativas próprias de uma universidade estadual, enquanto o PNAES se insere em um contexto federal mais robusto em termos de financiamento e padronização. Assim, há uma dialética entre o local (PROACE) e o nacional (PNAES), com semelhanças nas finalidades, mas especificidades nos meios e na execução.

A análise dos documentos expõe tensões internas no sistema de assistência estudantil, pois, embora o PROACE vise atender às necessidades básicas dos estudantes, o financiamento limitado em comparação ao PNAES cria uma contradição entre o escopo da política e sua capacidade de execução. Enquanto o PNAES propõe diretrizes nacionais, sua aplicação na UEAP revela desigualdades regionais, demonstrando que as realidades locais podem dificultar a efetividade das políticas nacionais (Behring e Boschetti, 2006).

A inclusão de ações como o auxílio dignidade menstrual no PROACE demonstra uma resposta local e dialoga com questões emergentes de gênero, mas também evidencia lacunas em outras dimensões, como saúde e inclusão digital, que permanecem mais pontuais do que integradas. Além disso não olvidemos que a configuração atual da assistência estudantil é resultado de processos históricos. O PNAES, estabelecido em 2010, marcou um avanço na formalização da assistência estudantil nas IFES, consolidando demandas históricas do movimento estudantil. Na UEAP, o PROACE surge como resposta local a essas demandas, adaptando a política à realidade estadual.

A consolidação de uma política formal de assistência estudantil na UEAP ocorreu apenas em 2021, com a aprovação de sua primeira diretriz específica. Essa temporalidade revela uma contradição fundamental, posto que embora o PROACE já existisse na materialidade, ele operava sem uma estrutura política capaz de assegurar a universalidade e continuidade dos direitos estudantis, o que resultava em práticas fragmentadas e insuficientes para enfrentar as contradições do contexto socioeconômico local. O hiato entre a intenção e a materialização dessas práticas expunha as limitações de uma AE não sistematizada, que, em diversas ocasiões, contribuiu para a reprodução de desigualdades sociais em vez de promover sua superação.

Assim, é imprescindível investigar os fatores históricos que levaram à formulação da política de assistência estudantil na UEAP, mapear as ações implementadas anteriormente e analisar os caminhos percorridos para sua consolidação. Com base em uma abordagem crítica, este estudo propõe um resgate histórico-dialético descritivo/analítico da evolução do PROACE no período de 2018 a 2023. Tal análise busca problematizar as implicações e os desafios que marcaram a transição entre as práticas pré-diretriz e a política institucionalizada.

3.2.1 - A pré-política: preparando o solo (2018)

No campo político, a polarização entre Fernando Haddad (PT) e Jair Bolsonaro (PSL) foi um reflexo das contradições ideológicas que marcam a sociedade capitalista brasileira. A campanha de 2018, dominada por notícias fraudulentas e manipulação midiática, ilustra como o sistema eleitoral serve aos interesses da classe dominante, enquanto as necessidades reais da população ficam à margem do debate público. O atentado sofrido por Bolsonaro em setembro, um evento utilizado de forma estratégica, não foi um acidente, mas uma manifestação das tensões políticas intensificadas pelas lutas de classes (G1, 2018; Behring, 2021, p. 231). Apesar da vitória de Bolsonaro nas urnas, com 57,8 milhões de votos, os 11 milhões de votos nulos e brancos, junto aos 31,4 milhões de abstenções, revelam o grau de desilusão e alienação das massas diante de um sistema político que não representa seus interesses reais (TSE, 2018).

Além disso, a composição da Câmara dos Deputados, com a eleição de 243 novos parlamentares e a ascensão de figuras da extrema-direita, como youtubers e celebridades midiáticas, aponta para o fortalecimento de uma nova facção da burguesia que busca, por meio da manipulação ideológica, conquistar o apoio das camadas populares sem, no entanto, alterar as relações de produção e poder (Secretaria Geral da Mesa da Câmara dos Deputados, 2018). No campo econômico, o governo de Bolsonaro, com a apresentação da Lei Orçamentária Anual de 2019, demonstra de forma clara a prioridade dada aos interesses do capital financeiro e das grandes corporações. O déficit de R\$ 139 bilhões e os cortes nos programas sociais são um reflexo da lógica capitalista de exploração, que impõe a austeridade à população enquanto promove o enriquecimento das elites (Lei Orçamentária Anual, 2019).

O orçamento de 2019, com investimentos correspondendo a menos de 10% do total, mostra o quanto o Estado está a serviço da reprodução das condições de acumulação do capital, ao mesmo tempo em que precariza as condições de vida da classe trabalhadora. O

salário-mínimo, ficou fixado em R\$ 1.006, estando aquém das necessidades reais dos trabalhadores, reforçando a exploração e a desigualdade social.

Inserido em um contexto de austeridade fiscal, o governo federal mantinha uma política econômica neoliberal, priorizando cortes de gastos públicos como medida para conter o déficit fiscal. É possível inferir, nesse contexto que essa estratégia foi aprofundada após a aprovação da Emenda Constitucional 95, em 2016¹², que limitou os gastos públicos por 20 anos, afetando severamente áreas como educação, saúde e assistência social (Behring, 2021). Apesar de a posse de Bolsonaro ocorrer apenas em 2019, o ambiente político já indicava mudanças drásticas na condução das políticas sociais, com o enfraquecimento de programas voltados para a democratização do acesso à educação.

Na área da educação, o cenário foi marcado por contradições. Enquanto o projeto "Escola sem Partido" buscava restringir a liberdade de cátedra ao listar deveres que proibiam professores de promoverem suas opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas, partidárias e relacionadas à orientação sexual, o plenário da Câmara, por outro lado, aprovou um projeto que aumenta o direcionamento de recursos do FUNDEB para a Educação Especial. Esse contraste evidencia como, ao mesmo tempo em que se tentava limitar a atuação docente por meio do cerceamento de debates e reflexões, avançava-se na destinação de verbas para atender a um segmento específico da educação, como a Educação Especial, reconhecendo sua importância. Após cinco meses de tentativas, o projeto "Escola sem Partido" foi arquivado, enquanto a ampliação dos recursos para a Educação Especial foi consolidada.

Para as universidades estaduais, como a UEAP, os reflexos dessa conjuntura foram sentidos na redução de repasses financeiros e na precarização de suas estruturas (Conceição, 2020). Essa realidade foi intensificada por desafios locais, como o aumento das demandas por assistência estudantil em uma região marcada por desigualdades socioeconômicas profundas.

Ainda no caso da UEAP, a PROEXT através do Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE) enfrentou limitações severas decorrentes desse cenário. A gestão dos recursos ficou aquém das necessidades, refletindo um cenário em que a

¹² No Brasil, desde abril de 2016, esteve em curso um golpe de Estado parlamentar, midiático e com apoio de segmentos do Judiciário, que foi claramente deslanchado em nome do ajuste fiscal (permanente) e envolveu, entre outras medidas, a Emenda Constitucional nº 95, aprovada, apesar da grande manifestação de resistência em todo o Brasil, e que praticamente congelou os gastos públicos primários nos próximos 20 anos. Na esteira desse golpe e da eleição de Bolsonaro, foi aprovada mais uma contrarreforma da Previdência Social (2019), sob a alegação tão falsa como conhecida de seu déficit crônico que a levaria ao colapso, operando uma verdadeira chantagem sobre a população. Vale dizer: tudo isso para recuperar a confiança dos investidores e dos credores da dívida brasileira (Behring, 2021, p. 147, 148).

assistência estudantil operava como medida paliativa, insuficiente para enfrentar as contradições estruturais do contexto socioeconômico.

A crise financeira das universidades estaduais, agravada pelo contexto de transição política para um governo alinhado ao desmonte de políticas sociais, afetou diretamente a capacidade de execução de programas essenciais. Exemplo disso pode ser visto na Tabela 2 abaixo, onde com uma dotação inicial de R\$ 1.141.258,00, houve uma redução desse montante para R\$ 639.823,00. Na execução orçamentária, foram empenhados R\$ 639.221,64, sendo pagos R\$ 605.076,30, o que representa 95% do total empenhado. Contudo, o valor de R\$ 34.141,34 permaneceu como restos a pagar, não processados, ressaltando as dificuldades de gestão financeira em meio a restrições orçamentárias.

Tabela 2: Montante de recursos gastos em 2018 com promoção de eventos científico, tecnológicos, culturais, atividades de saúde, esporte e lazer, extensão universitária e assistência estudantil

Ano	Valor inicial	Valor atualizado	Empenhado	Liquidado	Não processado	Valores pagos
2018	1.141.258,00	639.823,00	639.221,64	605.076,30	34.141,34	605.076,30

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Divisão de Planejamento - DIPLAN contidos no Relatórios de Gestão do exercício de 2018, página 48 - UEAP.

O relatório de gestão do exercício de 2018 da UEAP destaca que a gestão do PROACE naquele ano foi marcada por limitações estruturais. Todas as despesas foram gerenciadas com base na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018, e o relatório de gestão apontou um número reduzido de servidores, que ainda assim emitiram 395 análises técnicas em processos diversos. Entre essas ações destacaram-se despesas de diárias para capacitação de servidores e auxílios financeiros aos estudantes (Ueap, 2018).

A Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis (DACAE) subordinada a PROEXT centrou-se exclusivamente nos auxílios estudantis, sem qualquer acompanhamento técnico ou multidisciplinar dos estudantes contemplados por auxílios. Os auxílios frequentemente se encerravam antes do término do período letivo, e atrasos eram comuns. O Conselho Estadual de Educação - CEE apontou a inexistência de uma equipe para monitorar acadêmicos e apoiar o desenvolvimento de suas atividades (Ueap, 2018).

Embora o programa tenha buscado promover inclusão, a precarização do financiamento, aliada à ausência de acompanhamento pedagógico e social, configurou um cenário em que a assistência estudantil operava como um mecanismo paliativo, incapaz de responder plenamente às demandas de permanência.

Os dados do CEE e da DACAE ilustram contradições internas, conforme pode-se verificar no Quadro 3, abaixo. Entre os 39 acadêmicos diplomados, observavam-se 25 casos

de reprovação por falta e 13 situações sob análise jurídica. Esses números evidenciaram a incapacidade do programa em lidar com os estados de exclusão social que atravessavam os estudantes, resultando em uma assistência estudantil insuficiente para combater os determinantes da exclusão.

Quadro 3: Situação de acadêmicos atendidos pela DACAE em 2018

Situação	Número de acadêmicos
Diplomados e não desligados	39
Matrícula trancada e não desligados	6
Matrícula trancada e reprovados por falta e desligados	5
Reprovados por falta e não desligados	25
RF, Situação resolvida junto a DACAE	19
RF, Justificativa sob análise jurídica	13
Convocados	107

Fonte: Registros da Divisão de Ações Comunitária e Assuntos Estudantis - DACAE/UEAP – 2024;

Nota: RF – Reprovação por Falta;

O PROACE operava, assim, em um contexto contraditório, no qual o esforço pela democratização da educação superior colidia com os limites impostos pela precarização estrutural da universidade estadual. Como temos destacado, para que a assistência estudantil se efetive como um instrumento de inclusão, é necessário considerar a totalidade das condições materiais e históricas que configuram as vulnerabilidades dos estudantes. Somente com medidas que transcendam o caráter compensatório será possível avançar na construção de um projeto emancipatório de permanência como foi abordado nos capítulos anteriores (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al, 2013).

Segundo informações contidas na página 31 do relatório de gestão do exercício de 2018 da UEAP, naquele momento as ações de extensão como o Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE) atendeu 237 acadêmicos e concedeu 559 auxílios. O objetivo principal, segundo o relatório, era ampliar as condições de permanência dos estudantes, com auxílios voltados para alimentação, fotocópia, moradia e transporte, conforme pode-se verificar na Tabela 3, abaixo.

O edital nº 021/2018, lançado em 2018 representa um momento inicial na estruturação de assistência estudantil, que podemos caracterizar como o período de "pré-política formal". Uso esse conceito para me referi ao desenvolvimento embrionário dessas iniciativas que, embora ainda incipientes, começam a consolidar práticas institucionais voltadas ao amparo das demandas sociais dos discentes.

A análise da Tabela 3, abaixo demonstra a assistência concedida naquele ano com 614 auxílios distribuídos para apenas quatro modalidades, notando-se uma tentativa de atender necessidades básicas, como transporte (245 auxílios) e alimentação (199), na aparência, para

garantir a permanência dos estudantes. A assistência, nesse estágio, priorizou profundidade em detrimento de abrangência, em um cenário onde o acesso à assistência já era limitado.

Tabela 3: Quantitativo de auxílios concedidos por modalidade

Edital	Nº de inscritos/homologados	Modalidade	Total concedido
Edital nº 021/2018 (Macapá)	413	Alimentação	199
		Fotocópia	140
		Moradia	30
		Transporte	245
Total			614

Fonte: Elaboração a partir do Edital nº 021/2018/UEAP publicados disponíveis naquele momento no portal da instituição;

Pode-se inferir que o enfoque em necessidades mais urgentes reflete o estágio inicial da política, ainda sem a estruturação robusta que permitiria ampliar o alcance para públicos com vulnerabilidades mais complexas, como estudantes com deficiência, ou deslocados (migrantes e imigrantes) ou em condições socioeconômicas críticas. Embora as ações atendam a um público significativo e a algumas modalidades, elas ainda não demonstram um planejamento consolidado que integre de forma ampla as demandas específicas dos estudantes. Este ano pode ser interpretado como um laboratório de experimentação institucional, cujos aprendizados viriam a fundamentar uma política mais formal em 2021.

A Tabela 4, abaixo confirma a limitação financeira característica deste momento histórico. Com apenas R\$ 197.595,00 reservados para o edital, a média de R\$ 321,80 por auxílio demonstra que os recursos foram cuidadosamente distribuídos para atender um maior número de demandas. Contudo, o baixo montante total reflete a ausência de um planejamento político institucional de longo prazo, que é característica de uma política consolidada, o que não é o caso.

Tabela 4: Descrição do montante de recursos gastos no edital lançado do PROACE - 2018

Edital	Valor reservado	Total anual
Edital nº. 021/2018 (Macapá)	R\$197.595,00	R\$197.595,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos Editais de Auxílio e do Relatório de Gestão do exercício de 2018/UEAP publicados na página da instituição;

O montante financeiro destinado ao edital de 2018 (R\$ 197.595,00) revela uma assistência estudantil ainda tímida em termos de investimentos, limitando a capacidade da UEAP de atender de forma significativa os estudantes em maior fragilidade. Essa limitação é particularmente evidente em modalidades como moradia, que recebeu apenas 30 auxílios. Dos 614 auxílios concedidos no total, muitos foram acumulados por estudantes em diferentes modalidades, mas a demanda em potencial evidencia a insuficiência da política com o edital nº 021/2018 registrando 413 inscritos/homologados. Assim, o número de auxílios concedidos,

em comparação à quantidade de inscritos, demonstra que apenas 67,2% da demanda foi atendida. Ademais, embora os dados quantitativos estejam disponíveis, não há informações qualitativas que analisem quem são os beneficiários em termos de renda, localização geográfica, gênero ou como os auxílios atendem suas necessidades materiais. A ausência de estudos mais aprofundados limita a avaliação do alcance real da assistência estudantil.

A partir da leitura e análise do relatório de gestão do exercício de 2018 pode-se inferir que a assistência estava sendo implementada sem clareza sobre quem compõe o público-alvo ou quais são as suas prioridades específicas. A baixa proporção de auxílios em modalidades como Moradia e o foco em Transporte e Alimentação sugerem que não há um equilíbrio pensado com base em análises das carências enfrentadas pelos estudantes. Por exemplo, estudantes que enfrentam dificuldades de moradia podem estar insuficientemente representados.

O relatório não menciona se há instrumentos de avaliação do impacto da assistência adotadas. Não se sabe, por exemplo, se os auxílios foram suficientes para garantir a permanência dos estudantes, qual foi a taxa de evasão ou conclusão dos beneficiários comparada ao restante da comunidade acadêmica.

O valor reservado de R\$ 197.595,00 parece ter sido definido com base em critérios internos ou limitações financeiras. Contudo, não está evidente se essa definição foi precedida por estudos que garantissem uma distribuição equitativa entre as diferentes modalidades. Essa assistência praticada nesse momento pode ser caracterizada como consentida, pois, em suas medidas iniciais, ainda estava em fase de tentativa de estruturação, buscando alinhamento com as diretrizes do projeto educacional predominante. Além disso, as ações políticas implementadas ocorreram sem contestação significativa por parte da classe estudantil (Nascimento, 2017).

3.2.2 - Entre retalhos e pistas: as sementes da organização (2019)

O ano de 2019 no Brasil reflete as contradições de uma sociedade profundamente marcada pelo capitalismo dependente e pela reprodução das desigualdades. Desde o início do ano, a fala da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, de que "menino veste azul e menina veste rosa", revelou como as pautas ideológicas conservadoras foram instrumentalizadas para reforçar um projeto político-cultural que nega a diversidade e naturaliza a opressão de gênero (Folha de São Paulo, 2019). Uma narrativa para desviar o

foco das questões estruturais que perpetuam as desigualdades sociais, privilegiando debates superficiais sobre moralidade.

Sob a gestão de Abraham Weintraub no MEC, as políticas educacionais revelaram um projeto alinhado aos interesses do capital, marcado por cortes orçamentários que aprofundaram desigualdades. Em 2019, o contingenciamento de 30% do orçamento discricionário das universidades federais, equivalente a mais de R\$ 1,5 bilhão, evidenciou a subordinação do ensino público à lógica fiscal do capital financeiro. O ataque não se limitou às universidades, pois os institutos federais e programas essenciais, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que financia livros didáticos e transporte escolar, tiveram quase R\$ 1 bilhão congelados. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por sua vez, bloqueou preventivamente 3.474 bolsas de pós-graduação, comprometendo a formação científica e tecnológica no país (British Broadcasting Corporation, 2019; Nascimento, 2023; Lima, Alonso e Echalar, 2021).

Esses cortes, justificados por uma retórica de austeridade, demonstram o descaso com a educação pública enquanto espaço de avanço e crítica. Ao priorizar reformas que beneficiam o capital, o governo reforça as barreiras ao acesso e à permanência da classe trabalhadora na educação, consolidando um projeto de exclusão e exploração. No final do ano, o relatório final de uma comissão externa da câmara dos deputados apontou a incapacidade estratégica do Ministério da Educação de cumprir metas do Plano Nacional de Educação (PNE), revelando não apenas a falta de planejamento, mas também a ausência de um compromisso com a educação pública e democrática. Entre os problemas estava a concentração de poder na escolha de reitores, reforçando o controle ideológico e a desarticulação de um projeto educacional comprometido com a emancipação social (Brasil, 2019).

No campo político, a aprovação da Reforma da Previdência, em 22 de outubro, simbolizou a subordinação do Estado aos interesses do capital financeiro. Justificada sob os argumentos de eficiência fiscal e modernização econômica, a reforma aprofundou as contradições do sistema capitalista brasileiro ao precarizar as condições de aposentadoria de trabalhadores, especialmente os mais pobres (Silva, 2019). Enquanto a riqueza continuou concentrada nas mãos de poucos, as camadas populares foram obrigadas a suportar o peso do ajuste fiscal, ampliando a pobreza e a exclusão.

Para Behring (2021, p. 217),

[...] não houve e não há déficit da Previdência. O que há é um ajuste fiscal draconiano que tem relação com a EC nº 95, para canalizar recursos para o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública, este sim o primeiro

item de gasto do orçamento geral da União, no mesmo passo da leniência fiscal para com o empresariado brasileiro. Mas existe algo mais subjacente à contrarreforma: o "olho grande" nos recursos que a seguridade social mobiliza, tendo em vista sua apropriação pelo capital, especialmente pelas instituições financeiras, diga-se, jogar parte dos trabalhadores no mercado de capitais por meio da capitalização.

O ano de 2019, revelou como o projeto político em curso intensificou a exploração da classe trabalhadora, reprimiu a diversidade e sabotou as condições de formação crítica e científica, em um movimento que consolida a lógica do capital sobre a vida social e cultural brasileira.

No Amapá, em relação aos estudantes, as ações da UEAP, através da PROEXT, cadastraram 26 atividades de extensão, incluindo cinco programas institucionais. Entre essas atividades, destacaram-se três ações da Unidade de Educação Inclusiva (UEI/PROGRAD), como um projeto, um curso e um evento, conforme pode-se ver no Quadro 4 abaixo. As atividades relacionadas à UEI, atividade relacionada a esporte e lazer foram: o projeto Inclusão Social: Esportes e Práticas Corporais para Pessoas com Deficiência, o Curso Integrado de Língua Brasileira de Sinais e o evento Rede de Leitura Inclusiva.

Quadro 4: Atividades de extensão - 2019

Atividade de extensão	Título	Responsável
Projeto	Inclusão social: Esporte e práticas corporais para pessoas com deficiência	DACAE
Curso	Curso Integrado de Língua Brasileira de Sinais	UEI
Evento	Rede de Leitura Inclusiva	UEI

Fonte: Relatório de Gestão do exercício do ano de 2019;

Como se verifica na tabela acima, as ações de extensão da UEI/PROGRAD incluíram o lançamento do projeto Inclusão Social: Esportes e Práticas Corporais para Pessoas com Deficiência, que promoveu duas reuniões com beneficiários do PROACE de 2018. Além disso, a PROEXT realizou uma pesquisa sobre demandas de assistência estudantil no Campus Território dos Lagos. No mesmo ano, foi aprovada a atualização da resolução do PROACE e definida uma comissão para a construção de políticas de acompanhamento da AE. Essas ações ancoradas em articulações frágeis com outras instituições revelam dependência de parcerias externas e a fragmentação de ações de assistência naquele ano.

Segundo o relatório de gestão do exercício de 2019,

O desenvolvimento do projeto de extensão voltado para pessoas com deficiência foi desenvolvido sem financiamento, desenvolvido através de parceria com instituições [...] O fato da Universidade ainda não possuir programas e ou políticas com verbas destinadas a projetos de extensão a pessoa com deficiência inviabilizou maiores ações e manutenção de projetos. A impossibilidade de emissão de passagens aéreas pela Universidade inviabilizou que pessoas sem recursos pudessem participar de competições fora do Estado, considerando que as passagens aéreas para as competições foram custeadas com recursos próprios e ou com apoio de outras

secretárias do governo. O número de servidores que atuam no projeto limita o número de pessoas atendidas no decorrer do ano, considerando que a pessoa com deficiência requer mais atenção e cuidado (p. 247).

O evento Rede de Leitura Inclusiva, uma parceria entre instituições como UEAP, IFAP, UNIFAP, a Biblioteca Pública do Amapá e o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, promoveu ações artísticas, culturais e educativas acessíveis para pessoas com deficiência. Essa colaboração entre sociedade civil e instituições buscou, na aparência, divulgar e fortalecer a Rede de Leitura Inclusiva no estado, porém, sua essência revela uma precarização estrutural, qual seja, a falta de recursos destinados às ações de extensão que limita sua autonomia institucional e dificulta a consolidação de projetos contínuos e estruturantes.

Para Sasaki (2003, p. 97), o processo de institucionalização das atividades, originalmente pensadas para integrar as pessoas com deficiência à sociedade, paradoxalmente acabam por reforçar a exclusão ao criar espaços separados, em vez de promover uma verdadeira integração. Essa crítica revela que, apesar dos avanços individuais e coletivos, o sistema capitalista ainda subordina as necessidades das pessoas com deficiência a uma lógica de mercado e à precariedade das políticas públicas, impedindo que se alcancem soluções amplas e de verdadeira inclusão.

Quanto aos editais PROACE, as ações descritas abaixo descrevem os resultados detalhados no relatório de gestão do exercício de 2019 da UEAP, que serviu como base para a execução e monitoramento da assistência estudantil no período referido.

Sobre o edital nº 021/2018, em continuidade às atividades relacionadas ao PROACE 2018, foram realizadas ações como, o acompanhamento da situação acadêmica dos beneficiários do programa, reuniões da comissão, encontros com acadêmicos para orientações e esclarecimentos acerca de sua situação acadêmica, solicitações de pagamento mensal e a elaboração e aplicação de questionário de avaliação do programa. Contudo, a construção do relatório referente à avaliação acadêmica do edital nº 021/2018 não foi possível, visto que se priorizou a análise do perfil socioeconômico dos acadêmicos do Campus Avançado Território dos Lagos e o planejamento e execução dos editais referentes ao ano de 2019, com o intuito de minimizar atrasos na oferta de auxílios durante o semestre vigente.

No período de dezembro de 2018 a fevereiro de 2019, foram atendidos 257 acadêmicos, com a concessão de 577 auxílios. O planejamento inicial, iniciado em agosto de 2018, previa a execução deste edital em novembro do mesmo ano, considerando que o segundo semestre letivo começou em outubro. No entanto, atrasos no processo de seleção

resultaram no pagamento dos auxílios somente em fevereiro de 2019, após a abertura do orçamento do novo exercício.

Devido às limitações orçamentárias e financeiras ao final do ano, optou-se pela execução de um edital com vigência de três meses no segundo semestre de 2018, evitando a descontinuidade na oferta dos auxílios. Quanto à situação acadêmica dos beneficiários, dos 257 atendidos, 208 estavam regularmente matriculados e 49 apresentaram reprovação por falta ou trancamento, segundo a Divisão de Registro e Controle Acadêmico (DRCA, 2019). Apesar disso, considerando os impactos dos atrasos no pagamento dos auxílios sobre a assiduidade, a comissão decidiu efetuar o pagamento a todos os beneficiários.

Já o edital nº 007/2019 - PROEXT/UEAP orientou a destinação de recursos financeiros para a assistência estudantil no Campus Avançado Território dos Lagos – CATL, realizando um levantamento detalhado sobre as demandas dos estudantes. Este levantamento revelou informações socioeconômicas para o planejamento do processo seletivo do PROACE no referido campus.

Os dados indicaram que as cotas de 5% para estudantes com deficiência e indígenas contemplaram integralmente esses grupos. Para acadêmicos afrodescendentes, a cota de 15% atendeu à maioria. Todos os estudantes apresentaram renda per capita abaixo do limite estabelecido como critério de seleção. Outros dados relevantes incluem: 42% dos estudantes deslocavam-se de Macapá; 16,22% necessitavam de auxílio transporte; 29,73% precisavam de auxílio moradia; e 89% demandavam auxílio alimentação. Contudo, considerando as limitações orçamentárias, os auxílios foram priorizados para acadêmicos em maior vulnerabilidade (Dados do relatório de gestão do exercício de 2019, UEAP).

O documento sugere uma concepção de assistência essencialmente compensatória e focal (Leite, 2012; Nascimento, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012). A centralidade no atendimento de demandas como alimentação, transporte e moradia, enquanto ações pedagógicas e psicossociais são marginalizadas, aponta para ações que buscam diminuir os efeitos imediatos da desigualdade. Essa visão fragmentada reflete os limites impostos pelas condições materiais da universidade, agravada pela localização geográfica e pela ausência de infraestrutura local e a ausência de uma política formal com uma visão ampla.

Nesse momento histórico, os dados apresentados no relatório revelam que a universidade enfrentava pressões contraditórias, pois enquanto a universidade buscava ampliar o acesso e a inclusão, as limitações, tanto financeiras quanto de pessoal, restringem o impacto da sua assistência, ou seja, ainda que, a universidade demonstrasse seu reconhecimento do direito ao acesso à universidade, por meio das cotas para pessoas com

deficiência, indígenas e afrodescendentes, a permanência desses grupos requeria e requer mais do que políticas afirmativas, indo além com políticas de redistribuição financeira.

O processo seletivo, regulamentado pelo edital nº 007/2019, resultou na concessão de 68 auxílios financeiros mensais, distribuídos entre moradia, alimentação, transporte e fotocópia. Após a divulgação dos resultados, foram realizadas duas chamadas para assinatura do termo de compromisso, atendendo a todas as demandas de acadêmicos inscritos e aptos. Além disso, foi realizado, em setembro de 2019, o I Simpósio do PROACE CATL, visando o acompanhamento e a orientação dos estudantes.

Esta Tabela 5 abaixo apresenta a quantidade de auxílios financeiros distribuídos de acordo com os editais de seleção para os campus CATL e Macapá, detalhando as modalidades e o número de contemplados em cada uma delas.

Tabela 5: Quantitativo de auxílios concedidos por edital e modalidade por modalidade

Editais	Modalidade	Auxílios concedidos
Edital nº. 007/2019 (CATL)	Alimentação	30+2*
	Fotocópia	33
	Moradia	5
	Transporte	5
Total		75
Edital nº. 012/2019 (Macapá)	Alimentação	179 +12* + 1**
	Fotocópia	130
	Moradia	29+1* + 1**
	Transporte	184+23* + 14*
Total		574

Fonte: elaboração a partir dos editais de auxílio da UEAP publicados na página da instituição;

*(2º chamada); ** (3ª chamada); *** (vagas remanescentes).

O valor mensal pago referente ao auxílio moradia foi de R\$ 300,00; transporte de R\$ 200,00 e alimentação de R\$176,00; houvera 4 acadêmicos que demandaram de vagas em creches; O CATL demandava ainda de um Pedagogo para desenvolver ações in loco e de forma continuada. Foram feitas 5 reuniões para adequação da minuta do edital que tratou do processo de seleção do PROACE. Para dar andamento as ações de assistência estudantil, através do PROACE (Resolução nº 359/2019 - CONSU/UEAP), foi realizado processo seletivo amparado pelo edital nº 0007/2019 - PROEXT/UEAP, para recebimento de auxílios financeiros, nos meses de abril a dezembro de 2019. Pode-se ver na Quadro 5, abaixo, as ações da DACAE referentes ao edital 007/2019.

Quadro 5: Ações referentes ao edital nº. 007/2019

Ações	Quantitativo
Inscrições online	34
Análise documental	31
Entrevista individualizadas	11

Visitas domiciliares	09
Elaboração de parecer social	--

Fonte: Registro dos profissionais no Relatório de gestão do exercício de 2019 (p. 226). Atividades do processo de seleção realizada por profissionais de serviço social e comissão do processo seletivo do PROACE.

Para sua execução, foi orçado um valor de R\$ 69.892,00 (sessenta e nove mil oitocentos e noventa e dois reais). Assim, este valor foi convertido em 68 auxílios financeiros estudantis por mês, sendo: 5 auxílios moradia, 30 auxílios alimentação, 3 auxílios transporte e 30 auxílios fotocópia.

Esses foram passos importantes, mas esbarraram em desafios como a ausência de profissionais especializados e o insuficiente diálogo entre os setores envolvidos. A DACAE, por exemplo, precisou priorizar ações como a elaboração de estudos de demanda e editais de auxílio estudantil, relegando questões como apoio psicossocial e acompanhamento pedagógico a um segundo plano, o que revela a falta de uma abordagem mais abrangente para identificar e compreender as necessidades do público-alvo da assistência assumida naquele momento. A ausência de profissionais especializados agravou a limitação, dificultando uma análise mais dialética entre condições materiais e subjetivas (Relatório de gestão do exercício de 2019, UEAP, p. 180).

Após o resultado final foram realizadas duas chamadas para assinatura do termo de compromisso e todos os acadêmicos inscritos e aptos tiveram suas demandas atendidas. Vale ressaltar que neste campus funciona os cursos de Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Engenharia Agrônoma, sendo que cada curso apresentava naquele momento apenas uma turma. Foi realizado em setembro/2019 o I Simpósio do PROACE CATL, com a finalidade de acompanhamento e orientação aos estudantes. Devido a indisponibilidade de acesso ao Sistema Acadêmico, por motivos técnicos, não foi possível obter os dados de situação estudantil dos acadêmicos beneficiários no semestre 2019.2, para avaliar o impacto ou não do programa.

Quanto ao edital nº 012/2019, para o Campus Macapá, foram realizadas reuniões para adequação da minuta do edital que regulamentou o processo seletivo do PROACE em 2019. O edital selecionou acadêmicos em condição de vulnerabilidade socioeconômica para recebimento de auxílios financeiros entre junho e dezembro de 2019. O valor orçado foi de R\$ 404.190,00, convertido em 615 auxílios financeiros mensais, distribuídos entre 30 auxílio moradia, 200 auxílios alimentação, 245 auxílios transporte e 140 auxílio fotocópia, conforme pode-se verificar na Tabela 6, abaixo.

Os critérios de distribuição baseiam-se principalmente na vulnerabilidade socioeconômica, como renda per capita, e na priorização de acadêmicos com maior "índice de

vulnerabilidade". Essa escolha reflete uma concepção de assistência centrada na subsistência relegando novamente aspectos como apoio psicossocial e pedagógico ou outros a depender da necessidade e diagnóstico situacional dos estudantes. Essa limitação tem raízes estruturais, evidenciando a subordinação da AE às contingências do orçamento público, sob a lógica focalista e fiscalista que prioriza a austeridade em detrimento de investimentos estruturais (Araújo, 2003; Dutra e Santos, 2017).

Tabela 6: Quantitativo de auxílios concedidos por modalidade

Modalidade	Quantitativo
Moradia	30
Alimentação	200
Transporte	245
Fotocópia	140
Total	615

Fonte: Dados contidos no relatório de gestão do exercício de 2019 sobre o Edital nº012/2019 - PROEXT/UEAP (p. 227).

Participaram do processo seletivo 567 acadêmicos dos 12 cursos, naquele momento, de graduação da UEAP, dos quais 110 foram eliminados por não comparecimento para entrega da documentação exigida. Esta situação evidenciou a necessidade de maior divulgação e explicação dos critérios estabelecidos no edital. Entre os acadêmicos aptos, 76% tiveram suas solicitações atendidas em pelo menos um auxílio.

A seleção incluiu etapas como inscrição online, entrega de documentação comprobatória, entrevistas individualizadas e visitas domiciliares. Estas ações, conforme a Tabela 7 e 8, abaixo, foram conduzidas por profissionais de serviço social e pela comissão do processo seletivo, contribuindo para um processo mais transparente.

Tabela 7: Ações referentes ao edital nº. 012/2019

Ação	Quantitativo
Inscrição online	567
Análise documental	453
Entrevista individualizada	31
Visitas domiciliares	34
Elaboração de parecer social	453
Resposta a recursos	55

Fonte: Registro dos profissionais contidos no relatório do exercício de 2019 (p. 229).

A avaliação socioeconômica foi baseada nos critérios estabelecidos no Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e de acordo com os regulamentos dos programas de avaliação socioeconômica das universidades federais, os quais são frutos de metodologia proposta pelo FONAPRACE, acrescidos de alterações e adaptações da realidade institucional e local. Ao

avaliar a disponibilidade orçamentária para o PROACE, nos últimos 4 anos é perceptível que não houve aumento financeiro, reflexo do orçamento disponível para a universidade.

Tabela 8: Demonstrativo de intervenções da DACAE em 2019

Ação	Quantitativo
Triagem/Orientação geral (presencial. E-mail e telefone)	30
Atendimento psicológico	350
Visita ao Campus do interior	3
Elaboração de relatórios/documentos em equipe (recebimento, planejamento e avaliação de atividades)	12
Reuniões (comissões: PROEXT e PROPLAD)	14
Reunião com acadêmicos	5

Fonte: Registro dos profissionais da DACAE contidos no relatório de gestão do exercício de 2019 (p.230).

A visão da assistência apresentada em 2019 demonstra ser reducionista e se alinha a um modelo de assistência assistencialista, que foca na distribuição de benefícios pontuais sem necessariamente articular essas ações a uma política mais ampla de permanência e inclusão (Dutra e Santos, 2017), haja vista que não foi identificado no documento nenhum indicio de estudos de diagnóstico situacional voltado para a comunidade estudantil para levantamento e planejamento de ações de assistência direcionados a aspectos de assistência para além da concessão dos auxílios do PROACE.

Ao enfatizar o número de auxílios concedidos e sua relação com os recursos aplicados, esses não dialogam suficientemente com as necessidades qualitativas do público atendido. Isso levanta questionamentos sobre a capacidade da UEAP de implementar uma AE que considere as especificidades culturais, sociais e econômicas do contexto amapaense. O caráter descritivo das informações apresentadas no relatório de gestão do exercício de 2019, sugere uma assistência orientada pela execução de tarefas administrativas, mas carente de intencionalidade transformadora e de fundamentação teórica que problematize o papel da AE como promotora de igualdade de oportunidades (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al, 2013).

Em síntese, conforme evidenciado no relatório de gestão do exercício de 2019, a assistência aqui apresenta-se, embora necessária e importante, operando ainda majoritariamente no campo das aparências, atendendo demandas de forma fragmentada e pontual. Para que se configure como uma política ampla e contra-hegemônica, seria necessário um aprofundamento nos estudos sobre o público-alvo da assistência, análise diagnóstica que subsidie a identificação de demandas efetivas da comunidade estudantil (seja pedagógica, psicológica ou outras que não necessariamente estão relacionadas com apoio

financeiro), a adoção de critérios claros e transparentes para a recebimento dos auxílios e uma articulação maior com os princípios de equidade e justiça social (Mccowan, 2015).

Para avançar se exige que a AE seja compreendida não apenas como um conjunto de ações administrativas, mas como uma estratégia fundamental para a democratização da educação superior, especialmente em contextos marcados por privações múltiplas, como é o caso da UEAP.

3.2.3 - A tempestade reveladora da pandemia (2020)

O ano de 2020 ficou marcado na história como um período de intensas transformações globais, nacionais e regionais. A pandemia de COVID-19 escancarou desigualdades sociais e fragilidades institucionais. Enquanto o uso de máscaras e álcool em gel se tornavam indispensáveis para a proteção contra o vírus, declarações do presidente Jair Bolsonaro, como “só uma gripezinha” e a promoção da cloroquina como tratamento sem comprovação científica, geraram forte reação na opinião pública (Behring, 2021, p. 200). O governo esteve no centro de polêmicas, incluindo a subestimação do impacto da pandemia e as disputas com governadores e prefeitos sobre medidas restritivas. A corrida pela vacina foi marcada por embates políticos, com Bolsonaro frequentemente questionando a eficácia de imunizantes.

Ainda em 2020, as eleições municipais ocorreram em meio à pandemia, testando a capacidade de organização e mobilização dos partidos políticos no contexto de restrições sanitárias (TSE, 2019). A votação refletiu um cenário político fragmentado, com vitórias significativas em algumas capitais por partidos de centro e centro-direita, enquanto a oposição ao governo federal também ganhava fôlego.

No âmbito educacional, a digitalização das interações humanas cresceu exponencialmente, popularizando lives, aulas remotas e plataformas como o TikTok (Behring, 2021, p. 199). O ensino remoto emergencial foi implementado de forma acelerada, revelando as desigualdades no acesso à internet e aos dispositivos necessários para a continuidade das aulas. O período foi marcado por incertezas, tanto para estudantes quanto para docentes, que precisaram se adaptar rapidamente a novas metodologias e ferramentas digitais (Adrião e Domiciano, 2020, p. 672).

Conforme destaca Adrião e Domiciano (2020),

[...] houve crescente capilaridade e ampliação da inserção da Google nas redes estaduais de ensino, saindo de oito estados entre 2005-2018 para 20 em 2020, crescimento de 150% desde o último ano para o qual tínhamos dados (2018), até o fatídico momento histórico em que o mundo parou. Nos estados onde a Google não

aparece como plataforma prioritária, estão presentes a Microsoft (Mato Grosso), Ismart (Amapá) e Editora Moderna (Tocantins) (Adrião e Domiciano, 2020, p. 682).

No Amapá, os desafios foram ainda mais severos, pois além da pandemia, o estado enfrentou um apagão energético que deixou milhões sem eletricidade por semanas, aprofundando a crise social e afetando diretamente o acesso a serviços básicos (Andes -SN, 2020).

O cenário de pandemia alterou drasticamente as dinâmicas educacionais, afetando o acesso, a permanência e o auxílio aos estudantes. A PROEXT precisou se adaptar rapidamente ao novo contexto imposto pela pandemia, com o fechamento da universidade, por meio da quarentena, e a migração para o ensino remoto. O foco da extensão universitária foi, muitas vezes, voltado para ações emergenciais de auxílio à comunidade, como campanhas de arrecadação de alimentos, cuidados de saúde e distribuição de recursos. No entanto, a extensão universitária também foi fortemente impactada pela impossibilidade de realização de atividades presenciais, o que prejudicou a implementação de projetos de inclusão.

Como a UEAP não executou todo orçamento inicial foram feitos remanejamentos orçamentários para suprir outros órgãos da administração. Conforme pode-se ver na Tabela 9 abaixo, havia um montante para execução orçamentária das despesas por modalidade de licitação e elementos de despesas com auxílio financeiro a estudantes.

Tabela 9: Execução orçamentaria da despesa por modalidade de licitação

Unidade gestora	Modalidade de licitação	Elemento	Despesas empenhadas	Despesas liquidadas	Despesas pagas		
					Despesas pagas de restos a pagar	Despesas do exercício pagas	Total
UEAP	Outros/Não aplicável	Auxílio Financeiro a estudantes	R\$ 914.700,00	R\$ 637.500,00	R\$ 26.923,00	R\$ 627.000,00	R\$ 653.923,00

Fonte: Relatório de gestão do exercício de 2020/UEAP - SIAFE/DIPLAN.

O relatório de gestão do exercício de 2020, destaca que a PROEXT continuou buscando atender às metas estabelecidas no planejamento, apesar das limitações. A efetivação das políticas de extensão universitária na UEAP ainda exigia a contratação de profissionais especializados e recursos específicos para o processo de creditação da extensão, além do financiamento de projetos de extensão para docentes.

Vejamos de forma geral a situação dos editais de AE previstos para 2020. O edital nº XX¹³/020-PROACE - Campus Macapá foi planejado para atender discentes em contexto de

¹³ A ausência de numeração específica nos editais indicados como "XX" no presente texto ocorre devido à não publicação oficial desses documentos, que estavam previstos para execução no ano letivo de 2020. A pandemia

muita fragilidade econômica e social. A Comissão Interdisciplinar de Análise e Concessão de Auxílios (CIACA) ficou responsável pela elaboração e execução do edital, com cinco reuniões dedicadas ao estudo, à elaboração e à aprovação da minuta. A previsão era atender 335 estudantes, com duração de 8 meses para a maioria dos auxílios, exceto o Auxílio Moradia, que teria duração de 9 meses. A distribuição contemplava 100 vagas para alimentação (R\$ 176,00/mês), 100 vagas para fotocópia (R\$ 20,00/mês), 15 vagas para moradia (R\$ 300,00/mês) e 100 vagas para transporte (R\$ 200,00/mês). A dotação orçamentária estimada era de R\$ 358.300,00. Contudo, devido à pandemia de Covid-19 e ao isolamento social, o edital não foi executado.

O edital de Renovação nº XX/2020-PROACE - Campus Macapá tinha como objetivo garantir a continuidade dos auxílios concedidos aos discentes já contemplados pelo edital nº 012/2019-PROACE. A previsão era atender 615 estudantes, com duração de 8 meses para os auxílios regulares e 9 meses para o Auxílio Moradia. A distribuição previa 200 vagas para alimentação (R\$ 176,00/mês), 140 vagas para fotocópia (R\$ 20,00/mês), 30 vagas para moradia (R\$ 300,00/mês) e 245 vagas para transporte (R\$ 200,00/mês), com dotação orçamentária estimada de R\$ 404.190,00. Assim como o edital anterior, este também foi suspenso devido à pandemia.

No Campus Avançado Território dos Lagos, o edital nº XX/2020-PROACE foi planejado para atender 60 discentes neste cenário de instabilidade social e financeira. A previsão incluía a duração de 8 meses para a maioria dos auxílios, com 9 meses para o Auxílio Moradia. A distribuição contemplava 20 vagas para alimentação (R\$ 176,00/mês), 25 vagas para fotocópia (R\$ 20,00/mês), 10 vagas para moradia (R\$ 300,00/mês) e 5 vagas para transporte (R\$ 200,00/mês), com dotação orçamentária de R\$ 67.160,00. Paralelamente, o edital de Renovação nº XX/2020-PROACE destinava-se à continuidade dos auxílios concedidos aos discentes atendidos pelo edital nº 007/2019-PROACE, com distribuição similar: 19 vagas para alimentação (R\$ 176,00/mês), 24 vagas para fotocópia (R\$ 20,00/mês), 11 vagas para moradia (R\$ 300,00/mês) e 6 vagas para transporte (R\$ 200,00/mês). A dotação orçamentária prevista era de R\$ 69.822,00. No entanto, ambos os editais do campus avançado foram suspensos devido à pandemia de Covid-19.

A DACAE elaborou uma minuta de resolução para a Política de Assistência Estudantil e de Esporte e Lazer, estruturando os editais de auxílio emergencial e conectividade para os

de Covid-19 e o consequente isolamento social inviabilizaram o lançamento e a execução dos editais. Assim, sua numeração definitiva não foi atribuída, sendo mantido o uso de "XX" para referência em caráter provisório ou meramente ilustrativo.

campi de Macapá e Território dos Lagos. Contudo, segundo as informações do relatório de gestão de 2020, para avançar, eram necessários técnicos administrativos, assistentes sociais e psicólogos, bem como maior articulação entre PROGRAD e PROPLAD.

Entre as principais ações do PROACE em 2020, destacam-se a previsão de editais para auxílios financeiros aos estudantes em situação de precariedade socioeconômica, conforme pode-se ver nas Tabelas 10, abaixo. O edital nº 012/2020 - PROACE previu auxílio emergencial para despesas básicas de discentes, com duração de 3 meses e 249 vagas, no valor de R\$ 200,00/mês por aluno. Já o edital nº 022/2020 - PROACE - Conectividade foi voltado para garantir o acesso às aulas remotas, com a oferta de 400 vagas para Auxílio Dados Móveis (R\$ 100,00/mês por 3 meses) e 335 vagas para Auxílio TIC, no valor de R\$ 600,00 em cota única. A dotação orçamentária total para este edital foi de R\$ 321.000,00. Apesar de planejados, muitos editais foram suspensos devido à pandemia e à necessidade de isolamento social.

Tabela 10: Descrição do montante de recursos gastos nos editais lançados do PROACE - 2020

Edital	Valor reservado	Total anual
Edital nº. 012/2020 – Auxílio emergencial PROACE (Macapá e CATL)	Não informado	R\$341.000,00 (não incluso o edital nº 12/2020 por carência de informações)
Edital nº. 022/2020 – Conectividade (Macapá e CATL)	R\$321.000,00	

Fonte: Elaboração própria a partir dos Editais de auxílio e do Relatório de gestão do exercício de 2020/UEAP publicados na página da instituição;

O relatório de gestão do exercício de 2020, destacou que em agosto de 2020, foi elaborado um questionário para acompanhamento e avaliação dos acadêmicos participantes do PROACE, com o objetivo de identificar avanços e dificuldades enfrentadas pelos graduandos, buscando alternativas para diminuir carências sociais, psicológicas e pedagógicas e garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos.

Por fim, destaca-se o edital nº 012/2020-PROEXT/UEAP, que, em caráter emergencial, buscava atender acadêmicos em condições de risco social e econômico, alinhado aos decretos e portarias emitidos em resposta à emergência de saúde pública decorrente da pandemia. Apesar dos esforços, muitos editais previstos não puderam ser executados devido às circunstâncias excepcionais impostas pelo COVID-19.

Em 2020, dentro do cenário pandêmico, algumas ações planejadas pelo DACAE não foram executadas. As Tabela 12 e 13, a seguir, expõe os valores planejados, mas não realizados:

Tabela 11: Editais planejados e não executados

Processo	Edital	Dotação prevista	Valor empenhado	Valor pago	Acadêmicos
PROACE/MCP	--	R\$ 404.190,00	(cancelado devido a pandemia)	(cancelado devido a pandemia)	(cancelado devido a pandemia)
PROACE/CATL	--	R\$ 69.822,00	(cancelado devido a pandemia)	(cancelado devido a pandemia)	(cancelado devido a pandemia)

Fonte: Dados do Relatório de Atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos estudantis - DACAE/UEAP – 2024;

Em relação ao edital para o ingresso de novos acadêmicos nos campi Macapá e Território dos Lagos, temos:

Tabela 12: Editais planejados e não executados

Processo	Edital	Dotação prevista	Valor empenhado	Valor pago	Acadêmicos
PROACE/MCP	--	R\$ 358.300,00	--	--	--
PROACE/CATL	--	R\$ 67.160,00	--	--	--
Total	2020	R\$ 899.472,00	--	--	--
PROACE emergencial	012/2020 – Campus MCP e CATL	R\$ 150.000,00	--	--	250

Fonte: Dados do Relatório de Atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos estudantis - DACAE/UEAP – 2024;

Em 2020, a previsão para o PROACE totalizou R\$ 899.472,00. Algumas estratégias foram elaboradas, como o edital nº 012/2020 – PROEXT/UEAP, referente ao PROACE emergencial, com a oferta de auxílio para 250 acadêmicos no valor de R\$ 200,00 por três meses. A dotação para esse edital foi de R\$ 150.000,00.

Outro edital relevante foi o nº 022/2020 – Conectividade – PROEXT/DACAE/UEAP, que ofereceu 735 auxílios, sendo 400 auxílios para dados móveis no valor de R\$ 100,00 por três meses e 335 auxílios para Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), no valor de R\$ 600,00 para aquisição de equipamentos em cota única. O valor total dessa ação foi de R\$ 321.000,00.

Tabela 13: Quantitativo de auxílios concedidos por edital e modalidade

Editais	Modalidade	Quantitativo
Edital nº. 012/2020 Auxílio emergencial PROACE (Macapá e CATL)	Dados móveis	--
	TIC	--
	Emergencial	250
Total		250
Edital nº. 022/2020 Conectividade (Macapá e CATL)	Dados móveis	185+46*** +46 **
	TIC	200+48*** +48*
	Emergencial	--
Total		573

Fonte: elaboração a partir dos editais de auxílio da UEAP publicados na página da instituição; *(2º chamada); ** (3ª chamada); *** (vagas remanescentes).

Nota: Segundo dados da PROEXT/DACAE foram 735 auxílios, sendo 400 auxílios dados móveis, no valor de R\$ 100,00 por um período de três meses e 335 auxílios Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, no valor de R\$ 600,00 para custeio parcial de despesas com aquisição de equipamentos em cota única. O custo total do edital Conectividade, segundo a DACAE foi de R\$ 321.000,00.

No contexto de integração de PCDs, segundo informações do relatório de gestão do exercício de 2020, no dia 6 de abril de 2020, foi divulgada no portal da universidade a chamada 03/2020, abrindo inscrições para o Projeto de Extensão “Inclusão Social: Esportes e Práticas Corporais para Pessoas com Deficiência”. Em relação às Paralimpíadas Universitárias de 2020, foi elaborado um edital interno para a seleção de participantes; contudo, devido à suspensão das competições causada pela pandemia, o edital não chegou a ser publicado.

Além disso, foi conduzido um estudo envolvendo contratos com dispensa de licitação e seguro para discentes atletas que representam a UEAP em competições universitárias, bem como um levantamento do material esportivo necessário para os projetos de extensão. No âmbito do desenvolvimento do projeto “Inclusão Social: Esportes e Práticas Corporais para Pessoas com Deficiência”, foi realizada uma reunião com a Federação Paralímpica (FPA) para discutir ações e encaminhamentos pertinentes. Paralelamente, graduandos com deficiência receberam orientações remotas sobre atividades a serem desenvolvidas individualmente no contexto do projeto de extensão.

Ademais, a universidade participou de uma live intitulada ‘mesa redonda sobre Paratletismo Brasil’, organizada por técnicos brasileiros, onde foi compartilhada a experiência com o projeto de extensão. Por fim, uma reunião com os participantes do projeto foi promovida para planejar atividades futuras, considerando a retomada das atividades presenciais de forma segura, com a preparação de espaços adequados e a adoção de medidas preventivas contra a COVID-19.

Embora o projeto tenha ações pontuais, como reuniões e orientações remotas, faltou uma abordagem que considerasse as especificidades das pessoas com deficiência, incluindo estratégias claras para superar barreiras de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica (Sassaki, 2003). O projeto não detalha se os espaços e materiais utilizados atendem plenamente aos princípios da acessibilidade universal, o que pode limitar a participação plena e igualitária dos beneficiários.

A suspensão do edital interno devido à pandemia, embora justificável, expõe a falta de um plano alternativo para assegurar a continuidade das ações planejadas, o que pode ser interpretado como uma fragilidade institucional na adaptação a crises. Apesar do

levantamento de materiais esportivos e do estudo sobre contratos, não há informações sobre a efetivação de aquisições ou ações concretas, o que pode limitar o impacto material das iniciativas. As orientações remotas individuais, na essência, podem ter sido insuficientes para promover a inclusão, já que práticas corporais e esportivas frequentemente dependem de interação e infraestrutura coletiva adaptada.

Não há menção clara sobre como as pessoas com deficiência participantes do projeto foram envolvidas no planejamento e na tomada de decisões, o que pode refletir uma abordagem assistencialista consentida, posto que as ações foram adotadas sem contestação (Nascimento, 2017). O projeto parece tratar a inclusão como uma questão pontual e isolada, sem abordar criticamente as condições estruturais que perpetuam a exclusão social e esportiva de pessoas com deficiência, ao que Sasaki chama de “institucionalização de soluções segregadas (Sasaki (2003, p.97).

Há uma ausência de confronto entre os dados institucionais e as ações práticas, o que dificulta a avaliação do impacto real das iniciativas no enfrentamento das desigualdades. A pandemia evidenciou a vulnerabilidade das ações do projeto, uma vez que não houve uma transição eficaz para formatos adaptados às novas condições, como a implementação de tecnologias assistivas robustas para garantir a continuidade das atividades.

As ações de assistência da DACAE/PROEXT foram, em muitos casos, muito mais voltadas para ações imediatistas e menos estruturais. Essa limitação expõe uma contradição de que a extensão não conseguiu integrar assistência estudantil de forma coordenada, e as ações que aconteceram não atingiram de forma significativa aqueles que mais precisavam, como, por exemplo, pessoas com deficiência, mulheres com deficiência e jovens mães em condições adversas de vida.

O isolamento das ações durante a pandemia, com a implementação de respostas emergenciais pontuais, não foi capaz de transformar as condições de permanência desses grupos na universidade, pois as iniciativas da PROEXT não estavam conectadas com ações mais profundas e estruturais voltadas para o acompanhamento de longo prazo dos estudantes.

A DACAE, enquanto divisão responsável por acompanhar e apoiar os estudantes, também teve que se ajustar ao contexto da pandemia. O isolamento social e a transição para o ensino remoto evidenciaram as desigualdades estruturais, já que muitos estudantes em situação de vulnerabilidade não tinham acesso adequado a dispositivos ou conexão de internet, prejudicando seu desempenho acadêmico e colocando em risco sua permanência na universidade.

Embora a DACAE tenha implementado medidas de apoio, como o auxílio emergencial para estudantes, a resposta ainda foi muito limitada. O modelo de assistência da UEAP/PROEXT/DACAE centrado no apoio financeiro e no auxílio a questões pontuais, atuou de forma isolada em muitos aspectos, sem integrar suas ações com programas como a PROEXT ou a UEI, que poderiam ter oferecido um apoio contínuo aos graduandos. A totalidade da política de assistência estudantil, no caso da DACAE, ficou comprometida pela falta de um planejamento integrado com outros setores da universidade.

A Unidade de Educação Inclusiva (UEI), que lidou diretamente com estudantes com deficiência, também enfrentou grandes desafios em 2020. A UEI, assim como a DACAE e a PROEXT, viu-se diante da necessidade urgente de adaptar suas ações ao novo formato de ensino remoto. No entanto, muitos estudantes com deficiência não tinham os recursos necessários para seguir as aulas online, **como software de leitura de tela ou adaptação de materiais**. Além disso, a falta de preparação para garantir a acessibilidade no ambiente virtual, levando em conta a diversidade de tipos de atendimento as pessoas com deficiência, expôs que a inclusão na educação superior brasileira e na educação pública estadual ainda é tratada de maneira superficial, com soluções temporárias e paliativas que não alteram as condições de vida desses estudantes.

3.2.4 - o fruto: a primeira diretriz da PAE (2021)

O ano de 2021 foi marcado por contradições estruturais que evidenciaram as desigualdades e as dinâmicas de poder no Brasil e no mundo. A pandemia da COVID-19, ao aprofundar a crise sanitária e econômica, escancarou os limites de um sistema que coloca os interesses do capital acima das necessidades humanas. Um exemplo emblemático foi a adoção do sistema híbrido, justificado pela continuidade das atividades educacionais. Essa medida, embora necessária para manter o funcionamento do Estado burguês, também revelou um esforço para preservar a governabilidade em meio ao caos, enquanto milhões de brasileiros enfrentavam o colapso do sistema de saúde (Behring, 2021).

O Brasil bateu recordes trágicos de mortes por COVID-19, com cenas dramáticas como a falta de oxigênio em Manaus, que levou familiares a uma busca desesperada para salvar vidas. Esse cenário, agravado pela emergência de novas variantes, resultado direto da negligência estatal e da lógica de lucro que domina a saúde pública. O governo federal, ao invés de priorizar a vacinação e o enfrentamento efetivo da pandemia, ignorou quase cem e-

mails da Pfizer e conduziu políticas negacionistas que contribuíram para o prolongamento do sofrimento coletivo.

Behring (2021, p. 241) relembra,

Os ministros militares ficaram muito incomodados com o termo genocídio quando utilizado por um ministro do STF, entrando inclusive com processo judicial, considerando que o Ministério da Saúde está sob o comando interino de um general enquanto escrevemos estas linhas, já que os médicos que lá estiveram antes não quiseram rasgar seus diplomas, recomendando a cloroquina, entre outras medicações sem eficácia comprovada, e desqualificando o isolamento social como forma de combate à pandemia enquanto não há vacina.

O ano também foi palco de embates entre os poderes Legislativo e Executivo, simbolizando a luta entre frações da burguesia pela hegemonia. Decisões como o veto presidencial ao programa de distribuição gratuita de absorventes, sob o pretexto de economia fiscal, reafirmaram o desprezo pelas necessidades básicas das mulheres e das jovens em condições de precariedade. Tal decisão adiou para 2022 uma medida mínima para combater a pobreza menstrual, enquanto bilhões de reais foram usados em esquemas de "toma lá, dá cá" para garantir a eleição de Arthur Lira e Rodrigo Pacheco, alinhados aos interesses do Executivo.

Manifestações como as motociatas, a atuação da CPI da COVID-19 e o avanço na vacinação com duas doses expuseram as contradições que envolvem o Brasil de 2021. No Amapá, a crise se fez sentir de maneira ainda mais aguda, com os desafios específicos de um estado que historicamente enfrenta o descaso tanto da saúde pública quanto na promoção das políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva de enfrentamento, o relatório de gestão do exercício de 2021 da UEAP destaca que naquele momento histórico, sua compreensão de assistência estudantil estava relacionada, em tese, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 203, que estabelece “a assistência social como um direito fundamental, assegurando sua universalidade a todos que dela necessitem” em consonância com a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS - Lei nº 8.742/93) que reforça a “articulação intersetorial entre políticas públicas, alicerçada no princípio da incompletude institucional, que reconhece a necessidade de uma atuação integrada e complementar entre diferentes áreas”. Nesse contexto, a assistência estudantil assumida pela DACAE/PROEXT se relaciona a uma extensão dessa política social, sendo consolidada por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010.

Diante desse cenário, a DACAE/PROEXT deu continuidade aos estudos e pesquisas para embasar a formulação de uma Política de Assistência Estudantil (PAE) alinhada às

demandas específicas da UEAP (os estudos haviam iniciado de forma remota em junho de 2020, conforme indicado no relatório de gestão). A comissão designada pela PROEXT, integrada por representantes da DACAE, da Unidade de Assistência ao Estudante - UAE e de outros setores, como esporte e lazer, assumiram a tarefa de elaborar uma proposta de política que atendesse às particularidades da instituição. Essa proposta, além de ser fundamentada em uma análise teórica, seria submetida ao conselho universitário para validação e implementação, reafirmando o compromisso da universidade com o direito à educação.

Segundo o relatório de gestão do exercício de 2021, em junho de 2020, ocorreram reuniões para discutir a estrutura da PAE, dividida em subcomissões responsáveis pela elaboração de cada capítulo, abordando temas como disposições gerais, princípios, objetivos, procedimentos, abrangência, ações, gestão institucional, financiamento, direitos e deveres dos estudantes, recursos humanos, acompanhamento e avaliação. Em julho de 2021, as discussões sobre os capítulos evidenciaram os princípios gerais da PAE, que visam garantir o ensino público, gratuito, democrático e de qualidade, com igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão dos cursos.

A proposta de PAE incluiu ações e programas voltados para a permanência dos discentes, como o Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE), com auxílios alimentação, fotocópia, moradia e transporte, e apoio psicopedagógico e social. A avaliação e acompanhamento da PAE seriam realizados pela PROEXT/DACAE, com supervisão contínua dos recursos e aprimoramento das ações.

Após análise e aprovação pela comissão, a minuta da PAE foi enviada ao CONSU/UEAP e aprovada em 29 de julho de 2021, tornando-se legalmente a Resolução nº 619/2021 PAE-CONSU/UEAP. Essa política representa um marco para os acadêmicos da UEAP ampliando o acesso e permanência dos estudantes na educação superior estadual, considerando suas necessidades sociais e econômicas.

No contexto do ano de 2021, segundo o relatório de gestão do exercício de 2021, foi disponibilizado o edital nº 019/2021 - Renovação do edital conectividade nº 022/2020 - CATL, com o valor de R\$ 20.000,00 do orçamento da UEAP, destinado a discentes inscritos e aprovados em processo seletivo. Foram ofertados 25 auxílios na modalidade Dados Móveis, no valor de R\$ 100,00 cada, para custeio parcial ou total de despesas com a aquisição de pacotes de dados móveis, com vigência de 08 meses, conforme o calendário acadêmico. Já para o edital nº 018/2021 - Conectividade, foi reservado o valor de R\$ 52.800,00 do orçamento da UEAP, destinado a discentes inscritos e aprovados em processo seletivo. Foram ofertados 66 auxílios na modalidade Dados Móveis, no valor de R\$ 100,00 cada, para custeio

parcial ou total de despesas com a aquisição de pacotes de dados móveis, com vigência de 08 meses, conforme o calendário acadêmico.

Para a execução do edital nº 017/2021 - Conectividade - CATL, foi reservado o valor de R\$ 8.000,00 do orçamento da UEAP, destinado a discentes inscritos e aprovados em processo seletivo. Foram ofertados 10 auxílios na modalidade Dados Móveis, no valor de R\$ 100,00 cada, para custeio parcial ou total de despesas com a aquisição de pacotes de dados móveis, com vigência de 08 meses, conforme o calendário acadêmico.

O edital nº 036/2021 - Conectividade - Campus Macapá, foi lançado prioritariamente para atender aos acadêmicos calouros que ingressaram no segundo semestre de 2021. Para a execução deste edital, foi reservado o valor de R\$ 90.000,00 do orçamento da UEAP, destinado a discentes inscritos e aprovados em processo seletivo. Foram ofertados 100 auxílios na modalidade Dados Móveis, no valor de R\$ 100,00 cada, para custeio parcial ou total de despesas com a aquisição de pacotes de dados móveis, com vigência de 03 meses. Além disso, foram ofertados 100 auxílios na modalidade TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), no valor de R\$ 600,00 em cota única, para custeio parcial ou total de despesas com a aquisição de equipamentos para acesso às aulas remotas, conforme o calendário acadêmico.

Segundo o relatório de gestão do exercício de 2021, o edital nº 037/2021 - Conectividade - CATL, também foi lançado prioritariamente para atender aos acadêmicos calouros do segundo semestre de 2021. Para a execução deste edital, foi reservado o valor de R\$ 18.000,00 do orçamento destinado a discentes inscritos e aprovados em processo seletivo. Foram ofertados 20 auxílios na modalidade Dados Móveis, no valor de R\$ 100,00 cada, para custeio parcial ou total de despesas com a aquisição de pacotes de dados móveis, com vigência de 03 meses. Além disso, foram ofertados 20 auxílios na modalidade TIC, no valor de R\$ 600,00 em cota única, para custeio parcial ou total de despesas com a aquisição de equipamentos para acesso às aulas remotas.

Logo, os recursos alocados pela UEAP nos editais de conectividade em 2021 refletem as contradições inerentes ao contexto de precarização, intensificada pela crise econômica e sanitária, posto que as ações institucionais buscaram atender demandas imediatas de maneira a reforçar as disparidades já existentes.

A soma de R\$ 376.000,00 destinados à conectividade foi um avanço significativo no combate às dificuldades impostas pelo ensino remoto, mas sua distribuição escancarou a centralização de recursos no campus Macapá. Aproximadamente 87,8% dos valores totais

foram destinados à capital, enquanto apenas 12,2% chegaram ao CATL, conforme pode-se ver na Tabela 16, abaixo.

Tabela 14: Montante de recursos gastos nos editais lançados do PROACE - 2021

Editais	Valor	Total anual
Edital nº. 020/2021 – Renovação Conectividade (Macapá)	R\$187.200,00	R\$376.000,00
Edital nº. 019/2021 – Renovação Conectividade (CATL)	R\$20.000,00	
Edital nº. 018/2021 – Conectividade (Macapá)	R\$52.800,00	
Edital nº. 017/2021 – Conectividade (CATL)	R\$8.000,00	
Edital nº. 036/2021 – Conectividade (Macapá)	R\$90.00,00	
Edital nº. 037/2021 – Conectividade (CATL)	R\$18.000,00	

Fonte: Elaboração própria a partir dos Editais de auxílio e dos Relatórios de gestão do exercício de 2021/UEAP publicados na página da instituição;

Os auxílios oferecidos, com valores de R\$ 100,00 para pacotes de dados móveis e R\$ 600,00 para aquisição de equipamentos, apresentam limites significativos em termos de efetividade. Embora possam diminuir algumas dificuldades, esses valores não contemplam as condições reais enfrentadas por muitos discentes, especialmente aqueles em regiões onde a internet é mais cara e menos acessível. Nesse sentido, a lógica do capital se impõe, pois enquanto os auxílios buscam integrar os sujeitos ao processo de ensino remoto, o fazem de forma insuficiente, perpetuando a precariedade e reproduzindo desigualdades.

A temporalidade dos benefícios também merece crítica. Nos editais nº 020/2021 e nº 019/2021, a vigência foi de oito meses, enquanto nos editais nº 036/2021 e nº 037/2021, os auxílios foram reduzidos para apenas três meses. Essa redução evidencia a insuficiência de recursos planejados para uma ação de longo prazo, refletindo o impacto das restrições orçamentárias impostas a educação superior pública estadual e as escolhas institucionais que priorizam a gestão contingente em detrimento de estratégias profundas.

A modalidade TIC, introduzida em alguns editais, representa um avanço ao propor o acesso a equipamentos essenciais para a educação remota. Contudo, sua aplicação limitada e pontual a dois editais reforça a lógica da seletividade, deixando à margem uma parcela significativa de estudantes que permanecem sem acesso a dispositivos adequados. Essa seletividade não é apenas técnica, mas ideológica, inserindo-se em uma estrutura que atende às necessidades de poucos enquanto subordina muitos à precariedade.

Nesse sentido, a análise dos montantes alocados nos editais de conectividade da UEAP em 2021 revela não apenas avanços pontuais, mas também a reprodução de dinâmicas de exclusão que permeiam o sistema educacional público estadual. O enfrentamento dessas contradições exige um olhar dialético sobre as PAEs, compreendendo-as como espaços de disputa e luta por direitos. É preciso questionar as prioridades institucionais e propor

caminhos que rompam com a lógica da exclusão, assegurando a universalização do acesso e da permanência para todos os estudantes, especialmente os em condições de precariedade.

Os editais conectividade foram uma resposta emergencial à crise sanitária e social provocada pela pandemia de COVID-19, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão digital e a garantia do direito à educação. Executados em 2021, os editais tiveram como base legal a Lei nº 13.982/2020, que prevê medidas excepcionais de proteção social, buscando diminuição dos impactos da pandemia sobre estudantes em condições adversas.

A análise geral dos dados dos editais indica que a UEAP mobilizou esforços para atender a demanda dos estudantes matriculados em seus cursos de graduação presenciais, adaptando-se ao contexto do ensino remoto, no entanto, a distribuição dos inscritos e homologados revela diferenças significativas entre os campi e destaca a dimensão da vulnerabilidade enfrentada pelos estudantes. A seguir, na Tabela 17, apresentamos um breve panorama dos editais conectividade - 2021, executados no corrente ano:

Tabela 15: Descrição dos números de inscritos e homologados por edital/ano

Editais	Nº de inscritos/ Homologados
Edital nº. 020/2021 – Renovação Conectividade (Macapá)	116 (com 16 indeferidos)
Edital nº. 019/2021 – Renovação Conectividade (CATL)	13
Edital nº. 018/2021 – Conectividade (Macapá)	180
Edital nº. 017/2021 – Conectividade (CATL)	13
Edital nº. 036/2021 – Conectividade (Macapá)	117
Edital nº. 037/2021 – Conectividade (CATL)	11

Fonte: Elaboração a partir dos editais de auxílio da UEAP publicados na página da instituição;

O edital nº 018/2021 (Macapá) registrou o maior número de inscritos, com 180 solicitações, o que evidencia a maior concentração de estudantes em vulnerabilidade no campus principal da universidade. O edital nº 020/2021 (Renovação Conectividade – Macapá) teve 116 inscritos, sendo 16 indeferidos, possivelmente por não atenderem aos critérios estabelecidos. Isso indica que, mesmo em condições de vulnerabilidade, parte dos estudantes enfrentou dificuldades para cumprir as exigências formais do edital.

Nos editais destinados ao campus CATL (Editais nº 017/2021, nº 019/2021 e nº 037/2021), o número de inscritos foi significativamente menor, com apenas 13 e 11 inscrições em cada ciclo, apontando para uma demanda proporcionalmente reduzida, mas que pode ser explicada pela menor densidade populacional e pelo acesso limitado a recursos digitais. A continuidade dos auxílios foi um aspecto relevante, como demonstram os editais de renovação (nº 019/2021 e nº 020/2021). Isso refletiu uma tentativa de assegurar a permanência dos

estudantes já contemplados, evitando interrupções que poderiam prejudicar seu desempenho acadêmico.

Apesar dos esforços, os números sugerem que muitos estudantes em potencial podem não ter se inscrito ou não atenderam aos critérios, o que demanda uma análise sobre barreiras de acesso. Embora tenham proporcionado acesso à conectividade, o impacto do auxílio para garantir o engajamento e o aprendizado remoto ainda precisa ser avaliada além da disparidade entre os campi de Macapá e CATL com diferenças de demandas, sugestão para futuras aproximações.

Para o edital nº 020/2021 - Renovação do edital conectividade Nº 022/2021 (Macapá), foi reservado o valor de R\$ 187.200,00 do orçamento da UEAP, destinado a discentes inscritos e aprovados em processo seletivo. Foram ofertados 234 auxílios na modalidade Dados Móveis, no valor de R\$ 100,00 cada, para custeio parcial ou total de despesas com a aquisição de pacotes de dados móveis de Serviço Móvel Pessoal, com vigência de 08 meses, conforme o calendário acadêmico, o que pode-se verificar na Tabela 18, abaixo.

Tabela 16: Quantitativo de auxílios concedidos por edital e modalidade

Editais	Modalidade	Quantitativo
Edital nº. 020/2021 Renovação Conectividade (Macapá)	Dados móveis	109
Total	109	
Edital nº. 019/2021 Renovação Conectividade (CATL)	Dados móveis	13
Total	13	
Edital nº. 018/2021 Conectividade (Macapá)	Dados móveis	36+14***
Total	50	
Edital nº. 017/2021 Conectividade (CATL)	Dados móveis	5+3***
Total	8	
Edital nº. 036/2021 Conectividade (Macapá)	Dados móveis	68
Total	68	
Edital nº. 037/2021 Conectividade (CATL)	Dados móveis	2
Total	2	

Fonte: elaboração a partir dos editais de auxílio da UEAP publicados na página da instituição; *(2º chamada); ** (3ª chamada) *** (vagas remanescentes).

Dentre as limitações que o edital aponta, está o auxílio direcionado exclusivamente para a aquisição de pacotes de dados móveis, sem considerar outras demandas, como a aquisição de dispositivos ou custos adicionais para os estudantes que dependem de infraestrutura precária (Leite, 2012; Nascimento, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012). Apesar de relevante, o valor mensal do auxílio (R\$ 100,00) pode não ser suficiente para atender plenamente às necessidades de conectividade, especialmente em regiões onde o custo dos pacotes de dados é elevado.

Os dados da tabela sugerem uma distribuição desigual dos auxílios entre os campi de Macapá e CATL, a saber, no campus Macapá, foram concedidos 109 auxílios, representando a maior parte do recurso alocado, já no campus CATL, apenas 13 auxílios foram renovados. Essa diferença pode ser reflexo da menor demanda do campus CATL, mas também levanta a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o alcance do edital em áreas menos atendidas.

Os editais evidenciam avanços no atendimento aos estudantes, mas a análise das modalidades e quantitativos indica alguns desafios, como a alta dependência de chamadas remanescentes: Em editais anteriores (nº 018 e nº 017), houve vagas remanescentes e a necessidade de chamadas adicionais. Isso pode indicar dificuldades na adesão inicial dos estudantes, possivelmente devido a barreiras burocráticas ou falta de informações claras.

O quantitativo total de auxílios concedidos ao longo dos editais demonstra que muitos estudantes podem ter ficado de fora da renovação ou enfrentaram obstáculos para acessar o benefício. Apesar do esforço para ampliar o acesso à conectividade, a análise crítica do edital nº 020/2021 aponta para a necessidade de pensar uma PAE ampliada que verse não apenas sobre dados móveis ou aquisição de dispositivos, mas a grande necessidade de implementar mecanismos de avaliação contínua para medir os resultados e ajustar as ações de acordo com as necessidades reais dos estudantes (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al, 2013).

Fazendo um resgate histórico, é notório inferir que a assistência estudantil de 2018 em um estágio incipiente, ou "pré-político formal", buscava atender questões básicas como transporte, alimentação, moradia e fotocópias, mas com limitações significativas. A falta de acompanhamento técnico e pedagógico, os atrasos nos auxílios e a escassez de recursos refletiam a precariedade do sistema, configurando uma assistência estudantil mais paliativa do que resolutiva. O relatório de 2018 também sublinha a ausência de uma equipe para monitoramento, o que impactava diretamente a efetividade do programa em atender as necessidades dos estudantes, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Com a institucionalização da PAE em 2021, a assistência estudantil na UEAP passou a ser formalizada com base em princípios constitucionais e legais, como a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A criação de uma comissão para desenvolver a proposta de PAE, com representantes de diferentes áreas, refletiu um esforço institucional para garantir que a assistência fosse mais estruturada. A proposta de PAE avançou um pouco ao incluir, além de ações como auxílios

para alimentação, transporte, moradia e fotocópias, serviço de apoio psicopedagógico e social, com um acompanhamento contínuo da PROEXT/DACAE.

Entretanto, a crise econômica e a pandemia de COVID-19 trouxeram desafios adicionais, refletidos nos editais de conectividade de 2021. Embora os auxílios destinados à conectividade e à aquisição de dispositivos para o ensino remoto representassem um avanço, eles também evidenciaram desigualdades. A centralização dos recursos no campus Macapá, os valores limitados dos auxílios e a temporalidade curta das iniciativas indicam a insuficiência da assistência diante das necessidades reais dos estudantes, especialmente daqueles em regiões mais periféricas.

Nesse recorte histórico, a tensão entre avanços pontuais e as limitações da política de assistência estudantil da UEAP, sugere que, embora as políticas estejam em evolução, ainda persistem contradições internas que precisam ser superadas. Para garantir a universalização do acesso e permanência, é necessário um olhar crítico e dialético sobre essas políticas, considerando as dinâmicas de exclusão e propondo soluções que rompam com a lógica da seletividade e da precariedade.

Nesse sentido ao fazer uso da palavra 'fruto', na subtitulação desta etapa, me refiro ao nascimento da primeira diretriz formal da Política de Assistência Estudantil (PAE) da UEAP por entender que essa diretriz não surgiu de maneira isolada ou espontânea, mas como resultado de um processo histórico de amadurecimento, que envolveu discussões, reivindicações e esforços coletivos. Assim, o termo simboliza a concretização de um trabalho enraizado nas necessidades e lutas da comunidade acadêmica.

3.2.5 - o broto: primeiros passos da PAE (2022)

Em âmbito global, um marco histórico foi atingido em 2022 com o crescimento da população mundial, que ultrapassou os 8 bilhões de pessoas, trazendo à tona as desigualdades sociais e ambientais criadas e aprofundadas pelo modo de produção capitalista (Brasil de fato, 2022). Enquanto uma elite concentra riquezas, a maioria enfrenta o aumento da exploração dos recursos naturais e o agravamento da crise ecológica.

O Brasil vivenciou em 2022 um cenário de intensas disputas políticas e sociais. As eleições gerais resultaram na vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, cuja margem de 2 milhões de votos frente a Jair Bolsonaro refletiu a polarização política e a luta por direitos sociais e democráticos. No entanto, a renovação de 39% na Câmara dos Deputados indicou também a força do conservadorismo, que segue resistindo a avanços constituintes. O bicentenário da

Independência, celebrado em 7 de setembro, evidenciou as contradições históricas da formação do Estado brasileiro, marcado pela dependência econômica, concentração fundiária e marginalização das classes populares (Câmara dos Deputados, 2022).

No campo educacional, houve avanços relativos, como a ampliação do acesso ao ProUni e a renegociação de dívidas do FIES, mas o acesso e a permanência na educação superior seguem limitados pelas barreiras impostas pela mercantilização do ensino e pela insuficiência de políticas públicas educacionais efetivas.

O Amapá, inserido na periferia do capitalismo global, enfrentou os reflexos das contradições nacionais. A precariedade da infraestrutura educacional e a exclusão digital foram parcialmente enfrentadas por programas que visavam a inclusão, mas que, por sua natureza limitada, não superaram as desigualdades regionais e infraestruturais que condenam a juventude à marginalidade.

Na UEAP, em 2022, os editais do PROACE foram novamente disponibilizados à comunidade acadêmica em situação de vulnerabilidade, com avanços significativos, como o aumento nos valores dos auxílios e a introdução de novas modalidades, entre elas o auxílio dignidade menstrual. O auxílio transporte, por exemplo, alcançou 478 estudantes. Nesse mesmo ano, os encaminhamentos da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) incluíram a organização do processo seletivo do PROACE, visitas e acompanhamentos no Campus Território dos Lagos, além da aprovação de uma atualização da Resolução PROACE.

A equipe da DACAE, em conjunto com a PROEXT, alcançou resultados sustentados por dados de pesquisas realizadas com acadêmicos beneficiados e pela implementação de novas ações, como programas de apoio ao esporte, reestruturação de resoluções internas, e a criação de novos auxílios estudantis. O acompanhamento sistemático dos estudantes atendidos pelo PROACE também foi intensificado, por outro lado, o relatório de gestão de 2022 apontou a ausência de um diálogo efetivo sobre a creditação da extensão com a PROGRAD e os servidores das divisões envolvidas, além de atrasos significativos nas respostas dos setores jurídico e de contratos. Outra fragilidade identificada no documento foi a insuficiência na divulgação dos editais, uma vez que a publicação exclusiva no portal da universidade não garantiu alcance satisfatório aos estudantes.

Os montantes destinados aos editais do PROACE em 2022 refletem os esforços em promover a permanência de estudantes, no entanto, uma análise mais detalhada dos valores evidencia inconsistências na execução orçamentária e aponta para desafios na gestão desses recursos, conforme pode-se verificar na Tabela 17, abaixo.

Tabela 17: Montante de recursos gastos nos editais lançados do PROACE - 2022

Editais	Valor reservado	Total anual
Edital nº. 055/2022 – Auxílio Transporte (Macapá)	500.083,20	R\$ 1.890.666,40
Edital nº. 027/2022 – Renovação dos Editais Conectividade nº. 017/2021, 019/2021 e 037/2021 – CATL)	R\$ 22.000,00 (foi usado só 15.000,00)	
Edital nº. 026/2022 – Renovação dos Editais Conectividade nº. 018/2021, 020/2021 e 036/2021	R\$ 180.000,00 (foi usado só 77.000,00)	
Edital nº. 025/2022 – PROACE – Auxílio Transporte (Macapá)	R\$ 500.083,00	
Edital nº. 024/2022 – PROACE (CATL)	R\$ 153.500,00 (+158.350,00 do Edital nº. 027/2022 – Renovação CATL que sobrou)	
Edital nº. 023/2022 – PROACE (Macapá)	R\$ 535.000,00 (+ 636.350.000,00 do Edital nº. 026/2022 para o Edital 023/2022)	

Fonte: Elaboração própria a partir dos editais de Auxílio e dos Relatórios de Gestão/UEAP publicados na página da instituição;

Em editais voltados à conectividade, como os nº 027/2022 e nº 026/2022, observa-se uma significativa subexecução orçamentária. Do valor reservado, foram utilizados apenas frações dos montantes originais (R\$ 15.000,00 e R\$ 77.000,00, respectivamente). Essa discrepância revela possíveis falhas no diagnóstico das reais necessidades dos graduandos ou problemas administrativos na execução do programa. O redirecionamento de recursos não utilizados de editais anteriores (como os R\$ 158.350,00 e os R\$ 636.350,00) para outros editais parece evidenciar uma falta de planejamento inicial adequado. Embora essa prática evite desperdícios, ela reflete um modelo reativo e não estratégico, que pode comprometer as ações de AE.

A destinação de R\$ 1.890.666,40 para o auxílio transporte é expressiva, mas levanta questões sobre a priorização para essa demanda sem apresentação de justificativas ou diagnóstico para isso. Enquanto essa política é fundamental para a permanência dos estudantes, outros setores, como a conectividade, essencial em tempos de transformação digital, também poderiam ter recebido maior atenção. A análise dos editais sugere que, embora os montantes reservados sejam significativos, sua aplicação efetiva não acompanha as demandas materiais dos estudantes de forma consciente, intencional e pautada em estudos diagnósticos. Em um contexto de precarização, o subaproveitamento de recursos pode aprofundar as desigualdades no acesso e permanência na educação superior.

Segundo o relatório de gestão do exercício de 2022 (p. 485), para a execução do edital nº 055/2022 - Auxílio Transporte - Campus Macapá, foi reservado o valor de R\$ 500.083,20, oriundo de emenda parlamentar, para contemplar discentes inscritos e aprovados no processo seletivo. Foram oferecidos 272 auxílios de transporte, sendo 220 na modalidade urbana (R\$ 88,80) e 52 na modalidade interurbana (R\$ 88,80), com vigência de 6 meses para custeio parcial das despesas de transporte.

Já o edital nº 027/2022 - Renovação dos Editais de Conectividade destinou R\$ 22.000,00 do orçamento da UEAP para oferecer 22 auxílios de dados móveis no valor de R\$ 100,00 para custeio parcial/total das despesas com pacotes de Dados Móveis, com vigência de 10 meses. O número de inscritos foi abaixo do esperado, e o valor empenhado foi de R\$ 15.000,00. A comissão responsável transferiu os valores das vagas ociosas para o edital nº 024/2022, a fim de beneficiar mais acadêmicos em contexto de fragilidades. Foram ofertadas 22 vagas para renovação do auxílio dados móveis, entretanto, somente 15 acadêmicos solicitaram a renovação.

Para os editais nº 026/2022 Renovação dos Editais Conectividade Nº 018/2021, 020/2021 e 036/2021, foi reservado o valor de R\$ 180.000,00 do orçamento da UEAP para contemplar discentes inscritos e aprovados em processo seletivo, o qual ofertou 180 auxílios na modalidade Dados Móveis no valor de R\$ 100,00 para custeio parcial/total de despesas para aquisição de pacotes de dados móveis de Serviço Móvel Pessoal com vigência de 10 meses. De acordo com a tabela abaixo, foram ofertadas 180 vagas para renovação do auxílio dados móveis, entretanto, somente 77 acadêmicos renovaram este auxílio.

Porém, o quantitativo de acadêmicos inscritos/aptos, não alcançou o valor orçado para a execução deste edital, e a comissão responsável, deliberou quanto aos valores das vagas ociosas para que fossem transferidos para o edital 023/2022 por se tratar da mesma rubrica orçamentária¹⁴, com isso contemplou um maior número de acadêmicos em condições econômicas desfavoráveis. Para compreendermos melhor a dinâmica, visualizamos a Tabela 18, abaixo, onde estão discriminados os tipos de auxílios, vagas ofertadas, vagas contempladas, valores dos auxílios e o orçamento mensal/total.

Tabela 18: Demonstrativo de vagas e suas relações

Edital Renovação 026/2022 MACAPÁ					
Auxílio	Vagas	Contempladas	Vagas	Valor	Valor

¹⁴ Uma rubrica orçamentária é uma classificação contábil utilizada na gestão pública ou privada para organizar e detalhar os gastos e receitas dentro de um orçamento. Ela funciona como um "código" ou categoria que identifica a origem e a destinação dos recursos financeiros. No setor público, as rubricas orçamentárias são fundamentais para garantir transparência e controle sobre o uso do dinheiro público, seguindo normas estabelecidas, como a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). (Constituição Federal de 1988 – artigos 165 a 169, que tratam do orçamento público; Lei nº 4.320/1964 – estabelece normas gerais de Direito Financeiro para a elaboração e controle dos orçamentos públicos);

	ofertadas		ociosas	(R\$)	mensal
Dados móveis	180	77	103	R\$ 100,00	R\$ 7.700,00
Valor da parcela mensal					R\$ 1.500,00
Valor total					R\$ 77.000,00

Fonte: Relatório de gestão ajustado do exercício de 2022 – UEAP

Para o edital nº. 025/2022 – Auxílio Transporte - Campus Macapá, foi reservado o valor de R\$ 500.083,20 oriundo de emenda parlamentar para contemplar discentes inscritos e aprovados no processo seletivo regido por este edital, que ofertou 474 auxílios vale transporte subdivididos, 300 na modalidade urbana no valor de R\$ 88,80 e 174 na modalidade interurbana no valor de R\$ 86,40 com vigência de 10 meses para custeio parcial com vale transporte urbano e interurbano.

Já para o edital nº 024/2022 - CATL, foi reservado o valor de R\$ R\$ 153.500,00 do orçamento, o qual ofertou 19 auxílios alimentação no valor de R\$ 200,00, 30 auxílios dados móveis no valor de R\$ 100,00, 30 auxílios fotocópia no valor de R\$ 35,00, 11 auxílios moradia no valor de R\$ 300,00, 10 auxílios transporte no valor de R\$ 220,00 e 50 auxílios dignidade menstrual, no valor de R\$ 40,00, totalizando 150 auxílios com vigência de 10 meses, para custeio parcial.

Porém o quantitativo de vagas ofertadas não atendeu a demanda de inscritos no referido edital, mas, no edital nº 027/2022 Renovação CATL, houve vagas ociosas, e por se tratar da mesma rubrica orçamentária, e para uma melhor distribuição e aproveitamento dos auxílios, a comissão resolveu transferir os valores restantes do edital nº 027/2022 para o edital 024/2022, por serem destinados ao CATL, e para contemplar um número maior de acadêmicos em risco social. Para compreendermos melhor a dinâmica, visualizamos a Tabela 19, abaixo, onde estão discriminados os tipos de auxílios, vagas ofertadas, vagas contempladas, valores dos auxílios e o orçamento mensal/total.

Tabela 19: Demonstrativo de vagas e suas relações

Edital PROACE 024/2022 CATL					
Auxílio	Vagas ofertadas	Solicitadas	Vagas contempladas	Valor/auxílio	Valor mensal
Fotocópia	30	45	45	R\$ 35,00	R\$ 1.575,00
Dados móveis	30	29	29	R\$ 100,00	R\$ 2.900,00
Dignidade menstrual	50	23	23	R\$ 40,00	R\$ 920,00
Moradia	11	23	11	R\$ 300,00	R\$ 3.300,00
Alimentação	19	45	28	R\$ 200,00	R\$ 5.600,00
Transporte	10	18	7	R\$ 220,00	R\$ 1.540,00
TOTAL	150	183	143	R\$ 895,00	R\$

					15.835,00
Valor da parcela das 10 parcelas					R\$ 158,350,00

Fonte: Relatório de gestão ajustado do exercício de 2022 – UEAP;

Como demonstrado na Tabela 19 acima, todos os alunos que solicitaram os auxílios fotocópias, dados móveis e dignidade menstrual foram contemplados, com exceção dos auxílios alimentação, moradia e transporte, que foram os mais solicitados. Na tentativa, de atender um maior número de acadêmicos com alimentação, os auxílios ociosos como fotocópia e dignidade menstrual foram convertidos em auxílio alimentação, com isso, foram contemplados mais 26 acadêmicos. De modo geral, se ofertou 143 vagas distribuídas em: auxílios fotocópias 45, auxílios dados móveis 29, auxílios dignidade menstrual 23, auxílios moradia 11, auxílios alimentação 28 e auxílio transporte 07, com isso, se contemplou 45 acadêmicos em condições de carência financeira. Considerando, o quantitativo de vagas ofertadas, os valores gastos com os auxílios do PROACE foram de R\$ 158.350,00, porém, não ultrapassou os valores orçados, como mostra a Tabela 20, abaixo.

Tabela 20: Demonstrativo de valores por edital

Edital	Valor orçado	Valor utilizado
Renovação 027/2022	R\$ 22.000,00	R\$ 15.000,00
PROACE 024/2022	R\$ 153.500,00	R\$ 158.350,00
TOTAL	R\$ 175.500,00	R\$ 173.350,00

Fonte: Relatório de gestão ajustado do exercício de 2022 – UEAP;

Para o edital nº 023/2022 - Macapá, foi reservado o valor de R\$ 535.000,00 do orçamento, ofertando 100 auxílios alimentação no valor de R\$ 200,00, 100 auxílios dados móveis no valor de R\$100,00, 200 auxílios fotocópia no valor de R\$ 35,00, 15 auxílios moradia no valor de R\$ 300,00 e 300 auxílios dignidade menstrual, exclusivamente para as acadêmicas, no valor de R\$ 40,00, totalizando 715 auxílios com vigência de 10 meses, para custeio parcial.

Vale ressaltar que o quantitativo de vagas ofertadas não atendeu a demanda do referido edital, porém no edital nº 026/2022 Renovação, sobraram vagas ociosas, por se tratar da mesma rubrica orçamentaria, e para uma melhor distribuição e aproveitamento dos auxílios, a comissão resolveu transferir os valores restantes do edital nº026/2022 para o edital 023/2022, para então poder contemplar um número maior de acadêmicos em situação de vulnerabilidade. Para compreendermos melhor a dinâmica, é possível visualizar a Tabela 21 abaixo, onde estão discriminados os tipos de auxílios, vagas ofertadas, vagas contempladas, valores dos auxílios e o orçamento mensal/total.

Tabela 21: Demonstrativo de vagas e suas relações

Edital PROACE 023/2022 MACAPÁ					
Auxílio	Vagas ofertadas	Solicitados	Vagas contempladas	Valor/Auxílio	Valor Mensal
Fotocópia	200	197	197	R\$ 35,00	R\$ 6.895,00
Dados Móveis	100	170	170	R\$ 100,00	R\$ 17.000,00
Dignidade Menstrual	300	131	131	R\$ 40,00	R\$ 5.240,00
Moradia	15	47	15	R\$ 300,00	R\$ 4.500,00
Alimentação	100	218	150	R\$ 200,00	R\$ 30.000,00
Total	715	763	663	R\$ 675,00	R\$ 63.635,00
Valor total das 10 parcelas					R\$636.350,00

Fonte: Relatório de gestão ajustado do exercício de 2022 – UEAP;

Como demonstrado na Tabela 21, acima, todos os graduandos que solicitaram os auxílios fotocópias, dados móveis e dignidade menstrual foram contemplados, com exceção dos auxílios alimentação e moradia, que foram os mais solicitados. Na tentativa, de atender um maior número de acadêmicos com alimentação, os auxílios ociosos como fotocópias, dados móveis e dignidade menstrual foram transformados em auxílio alimentação, com isso, contemplou-se mais 50 acadêmicos.

De modo geral, foram ofertadas 663 vagas distribuídas em: 197 vagas para auxílios fotocópias, 170 vagas para auxílio dados móveis, 131 vagas para auxílio dignidade menstrual, 15 vagas para auxílio moradia e 150 vagas para auxílio alimentação, com isso, contemplou-se 221 acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Considerando, o quantitativo de vagas ofertadas, o valor gasto com os auxílios do PROACE foi de R\$ 636.350.000,00, porém, não ultrapassou os valores orçados, como mostra a Tabela 22, abaixo.

Tabela 22: Demonstrativo de valores por edital

Edital	Valor orçado	Valor utilizado
Renovação 026/2022	R\$ 180.000,00	R\$ 77.000,00
PROACE 023/2022	R\$ 535.000,00	R\$ 636.350,00
TOTAL	R\$ 715.000,00	R\$ 713.350,00

Fonte: Relatório de gestão ajustado do exercício de 2022 – UEAP;

Essa dinâmica de redistribuição, embora útil em termos de execução orçamentária, escamoteia as dificuldades estruturais que impedem o acesso de determinados estudantes aos benefícios, como falta de informação, barreiras burocráticas ou mesmo a desarticulação entre a política de assistência e as reais necessidades dos discentes.

Os valores apresentados nos editais transmitem uma imagem de fartura e eficiência administrativa. Contudo, a essência marca as limitações objetivas. Por exemplo, enquanto o edital nº 023/2022 ofertou 715 auxílios, apenas 221 estudantes foram efetivamente

contemplados. Essa disparidade entre vagas ofertadas e preenchidas é uma manifestação de uma contradição, posto que a demanda dos estudantes – especialmente para auxílios de maior valor, como alimentação e moradia – supera a oferta, enquanto auxílios de menor custo unitário (fotocópias e dignidade menstrual) tendem a atender plenamente a demanda. Isso indica que os editais, em sua concepção, priorizam a distribuição pulverizada de recursos em detrimento de soluções que enfrentem de fato a precariedade vivenciada pelos discentes.

A alocação de recursos oriundos de emendas parlamentares, como no caso do Auxílio Transporte, confere aos editais uma aparência de expansão da assistência estudantil. No entanto, a dependência de recursos externos sazonais evidencia a fragilidade da política institucional e de assistência estudantil, que deveria ser sustentada por um orçamento próprio e estruturado. Além disso, a vigência limitada dos auxílios, como os seis meses para o Auxílio Transporte e os dez meses para os demais benefícios, expõe a desconexão entre as políticas de curto prazo e as necessidades permanentes dos estudantes (Leite, 2012; Nascimento, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012).

A transformação de auxílios ociosos, como fotocópias e dignidade menstrual, em auxílio alimentação, embora necessária, revela a insuficiência dos recursos destinados às demandas mais urgentes. Essa reorganização interna é sintomática de uma política que opera na ótica da remediação, em vez de enfrentar as causas da vulnerabilidade socioeconômica dos discentes. A centralidade do auxílio alimentação e da moradia como os mais demandados é um indicativo claro de que a precariedade material persiste como o principal entrave à permanência dos estudantes na educação superior pública estadual.

Em uma perspectiva materialista, como a de Marx, as condições objetivas de um indivíduo são determinadas pelo contexto social e econômico em que ele está inserido. Isso inclui a classe social, o acesso a recursos materiais e as condições de vida que, no caso dos estudantes universitários, muitas vezes envolvem desafios econômicos, familiares e culturais que afetam sua permanência na educação superior. Embora a universidade, especialmente no contexto das PAEs, tenha a função de prover meios para que esses estudantes possam acessar e permanecer no sistema educacional, ela não tem, sozinha, a capacidade de transformar as condições materiais e sociais de vida desses indivíduos de forma ampla (Behring e Boschetti, 2006).

O entendimento, portanto, é o de que o caráter das políticas de assistência estudantil, tende a ser mais de diminuição do que de transformação profunda. Elas aliviam as condições de exclusão e de desigualdade, mas não podem, sozinhas, transformar as condições objetivas que os estudantes enfrentam em suas vidas cotidianas. Esse é o dilema central da política de

assistência estudantil dentro do sistema capitalista, posto que elas não enfrentam as causas estruturais da desigualdade, mas apenas tentam preencher uma lacuna de um sistema profundamente desigual (Behring e Boschetti, 2006).

Ao pensarmos na PAE como um instrumento para romper com a lógica capitalista, a questão se complica ainda mais. Se tomarmos a lógica de Marx, a universidade e a PAE estão imersas nas contradições do sistema capitalista, já que a educação superior, como parte da infraestrutura social, está subordinada à reprodução do trabalho e da força de trabalho, o que a torna um campo de mediação das relações de classe e das desigualdades sociais, e não um espaço de transformação radical.

Fato contundente é que mesmo em sua forma mais ampliada, a PAE tem como objetivo proporcionar as condições mínimas para que os estudantes possam continuar seus estudos. Isso inclui bolsas, auxílios, moradia estudantil, alimentação, transporte e conectividade. Porém, como já discutido, essas ações, embora essenciais, funcionam dentro de um sistema que não altera a base da estrutura social, mas a gerencia para que o sistema continue funcionando. Dessa forma, a PAE, por mais que tenha uma perspectiva de inclusão, não pode ser vista como uma verdadeira ferramenta de transformação social, pois sua atuação é limitada pelas estruturas econômicas e políticas do capitalismo, que não podem ser superadas simplesmente por ações de assistência.

No entanto, a ampliação da PAE e sua implementação de forma mais equânime, com o aumento dos investimentos em educação e no acesso a recursos para estudantes de baixa renda, pode ter um impacto significativo na vida estudantil. Porém, isso seria mais uma resposta a uma necessidade imediata do que uma verdadeira mudança sistêmica. Fica evidente que mesmo com o fortalecimento das políticas de assistência, a lógica subjacente do capitalismo, que opera na base das desigualdades sociais, continua a estruturar o modo como a universidade e o sistema educacional funcionam.

A melhor perspectiva, em uma análise marxista, não seria uma simples ampliação da PAE, mas sim uma mudança das condições de produção, distribuição e acesso ao conhecimento. Se o objetivo é romper com a lógica capitalista, seria necessário repensar profundamente o papel da educação dentro da sociedade, o modo como ela é organizada e como os recursos são distribuídos.

Uma verdadeira transformação exigiria a reconfiguração das relações de produção dentro das universidades e da sociedade como um todo, o que implica uma luta mais ampla pela igualdade social e pelo acesso equitativo aos recursos e às condições de vida. Isso envolve, por exemplo, uma mudança radical nas formas de financiamento da educação

superior, uma democratização do acesso e uma reformulação das práticas pedagógicas para que elas estejam, de fato, voltadas para a emancipação dos indivíduos, ao invés de simplesmente preparar a força de trabalho para o mercado capitalista.

Uma verdade inescapável é, portanto, a universidade, mesmo com políticas assistenciais ampliadas, dificilmente conseguirá transformar as condições objetivas de vida dos estudantes dentro de uma estrutura capitalista. As reformas nas políticas de assistência estudantil podem melhorar as condições de acesso e permanência, mas, em última instância, elas precisam ser parte de uma luta maior por uma transformação social que rompa com as bases do capitalismo, ao invés de apenas administrar suas desigualdades.

3.2.6 - o ciclo da colheita: amadurecendo (2023)

Em 1º de janeiro de 2023, aos 77 anos, Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT) tomou posse para um terceiro mandato, o que, por si só, reflete a continuidade de um processo de alternância no poder, característica das estruturas burguesas de dominação. O governo de Lula, embora se apresente como uma vitória política no âmbito das superestruturas, entra em cena já marcado pela necessidade de negociar com as forças conservadoras do Congresso e do sistema político dominante. A política real, que se desenrolava nos bastidores desde antes da posse, revela as contradições internas do Estado burguês, onde o governo de transição, com mais de mil assessores divididos em 33 grupos de trabalho, visava restabelecer políticas públicas que haviam sido desestruturadas pelo governo anterior. A gestão do governo Bolsonaro, ao implementar um programa de austeridade e desmonte do Estado, evidenciou a ofensiva das classes dominantes para a redução das funções do Estado e a imposição de um regime de superexploração das massas populares (Secretaria Geral da Mesa da Câmara dos Deputados, 2023).

O coordenador da equipe de transição, Geraldo Alckmin (Vice presidente – Partido Socialista Brasileiro – PSB), ao afirmar que o governo anterior havia desmontado políticas públicas essenciais, revela uma tentativa de restaurar a intervenção do Estado nas questões sociais, mas dentro dos limites impostos pela lógica capitalista. A PEC da transição, aprovada em dezembro, com 145 bilhões de reais em gastos para o orçamento de 2023, não representa uma ruptura com o modelo econômico, mas sim uma tentativa de minimizar as contradições do capital ao garantir a continuidade das políticas neoliberais em outra escala. Esse cenário de desmonte do Estado e precarização dos serviços públicos demonstra o caráter reacionário da

política fiscal do governo anterior, que atuou diretamente no desmantelamento da estrutura de proteção social, colocando em risco a própria sobrevivência das classes trabalhadoras¹⁵.

Ao assumir o cargo, Lula não apenas celebrou a vitória política, mas também teve que lidar com as contradições e a resistência da burguesia, que se manifestou de maneira mais explícita com o ataque à Praça dos Três Poderes. A invasão, organizada por grupos bolsonaristas, revela a polarização das forças reacionárias dentro da sociedade brasileira, uma polarização que reflete a luta entre diferentes frações da burguesia.

O bolsonarismo expressa no Brasil um projeto de extrema direita com traços de fascismo que encontra parceiros e eco no mundo (articulações com Steve Bannon, Trump, entre outros) e está deixando marcas destrutivas indeléveis e cada vez mais profundas, na medida em que o tempo segue seu curso e são implementadas suas medidas reais - formais e paralelas (Behring, 2021, p.199).

A resposta a esses ataques não foi apenas judicial, mas também legislativa, com uma comissão parlamentar mista de inquérito investigando os responsáveis. No entanto, a investigação e as punições propostas demonstram o caráter limitado da ação estatal, que **não pode ir além das próprias estruturas do sistema de dominação capitalista.**

No que tange à base aliada, a tentativa de Lula de incluir os maiores partidos do Centrão¹⁶ em sua equipe de ministros não resultou em apoio concreto, evidenciando a fragmentação do bloco de poder e as dificuldades de garantir uma hegemonia sólida dentro das instituições. A negociação dos votos no varejo, através da liberação de recursos e concessões, evidencia a subordinação da política às necessidades do capital e a imposição da lógica clientelista, característica da política burguesa. Cada projeto do governo exigiu uma nova rodada de tratativas, revelando a incapacidade de criar uma verdadeira coalizão política que transcenda as limitações das alianças de interesse (Testa, Mesquista e Bolognesi, 2024).

Além disso, a crise política foi acentuada pela inelegibilidade de Jair Bolsonaro e pelas novas investigações que o envolvem, incluindo um possível esquema de desvio de joias e uma

¹⁵ Confira em: <https://esquerdaonline.com.br/2023/12/19/nem-barrar-o-golpe-do-centrao-contra-a-revogacao-do-novo-ensino-medio-e-construir-a-mobilizacao-para-que-lula-construa-um-projeto-de-educacao-sem-as-fundacoes-empresariais/> Acesso em: 09 jan. 2025.

¹⁶ O termo "Centrão" no contexto político brasileiro refere-se a um grupo suprapartidário que exerce influência significativa sobre o Legislativo e muitas vezes negocia apoio ao Executivo em troca de benefícios. Esse grupo é caracterizado pelo comportamento fisiológico, que se traduz em uma agenda menos ideológica e mais voltada para interesses clientelistas e benefícios egoístas. Historicamente, o "Centrão" surgiu durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88. Inicialmente, consistia em parlamentares de orientação conservadora que reagiam contra as propostas progressistas. Com o tempo, o Centrão evoluiu, mantendo o caráter conservador e fisiológico, mas também se reorganizando para adaptar-se às novas configurações políticas e institucionais. No texto de Testa, Mesquista e Bolognesi (2024), destaca-se que o Centrão atual, denominado "Centrão 2.0", é composto por partidos como PP, Republicanos, PL, PTB, MDB, União Brasil, Patriota, Podemos e PSD. Esse grupo se organiza em torno de demandas clientelistas e exibe comportamento fisiológico tanto na arena legislativa quanto na eleitoral. TESTA, Graziella; MESQUITA, Lara; BOLOGNESI, Bruno. Do fisiologismo ao centro do poder: as reformas eleitorais e o centrão 2.0. Caderno C, v. 37, p. 1-22, e024003, 2024. Disponível em: <<https://www.cadernosoc.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

tentativa de golpe com apoio da cúpula militar¹⁷. O ex-agente de Bolsonaro, coronel Maurício, ao firmar um acordo de delação premiada, é uma representação da centralidade das forças armadas e das estruturas de poder paralelas dentro do Estado burguês, que agem conforme os interesses da classe dominante, sejam eles relacionados à repressão ou à manutenção do status quo. A delação, ainda sigilosa, reforça a opacidade das relações de classe dentro da máquina estatal, onde os mecanismos de repressão e os interesses privados se entrelaçam para garantir a continuidade da ordem burguesa.

Em suma, o governo de Lula, embora simbolize uma vitória no campo da superestrutura, está imerso nas contradições estruturais do capitalismo, em um contexto onde as classes dominantes disputam o controle das instituições do Estado, enquanto as classes subalternas continuam a ser subordinadas aos interesses do capital. O processo de negociação política e a manutenção de uma política fiscal conservadora revelam os limites da reforma dentro das condições impostas pela lógica de acumulação do capital, evidenciando o caráter de classe do Estado burguês e a necessidade de uma transformação radical das relações sociais (Marx, 2013).

É nesse contexto que em 2023, a educação superior registra aumento significativo no número de matrículas, totalizando 9.976.782 estudantes, o que representa um crescimento de 5,6% em relação ao ano anterior. Esse avanço foi impulsionado, em grande parte, pela expansão da educação a distância (EAD), que alcançou 49,2% do total de matrículas, aproximando-se do ensino presencial, responsável por 51,7%. A rede privada destacou-se com um crescimento de 7,3%, ultrapassando 7,9 milhões de alunos matriculados, enquanto a rede pública apresentou uma leve retração de 0,3%, somando cerca de 2 milhões de matrículas. Esses números evidenciam tanto o dinamismo quanto as desigualdades do sistema educacional, especialmente no que tange ao acesso e à permanência em instituições públicas e privadas (Brasil, Inep, 2024).

Em resposta a essas desigualdades, a UEAP, por meio do PROACE se consolidou como uma das principais iniciativas voltadas para a minimização das contradições sociais no acesso e permanência dos estudantes na educação superior pública estadual. Através da continuação da concessão dos auxílios como fotocópia, dados móveis, dignidade menstrual, moradia e alimentação, o programa buscou combater as desigualdades que impedem que jovens oriundos das classes subalternas ingressem e permaneçam na universidade.

¹⁷ Confira em: <https://esquerdaonline.com.br/2023/03/09/familia-bolsonaro-e-a-joia-da-discordia-1/> Acesso em: 09 de janeiro de 2025.

A PROEXT, por meio da DACAE, continuou a acompanhar a construção do Restaurante Universitário (RU) cuja criação foi gestada em 2019 a partir de uma emenda parlamentar recebida, afim de garantir refeições a um custo reduzido aos acadêmicos, focando principalmente nos estudantes pobres. Este é um exemplo de como o Estado, ainda sob a hegemonia das classes dominantes, busca atenuar as desigualdades sociais dentro do âmbito da superestrutura, oferecendo condições mínimas para a reprodução das forças estudantis, mas **sem questionar a estrutura capitalista que gera tais desigualdades.**

Mesmo com a possível implementação do RU, as ações de AE continuam limitadas pelas condições econômicas e estruturais do Estado capitalista, que impõem restrições aos investimentos em educação pública (Leite, 2012; Nascimento, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012). A necessidade de um planejamento estratégico para o futuro RU, levando em consideração a expansão do número de graduandos e os recursos financeiros limitados, revela as contradições internas, refém das limitações orçamentárias estadual e das decisões políticas que atendem aos interesses da classe dominante.

A centralização da gestão do RU sob um planejamento que vise minimizar os impactos econômicos, sem questionar a lógica de financiamento da educação superior, é um reflexo direto da imposição das demandas do capital sobre o setor público. Logo, a função social do RU, embora significativa para a qualidade de vida dos graduandos, não pode ser dissociada das condições que restringem os recursos do Estado e a capacidade de proporcionar uma educação superior universalizada e de qualidade.

A comissão de sistematização da proposta de resolução do Restaurante Universitário, composta por 10 profissionais da DACAE, reflete a diversidade das formas de trabalho intelectual no interior do aparelho estatal, mas também evidencia a especialização técnica que, muitas vezes, opera no interior das superestruturas do Estado, sem questionar a estrutura subjacente que determina a necessidade de programas como o PROACE. A divisão do trabalho entre os subgrupos da comissão, responsáveis pelo estudo de experiências de outras universidades, ilustra uma tentativa de adequar a PAE da UEAP ao que é praticado em outras instituições, **mas sem modificar, repita-se, a lógica que permeia a educação superior e suas relações de classe.**

O processo metodológico adotado pela comissão, que envolveu reuniões de socialização, análise de diferentes resoluções universitárias e elaboração de uma minuta, reflete o caráter burocrático das reformas educacionais no sistema capitalista. Cada parte da resolução foi trabalhada coletivamente, mas sempre dentro dos limites de um sistema educacional que, embora promova um certo nível de acesso e integração social, **não questiona**

a fundo as desigualdades do capitalismo. A proposta de resolução do RU, após ser corrigida e adaptada às normas técnicas da ABNT, foi encaminhada aos setores competentes, demonstrando como a implementação de políticas públicas no Brasil segue um processo técnico e burocrático, sem que as contradições econômicas e sociais mais profundas sejam discutidas e enfrentadas.

A sugestão de alterações na resolução do RU, feita pelo Conselho Superior Universitário (CONSU), reflete as tensões entre as diferentes frações dentro da universidade, mas também mostra como as reformas educacionais, por mais que tentem garantir certos direitos sociais, estão sempre limitadas pela estrutura de poder dominante (Lenin, 2010, capítulo 1, seção 1, p. 13; Leite, 2012; Nascimento, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012). A aprovação da resolução, que visa tornar o RU um espaço de integração social entre estudantes e professores, não questiona as causas da exclusão social e educacional, mas sim busca integrar os estudantes no modelo educacional capitalista, sem transformar as relações de produção que geram as desigualdades sociais e econômicas. O RU, portanto, representa um instrumento de reprodução das condições de existência da classe estudantil no contexto universitário, sem que haja avanço nas condições econômicas e políticas que limitam o acesso pleno e igualitário à educação superior.

Como nos anos analisados anteriormente, façamos um panorama pelos editais da PAE da UEAP, que apesar dos esforços em redistribuir saldos e ampliar o alcance, continuou com auxílios insuficientes frente às demandas crescentes. A subutilização de vagas reflete as dificuldades na mobilização estudantil e possíveis lacunas na comunicação da PAE.

A começar pelo edital nº 030/2023, destinado ao auxílio transporte no campus Macapá, que contou com um orçamento de R\$ 2.868.480,00, oriundos de emenda parlamentar. Ele ofereceu 400 auxílios de vale transporte, sendo 300 para a modalidade urbana (R\$ 88,80) e 100 para a modalidade interurbana (R\$ 2,00), com vigência de seis meses. Este edital visou atender parcialmente os custos de transporte dos discentes aprovados no processo seletivo.

A dependência de emendas parlamentares demonstra a fragilidade da PAE que pode ser interpretada, segundo vimos na segunda seção, como uma concepção de assistência consentida e condicionada, em vez de ser uma política estruturada como direito (Nascimento, 2017). Ainda nessa direção, essa ação pode ser compreendida como majoritariamente um investimento, com foco em estudantes em risco social, contudo, a dependência de recursos externos sugere que, em parte, é uma política considerada um gasto contingente, condicionado às possibilidades financeiras da universidade (Araújo, 2003; Dutra e Santos, 2017).

Para a implementação do edital nº 021/2023 – Renovação, foi alocado o montante de R\$ 399.810,00, oriundo do orçamento da UEAP, com o objetivo de atender discentes inscritos e aprovados no processo seletivo. Foram disponibilizadas 693 vagas, distribuídas entre os seguintes auxílios: alimentação, dados móveis, dignidade menstrual, fotocópia e moradia, com vigência de três meses, conforme o calendário acadêmico vigente.

Segundo o relatório de atividades da DACAE/UAE (2023), o número total de vagas ofertadas para a renovação não foi completamente preenchido, pois o quantitativo de estudantes inscritos e aptos foi inferior à demanda atendida no Edital nº 023/2022 – PROACE – PROEXT/UEAP, que serviu como referência para este processo. Tal discrepância ocorreu, em parte, devido à conclusão de curso por parte de algumas turmas no primeiro semestre do ano corrente, o que resultou em vagas ociosas. Diante dessa situação, a Comissão Interdisciplinar de Análise e Concessão de Auxílio (CIACA), responsável pela gestão do edital, deliberou pela anulação do empenho das vagas remanescentes.

A alocação e a utilização dos auxílios estão detalhadas na Tabela 23, abaixo, que discrimina os tipos de auxílio, o número de vagas ofertadas e contempladas, bem como os valores mensais e totais envolvidos.

Tabela 23: Demonstrativo de vagas e suas relações

Edital renovação 021/2023 Campus MACAPÁ					
Modalidade de auxílio	Vagas ofertadas	Vagas contempladas	Valores	Valor mensal	Valor total
Fotocópia	197	121	R\$ 35,00	R\$ 4.235,00	R\$ 25.830,00
Dados móveis	200	110	R\$ 100,00	R\$ 11.000,00	R\$ 67.200,00
Dignidade Menstrual	131	81	R\$ 40,00	R\$ 3.240,00	R\$ 19.920,00
Moradia	15	12	R\$ 300,00	R\$ 3.600,00	R\$ 21.600,00
Alimentação	150	93	R\$ 200,00	R\$ 18.600,00	R\$ 114.000,00
Total	693	417	--	--	--
Valor da parcela					R\$ 40.675,00
Valor bruto					R\$ 244.050,00

Fonte: Dados do relatório de atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – 2023;

Nota: Até o momento da elaboração deste texto, o Relatório de gestão do exercício de 2023 UEAP, não havia sido disponibilizado no portal da instituição, por isso fazemos uso do Relatório de Atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – UAE (2023);

Conforme ilustrado na tabela acima, dos 693 auxílios disponibilizados para renovação, apenas 417 foram efetivamente renovados. Isso representa uma diferença significativa, uma vez que se estimava a participação de 220 acadêmicos, mas apenas 137 solicitaram e foram contemplados. Em consequência, o valor inicialmente previsto de R\$ 399.810,00 foi parcialmente executado, com apenas R\$ 244.050,00 empenhados. O saldo remanescente de

R\$ 155.760,00 foi transferido para o edital nº 019/2023, dentro da mesma rubrica orçamentária¹⁸, permitindo a ampliação da assistência a outros acadêmicos em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com o relatório de atividades da DACAE (2023, p. 16), os 137 estudantes que renovaram seus auxílios em 2023 foram contemplados nas modalidades de alimentação, dados móveis, dignidade menstrual, fotocópia e moradia, perfazendo um total de R\$ 244.050,00 alocados para o edital nº 021/2023.

Para a execução do Edital nº 022/2023, foi alocado o montante de R\$ 95.010,00 do orçamento da UEAP. O edital disponibilizou 143 vagas distribuídas entre as modalidades de alimentação, dados móveis, dignidade menstrual, fotocópia, moradia e transporte, com vigência de três meses, em consonância com o calendário acadêmico vigente.

Entretanto, o quantitativo de vagas ofertadas, novamente, não foi completamente preenchido, uma vez que o número de acadêmicos inscritos e aptos foi inferior ao previsto no edital nº 024/2022 – PROACE – PROEXT/UEAP, que serviu como referência para esta renovação. Tal fato ocorreu novamente devido à conclusão dos cursos de graduação por turmas no primeiro semestre do ano em questão. Consequentemente, houve vagas ociosas. Diante dessa situação, a Comissão Interdisciplinar de Análise e Concessão de Auxílio (CIACA), responsável pela execução do edital, deliberou pela anulação do empenho referente às vagas ociosas.

A Tabela 24, abaixo, apresenta a distribuição dos tipos de auxílios, o número de vagas ofertadas e contempladas, os valores unitários dos auxílios, o orçamento mensal e o orçamento total.

Tabela 24: Demonstrativo de vagas e suas relações

Edital renovação 022/2023 Campus Avançado Território dos Lagos					
Tipo de auxílio	Vagas ofertadas	Vagas contempladas	Valores/auxílio	Valor mensal	Valor total
Fotocópia	45	17	R\$ 35,00	R\$ 595,00	R\$ 3.570,00
Dados Móveis	29	17	R\$ 100,00	R\$ 1.700,00	R\$ 10.200,00
Dignidade Menstrual	23	12	R\$ 40,00	R\$ 480,00	R\$ 2.880,00
Moradia	11	7	R\$ 300,00	R\$ 2.100,00	R\$ 12.600,00
Alimentação	28	13	R\$ 200,00	R\$ 2.600,00	R\$ 15.600,00
Transporte	7	3	R\$ 220,00	R\$ 660,00	R\$ 3.960,00

¹⁸ Rubrica orçamentária: É o nível que detalha a espécie, com maior precisão, especificando a origem dos recursos financeiros. Agrega determinadas receitas com características próprias e semelhantes entre si. Mais informações em: BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública. Orçamento público: conceitos básicos. Módulo 4: Classificações orçamentárias. Brasília: ENAP, Diretoria de Desenvolvimento Gerencial; Coordenação Geral de Educação a Distância, 2014. Atualizado em dezembro de 2013. Disponível em: <https://www.enap.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

Total/vagas	143	69	--	--	--
Valor mensal					R\$8.135,00
Valor orçado					R\$ 48.810,00

Fonte: Dados do relatório de atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – 2023;

Conforme a Tabela 24, acima, foram ofertados 143 auxílios, mas apenas 69 foram renovados. Embora inicialmente se estimasse que 24 acadêmicos solicitariam a renovação, apenas 17 realizaram a solicitação e foram contemplados. O valor total orçado para o edital foi de R\$ 95.010,00, porém, o montante empenhado foi de R\$ 48.810,00, gerando um saldo remanescente de R\$ 46.200,00.

A CIACA deliberou pela transferência do saldo remanescente para o edital nº 019/2023, que inicialmente havia ofertado um quantitativo reduzido de vagas em razão de restrições orçamentárias. Por se tratar da mesma rubrica orçamentária, foi possível reforçar o empenho e ampliar o número de vagas, atendendo a um maior número de acadêmicos em situação de pobreza.

De acordo com o relatório de atividades da DACAE (2023, p. 18), os auxílios renovados atenderam a 17 acadêmicos, contemplando as modalidades de alimentação, dados móveis, dignidade menstrual, fotocópia, moradia e transporte, com um valor final empenhado de R\$ 48.810,00.

Os dados extraídos do edital nº 022/2023 da UEAP oferecem uma visão detalhada das limitações operacionais da PAE na instituição. O edital apresentou 143 vagas distribuídas entre diversas modalidades de auxílio, mas apenas 69 foram efetivamente preenchidas, evidenciando uma taxa de ocupação de 48,3%. Esse dado aponta para uma dificuldade significativa em garantir que a oferta de auxílios atenda plenamente à demanda potencial, seja por barreiras nos critérios de acesso, insuficiência de divulgação, ou outros fatores sistêmicos.

A redistribuição de recursos não utilizados, embora necessária, expõe o caráter emergencial e reativo das ações de AE, distanciando-se de uma abordagem mais ampliada. Conforme discutido anteriormente, essa dinâmica reforça uma inclusão limitada, em que as políticas de permanência são concebidas como concessões pontuais, e não como um direito historicamente conquistado pela classe estudantil. Esse cenário se alinha ao diagnóstico crítico de que o Estado, diante de crises econômicas e sociais, não prioriza a ampliação significativa das condições materiais para a permanência estudantil (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al., 2013).

Para a execução do edital nº 019/2023, foi alocado o montante de R\$ 26.250,00 do orçamento da UEAP. Inicialmente, foram ofertados 30 auxílios destinados exclusivamente a discentes ingressantes. A Tabela 25, a seguir, apresenta a especificação dos auxílios contemplados.

Tabela 25: Demonstrativo de vagas/ especificação dos auxílios estudantis – Campus Território dos Lagos

Modalidade de auxílio	Quantidade	Valor mensal (R\$)	Vigência
Alimentação	5	200	6 meses
Dados móveis	5	100	6 meses
Dignidade menstrual	5	40	6 meses
Fotocópia	5	35	6 meses
Moradia modalidade I ¹⁹	5	300	6 meses
Moradia modalidade II	5	300	6 meses

Fonte: Dados do relatório de atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – 2023;

Entretanto, o número de vagas inicialmente ofertado mostrou-se insuficiente para atender à demanda estudantil, em razão das restrições orçamentárias enfrentadas pela UEAP em 2023. O quantitativo de vagas do edital foi significativamente inferior ao observado em editais de anos anteriores do PROACE.

Considerando o saldo de empenho anulado nos editais nº 021/2023 e nº 022/2023, a CIACA deliberou pela redistribuição desses recursos, ampliando o número de auxílios do edital nº 019/2023. Por se tratar, novamente, da mesma rubrica orçamentária, foi solicitado e aprovado um reforço financeiro no valor de R\$ 105.180,00, totalizando um orçamento de R\$ 131.680,00 para o referido edital. Essa medida visou ampliar a cobertura de discentes em situação de vulnerabilidade financeira.

A Tabela 26, abaixo, demonstra o quantitativo inicial de vagas previstas no edital antes do reforço orçamentário.

Tabela 26: Demonstrativo de vagas proposto no edital

Edita 019/2023 PROACE Campus MACAPÁ				
Modalidade de auxílio	Vagas ofertadas	Valores	Valor mensal	Valor total
Fotocópia	5	R\$ 35,00	R\$ 175,00	R\$ 1.050,00
Dados móveis	5	R\$ 100,00	R\$ 500,00	R\$ 3.000,00
Dignidade menstrual	5	R\$ 40,00	R\$ 200,00	R\$ 1.200,00

¹⁹ No contexto do Relatório DACAE/UAE-2023, "moradia modalidade I" e "moradia modalidade II" são categorias de auxílios financeiros oferecidos aos estudantes da UEAP para ajudar a cobrir os custos de moradia. Moradia Modalidade I: Este auxílio destina-se a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que precisam de auxílio financeiro para pagar o aluguel de suas moradias. Cada beneficiário recebe um valor mensal para ajudar nos custos de habitação. Moradia Modalidade II: É outro tipo de auxílio financeiro para moradia que também visa apoiar os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Embora a descrição específica do que diferencia as modalidades I e II não esteja claramente detalhada no documento, ambas fornecem auxílio financeiro para ajudar os estudantes a custear sua moradia enquanto cursam a graduação.

Moradia	5	R\$ 350,00	R\$ 1.750,00	R\$ 10.500,00
Alimentação	5	R\$ 350,00	R\$ 1.750,00	R\$ 10.500,00
Valor da parcela mensal				R\$ 4.375,00
Valor bruto				R\$ 26.250,00

Fonte: Dados do relatório de atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – 2023;

Com o reforço orçamentário, houve uma ampliação significativa das vagas ofertadas, conforme demonstrado na Tabela 27, abaixo, porém se evidencia diversas contradições relacionadas à precariedade da PAE da UEAP e sua insuficiência para garantir a permanência dos estudantes. Os valores mensais dos auxílios, embora possam parecer adequados em um plano abstrato, são irrisórios frente ao custo de vida real. Por exemplo, R\$ 200,00 para alimentação não cobre nem mesmo o mínimo necessário para garantir três refeições diárias saudáveis. O auxílio moradia de R\$ 300,00 não é suficiente para cobrir o aluguel e despesas básicas, especialmente em áreas urbanas. Auxílios como "dados móveis" (R\$ 100,00) e "fotocópia" (R\$ 35,00) são igualmente simbólicos e mostram como a política fragmentada trata de sintomas específicos sem abordar a estrutura desigual que impede o acesso integral à educação.

Esses valores reforçam a lógica de reprodução mínima da classe estudantil, permitindo que estes permaneçam na universidade em condições de sobrevivência precária, sem, contudo, oferecer condições para uma vivência acadêmica plena. A vigência de apenas 6 meses dos auxílios evidencia a precariedade e a incerteza associadas à PAE, posto que essa temporariedade, coloca os estudantes em constante estado de insegurança, sem garantia de continuidade, obrigando a renovação frequente dos benefícios, criando barreiras burocráticas que podem excluir estudantes mais pobres.

Tabela 27: Demonstrativo com total de vagas incluídas com o reforço de empenho

Edital 019/2023 PROACE Campus MACAPÁ				
Modalidade de auxílio	Vagas ofertadas	Valores	Valor mensal	Valor total
Fotocópia	76	R\$ 35,00	R\$ 2.660,00	R\$ 7.980,00
Dados móveis	82	R\$ 100,00	R\$ 8.200,00	R\$ 24.600,00
Dignidade menstrual	62	R\$ 40,00	R\$ 2.480,00	R\$ 7.440,00
Moradia	18	R\$ 300,00	R\$ 5.400,00	R\$ 16.200,00
Alimentação	92	R\$ 200,00	R\$ 18.400,00	R\$ 55.200,00
Total de vagas	330			
Valor da parcela mensal				R\$ 37.180,00
Valor bruto				R\$ 111.540,00

Fonte: Dados do relatório de atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – 2023.

Com a ampliação das vagas, o número total de auxílios oferecidos passou de 30 para 330, atendendo 103 estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Cada discente contemplado recebeu dois ou mais tipos de auxílios. O orçamento final empenhado para o edital nº 019/2023 totalizou R\$ 111.540,00, valor que, embora superior à previsão inicial, permaneceu dentro do limite orçamentário autorizado para o PROACE em 2023.

Apesar da ampliação a alocação de recursos é uma solução paliativa, dependendo de saldos remanescentes de outros editais, em vez, novamente, de um planejamento estrutural que garanta a continuidade e expansão dos auxílios, reforça a ideia de que a assistência estudantil ainda é tratada mais como uma concessão circunstancial do que como um direito institucionalizado (Leite, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012; Dutra e Santos, 2016). O financiamento intermitente oferecido pelo governo estadual e a dependência de recursos extraordinários são indicativos de como as condições materiais dos estudantes são negligenciadas.

Para a execução do edital nº 020/2023, foi destinado o montante de R\$ 5.670,00 do orçamento. O edital previu a concessão de apenas seis auxílios para estudantes ingressantes, conforme demonstrado na Tabela 28, abaixo.

Tabela 28: Demonstrativo de vagas/ especificação dos auxílios estudantis

Edital nº 020/2023 PROACE – CATL			
Modalidade de auxílio	Quantidade	Valor mensal (R\$)	Vigência
Alimentação	1	200	6 meses
Dados móveis	1	100	6 meses
Dignidade menstrual	1	40	6 meses
Fotocópia	1	35	6 meses
Moradia modalidade I	1	300	6 meses
Moradia modalidade II	1	300	6 meses

Fonte: Dados do relatório de atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – 2023;

O número de auxílios disponibilizados foi insuficiente para atender à demanda do edital, em razão da restrição orçamentária da UEAP em 2023. O quantitativo de vagas ofertadas foi inferior ao de editais anteriores do PROACE. Além disso, considerando que os trâmites burocráticos do edital foram concluídos apenas em outubro, o número de parcelas previstas para o ano corrente foi reduzido de seis para três.

Com o intuito de atender a um maior número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a CIACA deliberou pela inclusão de todos os inscritos aptos, ampliando as vagas inicialmente previstas no edital nº 020/2023 – PROACE UEAP/PROEXT/DACAE. A Tabela 29 apresenta o quadro inicial de vagas do edital, enquanto a Tabela 30 detalha o número de vagas ajustadas após a deliberação.

Tabela 29: Demonstrativo de vagas previstas para o edital

Edital PROACE 020/2023 CATL				
Modalidade de auxílio	Vagas ofertadas	Valor	Valor mensal	Valor total (6 parcelas)
Alimentação	1	R\$ 200,00	R\$ 200,00	R\$ 600,00
Dados móveis	1	R\$ 100,00	R\$ 100,00	R\$ 300,00
Dignidade menstrual	1	R\$ 40,00	R\$ 40,00	R\$ 120,00
Fotocópia	1	R\$ 35,00	R\$ 35,00	R\$ 105,00
Moradia I	1	R\$ 300,00	R\$ 300,00	R\$ 900,00
Moradia II	1	R\$ 300,00	R\$ 300,00	R\$ 900,00
Total de vagas	6	--	--	--
Valor da parcela mensal				R\$ 975,00
Valor bruto				R\$ 5.670,00

Fonte: Dados do relatório de atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – 2023;

Após os ajustes realizados, as vagas foram ampliadas para 16, conforme a Tabela 30, abaixo. Ainda que o Estado amplie os auxílios e reforce uma imagem de mediador benevolente, essa ação não oculta a insuficiência de recursos para permanência nos estudos dos graduandos em condições financeiras precárias. Trata-se de uma política que busca abrandar demandas imediatas.

Tabela 30: Demonstrativo de vagas executadas no edital

Edital PROACE 020/2023 CATL				
Modalidade de auxílio	Vagas ofertadas	Valor	Valor mensal	Valor total (3 parcelas)
Fotocópia	4	R\$ 35,00	R\$ 140,00	R\$ 420,00
Dados móveis	4	R\$ 100,00	R\$ 400,00	R\$ 1.200,00
Dignidade menstrual	3	R\$ 40,00	R\$ 120,00	R\$ 360,00
Moradia	1	R\$ 300,00	R\$ 300,00	R\$ 900,00
Alimentação	4	R\$200,00	R\$ 800,00	R\$ 2.400,00
Total de vagas	16			
Valor da parcela mensal				R\$ 1.760,00
Valor bruto				R\$ 5.280,00

Fonte: Dados do relatório de atividades da Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – 2023;

Por fim, o quantitativo de vagas ampliadas permitiu atender todos os estudantes do Território dos Lagos que solicitaram os auxílios de fotocópias, dados móveis, dignidade menstrual, alimentação e moradia. Assim, foram contemplados quatro acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, totalizando despesas de R\$ 5.280,00, valor que permaneceu dentro do orçamento estabelecido.

O CATL, com apenas dois cursos, é um exemplo de como a expansão da educação superior público no Brasil, muitas vezes celebrada como inclusão, ocorre de forma precarizada. A oferta de cursos e auxílios insuficientes em territórios marginalizados como o

CATL reforça a lógica de reprodução das desigualdades sociais e regionais. A ampliação das vagas para 16 auxílios, embora positiva, não altera a essência do problema, o financiamento, principalmente por parte do órgão mantenedor, que não atende às demandas reais de um território com alta vulnerabilidade social, deixando evidente a subordinação da política pública educacional à lógica de gestão mínima e contingenciamento de recursos.

No capitalismo, a educação pública, embora formalmente universal, é marcada pela seletividade no acesso e nas fragilidades de condições para a permanência. No caso do CATL, a distribuição de auxílios mesmo ampliada para atender a todos os estudantes aptos ao edital, reflete o dilema constante das políticas públicas no capitalismo periférico, qual seja, de atender parcialmente as demandas imediatas sem alteração sistêmica que gera a exclusão.

A redução da vigência dos auxílios para viabilizar o atendimento a todos os inscritos revela como o Estado, enquanto gestor da ordem capitalista, busca resolver conflitos de forma superficial, gerando remendos temporários que não enfrentam as raízes do problema, a precarização das condições de vida dos estudantes e o subfinanciamento estrutural das políticas sociais, o que reforça a histórica ação do Estado, que do ponto de vista marxista, está longe de ser um mediador neutro.

Se nos orientarmos por uma análise marxista, fica explícita a indispensável necessidade de superar a lógica paliativa e fragmentada da assistência estudantil e avançar para um modelo que enfrente as raízes estruturais da exclusão educacional. No contexto do CATL, isso implica numa compreensão ampla de assistência estudantil que considere a realidade local dos estudantes do município do Amapá e suas adjacências, de forma a atender plenamente as demandas específicas da região e dos estudantes em risco financeiro. A proposta de uma assistência ampliada diz respeito a integração das políticas de assistência estudantil com outras ações estruturais, como melhoria da infraestrutura do campus, transporte e políticas de renda para as famílias dos estudantes (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al, 2013).

Nessa direção, cabe refletirmos sobre o perfil dos estudantes beneficiários do PROACE, uma vez que a análise dos resultados do questionário aplicado pela DACAE reflete algumas limitações inerentes ao método e à abrangência do levantamento, que influenciam a interpretação dos dados e apontam vieses importantes.

Em 2023, foi implementado um formulário único para avaliação do PROACE e acompanhamento psicossocial e pedagógico, elaborado pela equipe interdisciplinar da DACAE. Dividido em três seções, o questionário abarcou desde dados de identificação pessoal e acadêmica até avaliações sobre satisfação e aspectos psicossociais. Apesar disso, o

tempo reduzido para coleta de respostas (10 dias) e a participação de 311 acadêmicos podem ter restringido a representatividade dos dados, considerando o universo total de beneficiários (Ueap, 2023).

Embora 74% dos estudantes respondentes tenham relatado que os auxílios atendem parcialmente às suas necessidades e 17% os considerem suficientes, 9% destacaram insuficiência dos auxílios. Esse dado, embora relevante, pode não refletir a totalidade da realidade dos beneficiários, já que o contexto socioeconômico da região apresenta nuances mais complexas que uma análise quantitativa isolada pode não captar. Além disso, as respostas relacionadas à importância dos auxílios transporte (89%) e alimentação (87%) destacam sua centralidade, mas reforçam uma possível subvalorização de auxílios menos priorizados, como o de dados móveis (65%).

A seção que aborda dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos revela que 29% declararam não enfrentar problemas, enquanto 22% apontaram excesso de trabalhos estudantis e 15% mencionaram problemas de saúde mental. Esses fatores indicam desafios estruturais e psicossociais que impactam o desempenho acadêmico. No entanto, a baixa presença de categorias como "filho bebê/menor de idade" (5%) pode refletir a invisibilização de grupos vulneráveis ou a sub-representação desses perfis no levantamento.

A análise do perfil socioeconômico dos beneficiários revelou também que 62% possuem renda familiar per capita entre R\$ 330,00 e R\$ 660,00, reforçando a concentração de estudantes em faixas de maior vulnerabilidade econômica. Adicionalmente, 34% residem em imóveis alugados e 12% em áreas de ressaca, evidenciando desafios habitacionais significativos. Apesar de 68% declararem acesso a água encanada e 92% a coleta de lixo, a precariedade no destino do esgoto (18% a céu aberto e 22% em fossas negras) aponta para desigualdades na infraestrutura básica.

Os cursos de licenciatura que predominam entre os beneficiários, são: Letras (24%) e Pedagogia (15%), seguidos por áreas como Engenharia de Produção (6%). Essa distribuição pode refletir tanto uma maior demanda dessas áreas quanto critérios implícitos de priorização, que merecem maior detalhamento nos documentos institucionais. Embora o questionário traga dados relevantes, sua aplicação limitada e a ausência de cruzamento mais detalhado com categorias específicas (como gênero, maternidade ou deficiência) sugerem lacunas na análise do impacto das políticas para diferentes públicos. A intencionalidade da política e sua materialização carecem de aprofundamento nos documentos para esclarecer critérios de priorização e efetividade no atendimento às necessidades dos acadêmicos.

Em suma, o questionário aplicado representa um avanço importante em relação aos anos anteriormente analisados, mas revela a necessidade de ampliação no escopo das análises, maior representatividade das respostas e articulação entre dados quantitativos e qualitativos para compreender plenamente os desafios e as potencialidades das políticas de assistência estudantil na UEAP.

Os documentos demonstram avanços na caracterização do público atendido pela PAE, especialmente no perfil socioeconômico dos beneficiários, como renda familiar per capita, estado civil, e composição familiar. Contudo, não há evidências claras de um estudo detalhado sobre a adequação dos valores materiais em relação às necessidades dos estudantes, embora se reconheça que 74% dos beneficiários afirmam que os auxílios atendem parcialmente às suas demandas. A ausência de uma análise comparativa sobre a suficiência dos valores dos auxílios pode limitar a clareza e a consciência da política em relação ao impacto real nos estudantes mais vulneráveis. Além da necessária aplicação de questionário a todos os estudantes matriculados na Ueap, independente se recebe ou não algum auxílio, pois só assim se identifica a totalidade da demanda de estudantes que requerem assistência.

Os dados indicam que a política busca um equilíbrio entre a universalidade e a focalização (Leite, 2012; Nascimento, 2012; Nascimento e Arcoverde, 2012). A coleta de dados detalhados sobre as condições de vida e acadêmicas dos beneficiários reflete uma intencionalidade de atender prioritariamente os mais vulneráveis, no entanto, a concepção de assistência desenvolvida parece estar centrada em uma lógica compensatória, voltada para diminuir os impactos das desigualdades socioeconômicas.

Alguns trechos do relatório de atividades da DACAE e UAE, sugerem uma assistência voltada à subsistência básica e à garantia mínima de permanência, evidenciada pela priorização de auxílios essenciais como transporte e alimentação, como no trecho "74% dos estudantes afirmam que os auxílios atendem em parte às suas necessidades." (p.40), ou no trecho, "89% e 87% dos acadêmicos consideraram muito importante os auxílios transporte e alimentação, respectivamente." (p.41).

Apesar do esforço da PAE da UEAP em atender demandas básicas, há uma disparidade entre a intenção declarada e a materialidade percebida, com 9% dos estudantes relatando insuficiência nos auxílios. A política parece tentar um equilíbrio, mas ainda há lacunas na cobertura das necessidades dos mais instáveis, como estudantes com filhos.

A abordagem considera múltiplos aspectos da vida acadêmica e pessoal dos estudantes, mas não integra completamente as condições materiais e históricas que limitam o acesso e a permanência. Os dados quantitativos ilustram o alcance e os limites da política,

como o alto percentual de beneficiários em situação de vulnerabilidade econômica (62% com renda per capita abaixo de R\$ 660) reforça a necessidade de uma política mais robusta.

O dado presente no relatório de 29% dos estudantes que mudaram de município para estudar na UEAP destaca a precariedade regional e a dependência da assistência para a permanência acadêmica desses sujeitos. Dentre os limites implícitos nos documentos e nos dados pode-se destacar a insuficiência de valores para atender plenamente as demandas (relatada por 9%), a falta de dados mais detalhados sobre o impacto dos auxílios na permanência e no desempenho acadêmico e a predominância de uma lógica compensatória.

Muitos são os desafios verificados na análise dos documentos, dentre eles podemos citar a articulação da PAE a estratégias de inclusão e formação integral, a reavaliação os valores e a suficiência dos auxílios à luz das reais necessidades dos estudantes e a ampliação da perspectiva da política para além do alívio de vulnerabilidade, incorporando uma visão crítica das relações sociais que geram desigualdades.

Na UEAP, paralelamente aos desafios de garantir a oferta da educação, também houve alguns avanços no que tange a inclusão dos estudantes de diferentes condições socioeconômicas. Nessa direção, a Política de Cotas na UEAP aprovada pelo Conselho Superior Universitário - CONSU da UEAP por meio da Resolução nº 436/2020, instituiu políticas afirmativas de cotas sociais que incluem 5% das vagas oferecidas nos Processos Seletivos Discentes para estudantes integrantes de povos e comunidades tradicionais e extrativistas, transgêneros e transexuais, estudantes de escolas públicas e afrodescendentes, indígenas e PCDs.

O levantamento do número de matriculados cotistas, realizado pela PROEXT/DACAE em 2021 e destacado no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UEAP 2024 a 2029, revelou que, após a Resolução nº 436/2020, houve aumento no acesso à educação superior na universidade por meio de cotas.

Em 2021, foram matriculados 17 estudantes com deficiência, conforme pode-se ver na Tabela 31, abaixo. No entanto, observou-se uma diminuição para 6 em 2022. A variação nos números de matrícula, especialmente o declínio em 2022, pode ser atribuída a vários fatores. Possíveis desafios na divulgação das políticas de cotas, mudanças nas diretrizes ou ajustes necessários nos mecanismos de inclusão podem ter contribuído para esse fenômeno. No entanto, o aumento nos anos subsequentes indica uma adaptação bem-sucedida e um maior uso de políticas afirmativas.

Tabela 31: Número de matriculados com cotas por ano – 2021 a 2023

Cotas	2021	2022	2023	Total
-------	------	------	------	-------

Indígena – IND	1	0	0	1
Afrodescendente – AFRO	21	15	20	56
Pessoa com deficiência – PCD	17	6	14	37
Povos e comunidades tradicionais e extrativistas – TRD	11	8	10	29
Transgêneros e transexuais – TRS	0	0	3	3
TOTAL	50	29	47	126

Fonte: Dados contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UEAP 2024 a 2029.

O impacto positivo da Resolução nº 436/2020 é evidente, com o crescimento no número de PCDs matriculadas após sua implementação. Esta política tem sido fundamental para promover a inclusão de PCDs na educação superior, como demonstrado pelo aumento no número de matrículas nos últimos anos. Apesar dos avanços observados, é relevante que a política de cotas seja acompanhada de estratégias eficazes para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência.

No PDI da UEAP para o período de 2024 a 2029, estão previstas várias ações com foco na inclusão e da diversidade. Em 2025, o plano contempla a criação e o desenvolvimento de núcleos e práticas inclusivas voltadas para a diversidade, com o objetivo de assegurar uma maior inclusão de diferentes grupos na comunidade acadêmica. Em 2026, a estratégia inclui a busca por parcerias e convênios destinados à formação de pessoas pretas, pardas, quilombolas, ribeirinhas, transsexuais, travestis e PCDs. Finalmente, em 2029, está previsto que a Unidade de Educação Inclusiva da UEAP receba recursos tecnológicos assistivos, visando a ampliação e a melhoria de amparo oferecido aos estudantes com deficiências.

Ao analisarmos a PAE da UEAP no período de 2018 a 2024²⁰, duas últimas questões refletem as contradições estruturais presentes na universidade. A Tabela 32, a seguir apresentam uma visão panorâmica dos auxílios oferecidos no período analisado, e que na essência dos fatos, esses auxílios não passam de respostas superficiais às profundas desigualdades sociais e econômicas que moldam a realidade dos estudantes amapaenses, por vezes primeiros de suas famílias a entrar na universidade ou que mudam de municípios distantes para estudar em busca de melhores condições, conforme já enfatizado em outros momentos dessa seção. O gráfico 3, subsequentemente, diz respeito a outro aspecto da assistência, a saber, o apoio psicológico, praticado de forma fragmentada e insuficiente, foi incapaz de atender adequadamente às demandas dos discentes.

²⁰ Não nos debruçamos e analisar de forma mais detalhada o ano de 2024 devido os limites temporais da pesquisa até a defesa da dissertação, somado ao fato de que o relatório de gestão referente a 2024 ainda não foi publicizado no site da instituição. Entretanto, como os editais do PROACE já foram iniciados e encerrados, para enriquecer o debate, optamos por incluir alguns aspectos relativo a esse ano.

A princípio, os auxílios disponibilizados pela UEAP podem se distanciar daqueles previstos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do governo federal. Enquanto auxílios como transporte, alimentação e moradia estão alinhados às diretrizes do PNAES, outros, como fotocópia e dignidade menstrual, não são contemplados pelo programa nacional. Essa discrepância pode refletir as necessidades específicas da base estudantil da UEAP, mas também questiona a abrangência dos auxílios oferecidos, evidenciando as contradições da assistência estudantil.

Ademais, nem todos os auxílios são repassados mensalmente, o que pode gerar dificuldades no planejamento financeiro dos estudantes e instabilidade econômica para aqueles que dependem desses recursos para suas condições materiais de existência. Por exemplo, o auxílio alimentação pode não ser suficiente para garantir as necessidades nutricionais dos estudantes, especialmente considerando que ainda não há um restaurante universitário em funcionamento, o que intensifica a precariedade da infraestrutura.

Diante dessas contradições, a análise sugere a necessidade de uma revisão dos auxílios oferecidos pela UEAP considerando não apenas as necessidades imediatas da classe estudantil, mas também estratégias de longo prazo que envolvem a construção de uma PAE ampliada, os critérios de elegibilidade e a implementação de medidas que possam enfrentar as desigualdades estruturais presentes na instituição, buscando superar as limitações que reproduzem a exclusão e a marginalização (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al, 2013).

Tabela 32: Evolução dos valores de auxílios oferecidos pela UEAP/campus Macapá

Tipos de auxílio	Valores mensais dos auxílios por ano						
	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024*
Alimentação	R\$176,00	R\$ 176,00	--	--	R\$ 200,00	R\$ 200,00	R\$ 250,00
Moradia	R\$ 300,00	R\$ 300,00	--	--	R\$ 300,00	R\$ 300,00	R\$ 400,00
Fotocópia	R\$ 20,00	R\$ 20,00	--	--	R\$ 35,00	R\$ 35,00	R\$ 40,00
Dignidade menstrual	--	--	--	--	R\$ 40,00	R\$ 40,00	R\$ 50,00
Transporte	R\$ 77,00	R\$ 77,00	--	--	R\$ 88,80 (Urbano) R\$86,40 (Interurbano)	R\$ 88,80 (Urbano) R\$96,00 (Interurbano)	R\$ 88,80 (Urbano) R\$96,00 (Interurbano)
Dados Móveis	--	--	--	--	R\$ 100,00	--	--
Dados Móveis (auxílio conectividade)	--	--	R\$ 100,00	R\$ 100,00	--	--	--
TICs (auxílio Conectividade)	--	--	R\$ 600,00	R\$ 600,00	--	--	--

Fonte: Elaboração a partir dos editais de auxílios lançados pela UEAP (2018 - 2024).

Nota: No edital nº. 021/2024 - PROACE (para novos beneficiários) esse valor aparece mais baixo em relação ao edital nº. 023/2024 – PROACE (renovação). Para o PROACE renovação esse valor é de R\$200,00

* A inclusão dos valores do ano de 2024 foram incluídos pois os dados estavam disponíveis.

Os valores dos auxílios apresentados na tabela revelam não apenas uma resposta institucional tímida frente às necessidades dos estudantes, mas também evidenciam uma lógica de reprodução das desigualdades no âmbito da educação superior pública estadual.

De 2018 a 2024, os valores dos auxílios não acompanham de forma consistente as demandas crescentes de manutenção de estudantes na universidade pública. Essa evolução, marcada por descontinuidade em anos como 2020 e 2021, reflete não apenas o impacto pontual da pandemia da COVID-19, mas também uma lógica de gestão pública subordinada ao ajuste fiscal e à austeridade. A interrupção dos auxílios básicos de alimentação e moradia em 2020 e 2021 ilustra como, em momentos de crise, os setores mais vulneráveis são os primeiros a sofrer cortes, enquanto o capital financeiro e os interesses das classes dominantes permanecem protegidos.

Os aumentos graduais nos valores dos auxílios, como o crescimento do auxílio alimentação de R\$ 176,00 (2018) para R\$ 250,00 (2024) ou do auxílio moradia de R\$ 300,00 para R\$ 400,00, representam uma adequação insuficiente às necessidades materiais dos estudantes, pois não acompanha a inflação acumulada no período ou o aumento no custo de vida, especialmente em uma região periférica como o Amapá, onde a precariedade estrutural eleva os custos básicos de alimentação, transporte e habitação. Essa defasagem mantém os estudantes em condições de sobrevivência precária, reforçando sua dependência e vulnerabilidade.

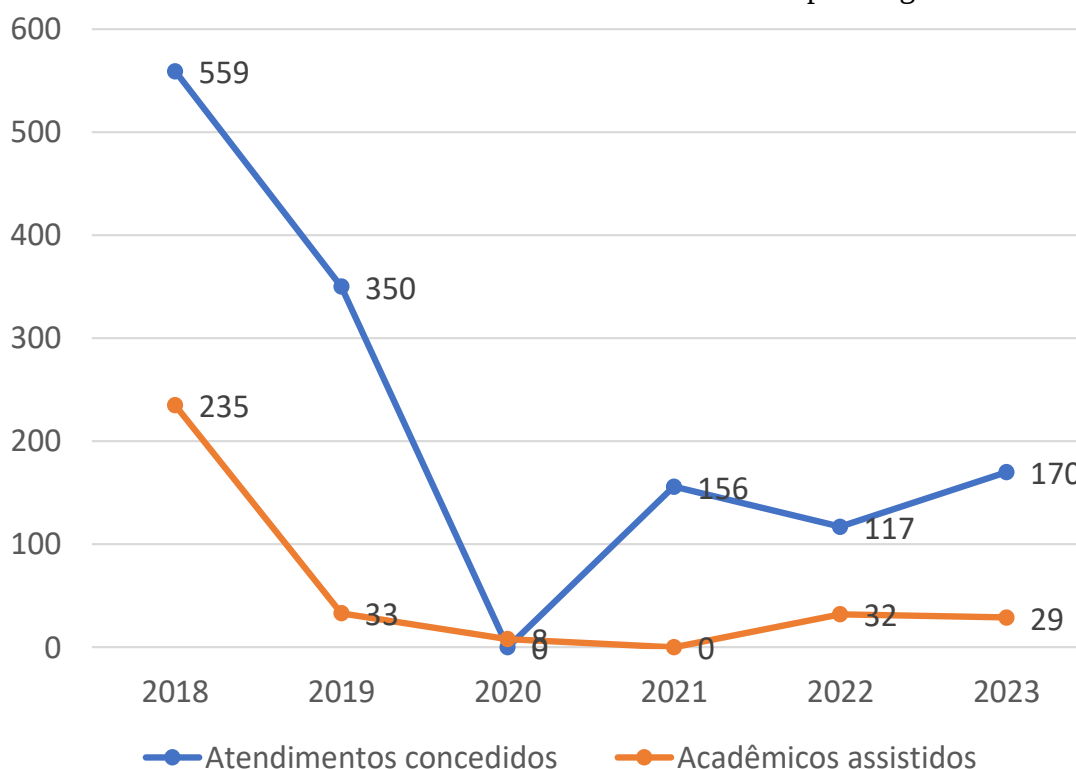
Embora novos auxílios tenham sido criados ao longo dos anos, como o auxílio dignidade menstrual (a partir de 2022) e os auxílios emergenciais de conectividade durante a pandemia, essas políticas são exemplos de ações compensatórias e fragmentadas, que tratam os sintomas da exclusão sem atacar suas causas estruturais. A oferta limitada de valores, como R\$ 40,00 para dignidade menstrual ou R\$ 88,80 para transporte urbano, mostra que esses auxílios atendem parcialmente suas necessidades. Além disso, a descontinuidade de auxílios, como o fim dos auxílios conectividade em 2022, reforça a ideia de que a assistência estudantil é tratada como uma política temporária, ao invés de um direito permanente que poderia transformar a realidade de exclusão vivida por estudantes amapaenses.

Outra expressão das contradições presentes na assistência estudantil é a questão do apoio psicológico, que, no período analisado, sofreu uma redução significativa, inclusive nos anos de crise intensificada pela pandemia de Covid-19, como evidenciam os dados apresentados no Gráfico 3, abaixo.

Os números relativos aos atendimentos psicológicos na universidade refletem as oscilações decorrentes das condições históricas e materiais que moldam a oferta e o acesso a

esse serviço entre 2018 e 2023. Essas variações não são meramente casuais ou técnicas, mas representam, antes de tudo, os limites estruturais de um sistema de assistência moldado pelas relações sociais de produção e reprodução.

Gráfico 3: Número de atendimentos de assistência psicológica



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos relatórios de gestão - DACAE/UEAP – 2018 – 2023;

Nota: Os dados de acadêmicos assistidos em 2021 não foram informados no relatório de gestão;

O ano de 2020, marcado pelo aprofundamento das contradições estruturais da sociedade capitalista em razão da pandemia de Covid-19, evidenciou essas desigualdades. A drástica redução no número de atendimentos (56) e acadêmicos assistidos (8) é expressão material da precariedade das políticas institucionais e da infraestrutura necessária para assegurar direitos básicos aos graduandos. A transição para o formato remoto revelou não apenas a insuficiência dos recursos disponíveis, mas também a exclusão imposta pela desigualdade de acesso a tecnologias e apoio emocional.

Os dados de anos anteriores, como 2018 (559 atendimentos concedidos e 235 acadêmicos assistidos) e 2019 (350 atendimentos concedidos e 33 assistidos), revelam contradições ainda mais profundas. A desproporção entre atendimentos realizados e acadêmicos efetivamente alcançados é reflexo direto da insuficiência de recursos humanos e materiais, agravada pela desinformação e pelas barreiras culturais que permeiam o acesso ao

apoio psicológico. Esses fatores não são desvinculados das condições materiais de vida impostas aos estudantes, mas sim expressão direta das desigualdades estruturais da sociedade.

A ausência de acadêmicos assistidos em 2021, apesar de 156 atendimentos concedidos, é um exemplo claro da incapacidade do sistema educacional em lidar com as desigualdades intensificadas no contexto pós-pandemia. A precarização das condições de vida dos estudantes – marcada pela falta de acesso à internet, dispositivos eletrônicos adequados e suporte emocional – revela que a assistência psicológica, assim como outras ações de apoio estudantil, está submetida aos limites impostos pela lógica do capital.

Nos anos de 2022 e 2023, a ligeira recuperação nos números (117 e 170 atendimentos concedidos; 32 e 29 assistidos) não deve ser interpretada como superação das contradições estruturais, mas sim como uma tentativa limitada de resposta a uma demanda que cresce na mesma proporção em que aumentam as condições de exploração e precarização da vida acadêmica. O abismo entre a necessidade objetiva e a assistência materializada evidencia o caráter insuficiente e desigual das políticas de apoio psicológico.

Além disso, a ausência de dados específicos sobre a assistência psicológica destinada a estudantes com deficiência denuncia a invisibilização de vulnerabilidades interseccionais no seio da assistência estudantil. Essa lacuna é especialmente preocupante em um contexto onde mulheres enfrentaram condições ainda mais adversas durante a pandemia, e onde estudantes com deficiência continuam sendo marginalizados no acesso a direitos fundamentais. Esses dados apontam para a necessidade urgente de superação das contradições impostas por um modelo de assistência estruturado para reproduzir as desigualdades sociais e de classe.

Os dados analisados até aqui evidenciam não apenas a insuficiência crônica dos recursos destinados à assistência estudantil, mas também o impacto das condições materiais impostas pela sociedade capitalista, especialmente nos momentos de crise, como o advento da pandemia de Covid-19. Além disso, não identificam nenhuma ação de condução da classe estudantil a uma compreensão crítica de seu processo de ascensão social²¹, ou seja, sair de uma lógica de subsistência familiar e ir para uma lógica material de administração de recursos (Demo, 2006).

²¹ Não foi possível identificar qual abordagem psicológica utilizada nos encaminhamentos da equipe psicológica da DACAE. Estes vieses também contribuem para ricas investigações futuras, no intuito de entender qual aproximação psicológica (Gestalt, Cognitivo Comportamental, Psicanalítica, Centrada na Pessoa, Humanista, Positiva, entre outras) mais evidenciada e suas principais contribuições na vida acadêmica de estudantes em processo de ascensão social (Demo, 2006). Acadêmicos em processo de ascensão social saem de uma lógica familiar e entram em outra lógica diferente de funcionamento material e simbólico no ambiente universitário. Entender essa relação dialética permite entender os sofrimentos que recaem sobre a classe estudantil.

Conclui-se que o desenvolvimento da PAE da UEAP entre 2018 e 2023 deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo, no qual as políticas educacionais e de assistência não são dissociadas das condições históricas, políticas, econômicas e sociais que configuram o acesso à educação superior no Brasil. A luta por uma assistência estudantil que garanta verdadeiramente a permanência de todos os estudantes, sem distinção de classe, gênero ou deficiência, exige o enfrentamento dessas contradições e a construção de políticas que coloquem as necessidades humanas no centro, rompendo com as amarras impostas pela lógica mercantil.

Vamos agora voltar nosso olhar para um recorte fundamental, a saber, o lugar ocupado por acadêmicos com deficiência na Unidade de Educação Inclusiva da UEAP. Que lugar lhes é reservado nas políticas institucionais, na PAE e na inclusão promovida pela UEI. Na próxima seção, essas questões serão exploradas em profundidade.

3.3 - O lugar ocupado por pessoas com deficiência na Unidade de Educação Inclusiva – UEI/DAE/PROGRAD

A Unidade de Educação Inclusiva (UEI) da UEAP é definida nos documentos institucionais como um setor de educação inclusiva. Embora o termo “Unidade de Educação Inclusiva” não seja explicitamente citado em todos os documentos analisados, a UEI é mencionada de forma indireta nos contextos do Regimento Geral, Regimento Acadêmico e Estatuto, e sua atuação é vinculada, na aparência, ao compromisso da universidade com a inclusão e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

O Regimento Acadêmico, no art. 52, apresenta diretrizes para a educação inclusiva, destacando a responsabilidade das coordenações de curso e da Divisão de Apoio ao Ensino - DAE de iniciativas para garantir a educação especial, que contempla recursos didático-pedagógicos, adaptação das instalações e capacitação do pessoal docente e técnico. Entretanto, as definições sobre o papel da UEI ainda são vagas e precisam de um aprofundamento mais detalhado, especialmente no que tange à integração das ações inclusivas com os demais setores da universidade, como a PROGRAD e a PROEXT, e à articulação com os projetos pedagógicos dos cursos. A participação da UEI, está implícita dentro da estrutura organizacional da UEAP e as diretrizes estabelecidas nos regimentos e no estatuto ainda estão longe de garantir a materialidade e a transversalidade dessas políticas.

A UEI, enquanto unidade responsável pelo atendimento e adaptação das condições para os estudantes com deficiência, está subordinada à PROGRAD e à Divisão de Apoio ao

Ensino, sem uma articulação clara com outros setores fundamentais, como a PROEXT, sendo notório portanto que possui uma visão segmentada das políticas institucionais, PAE e de inclusão, que dificulta sua construção de projeto universitário integrado e ampliado.

O Regimento acadêmico, aprovado em 2009, trata no Capítulo VI “Do Tratamento específico”, na seção II intitulada, “Da educação inclusiva”, no artigo 52, destacando que:

As coordenações de curso e a Divisão de Apoio ao Ensino deverão prover iniciativas que contemplem o princípio da inclusão nas propostas curriculares de seus cursos de graduação, garantindo ações voltadas para a Educação Especial.

§ 1º – Caberá à Administração Superior prover os recursos orçamentários e financeiros que garantam condições favoráveis indispensáveis à realização das orientações inclusivas, a partir de demanda informada a cada período letivo;

§ 2º – A inclusão mencionada no caput deste artigo refere-se a responsabilidades concernentes ao atendimento de *discentes portadores de necessidades especiais*, como: a) recursos didático-pedagógicos; b) acesso às dependências das unidades e subunidades acadêmicas; e, c) pessoal docente e técnico capacitado (*grifo nosso*).

A UEAP, no seu regimento, ao fazer uso de forma documental, da expressão "portadores de necessidades especiais" reflete uma terminologia ultrapassada, carregada de uma concepção médica e assistencialista da deficiência, que enxerga as pessoas com deficiência (PCDs) como indivíduos que "carregam" algo desviante ou disfuncional. Freitas e Baqueiro (2014, p. 5) relembram que o “modelo biomédico da deficiência visto como uma desvantagem biológica de um corpo com lesão que provoca incapacidades aos sujeitos justificou, por um longo período, sua segregação e exclusão de direitos iguais dos demais cidadãos”.

Essa linguagem é um produto da alienação²² histórica, na qual a deficiência é tratada como um problema do indivíduo, desvinculada das barreiras sociais e estruturais que produzem a exclusão (Sassaki, 2005) e reforçando, na aparência, o fetiche da inclusão, em que a instituição reconhece a existência de um grupo marginalizado, mas o faz de maneira superficial, reproduzindo a dialética inclusão/exclusão.

A mudança terminológica para "pessoas com deficiência", como estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015), não é meramente simbólica, mas um passo importante para deslocar o foco do indivíduo para a sociedade, evidenciando as condições materiais que criam as barreiras (Sassaki, 2003).

²² Uma consequência direta da alienação do homem com relação ao produto de seu trabalho, a sua atividade vital e à vida de sua espécie é o fato de que o homem se aliena dos outros homens (...). Em geral, a afirmação de que o homem está alienado da vida de sua espécie significa que todo homem está alienado dos outros e que todos os outros estão igualmente alienados da vida humana (...). Toda alienação do homem de si mesmo e da natureza surge na relação que ele postula entre outros homens, ele próprio e a natureza. (Manuscritos econômicos e filosóficos, Primeiro Manuscrito, 2004)

Além disso, a existência de uma Unidade de Educação Inclusiva (UEI), subordinada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), reflete uma abordagem fragmentada e departamentalizada da inclusão na UEAP. Essa divisão reproduz uma estrutura alienada, onde a inclusão é tratada como uma tarefa pontual, isolada em um setor específico, em vez de ser um princípio integrado à totalidade da instituição.

No âmbito da universidade, essa divisão contribui para a desconexão entre as dimensões pedagógicas (PROGRAD) e sociais (uma vez que esses aspectos estão vinculados à PROEXT), o que perpetua a dicotomia entre ensino e ações sociais/extensão, ignorando a necessidade de articulação dialética entre essas esferas. Isso evidencia a alienação funcional da UEI, que, ao ser confinada a uma unidade, pode ser reduzida a um instrumento técnico-administrativo, incapaz de intervir na totalidade do projeto político-pedagógico da universidade.

A UEI assume, em tese, a responsabilidade pela adaptação de condições materiais de acessibilidade e pela utilização de equipamentos, mas sem autonomia suficiente para questionar as contradições da universidade. Essa lógica reflete o que Marx (2003) chamaria de falsa consciência, na qual a inclusão é promovida como um discurso ideológico que mascara as reais condições de desigualdade material enfrentadas pelos estudantes com deficiência. Para ele,

os ideólogos acreditam que as ideias modelam a vida material, concreta, dos homens, quando se dá o contrário: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si (2003, p. 30).

A UEI, ao ser tratada como um setor periférico dentro da organização institucional, revela a ausência de centralidade da questão da inclusão nas prioridades políticas institucionais, PAE e de inclusão da UEAP. A divisão entre as Pró-reitorias fragmenta a unidade de ação necessária para a garantia de acesso, permanência e acompanhamento efetivos. Essa divisão institucional não critica, não questiona o próprio modo de produção do conhecimento acadêmico, que frequentemente exclui acadêmicos com deficiência ao reproduzir práticas pedagógicas e arquitetônicas excludentes. Em vez disso, a inclusão é tratada como uma tarefa técnica, relegada a um setor específico, enquanto a estrutura universitária permanece inalterada.

A UEI, em seu formato atual, operar como um instrumento de fetichização da inclusão (Marx, 2003; Garcia, 2004). Assim como a mercadoria oculta as relações sociais que a produzem, a existência de uma unidade específica para a inclusão oculta as contradições que

impedem a efetiva transformação da universidade. Tal qual uma “forma-mercadoria” [...] uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.” (Marx, 2003, p. 204).

A UEI, isolada na PROGRAD e desconectada de outras Pró-reitorias, torna-se um símbolo de uma inclusão na aparência, enquanto, na essência, as barreiras materiais e simbólicas permanecem. Em tese, a inclusão exige que a universidade supere a fragmentação institucional e articule a UEI como um núcleo transversal, que dialogue não apenas com a PROGRAD e a PROEXT, mas com todas as dimensões do projeto político-pedagógico e arquitetônico da instituição (Sasaki, 2003).

Isso requer uma abordagem dialética, que considere a inclusão não como uma tarefa isolada, mas como um processo integral que questiona as próprias bases estruturais da universidade (Marx, 2003). Essa integração deve envolver o enfrentamento das condições materiais que limitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, desde a precariedade arquitetônica até os desafios pedagógicos e financeiros. A inclusão, nesse sentido, deve ser compreendida como parte de uma luta mais ampla pela democratização da universidade, vinculada às contradições de classe, gênero e raça que atravessam a sociedade brasileira (Magalhães, 2012).

Outro aspecto a ser explorado refere-se a análise dos dados de matrícula e do atendimento recebido pelos graduandos de 2018 a 2023, que demonstra tanto a diversidade das deficiências presentes quanto as desigualdades na distribuição entre os cursos, evidenciando a necessidade de uma assistência estudantil que considere a diversidade interna do grupo de PCDs.

Conforme vimos no capítulo anterior, os dados mais recentes demonstram que as matrículas de PCDs na educação superior pública estadual têm apresentado crescimento, embora, em termos absolutos, ainda sejam desproporcionais em relação ao total de estudantes. Entre os tipos de deficiência mais comuns, destacam-se: Deficiência física, Deficiência auditiva, Deficiência visual, Deficiência múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para compreender a realidade da UEI iniciamos apresentando o perfil dos estudantes, depois, como esses alunos estão distribuídos na instituição e, por fim, como as políticas de assistência estudantil tem tratado sua trajetória acadêmica. A Tabela 33, abaixo, permite uma visualização por Gênero, Deficiência e Turno, criando um perfil inicial dos estudantes, o que facilita a compreensão das suas características fundamentais e como é sua experiência universitária. Esses dados ajudam a entender não apenas a diversidade de perfis, mas também a organização e os desafios enfrentados pelos estudantes dentro da instituição.

Tabela 33: Dados disponibilizados pela UEI sobre gênero, deficiência e turno – 2018 a 2024

Nº	Gênero	Deficiência	Turno
01	Masculino	TEA	Matutino
02	Masculino	Dislexia na fala (<i>vide nota</i>)	Matutino
03	Feminino	Deficiência Física	Matutino
04	Feminino	Visual	Matutino
05	Masculino	TDAH e TEA	Matutino
06	Feminino	TEA	Matutino
07	Masculino	Visual – Cego	Matutino
08	Masculino	Esquizofrenia ²³	Matutino
09	Feminino	TDAH	Matutino
10	Masculino	Condutas Típicas	Matutino
11	Feminino	Condutas Típicas e Intelectual	Matutino
12	Feminino	Outras Necessidades	Matutino
13	Feminino	Deficiência Auditiva	Matutino
14	Masculino	Condutas Típicas	Matutino
15	Masculino	Deficiência Intelectual	Matutino
16	Masculino	Múltipla	Matutino
17	Feminino	TDAH	Matutino
18	Feminino	Outras Necessidades	Matutino
19	Feminino	Deficiência Visual	Matutino
20	Feminino	Auditiva	Matutino
21	Masculino	Deficiência Física	Noturno
22	Masculino	Deficiência Física	Matutino
23	Feminino	Deficiência Física	Matutino
24	Masculino	Altas habilidades	Matutino
25	Feminino	Deficiência Física	Matutino
26	Masculino	Deficiência Física	Matutino
27	Feminino	Deficiência Física	Matutino
28	Feminino	Deficiência Física	Matutino
29	Feminino	Deficiência Intelectual	Matutino
30	Masculino	Deficiência Intelectual	Matutino
31	Masculino	Outras Necessidades	Matutino
32	Masculino	Outras Necessidades	Matutino
33	Masculino	Outras Necessidades	Matutino
34	Masculino	TEA	Matutino
35	Masculino	TEA	Matutino

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela Unidade de Educação Inclusiva – UEI/DAE/PROGRAD em parceria com a DACAE/PROEXT -2024;

²³ O princípio da não-discriminação foi consagrado na Convenção da Organização das Nações Unidas Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, norma de Direito Internacional que vigora no Brasil desde 2009 com status de emenda constitucional, em referência ao tratado sobre Direitos Humanos aprovado em dois turnos em cada casa do Congresso Nacional, com o quórum exigido pelo artigo 5º, § 3º, da Constituição Federal, tendo sido promulgada pelo Decreto Presidencial nº 6.949/2009. Embora a esquizofrenia se enquadre como deficiência psicossocial, essa condição não configura público-alvo do AEE, já que este se destina ao apoio pedagógico, enquanto pessoas com deficiência psicossocial requerem serviços especializados em saúde mental, como os ofertados pelos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Essa distinção, “deficiência psicossocial” refere-se à pessoa com sequelas de transtornos mentais já estabilizados, e não à pessoa em estado ativo de transtorno. A inclusão da deficiência psicossocial como deficiência reconhecida no Brasil é uma conquista importante, mas demanda maior articulação entre os serviços de saúde mental e as políticas públicas educacionais

Nota: Os dados fornecidos pela Unidade de Educação Inclusiva (UEI) apresentam registros que revelam inconsistências e desatualizações em relação aos critérios legais e técnicos que regem a Educação Especial. Por exemplo, a UEI utiliza equivocadamente o termo "dislexia na fala", quando possivelmente se refere à dislalia, e menciona "condutas típicas", que parecem referir-se ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, a esquizofrenia é registrada como uma deficiência atendida no contexto da Educação Especial, embora, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contemple exclusivamente estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Em relação à distribuição por gênero, observa-se uma leve predominância de estudantes do gênero masculino, representando 51% do total (18 registros). Entre os homens, destacam-se PCDs com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), esquizofrenia, deficiência visual (cego), deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, condutas típicas, altas habilidades e outras necessidades. Por outro lado, estudantes do gênero feminino correspondem a 49% dos registros (17 casos), abrangendo condições como deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, TEA, TDAH, condutas típicas e outras necessidades.

Quanto aos tipos de deficiência, as condições mais recorrentes incluem deficiência física, com nove registros, seguida pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que contabiliza seis registros. Outras necessidades, um termo genérico utilizado nos dados fornecidos, somam cinco registros, enquanto a deficiência intelectual aparece em quatro casos. Observam-se ainda menções a condutas típicas, deficiência auditiva, esquizofrenia, altas habilidades e superdotação.

No que se refere ao turno de estudo, a maior parte dos estudantes está matriculada no período matutino, podendo-se inferir que isso se deve, as características das ofertas educacionais e as demandas por atendimento educacional especializado. Apenas um registro menciona o turno noturno, o que pode sinalizar restrições na acessibilidade das políticas de inclusão para estudantes com deficiência em horários alternativos ou mesmo escolha da família para assim dar o apoio que o estudante requer.

Cada um desses tipos de deficiência traz consigo demandas específicas, que exigem adaptações variadas na universidade. Essas demandas incluem a acessibilidade física, a adequação dos recursos pedagógicos e a disponibilidade de tecnologias assistivas para que todos os estudantes tenham igualdade de condições para seu aprendizado. Essas diferenças entre as deficiências evidenciam a necessidade de um modelo de AE ampliada e ajustada às condições particulares de cada tipo de deficiência, que transcende o aspecto financeiro, englobando iniciativas como programas de orientação acadêmica, apoio psicossocial, moradia

estudantil, acesso à saúde e incentivo a participação em atividades culturais e esportivas (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis *et al.*, 2013).

Com esse ideal, a UEI/PROGRAD deveria, em tese, não apenas fornecer atendimento técnico e pedagógico, mas também contribuir para o desenvolvimento crítico sobre inclusão, que se reflita em todas as áreas da universidade. No capitalismo, os discursos em torno da inclusão frequentemente se limitam a uma defesa abstrata, desprovida de enfrentamento às contradições que permeiam as relações sociais. Para Garcia (2004, p. 11),

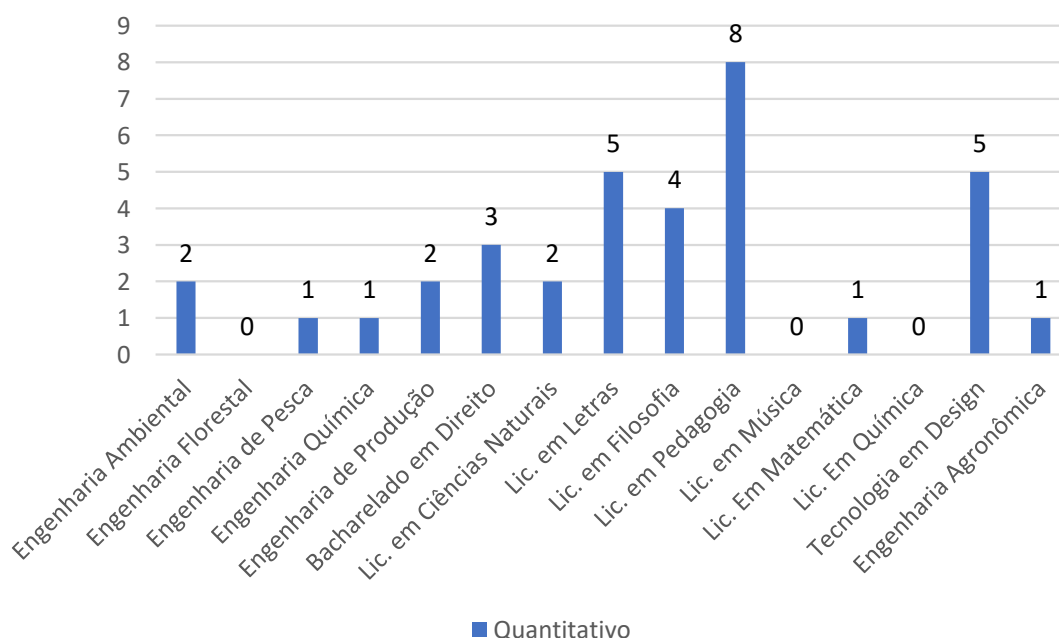
Os grupos que são alvo das políticas de “inclusão” têm suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista como a contradição capital trabalho. O tratamento conferido a tais grupos produz discursivamente significados sociais de fragmentação da classe trabalhadora, os quais além de obscurecer as relações de classe constituem uma ofensiva política ao horizonte de luta de classes.

A concepção hegemônica de inclusão, construída sob uma ótica liberal e perpetuada pela burguesia, consolidou-se ao longo de décadas como uma memória social que reduz as pessoas com deficiência a objetos de políticas compensatórias, enquanto nega a dimensão de classe intrínseca à sua exclusão. Essa leitura liberal não reconhece a inclusão como parte de uma luta emancipatória, mas a insere em uma lógica que naturaliza desigualdades e reforça a segregação (Garcia, 2004).

A centralidade dessa narrativa na memória coletiva, sua perpetuação na materialidade e a persistência de formas sutis e explícitas de exclusão remetem a processos históricos específicos. A origem dessa memória encontra-se profundamente vinculada às dinâmicas de transição entre diferentes formas de organização social e aos setores da oposição que, ao emergirem, passaram a pautar o debate sobre inclusão sem romper com os pressupostos da ordem burguesa, posto que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante (Marx, 2003; Laval, 2016). Dessa forma, a inclusão é abordada de maneira descontextualizada, sem questionar as estruturas de poder que a configuram, perpetuando, assim, uma visão restritiva e inadequada (Garcia, 2004; Lanna Júnior, 2010).

De acordo com os registros da UEI, entre 2018 e 2024, 35 estudantes com deficiência foram atendidos em diversos cursos de graduação. Esse número reflete a presença crescente de PCDs em diferentes áreas, mas também destaca uma concentração significativa em alguns cursos, como Pedagogia, Letras e Design, enquanto outros cursos, como Música, Química e Engenharia Florestal, não registraram matrículas de estudantes com deficiência. A distribuição desses estudantes entre os cursos reflete uma diversidade que pode ser visualizada no Gráfico 4, abaixo.

Gráfico 4: Quantitativo de estudantes PCDs por curso (2018 - 2024)



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados disponibilizados pela Unidade de Educação Inclusiva – UEI/DAE/PROGRAD em parceria com DACAE/PROEXT – 2024.

Essa discrepância sugere que, além das possíveis barreiras atitudinais e metodológicas, também há desafios estruturais que podem estar dificultando o acesso desses estudantes a áreas mais técnicas e exigentes. Muitos docentes não possuem a formação continuada adequada para lidar com a inclusão, especialmente em disciplinas que demandam uma abordagem técnica mais aprofundada, que segundo destacamos, é uma das funções da UEI, qual seja, promover condições de acessibilidade. A ausência de estudantes PCDs em cursos como Engenharia Florestal e Música, por exemplo, pode refletir essas dificuldades, além de questões relacionadas ao acesso ao conhecimento e às inferências subjetivas de que esses cursos são menos acessíveis.

Para Freitas e Baqueiro (2014, p. 3),

A criação de políticas públicas provoca mudanças, mas o processo de inclusão das pessoas com deficiência depende também de transformações que eliminem barreiras, desconstruam conceitos, preconceitos e concepções que segregam e excluem essas pessoas. O reconhecimento da diversidade humana e transformações no modelo tradicional da educação superior constituem-se num desafio para as universidades brasileiras.

As informações apresentadas acima oferecem uma visão ampla, mas as conclusões sobre as lacunas e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência exigem um aprofundamento maior. Embora seja possível inferir que há desafios específicos em áreas mais técnicas como Engenharia, Música e Química, dados adicionais e uma pesquisa mais aprofundada seriam necessários para entender as causas dessas lacunas. Questões como barreiras atitudinais, metodológicas e até mesmo a falta de materiais pedagógicos adequados

exigem uma análise mais detalhada para que a universidade possa ajustar suas políticas e garantir que os cursos de todas as áreas sejam verdadeiramente acessíveis. Dado o limite desta pesquisa, não será possível explorar essas questões de forma aprofundada, mas essas lacunas precisam ser investigadas para promover políticas públicas educacionais e de inclusão na educação superior.

Destaca-se que o levantamento realizado junto a UEI/PROGRAD em parceria com a DACAE/PROEXT, não teve acesso a laudos médicos. A legislação e as diretrizes que regulamentam o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil destacam que esse o atendimento deve ser baseado nas necessidades dos estudantes e não necessariamente em diagnósticos médicos. Essa compreensão se fundamenta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), onde o atendimento é um serviço educacional que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para atender às necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

Além disso, para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei 13.146/2015, a educação inclusiva deve garantir o acesso e a permanência dos estudantes, independentemente de diagnóstico médico ou laudo, assegurando adaptações necessárias e atendimento especializado. Dentro dessa compreensão, obrigar a apresentação de laudo pode caracterizar uma prática discriminatória, capacitista, violando o direito à educação inclusiva.

Os pareceres e as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação - CNE, como o Parecer 11/2020, reforçam que o AEE deve atender a todos os estudantes que demandem atendimento especializado para superar barreiras na aprendizagem, sem condicionar o acesso a laudos médicos. Em tese, embora o laudo possa ajudar na compreensão das especificidades do estudante e na definição de estratégias de atendimento, ele não deve ser requisito obrigatório. A obrigatoriedade pode resultar na exclusão de estudantes que não têm acesso a diagnósticos formais devido à desigualdade no acesso aos serviços de saúde (Brasil, 2015).

Retomando a análise dos cursos e da situação acadêmica dos estudantes com deficiência ao longo do período de 2018 a 2024 observaram-se tendências relacionadas à quais cursos apresentam a maior concentração de estudantes com deficiência, bem como verificar a progressão acadêmica dos mesmos.

A análise da situação acadêmica em relação ao ano de ingresso mostra que, embora haja uma continuidade significativa de estudantes com deficiência em muitos cursos, existe uma diferença de progressão acadêmica entre os cursos. Enquanto alguns cursos, como Pedagogia e Ciências Naturais, apresentam uma quantidade considerável de formados, em outros, como Engenharia Florestal e Engenharia de Pesca, a quantidade de estudantes

matriculados ou formados é extremamente baixa, o que sugere que a barreira de acessibilidade ou barreiras atitudinais nesses cursos são mais intensas, ou que as condições de permanência ainda são limitadas.

Quadro 6: Atendimentos por curso, ano de ingresso e situação acadêmica – 2018 a 2024;

Deficiência	Curso	Ano de ingresso	Situação em 2024
TEA	Ciências Naturais	2018	Cursando
Dislexia na fala	Pedagogia	2018	Cursando
Física	Pedagogia	2018	Cursando
Visual	Pedagogia	2018	Formou
TDAH/TEA	Engenharia Química	2019	Cursando
TEA	Pedagogia	2020	Formou
Visual	Tecnologia em Design	2020	Cursando
Esquizofrenia	Ciências Naturais	2020	Cursando
TDAH	Filosofia	2021	Cursando
Condutas Típicas	Letras	2022	Cursando
Condutas Típicas Intelectual	Engenharia de Produção	2022	Cursando
Acompanhamento psicológico	Tecnologia em Design	2022	Cursando
Auditiva	Pedagogia	2022	Cursando
Condutas Típicas	Letras	2023	Cursando
Múltipla: Intelectual, acompanhamento psicológico e outras necessidades	Engenharia Ambiental	2023	Cursando
Múltipla: Condutas Típicas e Física	Engenharia de Pesca	2023	Cursando
Múltipla	Ciências Naturais	2023	Cursando
TDAH e outras necessidades	Tecnologia em Design	2023	Cursando
Outras necessidades	Filosofia	2023	Cursando
Visual	Engenharia de Produção	2023	Cursando
Auditiva	Engenharia Ambiental	2023	Cursando
Física	Pedagogia	2023	Cursando
Física	Matemática	2023	Cursando
Física	Letras	2023	Cursando
Altas habilidades	Tecnologia em Design	2024	Cursando
Física	Filosofia	2024	Cursando
Física	Pedagogia	2024	Cursando
Física	Pedagogia	2024	Cursando
Física	Letras	2024	Cursando
Intelectual	Direito	2024	Cursando
Intelectual	Design	2024	Cursando
Outras necessidades	Letras	2024	Cursando
Outras necessidades	Engenharia agrônômica	2024	Cursando
Outras necessidades	Filosofia	2024	Cursando
TEA	Direito	2024	Cursando
TEA	Direito	2024	Cursando

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela Unidade de Educação Inclusiva – UEI/PROGRAD em parceria com a DACAE/PROEXT - 2024;

Embora, na aparência dos dados, as políticas de inclusão estejam presentes, muitas instituições operam em um modelo que integra superficialmente os estudantes PCDs, sem reorganizar seus projetos pedagógicos. Isso gera um processo de inclusão excludente, em que a permanência acadêmica depende da resiliência individual dos estudantes, e não do auxílio efetivo da instituição (Kuenzer, 2012). O tempo de conclusão, que deveria ser ajustado às demandas específicas dos estudantes, torna-se um parâmetro rígido, ignorando as diferentes trajetórias e desafios.

A pressão para concluir o curso dentro de um prazo padronizado reflete a lógica produtivista do sistema educacional capitalista, que trata o tempo como uma mercadoria a ser otimizada. Essa lógica desconsidera as condições materiais e sociais que estruturam as desigualdades no acesso ao conhecimento. Para os estudantes PCDs, o tempo de formação é frequentemente impactado pela inadequação dos recursos pedagógicos e das condições de acessibilidade, a falta de flexibilidade nas práticas avaliativas e metodologias de ensino, a ausência de apoio psicossocial e financeiro contínuo. O resultado é a naturalização do fracasso acadêmico de estudantes PCDs como uma questão individual, ignorando as responsabilidades institucionais (Madruga, 2019).

Entre os anos de 2018 e 2024, o ingresso de estudantes com deficiência na universidade apresentou um aumento significativo, conforme os dados fornecidos pela Unidade de Educação Inclusiva em parceria com a DACAE/PROEXT. Em 2018, foram registrados 4 ingressantes, distribuídos entre TEA (Transtorno do Espectro Autista), dislexia na fala (Dislalia), deficiência física e deficiência visual. No ano seguinte, houve apenas um ingresso, com estudantes diagnosticados com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e TEA.

Em 2020, o número cresceu para 3 ingressantes, com deficiências relacionadas ao TEA, deficiência visual e esquizofrenia. Em 2021, foi registrado apenas um estudante com TDAH. Já em 2022, o número voltou a subir para 4 estudantes, incluindo casos de condutas típicas (Transtorno de Espectro Autista), deficiência psicológica e auditiva. O ano de 2023 registrou 11 ingressantes, abrangendo uma diversidade de deficiências, como condutas típicas, intelectual, múltiplas deficiências, necessidades auditivas e visuais, e deficiência física. Por fim, em 2024, o quantitativo atingiu o maior número do período analisado, com 12 ingressantes, destacando casos de altas habilidades, deficiências físicas, intelectuais, outras necessidades e TEA.

A predominância de ingressantes com deficiência física no período de 2018 a 2024 traz à tona a questão da acessibilidade arquitetônica na UEAP proposta na Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008). O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 2015), identifica quatro barreiras principais que limitam a participação das pessoas com deficiência, a saber, a urbanística, arquitetônica, de transporte e comunicacional. Embora apresentadas, no aspecto jurídico, como problemas técnicos a serem superados, essas barreiras são, na verdade, expressões concretas das contradições de um sistema que prioriza o lucro em detrimento da vida. O mesmo se aplica às barreiras atitudinais, programáticas e tecnológicas destacadas por Sassaki (2003). Essas limitações, muitas vezes tratadas como questões de comportamento individual ou ausência de planejamento, na realidade refletem a estrutura excludente do sistema capitalista, que organiza a produção social em função dos interesses da classe dominante, relegando as demandas das pessoas com deficiência à periferia das prioridades sociais (Marx, 2003; Garcia, 2004).

A solução dessas questões de acessibilidade, frequentemente apresentadas como mera ampliação de recursos ou ajuste técnico, revela-se insuficiente quando se considera a lógica estrutural que rege as instituições educacionais. No sistema capitalista, as políticas públicas educacionais, incluindo a assistência estudantil, não são projetadas para romper com as desigualdades, mas para gerir as contradições de forma a evitar conflitos maiores. Assim, enquanto tais políticas podem proporcionar avanços pontuais, elas frequentemente servem como instrumentos paliativos, mascarando as desigualdades estruturais em vez de confrontá-las.

Por isso, a luta pela superação das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, assim como a ampliação e qualificação da assistência estudantil, não pode ser desvinculada da crítica ao Estado como representante dos interesses da classe dominante. As políticas de inclusão, ao não enfrentarem diretamente as raízes da desigualdade, permanecem subordinadas à lógica de reprodução do capital (Marx, 2003) Como resultado, o Estado atua mais como um gerenciador de crises do que como um agente de mudança. (Behring e Boschetti, 2006).

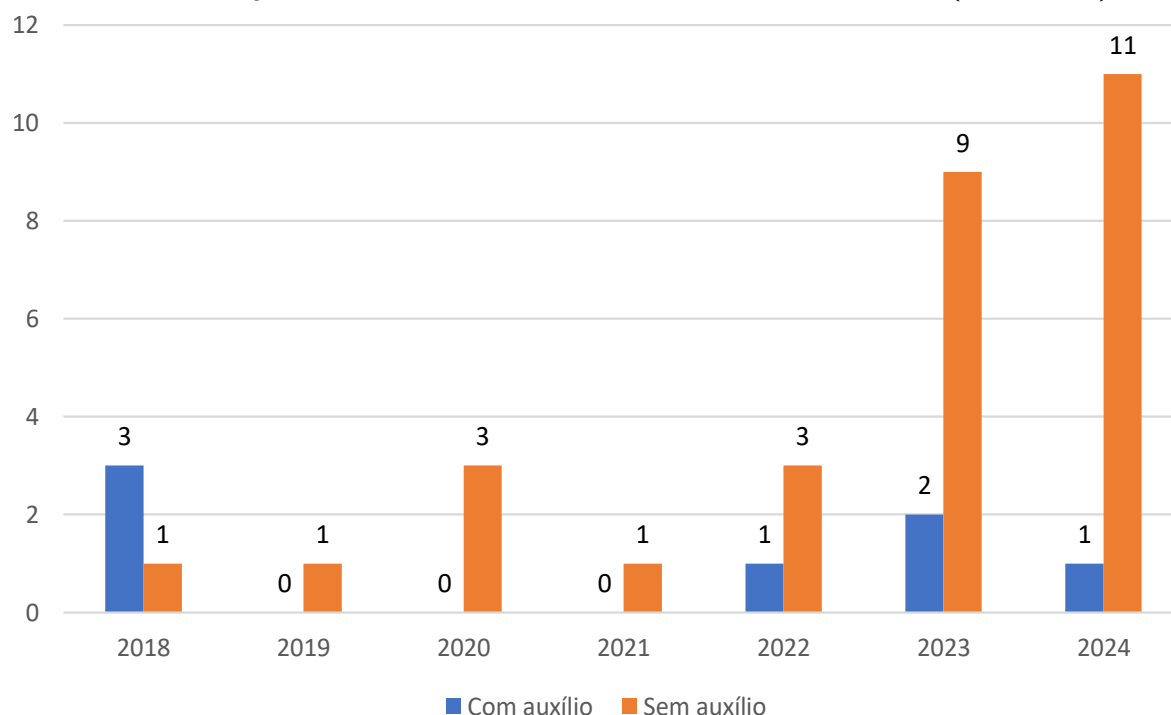
Em uma perspectiva marxista, a verdadeira solução exige a subversão das bases estruturais que perpetuam as desigualdades. Mészáros (2002) para ilustrar a restrição histórica absolutamente inescapável de nosso tempo, destaca que o processo de transformação socialista – uma vez que deve abarcar todos os aspectos da complexa inter-relação materialmente fundada entre capital, trabalho e o Estado – “é concebível apenas como uma forma de reestruturação transicional com base na alavanca herdada e progressivamente alterável de mediações materiais”.

A AEs e as políticas institucionais e de inclusão devem ser vistas como parte de uma luta ampliada pelo acesso e permanência. É preciso desnaturalizar as barreiras e reconhecer que elas são produtos históricos de relações de poder. Qualquer tentativa de enfrentá-las sem atacar as estruturas que as produzem perpetuará a exclusão que se propõe combater. Ou seja, conforme Carnoy (1987) “a única solução para o conflito inerente a esse sistema de produção é a sua substituição por outro sistema, no qual a classe trabalhadora tenha o poder político para reorganizar a produção e desenvolver um diferente modo de vida (Carnoy, 1987, p. 15).

Embora o número de estudantes com diferentes tipos de deficiência tenha crescido, a ausência de auxílios específicos para PCDs para atender às suas particularidades denuncia a falência de uma AE que deveria ser universal e integral. Essa lacuna escancara a contradição entre o discurso de inclusão e a materialidade, onde a falta de investimentos em acessibilidade é uma expressão da alienação e da invisibilidade do direito à educação as PCDs.

O Gráfico 5, abaixo, apresenta o panorama do número de auxílio concedidos para estudantes PCDs entre 2018 e 2024, indicando o quantitativo de estudantes que receberam ou não auxílio ao longo desses anos. A inclusão do ano de 2024 se deu tendo em vista a disponibilização dos dados na parceria entre Unidade de educação Inclusiva - UEI e Pró-reitoria de Extensão – PROEXT/DACAE embora a análise se concentre no período de 2018 a 2023.

Gráfico 5: Quantitativo de auxílios concedidos a estudantes PCDs (2018-2024)



Fonte: Dados disponibilizados pela Unidade de Educação Inclusiva – UEI/PROGRAD em parceria com PROEXT/DACAE – 2024;

O ano de 2018, foi o ano com o maior número de estudantes atendidos proporcionalmente, com 3 dos 4 estudantes recebendo auxílio em detrimento de 2019 a 2021 onde houve uma ausência significativa, com a maioria dos estudantes nesses anos não sendo contemplados com auxílios.

Esses dados levantam questionamentos sobre a ausência de auxílios a esses estudantes em 2020 e 2021 (anos pandêmicos). A falta de apoio financeiro ou estrutural nesses casos pode indicar uma possível carência na PAE, especialmente no que tange ao auxílio contínuo e inclusivo para estudantes PCDs. Isso ressalta a necessidade de avaliar as estratégias de distribuição de auxílios, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às condições adequadas para sua formação acadêmica, independentemente do curso ou deficiência.

Os dados revelam a perpetuação de uma contradição na PAE, que opera sob uma lógica excludente e meritocrática, mascarada pelo cumprimento de critérios específicos, como a comprovação de renda inferior a um salário mínimo e meio. Esse mecanismo não só restringe o acesso aos auxílios, mas também reforça a ilusão de neutralidade e justiça no processo de concessão, enquanto mantém intactas as relações sociais que produzem a desigualdade.

Além disso, o fato de que estudantes com deficiência que alcançam a educação superior frequentemente possuem condições econômicas mais favoráveis evidencia como a barreira econômica continua a funcionar como um filtro de classe, excluindo PCDs de baixa renda da possibilidade de acesso à educação superior. Essa exclusão é uma expressão concreta de sua lógica de reprodução, que privilegia aqueles já inseridos em condições mais favoráveis. A análise dessas dinâmicas exige um aprofundamento crítico, pautado na compreensão das relações de classe e nas determinações materiais que condicionam a trajetória educacional dos estudantes, posto que “não somos iguais e, portanto, não podemos ser tratados como iguais, e que essa bandeira das diferenças é, desde a sua origem, usada pelo neoliberalismo para justificar as desigualdades sociais de fato e reclamar as desigualdades de direito (Kuhnen, 2017, p. 225).

A diversidade de deficiências entre os estudantes atendidos reforça a necessidade de uma política de assistência ampliada, capaz de atender às necessidades particulares de cada graduando. A permanência acadêmica não é garantida apenas por auxílios financeiros. Problemas como saúde mental, sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso a materiais didáticos, e preconceitos estruturais (de classe, gênero, etnia e deficiência) exigem uma abordagem mais ampla. Uma estudante que recebe auxílio transporte pode ainda enfrentar

dificuldades para estudar devido à falta de creches ou apoio para cuidar de filhos, ou à ausência de bibliotecas acessíveis e equipamentos tecnológicos básicos.

A sociabilidade capitalista tende a reduzir a assistência estudantil a um conjunto de auxílios mínimos que visam impedir a evasão imediata, mas não alteram as condições materiais que dificultam o acesso pleno ao direito à educação, dentro de uma lógica de análise linear da realidade social apoiada no princípio da educação como redentora das questões sociais difundindo a ideia segundo a qual ao promover “educação inclusiva” a sociedade estará transformando-se em uma “sociedade inclusiva” (Garcia, 2004, p.2)

Em uma perspectiva ampliada, a assistência estudantil envolve não apenas auxílios financeiros, como transporte, alimentação e moradia, mas também o fortalecimento de políticas que promovam condições para o pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal. Isso inclui aspectos como auxílio psicológico, acesso à saúde, inclusão digital, bibliotecas bem equipadas e atividades culturais, esportivas e de lazer (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis et al, 2013).

A análise dos estudantes que receberam auxílios poderia também incluir uma reflexão sobre sua trajetória acadêmica, como a conclusão do curso ou a evasão, mesmo com o apoio financeiro. Adicionalmente, seria interessante explorar os números de universitários que cancelaram ou desistiram do curso, considerando que a evasão pode ser influenciada por outros fatores, como questões de acessibilidade, dificuldades pedagógicas e psicossociais, que não são necessariamente resolvidas pelos auxílios financeiros. Estes pontos precisam ser aprofundados em futuras pesquisas para entender as múltiplas causas da evasão dos estudantes com deficiência.

Em 2023, o número de estudantes sem auxílio aumentou consideravelmente, com 9 de 11 estudantes não recebendo auxílio, apesar de necessidades evidentes. Essa lógica, em 2024, se repete, com a maioria dos estudantes (11 de 12) não recebeu nenhum tipo de auxílio, mantendo um cenário preocupante de falta de auxílio financeiro para os PCDs. Esses dados sugerem a necessidade urgente de uma reformulação na política institucional para garantir que todos os estudantes PCDs tenham o apoio adequado para superar barreiras acadêmicas.

Observa-se uma grande variação no número de estudantes com deficiência atendidos pela PAE ao longo dos anos, sem uma tendência clara de ampliação contínua dos auxílios. Essa irregularidade pode ser resultado de contradições nas condições materiais que limitam a capacidade da universidade de ampliar a assistência e embora haja uma crescente demanda por auxílios, o financiamento, os recursos institucionais e a infraestrutura da universidade não

parecem acompanhar essa demanda e assim, a política de assistência estudantil revela-se incapaz de universalizar o acesso aos auxílios necessários, criando um ambiente capacitista.

O capacitismo constitui-se como uma forma de discriminação estrutural e preconceito dirigido às pessoas com deficiência, perpetuando a ideia de um corpo padrão como medida normativa da existência humana. Essa lógica opressiva manifesta-se nas interações cotidianas por meio de discursos, atitudes e pela ausência sistemática de acessibilidade, evidenciando a alienação das condições materiais necessárias para a inclusão plena desses sujeitos. Na estrutura jurídico-política brasileira, a discriminação baseada na deficiência é tipificada como crime, sendo punível com reclusão de 1 a 3 anos e multa, conforme preceitua o artigo 88 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Tal normatização, contudo, não elimina as contradições que perpetuam essa opressão no âmbito da sociabilidade capitalista, onde as relações sociais de produção ainda relegam as pessoas com deficiência a uma posição subalterna (Oliveira, 2020).

Os dados mostram que, em vários anos, a maior parte dos estudantes com deficiência não foi contemplada pelos auxílios. Inegavelmente, essa falta de atendimento pode ser interpretada como reflexo de uma superestrutura educacional que perpetua a desigualdade de acesso ao conhecimento e recursos. As contradições entre as promessas de uma educação inclusiva e as condições materiais insuficientes para concretizar essas promessas demonstram as limitações do sistema capitalista, que prioriza resultados quantitativos sobre as necessidades qualitativas dos estudantes. A falta de apoio para estudantes com deficiência ao longo dos anos denuncia um problema estrutural que se reflete na precariedade da infraestrutura universitária, nas políticas públicas educacionais e nesse caso nas políticas de assistência estudantis e de inclusão e na própria formação docente ou mesmo na falta de uma assistência estudantil ampliada e específica para pessoas com deficiências.

Ressalta-se, ademais, que não é possível afirmar as razões pelas quais a maioria dos estudantes com deficiência não recebeu auxílio, uma vez que esses editais não permitem identificar os inscritos com deficiência, e os relatórios de gestão também não especificam quais desses estudantes são beneficiários de assistência. Contudo, constatou-se, conforme pode-se ver na Tabela 34, abaixo, que todos os oito estudantes que receberam algum tipo de auxílio entre 2018 e 2024 encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dado que esse é o critério primordial para a concessão pelo PROACE.

Tabela 34: Quantitativo de estudantes com deficiência que receberam auxílio por tipo de deficiência (2018 – 2024)

Ano	Quant.	Gênero	Deficiência/Auxílio recebido
-----	--------	--------	------------------------------

2018	4	(1) Masculino; (2) Feminino	(1) TEA - Alimentação, dados móveis, fotocópia, moradia e vale transporte; (1) Dislexia na fala – Não recebeu auxílio; (1) Física - Alimentação, fotocópia e transporte; (1) Visual - Alimentação, fotocópia e transporte.
2019	1	--	(Deficiência Múltipla: TDAH e TEA) – Não recebeu auxílio;
2020	3	--	(1) TEA, (1) Visual, (1) Esquizofrenia - – Não recebeu auxílio;
2021	1	--	(1) TDAH - Não recebeu auxílio e não solicitou;
2022	4	(1) Feminino	(2) Condutas Típicas – Auxílio Transporte. (1) Psicológico - Não recebeu auxílio (1) Auditiva - Não recebeu auxílio
2023	11	(1) Masculino; (2) Feminino.	(1) Condutas Típicas, (1) Intelectual e (1) Múltiplas - Não receberam auxílio (1) Múltipla – recebeu auxílio alimentação, dados moveis, fotocópia e auxílio transporte. (1) Outras necessidades - Foi contemplada, porém não assinou o termo de compromisso (1) Outras necessidades, (1) visual, (1) Auditivo, (2) Física - Não receberam auxílio (1) Física - Alimentação Dados Móveis Dignidade Menstrual e Fotocópia;
2024	12	(1) Feminino	(1) Altas Habilidades, (3) Física, (2) Intelectual, (3) Outras necessidades e (2) TEA – Não receberam auxílio; (1) Física – Recebeu auxílio transporte;

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela Unidade de Educação Inclusiva – UEI/PROGRAD em parceria com a DACAE/PROEXT -2024 (**grifo nosso**);

Em 2018, dos quatro estudantes ingressantes, apenas um não recebeu nenhum tipo de auxílio. Nos anos subsequentes, percebe-se um padrão preocupante de ausência de auxílio financeiro para estudantes com deficiências como TEA, TDAH e psicológicas, o que pode estar relacionado à falta de ações de sensibilização, campanhas de divulgação sobre o tema, critérios burocráticos restritivos ou ausência de solicitações formais por parte dos estudantes. Essa abordagem sugere futuras pesquisas, a fim de investigar se essa ausência reflete desconhecimento dos direitos ou barreiras institucionais que dificultam o acesso a esses benefícios.

Além disso, em anos mais recentes, como 2023 e 2024, ainda que o número de ingressantes tenha aumentado, uma parcela significativa dos estudantes continuou sem acesso aos auxílios, mesmo aqueles que poderiam potencialmente contribuir para sua permanência na universidade, como alimentação, transporte e apoio didático (fotocópias e dados móveis). Em

2023, chama a atenção o caso de um estudante que, embora contemplado, não assinou o termo de compromisso, denunciando a necessidade de maior acompanhamento administrativo e pedagógico. Como evidenciam Freitas e Baqueiro,

O ensino superior para a pessoa com deficiência no Brasil ainda é recente devido às dificuldades enfrentadas por esse público em sua escolarização também no ensino básico, assim como as barreiras existentes no acesso, permanência e conclusão do curso nas instituições de ensino superior (Freitas e Baqueiro, 2014, p. 2).

A predominância de estudantes com deficiência física recebendo auxílios, como transporte e alimentação, pode indicar, na aparência, uma maior estrutura de apoio para essa categoria, mas também revela a necessidade de maior atenção às demandas de outras deficiências, incluindo as psicológicas e intelectuais (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis *et al.*, 2013). Essa análise ressalta a urgência de implementar políticas institucionais, de inclusão ou de assistência estudantil ampliadas, que abranjam a diversidade de demandas e assegurem não apenas o acesso, mas a permanência digna desses estudantes (Sassaki, 2003). Isso exige o fortalecimento de estratégias de divulgação, o acompanhamento personalizado e a desburocratização do acesso aos benefícios (Araújo, 2003; Vasconcelos, 2010; Magalhães, 2012; Assis *et al.*, 2013).

Essa diversidade exige que as políticas de assistência estudantil avancem para atender às múltiplas demandas, superando soluções padronizadas. Nesse contexto, é importante considerar duas lógicas dialeticamente relacionadas no campo da educação, a saber, a exclusão incluyente, que corresponde à lógica do mercado, e a inclusão excludente, que se manifesta nas estratégias de inclusão implementadas nos diferentes níveis e modalidades da educação. Esta última, segundo Kuenzer (2002, p. 15), está associada a práticas que, embora promovam a inclusão, não garantem “os necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”.

Além disso, é fundamental reconhecer a heterogeneidade das necessidades dos estudantes. Por exemplo, aqueles com TDAH podem demandar estratégias pedagógicas específicas e acompanhamento psicopedagógico, mas dificilmente necessitam das adaptações de materiais físicos indispensáveis para estudantes com deficiências visuais ou múltiplas.

Da mesma forma, algumas deficiências requerem mudanças mais amplas, incluindo atitudes e práticas institucionais superando o que Sassaki, (2003) chamou de barreiras atitudinais. Se por um lado, estudantes com transtornos do espectro autista (TEA) frequentemente enfrentam barreiras atitudinais, exigindo que docentes, gestores e colegas desenvolvam uma abordagem mais empática, por outro lado, estudantes com deficiências

físicas ou sensoriais, como auditivas ou visuais, podem necessitar de adequações materiais específicas, como recursos de mobilidade, intérpretes de Libras ou tecnologia assistiva. Essa diversidade de demandas destaca a necessidade de uma perspectiva ampliada de PAE e de inclusão.

No modelo de universidade que engloba ensino, pesquisa e extensão, há um grande desafio, em se considerando que estas não devem apenas garantir a matrícula dos estudantes com deficiência, mas também auxílio na produção de pesquisas, uso e apropriação de novas tecnologias, formação de professores e extensão universitária.

A análise sugere que há lacunas tanto no acesso aos auxílios quanto no acompanhamento e na personalização das políticas institucionais. Apesar de alguns avanços, como o fornecimento de transporte e alimentação para estudantes com deficiência física, os dados indicam que estudantes com outras deficiências, como psicológicas e intelectuais, ainda encontram desafios significativos para acessar benefícios essenciais.

Essa problemática evidencia a necessidade de que a UEI/PROGRAD e a DACAE/PROEXT desempenhem um papel mais ativo e estratégico. Isso inclui a realização de diagnósticos aprofundados sobre as especificidades de cada deficiência, o desenvolvimento de políticas amplas e a capacitação contínua de docentes e gestores para garantir uma abordagem atitudinal mais adequada. Além disso, é imperativo estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação que assegurem que os auxílios cheguem efetivamente a quem deles necessita.

Embora o foco deste estudo verse sobre a PAE para pessoas com deficiência, os dados analisados revelaram uma dimensão que merece atenção, a saber, a interseção das mulheres com deficiência no âmbito da universidade pública. Não é nosso objetivo aprofundar esse recorte, mas os resultados indicam a importância de refletir sobre as especificidades e desafios enfrentados por esse grupo, considerando sua interseção entre gênero e deficiência e a busca por uma AE ampliada e como sugestão de aprofundamento para próximas investigações.

Historicamente, o acesso das mulheres a educação superior foi limitado. Até meados da década de 1960, apenas 25% das mulheres alcançavam a universidade no Brasil, um reflexo de restrições estruturais que as confinavam ao espaço privado e direcionavam sua formação ao curso normal de nível médio (Guedes, 2008). A expansão educacional e as lutas feministas trouxeram avanços, mas os desafios persistem, sobretudo para mulheres com deficiência que enfrentam múltiplas barreiras para acessar e permanecer na educação superior.

Os dados apresentados pela UEI/PROGRAD evidenciam desigualdades estruturais que demandam uma análise atenta e comprometida. Essas desigualdades, longe de serem pontuais

são parte do capitalismo, cujas bases se sustentam em relações de exploração e opressão. No caso específico das mulheres com deficiência, essas desigualdades assumem características ainda mais complexas, exigindo que as PAEs avancem no sentido de promover uma igualdade material que transcenda as soluções meramente formais.

A transição histórica para o capitalismo, marcada por uma violenta redefinição das tarefas produtivas e reprodutivas, revelou como os papéis sexuais foram construídos para atender às demandas do sistema econômico. Nesse contexto, as relações de gênero não podem ser compreendidas de maneira isolada, mas como especificações das relações de classe. Essa perspectiva permite transcender dicotomias simplistas entre gênero e classe, reconhecendo que o gênero é historicamente moldado pela divisão sexual do trabalho, que, por sua vez, está enraizada nas dinâmicas de exploração do capital (Federici, 2019, p. 126).

Se na sociedade capitalista a feminilidade foi construída como uma função-trabalho destinada a ocultar a produção da força de trabalho sob a aparência de um destino biológico, então a história das mulheres é inseparável da história das classes. Nesse sentido, o reconhecimento do “ser mulher” como categoria de análise continua legítimo, sobretudo quando consideramos que as atividades reprodutivas permanecem sendo um campo de luta (Federici, 2019, p.107) A organização atual do trabalho reprodutivo, assim como as barreiras enfrentadas por mulheres com deficiência no acesso e permanência na educação superior, reforça que essas dinâmicas continuam operantes e precisam ser enfrentadas.

Além disso, o corpo feminino emerge como um território central na análise das opressões de gênero no capitalismo. O conceito de “corpo” tem sido historicamente instrumentalizado para consolidar o poder patriarcal e explorar o trabalho feminino. As estratégias violentas de disciplina e apropriação do corpo das mulheres, frequentemente ocultadas pelas narrativas dominantes, revelam como a opressão de gênero é funcional à reprodução das relações de poder e de exploração capitalista (Joaquim, 2023).

Assim, para compreender e combater as desigualdades enfrentadas por mulheres com deficiência, é imprescindível abordar criticamente a divisão sexual do trabalho e as dinâmicas de exploração que estruturam o capitalismo. Isso inclui considerar as especificidades de suas lutas, conectando-as ao histórico movimento feminista²⁴ e reconhecendo o trabalho

²⁴ O lugar do feminismo no pensamento marxista é objeto de intensas controvérsias, o que instiga futuras aproximações. No entanto, pode-se argumentar, de um lado, que o feminismo – considerado como a igualdade entre as mulheres e os homens – é essencialmente uma doutrina do liberalismo e do Iluminismo, que pouco deve ao marxismo revolucionário. Por outro lado, tem-se afirmado que a libertação das mulheres da opressão e da exploração só poderá ser conseguida como parte da libertação humana que só a revolução socialista poderia proporcionar. As interpretações humanistas de Marx tendem a ser mais compatíveis com o feminismo do que as posições anti-humanistas (Bottomore, 1988, p. 240)

reprodutivo e os corpos das mulheres como campos fundamentais de resistência. As PAEs, nesse contexto, devem ser vistas como ferramentas potencializadoras, mas que só terão impacto real se articuladas com a luta contra as estruturas de opressão que sustentam o sistema capitalista (Joaquim, 2023).

A análise do panorama de estudantes mulheres com deficiência que receberam assistência estudantil entre 2018 e 2024, no Quadro 7, abaixo, expõe um cenário de negligência sistêmica. Um dado particularmente alarmante diz respeito ao auxílio dignidade menstrual, que evidencia que apenas uma estudante mulher com deficiência foi contemplada com esse benefício durante todo o período. Esse número não é apenas estatisticamente irrisório, mas também simbolicamente revelador da precariedade e seletividade da assistência estudantil.

Quadro 7: Estudantes mulheres com deficiência que receberam auxílio

Estudante com deficiência	Ano	Recebeu auxílio?	Qual auxílio?
Física	2018	SIM	Auxílio Alimentação; Fotocópia e transporte;
Visual	2018	SIM	Auxílio Alimentação; Fotocópia e transporte;
TEA	2020	NÃO	--
TDAH	2021	NÃO	--
Intelectual	2022	SIM	Auxílio transporte;
Acompanhamento psicológico	2022	NÃO	--
Auditiva	2022	NÃO	--
Outras necessidades	2023	NÃO	--
Visual	2023	NÃO	Foi contemplada, porém não assinou o termo de compromisso;
Auditiva	2023	NÃO	--
Física	2023	SIM	Auxílio Alimentação, Dados móveis, Dignidade Menstrual e Fotocópia;
Física	2024	SIM	Auxílio transporte
Física	2024	NÃO	--
Física	2024	NÃO	--
Intelectual	2024	NÃO	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela Unidade de Educação Inclusiva – UEI/DAE/PROGRAD em parceria com a DACAE/PROEXT - 2024;

Sob uma lente marxista, essa realidade reflete a sobreposição de opressões que recaem sobre as mulheres com deficiência, especialmente as de camadas mais vulneráveis da classe estudantil. Essa omissão reforça a exploração e a marginalização de um grupo que enfrenta, simultaneamente, as contradições de gênero, deficiência e classe. Mais do que uma falha administrativa, trata-se de um reflexo das dinâmicas de um sistema que subordina direitos humanos às exigências do capital, negligenciando as condições materiais necessárias para que essas mulheres possam participar plenamente da vida acadêmica e social (Federici, 2019).

De todo modo, na visão crítica de Federici (2019),

A degradação das mulheres é condição necessária para a existência do capitalismo. A história ensina que, mesmo quando os homens alcançaram certo grau de liberdade formal, as mulheres sempre foram tratadas como seres socialmente inferiores, exploradas de modo similar às formas de escravidão [...] Existe um acordo generalizado sobre o fato de que a caça às bruxas (a herege, a curandeira, a esposa desobediente, a mulher que ousa viver só) buscou destruir o controle que as mulheres haviam exercido sobre sua função reprodutiva e serviu para preparar o terreno para o desenvolvimento de um regime patriarcal mais opressor (Federici, 2019, p. 30).

Podemos observar que este fenômeno, acima citado, esbarra na divisão da ciência e na produção do conhecimento, de forma refratada e desigual, em áreas do saber destinadas a homens e mulheres, o que demonstra uma permanência machista e androcêntrica da produção deste conhecimento, contribuindo, assim, para continuidade da reprodução das desigualdades entre os sexos (Guedes, 2008).

Entre os diversos fatores históricos – principalmente nas sociedades ocidentais e nos países europeus – cabe destacar que, às mulheres brancas “destinavam-se lugares específicos”, o que nesses termos leva a constatação do silenciamento de gênero e também de raça, que, não legava nenhum lugar às mulheres negras²⁵.

Outro aspecto trata da ocorrência de gestações durante a adolescência, posto que este é um desafio de saúde pública que acarreta implicações médicas, psicossociais e econômicas. A gravidez nessa faixa etária traz consigo riscos para a saúde da mãe e do bebê. A reincidência da gravidez é especialmente preocupante, posto que, uma em cada cinco adolescentes volta a engravidar antes de ficar adulta, o que sobrecarrega a experiência da maternidade e acirra conflitos familiares (Franco, 2023).

A gravidez na adolescência também resulta em consequências na vida pessoal dos envolvidos. O desfecho dessa situação depende da rede de apoio dada às adolescentes, uma vez que este fenômeno está associado a ciclos de pobreza intergeracional, configurando um fator de reprodução da pobreza. Estudos como o de Franco (2023) mostram que filhos de mães adolescentes têm risco elevado de também serem mães adolescentes, com chances de gravidez precoce 2 a 3 vezes maiores que filhos nascidos de mães mais velhas.

²⁵ Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a reforma do ensino, nos anos 1960 e 1970, vinculou-se aos termos precisos do novo regime desenvolvimentista, ou seja, uma educação para formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística do país [...] adotou-se uma perspectiva “economicista” em relação à educação, confirmada pelo Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a educação deveria assegurar a “consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico”. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 28).

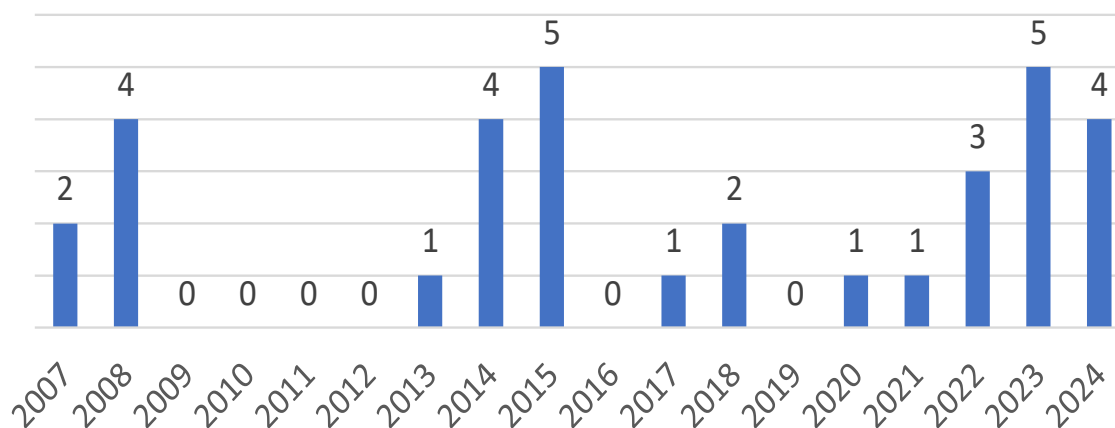
Em 2022, o percentual de adolescentes com idades entre 11 e 19 anos que afirmaram não frequentar a escola por ter engravidado ou ter tido filhos foi de 14%, enquanto 10% revelaram considerar desistir dos estudos pelos mesmos motivos. Dados do SINASC (2021) mostram que, ao comparar os dois extremos de escolaridade das mães, aquelas sem ou com pouca instrução tendem a ter filhos mais jovens frente às que completaram o ensino superior. Meninas pobres, com limitadas oportunidades educacionais e que pertencem à população negra, constituem a maioria do grupo de adolescentes grávidas, perpetuando um ciclo de pobreza no Brasil.

O conceito de "feminização" da pobreza ressalta esses aspectos sociais, evidenciando que a gravidez precoce não é apenas um problema individual na vida das adolescentes (Maciel e França, 2023). O número total de estudantes dos cursos de educação superior no Brasil, contando tanto os presenciais quanto os da modalidade a distância, cresceu 5,6% em 2023 na comparação com 2022. Segundo o Ministério da Educação, com base no Censo de Educação Superior, são 9,9 milhões de estudantes matriculados, o maior registrado em nove anos.

O censo aponta também que existem hoje 4,9 milhões de matrículas nos cursos à distância, o que representa 49% do total. Para o INEP as projeções apontam que neste ano os estudantes nos chamados cursos de educação a distância (EADs) devem superar os matriculados em cursos presenciais. Apesar de políticas públicas para as juventudes terem avançado nos últimos anos, o Brasil ainda conta com um grande contingente populacional jovem colocado à margem da sociedade.

Nesse cenário, ao analisar o impacto das políticas de assistência estudantil, particularmente em instituições como a UEAP, uma universidade pública estadual, no Gráfico 6, fazemos um recorte histórico apresenta o quantitativo de estudantes mulheres com deficiência matriculadas na UEAP entre 2007 e 2024, marcando sua presença no contexto universitário, desde sua criação.

Gráfico 6: Quantitativo de estudantes mulheres com deficiência matriculadas na UEAP (2007-2024)



Fonte: Dados disponibilizados pela Unidade de Educação Inclusiva – UEI/DAE/PROGRAD em parceria com a DACAE/PROEXT – 2024;

A análise dos dados revela uma série de contradições no atendimento, programas e AE as estudantes mulheres com deficiência. A ausência de estudantes mulheres com deficiência em determinados anos e o aumento esporádico de matriculadas podem apontar para a fragilidade das políticas de inclusão da UEAP (ou estar vinculados a outros aspectos sociais externos), que, embora implementadas, não conseguem garantir uma presença contínua de graduandas. Dentre os tipos de deficiências dessas estudantes estão deficiência auditiva, visual, física, baixa visão, TDAH e intelectual.

Outro ponto crítico é a concessão de auxílios, ou melhor, a ausência deles. A análise indica que, embora o número de ingressantes com deficiência tenha crescido em alguns anos, os auxílios oferecidos não acompanharam essa demanda. A atuação da UEI, conforme os documentos analisados, revela um foco em ações pontuais e fragmentadas, muitas vezes dependentes de parcerias externas e sem financiamento contínuo. Essa precarização institucional reflete a lógica de um Estado que, sob o capitalismo periférico, transfere para a responsabilidade individual ou de terceiros aquilo que deveria ser um direito coletivo. Essa postura vai na contramão da perspectiva ampliada de AE, que requer políticas integradas e estruturantes.

Portanto, a análise desses dados nos permite concluir que a assistência estudantil oferecida às mulheres com deficiência, no período analisado, é marcada pela exclusão, pela ausência de recursos específicos e pela negligência com relação às demandas particulares desse grupo. Tal contexto reforça a necessidade de uma crítica mais ampla sobre o papel das políticas públicas de assistência estudantil e sua efetividade em romper com as desigualdades que permeiam a educação superior estadual.

O conceito de "feminização da pobreza" pode ser empregado aqui para discutir como as mulheres, principalmente as que enfrentam múltiplas vulnerabilidades (gênero, deficiência,

maternidade precoce), são mais afetadas pela pobreza e pela falta de acesso à educação (Maciel e França, 2023). Segundo a visão de Garcia (2004, p.11), dentro da lógica capital,

As menções à “pobreza”, “vulnerabilidade”, “exclusão social” nos discursos em análise não estão direcionadas propriamente a uma condição de vida, mas são expressões para definir uma população que precisa ser administrada. Tal população é abordada de maneira fragmentada, heterogênea, por marcas de distinção que as constituem como grupos específicos que não guardam nada em comum.

Uma análise materialista histórico-dialética nos permite enxergar como essas mulheres com deficiência estão inseridas em uma estrutura ainda mais profunda de reprodução da desigualdade. O capitalismo, ao priorizar a acumulação de capital e a exploração do trabalho, marginaliza grupos que não são produtivos sob essa lógica, como as mulheres com deficiência. A presença dessas estudantes só se torna mais visível quando políticas específicas são implementadas, mas elas ainda dependem de forças políticas e econômicas instáveis.

O fato de muitas deficiências não serem devidamente identificadas até 2015, ou de algumas estudantes não terem sua deficiência identificada (2014 e 2015), reflete um problema estrutural de invisibilização²⁶ dessas condições. A falta de reconhecimento completo das deficiências pode ser lida como uma forma de opressão contínua, que impede essas mulheres de acessarem plenamente os recursos de que necessitam para progredir academicamente.

O ciclo de ausência de estudantes em determinados anos, e a presença em outros, reflete o movimento dialético de avanços e retrocessos na luta por inclusão. Isso se relaciona com a própria dinâmica do capitalismo, que frequentemente prioriza o lucro sobre o bem-estar social, resultando em políticas de inclusão e de assistência que são intermitentes e insuficientes. Na visão de Kuhnen,

A Educação Especial na perspectiva inclusiva está subjacente uma concepção de individualidade humana descaracterizada de suas bases históricas e explicada como determinada pelos grupos sociais nos quais o sujeito está inserido e submetido por relações de poder. Nesse caso, o poder estaria circunscrito a determinados grupos locais, culturais; desconsidera-se que os sujeitos estão submetidos a relações de contradição de classe e que é mediante essa determinação maior que os grupos locais constituem suas organizações políticas e sociais. É o processo histórico de constituição e desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo, como resultado da atividade de todas as gerações de seres humanos (Kuhnen, 2017, p. 226).

O materialismo histórico e dialético nos ajuda a compreender que essas mudanças não são lineares, mas carregadas de contradições que surgem das relações sociais de produção e

²⁶ O direito, em particular, é necessário para assegurar a “sanção da ordem existente” e para protegê-la “da arbitrariedade e do mero acaso” (O Capital, III, cap. XLVII). Essa própria função já confere à esfera jurídica uma autonomia relativa, visto que as relações de produção existentes são representadas e legitimadas de uma forma abstrata e codificada, que, por sua vez, estimula a ilusão ideológica de que o direito é totalmente autônomo em relação à estrutura econômica. Além disso, no capitalismo, a “fictio juris de um contrato” entre partes que são livres obscurece a verdadeira natureza da produção, em particular os “fios invisíveis” que aprisionam o trabalhador assalariado ao capital (O Capital, I, cap. XXIII) (Bottomore, 1988).

da luta de classes, sendo necessário que a inclusão de mulheres com deficiência seja vista como parte de um movimento mais amplo de avanço social (Behring e Boschetti, 2006).

Uma assistência estudantil ampliada propõe superar o assistencialismo, envolvendo ações integradas que combinem auxílio financeiro, pedagógico, psicológico e estrutural. Rompe com a fragmentação institucional e se articula entre os setores responsáveis por inclusão, assistência e ensino, garantindo que as necessidades dos estudantes sejam atendidas. Isso implica não apenas remover barreiras existentes, mas também reorganizar a estrutura educacional, questionando padrões de tempo e métodos de avaliação que reproduzem exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate histórico apresentado ao longo deste estudo revelou que as ações da UEAP no âmbito da PAE, são marcadas tanto pela tentativa de enfrentamento às desigualdades sociais quanto as contradições estruturais do sistema capitalista, que permeiam as práticas institucionais. Os resultados demonstram com exemplos concretos e dados específicos que, ao mesmo tempo em que a UEAP desenvolve estratégias específicas para atender às demandas locais de sua comunidade estudantil, como o auxílio dignidade menstrual e outras modalidades não previstas no PNAES, essas políticas ainda enfrentam limitações. A ausência de regularidade em alguns auxílios e a inexistência de uma estrutura ampliada, como o restaurante universitário, indicam que há lacunas a serem superadas para garantir condições plenas de permanência aos estudantes e de inclusão de pessoas com deficiência.

No que diz respeito ao objetivo desta pesquisa, pode-se afirmar que as bases epistemológicas que sustentam as ações da PAE da UEAP possuem um potencial material, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade, contudo, esse potencial é limitado pelas contradições inerentes ao contexto capitalista, que frequentemente reduzem essas políticas que orientam e formulam medidas compensatórias, conforme sustentado teoricamente.

A identificação das bases epistemológicas demonstrou que a política da UEAP transita entre princípios de redistribuição de recursos e uma leitura pragmática das necessidades estudantis, mas carece de um projeto mais ampliado de avanço material. Além disso, a pesquisa destacou como essas políticas impactam estudantes em condições de opressão múltipla, especialmente pessoas com deficiência, evidenciando poucos avanços, mas também demonstrando que as barreiras ainda limitam e integram pessoas com deficiência na instituição.

Os grupos alvo das políticas de “inclusão” são frequentemente tratados sob uma perspectiva culturalista, que ignora os elementos estruturais que fundamentam as desigualdades no sistema capitalista, como a contradição entre capital e trabalho (Garcia, 2004, p. 11). Essa abordagem reflete a lógica limitada da universidade, que, inserida no sistema capitalista, opera como um espaço de reprodução das relações sociais dominantes, em vez de um local de transformação estrutural. As PAEs, nesse contexto, assumem um caráter de equilíbrio, reduzindo os impactos da exclusão, mas sem capacidade de alterar as bases que sustentam a desigualdade e a opressão.

Ainda assim, as PAEs possuem relevância enquanto ações de resistência dentro dos limites impostos pelo sistema. Promover o avanço material dos estudantes mais vulneráveis é uma forma de enfrentar as consequências imediatas das desigualdades, mesmo que isso não implique em mudanças estruturais. Porém, para que essas políticas tenham impacto crítico, é essencial que sejam pautadas por um compromisso com a formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender as contradições do sistema capitalista e disputar espaços de luta. Como alerta Behring (2021, p. 198), “há um projeto devastador em curso e é preciso ir além de suas expressões fenomênicas, superficiais”, ainda que tal enfrentamento, dentro das universidades, seja necessariamente limitado e periférico frente à totalidade do sistema.

Esse reconhecimento reforça a necessidade de enxergar as PAEs como um campo de disputa. Embora não possam transformar as estruturas da sociedade capitalista, elas podem contribuir para a criação de condições mais dignas de permanência e para o fortalecimento de sujeitos críticos, que, ao ocuparem outros espaços de luta, talvez possam contribuir para a transformação que a universidade, sozinha, não é capaz de realizar.

O aumento dos valores dos auxílios ao longo dos anos, embora aparente progressividade, revelou-se insuficiente para diminuir as condições concretas de vulnerabilidade enfrentadas por estudantes provenientes das classes trabalhadoras. Os anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia de Covid-19, e no Amapá pelo apagão, evidenciaram de forma contundente a incapacidade da AE de atender às necessidades materiais mais básicas. Durante esse período, a ausência de auxílios essenciais, como alimentação e moradia, destacou a escolha institucional de priorizar a lógica da conectividade voltada à manutenção do ensino remoto, negligenciando, contudo, as condições elementares de sobrevivência dos estudantes. Essa decisão reflete o que Laval (2016) chama de “colonização da educação pela lógica do mercado”, onde a prioridade está em sustentar o aparato produtivo da educação, enquanto as necessidades humanas e sociais dos estudantes são relegadas a segundo plano.

Nesse contexto, o discurso meritocrático neoliberal ganha força, promovendo a ideia de autonomia e liberdade individual, enquanto transfere para o estudantes com e sem deficiência a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso. Essa retórica silencia as falhas estruturais de um sistema incapaz de garantir direitos fundamentais e, ao mesmo tempo, insere os indivíduos em um *ethos* de competição e autoexploração. Como destaca Laval (2016), o individualismo inerente ao neoliberalismo mina a força coletiva e dificulta a capacidade de resistência e autogoverno, transformando a juventude em refém de um vácuo social onde cada um luta pela própria sobrevivência.

A exclusão, tratada como um projeto, torna-se visível mesmo em políticas que se autodenominam inclusivas, mas que, na prática, incorporam lógicas neoliberais que promovem individualidade e competitividade. A UEAP, ao adotar uma abordagem que parece alinhar-se à concepção clínico-patológica, reforça essa lógica individualista, tratando estudantes em vulnerabilidade como casos a serem resolvidos com medidas paliativas e diagnósticos isolados, ao invés de adotar uma concepção socioantropológica que considere os estudantes em sua totalidade social e cultural. Essa abordagem falha em enfrentar as desigualdades estruturais e acaba perpetuando as condições que sustentam a exclusão e a precarização, mesmo sob o discurso de inclusão.

A distribuição de apenas 5 vagas por modalidade de auxílio reflete, essencialmente, uma fragilidade institucional decorrente da ausência de financiamento adequado por parte do Governo do Estado do Amapá (GEA). Essa limitação transcende as PAEs e se configura como um desafio que nenhuma gestão da UEAP, isoladamente, é capaz de solucionar. Vale destacar que, a preocupação em remanejar recursos entre editais para ampliar as vagas disponíveis, demonstra um esforço institucional em diminuir os efeitos das restrições financeiras e buscar alternativas para atender, ainda que parcialmente, à demanda existente.

A tensão entre universalidade e seletividade, destacada por Leite (2012) e Nascimento (2012), é evidente na política de assistência estudantil da UEAP. Enquanto auxílios como o "dignidade menstrual" (R\$ 40,00) direcionam-se a necessidades específicas, a ausência de ações universais, como um restaurante universitário, reflete não apenas limitações orçamentárias, mas também uma lógica política que privilegia ações focalizadas em detrimento de direitos universalizados.

Sob uma perspectiva marxista, o Estado capitalista periférico atua de forma contraditória: implementa políticas sociais, mas de maneira limitada e subordinada à lógica da acumulação de capital. Assim, ações como o auxílio "dignidade menstrual" são paliativas, incapazes de enfrentar as raízes estruturais da pobreza menstrual e da desigualdade de gênero, perpetuando as condições de exclusão. Como apontam Araújo (2003) e Dutra e Santos (2017), a assistência estudantil na UEAP é tratada de modo fragmentado, ora como gasto, ora como investimento, mas raramente como um direito social pleno. A irregularidade de alguns auxílios e a ausência de estruturas permanentes, como um restaurante universitário, demonstram uma concepção compensatória e econômica, em vez de um compromisso universal com a educação.

Nascimento (2017) problematiza a assistência como uma política consentida, que atende a demandas concretas sem desafiar as estruturas de desigualdade que as produzem. Na

UEAP, a assistência estudantil, embora avance em pontos específicos, frequentemente carece de uma abordagem crítica e transformadora, limitando-se a minimizar os efeitos das desigualdades sem confrontá-las.

Leite (2012) e Nascimento e Arcoverde (2012) destacam que a assistência estudantil é muitas vezes percebida como concessão do Estado, e não como um direito garantido. Essa visão permeia as práticas da UEAP, onde critérios seletivos reforçam a ideia de favor e limitam a universalização dos auxílios. Embora existam avanços, o modelo adotado ainda enfrenta desafios significativos para efetivar a assistência como um direito universal e emancipatório.

Uma concepção de assistência radical e ampliada, como defendida por Araújo (2003), Vasconcelos (2010), Magalhães (2012) e Assis *et al.* (2013), propõe uma política que vá além da satisfação imediata das necessidades materiais, buscando transformar as condições estruturais que perpetuam a exclusão. Na UEAP, a política de assistência ainda não alcança essa dimensão, uma vez que permanece ancorada em ações fragmentadas e pontuais, incapazes de enfrentar de forma abrangente as desigualdades sociais e educacionais.

Ao problematizar as ações da UEAP à luz dessas concepções, torna-se evidente que a política de assistência estudantil está inserida em um contexto mais amplo de exclusão social e disputa por direitos. As iniciativas desenvolvidas, embora relevantes, ainda carecem de uma articulação mais ampla com uma perspectiva crítica e radical. A superação dessas limitações exige a construção de uma política que não apenas minimize as desigualdades, mas que também desafie as estruturas que as reproduzem, promovendo uma assistência ampliada e radical capaz de garantir a permanência e avanço dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Dentre as propostas que surgem a fim da superação destas contradições estão a ampliação da assistência estudantil, o reajuste dos auxílios de acordo com o custo real de vida, assegurando que eles cubram integralmente as necessidades básicas, a extensão da vigência dos auxílios e simplificação dos processos de renovação, reduzindo a insegurança e a burocracia para os estudantes, a criação de um programa integrado que combine os auxílios em um pacote unificado, garantindo que os estudantes recebam apoio suficiente para todas as suas necessidades e por fim o incentivo a organização coletiva dos estudantes para pressionar por políticas ampliadas, reconhecendo que conquistas estruturais só serão possíveis por meio da luta de classes.

A ideia de que ações pensadas para pessoas com deficiência (PCDs) também beneficiam pessoas sem deficiência é uma concepção que fortalece o entendimento da

inclusão na materialidade. Esse ponto foi amplamente explorado nas nossas discussões e pesquisa, especialmente no reconhecimento de que as políticas públicas educacionais e no caso em questão, as PAEs precisam transcender o assistencialismo para se tornarem estruturantes.

Para mim, como docente da educação básica e ser humano, esses aprendizados consolidaram algumas convicções e ampliaram outras. Primeiro, reforçaram a percepção de que a inclusão não é uma questão isolada, mas uma condição essencial para a justiça social. Entender as limitações impostas pela ausência de acessibilidade ampla e a necessidade de uma sociedade verdadeiramente inclusiva contribuiu para que eu adote um discurso mais crítico e menos alienante alinhado com uma perspectiva mais analítica da diversidade.

Como professor, isso significa garantir que as minhas aulas sejam planejadas considerando diferentes modos de aprender e interagir, buscando criar um espaço em que todos os estudantes se sintam pertencentes e valorizados. Como ser humano, o impacto é ainda mais profundo, posto que há um reforço no compromisso ético de lutar para que a sociedade, como um todo, avance rumo à acessibilidade universal e ao reconhecimento da diversidade como um valor essencial. Essas reflexões também trazem a consciência de que ações inclusivas têm efeitos multiplicadores. Ao projetar para os que mais precisam, criamos um ambiente mais acolhedor, empático e eficiente para todos. Isso é o que torna a inclusão não apenas um objetivo e objeto, mas um imperativo moral e social.

No decorrer do último capítulo foram deixadas várias pistas para serem aprofundadas em outras pesquisas, uma vez que em face dos limites necessários desse estudo não foi possível esgotar os debates e reflexões. Essas pistas somadas aos achados dessa investigação são fundamentais para a ampliação e o aprofundamento do debate que envolve a política de assistência estudantil face as particularidades das pessoas com deficiência. Logo, esperamos que os resultados apresentados sirvam de motivação para continuação de pesquisas sobre essas temáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa. DOMICIANO, Cassia Alessandra. **Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil:** as corporações e o uso das plataformas digitais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. Disponível em: [Retratos da Escola \(emnuvens.com.br\)](http://emnuvens.com.br).

AMAPÁ. **Pessoas com deficiência discutem transversalidade e direitos humanos durante conferência.** Governo do Estado do Amapá: trabalhando pelo Amapá inteiro, sexta, 27 de novembro de 2015, https://www.amapa.gov.br/ler_noticia.php?slug=0206/pessoas-com-deficiencias-discutem-transversalidade-e-direitos-humanos-durante-conferencia. Acesso em 25/04/2024.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Josimeire Omena de. **O elo assistência e educação:** análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

ASSIS, Anna Carolina Lili de. SANABIO, Marcos Tanure. MAGALDI, Carolina Alves. MACHADO, Carla Silva. **As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras.** Revista GUAL, Florianópolis, v.6, nº 4, p. 125-146, Edição Especial, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). População do Amapá está sem energia elétrica desde terça (3). 09 nov. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/populacao-do-amapa-esta-sem-energia-eletrica-desde-terca-31>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos:** investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. 16p.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001.** Luta contra a pobreza. Panorama geral. Washington, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2016.

BBC Brasil. **Os seis números que resumem os seis meses da educação na gestão de Bolsonaro** [online]. BBC News Brasil, 09 jun. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48699037>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BEHRING, Elaine Rossetti. Novo regime fiscal, neofascismo e ultraneoliberalismo. In.: **Fundo Público, valor social e política social.** São Paulo: Cortez Editora, 2021, p. 196 – 243.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRAGGIO, Ana Karine. **A gênese da reforma universitária brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, p. e073, 19 set. 2019.

BRASIL DE FATO. **População mundial chega a 8 bilhões de pessoas, diz ONU**; comunidade internacional vive desafios. Em 12 anos, número de pessoas cresceu em 1 bilhão; países mais pobres seguem com maiores taxas de aumento populacional. Redação. Rio de Janeiro, 15 nov. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/11/15/populacao-mundial-chega-a-8-bilhoes-de-pessoas-diz-onu-comunidade-internacional-vive-desafios>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI. Brasília: Ministério da Educação e Cultura - MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
BRASIL. **Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 fev 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Lei n.º 9.394 de 20 dezembro de 1996. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br).

BRASIL. Lei nº 4.064 de 09 de novembro de 1964. **Lei Suplicy de Lacerda**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

BRASIL. Lei nº 7. 853 de 24 de outubro de 1989. **Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

BRASIL. Lei nº 4. 024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

BRASIL. MEC. **Manual de Orientação**: programa de implantação de sala de recurso multifuncionais, 2010.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a **educação especial, o atendimento educacional especializado** e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. MEC/SEESP. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Documento orientador**: Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: Acesso em: 24 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (PNAEST)**. 2020. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretária de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Livro Pioneiros**: trajetória da implementação do PNE 2014-2024. Brasília, 2019. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde**: 2019: ciclos de vida: Brasil / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 139p.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

BRASIL. Secretaria Geral da Mesa da Câmara dos Deputados. **Composição da Câmara dos Deputados após as eleições de 2018**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Resultado das eleições gerais de 2018**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes>. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 47, n. 1, jan./abr., 1996.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conheça o novo Fundeb, que amplia gradualmente os recursos da educação**. Câmara dos Deputados, 16 dez. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/687499-conheca-o-novo-fundeb-que-amplia-gradualmente-os-recursos-da-educacao/>. Acesso em: 04 jan. 2025.

CARNOY, Martins. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura relações e mediações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987. pp.19-49.

CHOI, Daniel [et al.] **LIBRAS**: conhecimentos além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CONCEIÇÃO, Flavia Caroline Maciel. **A política de financiamento da Universidade do Estado do Amapá no período de 2007 – 2020**. Orientadora: Valeria Silva de Moraes Novais. 2022. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Amapá.

COSTA, Daniele Dias da. **PROUNI**: acesso e permanência na educação superior. 2ª ed. Macapá: UNIFAP, 2017.

COSTA, Marcia Cristina. **Os impactos da política de assistência estudantil no rendimento acadêmico**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago./dez de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2214/3958>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DAL PIVA, Juliana. **O negócio do Jair**: a história proibida do clã Bolsonaro. São Paulo: Zahar, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **recomendações para a construção de uma escola inclusiva**. SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação e Cultura - MEC, Secretaria de Educação Especial, 2003. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipé, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. D. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limitações da inclusão**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. D. **Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 19, n. 3, 2014.

DOWBOR, Ladislau. BLANDY, Beatriz de Azevedo. A financeirização da educação brasileira e seus impactos. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 801–825, 2023. DOI:10.58422/repesq.2022.e1335. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1335>. Acesso em: 1 abr. 2024.

DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo** - Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 17, p. 86–101, 1993. DOI: [10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101](https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>. Acesso em: 11 abr. 2024.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Ensaio: avaliação, política pública e Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n.º 94, p. 148-181, Mar. 2017.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 1877, p. 95.

ENGELS, F. MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 11.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Editora XYZ, 2019.

FERNANDES, Florestan. As implicações Sócio-Econômicas da independência. In.: FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FOLHA DE S.PAULO. **Menino veste azul e menina veste rosa, diz ministra Damares Alves em evento religioso**. São Paulo, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml>. Acesso em: 04 jan. 2025.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Minas Gerais: UFU – PROEX, 2012.

FRANCO, Débora Tavares. **Alta taxa de gravidez na adolescência no Brasil: o desafio de quebrar o ciclo de pobreza intergeracional**. Nexo Políticas Públicas, 26 set. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2023/09/26/alta-taxa-de-gravidez-na-adolescencia-no-brasil-o-desafio-de-quebrar-o-ciclo-de-pobreza-intergeracional>. Acesso em: 5 dez. 2024.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes. BAQUEIRO, Dícíola Figueiredo Andrade. **Políticas Públicas e as pessoas com deficiência no Ensino Superior no contexto brasileiro**. VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 6 a 8 de dezembro de 2014. Salvador: Brasil – Anais eletrônicos da Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Salvador: BA, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

G1. **Ato de campanha de Bolsonaro em Juiz de Fora é interrompido após tumulto**. G1 Zona da Mata, 6 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2018/09/06/ato-de-campanha-de-bolsonaro-em-juiz-de-fora-e-interrompido-apos-tumulto.ghtml>. Acesso em: 4 jan. 2025.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FI-LHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvia Sanchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In.: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (org.) **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP. 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas**. Florianópolis: UFSC, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **O papel da universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva**. Benjamin Constant. Rio de Janeiro, nº 29, 2004.

GRAMSCI, Antônio, 1891-1937 **Cadernos do cárcere, volume 3** [recurso eletrônico]: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GUEDES, Moema de Castro. **A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino**. História, Ciências, Saúde. Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 117-132, jun. 2008.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. www.publicacoes.inep.gov.br Acesso em 02 de maio de 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CAMARGO, Leila Maria; GOMES, Raimunda Kelly; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da

docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. In.: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo Annablume, 2008.

IBGE–INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde: 2019: ciclos de vida: Brasil**. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: IBGE | Biblioteca | Detalhes | Pesquisa nacional de saúde: 2019: ciclos de vida: Brasil / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, [Ministério da Saúde] Acesso em: 20 set. 2021.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior. 2019**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 06 de set. de 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior**. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 22/04/2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2020**. Brasília: Inep, 1995-2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 18 out. 2021.

JOAQUIM, Ananda Raquel de Souza. **Mulheres, mães e universitárias: uma pesquisa sobre as políticas de permanência para estudantes que se tornam mães nas universidades públicas paulistas** Universidade Estadual Paulista: UNESP, 2023. Dissertação (mestrado) - Instituto de Biociências, Rio Claro.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

KUENZER, A. Z. **Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Capitalismo, Trabalho e Educação, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **Os fundamentos psicológicos em disputa na organização dos serviços e da atuação dos professores de educação especial na educação infantil: estratégias de consolidação política na rede municipal de Florianópolis**. In.: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (Org). Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI. Florianópolis: UFSC/CED/NUF, 2017, p. 226.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAZAMÉ, Elioenai Silva. **As condições de trabalho docente no atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino público macapaense (2007 - 2020)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2021.

LEITE, J. L. **Política de assistência estudantil**: direito da carência ou carência de direitos? SER Social, v. 14, n. 31, p. 453-72, jul./dez. 2012.

LENIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a Revolução**: A doutrina marxista do Estado e as tarefas do proletariado na revolução. Tradução de Hugo Justen. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 13.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. ALONSO, Kátia Morosov Adda. ECHALAR, Daniela Lima Figueiredo. **Educação a distância no Brasil**: Covid-19, desafios emergentes e qualidade da educação. In.: MACIEL, Carina Elisabeth. GOMES, Marcilene Pelegrine e SIQUEIRA, Romilsom Martins (organizadores). Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021.

MACIEL, Lara; FRANÇA, Michael. **Alta taxa de gravidez na adolescência no Brasil**: o desafio de quebrar o ciclo de pobreza intergeracional. Nexo Políticas Públicas, 26 set. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MADRUGA, Rosely dos Santos. **O atendimento educacional especializado na Educação Superior**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Educação: Campo Grande/MS, 2019.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU- PROEX, 2012. p. 88-97.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004. Publicado originalmente em 1978. 1ª edição: maio de 2004. 1ª reimpressão: dezembro de 2006. 2ª reimpressão: março de 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica à economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Ensino Superior na ótica dos organismos internacionais**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 13-30, mai./jun. 2019.

MCCOWAN, Tristan. **O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, jan./mar: 2015. Editora UFPR. MEC. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/apresentacao>. Acesso em: 29 de set. de 2023.

MEC/ANDIFES/FONAPRACE. **Proposta do FONAPRACE para um plano nacional de assistência aos estudantes de graduação das instituições públicas de ensino superior** – Recife: Abril, 2001.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital. São Paulo, Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. pp. 195-224.

MÉSZÁROS, István. Socialismo ou barbárie. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. pp. 85-132.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Nídia de Jesus. SPESSATTO, Marizete Bortolanza. **Ensino Superior público no Brasil: o percurso histórico e o papel da assistência estudantil no acesso e permanência dos estudantes**. ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, v. 7 n. 4, p: 16-42, dezembro 2020.

MOREIRA, Rafael. Globo Esporte. Reportagem on-line. **AAEPED avalia positivamente primeiro Torneio de Bocha Adaptada no AP**. AMAPÁ: Rede Amazônica, 22 de novembro de 2014, <https://ge.globo.com/ap/noticia/2014/11/aaeped-avalia-positivamente-primeiro-torneio-de-bocha-adaptada-no-ap.html>. Acesso em 25/04/2024.

MOROSINI, Marília. SANTOS, Priscila Kohls. BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012. p.147-57.

NASCIMENTO, Clara Martins do.; ARCOVERDE, A. C. B. O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – **Fonaprace. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012. p. 167-79.

NASCIMENTO, Clara Martins. **A crise da assistência estudantil consentida**. II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis – 23 a 25 de outubro de 2017.

NASCIMENTO, Emily da Silva. **A permanência estudantil na Universidade Federal da Paraíba**: proposição de um plano para o apoio pedagógico. João Pessoa: UFPB, 2019. (Dissertação).

Nascimento, Paulo Henrique Albuquerque do. "O Brasil tem um enorme passado pela frente": uma arqueogenealogia do ataque/defesa à educação no Brasil contemporâneo (2018-2020) / Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento. – 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000**: nova divisão do trabalho na educação. São Paulo: Xamã. 2000.

NOGUEIRA, Heryka Cruz. **Privatização mercantil da educação superior em contexto de regulação transnacional** – o caso FAMA/KROTON do Amapá. Tese (Doutorado) Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2020.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; CONCEIÇÃO, Flávia Caroline Maciel; RIBEIRO, Giselle dos Santos. **A Política de financiamento da Universidade do Estado do Amapá no período de 2010 a 2020 frente a expansão da Educação Superior**: entre tendências e tensões. REVELLI, vol. 13, 2021.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; RODRIGUES Lidiane Furtado Ferreira. **A Inclusão no Ensino Superior**: uma experiência em debate. PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, n. 4, p. 17-28, dez. 2011.

OLIVEIRA, Marinalva. **Capacitismo se aprofunda durante a pandemia do novo coronavírus**: entrevista com Marinalva Oliveira. Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe – ADUFS. 2020. Disponível em: <https://adufs.org.br/conteudo/1892/capacitismo-se-aprofunda-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-entrevista-com-marinalva-oliveira>. Acesso em: 2 dez. 2024.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves. **Análise do desenvolvimento da Política inclusiva de deficientes no ensino superior**: caracterização e percepções no âmbito institucional, estudantil e da rede familiar. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2021. (Dissertação) POMBO, Rocha. Dicionário de sinônimos da língua portuguesa. 2. ed. – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

POPAY, J. *Et al.* **Understanding and Tackling Social Exclusion**. Final Report to the Who Commission on Social Determinants of Health from the Social Exclusion Knowledge Network, 2008.

REUNI. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Diretrizes gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Agosto, 2007. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

SANTIAGO, Salomão Nunes. **A política de Assistência Estudantil no governo Lula: 2003 a 2010**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará - UFPA. PPGED/ Belém, 2014. SASSAKI, Romeu Kazumi. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas**: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, jan. 2005. Disponível em: . Acesso em: 09/01/25.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Pessoas deficientes e TV:** análise de uma reportagem. São Paulo: CEDRIS, 1981.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Portadores de deficiência ou pessoas com deficiência?** Recife: Encontro 2000 [evento realizado em 3 a 6 setembro 2000]. São Paulo, jul. 2003. Disponível em: Acesso em: 09 jan. 2025.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** uma análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SENADO FEDERAL. **Promulgada lei que garante atendimento de psicólogo a alunos de escolas públicas.** Senado Federal, 12 dez. 2019. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/12/promulgada-lei-que-garante-atendimento-de-psicologo-a-alunos-de-escolas-publicas>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. SANTOS, Fabiano Antônio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In.: EVANGELISTA, Olinda. (org.) **O que revelam os slogans na Política Educacional.** Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, Anaíza Furtado da. ARAÚJO, Lilian Cristina Santos. **Acesso e permanência universitária:** a política de apoio estudantil aos discentes com deficiência da Universidade Federal do Pará. Artigo apresentado na IX jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências Sociais – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas. Cidade Universitária da UFMA: São Luiz, 20 a 23 de agosto de 2019.

SILVA, Jobson Jorge. Perspectivas de inclusão social das pessoas com deficiência. In: SANTOS, André Cordeiro dos. OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa de. (orgs). **Reflexões sobre educação especial e inclusiva** [livro eletrônico] Tutóia-MA: Diálogos, 2021.

SILVA, Maria Lucia Lopes da. **Contrarreforma da Previdência Social sob o comando do capital financeiro**. Revista Brasileira de Política Internacional, [S.l.], v. 62, n. 1, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.134>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SILVA, Risonete Rodrigues da. DUARTE, Ana Maria Tavares. **O ensino superior e a (in) visibilidade da pessoa com deficiência**: reflexões acerca da educação inclusiva. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/48071>>. Acesso em: 10/04/2024.

SILVEIRA, M. M. **A assistência estudantil no ensino superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Sinopse Estatística da Educação Superior 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: Educação Superior – Graduação — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br) Acesso em: 22/04/2024.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª ed. Cortez editora: PUC-SP, 1996. UEAP. Resolução nº 619/2021 – **CONSU/UEAP. Política de Assistência Estudantil - PAE da Universidade do Estado do Amapá – UEAP**. 29 de julho de 2021.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa. 2009. 70p.

UNESCO. **Unesco and education**: everyone has the right to education. Paris, França, 2011. 32 p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Organizador: André Luiz Nunes Zogahib. 1. ed. Manaus: Editora UEA, 2023. 379 p. Il., color. [E-book].

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2027**. Organização de Ana da Conceição Oliveira, Maria Elisabete Barata Moreira, Simone Nonato Miranda. Belém: UEPA, 2017. 202 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Aprovado pelo Conselho Universitário da UERR, sob o Parecer nº 4/2023 e Resolução nº 6, de 13 de março de 2023. Boa Vista: UERR, 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Resolução nº 05/2021-CONSUNIV. Manaus: UEA, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS. Resolução CONSUNI nº 009/2022, Instrução Normativa nº 002/2022. Palmas: UNITINS, 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Resoluções nº 2630/13/CONSUN e 2636/13/CONSUN. Belém: UEPA, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2018.**

Disponível em:

http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Relatório%20de%20Gestão%20UEAP%202018.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2019.**

Disponível em:

http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Atualização%20site%202021/RELATÓRIO%20DE%20GESTÃO%20DO%20EXERCÍCIO%20DE%202019%20atualizado%20em%2014.07.2020%20assinado%20eletronicamente.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2020.**

Disponível em:

http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Atualização%20site%202021/Relatório%20de%20Gestão%202020%20enviado%20ao%20TCE%20AP.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2021.**

Disponível em:

http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/ATUALIZAÇÃO%20SITE%202022/Relatório%20de%20Gestão%202021%20UEAP%20publicado%20TCE-AP.pdf.

Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Atividades Divisão de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis – DACAE e Unidade de Assistência ao Estudante – UAE – ANO 2023.** Disponível em: [Relatório- DACAE-2023 FINAL .pdf](#). Acesso em: 28/12/24

VASCONCELOS, Natalia Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil:** uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Ensino Em-Revista: Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez.2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

Quadro 8: Bibliografia anotada (Morosini, 2021)

Nº	Ano	Nível	Autor	Título	Palavras-chave	Resumo
01	2018	Mestrado	BEVILACQUA, Tatiane	Deficiência e permanência estudantil na educação superior pública: possibilidades concretas aos estudantes com deficiência na UFSC	Serviço social; Estudante com deficiência; Ensino Superior.	O estudo explorou a permanência de estudantes com deficiência na educação superior pública, indo além das ações dos núcleos de acessibilidade. Utilizando revisão teórica e pesquisa documental na Universidade Federal de Santa Catarina, investigou serviços, programas e normativas que impactam a permanência estudantil. A análise baseou-se no materialismo histórico, destacando a deficiência como questão sociopolítica, definida pela restrição de participação e não por limitações físicas. A pesquisa revelou a ausência de planejamento acessível nos programas de permanência, pouca participação dos estudantes com deficiência em instâncias deliberativas e falta de dados sistematizados. Ressaltou-se a importância de coletivos estudantis e movimentos sociais na luta por direitos, enfrentamento do preconceito e visibilidade, apontando para a necessidade de mudanças estruturais e inclusão efetiva.
02	2021	Mestrado	OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves	Análise do desenvolvimento da política inclusiva de deficientes no ensino superior: caracterização e percepções no âmbito institucional, estudantil e familiar	Deficiência; Política de Inclusão; Família.	Historicamente, a sociedade tem segregado pessoas consideradas “imperfeitas” devido a limitações físicas, comunicacionais ou de saúde, excluindo-as de direitos fundamentais, como o acesso à educação. Políticas inclusivas têm buscado reparar essas desigualdades, ampliando o acesso ao ensino superior. Este estudo analisou como as políticas de inclusão de estudantes com deficiência da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a rede de apoio familiar influenciam o acesso e a permanência desses alunos. A pesquisa, quali-quantitativa, utilizou como referencial a Teoria da Rede Social e envolveu análise documental, entrevistas e questionários. Os resultados destacaram a família, sobretudo as mães, como principal suporte dos estudantes, e a UFV como símbolo de autonomia para eles. Concluiu-se que, embora ainda enfrentem desafios, as políticas institucionais e os esforços familiares têm contribuído significativamente para a inclusão e a permanência no ensino superior.
03	2023	Mestrado	JOAQUIM, Ananda Raquel de Souza	Mulheres, mães e universitárias: uma pesquisa sobre as políticas de permanência para estudantes que se tornam mães nas universidades públicas paulistas	Mães universitárias políticas de permanência estudantil. Universidade s públicas paulistas	Iniciada em 2020, durante a pandemia, esta pesquisa aborda as contradições da expansão do ensino superior e a invisibilidade do trabalho materno. Apesar de serem maioria nas universidades, as mulheres enfrentam instituições despreparadas para suas demandas específicas. Investigamos se há políticas de permanência para mães nas universidades USP, Unicamp e UNESP, analisando dados via formulário e pela metodologia de Bardin (2009). Os resultados destacam a necessidade de políticas permanentes, como auxílio maternidade, creches, maior flexibilização dos cursos, ampliação da licença maternidade e suporte à saúde e à pesquisa.
04	2021	Doutorado	ROCHA, Vanessa	Recontextualizam do o Programa	PNAES; Ensino	Esta tese investiga como as produções acadêmicas interpretam e recontextualizam o PNAES nas instituições federais brasileiras. Utilizando

			Oliveira de Azevedo	Nacional de Assistência Estudantil sob a ótica das ações afirmativas: uma análise da produção acadêmica em relação a atuação das IES no programa	Superior; Ações afirmativas.	pesquisa bibliográfica e levantamento no catálogo CAPES, apoia-se em autores como Foucault, Bourdieu e Ball para analisar os discursos. Ressalta a importância do PNAES como ação afirmativa para a permanência estudantil e educação pública, mas critica sua fragilidade política, risco de descontinuidade e enfoque excessivo em bolsas como solução institucional.
05	2021	Mestrado	LEANDRO, Maria Isabel dos Santos	A implementação da Lei 12.711/2012 no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e descaminhos	Ensino Superior; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Comissões de Verificação de Autodeclaração de cor/etnia	Este trabalho analisa a implementação da Lei 12.711/2012 na UFRJ, investigando suas ações afirmativas e as discussões étnico-raciais no ensino superior. Com abordagem qualitativa, utilizou análise documental e bibliográfica, além de dados do MEC/INEP e da UFRJ. O estudo identificou diversidade de opiniões entre cotistas sobre cotas, desafios nas políticas de permanência e problemas na formação das Comissões de Verificação de Autodeclaração de cor/etnia. Destaca-se o impacto da ausência de legislação específica sobre critérios para ingresso, resultando em fraudes e embates jurídicos.

Fonte: Elaborado pelo autor – 2024;

APÊNDICE 02

Quadro 9: Legislação sobre acessibilidade na educação superior

Legislação	Descrição
Constituição Federal de 1988	No art. 205, garante a educação como direito de todos;
Lei nº. 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
Decreto nº 3.956/2001	Ratifica a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra a Pessoa com deficiência;
Portaria nº. 3.284/2003	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade as pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;
Decreto nº. 5.296/2004	Estabelece normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência com mobilidade reduzida. No seu artigo 24 determina que os estabelecimentos de ensino proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os ambientes ou compartilhamentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
Decreto nº. 5.626/2005	Dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais e estabelece obrigatoriedade o ensino de Libras em todos os cursos de formação de educação superior;
Decreto nº. 5.773/2006	Dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;
Decreto nº. 6.949/2009	Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
Decreto nº. 7.234/2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência estudantil
Decreto nº. 7.611/2011	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior;
ABNT NBR 9050	Normas técnicas de acessibilidade, estabelecendo critérios e parâmetros para projetos de edificações para oferecer condições de acessibilidade
Lei nº. 13.146/2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência, que determina obrigatoriedade de cumprimento das condições de acessibilidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento bibliográfico, 2024;