

O IMPERATIVO DA INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS: produzindo “atitudes de inclusão”?



Priscila Provin

Capa criada por Daniel Cunha a partir da foto *Pessoas* fotografada por Clistenes Aurelio. Foto disponível em: <http://br.olhares.com/pessoas_foto3219785.html>. Acesso em: 02 fev. 2011.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

PRISCILA PROVIN

O IMPERATIVO DA INCLUSÃO NAS
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS:
PRODUZINDO “ATITUDES DE INCLUSÃO”?

SÃO LEOPOLDO
2011

Priscila Provin

O IMPERATIVO DA INCLUSÃO NAS
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS:
PRODUZINDO “ATITUDES DE INCLUSÃO”?

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2011

P969i Provin, Priscila.

O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas : produzindo “atitudes de inclusão”? / por Priscila Provin. – 2011.

159 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Eli Terezinha Henn Fabris.”

1. Universidades e faculdades comunitárias – Rio Grande do Sul. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino Superior. I. Título.

CDU 378.4(816.5)

Priscila Provin

**O IMPERATIVO DA INCLUSÃO NAS
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS:
PRODUZINDO “ATITUDES DE INCLUSÃO”?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovado em 28 de fevereiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, professora Elí Terezinha Henn Fabris. Agradeço pela acolhida como sua orientanda, pelo olhar rigoroso, comprometido e afetuoso. Pela disponibilidade e dedicação de sempre. Por acreditar em mim e na realização desta pesquisa, e por me incentivar a sempre seguir adiante. Por tudo o que pude aprender desde as aulas da especialização em Educação Especial e pelo exemplo de professora, pesquisadora e pessoa que és.

À professora Clarice Salete Traversini, por aceitar participar da banca de qualificação e de defesa desta dissertação. Agradeço suas valiosas contribuições nesta pesquisa e também todos os ensinamentos desde as aulas do Curso de Pedagogia. Foi muito importante poder contar com sua cuidadosa leitura e sugestões.

À professora Maura Corcini Lopes pelos incentivos em continuar meus estudos desde a Graduação em Pedagogia. Por aceitar meu convite de participar da banca de qualificação e defesa deste trabalho. Pela possibilidade de sempre aprender em suas aulas, e também fora delas, e pela acolhida na realização do estágio de docência durante o Mestrado. Muito obrigada por todas as sugestões e contribuições para a realização desta dissertação. Suas interlocuções, sempre produtivas, foram inspiração para grande parte desta pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação desta Universidade. Em especial às professoras da linha de pesquisa ao qual me vínculo, Elí Terezinha Henn Fabris, Gelsa Knijinik e Maura Corcini Lopes. Por todos os ricos momentos de reflexões e aprendizados proporcionados durante a realização do Mestrado. Registro aqui minha admiração pelas professoras dedicadas e competentes que são.

Aos colegas do grupo de orientação, agradeço pelas sugestões e pelos momentos de discussões que, com certeza, enriqueceram esta pesquisa. Em especial agradeço ao Goy e ao Roberto, pela produtiva conversa que resultou na definição desta dissertação. Também agradeço de forma particular ao Roberto, pela generosidade e disponibilidade em realizar as leituras da proposta e da dissertação, e por todas as contribuições neste estudo.

Agradeço aos colegas de Linha de Pesquisa: Edmar, Maricela e Sabrina, pelas trocas de ideias, dificuldades, alegrias e conquistas. Pela companhia e amizade. Em especial agradeço à Vanessa, pelas longas conversas ao telefone que resultavam sempre em força e fôlego para continuar. Pela amizade que construímos ao longo desses dois anos e por todos os momentos em que estivemos juntas, na realização de trabalhos, leituras e, principalmente, durante a realização do estágio de docência.

Aos colegas do curso de Mestrado, por todos os momentos compartilhados. Registro um agradecimento especial à Andréia, esta amiga que pude conhecer melhor durante a ANPED e com quem compartilhei não somente assuntos da academia, mas também acontecimentos de minha vida. Mais do que colegas, o Mestrado nos possibilitou cultivarmos uma grande amizade.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos pela bolsa concedida para a realização do Mestrado. Agradeço ao Eusébio Schneider, pelo apoio e confiança. Aos colegas da Gerência de Registros Acadêmicos, especialmente às amigas: Ana Cláudia, Ana Paula (*in memoriam*), Ângela, Fernanda, Jandira, Margarete e Marilice, pelo agradável convívio diário, pelos incentivos e também pela amizade que nos une.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq) pelas produtivas discussões que resultaram em importantes reflexões nesta dissertação. Apesar do curto período de minha participação no Grupo, grandes foram as aprendizagens proporcionadas.

Aos amigos e amigas, pela amizade, compreensão e apoio durante a realização do curso de Mestrado.

À Carin, pela amizade, pelas correções linguísticas e formatação deste trabalho.

Ao Daniel e à Viviane, pela capa desta dissertação.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, pelo apoio recebido sempre que necessário.

Aos meus pais, João e Rosa, agradeço tanto pelo apoio financeiro recebido durante a realização do Mestrado, quanto pelo amor, carinho e compreensão. Obrigada por tudo o que me ensinaram, pelos incentivos e pela confiança que sempre depositaram em mim.

Ao Eduardo, que está comigo em todos os momentos, e que soube compreender todos os longos e necessários momentos de isolamento para a realização de leituras e escritas. Obrigada pelos constantes incentivos e por se dispor a me ouvir e fazer leituras de meus textos, mesmo sem fazer parte do campo da Educação. Pelo amor, cuidado, compreensão e companheirismo.

Aos meus queridos afilhados, Eduarda e Gustavo, e à minha irmã, Janaína, por compreenderem minhas ausências e trazerem tantas alegrias quando estavam por perto.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisa como o imperativo da inclusão na Contemporaneidade vem movimentando não somente a sociedade e as escolas, mas também as Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul. Como recorte metodológico, os *sites* das doze Universidades Comunitárias Gaúchas foram tomados como campo de visibilidade para a investigação, que teve como objetivo conhecer o que as universidades visibilizam sobre a inclusão no ensino superior, e qual(is) conceito(s) de inclusão baliza(m) o trabalho dessas instituições. A dissertação orientou-se pela perspectiva teórica da pós-metafísica, na qual tanto o conhecimento quanto os sujeitos são constituídos de acordo com o olhar que colocamos sobre eles e com a posição que ocupam na rede social. Para a realização das análises dos materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa, foram utilizados os conceitos de in/exclusão, acessibilidade, imperativo e governamentalidade. As unidades de sentido que se constituíram a partir dos materiais visibilizados nos *sites* das universidades trataram sobre: o acesso e acessibilidade aliados à inclusão social; os programas e projetos de permanência no ensino superior; e a inclusão como estratégia de marketing nas Universidades Comunitárias Gaúchas. Como alguns resultados deste estudo foi possível apontar que: a inclusão social é o conceito inclusivo mais emergente nas instituições pesquisadas que se materializa, em grande parte, no acesso à universidade. Esse acesso, voltado para diferentes populações, mas principalmente para a população com menores condições econômicas, possibilita a entrada de muitas pessoas que em outros momentos não chegariam à universidade. Contudo, não basta somente permitir ou facilitar o ingresso, é necessário que as universidades criem estratégias para atender aos sujeitos e para mantê-los incluídos. Portanto, a pesquisa procurou investigar se as Universidades Comunitárias Gaúchas produzem “atitudes de inclusão”, com a criação de vários tipos de programas e projetos, buscando objetivar tanto o acesso quanto a permanência de vários grupos de sujeitos no ensino superior. Essas possíveis “atitudes de inclusão”, quando visibilizadas nos *sites*, podem se tornar estratégias de marketing dessas instituições, uma vez que mostram, de diferentes maneiras, como elas se preparam e tentam ser singulares no atendimento ao imperativo da inclusão.

Palavras-chave: Universidades Comunitárias Gaúchas. Imperativo da Inclusão. Acessibilidade. Atitudes de Inclusão. Ensino Superior.

ABSTRACT

This Master's dissertation analyzes how the productivity of imperative inclusion in the Contemporary is moving not only the society and schools, but also the Community Universities of Rio Grande do Sul. For the methodological approach, the websites of the twelve Gaúcho Community Universities (Southernmost Brazil Community Universities) were taken as a visibility field for the research, which aimed to find out what universities picture as inclusion in higher education, and which inclusion concept (s) lay (s) the work of those institutions. The dissertation was guided by the theoretical perspective of post-metaphysics, in which both the knowledge and the subjects are constituted according to the look we put on them, as well as the position they occupy in the social network. To carry out the analysis of the materials that make up the corpus of this study, the concepts of in/exclusion, accessibility, imperative, and governmentality were used. The meaningful units that were made up from the material available on the websites of universities dealt with: access and accessibility coupled with social inclusion; programs and projects for students to stay in higher education; and the inclusion as a marketing strategy in Gaúcho Community Universities. Through the results of this study, it was possible to point out that: social inclusion is the most inclusive concept emerging in the institutions surveyed that is accomplished, mainly, when joining the university. Such access, aimed at different populations, but especially for people on lower economic scale, allows the entry of many people who at other instances would not make the university. However, it is not enough to grant or facilitate the entry, it is necessary that universities develop strategies to receive the subjects and keep them included. Thus, the research aimed to investigate if the Gaúcho Community Universities produce "attitudes of inclusion", with the creation of various types of programs and projects seeking both the access and the permanence of several groups of subjects in higher education. Such "attitudes of inclusion", when visualized on the websites, may become marketing strategies of those institutions, since they show, in different ways, how they get prepared and try to be unique in meeting the requirement of inclusion.

Keywords: Gaúcho Community Universities. Imperative of Inclusion. Accessibility. Attitudes of Inclusion. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Site</i> da FEEVALE	48
Figura 2: <i>Site</i> da PUCRS	49
Figura 3: <i>Site</i> da UCPel	50
Figura 4: <i>Site</i> da UCS	52
Figura 5: <i>Site</i> da UNICRUZ	53
Figura 6: <i>Site</i> da UNIJUÍ.....	54
Figura 7: <i>Site</i> da UNISC.....	56
Figura 8: <i>Site</i> da UNIVATES.....	57
Figura 9: <i>Site</i> da UPF	58
Figura 10: <i>Site</i> da URCAMP.....	59
Figura 11: <i>Site</i> da URI.....	60
Figura 12: <i>Site</i> da URI.....	61
Figura 13: <i>Site</i> da UNISINOS	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Geral	39
Quadro 2: Programas/Projetos de Inclusão	42
Quadro 3: Programas/Projetos de Acessibilidade	44
Quadro 4: Inclusão Social nas Universidades do COMUNG	45
Quadro 5: Universidades do COMUNG: perfil.....	46
Quadro 6: A Inclusão como Política de Acesso aos Estudantes.....	105
Quadro 7: A Inclusão Social “Facilitando” o Acesso às Universidades	106
Quadro 8: A Inclusão como Política de Acessibilidade	114
Quadro 9: Pessoas com Deficiência: Público-alvo dos Projetos de Acessibilidade.....	115
Quadro 10: Práticas de Acessibilidade	116
Quadro 11: Programas de Inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas	121
Quadro 12: Atitudes e Ações dos Programas de Permanência.....	123
Quadro 13: Formas de Agir Frente à Diferença	126
Quadro 14: Programas de Permanência no Ensino Superior.....	130
Quadro 15: Ações dos Programas de Permanência nas Universidades do COMUNG	132
Quadro 16: “Marcas” das Universidades.....	136
Quadro 17: Estratégias de Marketing das Universidades	138
Quadro 18: Dos Relatórios de Responsabilidade Social	141

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ABESC – Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas

ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares

APAE - Associação de Pais e Amigos do Excepcional

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAP – Centro de Atenção Psicossocial

CAPEs – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas

CREDPUC – Programa de Crédito Educativo da PUCRS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Fundo de Apoio ao Estudante

FEEVALE – Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo

FES – Financiamento Estudantil

FIES – Financiamento Estudantil

GDIREC – Programa Gestando o Diálogo Inter-Religioso e o Ecumenismo

IES – Instituição de Ensino Superior

LAI – Laboratório Adaptado de Informática

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAC – Núcleo de Apoio Acadêmico

NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante

NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico

NAPEG – Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação

NEABI – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas

PCR – Programa de Crédito Rotativo

PCR Especial – Programa de Crédito Rotativo Especial

PIMA – Programa de Integração e Mediação do Acadêmico
PNE – Plano Nacional de Educação
ProExt – Programa de Extensão Universitária
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS – Rio Grande do Sul
SAE – Setor de Atenção ao Estudante
SAEs – Setores de Atenção ao Estudante
UB – Universidade do Brasil
UCPel – Universidade Católica de Pelotas
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UDF – Universidade do Distrito Federal
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMA – Universidade Federal do Amazonas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta
UNIFRA – Centro Universitário Franciscano
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES – Universidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior
UPF – Universidade de Passo Fundo
URCAMP – Universidade da Região da Campanha
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 O INÍCIO DO MOVIMENTO INVESTIGATIVO	17
1.1 O PRIMEIRO MOVIMENTO: INSERÇÃO NAS PESQUISAS.....	23
1.2 O SEGUNDO MOVIMENTO: CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA....	28
1.3 OS PERCURSOS DA PESQUISA	36
1.4 APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DE PESQUISA.....	47
2 UNIVERSIDADE E A INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE	65
2.1 IMPERATIVO DA INCLUSÃO E UNIVERSIDADE	65
2.2 NEOLIBERALISMO E UNIVERSIDADE.....	76
3 INCLUSÃO, EXCLUSÃO E OS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO NA UNIVERSIDADE	82
3.1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES	86
3.2 DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO PARA A IN/EXCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS	93
4 POLÍTICAS DE ACESSO E ACESSIBILIDADE AOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	100
4.1 A INCLUSÃO SOCIAL COMO POLÍTICA DE ACESSO À UNIVERSIDADE	102
4.2 PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE NAS UNIVERSIDADES DO COMUNG	111
5 A INCLUSÃO COMO O GERENCIAMENTO DA POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA	120
5.1 PROGRAMAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	120
5.2 PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA PARA A POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	129
6 A INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE MARKETING NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	150

APRESENTAÇÃO

[...] o que cabe aqui fazer é indicar por onde passaram as ‘fissuras’ que acabaram por produzir as inquietações, os novos ‘lances’ ou ‘sacações’ que me levaram a abandonar um campo longamente cultivado das certezas teóricas e de promessas redentoras para me aventurar por novas sendas de pesquisa (BUJES, 2007, p. 16).

Para apresentar esta dissertação de Mestrado, utilizo as palavras de Bujes (2007) porque, através delas, sou levada a pensar em minha caminhada de pesquisadora iniciante. Posso dizer que, em alguns momentos, é difícil aceitar que precisamos nos libertar de determinadas certezas, ideias e posicionamentos. Contudo, quando descobrimos a importância de fazer isso, acabamos abrindo caminho para outras formas de pensar e de fazer pesquisa. Foi um pouco disso que aconteceu comigo, quando iniciei este curso de Mestrado em Educação. Vinha com algumas ideias, talvez um pouco “fechadas demais” e com um projeto de pesquisa “pronto”. Não havia muito espaço para mudança, pois o objeto de pesquisa, o local onde seria realizada e os sujeitos da pesquisa já estavam definidos. No entanto, ao iniciar o curso de Mestrado, algumas daquelas ideias foram desconstruídas. Posso dizer que isso foi fundamental para que eu conseguisse chegar à finalização desta pesquisa. Em meio a incertezas e dificuldades de conseguir avançar e enxergar outras possibilidades, um caminho se abriu. Não estou dizendo que um caminho “simplesmente se abriu”, mas, depois de um ano de muito trabalho e estudo, foi possível pensar numa possibilidade, enxergar uma senda por onde a pesquisa poderia ser engendrada. E seria possível pensar em muitas outras formas de trabalhar com a inclusão, mas esta foi uma maneira que construí e que neste momento passo a apresentar.

Meu objetivo nesta pesquisa foi investigar se o imperativo da inclusão na Contemporaneidade vem produzindo o que denominei de “atitudes de inclusão” nas Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul. Parto desse imperativo da inclusão que, com muita força, vem movimentando as universidades, mais fortemente na última década. O imperativo da inclusão, entendido como algo que se impõe, tem a característica de ser inegociável. Na Contemporaneidade, a inclusão vem como a forma de um mandamento, sendo, portanto, necessária. Por esse motivo, torna-se importante partir desse acontecimento ao olhar para as práticas das universidades gaúchas. Além disso, objetivo, também, compreender qual(is) conceito(s) de inclusão balizam o trabalho dessas universidades.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresento as questões e a problematização da pesquisa, constituídas a partir da revisão de literatura, das leituras realizadas e discussões com colegas, professores e orientadora. As questões são as seguintes:

- Como as universidades comunitárias gaúchas visibilizam, por meio de seus *sites*, as políticas e programas de inclusão para o ensino superior?
- Qual(is) o(s) conceito(s) de inclusão que as Universidades Comunitárias Gaúchas visibilizam em seus *sites*?

Os materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa foram visibilizados e retirados dos *sites* das doze universidades do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). Também compõe o primeiro capítulo desta dissertação, a narrativa dos caminhos pelos quais percorri durante a pesquisa e uma breve descrição e apresentação dos materiais que foram analisados.

No segundo capítulo, chamado de “Universidade e a inclusão na Contemporaneidade”, discuto o imperativo da inclusão na Contemporaneidade, trazendo principalmente leis e acontecimentos que me auxiliaram a mostrar que esse imperativo não é do ensino superior, mas que ele está na sociedade e que um efeito dele pode ser *estar chegando* à universidade. Também elaborei uma reflexão sobre a relação entre universidade e neoliberalismo, uma vez que entendo que, imbricado nesse movimento do imperativo da inclusão, está o neoliberalismo regulando as ações tanto das universidades, quanto das pessoas que lá estão (ou não).

Buscando prosseguir com a investigação, tornou-se necessário desenvolver os conceitos de inclusão e exclusão para mostrar a produtividade do conceito central para esta pesquisa: a in/exclusão. Tal conceito, dentro da perspectiva teórica em que me movimento, a pós-metafísica, vem sendo desenvolvido por um grupo de pesquisadores ao qual me filio de forma interessada. O desenvolvimento desse conceito começou a emergir no momento em que foi identificado o limite, se vistos separadamente, dos conceitos de inclusão e exclusão para entendermos as práticas de subjetivação da Contemporaneidade. Por esse motivo, pretendo, nesta dissertação, mostrar como as universidades se constituíram no Brasil, escolhendo, para isso, alguns elementos históricos da inclusão e exclusão nessas instituições. Além disso, também faço uma articulação desses dois conceitos com as Universidades Comunitárias Gaúchas, foco desta pesquisa. Procuro entender que movimentos foram necessários nas universidades para que essas instituições abrissem suas portas e apresentassem projetos e programas nomeados “para todos”. Tais elementos foram tomados, numa inspiração

foucaultiana, pela sua espessura monumental, e não por sua linearidade histórica. Este é o terceiro capítulo desta dissertação: “Inclusão, exclusão e os processos de in/exclusão na Universidade”.

No quarto capítulo, “Políticas de acesso e acessibilidade aos estudantes universitários”, apresento a primeira unidade de sentido, na qual desenvolvo questões relacionadas à acessibilidade e inclusão social. A acessibilidade, tomada principalmente como acesso e a inclusão social, um dos conceitos de inclusão no qual as Universidades Comunitárias Gaúchas investem fortemente, foram dois elementos encontrados de forma muito intensa nos materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa. Apresentá-las no mesmo capítulo tornou-se interessante, pois ambos pretendem atingir o mesmo público: as pessoas com menores condições econômicas. Para empreender tais análises, foram destacados alguns excertos dos materiais de pesquisa, que mostram como acessibilidade e inclusão social se cruzam nesta dissertação. A acessibilidade, a in/exclusão, o imperativo e a governamentalidade foram tomados como ferramentas analíticas para operar no presente estudo.

No quinto capítulo, denominado “A inclusão como o gerenciamento da população universitária”, pretendo mostrar os diferentes programas e projetos de inclusão no ensino superior que as Universidades Comunitárias Gaúchas visibilizam em seus *sites*. Se através da acessibilidade e da inclusão social as universidades possibilitam o acesso aos estudantes, torna-se necessário, no desafio constante do processo de in/exclusão, criar estratégias para que os alunos permaneçam nas instituições. Esse é um dos princípios do jogo econômico do neoliberalismo: manter “todos” incluídos. Dessa forma, as instituições de ensino superior mostram, de diversas maneiras, como participam desse jogo, como vivem o imperativo e se, interpeladas por ele, tomam o que chamei de “atitudes de inclusão”.

Para finalizar a dissertação, no sexto e último capítulo, “A inclusão como estratégia de marketing nas Universidades Comunitárias Gaúchas”, argumento que a inclusão pode ser vista como uma estratégia de marketing nessas universidades. Isso porque, na Contemporaneidade, mostrar, por meio dos *sites*, o que é desenvolvido nessas universidades é extremamente produtivo. Tanto é produtivo para as universidades, que poderão ampliar sua população universitária, quanto é produtivo para os estudantes, que poderão se beneficiar com inúmeros tipos de bolsas, programas e projetos que as Universidades Comunitárias Gaúchas desenvolvem pensando na inclusão.

Mesmo com a dificuldade de encerrar esta discussão que incita tantos questionamentos, reflexões e desafios, foi necessário interromper este percurso. No entanto,

essa interrupção não significa que não haja possibilidade para novas perguntas, problematizações e novas ideias. Apesar disso, encerro este trabalho trazendo as considerações finais, com as reflexões que foram possíveis de serem feitas, por mim, neste momento.

1 O INÍCIO DO MOVIMENTO INVESTIGATIVO

São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo (VEIGA-NETO, 2007, p. 30).

Início a narrativa da trajetória desta dissertação trazendo emprestadas as palavras de Veiga-Neto, através das quais ele fala sobre os olhares constituidores do mundo. Sim, os olhares no plural e não no singular, que são capazes de constituir não só os problemas de pesquisa, mas muitas outras coisas, tais como os sujeitos, por exemplo. Os olhares que não são únicos, que advêm de diferentes lugares e que se encaminham para diferentes direções. São os nossos olhares que vão considerar esse ou aquele objeto, um problema para um determinado campo de conhecimento. Assim, não sendo algo “dado”, a constituição de um problema de pesquisa pode ser engendrada de diversas formas. Por isso, penso ser importante logo no início deste texto trazer elementos para contar sobre a criação de meu problema de pesquisa, dizer de onde falo, de onde venho, e, principalmente, o porquê sou “tomada” por essa pesquisa que aborda a temática da inclusão. Também é importante dizer que, na perspectiva teórica em que me movimento - a pós-metafísica -, o caminho não é definido à priori, ele é planejado e, partindo da prática de pesquisa, das teorizações e do material empírico, novas possibilidades podem aparecer e não serão rejeitadas. Serão consideradas como caminhos que podem potencializar o exercício investigativo. Não optamos por uma metodologia de pesquisa, mas “[...] sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa” (CORAZZA, 2007, p.121). Mais do que isso, numa concepção de pesquisa pós-metafísica, o sujeito e o conhecimento não assumem posições idealizadas ou fixas. O sujeito, nesta perspectiva, é constituído de duas formas: “[...] sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995b, p. 235). Sendo assim, o sujeito vai se constituindo e sendo constituído, pois não é aquele sujeito centrado e único produzido na Modernidade, ele é multifacetado e sujeitado. Já o conhecimento não é algo que está aí para ser “descoberto”, mas ele também é constituído a partir de determinados lugares e a partir do olhar que colocamos sobre ele.

Na pós-metafísica, o termo “pós” pode ser entendido não como o que vem cronologicamente depois da metafísica, mas como uma forma diferente de olhar, de pensar, “[...] por meio de um constante diálogo crítico com o passado e com aquilo que nele

permaneceu impensado” (DUARTE, 2006, p. 7-8). Segundo Duarte (2006), essa perspectiva não pretende fugir do passado ou do presente, pois, quando olha para trás, torna-se capaz de fazê-lo de forma interessada em abrir novos horizontes para o futuro. E é dessa forma que venho gestando meu problema de pesquisa: olhando para trás, tentando entender como a inclusão hoje, entendida como uma “verdade que permanece” (RECH, 2010) e que não se questiona, chegou ao ensino superior.

Se o pensamento pós-metafísico é aquele que se abre para a experiência do impensado e do novo, também a ação, pensada e exercida em um sentido pós-metafísico, se expõe à aventura da instauração da novidade, e é por isso que um corresponde, incita e inspira o outro sem qualquer ordem de prioridade entre ambos (DUARTE, 2006, p. 8).

Pensando nessas questões, posso dizer que me apoio em uma perspectiva que me permite ver a inclusão de uma forma específica. Não digo com isso que outras formas são erradas ou inválidas, mas que apenas são outras formas. Sei o quanto a ideia de inclusão está “colada” à de deficiência, mas, neste trabalho, tenho a intenção de desnaturalizar essa “verdade” e trazer reflexões que possam contribuir com tal discussão.

Sabendo que em algum momento todos lutamos para estarmos incluídos em diferentes espaços, considero importante explicitar o tipo de inclusão que irei abordar. A inclusão a que me refiro neste trabalho vai além do recorte da deficiência e não aborda um único grupo de pessoas. Trata-se da inclusão vista de uma forma mais ampla e, ao mesmo tempo, tenta-se não pensá-la através do “[...] binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar” (LOPES, 2007a, p. 1).

Contudo, para chegar a este entendimento¹ que tenho hoje, percorri alguns caminhos que me constituíram a pesquisadora iniciante que hoje sou. E é sobre esses caminhos que escrevo agora. Penso ser importante destacar que descreverei os movimentos pelos quais passei e das mudanças de rotas que foram necessárias e que poderão parecer dispersão aos olhos de quem lê esta dissertação. Entretanto, objetivo trazer tais (des)caminhos para mostrar que a constituição deste trabalho não é mais do que um processo de (des)construção, que precisou de muitos elementos para se tornar o que apresento agora. Por isso, é que falo em movimentos, pois não trilhei por um caminho totalmente pré-determinado ou pronto. Fui-me constituindo no decorrer desse processo.

¹ Falo do entendimento que é possível no momento atual. Pode ser visto como provisório e não pretende ser o melhor ou mais verdadeiro, apenas é uma das formas de entender a inclusão.

A chamada “Educação Especial” começou a ocupar meus interesses desde a época de minha Graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2003, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Posso dizer que esse interesse foi, em grande parte, impulsionado por leituras realizadas em duas disciplinas do referido curso: Seminário Temático I – “A escola e os lugares da in/exclusão” e Seminário Temático II – “(Des)construindo o especial”.

Em meu trabalho de conclusão de curso², ocupei-me com questões de gênero no contexto de uma Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Busquei analisar o que ensinavam as letras das músicas ouvidas pelos/as alunos/as³ sobre a constituição do feminino, dentro daquele contexto. Foi no final do curso de Graduação em Pedagogia, junto com o desenvolvimento do trabalho de conclusão, que comecei a realizar leituras que me levaram a suspeitar de algumas verdades, tidas como únicas, e a ver a própria educação de outras formas. Leituras sobre questões como identidade, diferença, sujeito e principalmente inclusão, começaram a fazer meu deslocamento de uma perspectiva que questionava se a inclusão era positiva ou não, e que saudava as diferenças. Desde então, comecei a entender a inclusão como um processo, que não se faz com o simples deixar “estar junto”, como dizem Fabris e Lopes (2003), mas como um processo do qual fazem parte muitas ações e, principalmente, desnaturalizações. Com isso, quero dizer que o olhar cristalizado sobre “o deficiente”, “o incluído”, “o diferente”, “a escola especial”, começou a ser colocado sob suspeita. Era esse o único olhar possível? Como tal olhar se constituiu? O que produziam determinadas “verdades” sobre o contexto da educação especial? Perguntas como essas começaram a me inquietar e por isso continuei meus estudos nessa área. Naquela época, falar em Educação Especial e falar em inclusão era praticamente o mesmo. Isso porque os incluídos eram os ditos “sujeitos da Educação Especial” ou os sujeitos com “necessidades educacionais especiais”. Segundo Ferré (2001), a Educação Especial é:

[...] aquela parte da Educação que considerou os sujeitos como objeto de seu discurso teórico e prático: alunado deficiente, especial, diferente do alunado majoritário, eficiente, normal, homogêneo. Uma parte da Educação que, resistindo hoje a morrer como disciplina específica, contrariamente àquilo que predica como prática necessária para seu objeto, acabou definindo esse alunado como igual, mas com necessidades educativas especiais (FERRE, 2001, p. 197).

² Trabalho intitulado “A menina cresceu”: o que ensinam as músicas no contexto da APAE, orientado pela Profa. Dra. Maura Corcini Lopes no ano de 2003.

³ Em meu trabalho de conclusão de curso, utilizei a expressão alunos/as para me referir aos sujeitos com os quais interagia, enquanto professora.

A ideia da inclusão era remanescente da Educação Especial, e, sobretudo, confundia-se com esta. Nesta pesquisa, porém, objetivo falar dos processos de inclusão não nesse sentido, relacionados à Educação Especial, mas sim no sentido mais amplo dessa prática e que na Contemporaneidade é emergente. Trabalho com o conceito de in/exclusão, que não é um estado permanente, mas sim algo que pode mudar de acordo com as nossas posições de sujeito nos mais diferentes espaços. Por isso, alguns autores vêm trabalhando com a noção de uma expressão única, e filio-me a eles para trabalhar com essa perspectiva. O conceito de in/exclusão como ferramenta é utilizado por um grupo de pesquisadores⁴ com alguns dos quais dialogo a seguir, na tentativa de dar visibilidade a essa maneira de trabalhar com a inclusão. “Inclusão e exclusão estão tão imbricadas que, talvez, deversem compor uma única palavra ou uma única unidade de sentido – ‘in/exclusão’” (LOPES, 2004, p. 3). Sendo uma condição para a existência da outra, Lunardi (2001, p. 4) argumenta que “[...] inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação, ou seja, fazem parte de uma mesma matriz de poder”. É importante destacar que o processo de in/exclusão não se dá apenas pelos sujeitos não estarem no mesmo espaço do que outros, mas por estarem no mesmo espaço e, por vezes, não serem considerados como alguém que faz parte dele. Lopes, Lockmann e Hattge (2010, não paginado) trazem Foucault para explicar que “[...] as relações de poder são fluidas, cambiantes, [que estão] em constante movimento [...]”. E prosseguem dizendo que “[...] o que podemos identificar são diferentes posições ocupadas pelos sujeitos, de forma que a inclusão e a exclusão passam a ser vistas, não como categorias fixas a partir das quais podemos classificar os excluídos e os incluídos” (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2010, não paginado). Desse modo, podemos entender a in/exclusão como relacional, que depende sempre do lugar que os sujeitos ocupam em relação a outros.

Segundo Lopes (2007b, p. 18), “[...] para poder estar dentro do desejado, foi preciso inventar o lado de fora”. A respeito dessa lógica, não há limites definitivos que mostrem onde começa uma e onde termina a outra, mas “[...] há uma necessidade vital, considerando-se um tipo de racionalidade moderna, de que as fronteiras da in/exclusão sejam mantidas. [...] Lógica perversa, mas estruturante de nossa vida e de nosso tempo em crescente globalização”

⁴ Grande parte desses pesquisadores integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq), coordenado pela Professora Dra. Elí T. Henn Fabris e pela vice-coordenadora Professora Dra. Maura Corcini Lopes. O grupo problematiza a in/exclusão a partir do estudo de autores que possibilitam esta discussão, bem como por meio das pesquisas produzidas pelos integrantes do grupo. Como resultado da sistematização desses estudos, o grupo já produziu dois livros: *In/exclusão nas tramas da escola*, tendo como organizadoras Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal’Igna (2007) e *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*, organizado por Maura Corcini Lopes e Morgana Domênica Hattge (2009).

(LOPES, 2007b, p. 18). A partir desses entendimentos, nessa perspectiva teórica em que me movimento, pensar a inclusão e a exclusão separadamente não tem o mesmo sentido do que trabalhar com um conceito único. Entretanto, para chegarmos a esse conceito, é necessário compreendermos como e a partir de onde ele se constituiu. Para dar visibilidade a tais conceitos, no capítulo 3, faço um recorte histórico das Universidades no Brasil, articulando-as primeiramente com os conceitos de exclusão, inclusão e trazendo elementos para entendermos como foi possível chegarmos ao conceito de in/exclusão.

Posso dizer que foi na esteira dessas discussões que comecei a fazer alguns deslocamentos de olhar para certas práticas não somente da área da Educação Especial, mas também da própria forma como pensava a inclusão. No ano de 2004, como aluna do curso de especialização em Educação Especial: o Desafio da Escola Inclusiva, na mesma Universidade, e funcionária desta Instituição⁵ há cinco anos, realizei uma pesquisa⁶ sobre as condições de inclusão da Universidade. Meu interesse e entendimento da Educação Especial começavam a se deslocar para a questão da inclusão. Mesmo trabalhando em um setor administrativo da Instituição, em momento algum cheguei a me desligar da área da educação. Meu trabalho, mesmo que indiretamente, também está ligado à educação, e entendo que as competências que adquiri, ao longo de minha formação, e que hoje coloco em prática em minha atividade atual, são muito úteis. Além disso, apesar de estar em um setor de Registros Acadêmicos, minha função não é apenas de operação. São muitas as interações com outras áreas, em sua grande maioria com professores e coordenadores de curso, além de contatos diários com colegas para realizar planejamentos, descrições de processos e desenvolvimento de melhorias. Por isso, ao ingressar no curso de especialização em Educação Especial, tive a intenção de realizar uma pesquisa que, de algum modo, pudesse contribuir com reflexões acerca do processo de inclusão nesta Universidade.

Na referida pesquisa, foram entrevistados alunos com deficiência matriculados na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e, com o material produzido nas entrevistas, foi possível fazer um mapeamento do que já se realizou na Instituição em relação à inclusão e o que ainda poderia ser desenvolvido, sob o ponto de vista dos estudantes entrevistados. Abordei, na entrevista com os alunos, três aspectos:

⁵ Atualmente, continuo trabalhando na Gerência de Registros Acadêmicos, ocupando a função de Analista Acadêmico.

⁶ Monografia intitulada: “Eu não sei se vou encontrar o lugar ideal”: (Re)pensando as condições de inclusão na Unisinos, sob orientação da Profa. Dra. Maura Corcini Lopes, no ano de 2005.

- arquitetural, englobando neste aspecto a questão de acesso físico aos mais diferentes espaços da Universidade, tais como salas de aula, auditórios, lancherias, banheiros, salas de coordenações de curso, etc.;
- administrativo, procurando conhecer como os alunos eram atendidos nos diversos setores da Universidade; e
- pedagógico, entendido como articulado e constituído nas relações estabelecidas entre professores e alunos, funcionários e alunos, alunos e alunos. Nesse aspecto, foram consideradas as relações existentes entre toda a comunidade acadêmica, enquanto sujeitos que agem e interagem.

Os resultados do estudo mostraram que muito já foi feito em relação à inclusão na UNISINOS, porém são contínuas as ações de um espaço que deseja ser inclusivo. Ou seja, a inclusão não pode ser vista como um “lugar de chegada” (LOPES, 2007b) e que, quando se alcança, está “resolvido” para sempre.

Por se tratar de uma monografia, foi necessário colocar um ponto final, visto que havia apenas um ano para desenvolvê-la. Penso que atingi meu objetivo ao produzir as informações com os estudantes e, por fim, deixar algumas sugestões elaboradas pelos alunos e outras que eu mesma vislumbrei através da pesquisa.

Aquele trabalho fora encerrado, porém não minhas reflexões e inquietações. Continuei interessando-me pela inclusão no ensino superior. De certa forma, porque permaneci trabalhando nesse espaço e, com o tempo, fui enxergando outras questões que poderiam ser objeto de um novo estudo. Assim, ao retomar minha monografia para apresentá-la no III Ciclo de Estudos sobre Inclusão⁷ e ao rever as reflexões por mim desenvolvidas em outro momento, decidi que era chegada a hora de rever minhas perguntas ainda sem respostas e inscrever-me para o Mestrado em Educação.

Dando continuidade ao presente texto, trago os primeiros movimentos realizados na pesquisa, bem como alguns trabalhos já realizados sobre a inclusão no ensino superior.

⁷ Evento realizado na UNISINOS, em setembro de 2008, promovido pela Unidade de Recursos Humanos desta Universidade.

1.1 O PRIMEIRO MOVIMENTO: INSERÇÃO NAS PESQUISAS

Inicialmente, quando do ingresso neste Programa de Pós-Graduação, meu interesse era dar continuidade à pesquisa realizada na UNISINOS, aprofundando a questão pedagógica e realizando entrevistas com docentes da Instituição. No entanto, ao realizar pesquisas em *sites* de universidades como UNISINOS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e em bases de dados que me direcionaram para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no primeiro movimento da minha pesquisa, encontrei uma série de trabalhos que, ao final, foram conduzidos a resultados muito semelhantes entre si.

As pesquisas encontradas abordam a inclusão a partir de uma determinada universidade e trazem a temática sob o ponto de vista de estudantes com deficiência que estão ou estiveram na universidade e, em algumas, também sob o ponto de vista de docentes ou de gestores da universidade. Demonstam o que as universidades já fizeram em relação à inclusão de pessoas com deficiência e o que ainda precisa ser feito. Pela proximidade dos resultados apresentados, acabei agrupando essas pesquisas como forma de melhor sistematizá-las. Alguns dos resultados encontrados dizem que: os professores estão despreparados para trabalhar com pessoas com deficiência; a arquitetura das universidades precisa ser adaptada para atender a essas pessoas; faltam equipamentos para que os alunos com deficiência possam acompanhar as aulas e atuar de forma autônoma na universidade; o preconceito existe tanto por parte de alguns professores como por parte de alunos; o processo de inclusão não se faz somente com a boa vontade de alguns, mas com a mobilização de toda a comunidade acadêmica; os alunos com deficiência em situação de inclusão muitas vezes já se sentiram, apesar de “incluídos” fisicamente, excluídos; a grande maioria dos estudantes demonstra que, apesar das dificuldades, têm muita vontade e persistência para continuar na universidade e romper com os preconceitos; e gestores demonstram conhecimento de que é preciso mudar muitas coisas, mas geralmente a questão recai sobre a falta de recursos para essas mudanças.

Apesar de trazer uma síntese do que dizem as pesquisas encontradas, considero importante discorrer brevemente sobre algumas delas. Faço isso com o objetivo de mostrar

como os/as autores/as das pesquisas organizaram seus trabalhos, quais as recorrências por mim encontradas⁸ e, por outro lado, dar a conhecer como pretendo organizar a minha pesquisa.

Marilú Mourão Pereira (2007), em sua pesquisa, foi em busca de trajetórias acadêmicas. Entrevistou estudantes com deficiência, que ingressaram em cursos de graduação através do sistema de cotas da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e também gestores envolvidos com a temática da inclusão na universidade. O trabalho teve como foco a adoção de propostas de discriminação positiva, as *ações afirmativas*, por intermédio da política das cotas como possível contribuição para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Para a autora, as condições para *manter o aluno* com deficiência na universidade e garantir seu sucesso na vida acadêmica estão relacionadas com a *democratização* do ensino superior. Com relação às cotas, diz que estas não garantem a *permanência* dos alunos e que, por isso, “[...] a Universidade precisa desenvolver políticas voltadas para essa demanda institucional, para que realmente se efetive a inclusão desses alunos” (PEREIRA, 2007, p. 164). Além disso, a autora salienta, ainda, a necessidade urgente de mudanças nas atitudes dos professores, alunos e da própria Instituição, buscando também a implementação de tecnologias de comunicação, para que os estudantes possam atuar de forma independente e produzir seu conhecimento.

Antonieta Beatriz Mariante (2008), por sua vez, analisou o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais incluídos no Centro Universitário Metodista. Em virtude disso, foi aplicado um questionário sob a forma de entrevista com docentes e discentes da referida Instituição. Para alguns alunos entrevistados, existem professores que avaliam de forma “igual”, sem fazer distinção. Para outros, existe o apoio por parte do professor que disponibiliza, se necessário, “alguém para ajudar”. Já alguns dos professores observam que a avaliação praticada na Instituição é inclusiva e não cria impedimentos para os estudantes demonstrarem suas aprendizagens; outros dizem que a avaliação não é inclusiva, mas que os próprios professores procuram encontrar alternativas para desenvolvê-la de forma a promover o sucesso dos estudantes.

Com relação aos estudantes, a autora destaca que estes manifestam o reconhecimento de sua condição de “diferentes” e que deixaram muito claro o que esperam dos professores e da própria Instituição. A autora aponta, ainda, que o Centro Universitário Metodista entende a necessidade de serem retiradas as *barreiras atitudinais*, as de *acesso ao conhecimento e às informações*, para depois retirar as *arquitetônicas*. Relaciono tais colocações de Mariante

⁸ Destaquei as recorrências encontradas entre as pesquisas marcando-as em itálico.

(2008), quando traz a importância de serem retiradas as barreiras de atitude e de conhecimento, com o que Skliar (2001) diz em relação à mudança de representação. O autor explica que, nesse processo de mudança, é preciso haver mudança na significação e não apenas nas leis, nas propostas pedagógicas e/ou nos códigos.

[...] o que tem que mudar, como muito mais importante que mudar o texto, a lei e os códigos, é mudar a representação, as representações. Se elas não mudam, quer dizer, as representações sobre os outros, se elas não mudam, eu posso mudar o currículo, mudar a formação de professores... fantástico! Só que a representação permanece fixa (SKLIAR, 2001, p. 15).

Em outras palavras, Skliar propõe que mudemos nossas formas de olhar para os “sujeitos da inclusão”, assim como Mariante (2008) sugere. No entanto, se as pessoas não circularem no espaço, isto é, se as barreiras arquitetônicas não forem removidas, como podemos chegar às questões de atitude e de acesso ao conhecimento?

O estudo de Denise Molon Castanho (2007) teve por objetivo investigar as políticas para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em três universidades, UFSM, Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e ULBRA e no Centro Universitário de Santa Maria. Para tal pesquisa, foram realizadas entrevistas com gestores das Instituições e estudantes com necessidades educacionais especiais. Foi possível observar, com o estudo, que são visíveis os movimentos e avanços relativos à legislação e que começam a refletir nas Universidades e Centro Universitário, sendo registrados o *acesso*, o *ingresso* e a *permanência* de alunos com necessidades educacionais especiais. Muito ainda precisa ser feito, a fim de se chegar a uma *educação para todos*; as Instituições precisam ser *melhor preparadas* para a demanda cada vez maior de estudantes com necessidades especiais e, para tanto, precisam enfrentar um cenário político, econômico e social de mudanças (CASTANHO, 2007). Ainda foi possível identificar que as Instituições pesquisadas dispõem esforços mais direcionados ao *acesso*, ou seja, no concurso vestibular. Não há, no entanto, ações mais concretas que favoreçam a *permanência* dos alunos nas Instituições.

Outro trabalho encontrado foi o de Adriana da Silva Thoma (2005), que apresenta uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais de *acessibilidade* no ensino superior em universidades do COMUNG: Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), UCS, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo

(Universidade FEEVALE), Universidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (UNIVATES) e Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Essa pesquisa teve por objetivo mapear os acadêmicos em situação de inclusão e analisar e problematizar as representações e discursos sobre os sujeitos incluídos nessas instituições. Tomando a perspectiva de análise do discurso, o estudo foi orientado pelos Estudos Culturais e por algumas noções de Michel Foucault, como discurso, poder e resistência.

Após analisar os discursos dos gestores e docentes, a autora afirma que as reformas da legislação não têm sido suficientes para garantir a *acessibilidade universal* dos sujeitos a serem incluídos na sociedade.

Mudam-se as leis e os códigos e símbolos escolares, reconstroem-se os contextos urbanos etc., mas as representações de inferioridade e impossibilidade daqueles nomeados e narrados como patológicos, anormais, a corrigir [...] seguem cristalizadas, constituídas de narrativas que falam quase que exclusivamente sobre aquilo que falta a ‘eles’ para serem como ‘nós’ (THOMA, 2005, p. 16).

De todas as pesquisas encontradas, a que mais se aproximava da forma como eu estava projetando a minha, é a última, apresentada por Adriana da Silva Thoma. A aproximação se dá pela forma de trabalhar com a inclusão e pelas teorizações de Michel Foucault que a autora utilizou. Não obstante, ao contrário desse e de outros trabalhos, meu objetivo inicial não era realizar um estudo de caso, como fizeram outros pesquisadores, e também não desejava problematizar o que é produzido pelos discursos sobre estudantes em situação de inclusão. Meu objetivo era entrevistar professores da UNISINOS sobre o processo de inclusão nesta Universidade.

Contudo, ao realizar a sistematização do primeiro grupo de trabalhos encontrado e descrito aqui, posso dizer que esses trabalhos acabaram me apontando para outro caminho possível, considerando que não seria muito produtivo pesquisar algo que, de certa forma, já havia sido pesquisado e cujos resultados já conhecemos. Encontrei nessas e em outras pesquisas não mencionadas aqui, mas igualmente lidas, algumas regularidades que me levaram a pensar em outras perguntas. Ative-me, então, a expressões que se repetissem nas pesquisas ou que me inquietassem por sua naturalização, tais como acesso/acessibilidade, permanência, barreiras, direitos, preparo, democratização, necessidades especiais e ações afirmativas. Esses termos me motivaram a pensar na inclusão buscando como campo de pesquisa um universo maior e não uma determinada universidade. Quero dizer com isso que,

após realizar um primeiro mergulho em trabalhos já realizados em nível de Mestrado e Doutorado sobre a inclusão no ensino superior, vi-me convidada a alterar o rumo da minha pesquisa. Num segundo movimento investigativo, vislumbrei a possibilidade de falar da inclusão a partir de um lugar, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Esta Universidade seria tomada como um exemplar entre tantas universidades do Rio Grande do Sul, que estão atentas ao movimento de incluir a todos, para falar sobre o processo de inclusão no ensino superior de uma maneira macro. Meu ponto de partida seria a UNISINOS, uma vez que mostraria como ela vem se organizando para “dar conta” da inclusão no ensino superior que, desde um determinado período, tornou-se uma demanda legal e a qual as universidades precisam atender para não serem elas próprias “excluídas”. Quero dizer que a inclusão hoje não é mais algo de que se “duvide”, mas que se tornou uma verdade absoluta e que não se questiona. Dessa forma, as universidades acabam não “tendo escolha” por esse processo. Por esse motivo, a inclusão vem sendo narrada como um imperativo, como algo que se impõe⁹ a alguém. Dizendo de outra forma, se as universidades optarem por não trabalhar de forma inclusiva, elas mesmas podem acabar “saindo do jogo”¹⁰, tendo seus alunos evadidos para outras Instituições.

Meu objetivo, neste segundo movimento, não estava centrado em analisar a inclusão na UNISINOS, mas sim, partindo dela, analisar a inclusão no ensino superior, tendo como material de pesquisa programas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tratam sobre a inclusão no ensino superior. A análise desses programas levaria a tentar entender como essas políticas que o MEC desenvolve, através de seus programas de inclusão, são produtivas para a sociedade contemporânea, para as universidades e para o próprio sujeito universitário. No entanto, para que essa nova proposta de pesquisa pudesse tomar forma, foi necessário novamente buscar pesquisas já realizadas. Nesse momento, agrupei as pesquisas que dizem respeito às políticas de acesso e permanência na educação superior por meio de ações afirmativas, já que considerei produtivo me aproximar desses estudos que vêm pensando a inclusão pelo viés das políticas de ações afirmativas. É com essas pesquisas que dou continuidade ao presente texto.

⁹ No próximo capítulo, desenvolvi mais essa noção de imperativo da inclusão.

¹⁰ Aqui estou me referindo ao “jogo” no mesmo sentido que Lopes (2009) desenvolve, o jogo econômico do neoliberalismo. Nele, todas as pessoas precisam estar incluídas, em diferentes níveis de participação, para que se tornem alvos das ações do Estado; e estar sob a vigilância desse Estado, que não necessariamente está em todos os lugares, mas ao mesmo tempo está em todas as pessoas, significa estar governamentalizado. Voltarei a essa discussão mais adiante. Além disso, as universidades também precisam abrir as portas para todos (assim como a escola vem fazendo mais fortemente, desde 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que retoma a educação como um direito fundamental de todos) sob pena de serem excluídas do mercado, caso não se adaptem a essa maneira de ser universidade na Contemporaneidade.

1.2 O SEGUNDO MOVIMENTO: CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Num segundo movimento investigativo, procurei por pesquisas que tratassem sobre as políticas de acesso e permanência na universidade, uma vez que pretendia analisar algumas políticas de inclusão do MEC para o ensino superior. Posso dizer que a leitura dessas pesquisas foi produtiva, pois, através delas, pude vislumbrar outras formas de pensar a inclusão em tempos de ações afirmativas, propostas pelo MEC.

Júlio Cesar Luchmann (2007) teve por objetivo identificar políticas públicas destinadas a corrigir as deficiências de acesso ao ensino superior e a garantir a permanência dos alunos nas Instituições de ensino, no período compreendido entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva (1994 – 2006). O referido estudo buscou identificar se essas políticas são eficientes e se contribuem de fato para o acesso e a permanência no ensino superior. Para tal estudo, realizou-se pesquisa documental e análise comparativa de dados. Sob a influência do ideário neoliberal, principalmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, Luchmann (2007) destaca que houve um grande esforço por parte do governo de empurrar a educação superior para um processo de privatização. Com essa reestruturação, diminuía-se a burocracia que dificultava a abertura de novas Instituições de Ensino Superior (IES), o que não significou, porém, o acompanhamento na evolução do número de vagas. De 1995 para 2002, houve um aumento de apenas 14% das vagas. Já a demanda de inscritos nas universidades era de 65% a mais do que as vagas ofertadas. Com relação ao número de concluintes, o autor mostra que, no ano de 2002, apenas 35% dos alunos ingressantes chegaram ao final dos cursos, dando margem a um entendimento de que as condições de permanência no ensino superior ainda não eram satisfatórias.

Já o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) não apresentou políticas públicas que provocassem mudanças profundas na estrutura do funcionamento das IES. Nesse governo, o autor demonstrou que há um maior crescimento do número de vagas, mas um menor crescimento no número das IES. Já o número de ingressantes, em 2005, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, teve um aumento de 10% acima do índice alcançado pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo Luckmann (2007), essa melhora nos índices de acesso e permanência no ensino superior se deve aos programas implementados pelo governo Lula, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), as alterações no Financiamento Estudantil (FIES) e o Sistema de Cotas. O autor finaliza seu trabalho destacando a importância de darmos atenção às condições de acesso e, mais ainda, às

condições de permanência no ensino superior, com a necessidade de criação de políticas públicas que realmente façam frente aos problemas da educação superior.

É justamente no governo Luiz Inácio Lula da Silva que, com destaque para as políticas de ações afirmativas, passa-se a considerar o “incluído”, não somente as pessoas com deficiência, mas também negros, indígenas, pobres (com maior destaque), dentre outros. Nesse governo, alargou-se o conceito de inclusão e, com isso, também, a necessidade de ampliação de ações de assistência, iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (LOPES, 2009). Segundo essa autora, diante da proliferação de bolsas e de auxílios a partir da Política de Assistência, muitas famílias estão sendo beneficiadas e isso não se pode negar. Através de tais benefícios, essas pessoas também entram na lógica do consumo, movimentando a economia do país, mesmo recebendo recursos muito escassos por parte das Políticas de Assistência (LOPES, 2009). Com isso, é possível perceber o quanto a lógica do neoliberalismo¹¹, tendo em vista aqui a noção de mercado e empresa, está presente na Contemporaneidade e, associada a essa lógica, está uma racionalidade política inclusiva eficiente e que produz estes resultados. Contudo, Lopes (2009) pondera que, se não forem desenvolvidas políticas mais efetivas para diminuir os custos dessas políticas de assistência, não é garantido que os beneficiários de tais políticas consigam se manter na posição de incluídos por muito tempo.

Rech (2010), em seu estudo sobre a constituição e emergência da inclusão escolar no governo de Fernando Henrique Cardoso, argumenta que o governo Lula, no que se refere à Educação Especial, além de seguir a mesma linha, potencializa os programas assistenciais, característicos de um governo neoliberal: “Um exemplo disso são as diversas bolsas atribuídas às camadas mais pobres da sociedade, bolsas estas que fazem parte de ações que podemos chamar de inclusão social” (RECH, 2010, p. 52).

O que apresento como hipótese é que essa maior abertura para os benefícios, embora visíveis em dois governos específicos, seja também proveniente da lógica da governamentalidade, e não de uma intenção particular do governo de Fernando Henrique Cardoso ou de Luiz Inácio Lula da Silva. A governamentalidade pode ser definida através das palavras de Foucault (2008b) como:

¹¹ No segundo capítulo desta dissertação, farei uma discussão sobre o conceito do neoliberalismo.

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008b, p. 143).

A inclusão, nessa lógica, pode ser considerada uma estratégia de governamentalidade, pois vem buscando na Contemporaneidade atingir cada vez mais diferentes populações, que estarão sendo conduzidas e preparadas por instituições educacionais para estarem aptas a competir e a jogar o jogo neoliberal. Estratégia essa que, nesse período, vem tomando a forma de imperativo.

Outro estudo encontrado foi o de Milena Maria Corcini (2007), que analisou o caráter social e a viabilidade prática e jurídica dos programas de acesso ao ensino superior, implantados pelo Governo Federal nos anos de 2003 a 2006. Os principais programas são: FIES, PROUNI e Programa de Inclusão Social e Étnico-Racial – Sistema de Cotas. A autora destaca que foi possível perceber que as políticas públicas, na maioria das vezes, são criadas pelo acontecimento de algum fato na sociedade que necessita de determinada providência. No entanto, nem sempre elas são criadas para atender às necessidades da população em geral. Às vezes, são criadas por interesses particulares de grupos dominantes ou por interesses internacionais.

Com relação aos programas de ações afirmativas criados pelo Governo Federal e escolhidos como objeto de análise da autora dessa pesquisa, trata-se de programas que buscam facilitar o acesso ao ensino superior das pessoas historicamente excluídas desse nível de ensino (e não somente desse nível). No entanto, foi possível perceber que essas políticas não asseguram o exercício do direito ao acesso, visto que “A dificuldade do acesso à Educação Superior não será solucionada de forma rápida, nem tampouco de forma mágica e simplista, por possuir muitos outros fatores que influenciam as políticas públicas” (CORCINI, 2007, p. 91).

Erika Suruagy Assis de Figueiredo (2008) elaborou uma pesquisa em que procurou sair da polarização do contra ou a favor a respeito da política de vagas/cotas e questiona se esse sistema realmente contribui para a democratização do acesso e da permanência no ensino superior. O campo empírico foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA). A autora parte da hipótese de que as políticas de ações afirmativas, em particular a de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, estão fundamentadas na compreensão de uma “inclusão excludente”, não contribuindo no sentido de aumento de recursos públicos para as

universidades públicas, do número de vagas e da garantia de permanência com qualidade nas universidades. Ao final da pesquisa, confirma-se essa hipótese por meio das “lições de experiência” da UFBA.

Portanto, trata-se de uma “inclusão excludente” que, ao mesmo tempo em que incorpora a reivindicação por educação dos negros, trabalhadores, nega-lhes a possibilidade de ter acesso a uma educação pública de qualidade, científico-tecnológica, sócio-histórica e permanência na universidade (FIGUEIREDO, 2008, p. 109).

Outra pesquisa que destaco é a tese de Doutorado em educação de Janaína Speglich de Amorim Carrico (2008), na qual é abordada não só a questão do acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, mas também o reflexo sobre as ações afirmativas para alunos negros e de baixa renda que ingressam na universidade. A autora menciona que a proposta do PROUNI pode não ser o melhor caminho para alunos de baixa renda estudarem em universidades particulares, mas ressalta ser urgente a necessidade de se pensar em possibilidades para tornar a universidade pública mais aberta para diferentes grupos. Para Carrico (2008), as ações afirmativas no ensino superior são ações voltadas a grupos de pessoas excluídas do acesso a esse nível de ensino, considerando a necessidade de reverter as tendências históricas que os segregaram.

Na finalização de seu trabalho, destaca que as iniciativas institucionais favorecem a inclusão a partir do acesso e das condições de permanência na universidade, porém não a garantem. A UNICAMP é narrada como um espaço de inclusão, favorecido por diferentes “projetos de hospitalidade”, que “[...] alargam as fronteiras excludentes e seletivas de ingresso e de possibilidade de permanência na universidade” (CARRICO, 2008, p. 159). A autora ainda fala de um “contexto favorecedor” e de um cenário mais aberto, mesmo sabendo que a universidade também constrói espaços disciplinares, disciplinadores e hierarquizados, que acabam criando barreiras entre/para os alunos.

Ao descrever as pesquisas encontradas e trazidas para meu trabalho de forma interessada, sem pretensão alguma de esgotá-las, volto a olhar para meu objeto de estudo com Corazza (2007, p. 116) para falar da (re)criação de uma problemática de pesquisa, quando afirma que “[...] criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias”. Concordo com a autora quando ela diz que toda pesquisa nasce da insatisfação com o “já sabido”. Ao ler as primeiras pesquisas encontradas

sobre a inclusão no ensino superior, deparei-me com uma sensação de “vazio” e isso fez com que eu fosse em busca de outras formas de pensar a inclusão, bem como de um processo de busca por novas perguntas e problematizações. Meu problema de pesquisa, portanto, não estava dado, já que era esta pesquisadora quem estava olhando para o universo do ensino superior, para as políticas de inclusão e criando as perguntas que me orientariam nesta pesquisa.

A nova proposta de pesquisa que foi sendo desenhada se distanciava um pouco do primeiro grupo de pesquisas apresentadas, pois não iria mais realizar entrevistas, questionários com professores ou observações em turmas com estudantes em situação de inclusão na universidade. Também não pretendia identificar o que a universidade já fez em relação à inclusão ou o que precisaria ser feito.

Com relação ao segundo grupo de pesquisas, posso dizer que minha intenção, ao trazê-las para minha pesquisa, foi tensionar a forma como pretendia interagir com as políticas de ações afirmativas e políticas de inclusão em meu trabalho. De certa forma, elas também trouxeram alguns aspectos que se repetiram, como a questão do acesso e, principalmente, a da permanência dos estudantes incluídos nas Instituições.

Concluída essa etapa de conhecimento e envolvimento com pesquisas já consumadas, procurei realizar a primeira incursão nos materiais de pesquisa – os programas do MEC sobre inclusão no ensino superior.¹² Nessa primeira leitura, foi possível perceber que se resumem basicamente em: auxílio financeiro para possibilitar que os alunos tenham acesso à universidade; auxílio financeiro para que as universidades possam pôr em prática algumas ações; ou ainda possibilitar a formação de professores. Entendo que esses programas conseguem atingir alguns dos problemas colocados pelas próprias universidades, conforme os resultados expostos pelo primeiro grupo de pesquisas apresentado. Entretanto, como resolver o problema da permanência, da acessibilidade, não somente física, mas acessibilidade ao conhecimento e à qualidade para esses alunos beneficiados pelos programas? Como as questões da permanência e da acessibilidade são trabalhadas pelas universidades?

Em meio a essas reflexões, um novo movimento foi necessário. A dificuldade em encontrar os materiais sobre os programas do MEC fez com que o campo empírico mudasse novamente. No *site* do Ministério da Educação, foram encontrados muitos materiais sobre a Educação Especial, mas praticamente todos voltados para a educação básica. O que localizei sobre o ensino superior estava vinculado à Secretaria da Educação Superior e não tratava

¹² Tais materiais não chegaram a compor o *corpus* desta pesquisa, conforme o leitor poderá acompanhar na sequência do texto.

especificamente da inclusão. Foram realizadas muitas pesquisas no *site* do MEC, além de inúmeras tentativas de relacionar as informações das duas secretarias – Educação Especial e Educação Superior. Contudo, as dificuldades em encontrar os materiais sobre aqueles projetos foram grandes. Por um longo período, naveguei no *site* do MEC com a intenção de encontrar os projetos especificados na íntegra. Cabe destacar que o pouco que encontrava sobre cada projeto não me mostrava a produtividade que eu estava buscando. Eram informações pouco ou quase nada conectadas umas com as outras, e eu não conseguia encontrar nelas elementos que pudessem me auxiliar a fazer a análise do projeto que vinha desenhando. Foram muitos contatos e e-mails enviados, mas o único do qual obtive uma resposta indicando onde poderia encontrar os materiais foi a partir do atendimento da educação superior, que me apontou novamente para o *site* do MEC.

Voltei a olhar para o *site* e, naquele momento, pude entender que não havia outros materiais sobre os projetos, e que as informações estavam todas mesmo disponíveis no *site*. Então, tive que modificar meu material de pesquisa e tentar seguir por outros caminhos que se abriam a minha frente. Foi numa conversa com minha orientadora e com colegas do grupo de orientação que surgiu a ideia de analisar os *sites*¹³ de universidades comunitárias gaúchas, dentre as quais está a UNISINOS, para conhecer quais os projetos sobre inclusão no ensino superior elas desenvolvem, sob a orientação do MEC, e quais os projetos específicos que possuem e que são divulgados no *site*. Com a intenção de não perder de vista meu objetivo inicial, de poder contribuir com a UNISINOS a continuar (re)pensando a inclusão no ensino superior, cheguei ao COMUNG¹⁴. Posso dizer ainda que foi o próprio movimento investigativo, integrante da pesquisa, que me levou a essa nova proposta de trabalho. Atualmente, existem, no Rio Grande do Sul, dez instituições de ensino superior federais, uma universidade estadual e dezessete instituições privadas e/ou filantrópicas. Dentre as privadas, doze são comunitárias, e pertencentes ao COMUNG e cinco não comunitárias. Sendo assim, o grupo de instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul é grande e, por isso, tive que fazer uma opção. Com o recorte que fiz ao eleger o grupo das universidades comunitárias gaúchas, pretendi ampliar o campo empírico da pesquisa, ao invés de olhar somente para a Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Além disso, uma vez que sou funcionária da UNISINOS e recebo apoio da instituição para a realização do curso de Mestrado, para não configurar uma pesquisa tendenciosa e para que o material de pesquisa não fosse muito

¹³ Para Lemos (2007, p. 119), “[...] a parte multimídia e mais popular hoje da internet que permite a navegação por páginas de informação (*Home Pages*, *Sites*) através de *links* [...]” (grifos do autor).

¹⁴ Como já mencionado anteriormente, o COMUNG é o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas.

reduzido caso realizasse a investigação somente na UNISINOS, decidi que seria uma boa opção trabalhar com um universo de mais instituições. Por isso, a opção pelas Universidades do COMUNG.

Posso dizer que o primeiro ano do curso de Mestrado foi fundamental para o início de minha caminhada como pesquisadora. As disciplinas, principalmente de Pesquisa e Problemas em Educação e específicas da Linha de Pesquisa a qual me vinculo, Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas¹⁵, as trocas de experiências com colegas, professores e orientadora, além das leituras realizadas, foram me constituindo de maneira que consegui, em meio ao curso, visualizar mais claramente o projeto de uma pesquisa. Com o grupo de orientação também aprendi muito, principalmente, por ser a única aluna iniciante do Mestrado no ano de 2009 participante desse grupo. Foram muitos os aprendizados com as leituras das pesquisas dos colegas e com a participação em bancas de qualificação e de defesa.

Com todo esse movimento até aqui relatado, foi possível estabelecer um novo objetivo para esta pesquisa. Dessa forma, foram analisados os *sites* de universidades comunitárias gaúchas para conhecer o que elas visibilizam sobre a inclusão no ensino superior, a partir das políticas e programas do MEC. Considerando que essas universidades vêm trabalhando para atender ao imperativo da inclusão na Contemporaneidade, busco analisar o que esse imperativo vem produzindo nas universidades comunitárias gaúchas, através da análise dos projetos visibilizados nos *sites* das universidades, respondendo às seguintes questões:

- Como as universidades comunitárias visibilizam, por meio de seus *sites*, as políticas e programas de inclusão para o ensino superior?
- Qual é o conceito de inclusão que as universidades comunitárias gaúchas visibilizam em seus *sites*?

Integram o COMUNG as doze universidades comunitárias gaúchas que seguem: FEEVALE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), UCPel, UCS, UNICRUZ, UNIJUÍ, UNISC, UNISINOS, UNIVATES, UPF, URCAMP e URI.

O COMUNG teve sua formação inicial em março de 1993, quando nove instituições comunitárias gaúchas firmaram um Protocolo de Ação conjunta, constituindo o COMUNG. O objetivo era o de “[...] viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no consequente favorecimento da comunidade universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha como um todo” (COMUNG, 2010, não paginado). A

¹⁵ Nome atual da Linha de Pesquisa a qual me vinculo, alterado no ano de 2010. Em 2009, ano de ingresso neste Programa de Pós-Graduação, a Linha de Pesquisa era chamada de: Currículo, Cultura e Sociedade.

constituição oficial do COMUNG foi em 27 de abril e 1996, sendo a sede e o foro jurídico a cidade de Porto Alegre – RS (COMUNG, 2010)¹⁶.

Além de poder olhar para a Universidade da qual faço parte atualmente, com a proposta de olhar para todas as Instituições do COMUNG, acredito que minha pesquisa poderá trazer uma contribuição importante para a educação, no sentido de tornar visível como determinadas universidades gaúchas vêm trabalhando com a inclusão no ensino superior, assunto ainda pouco explorado no âmbito acadêmico. Cabe salientar que, apesar de ter mencionado várias pesquisas que abordam a mesma temática da minha dissertação, estou querendo dizer que, considerando o rumo que a pesquisa tomou e dentro do período em que fiz as buscas das pesquisas (março a agosto de 2009), não encontrei outro trabalho que utilizasse como material de análise *sites* e que também tratasse sobre a inclusão, além do produzido por Adriana da Silva Thoma. Essa pesquisadora investigou as universidades do COMUNG, mas com objetivos distintos dos meus.

Não se trata de questionar se a inclusão é o melhor caminho ou não. A inclusão está aí, uma “[...] invenção do nosso tempo e, por isso, estar/ficar conosco”, como diz Lopes (2004, p. 2-3), e mais, passou a ser um imperativo inquestionável. São muitas as pesquisas que tratam a inclusão na escola, mas ainda são poucas as que a exploram nas universidades.

E por que a análise através dos *sites* e não de visitas às universidades e entrevistas com as pessoas envolvidas com o processo de inclusão? Por se tratar de um período curto para a realização de uma pesquisa, ainda mais para uma pesquisadora iniciante, em comum acordo com minha orientadora, decidimos que a investigação através dos *sites* seria mais apropriada para uma pesquisa de Mestrado, com a duração de dois anos. E também, por considerar produtiva a busca nos *sites* das universidades. A informática e a internet¹⁷, como diz Saraiva (2006, p. 21), “[...] são cada vez mais elementos constitutivos da sociedade atual”. Concordo com a autora e, por isso, penso que a educação também possa se valer dessa tecnologia para criar um campo de investigação. De acordo com Garbin (2003, p. 2), “[...] a internet não pode mais ser vista como um local apenas de troca, de busca de informações ou ainda de encontro entre pessoas, mas, também, como um local de produção de conhecimento”. No caso desta pesquisa, o conhecimento foi produzido a partir do que encontrei nos *sites*, o que se mostrou bastante produtivo.

¹⁶ As informações relativas ao COMUNG foram obtidas através do *site* do COMUNG que se encontra disponível em: <<http://www.comung.org.br>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

¹⁷ Internet, também conhecida como a rede das redes de comunicação, é a rede mundial de computadores interconectados.

Os projetos do MEC anteriormente explicitados serviram como balizas para a análise que foi feita a partir do material de pesquisa. Além deles, também foram utilizados documentos legais que orientam as universidades sobre a inclusão no ensino superior. Esses documentos, no entanto, não foram objeto de análise, mas elementos importantes para auxiliar a estabelecer o cenário em que a pesquisa se insere. Desse modo, foi realizada uma análise monumental, em que os materiais dos *sites* foram tomados como textos, e a *internet* tomada como campo de visibilidade e, como tal, também contribuiu para a produtividade dos textos na interpelação dos sujeitos e na visibilidade das propostas de cada universidade.

Nas próximas seções, além de apresentar os percursos que percorri nesta dissertação, trarei os materiais retirados dos *sites* das universidades do COMUNG para realizar uma breve apresentação deles.

1.3 OS PERCURSOS DA PESQUISA

Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho (COSTA, 2007, p. 19).

Nesta seção, meu objetivo é descrever como foi realizada a análise dos materiais, os *sites* das universidades comunitárias gaúchas, e explicitar como os percursos desta pesquisa foram sendo delineados. Conforme já mencionado anteriormente, este estudo não possuiu um caminho totalmente predefinido. Existiam metas a serem atingidas, mas a forma como se conseguiu alcançá-las foi sendo projetada ao mesmo tempo em que a proposta desta pesquisa foi avançando.

Inspiro-me em Costa (2007) para dizer que o trabalho com os *sites* exigiu, desta pesquisadora iniciante, no mínimo, duas tarefas: a quebra de um paradigma em trabalhar com textos que não têm garantia de permanência no *site*, pois hoje podem estar na “rede” e amanhã não mais; e a invenção de uma forma de olhar e trabalhar com esses textos.

Num primeiro momento, posso afirmar que essa rapidez com que as informações se movimentam na *internet* acabou por me deixar um tanto insegura, pois, ao trabalhar com uma forma de texto até então não explorada por mim, não com esse objetivo, foi necessário inventar uma maneira de olhar para ele. Quero dizer que o trabalho com textos divulgados na *internet* e que compõem os *sites*, até um determinado momento, era impensado. No entanto,

acredito que um trabalho de pesquisa possa romper com o tradicional, com o já comumente pensado, e partir para a busca de outros tipos de materiais para serem analisados. Não estou, com isso, emitindo um juízo de valor, estabelecendo que uma coisa seja melhor do que a outra, estou apenas descrevendo a maneira como os *sites* foram vistos por esta pesquisadora: como um material rico de possibilidades e eleito, dentre tantos outros, como um de campo de visibilidade.

Os *sites* possuem uma linguagem própria, diferente da encontrada nas mídias impressas. Quero dizer que muitas vezes essa linguagem não é a acadêmica, como a utilizada em artigos científicos publicados em revistas, mas é uma linguagem capaz de “chamar” as pessoas para o que se deseja comunicar. Em muitas situações, a linguagem dos *sites* é aquela utilizada pelo marketing, que procura vender seus produtos através de palavras ou imagens.

Além disso, estar “dentro” de um *site* significa estar dentro de uma nova lógica, dentro de um novo formato de escrita, que nos conduz a outros textos através de hipertextos. Segundo Saraiva (2006, p. 115), “Hipertexto é um sistema para a visualização de informações cujos documentos contêm referências internas para outros documentos”. A autora argumenta que os hipertextos “quebram” com as leituras e escrita lineares e isso vai ao encontro do que estou querendo mostrar aqui: os materiais de pesquisa, os “textos” utilizados por mim, não possuem uma lógica totalmente linear e textual, mas vão sendo construídos à medida que “clicamos” em determinados *links*¹⁸ disponíveis nos *sites* de cada universidade do COMUNG¹⁹.

Não pretendo fazer uma análise dessa mídia, que é a *internet*, mas, partindo do que ela explicita e suscita, empreenderei minhas análises. E como a mídia pode ser entendida? Para Lévy (1999, p. 61), ela “[...] é o suporte ou o veículo da mensagem. O impresso, o rádio, a televisão, o cinema ou a *Internet*, por exemplo, são mídias”. Entretanto, aqui quero fazer uma ressalva: embora seja tomada lado a lado com outras mídias como a televisão e a revista, a *internet* tem elementos que a tornam diferente de outras mídias. O tipo de interação que temos com a *internet* é muito diferente da que temos com a televisão, pois a “rede” é um espaço de constantes movimentos, tanto de informações, quanto de pessoas. Nas palavras de Lévy (1999):

¹⁸ “Os links funcionam como pontos virtuais que abrem caminhos para outras informações” (LEMOS, 2007, p. 122).

¹⁹ Para um melhor entendimento, é possível visualizar no Anexo A o caminho percorrido em cada *site* das universidades que compõem a pesquisa e de onde os materiais que serão analisados foram retirados.

Na Web, tudo se encontra no mesmo plano. E, no entanto, tudo é diferenciado. Não há hierarquia absoluta, mas cada site é um agente de seleção, de bifurcação ou de hierarquização parcial. [...].

Sem fechamento dinâmico ou estrutural, a Web também não está congelada no tempo. Ela incha, se move e se transforma permanentemente (LÉVY, 1999, p. 160).

Para explicar um pouco dessa dinâmica da *internet*, trago um exemplo da própria pesquisa. Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2010, imprimi as páginas das universidades que tratavam sobre o tema da pesquisa, envolvendo os projetos de inclusão, as páginas iniciais de cada universidade, o histórico das universidades, dentre outros. Meses depois, ao retornar aos *sites* com o intuito de salvar as páginas dos *sites* das Instituições do COMUNG para anexar à pesquisa, deparei-me com uma situação de “perda”. Um dos projetos de inclusão da UCPel já não estava mais disponível. Entrei em contato com a instituição e fui informada de que o projeto ainda existia, mas que, por estar naquele momento paralisado, optou-se por retirá-lo do *site*. Recebi da instituição o material por e-mail, mas não é a mesma coisa do que se tivesse salvo diretamente do *site*. Esclareço, de antemão, que situações como essa poderão ser encontradas no decorrer da pesquisa, mas acredito que isso faça parte desse processo, visto que não estou trabalhando com uma mídia estática. Nesse momento, coloquei-me a pensar sobre esse acontecimento como um possível cuidado das universidades na atualização dos seus *sites*. Cuidado porque, tendo em vista a informação que obtive da UCPel, a saber: de que o programa de inclusão existe, mas está paralisado por um determinado período, posso entender que essa é uma forma de a instituição se prevenir e não vir a ser responsabilizada judicialmente pela divulgação de um serviço não concretizado. Isso poderia acontecer se uma universidade apresentasse em seu *site* algum programa e ele, no entanto, não fosse realizado. Talvez as instituições pesquisadas até possuam outros programas ou projetos diferentes dos que consegui visibilizar, mas, para não correr o risco acima mencionado, elas prefiram não divulgá-los. Acredito que essa seja uma questão econômica, pois o custo de responder judicialmente pela divulgação de um serviço que, na prática, não funciona, ainda mais de inclusão²⁰, deve ser muito grande. Além disso, a repercussão externa que isso poderia trazer à universidade não seria nada positiva. Dessa maneira, divulgar apenas os projetos e programas ativos que existem na universidade, talvez até suprimindo algum que não “funcione muito bem”, pode ser uma estratégia de economia e de marketing das universidades do COMUNG.

²⁰ Faço esse comentário, pois vivemos na Contemporaneidade, como já venho expondo desde o início do trabalho, esse imperativo da inclusão, que acaba se impondo, também, às universidades.

A mídia com que optei em trabalhar apresenta um material que é atual e que pode ser modificado a qualquer momento, o que lhe confere a característica de provisoriedade. Isso, no entanto, não está sendo tomado como algo negativo, mas sim como algo do tempo em que vivemos e que expressa a forma como as coisas acontecem na Contemporaneidade. Dessa forma, ao trabalhar com os *sites*, também estou trabalhando com uma forma diferente de olhar para esses materiais quando usados em uma pesquisa.

Por isso, trago Corazza (2007) para falar do processo metodológico como:

[...] o de alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da modernidade. Alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia (particularmente, nos cursos de pós-graduação), cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias [...] (CORAZZA, 2007, p. 118).

É nesse processo de alquimia, entendido como algo cuidadosamente elaborado, que desenvolvi uma maneira de trabalhar com um objeto da cultura digital: o *site*. Minha primeira estratégia utilizada para “entrar” nos materiais foi a descrição do que continha em cada *site*, a respeito de projetos/programas de inclusão para o ensino superior, em uma tabela conforme segue:

Projetos/programas de inclusão	Qual inclusão?	Outros/comentários
--------------------------------	----------------	--------------------

Quadro 1: Geral

Fonte: Elaborado pela Autora

O objetivo deste primeiro quadro foi deixar visíveis os programas e/ou projetos existentes em cada universidade e tentar compreender com qual(is) conceito(s) de inclusão essas instituições trabalham. Esclareço aqui que nenhuma das instituições é enfática ao dizer com qual conceito de inclusão trabalha, mas, pelos seus projetos, é possível identificar como essa questão é desenvolvida. Num segundo momento, comecei a realizar a captura dos materiais nos *sites* das universidades. Tais materiais constarão como anexos²¹ através dos quais será possível visualizar o que foi encontrado em cada *site* e a forma como são dispostas as informações. A consulta desses materiais foi iniciada em janeiro de 2010, com as primeiras visitas aos *sites*, e teve o acompanhamento desta pesquisadora até o final deste trabalho, em janeiro de 2011.

²¹ Devido à quantidade de imagens capturadas, os anexos desta dissertação encontram-se em um CD.

Após obter as informações de todos os *sites* e salvá-las em arquivos, foi necessário encontrar outras formas de sistematizá-las para poder começar a visualizar as primeiras recorrências. Tal necessidade se deve ao fato de que, pretendendo realizar uma pesquisa de inspiração foucaultiana²², busquei, além dos atos de fala, os enunciados que iriam compor as unidades de análise. O enunciado, segundo Deleuze (1988, p. 27), “[...] não é imediatamente perceptível, sempre estando encoberto pelas frases ou pelas proposições. É preciso descobrir o seu ‘pedestal’, poli-lo, e mesmo moldá-lo, inventá-lo”. Dessa maneira, o enunciado não é algo facilmente identificável e passível de visualização numa primeira leitura dos materiais de pesquisa.

Foucault (1995a) diz que:

Enquanto uma enunciação pode ser *recomeçada* ou *reevocada*, enquanto uma forma (lingüística ou lógica) pode ser *reatualizada*, o enunciado tem a particularidade de poder ser *repetido*: mas sempre em condições estritas. [...] Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva [...] o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga (FOUCAULT, 1995a, p. 121, grifos do autor).

Assim, para poder perceber os enunciados, fiz uma leitura atenta e observei detalhadamente cada *site* das instituições integrantes da pesquisa. Em um segundo momento, escutinei todos os dados que compõem os *sites* das universidades, utilizando outros tipos de tabelas, retirando alguns excertos dos materiais, que compõem o *corpus* de minha pesquisa. Essa foi a forma que encontrei para responder as questões desta dissertação.

A fim de empreender tais análises, trabalhei com os conceitos de in/exclusão, acessibilidade, imperativo e governamentalidade. Tais conceitos começaram a ser visualizados com o manuseio dos materiais, que se deu de duas formas: primeiramente, reunindo todos os materiais num único documento e os lendo como um texto; posteriormente, elaborando tabelas para agrupar os materiais de diferentes formas, conforme mostrarei a seguir.

²² Digo que esta é uma pesquisa de inspiração foucaultiana porque inspiro-me em Michel Foucault para elaborar uma pesquisa em que, pretendendo buscar pelas práticas inclusivas das universidades do COMUNG e que acabam possibilitando a entrada de “todos” na universidade, tomo como “lição” do filósofo não apenas olhar para as práticas, mas, conhecendo-as desde o presente, busco compreender o que vem possibilitando que tais práticas se realizem na Contemporaneidade.

Entendo que a in/exclusão foi a principal ferramenta, uma vez que parto da problematização do imperativo da inclusão na Contemporaneidade, para então analisar os conceitos que as universidades visibilizam, bem como os projetos de inclusão que constam em seus *sites*. Além desses projetos, também foram encontrados outros que não são propriamente de inclusão, mas que têm por finalidade continuar mantendo esses sujeitos incluídos nas universidades. Segue uma amostra dos quadros desenvolvidos e que permitem visualizar alguns dos programas de inclusão.

UNIVERSIDADE	PROGRAMAS/ PROJETOS DE INCLUSÃO DESENVOLVIDOS PELA UNIVERSIDADE	OUTROS PROGRAMAS/ PROJETOS	SUJEITOS PRETENDIDOS PARA A INCLUSÃO NOS PROGRAMAS	COMO DENOMINAM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
UCPel	Programa de Inclusão	Núcleo de Apoio ao Estudante	Pretende proporcionar aos estudantes e pessoas com necessidades especiais da UCPel condições favoráveis de relacionamento e integração na vida universitária, assim como busca criar condições para facilitar o acesso e permanência na Universidade.	Pessoas com necessidades especiais
UNISC	Núcleo de apoio ao acadêmico: envolve o programa de acompanhamento a alunos com necessidades especiais	Núcleo de apoio ao Acadêmico: envolve questões de dificuldades de aprendizagem; Programa de acompanhamento a alunos com dificuldades específicas em conteúdos de ensino como Matemática. Projetos desenvolvidos: avaliações psicológicas, orientação profissional e programa de nivelamento	Alunos com necessidades especiais; alunos com dificuldades de aprendizagem; e alunos com dúvidas em relação a sua carreira profissional	Alunos com necessidades especiais
UNISINOS	Política de atendimento, acessibilidade e permanência de alunos com necessidades educativas especiais	Projetos sociais; ensino propulsor; Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI)	Pessoas com deficiência; negros, indígenas; e alunos com dificuldades de aprendizagem	Pessoas com deficiência; alunos com necessidades educativas especiais

continua

continuação

UNIVERSIDADE	PROGRAMAS/ PROJETOS DE INCLUSÃO DESENVOLVIDOS PELA UNIVERSIDADE	OUTROS PROGRAMAS/ PROJETOS	SUJEITOS PRETENDIDOS PARA A INCLUSÃO NOS PROGRAMAS	COMO DENOMINAM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
UPF	Acessibilidade com qualidade na educação superior	Atenção aos processos de aprender	Acadêmicos com necessidades especiais; e acadêmicos com dificuldades de aprendizagem.	Acadêmicos com necessidades especiais

Quadro 2: Programas/Projetos de Inclusão**Fonte:** Elaborado pela Autora

A acessibilidade é uma prática que enxerguei emergir dos materiais. Acessibilidade, principalmente como acesso ao ingresso, que tanto pode ser viabilizada por programas específicos, mas também através de programas de financiamentos e bolsas, existentes em todas as universidades do COMUNG. Tais programas, inicialmente entendidos apenas como “inclusão social”, principalmente após a banca de qualificação desta pesquisa, passaram a ser vistos como um dos grandes “carro-chefe” das políticas de inclusão na universidade. Olhando para os conceitos de inclusão que são contemplados nas universidades do COMUNG, posso dizer que a inclusão do pobre é a que mais ocupa estas universidades. Existem nessas universidades outros tipos de inclusão também: de pessoas com deficiência, negros, pessoas com dificuldade de aprendizagem. Contudo, a proporção que ocupa a inclusão do pobre em relação a outros tipos é muito maior. E como isto se tornou visível? Um dos motivos foi por encontrar em *todas* universidades do COMUNG esse tipo de inclusão, através de diversos programas, bolsas e financiamentos. Inicialmente, essa grande recorrência não me causou muita estranheza. Porém, as discussões ocorridas na sessão de qualificação foram fundamentais para que eu pudesse enxergá-la de outra forma e começasse a visualizar os gradientes²³ de inclusão nas universidades.

Esses gradientes podem ser entendidos como os diferentes “níveis” ou graus de inclusão se entendermos que ela não é igual para todos e nem acontece na mesma intensidade. Quando falo em “níveis”, não estou procurando fixar a posição dos sujeitos; tampouco estabelecendo hierarquias entre as pessoas ou grupos de sujeito, mas marcando a intensidade com que esses processos acontecem. Quero dizer que, embora seja a intenção do Estado incluir a *todos*, olhando para os diferentes programas de inclusão para o ensino superior, será possível identificar um maior investimento em políticas para a inclusão do pobre do que para

²³ A ideia de gradientes de inclusão será explorada com maior profundidade no capítulo 4, quando analisarei os programas de inclusão social e acessibilidade.

qualquer outro grupo de pessoas. Tal acontecimento mostra que o grande investimento do Estado no pobre é um meio de fazer a racionalidade econômica funcionar. Dizendo de outra forma, de acordo com Lopes (2009), é possível dizer que o Estado, ao investir no pobre, pretende dar a essa população condições mínimas para que possam entrar e continuar participando do jogo econômico do neoliberalismo. “Não há necessidade de uma grande contribuição para o Estado, mas há necessidade de uma contribuição mínima constante que garanta os fluxos de mercado que rejam a vida humana” (LOPES, 2009, p. 162). E, dessa forma, ao possibilitar que as pessoas que possuem menos condições financeiras entrem na universidade, o Estado oportuniza que elas possam também aprender a ser empreendedoras de suas próprias carreiras e suas vidas, e aqui a governamentalidade opera no sentido de conduzir a conduta dessa população que antes era conduzida de forma assistencial. Com a governamentalidade, essas pessoas aprendem que precisam entrar e permanecer no jogo, ou seja, precisam manter-se incluídas, pois o que conta agora é a forma como cada um joga. Em outras palavras, importa participar desse jogo econômico, uma vez que são dadas as condições para que todos possam jogar.

Seguem, abaixo, dois quadros que mostram como a acessibilidade foi visibilizada nas universidades do COMUNG a ponto de ser considerada uma ferramenta para operar nas análises dos materiais. O primeiro quadro mostra alguns programas/projetos específicos sobre acessibilidade.

UNIVERSIDADE	PROGRAMAS/ PROJETOS DE ACESSIBILIDADE	O QUE FALAM SOBRE ACESSIBILIDADE	PÚBLICO- ALVO DOS PROGRAMAS
UPF	Acessibilidade com qualidade na educação superior (programa dentro do Setor de Atenção ao Estudante)	Este Programa tem o intuito <i>de viabilizar e aprimorar o aprendizado</i> do acadêmico com necessidades especiais, oportunizando: - interpretação e tradução de LIBRAS/Português (100% das atividades); - laboratório bilíngue – LIBRAS/Língua Portuguesa; - tecnologia assistiva: adaptação de textos e materiais, ampliação e transcrição para o sistema Braille; - utilização de ferramentas e recursos adaptados às pessoas cegas, com baixa visão ou comprometimento na área motora; - gravação (áudio) de obras para acadêmicos cegos e com baixa visão; - orientação e mobilidade aos estudantes com restrição motora ou comprometimento na área visual; e - apoio pedagógico especializado.	Surdos, pessoas cegas, com baixa visão ou comprometimento na área motora.

continua

continuação

UNIVERSIDADE	PROGRAMAS/ PROJETOS DE ACESSIBILIDADE	O QUE FALAM SOBRE ACESSIBILIDADE	PÚBLICO- ALVO DOS PROGRAMAS
UNIJUÍ	Plano de Acessibilidade, expresso junto ao Núcleo de Educação Inclusiva. Projeto para/com deficientes físicos (cadeirantes e paralisados cerebrais)	O Núcleo de Educação Inclusiva <i>visa atender, primordialmente, os acadêmicos com necessidades educacionais especiais</i> desta Instituição, oferecendo suporte às práticas pedagógicas aos docentes e funcionários, bem como à comunidade externa que está inserida nos contextos de pesquisa e extensão. Nesse sentido, também é nossa tarefa acompanhar o processo de ingresso e permanência do acadêmico garantindo sua formação. [...] Hoje, é intuito, em curto prazo, <i>efetivar o plano de Acessibilidade</i> viabilizando a todos uma política de inclusão e valorização. Objetivos do Projeto para/com deficientes físicos: - <i>garantir acesso</i> a qualquer espaço físico, a partir do levantamento das barreiras arquitetônicas; - <i>oferecer suporte mobiliário</i> para facilitar sua permanência em sala de aula; e - <i>providenciar e garantir estacionamento</i> de veículos e deslocamento para cadeiras de rodas, adaptação e sinalização adequadas nos espaços físicos da Universidade (Efetivar o plano de Acessibilidade já elaborado pela instituição).	Estudantes com necessidades educacionais especiais, “deficientes físicos”, docentes, funcionários e comunidade externa.
UNISINOS	Grupo de acessibilidade e Programa de permanência de alunos com deficiência	A Unisinos desenvolve sua política de atendimento, <i>acessibilidade e permanência</i> de alunos com necessidades educativas especiais, a fim de assegurar às pessoas com deficiência as condições básicas de acesso ao ensino superior e o cumprimento da legislação brasileira. Por meio de uma comissão de <i>acessibilidade</i> formada em 1999 para avaliar as <i>condições de acesso</i> no campus, foi feito um estudo com o objetivo de mapear e eliminar as barreiras arquitetônicas e ergonômicas. Essas constatações foram essenciais para a melhoria das condições da universidade em relação às necessidades da pessoa com deficiência. Ações desenvolvidas em relação à estrutura da universidade: <i>estacionamentos exclusivos, rampas de acesso e sanitários apropriados. Laboratório Adaptado de Informática (LAI):</i> o espaço possibilita o acesso à informação (Braille ou computador adaptado). Participação no processo seletivo: o candidato que possui algum tipo de deficiência tem à disposição <i>salas especiais</i> oferecidas no período do vestibular. Também são disponibilizados serviços, como facilidade no acesso das salas de aula, professor leitor, provas ampliadas e prorrogação do tempo para o término da prova.	Alunos com necessidades educativas especiais e pessoas com deficiência.

Quadro 3: Programas/Projetos de Acessibilidade

Fonte: Elaborado pela Autora

O quadro abaixo mostra como algumas universidades do COMUNG vêm trabalhando com a inclusão social, de forma prioritária. Passei a denominar esses programas como sendo de inclusão social, após identificar a recorrência dos programas de acesso para a população com menores condições econômicas, sendo que esta é uma prática que identifiquei em todas as universidades do COMUNG e em duas Instituições encontrei somente concepção de inclusão.

UNIVERSIDADE	RECORRÊNCIAS	CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO
URI	Crédito PRAVALER e FIES	Inclusão social
UNIVATES	Programas de financiamento: FAE, FIES, PCR Especial, PCR, Desconto família. Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP): possui como um de seus objetivos garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais na Instituição.	Inclusão social; e inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais.
FEEVALE	Financeiro e financiamento estudantil: FIES, FES, PRAVALER, PROUNI, bolsas. Do relatório social: articular pesquisa e extensão na identificação e resolução dos problemas concretos relacionados às questões de inclusão e acessibilidade; e promover a educação inclusiva, garantindo apoio aos discentes com necessidades educacionais especiais.	Inclusão social; e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.
URCAMP	Bolsas (PROUNI e outras específicas da IES), créditos (FIES) e filantropia.	Inclusão social.
PUCRS	<i>Programas de auxílio e crédito educativo:</i> PROUNI, FIES, CREDPUC	Inclusão social
UPF	<i>Bolsas e créditos:</i> Bolsas de estudo – PROUNI, bolsa social, bolsa UPF idiomas, convênio cooperação, convênio empresa, convênio doação, bolsa atleta do futuro Crédito educativo – PRAVALER, PEC, FIES, Promucred	Inclusão social

Quadro 4: Inclusão Social nas Universidades do COMUNG

Fonte: Elaborado pela Autora

Encontrei nos *sites* das universidades do COMUNG várias expressões como “vontade comunitária”, “cidadania”, “humanismo”, “democracia”, entre outras, que demonstram um perfil humanista presente nessas instituições. Também a proliferação de projetos para oportunizar o acesso de alunos com menores condições econômicas e aqueles mais focados na permanência dos alunos na instituição levou-me a considerar uma hipótese: essas ações podem ser estratégias utilizadas pelas universidades, que precisam desses alunos para se manter, mas também são importantes para os estudantes, que precisam da formação, a fim de que não sejam excluídos do mercado de trabalho. Podemos entender esse movimento como um jogo²⁴ atrelado ao imperativo da inclusão?

²⁴ Aqui, refiro-me ao jogo econômico do neoliberalismo, já explicado no início deste capítulo.

É interessante, neste momento, ver como as universidades narram a si próprias em seus *sites*, para poder visualizar o que significa, para elas, ser uma universidade comunitária²⁵. Nos excertos abaixo, retirados dos *sites* de algumas universidades que compõem a pesquisa, é possível perceber o envolvimento social dessas instituições.

A FEEVALE surgiu da <i>vontade comunitária</i> com a finalidade de formar, aperfeiçoar e especializar profissionais propiciando a atualização permanente da <i>sociedade</i> . (Disponível em: < http://www.feevale.br >. Acesso em: 28 jan. 2010, grifos meus)
Comunitária em sua origem, a UCPEL sempre se colocou <i>a serviço da sociedade</i> por meio de programas e projetos comunitários que apontam para a promoção da <i>melhoria da qualidade de vida</i> , para o exercício da <i>cidadania</i> e para o desenvolvimento da Região. (Disponível em: < http://www.ucpel.com.br >. Acesso em: 28 jan. 2010, grifos meus)
UNISC: Estamos comprometidos com a justiça social e abertos à realidade dinâmica da sociedade, pois o <i>humanismo</i> , a <i>democracia</i> e o <i>ideal comunitário</i> são marcas da nossa Instituição. (Disponível em: < http://www.unisc.br >. Acesso em: 28 jan. 2010, grifos meus)
A UNICRUZ procura atender às demandas regionais, através de uma ação educacional efetiva, considerando os <i>interesses sociais</i> , comprometida com sua <i>tradição de servir à comunidade</i> . (Disponível em: < http://www.unicruz.edu.br >. Acesso em: 28 jan. 2010, grifos meus)
URI: Uma <i>universidade comunitária</i> porque sua vocação é a <i>integração</i> , porque esta foi a sua origem, ou seja, o resultado do trabalho espelhado na experiência das reduções missionárias e no processo de colonização da região, onde se desenvolveu o sistema comunitário. [...] as ações da universidade, buscam contemplar o <i>social</i> , para que seja, de forma cada vez mais efetiva, uma universidade comunitária que procura ler corretamente a história, a cultura, as aspirações, enfim o que a <i>sociedade espera da universidade</i> . (Disponível em: < http://www.reitoria.uri.br >. Acesso em: 28 jan. 2010, grifos meus)

Quadro 5: Universidades do COMUNG: perfil

Fonte: Elaborado pela Autora

Existem alguns entendimentos e ações que são comuns, dentre esses materiais, e que me levam a pensar sobre um dos objetivos das universidades pesquisadas: a preocupação com o social, a sociedade e o humanismo. As Universidades Comunitárias Gaúchas, nos excertos acima, mostram o que significa ser uma universidade comunitária e a inclusão, nesta esteira, acabam ganhando espaço por meio das ações sociais. Apesar de o social estar imbricado com as questões do conhecimento e da educação, penso que há que se ter um cuidado para a inclusão não ganhar um status de tolerância, de caridade ou de filantropia. Observando o que as universidades divulgam em seus *sites* sobre sua própria forma de agir frente à sociedade, entendo que a inclusão social é um conceito bastante emergente nestas universidades comunitárias. Essa discussão, porém, será realizada com maior profundidade a partir do capítulo 4, quando analisarei os materiais que as universidades visibilizam em seus *sites* sobre a inclusão no ensino superior.

²⁵ Neste momento, apenas apresento a forma como as universidades pesquisadas se narram como universidades comunitárias. No próximo capítulo, farei uma discussão sobre o que é ser comunitário e o conceito de comunidade.

Passo, a seguir, a apresentar o material de pesquisa, localizado nos *sites* das universidades comunitárias gaúchas.

1.4 APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DE PESQUISA

A busca pelos materiais de pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2010, momento em que visitei os *sites* das doze universidades que compõem o COMUNG. Minha sistemática para localizar os projetos/programas que essas instituições possuem foi, primeiramente, tentar localizar, na página inicial (ou página de entrada) de cada universidade, algo que me levasse até os projetos/programas de inclusão que as instituições possuem. Nesta seção, objetivo mostrar brevemente o caminho que fiz para localizar cada material, o que foi encontrado e as páginas iniciais de cada *site*. Como forma de organizar didaticamente o material onde se desdobram as ações e projetos, deixei esses comprovantes em anexo em um CD. Sempre que necessário, porém, serão trazidos para dentro do texto os excertos retirados dos *sites*. Importante destacar que o material constante deste trabalho talvez não especifique todos os programas/projetos/ações que as universidades desenvolvam. Contudo, foi o que consegui visibilizar dentro do período estabelecido para a pesquisa nos *sites*.

FEEVALE

Na página inicial dessa Universidade, no “acesso rápido”, encontrei o *link* Financeiro e Financiamento Estudantil. Nesse local, foram localizados os projetos FIES e PROUNI. Além desse financiamento e desse programa, existem outros dois tipos de benefícios: Financiamento Estudantil (FES) e o PRAVALER, descrito no *site* como o maior Programa de Crédito Universitário do País.

Além desses financiamentos, também existem vários tipos de bolsas, como: Bolsa Carência, Bolsa Licenciatura, Bolsa Fisem e Bolsa Diurno. Há, ainda, o Projeto de Acompanhamento Psicopedagógico ao Acadêmico, vinculado ao Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação (NAPEG), que busca assessorar tanto os alunos com necessidades especiais quanto os professores da Universidade, bem como proporciona capacitações que visam qualificar os professores para trabalhar pessoas com necessidades especiais.

As políticas da Instituição mostram o envolvimento da FEEVALE com a questão da inclusão e acessibilidade. No Relatório de Responsabilidade Social de 2008, constam algumas dimensões e os objetivos de cada uma. Exemplos:

Dimensão 2 - Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão.

2.1 – Articular pesquisa e extensão na identificação e resolução dos problemas concretos relacionados às questões de inclusão e acessibilidade.

Dimensão 9 – Políticas de atendimento aos estudantes

9.1 – Promover a educação inclusiva, garantindo apoio aos discentes com necessidades educacionais especiais.

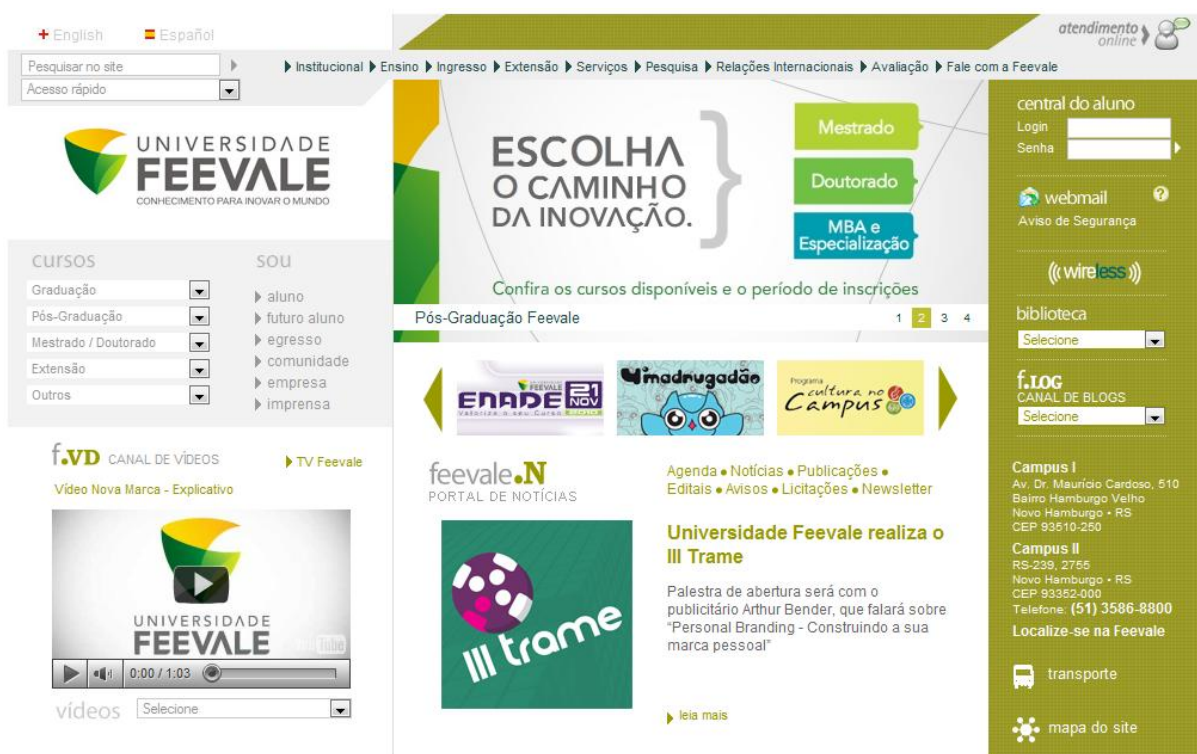


Figura 1: Site da FEEVALE
Fonte: FEEVALE (2010, não paginado)²⁶

PUCRS

A página inicial desta Universidade possui muitas informações condensadas num mesmo lugar. Por esse motivo, demorei um pouco para chegar às informações, visto que a quantidade de *links* é muito extensa. Na “Central de alunos e Incentivo à Educação”, fui conduzida para os “Programas de Auxílio e Crédito Educativo”. Os programas existentes na

²⁶ As figuras mostradas neste capítulo foram acessadas inicialmente no mês de janeiro de 2010, porém foram atualizadas no dia 21 de setembro de 2010.

Universidade são: PROUNI, FIES e CREDPUC. Nessa mesma página, há um *link* que leva ao site “Portal de Benefícios”, onde estão descritos todos os tipos de benefícios financeiros, além dos já citados acima.

Ainda junto à Central de Alunos, foi possível verificar o Centro de Atenção Psicossocial – CAP, que oferece apoio e orientação para que os alunos possam dar conta das demandas ligadas aos processos de crescimento pessoal e profissional.

No Relatório Social de 2008, foram encontradas informações sobre o Programa Somar/Inclusão Pessoas com Deficiência. Através dele, são desenvolvidas ações, sustentadas com base em três pilares: Captação; Orientação e Preparação para o Trabalho; e Sensibilização.

Terça, 21 de setembro de 2010 Como chegar · Mapa e Serviços do Campus · Webmail · Fale conosco Idioma: [BR] [EN] Busca: []

A Universidade | Administração Superior | Unidades Universitárias | Graduação | Pós-Graduação | Pesquisa | Extensão | Biblioteca | Vestibular

PUCRS
Pontifícia
Universidade Católica do
Rio Grande do Sul

Recorde de público na Feira das Profissões 2010
Mais de 17 mil pessoas prestigiaram o evento.

PUCRS é destaque em avaliação da Capes
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Jorge Audy, ressalta o desempenho.

17/09/2010 - 20h48min
Senac Passo D' Areia faz doação de alimentos na Feira das Profissões

17/09/2010 - 18h06min
Experimentos no estande da Física

17/09/2010 - 18h05min
Dúvidas sobre atuação do farmacêutico são explicadas

17/09/2010 - 14h20min
Ampla área de trabalho chama a atenção dos futuros arquitetos

Centrais de Serviços

- Central de Alunos** >>>
 - Acesse informações acadêmico-financeiras - 2ª via do DOC, estágios, intercâmbios, currículo de seu curso e avaliação de disciplinas, entre outras informações.
- Central dos Professores** >>>
 - Veja tabelas, horários e disciplinas dos professores
- Central de Diplomados** >>>
 - Ex-aluno da PUCRS encontra aqui seu canal de comunicação com a universidade.
- Central de Futuros Alunos** >>>
 - Saiba sobre vestibular, benefícios da PUCRS e as principais informações sobre a universidade.

LINKS RÁPIDOS

- Setores da PUCRS
- Interação Universidade-Empresa
- Manuais
- Laboratórios e Institutos

Diário do Campus
Aluno chinês conhece acampamento farroupilha publicado em 17/09/2010 às 19h 17min

reproduzindo agora >>> outros áudios e vídeos +

Em destaque

PUCRS promove Semana de Desenvolvimento Social
Estão programadas oficinas, talk shows, painéis e palestras gratuitas.

Incubadora Raiar seleciona empresas
São sete vagas para residência em Porto Alegre destinadas a empreendimentos de base tecnológica.

Projeto Rondon Nacional / Operação Norte-Nordeste 2011
Participe e ajude a reduzir desigualdades.

Participe do 4º Torneio Empreendedor
Inscrições prorrogadas até 24 de setembro.

Calendário de Eventos e Acadêmico Formato de exibição: horizontal clássico

SETEMBRO - 2010 Terça, 21 de setembro de 2010

D	S	T	Q	Q	S	S
29	30	31	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	1	2
3	4	5	6	7	8	9

LEGENDA:
■ EVENTOS ■ ACADÊMICOS ■ FÉRIADOS

O quê	Quando	Onde	Tipo
Curso gratuito para professores - História Indígena na Sala de Aula	de 21/9 a 22/9	Audatório do prédio 5	A
Atividades da Semana Farroupilha	de 8/9 a 30/9	-	E

Av. Ipiranga, 6681 - Partenon - Porto Alegre/RS - CEP: 90619-900
Entre em contato conosco - Trabalhe na PUCRS - Fone: (51) 3320.3500
© Copyright 2007-2008 PUCRS
Resolução recomendada de 1024x768 pixels

Figura 2: Site da PUCRS
Fonte: PUCRS (2010, não paginado)

UCPel

Na página inicial, em “Prestação de Serviços”, cliquei no *link* de “Serviços, bolsas e financiamentos”. Nesse *link*, foram encontrados os seguintes financiamentos: PRAVALER, FIES e PROUNI. No menu “Acadêmico/Alunos”, encontra-se o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE). Este objetiva explicitar uma política de relacionamento com os estudantes da UCPel, a fim de proporcionar-lhes condições favoráveis de relacionamento e integração na Universidade, além de criar condições para facilitar o acesso e permanência na Instituição.

Ainda no menu “Alunos”, encontram-se os projetos vinculados à extensão. Dentro deles, existe o Programa de Inclusão. O objetivo geral desse programa é facilitar a inclusão social e educativa das pessoas com necessidades especiais, através de um esforço solidário entre o combate às mais variadas condições incapacitantes e o tratamento cidadão das acometidas por tais condições (UCPEL, 2010).



Figura 3: Site da UCPel
Fonte: UCPel (2010, não paginado)

UCS

Na página inicial da Universidade, existe um *link* chamado “Extensão”. A partir dele, foi possível chegar à “Atuação Social”, onde se encontra o que a Universidade entende por atuação social e qual o seu compromisso. Além disso, nesse mesmo lugar do *site* da UCS, obtêm-se informações sobre “Controladoria de Gratuidade e de Responsabilidade Social”, que é um órgão vinculado ao Gabinete do Reitor e que atua junto a projetos justificadores de gratuidade. No menu à esquerda, nesta mesma página, no item “Relações Universitárias”, é possível encontrar o *link* de “Programas e Ações de Apoio ao Aluno”.

Ainda dentro da extensão, clicando no menu “Alunos”, no alto da página, encontram-se informações sobre o Programa de Integração e Mediação do Acadêmico (PIMA).

São ações do PIMA:

- Mediação Professor-Aluno.
- Orientação, Aconselhamento Psicológico e Encaminhamentos.
- Integração Cultural.
- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
- Recursos para Pessoas com Deficiência Visual.

A equipe do PIMA é formada por psicólogas e pedagoga, assistente social, intérprete de LIBRAS e uma secretária.

Além desse programa, específico desta Instituição, também existe, na UCS, o PROUNI, APLUB, FIES e Bolsa de Estudo UCS/Prefeituras da Região, localizados no *site* dentro do “Programa e Ações de Apoio ao Aluno”.



Figura 4: Site da UCS
Fonte: UCS (2010, não paginado)

UNICRUZ

Na *homepage* da Universidade, à direita, existe um *link* chamado “Bolsas e Crédito Educativo”. Nele, encontramos as informações sobre a renovação de bolsas e créditos. Os programas existentes são: FIES, APLUB, FILANTROPIA, PROUNI e Bolsa Institucional de Formação de Professores e Colaboradores.

Também à direita da página inicial da UNICRUZ, encontra-se um *link* chamado “Relatório Social”. O documento existente é de 2008 e, através dele, foi possível identificar o “Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais”. Cabe explicar que se trata de um projeto que existe desde 2006 e que objetiva oportunizar às pessoas com necessidades especiais apoio pedagógico no processo de ensino-aprendizagem e também aos professores, coordenadores de curso e funcionários que trabalham com esse público.

No relatório social, também foi identificado o programa “Compromisso com o Desenvolvimento da Cultura, do Esporte e do Lazer”. Um dos projetos desse programa é o “Addayê”, que busca contribuir com o processo da valorização da auto-estima dos afro-descendentes e de uma sociedade de inclusão através de atividades artísticas, culturas e educacionais (UNICRUZ, 2010).

Home Institucional Graduação Pós-Graduação Pesquisa Extensão Unicruz TV Vestibular Contato

20 e 21 de outubro
Campus Universitário

Feira das Profissões
Aqui, você pode chegar onde quiser.

ACESSE O SISFIES E FAÇA SUA INSCRIÇÃO

SisFIES

Siga a unicruz no twitter

Aluno Online

Professor Online

Ensino a distância

Biblioteca

Revista Eletrônica

Cursos Técnicos

Jornal Esfera

Servidor de E-mails

CPA

Fale Conosco/Ouviria

Programa de Pós-Graduação

Você em destaque!

Notícias Ver todas

- » Renovação do FIES pode ser feita até 30 de setembro
- » Alteração do funcionamento do Caixa, Tesouraria e Secretaria Acadêmica nos próximos meses - Campus
- 21/09/2010 - Curso de Direito promoveu formatura crioula
- 21/09/2010 - Curso noturno de Nutrição oportuniza novas alternativas para Estágio de Nutrição Social
- 21/09/2010 - Docente do Curso de Administração participa de evento na USP
- 17/09/2010 - Seleção para o cadastro de reserva do PIBIC inicia na próxima terça-feira, 21 de setembro
- 17/09/2010 - VIII Jornada de História e VI Curso de Atualização em História encerram hoje à noite
- 17/09/2010 - Renovação do APLUB pode ser feita até 15 de outubro
- 17/09/2010 - Unicruz promoveu debate com candidatos a deputado estadual da região
- 16/09/2010 - Edital para os Interessados em participar do Projeto Rondon abre na próxima semana
- 16/09/2010 - Fapergs divulga edital para projetos dentro do desenvolvimento regional
- 16/09/2010 - Curso de Direito terá formatura crioula no sábado

Editais Ver todos

- » EDITAL RONDON - Operação Janeiro/2011
- » EDITAL PIBEX 01/2010
- » EDITAL VRGRAD 06/2010 - PIBID - Processo Seletivo de Bolsistas de Supervisão
- » EDITAL VRGRAD 05/2010 - PIBID - Processo Seletivo de Alunos Bolsistas
- » EDITAL PROUNI 02/2010 - Resultado do Processo Seletivo
- » EDITAL PICD 01/2010 - Programa Institucional de Capacitação Docente
- » EDITAL VESTIBULAR 02/2010 - Processo Seletivo
- » EDITAL PIAF 02/2010 - Filantropia para ingressantes pelo Vestibular de Inverno
- » EDITAL VRADM - 03/2010 Processo de seleção de Colaboradores
- » EDITAL VRGRAD 02/2010 - Seleção para colaboradores docentes
- » EDITAL 04/2010 - Regulamento para eleição de representante da CIPA
- » EDITAIS DE PESQUISA - FAPERGS / CNPq / PROBIC
- » EDITAL RONDON 01/2010 - Operação Rei do Baião (Floresta - PE)
- » EDITAL 1/2010 - Conselho Curador
- » EDITAL PIBIC 2010/2011 - Relação dos projetos aprovados

Regimentos, Atos normativos e Resoluções

- » Resolução 04/2010 - Calendário Acadêmico 2010/2
- » Resolução 02/2010 - Reajuste das Mensalidades
- » Resolução 01/2010 - Aprovação do Plano de Carreira do Corpo Técnico-Funcional
- » Regimento Geral da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)
- » Ato Normativo 04/2009 - O processo de readequação do sistema de controle de ponto
- » Ato Administrativo 07/2009 - Língua Brasileira de Sinais (Libras)
- » Ato Administrativo 03/2008 - Carga horária Núcleo Comum

Bolsas e Crédito Educativo
» Clique Aqui

Editais de Pesquisa
» Clique Aqui

Relatório Social
» Clique Aqui

Inscrições para eventos
Reemissão de boletos
» Clique Aqui

Pedagogia Universitária
» Clique Aqui

Programa Institucional de Bolsas de Extensão
» Clique Aqui

Contas a Receber
» Clique Aqui

Lista de acesso aos periódicos e anais
» Clique Aqui

Programa Institucional de Iniciação à Docência
» Clique Aqui

UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta - Fone/Fax: (55) 3321-1500
Unicruz Centro - Rua Andrade Neves, 308 CEP 98025-810 - Caixa Postal 858 - Cruz Alta/RS
Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rod. Jacob Della Múa, S/N Parada Benito - CEP 98.020-290 - Cruz Alta/RS

Figura 5: Site da UNICRUZ
Fonte: UNICRUZ (2010, não paginado)

UNIJUÍ

Na página inicial, é possível clicar em “Bolsas e Benefícios”, onde consta a seguinte chamada: “Conheça os descontos, bolsas e créditos”. Os financiamentos existentes são: Crédito Universitário PRAVALER e FIES. Há também o Programa de incentivo à adimplência, descontos e bolsas como o PROUNI e bolsa de Assistência Social.

No menu “Alunos”, encontramos o *link* para o Núcleo de Educação Inclusiva. Estes são alguns dos objetivos do Núcleo: romper barreiras de natureza cultural, afetiva e educacional, que dificultem a inclusão das pessoas com necessidades especiais na Universidade; acompanhar o processo de ingresso, acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na UNIJUÍ; e orientar e oferecer aos funcionários, professores, alunos e comunidade externa, informações relacionadas aos problemas inerentes à deficiência. Os projetos existentes são: “Projetos para/com surdos”; “Projetos para/com cegos e alunos de baixa visão”; e “Projetos para/com deficientes físicos – cadeirantes e paralisados cerebrais (UNIJUÍ, 2010).

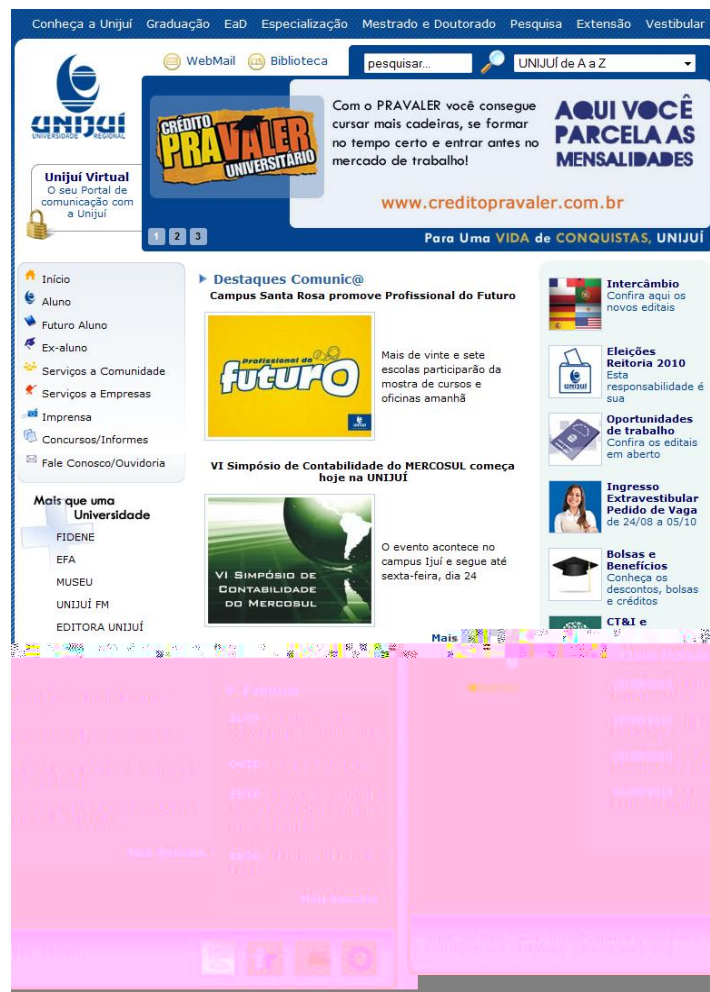


Figura 6: Site da UNIJUÍ

Fonte: UNIJUÍ (2010, não paginado)

UNISC

Na página inicial, menu à esquerda, “Serviços Online”, encontramos “Bolsas e Financiamentos”. Nesse *link*, existem informações sobre descontos, bolsas de estudo e financiamentos.

Também na página inicial, há algumas notícias destacadas, dentre elas, informações do resultado do PROUNI (2009/2).

Ainda na *homepage*, menu “Fale conosco”, do item Central de Informações, é possível ir para outra página, que possui dois menus: “Universidade” e “Estrutura Administrativa”. Em Estrutura Administrativa, existe o *link* “Núcleos”. Dentre os nove núcleos existentes, encontra-se o Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC), que tem uma página específica para divulgar suas informações. Na apresentação desse Núcleo, existe a seguinte chamada: “Saiba mais sobre o NAAC e como trabalhar com as diferenças em sala de aula”.

Complementarmente, cabe mencionar que esse Núcleo auxilia os acadêmicos em questões como: dificuldades de aprendizagem, programa de acompanhamento a alunos com necessidades especiais e programa de acompanhamento a alunos com dificuldades específicas em conteúdos de ensino como Matemática. O NAAC também prevê: acessibilidade via tecnologias eletrônicas e de informação, acessibilidade via transportes (adaptações) e acessibilidade arquitetônica e urbanística.



UNIVERSIDADE CURSOS VESTIBULAR PESQUISA CULTURA ESPORTE AÇÃO COMUNITÁRIA CAMPUS APESC

Suas escolhas mudam a realidade.



SERVIÇOS ON-LINE

- Serviços Acadêmicos
- Bolsas e Financiamentos
- Programa Voltare Portal do Diplomado
- Impressões Online Aluno
- Webmail Aluno
- Webmail Funcionários
- Rede Wireless
- Calendário Acadêmico
- Calendário Geral
- Valor das Mensalidades
- Manual de Formaturas
- Avaliação On-line
- NIFAE/Estágios
- Mural Eletrônico
- Biblioteca- Catálogo
- Biblioteca- Outros Serviços
- EAD UNISC
- Teses e Dissertações
- Central de Oportunidades
- Guia de Fontes de Pesquisa e Extensão
- Catálogo Online
- Portal de RH



Busca no Site

Últimas Notícias

- » Professor da Unisc no programa da TV Brasil
- » Unisc inscreve para Programa de Mobilidade
- » Unisc promove ação de saúde no presídio
- » Avaliação da Capes confirma a qualidade da Unisc
- » Sedai promove encontro nacional sobre cooperação
- » Mais notícias | Jornal da Unisc

Cursos de Graduação

Escolha o curso

Especialização e MBA

Escolha o curso

Mestrado e Doutorado

Escolha o curso

Cursos de Extensão/Técnicos

Escolha a área:

Acompanhe as novidades da UNISC no  e no 

Em Destaque



TRABALHAR NA UNISC É TRI.

- » Concurso Público para Docentes 2010/2º semestre Edital e informações do Concurso Público para Docente.
- » Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica Lista dos matriculados.
- » Pós-Graduação em Políticas e Gestão em Segurança Pública Selecionados para Entrevista – Cronograma.
- » Editais PIBID 2010 Veja a relação dos selecionados para bolsistas e supervisores.
- » I Viagem de Estudos - Curso de Italiano | Castelraimondo - Itália Lista dos selecionados.
- » Concurso Público Municipal - Prefeitura de Lajeado Edital de Classificação Final.
- » Banco de Auxiliares Administrativos 2010-2012 Lista final dos classificados.
- » Processo Seletivo de Bolsa Carência - CREDIM Venâncio Aires Confira a lista dos pré-selecionados.
- » Programa Universidade para Todos - PROUNI Acompanhe as etapas do processo seletivo de 2010/2.
- » Programa Terceira Idade na Unisc O programa articula ensino, pesquisa e extensão em diferentes e integrados projetos.
- » Programa de Nivelamento Acadêmico - PINAC Saiba o que é o PINAC.
- » Programa de Pedagogia Universitária Docentes da Unisc: Acesse a programação completa e faça sua inscrição.
- » Bolsistas do PROUNI Divulgada a relação geral de alunos que utilizam o PROUNI, desde 2005/1. Participe com sugestões ou denúncias.
- » Programa Unisc Escola Programa é direcionado às escolas de Educação Básica.
- » Programa Parceria Unisc Programa de parceria com empresas e prefeituras.

Newsletter

Cadastre seu e-mail e receba notícias sobre a Universidade.

Nome

E-mail

14 a 16 de setembro de 2010

Tema: Gestão Tributária

15 e 16 de Outubro

XVI Seminário de Iniciação Científica

Curso de Oratória

1º Congresso do Profissional de Secretariado Executivo

PROGRAMA UNISC Escola

BARRIO 17º ANIVERSÁRIO UNISC

III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação

CATEDRO cultural UNISC

» mais eventos






Esta Instituição tem o apoio do BNDES

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
Av. Independência, 2293
Bairro Universitário,
CEP: 96815-900
Fone: (51) 3717-7300
Fax: (51) 3717-1855
info@unisc.br
Santa Cruz do Sul - RS


Núcleo de Apoio Acadêmico • Assessoria de Comunicação • Apoiadores da UNISC • Links Interessantes

Figura 7: Site da UNISC
Fonte: UNISC (2010, não paginado)

UNIVATES

Na página inicial, no menu “Atendimento ao Aluno”, encontramos, dentre outras informações, os programas de financiamento: FAE, FIES, PCR Especial, PCR e Desconto Família.

Também na página principal, há o menu “Institucional”, no qual é possível encontrar, clicando em “Balanço Social 2008”, o documento oficial de 2008. Nesse documento, pode-se verificar informações sobre o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que possui como um de seus objetivos garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais na Instituição.

UNIVATES Ir direto Acesse seu E-mail [Universo univates](#)

Pós-Graduação Univates Especialização **INSCRIÇÕES ABERTAS**
www.univates.br/posgraduacao

Institucional Graduação **Pós-Graduação** Cursos de Extensão Técnicos Serviços

- Atendimento ao Aluno
- Biblioteca
- Diplomados
- Esportes
- Intercâmbio
- Oportunidades
- Vestibular
- Avaliação Institucional
- Extensão
- Pesquisa
- Publicações
- Contato/Setores
- Fale Conosco
- Transporte

Univates participa de Intercâmbio Comunitário
Os alunos das áreas de Comunicação e de Saúde da Univates que já tenham concluído pelo menos a metade das disciplinas do seu curso podem se inscrever, de 21 a 30 de setembro, para o Intercâmbio Comunitário, uma promoção do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung).

Bolsa de estudo
Bolsa carência divulga chamada de suplentes

Comung
Curso de “Bibliotecas Digitais” aproxima profissionais

Graduação
Curso divulga prêmios da semana do administrador

[Leia mais Notícias](#)

Vote no Concurso de Vídeos

4º CCTEC
4 a 9 de Outubro Inclua-se!

1ª Semana de Negócios PEIEX/UNIVATES

newsletter UNIVATES Cadastre seu E-mail **UNIVATESmultimídia** [t](#)

Agenda

Setembro 2010						
D	S	T	Q	Q	S	S
29	30	31	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	01	02

Eventos

- 13 a 17/09 - Arte na 1ª Hora Farroupilha
- 15 a 18/09 - II Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade
- 17/09 - Encontros Temáticos do IHGVT
- 17/09 - Semana Acadêmica de Ciências Contábeis
- 17/09 - Seminário: Hospital Geral e a Rede de Atenção em Saúde Mental

[Mais Eventos](#)

Resolução Mínima: 800x600
Melhor visualizado em Mozilla Firefox
Setor de Marketing e Comunicação

UNIVATES
Rua Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | CEP 95900-000
Lajeado | RS | Brasil
Telefone: +55 51 3714.7000 | Linha direta: 0800.707.0809

Figura 8: Site da UNIVATES
Fonte: UNIVATES (2010, não paginado)

UPF

Na *homepage* da Universidade, existem os *links* para acesso ao “PROUNI e FIES” e “Bolsas e Créditos”, com informações sobre o Programa PRAVALER.

Clicando em “Setor de Atenção ao Estudante (SAEs)”, dentro do menu “Graduação”, encontrado na página inicial, localizamos as informações sobre esse setor e seus programas. Os programas e ações do SAEs partem do princípio de que todas as pessoas têm potencial para aprender, e, por isso, é importante analisar a trajetória acadêmica e investir no processo de aprendizagem. O estudante da UPF pode usufruir dos seguintes programas: atenção aos processos de aprender e acessibilidade com qualidade na educação superior. O SAEs possui uma equipe técnica composta por psicopedagogos, psicólogos, especialistas em acessibilidade e tecnologia assistiva (UPF, 2010).



Figura 9: Site da UPF
Fonte: UPF (2010, não paginado)

URCAMP

Na página inicial da Universidade, no menu “Institucional”, encontramos o *link* para o PROUNI. Clicando neste *link*, o *site* conduz à página do MEC, onde constam as informações do referido programa.

No menu “Alunos”, localizado na página inicial, é possível obter informações sobre bolsas e auxílios que a Instituição possui. Também pela página inicial, no menu “Institucional/Reitoria”, obtemos as informações sobre Assessoria de Bolsas, Créditos e Filantropia.

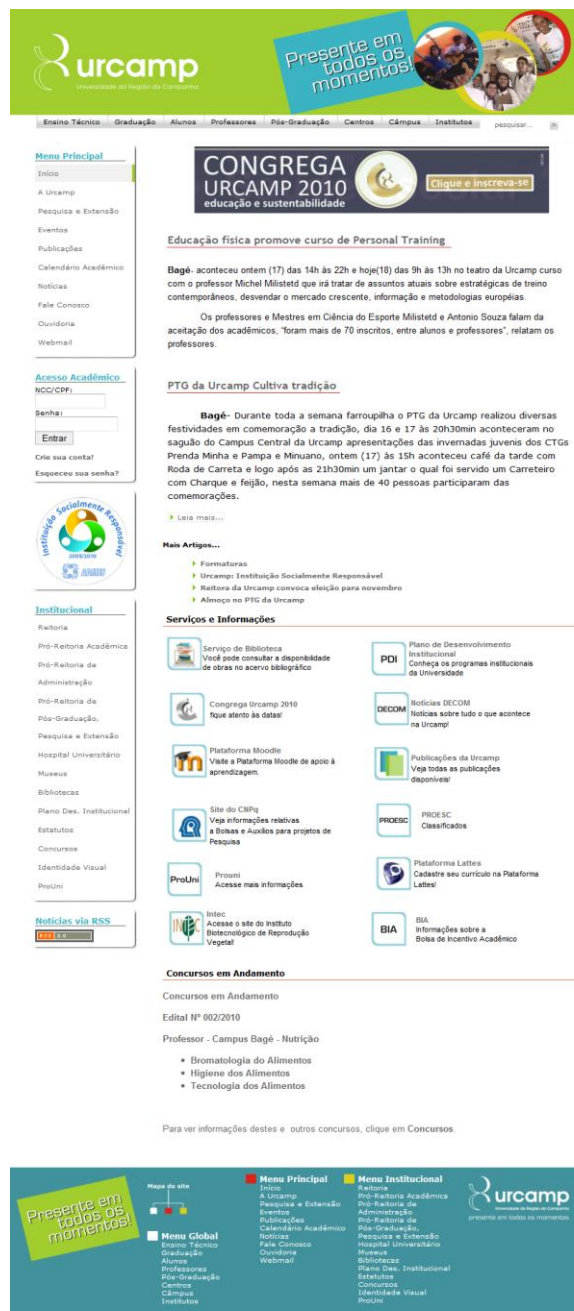


Figura 10: Site da URCAMP
Fonte: URCAMP (2010, não paginado)

URI

Ao entrarmos no *site* desta Universidade, é aberta uma página onde constam os *links* para todos os campi (Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo, Santo Ângelo e São Luiz Gonzaga). Clicando em “Reitoria”, o *site* conduz à página geral da Universidade. Nessa página inicial, existe um menu chamado de “Crédito Financeiro”. Clicando nele, obtemos informações sobre o crédito universitário PRAVALER e o FIES.



Figura 11: Site da URI
Fonte: URI (2010, não paginado)

URI UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

CONHEÇA A URI | ESTRUTURA ADMINISTRATIVA | FUNDAÇÃO | REITORIA | CAMPUS | DEPARTAMENTOS | ATOS INSTITUCIONAIS | CONTATO

REITORIA DOCUMENTOS OFICIAIS | PLANO DE GESTÃO | ACORDOS E CONVÊNIOS | CRÉDITO FINANCEIRO | TELEFONES INTERNOS | EDITAIS
GRADUAÇÃO | EXTENSÃO | PESQUISA | PÓS-GRADUAÇÃO | PROJETOS PEDAGÓGICOS | DOWNLOAD DE ARQUIVOS | MAPA DO SITE

AGENDA

- Período de solicitação de Colação de Grau – 2º semestre 2010
01-09-2010 até 30-09-2010
- Período de inscrição dos Projetos de Assistência Social 2011 no SPURI
09-09-2010 até 25-09-2010
- Reunião da Câmara de Administração
21-09-2010
- Reunião do Conselho Universitário
30-09-2010

DESTAQUES [+] Mais destaques

Guia do Estudante destaca cursos da URI
Postada em 10-09-2010
A próxima edição do Guia do Estudante (GE) que constará da publicação sobre 'Profissões Vestibular 2011', vai destacar 10 cursos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.
Os cursos 'estrelados', mereceram receber um selo de estrelas de destaque na avaliação de cursos superiores realizada pela publicação em nível nacional.
Os cursos da URI a serem destacados pelo Guia do Estudante são Administração,...

NOTÍCIAS GERAIS [+] Mais notícias

Avaliação sobre conceito de Mestrados e Doutorado
Postada em 17/09/2010
Foi divulgado, no último dia 14, o resultado da Avaliação Trienal (2007/2009) dos Programas de Pós-Graduação (PPG) das universidades brasileiras. Dos cinco Programas de Pós-Graduação desenvolvidos pela URI, dois...

Pesquisadores da URI são contemplados no Edital 006/2010 Programa Pesquisador Gaúcho – PqG da FAPERGS
Postada em 15/09/2010
Divulgado o resultado do julgamento do Edital FAPERGS 006/2010 PROGRAMA PESQUISADOR GAÚCHO – PqG. O programa apóia projetos que visam contribuir, significativamente, para o desenvolvimento científico, tecnológico e inovador do Estado do Rio Grande do Sul, em...

Reitor da URI e presidente do Corede Norte se reúne com candidatos ao governo do Estado
Postada em 13/09/2010
O reitor da URI e presidente do Conselho Regional de Desenvolvimento do Norte (Corede Norte), Luiz Mario Silveira Spinelli, esteve em Porto Alegre ao lado dos demais presidentes de Coredes. O objetivo foi reunir-se com candidatos ao governo do Estado para saber deles quais...

URI dá posse a chefes de departamento e representantes docentes e técnicos administrativos no Conselho Universitário
Postada em 31/08/2010
Foi realizada nesta terça-feira, 31, à tarde no salão de atos da URI – Campus de Erechim, a sessão solene de posse dos chefes de departamento da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI e os representantes docentes e...

CAPES convida pesquisador para apresentação de projeto na área de nanotecnologia
Postada em 23/08/2010
A Diretoria de Programas e Bolsas no País da CAPES e a Secretaria de Inovação do Ministério da Indústria e Comércio – MDIC convidou o pesquisador Prof. Dr. José Vladimir de Oliveira para participar da Oficina de...

Intercâmbio com Universidade do Porto
Postada em 23/04/2010
Encontra-se aberto, ao abrigo de um acordo de cooperação internacional, período para candidaturas de estudantes brasileiros de graduação, interessados em realizar intercâmbio na Universidade do Porto. É importante observar os prazos de...

ACESSO RÁPIDO

- XVI SIIC
28 e 29 de Outubro de 2010 em Santiago RS
- OUVIDORIA
- Seleção de Docentes
- periodicos.
- Avaliação Institucional
- Projetos Pedagógicos
- Manual Acadêmico 2010
- Calendário Acadêmico 2010
- Sistema de Projetos URI
- Consulta de Projetos
- Revista Vivências
- RELATÓRIO 2009
- BALANÇO SOCIAL 2009
- WEBMAIL

NIX Brasil - Agência Digital - Todos os Direitos Reservados.

www.reitoria.uri.br

Figura 12: Site da URI
Fonte: URI (2010, não paginado)

UNISINOS

Na página inicial desta Universidade, existe um *link* “Pessoas com deficiência”, que conduz a outros *links* denominados:

- Respeitando as diferenças
- Acessibilidade
- Alunos e futuros alunos
- Futuros professores e funcionários
- Sistema de gestão ergonômica

Além destes *links*, dentro do menu “Unisinos de A a Z”, na página inicial, existe um *link* que conduz aos projetos sociais, que são:

- Ação Social na área da Educação nas Escolas e com Crianças, Adolescentes e Jovens.
- Ação Social na área do Pluralismo Cultural e das Relações Étnico-Raciais.

Este último se desdobra em: Programa Gestando o Diálogo Inter-Religioso e o Ecumenismo – GDIREC, que proporciona condições e espaços para o desenvolvimento do diálogo entre as múltiplas práticas religiosas; e em Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) que objetiva dar visibilidade à temática das relações etnicorraciais e culturais nas ações da Universidade.

A Universidade dispõe de vários tipos de descontos, bolsas e financiamentos, localizados no menu “Futuros Alunos”, em “Bolsas e financiamentos.” Para a Graduação, foram encontrados: Bolsas de incentivos às licenciaturas de 50%, Financiamento PRAVALER, FIES, PROUNI, Bacharelado em Biologia, Educação Física e Serviço Social, com 40% de desconto para matrículas de 12 créditos ou mais; Graduação tecnológica: cursos com valores diferenciados e alta empregabilidade, política de descontos: convênios com empresas e entidades de classe (UNISINOS, 2010).

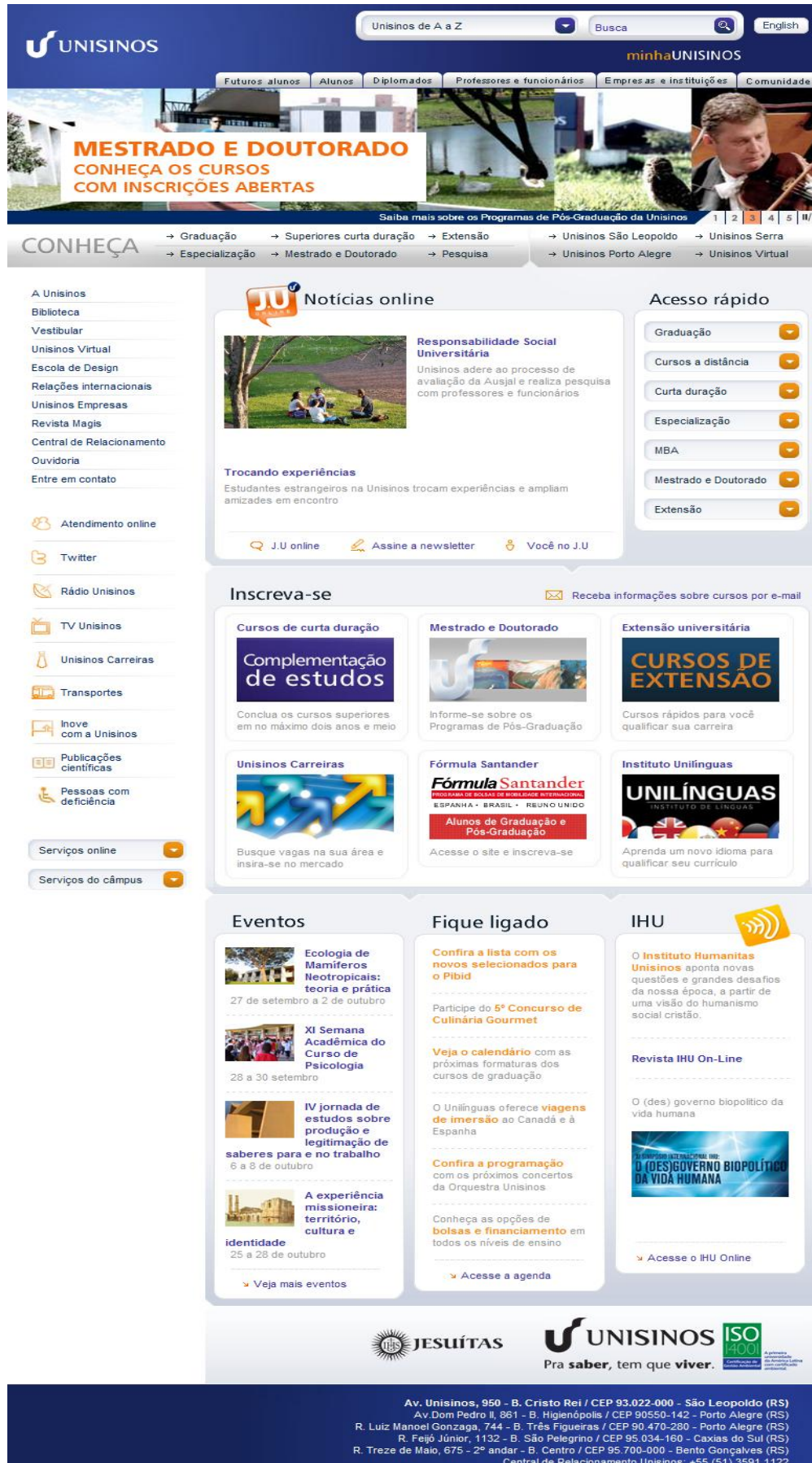


Figura 13: Site da UNISINOS

Fonte: UNISINOS (2010, não paginado)

Com a apresentação dos materiais de pesquisa, finalizo o primeiro capítulo desta dissertação. No próximo capítulo, realizo uma discussão sobre o imperativo da inclusão na Contemporaneidade, pois é dele que parto com a finalidade de olhar para as Universidades do COMUNG. Entretanto, para chegar a tal discussão, foi necessário pensar em algumas questões: Quando começou a se pensar em inclusão no ensino superior? Ela tornou-se um imperativo também nesse nível de ensino? O que é um imperativo? Por que dizemos que a inclusão é um imperativo na Contemporaneidade? Através de quem esse imperativo se impõe e para onde? Enredada nessas questões, identifiquei a importância de, também neste capítulo e aliado às discussões do imperativo da inclusão, entrar com a articulação entre universidade e neoliberalismo. Tal relação é necessária, uma vez que vejo muito forte a presença da lógica neoliberal conduzindo as ações das universidades e, conseqüentemente, dos sujeitos que nela estão.

2 UNIVERSIDADE E A INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

No presente capítulo, trago elementos para mostrar como a inclusão tornou-se um imperativo na Contemporaneidade, articulando com os discursos presentes em documentos legais e que contribuem para que tal discussão seja realizada. É importante, neste momento, fazer uma ressalva: o imperativo da inclusão está sendo entendido por mim, primeiramente, como um imperativo social, que está na cultura e não necessariamente em apenas um nível de ensino. Não o vejo sendo imposto somente para as instituições educacionais, mas sim perpassando os limites delas e atingindo todos os segmentos da sociedade.

Com esse objetivo, no entanto, não pretendo marcar uma posição binária de ser contra ou a favor da inclusão, mas almejo realizar uma discussão sobre o imperativo da inclusão, que não só pretende trazer os sujeitos da diferença para junto dos demais, mas, ao fazer isso, assegura o jogo neoliberal que intenciona colocar a todos no jogo do mercado.

2.1 IMPERATIVO DA INCLUSÃO E UNIVERSIDADE

Objetivo, ao trazer para este capítulo aspectos legais sobre a inclusão, tentar entender como este projeto necessário chegou ao ensino superior e de que forma. Essa discussão é importante porque a inclusão não é um dado, algo que sempre esteve aí. Como diz Veiga-Neto (2008, p. 21), “[...] tomar a inclusão como um imperativo deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida – por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos –, deve ser agora resgatada”.

A inclusão não é algo que desde sempre se pensou, principalmente se estivermos falando do ensino superior. Ao buscar por legislações que a regulamentem nesse nível de ensino, percebi o quão pouco se fala dela no contexto da universidade. Além disso, os próprios projetos do MEC que tratam da inclusão no ensino superior não estão vinculados a um projeto maior de inclusão, assim como ocorre com a educação básica. A educação básica possui uma secretaria específica de Educação Especial, que trata dessas questões, baseada em orientações maiores, como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ambas provenientes de encontros entre vários países sob os auspícios da UNESCO. Já a inclusão no ensino superior é tratada pela secretaria

de educação superior do MEC¹, junto à qual estão descritos os projetos existentes, sendo a maioria deles voltados para instituições federais. E como as instituições comunitárias trabalham com a inclusão? Sob a orientação do MEC, a maioria das universidades pesquisadas adere ao PROUNI² e ao FIES, programas voltados especificamente para o ingresso de alunos nas instituições privadas. Para atender outras questões, como a da permanência, por exemplo, as universidades elaboram projetos específicos, procurando contemplar determinados tipos de inclusão, como é possível verificar pelos projetos que desenvolvem³.

Mesmo existindo essa diferenciação entre programas do MEC que são específicos para universidades particulares e específicos para instituições federais, há nesses programas algo que chama a atenção: a universidade tornou-se também um lugar de inclusão. O MEC, desde 2003, vem desenvolvendo programas para atender alunos que antes não eram considerados público-alvo dessas instituições. Como um exemplo desses programas, temos o Programa de Extensão Universitária (ProExt), criado em 2003, com o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior a desenvolverem projetos de extensão para a criação de políticas públicas voltadas à inclusão social. Algumas das ações desse Programa envolvem os seguintes temas: atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas; inclusão étnica; inclusão social dos usuários de drogas; e inclusão digital (BRASIL, 2010b)⁴.

Outro Programa do MEC, já mencionado anteriormente e que atinge as universidades comunitárias, é o PROUNI. Instituído em 2005, esse Programa concede bolsas de estudo integrais ou parciais em universidades particulares, para estudantes que enquadrarem-se nos seguintes critérios: ter cursado todo ensino fundamental e médio em escolas da rede pública ou em escolas da rede particular na condição de bolsista; ser portador de deficiência ou ser professor da rede pública de ensino para cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia, independente da renda (BRASIL, 2010b).

Além desse Programa, as instituições comunitárias também podem aderir ao FIES, que se destina a financiar a graduação para estudantes que não possuem condições financeiras de pagar seus estudos integralmente em instituições privadas.

¹ Compreendi que as secretarias estão desvinculadas por não haver menção do Ensino Superior na Secretaria de Educação Especial, mesmo tendo conhecimento de que o Programa *Incluir* foi designado pelo MEC à Secretaria de Educação Especial para desenvolvê-lo.

² Mais adiante e no próximo capítulo, explicarei como funcionam os referidos programas do MEC.

³ Tais programas podem ser visualizados, na íntegra, no Anexo B, que se encontra no CD de anexos desta dissertação.

⁴ As visitas ao *site* do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>) foram iniciadas em outubro de 2009 e, sempre que necessário, retornei ao *site* para buscar e/ou atualizar informações.

Cabe mencionar, ainda, o Programa *Incluir: Acessibilidade* na educação superior, para instituições federais de ensino superior, criado também em 2005, pelo MEC. Esse Programa consiste no fomento de criação ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições que desejarem participar, enviando ao MEC propostas para serem avaliadas, conforme edital publicado. Os núcleos de acessibilidade buscam proporcionar:

[...] ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão (BRASIL, 2007c, não paginado).

Olhando para esses programas do MEC, penso que essa pode ser uma maneira de o Estado agir sobre a população universitária, na tentativa de conduzir suas condutas de uma melhor forma. Em outras palavras, com essa população incluída nas universidades, essas pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado.

Após descrever alguns dos Programas criados pelo MEC para o ensino superior e de poder visualizar, talvez de uma maneira, como a inclusão passou a ter como alvo também o ensino superior, volto à questão do imperativo da inclusão, procurando mostrar como essa prática está constituída na Contemporaneidade. Para Veiga-Neto (2000):

A origem do imperativo da inclusão não deve ser buscada na própria ideia de inclusão, mas na noção que lhe dá suporte; a saber, na noção de que a inclusão é algo natural e própria do mundo. É preciso examinar a suposição de que o mundo é, naturalmente e por si mesmo, um mundo inclusivo (VEIGA-NETO, 2010, p. 15).

Fabris (2010), ao desenvolver seu estudo sobre a realidade do aluno tomada como um imperativo pedagógico, explica que:

O imperativo é um ‘mandamento’ com força imperativa que age em todas as posições, inclusive e de forma potente, sobre si mesmo. Temos, assim, um imperativo que funciona como tecnologia de poder que vai atuar na objetivação dos tempos e espaços e na subjetivação dos outros e de si mesmo (FABRIS, 2010, p. 5).

Assim também podemos compreender o imperativo da inclusão, presente mais fortemente nos últimos anos no ensino superior, como algo que tomou força de lei e que já não se questiona mais, apenas se “segue”. Não estou, com isso, questionando a inclusão no ensino superior, mas tentando problematizá-la, para entendermos que esse movimento teve algumas condições de possibilidade para sua emergência. Turchiello (2009), na análise sobre os discursos das políticas de inclusão e os efeitos de verdade que produzem nas famílias das pessoas com deficiência em dois Programas do MEC, diz que há: “[...] uma naturalização dos discursos das políticas de inclusão. Esses discursos são tomados como uma verdade imperiosa, verdade esta que acaba sendo legitimada por diferentes campos de saber” (TURCHIELLO, 2009, p. 56). Concordo com a autora nesse sentido, pois a inclusão vem se impondo não apenas para as escolas e universidades, mas também para a sociedade. Logo, ela se torna responsabilidade dos profissionais de todas as áreas do conhecimento, que a tomam como necessária e inquestionável e que buscam alternativas para colocá-la em prática.

O imperativo da inclusão, ao ganhar força por meio da mobilização de diferentes grupos sociais, exige do Estado a criação de políticas e ações inclusivas, ao mesmo tempo em que o imperativo também é assumido e produzido pelo Estado. Vejo que o imperativo não se constitui apenas pelos movimentos sociais; ele tem força de Estado e funciona como uma tecnologia que põe em funcionamento a governamentalidade. Dessa forma, ele se impõe para as instituições educacionais que não têm outra escolha a não ser incluir. Olhando para a legislação existente, tanto a que foca na educação básica e, mais tarde, no ensino superior, é possível perceber como essa imposição chega. Pode-se, também, começar a entender um pouco sobre esse imperativo no ensino superior. O Estado já fez muitos investimentos na educação básica e essa população que foi incluída na escola agora está chegando às universidades. O que fazer com esses sujeitos que passaram pela escola senão também criar políticas para que ingressem no ensino superior? Com o objetivo de ocupá-las, o Estado cria a cultura da “Universidade para Todos”. Aqui não estou me referindo ao PROUNI apenas, mas sim a essa racionalidade política e inclusiva que se impõe através de tantos programas e políticas criados para atender a *todos*. Destaco esse *todos* porque, olhando para o que acontece nas universidades e mesmo fora delas, percebe-se que a inclusão não é *igual* para todos. Mesmo com essa ideia de universidade para todos, com o objetivo de atingir a todos, a universidade *não é para todos*. Sempre existirão aqueles que não terão condições de chegar ao ensino superior. Além disso, mesmo dentro das universidades, os estudantes não têm condições e possibilidades *todas iguais*. A universidade pode estar “abrindo suas portas” para uma parcela da população que, durante a educação básica, foi atingida por algum programa do

governo e que conseguiu concluir esse nível de ensino. Esses terão a possibilidade de ingressar na Universidade, talvez novamente atingidos por algum programa do MEC. Para eles, o imperativo da inclusão torna-se muito produtivo. Com Lopes et al. (2010), é possível dizer que a inclusão tornou-se um imperativo:

[...] porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção (LOPES et al., 2010, p. 6-7).

Entretanto, mesmo com esse movimento de que *todos* devem estar na universidade, a inclusão ainda não é um imperativo dentro das instituições de ensino superior. As formas de ingresso foram ampliadas e pode até se pensar que *todos* terão chances de chegar à universidade, mas as condições de permanência ainda não permitem que *todos* continuem na universidade. Para que isso ocorra, é necessária uma mudança de cultura, ou melhor, a criação de uma cultura acadêmica inclusiva e isso, além de não ser fácil, envolve toda a comunidade da universidade.

Na esteira dessa discussão, Menezes (2010) argumenta que o imperativo da inclusão, mais do que um imperativo legal, tornou-se um imperativo moral. “Afim, como não defender a igualdade de oportunidades? Como não respeitar o direito que todos têm de estar na escola? [...] Como não operar no mundo a partir de uma olhar ‘politicamente correto’?” (MENEZES, 2010, p. 30). A autora segue em sua argumentação afirmando que práticas inclusivas tornaram-se naturalizadas e, com isso, não nos autorizamos a questioná-las, nem mesmo se discordamos delas (MENEZES, 2010). O que quero mostrar, trazendo a discussão de Menezes, é quão complexo é o processo de inclusão nas universidades. De um lado temos a necessidade de incluir, de criar uma cultura de inclusão em que todos os membros da comunidade acadêmica sejam partícipes desse processo; e por outro lado, devido a esse imperativo que vem atingindo o ensino superior, acabamos muitas vezes não tendo condições de questionar ou problematizar a forma como essa inclusão ocorre nas universidades. Procurando dar visibilidade à maneira como a inclusão é planejada para o ensino superior, trago, a seguir, alguns documentos legais, nos quais pude perceber como a inclusão foi sendo, aos poucos, produzida no contexto das universidades.

Torna-se relevante mencionar que foi possível identificar, na Convenção relativa à Luta contra Discriminação no campo do Ensino, adotada pela UNESCO, em 14/12/1960,

talvez um início do que levaria a pensar na inclusão nesse nível de ensino. Diz o artigo IV da referida Convenção:

a) Tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente *acessível a todos o ensino superior* em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei (UNESCO, 2003, grifos meus).

Nessa época, não se falava ainda em inclusão, nem mesmo na educação básica, mas é importante destacar que já existiam algumas possíveis “aberturas” para uma democratização desse nível de ensino. Segundo o estudo de Rech (2010), embora tenha sido somente a partir do segundo mandato do governo de FHC (1999 a 2002) que se começou a falar em inclusão da forma como a entendemos hoje, já a partir de década de 1970 era possível observar algumas das condições de possibilidade que viabilizaram a emergência do conceito de inclusão. A partir da década de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, iniciou-se um movimento em prol da inclusão de todos, buscando atingir os grupos que eram considerados excluídos: pobres, indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, pessoas com deficiência, entre outros.

Já a Declaração de Salamanca de 1994, que define princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, trata, quase que exclusivamente, sobre a criança e a educação básica, citando a educação superior em dois momentos. O primeiro é no artigo 17, quando diz que medidas deveriam ser tomadas para assegurar também a inclusão na educação secundária e superior de jovens e adultos com necessidades especiais, além de prever programas de treinamento. O segundo momento é no artigo 46, quando se refere às universidades como um espaço de formação de professores e desenvolvimento de programas de treinamento para os docentes trabalharem com a educação especial. É interessante perceber que se falava em inclusão, não no âmbito da universidade, mas em formar professores para trabalharem com a inclusão nas escolas.

Mesmo que se fale sobre a inclusão dentro das universidades, fica a impressão de que havia algum tipo de resistência para que esse processo pudesse ser desencadeado no ensino superior. A hipótese que lanço é que essa condição se potencializa pela instituição elitista em que a universidade se constituiu, e, porque ela emerge nesse espaço da especialização e das expertises, nada mais paradoxal para essa posição do que aceitar os “outros” da diferença

(negros, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas com níveis de aprendizagem diferenciados, gays, lésbicas, entre outros), nesse espaço, um espaço da excelência e da normalidade. Também, porque os movimentos sociais das diferentes categorias, só recentemente, lutam por espaços universitários. Essas lutas tomaram força principalmente com as ações afirmativas⁵ que possuem como público-alvo, segundo Moehlecke (2002), grupos pertencentes a minorias étnicas, raciais e mulheres. “As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o *ensino superior*; e a representação política” (MOEHLECKE, 2002, p. 199, grifo meu).

A autora coloca que as ações afirmativas surgiram com a redemocratização do país, em 1968, quando alguns movimentos sociais começaram a exigir do Poder Público soluções para questões de raça, etnia e gênero. No entanto, apesar do surgimento das ações afirmativas na década de 60, somente na década de 1980, foi proposta a chamada “ação compensatória”, cujo projeto de Lei não seria aprovado. O movimento que mais se organizou e continua organizado é o negro. Até o final dos anos 90, “[...] ações voltadas à melhoria do acesso e permanência no ensino superior [...] são desenvolvidas por movimentos sociais, como o movimento negro, por parceria deste com empresas privadas [...]” (MOEHLECKE, 2002, p. 207). As políticas reivindicadas por esse movimento só seriam aprovadas em 2001, com a política de cotas nas universidades. Na carona desse movimento, outros começaram a se organizar e a lutar por espaços no ensino superior.

Em 1994, com a Portaria nº 1.793/94, foi recomendada a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” em todos os cursos de Licenciatura, priorizando os cursos de Pedagogia e Psicologia. Novamente se pensava em como trabalhar com os futuros professores com a questão da inclusão, mas não se procurou problematizá-la nas próprias universidades.

Já em maio de 1996, o MEC dirigia o Aviso Circular nº 277 aos Reitores das Instituições de Ensino Superior, elencando sugestões para que pudessem ser implantadas políticas para o atendimento dos “portadores de necessidades especiais”, no que diz respeito ao acesso e permanência desses alunos em instituições de 3º Grau. Aqui, o foco já estava sendo modificado, ou melhor, não apenas se pensava em trabalhar com os estudantes das universidades a inclusão na educação básica, mas estavam sendo pensadas políticas para a inclusão dos próprios estudantes nas universidades. No entanto, apesar dessa iniciativa do

⁵ Moehlecke (2002) define ações afirmativas como ações que visam compensar e/ou reparar situação de discriminação do passado, presente ou futuro, a determinados grupos, através de sua valorização.

MEC, em 1996, pelo que pude perceber, na busca da legislação sobre a inclusão no ensino superior, não foi nesse momento ainda que o processo seria desencadeado nas universidades. O comunicado do MEC foi um impulso inicial, mas que ainda demoraria alguns anos para que começasse a ser incorporado às Instituições de Ensino Superior.

No ano de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE). Consta no PNE como um de seus objetivos e metas:

Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à *educação superior*, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001, p. 68, grifo meu).

Aqui, percebo uma continuidade do que o MEC previa com o Aviso Circular de 1996, mas aumentando um pouco o leque das pessoas a serem atingidas, pois lá se falava apenas em “portadores de necessidades especiais” e, em 2001, passou-se a falar em “minorias”, dentre as quais faziam parte as pessoas com deficiência, mas também outros grupos de pessoas consideradas discriminadas. Ainda sobre o excerto acima do Plano Nacional de Educação, gostaria de realizar um comentário sobre a ideia da criação de programas de “compensação de deficiências e da formação anterior”. Em outro texto, ao analisar o que disseram estudantes com deficiência matriculados na UNISINOS sobre a inclusão nesta Universidade (PROVIN, 2010), selecionei uma fala em que um estudante com deficiência visual comentou que, através de uma atitude do professor, pôde “compensar sua deficiência” visual com o auxílio do computador. Acredito que as pessoas com deficiência não precisam encontrar maneiras para “compensar sua deficiência” para serem incluídas. Ao contrário, elas lutam para que possam integrar o espaço acadêmico dentro de suas possibilidades e especificidades, sem a necessidade de se fazer a “compensação dos ‘prejuízos’”, como diz Lopes (2007b, p. 30), quando aborda a necessidade de rompermos com representações sobre os sujeitos “deficientes” ou “portadores de necessidades especiais”.

Em 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a LIBRAS, e prevê a garantia do ensino dessa língua nos cursos de Formação de Professores, Educação Especial e Fonoaudiologia. Já no ano seguinte, em 2003, entrou em vigor a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, e passou a ser parte integrante dos processos de autorização, reconhecimento de

cursos e credenciamento de instituições. Consta na Portaria que a Secretaria de Educação Superior receberá apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, para estabelecer os requisitos de acessibilidade, em consonância com a Norma Brasil 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Nesse mesmo período em que as questões da LIBRAS e da acessibilidade vinham sendo inseridas nas universidades, o ensino superior contemporâneo foi discutido amplamente no Seminário Internacional Universidade XXI – Novos Caminhos para a Educação Superior: o Futuro em Debate, ocorrido no ano de 2003, em Brasília. Participaram do evento representantes de trinta e um países, que debateram sobre os rumos da educação superior. Foram detectadas algumas estratégias que poderiam levar a uma “nova universidade”, dentre as quais destaco a “Democratização de acesso à universidade, inclusive por meio de políticas afirmativas que atendam as minorias sociais mais excluídas” (BRASIL, 2010b, não paginado).

Com os documentos legais até então trazidos, acredito que seja possível visualizar o caminho que a inclusão no ensino superior vem trilhando. Mesmo não possuindo tanta força quanto possui na educação básica, o movimento da inclusão nas universidades emerge, a partir de 2001, acompanhando a força do movimento na escola e na sociedade.

Em 2005, com a publicação do material chamado *Acessibilidade*, produzido pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, através da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ficou visível o que viemos chamando de inclusão escolar, para o nível do ensino superior. Conforme o artigo 24, “[...] a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente *todos os níveis e as modalidades de ensino*” (BRASIL, 2005, p. 41, grifo meu), dentre outras medidas, receberia tratamento prioritário e adequado.

Já no artigo 27, consta que:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (BRASIL, 2005, p. 42).

Corroborando as ideias acima, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), em seu artigo 24, que trata sobre a Educação, prevê a garantia do acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência quando aborda que:

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, p. 29, grifo meu).

Também data de 2007 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que tem como dois de seus princípios, considerando a contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos: “[...] o acesso por parte de *grupos sociais vulneráveis ou excluídos* e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos”; e “[...] o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de *exclusão ou discriminação*” (BRASIL, 2007b, p. 38-39, grifo meu). Além disso, uma das ações pragmáticas desse documento também com relação ao ensino superior prevê:

[...] 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 seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2007b, p. 29).

Em 2009, ocorreu a Conferência Mundial sobre a Educação Superior na Sede da UNESCO em Paris. Apesar da atualidade desse documento sobre a educação superior, pouco continua se falando sobre a inclusão nesse nível de ensino. Segue o que foi localizado no documento da Conferência, no item que trata sobre o acesso, equidade e qualidade:

8. [...] Os governos e as instituições devem fomentar o acesso, a participação e o êxito das *mulheres* em todos os níveis de ensino.
9. Ao ampliar o acesso, a educação superior deve tratar de alcançar simultaneamente os objetivos de equidade, pertinência e qualidade. A equidade não é unicamente uma questão de acesso – o objetivo deve ser a participação e conclusão com êxito dos estudos, bem como a garantia do bem estar do aluno. Este empenho deve abarcar o

adequado apoio econômico e educativo para os *estudantes que procedem de comunidades pobres e marginalizadas* (UNESCO, 2009, p. 3, tradução minha, grifo meu).

Com relação ao chamamento da ação dos Estados Membros, é possível encontrar: “[...] garantir a igualdade de acesso aos grupos insuficientemente representados, tais como os operários, os pobres, as *minorias*, as *pessoas com capacidades diferentes*, os *imigrantes*, os *refugiados* e outros *grupos da população vulneráveis*” (UNESCO, 2009, p. 8, tradução minha, grifo meu).

Com a exposição de todas essas legislações, pretendi mostrar que a inclusão não é um “dado natural”, como Veiga-Neto (2010) argumenta. Meu objetivo, ao trazer, até de uma forma exaustiva, leis que não tratam somente sobre a inclusão no ensino superior, foi o de mostrar o quanto ela ganhou força ao entrar primeiramente na escola e entendo que é um efeito do imperativo a sua chegada ao ensino superior. Nessas instituições, como foi possível perceber, a inclusão chega muito mais tarde e ainda hoje guarda algumas resistências e aspectos a serem mais desenvolvidos, como as questões da acessibilidade, permanência e qualidade, por exemplo.

Pude perceber, também, em contato com as leis, que os sujeitos “alvo” de tais legislações que falam de inclusão, em sua maioria, são as pessoas com deficiência ou “pessoas com necessidades especiais”. A inclusão, nessa lógica, fica reduzida a um grupo específico de pessoas, deixando de lado outros grupos que também são considerados excluídos. Nesta pesquisa, contudo, procuro investigar a inclusão de uma maneira mais ampla, conforme já mencionado anteriormente, a fim de não privilegiar um grupo específico de pessoas. Por isso, na busca dos materiais a serem analisados, os projetos de inclusão das universidades do COMUNG, não coloquei foco apenas em projetos voltados para as pessoas com deficiência, mas me orientei pelos projetos que o MEC define como “projetos de inclusão”, o que está me parecendo produtivo. Com o olhar mais “aberto” pude identificar a presença de outros projetos que as instituições criam para manter seus alunos na universidade e, ao mesmo tempo, manterem-se como universidades “ativas” no jogo neoliberal. Isso faz parte dessa lógica, existente na Contemporaneidade e que acaba conduzindo nossa vida, uma vez que “Todos estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo” (LOPES, 2009, p. 155).

Dando continuidade a essa discussão, finalizo essa parte e objetivo, na seção seguinte, mostrar como venho enxergando esta lógica neoliberal conduzindo as ações das universidades.

2.2 NEOLIBERALISMO E UNIVERSIDADE

Meu objetivo aqui não é o de aprofundar o conceito do neoliberalismo, mas, para mostrar como o imperativo da inclusão vem produzindo efeitos nas universidades, tornou-se necessário discutir, mesmo que minimamente, esse conceito e como venho enxergando essa lógica neoliberal movimentar o ensino superior, mais especificamente para entender o movimento da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas. Entro nessa discussão com Foucault (2008b) destacando que, na lógica neoliberal, o que se busca não é uma sociedade de supermercado, mas sim uma sociedade empresarial. “O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da população” (FOUCAULT, 2008a, p. 201, grifo do autor). Isso significa que na Contemporaneidade se objetiva uma sociedade em que os sujeitos sejam empreendedores de si mesmos como em uma empresa, e aliar essa lógica à discussão que pretendo fazer entre neoliberalismo e universidade é muito interessante. Diferentemente de outras épocas em que as universidades trabalhavam com o conhecimento como uma mercadoria que seria “vendida pronta”, hoje, dentro dos currículos das universidades, vem chegando uma nova área que visa transformar os futuros profissionais em empreendedores: de si, de suas carreiras e de suas vidas. Nesse sentido, entendo que a inserção dos conhecimentos de empreendedorismo nos currículos das universidades pretende (trans)formar os estudantes para essa sociedade empresarial em que não basta ter uma carreira, ter “comprado um título”, é preciso saber gerenciá-la. E para aprender a fazer esse gerenciamento, foi necessário tornar os currículos dos cursos das universidades mais dinâmicos, mais exigentes e desafiadores, dentro dessa nova lógica. O que quero dizer é que as instituições de ensino superior também tiveram a necessidade de se modificar e, principalmente de reestruturarem seus currículos, para atuarem nesse modo empresarial. Percebo que o deslocamento da ênfase no conhecimento como mercadoria para a ênfase na competência individual e da concorrência – inspiradas na empresa – é um dos motivos pelos quais a sociedade empresarial, sobre a qual Foucault fala, acabou predominando sobre a sociedade de supermercado.

Veiga-Neto, a respeito dessa maximização da forma empresa, diz que “[...] transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 198). Na lógica da empresa, não há mais que se governar tanto, pois as pessoas já devem ser capazes de se autogovernar e autogerir suas ações. Lopes (2009) contribui para tal discussão quando diz que:

O abrandamento da presença do Estado não significa seu enfraquecimento; ao contrário, significa a presença em cada prática institucionalizada ou não. Em cada sujeito, está o Estado; não há como fugir à sua captura, cada vez mais sutil e eficiente (LOPES, 2009, p. 166).

Nesse sentido, o modo empresa conduz a vida na Contemporaneidade, e o Estado, como tal, por meio de diferentes práticas, coloca em funcionamento essa racionalidade neoliberal. Se pensarmos nas universidades, não apenas elas vêm funcionando como empresas, mas, principalmente, os estudantes estão sendo (trans)formados para atuarem desse modo em suas profissões e em suas vidas.

Para Foucault (2008a):

É essa multiplicação da forma ‘empresa’ no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (FOUCAULT, 2008a, p. 203).

E como as universidades se inserem nesse contexto? De certa forma, é possível dizer que as universidades, principalmente as não-estatais, são consideradas empresas. No entanto, e como essas “empresas” estão preparando seus “alunos clientes” para o mercado de trabalho? Elas estão “vendendo” seus produtos para todos ou apenas para alguns? E que tipos de sujeitos esse mercado contemporâneo procura?

Segundo Veiga-Neto (2000, p. 199-200), “[...] o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições”. Essas “escolhas”, feitas pelos sujeitos são resultado também do Estado, quando, conduzindo as condutas através de instituições como a universidade e a escola, ensinam os sujeitos a serem capazes de se autogovernar e entrar na lógica da empresa. Nessa mesma linha de raciocínio, Rech (2010), ao

trabalhar o conceito de neoliberalismo, explica que não basta apenas controlar as condutas, é necessário, contudo, que os sujeitos sejam capazes de criar novas necessidades de consumo e que consigam geri-las com sucesso.

Mais uma vez, utilizando-me de Foucault (2008a, p. 199), o autor explica que o neoliberalismo “[...] tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores”. Entendo que essa discussão também sirva para refletirmos sobre o contexto em que as universidades se inserem se pensarmos que elas, de forma bastante incisiva, também estão nesse jogo de concorrência e de necessárias ações e estratégias de superação constantes.

Bauman (2008, p. 166) nos possibilita seguir pensando nessa forma de “estar” no mundo das universidades quando diz que: “As universidades precisam competir com inúmeras outras agências, sendo muitas destas mais bem capacitadas para ‘passar a mensagem delas’ e mais em sintonia com os desejos e temores dos consumidores contemporâneos”. O que quero dizer é que, se antes as universidades eram totalmente elitizadas e respeitadas pelos conhecimentos que possibilitavam aos estudantes uma importante carreira, hoje, elas precisam competir com outras instituições não necessariamente de ensino superior, mas que acabam “tirando” delas possíveis “clientes”. O autor pontua que as universidades já não são mais capazes de garantir uma “carreira vitalícia”; precisando competir, por isso, com treinamentos mais atrativos de empresas, cursos de final de semana, cursos mais flexíveis e outros.

Na lógica neoliberal, como destaca Veiga-Neto (2000, p. 200), “[...] cada um torna-se um alvo de múltiplas e cambiantes interpelações que o fragmentam e o modificam incessantemente; e isso se dá num cenário que é também cambiante”. Pensando nas universidades, cada um pode escolher dentre as inúmeras opções que são oferecidas. Todavia, torna-se importante destacar que essa é uma liberdade regulada, uma vez que a escolha que se faz produz efeitos que irão refletir diretamente na formação da carreira profissional. Por isso, essa “escolha” é conduzida dentro de uma lógica que traça o perfil de profissional que se deseja.

Lopes (2009) argumenta que todos somos conduzidos de alguma forma pelo jogo econômico do neoliberalismo, que trabalha com duas grandes regras: a primeira é manter-se sempre em atividade, isto é, entrar no jogo significa “jogar o jogo”, participar de uma rede de consumo e contribuir para que essa rede continue em operação; e a segunda regra é que todos devem estar incluídos, sem exceção. Podem existir diferentes gradientes de participação, mas o importante é que não fique ninguém de fora desse jogo. A autora afirma, ainda, que “[...] as condições de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo;

segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo” (LOPES, 2009, p. 155, grifo da autora).

Trazendo essa discussão para o contexto desta pesquisa, posso dizer que vislumbro um jogo com diferentes gradientes de participação⁶. No caso dos alunos, são educados a desejarem entrar no jogo, e aprendem que não basta entrar na universidade, é necessário desejar e nela permanecer até a conclusão do seu curso, para que tenham uma “garantia” de uma melhor qualificação para competir no mercado de trabalho. E as universidades, pretendendo proporcionar a “educação por toda a vida” para seus alunos, indo além do término dos seus cursos, oferecem inúmeros tipos de cursos de especialização, cursos de curta duração, como os superiores de formação específica, cursos tecnológicos⁷, cursos de extensão, além dos cursos de pós-graduação estrito senso (Mestrado e Doutorado).

Entretanto, mesmo com toda essa gama de possibilidades, isto não quer dizer que todos tenham as mesmas condições para jogar. Todos estão incluídos, mas em posições diferentes, com competências diferenciadas. E nesse jogo, “aprender por toda a vida” é fundamental. Em outras palavras, não basta apenas aprender os conhecimentos que a universidade oferece. Os sujeitos precisam aprender a buscar continuidade em seus conhecimentos e, mais do que isso, precisam ter competência para competir num mercado cada vez mais exigente. “As noções de aprendizagem por toda a vida e Sociedade de Aprendizagem em diferentes áreas políticas e institucionais não se encerram mais nos espaços previamente concebidos de educação” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 82). Sendo assim, a propagação desse modo empresa faz com que não apenas na universidade, mas principalmente na sociedade, os sujeitos necessitem superar a si próprios o tempo todo, pois a concorrência é um ponto crucial. Gadelha (2010), a esse respeito, diz que “[...] um dos traços mais incisivos da cultura do empreendedorismo em nossa contemporaneidade é o modo como ela induz os indivíduos a estabelecerem entre si relações marcadas pela concorrência, pela competitividade” (GADELHA, 2010, p. 22).

E nessa competição a ênfase é no individual, uma vez que cada um é responsável por si, por seu sucesso ou por seu fracasso. É essa a “sociedade individualizada” da qual Bauman (2008) fala e que vem modificando, também, a maneira de trabalhar das universidades. Aqui é

⁶ Expressão utilizada e desenvolvida por Lopes et al. (2010) quando falam sobre a dificuldade de utilizar, em suas análises, as expressões incluídos e excluídos separadamente, visto que “[...] qualquer sujeito, dentro de ‘seu nível de participação’ poderá, a todo momento, estar incluído ou excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas” (LOPES et al., 2010, p. 5).

⁷ Esses cursos possuem a característica de serem mais focados na formação dos estudantes, além de geralmente serem mais curtos que os cursos de graduação de licenciatura ou bacharelado. Essa característica vai ao encontro das necessidades da “Sociedade de Aprendizagem” da qual falam Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), em que o importante é manter-se sempre em atividade e preparado para competir.

possível fazer uma relação com os inúmeros projetos e programas criados pelas IES para procurar contemplar o maior número de alunos possível. Se todos precisam estar incluídos, permanecer incluídos e aprenderem que não basta estar na universidade, é necessário que aprendam a ser empreendedores de si próprios, então a proliferação de tantos tipos de novos projetos, para atender a população universitária, é necessária.

Por outro lado, para as instituições, o desejo de permanecer no jogo vem primeiro, pois é isso que faz com que elas trabalhem, criando projetos de inclusão e também novos projetos, procurando manter seus alunos, e assim, permanecerem no jogo, no mercado. Nesse caso, as instituições comunitárias ou públicas não-estatais, que precisam das mensalidades dos alunos para sobreviver, entram na lógica do investir o quanto for necessário para que seus alunos ingressem nas instituições. Esse investimento das universidades comunitárias vai além de captar apenas alunos pagantes, mas também faz parte desse movimento a adesão a tantos programas de financiamentos e a propagação de inúmeros tipos de bolsas para que os alunos tenham acesso às universidades. E ainda há os casos dos alunos que precisam da filantropia, pois, mesmo com parte da mensalidade financiada, não conseguem pagar seus estudos.

Captados os alunos, as universidades precisam fazer outros movimentos para que eles lá permaneçam e desejem continuar participando até o final de seus cursos. Como uma empresa que procura motivar seus funcionários a desejarem continuar nos seus empregos, as universidades precisam criar estratégias para que seus alunos queiram e possam continuar estudando nessas instituições. Caso contrário, se as universidades não forem suficientemente eficazes para manter seus alunos e eles acabarem evadindo para outras instituições, elas próprias poderão sair do jogo ou não se manterem mais ativas, sem os recursos gerados pelos alunos. Nesse ponto, percebo o círculo da engrenagem que gira em torno da inclusão no ensino superior se fechar, pois novamente aqui retomo a necessidade da criação de novos projetos para atender a população universitária.

Em conformidade com Lopes (2009, p. 167), afirmo que a “Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia”. Manter todos num mesmo lugar é econômico porque reduz os gastos com instituições especializadas, todos estarão sob as mesmas orientações e estarão contribuindo com o jogo do movimento neoliberal.

Para dar continuidade a esta dissertação, o capítulo que segue apresenta uma articulação entre os conceitos de inclusão, exclusão e a necessidade de trabalhar com a in/exclusão como ferramenta analítica. Tais conceitos foram desenvolvidos com o objetivo de

estabelecer relações com fragmentos da história da universidade brasileira e das universidades comunitárias gaúchas.

3 INCLUSÃO, EXCLUSÃO E OS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Na Contemporaneidade, a inclusão é um tema que está na ordem do dia e que movimenta não somente instituições educacionais, mas toda a rede social. Políticas, práticas e programas governamentais convergem para o mesmo objetivo: a inclusão de *todos*. Nesse sentido, a inclusão vem sendo tomada como um imperativo, como um mandamento contemporâneo, gestado na cultura e que busca assegurar que todos participem desse jogo de alguma forma. Esse imperativo pode ser tomado como a potência que impulsiona a inclusão a ser o que é na atualidade: uma verdade que ninguém ousa negar, pois se tornou necessária, importante, desejável, politicamente correta. Uma força que mobiliza as políticas para que promovam a inclusão a qualquer preço e em qualquer condição. Todos devem fazer parte do jogo. Um imperativo vai usar de todas as suas estratégias, forças, ações para conseguir impor-se de maneira potente, imperativa. Lopes explica que a:

[...] invenção da inclusão ganha *status* de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle [...] (LOPES, 2007b, p. 15-16).

Assim como tentei problematizar no capítulo anterior, a autora mostra que a inclusão não é algo “natural”, mas sim uma invenção deste mundo em que vivemos e que teve como condições de possibilidade para sua emergência uma série de acontecimentos.

Segundo Houaiss (2009), o conceito de imperativo pode ser entendido como algo que se impõe sem discussão possível. Portanto, não basta fazermos a discussão binária do “ser a favor” ou “ser contra” a inclusão, afinal, a sociedade deve ser inclusiva. Pela complexidade que envolve esse tema, existe a necessidade de o discutirmos não apenas olhando para o presente, mas é importante o entendermos na articulação de alguns acontecimentos históricos. Sendo assim, meu objetivo aqui foi olhar para fragmentos da história das universidades brasileiras e universidades comunitárias gaúchas, compreendendo por meio desses acontecimentos o deslocamento dos conceitos de inclusão e exclusão para essa articulação que chamamos de in/exclusão. Entendo que essa discussão seja produtiva, porque, a partir dela, pretendo mostrar a necessidade do uso da ferramenta in/exclusão, bem como os

movimentos dos conceitos de inclusão e exclusão que possibilitaram o desenvolvimento de tal ferramenta. Com isso, pretendi mostrar que, a partir de um determinado período, as universidades passaram a receber não somente pessoas que faziam parte de uma elite como acontecia anteriormente, mas expandiram suas práticas, abrindo as portas para a inclusão de *todos*. Dito de outra maneira, as próprias universidades têm em sua história elementos que dizem de sua elitização inicial, mas que não se sustentou devido, entre outras coisas, ao próprio movimento neoliberal, em que todos precisam fazer parte do “jogo”, inclusive as universidades, para que não fossem elas próprias excluídas do mercado. E o que significa o termo exclusão? E inclusão? Como se chegou ao conceito de in/exclusão? Foram essas as questões centrais que balizaram a escrita deste capítulo.

Início, então, trazendo o sentido etimológico da palavra inclusão: do latim *inclusionis*, a inclusão tem o significado de encerramento, prisão; ato ou efeito de incluir(-se) (HOUAISS, 2009). Pensando no contexto das universidades, o que significa incluir(-se), encerrar ou aprisionar? Tais significados remetem a pensarmos que a inclusão objetiva não a integração, mas o isolamento, ou a inclusão realizada de maneira solitária. E quando olhamos para a palavra incluir, o que encontramos? Incluir, do latim *includere*, significa encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar(-se) a; inserir(-se) (HOUAISS, 2009). Com essa palavra também existe a ideia de encerramento, mas aliada à noção de juntar, pôr dentro, constar. Entretanto, a inclusão, na perspectiva em que trabalho, não se faz apenas com o “estar no mesmo espaço físico”. Para Lopes (2004), ser incluído significa ser visto e narrado como pertencente ao grupo, e não apenas fazer parte fisicamente dele. Por isso, o conceito in/exclusão vem se mostrando produtivo para explicarmos a complexidade das práticas que ocorrem na Contemporaneidade. Os processos dos indivíduos que não conseguem se incluir são sutis, pois ora tais indivíduos participam dos grupos em que estão, ora não conseguem e, mesmo assim, continuam naquele mesmo espaço. A inclusão “[...] não é um único projeto a ser pensado, mas é o nome que se dá para um conjunto de projetos que devem estar articulados entre si e permanentemente sendo postos em questionamento” (LOPES, 2005, p. 2). Sendo assim, minha intenção aqui foi continuar problematizando a inclusão no ensino superior, olhando para ela desde movimentos anteriores até o deslocamento das práticas de inclusão e exclusão nas universidades, para práticas de in/exclusão. Segundo Rech (2010), é possível falar do termo inclusão somente a partir do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. Antes, durante o período do seu primeiro mandato, havia um movimento denominado de integração escolar que, aos poucos, foi perdendo força e dando lugar ao movimento da inclusão. Em alguns momentos, esses dois termos, integração e inclusão, acabavam por

confundir-se, muitas vezes por falta de maiores esclarecimentos de ambos. Contudo, a autora afirma que não se trata de sinônimos, mas sim de movimentos diferenciados, que ocorreram um após o outro, sendo que a integração foi sendo deixada para trás, aos poucos, abrindo passagem para a chegada do movimento de inclusão. A autora, em seu estudo, não objetivou apresentar um conceito de inclusão ou compará-la com a integração. Do mesmo modo, não pretendi em minha pesquisa apenas definir conceitos, mas, ao trazer a pesquisa de Rech (2010), tive a intenção de mostrar que, como já disse anteriormente, a inclusão não é algo que desde sempre existiu. Antes da emergência desses dois conceitos, integração e inclusão, havia outro sobre o qual me ocupei em primeiro lugar: o conceito de exclusão.

Para Castel (2008), existem muitos usos para as palavras incluídos/excluídos. No caso da palavra “exclusão”, há uma heterogeneidade nos modos como ela é utilizada. Uma dessas maneiras é:

[...] rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém. [...] de tanto repetir a ladainha da ausência, oculta-se a necessidade de analisar positivamente no que consiste a ausência. Isso por uma razão de fundo: *os traços constitutivos essenciais das situações de exclusão não se encontram nas situações em si mesmas* (CASTEL, 2008, p. 25, grifo do autor).

Em outras palavras, o que o autor quer dizer, é que não se problematiza a forma como a palavra exclusão é repetidamente utilizada. E, com essa repetição, a palavra acaba sendo naturalizada e banalizada, pois “serve para tudo” e acaba perdendo seu peso e sentido histórico. Além disso, a palavra *exclusão*, se utilizada sem uma contextualização, não possui muitas condições de representar, por si só, seu significado. Assim como outras palavras, a *exclusão* só tem sentido se aplicada dentro de um contexto e de um período histórico. Os excluídos de hoje não são os mesmos excluídos da época em que a universidade brasileira foi criada. E isso não ocorre porque o seu sentido mudou, mas porque a sociedade mudou. Os excluídos, em outros períodos históricos, eram quem não existia para o Estado. Dito de outro modo, quem não era contabilizado pelas estatísticas ou, mesmo se contabilizado, era marginalizado dos processos sociais. Já na Contemporaneidade, *todos*, de alguma maneira, são contabilizados e, com a proliferação de tantos tipos de bolsas assistenciais oferecidos pelo Estado, fica difícil saber quem são os excluídos. Segundo Lopes (2009), tomar como excluídos os invisíveis para o Estado, embora capturados pela governamentalidade deste, é

considerar o sentido mais radical da palavra *excluído*. Contudo, além desse modo de entender o termo excluído:

[...] há outros utilizados cotidianamente em diferentes esferas públicas. Trata-se de usos mais abrangentes e previstos em uma curva com gradientes diferenciados de normalidade. Tais gradientes, criados a partir do estabelecimento do normal, apontam o anormal e a necessidade de falar de exclusão e, por decorrência, de inclusão (LOPES, 2009, p. 158).

Aqui, é possível perceber o cruzamento de um conceito com o outro: da exclusão para a inclusão. A esse respeito, considere importante trazer o filósofo Michel Foucault (2003) para mostrar como, nos séculos XVIII e XIX, ocorriam algumas relações, principalmente com o termo exclusão. Para falar desse conceito, o autor reportou-se ao conceito de reclusão, que significava corrigir as infrações dos sujeitos através da prisão, que surge no início do século XIX. O objetivo da prisão não era ser uma penalidade em resposta à infração, mas “[...] corrigir os indivíduos ao nível de seus comportamentos, de suas atitudes, de suas disposições, do perigo que apresentam, das virtualidades possíveis” (FOUCAULT, 2003, p. 99). Ou seja, nesse período, a prisão objetivava corrigir, ajustar os indivíduos por meio de seu isolamento. Entretanto, esse controle já não podia mais ser feito pela justiça. Criaram-se, então, instituições para a vigilância, como a polícia e as instituições psicológicas, médicas e pedagógicas para a correção (FOUCAULT, 2003). Assim, surgiram as chamadas instituições de sequestro como a escola, o asilo, o hospital, a prisão, etc., que tinham por objetivo retirar os indivíduos temporariamente do convívio social para ajustá-los.

Segundo Foucault (2003), na França, século XVIII, quando algum sujeito era internado numa dessas instituições, significava que estava sendo marginalizado pela família ou pela sociedade, em razão de alguma infração que havia cometido. “Era como se dissesse ao indivíduo: ‘Já que você se separou de seu grupo, vamos separá-lo definitivamente e provisoriamente da sociedade’” (FOUCAULT, 2003, p. 114). Tinha-se, assim, uma reclusão de exclusão.

Já no século XIX, acontecia algo diferente. Os sujeitos eram ligados às instituições de sequestro não para serem punidos, mas sim para serem fixados a um aparelho de normalização. “A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma” (FOUCAULT, 2003,

p.114). Nesse período, acontecia o que Foucault chamou de inclusão por exclusão. Nos estudos desse filósofo, dos anos 70 em diante, como em sua obra “Segurança, Território e População” (2008b), o autor analisou a sociedade de seguridade, e, nessa análise, fez uma distinção entre os processos de normação e de normalização. Talvez, a partir desses conceitos, fosse possível explicarmos, também, a necessidade do uso do conceito de in/exclusão, utilizado por um grupo de pesquisadores e ao qual me filio para produzir minha argumentação. Uma vez que no processo de normação o que se buscava era a inclusão por exclusão, nos processos de normalização, que partia do normal para definir a norma, talvez pudéssemos ver em ação os processos de in/exclusão.

Com essa contextualização em diferentes períodos históricos dos conceitos de inclusão e exclusão, não estou querendo dizer que essas noções tratadas por Foucault nos séculos XVIII e XIX sejam as mesmas das quais estamos falando hoje. Trata-se de conceitos, como Castel (2008) ponderou, que precisam ser sempre trabalhados e compreendidos dentro de um contexto histórico. Tentando dar visibilidade a esses conceitos dentro de determinados períodos, trago, a seguir, alguns fragmentos da história das universidades brasileiras e universidades comunitárias gaúchas, procurando estabelecer algumas relações entre os conceitos e as universidades.

3.1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES

Iniciei esta sessão reportando-me a alguns elementos da constituição das universidades. Embora não seja meu objetivo aqui prolongar-me com esses acontecimentos históricos, considere importante trazer alguns elementos dessas instituições descritas por alguns autores como as primeiras universidades e narradas como medievais. Ao voltar meu olhar para a emergência dessas instituições, pretendi mostrar o quanto de elitização as universidades guardam daquele período e que movimentos ocorreram para que elas se tornassem democratizadas. Tal discussão foi realizada tomando a obra “História das Universidades” de Charle e Verger (1996) como referência.

Os referidos autores explicam que se ensinava nessas instituições o que era considerado essencial e o que se determinava como cultura erudita. Na Antiguidade, os conhecimentos tomados como os mais importantes eram as chamadas “Artes Liberais”: Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia e Geometria, que formariam a

base e ciência sagrada, posteriormente denominada de Ideologia. Disciplinas como o Direito e a Medicina também teriam seu lugar dentro desse sistema.

As primeiras universidades foram resultado de transformações de diversas escolas já existentes no século XII. Não se trata, no entanto, de uma simples consequência automática do crescimento das escolas, mas sim, inicialmente, de uma reclassificação. No caso das escolas de Direito de Bolonha, por exemplo, por volta do ano de 1190, as escolas privadas e independentes iniciavam a sua mudança decisiva. Com a organização dos estudantes, pouco a pouco, as “nações estudantis” reagruparam-se em “universidades”, apoiadas pelo Papa.

Já em Paris, pouco depois de 1200, foram os mestres que começaram a se organizar e, em 1215, foi outorgada a “*universitas¹ magistrarum et scolarium Parisiensim*” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 17, grifo dos autores). Também é dessa mesma época a Universidade de Oxford, naquela ocasião, chamada de uma verdadeira Universidade, visto que era bastante autônoma e estava sob o controle distante do bispo de Lincoln. Outras universidades também surgiram nesse período, mas somente duas delas permaneceram por mais tempo: Cambridge, desde 1209, nascida de uma migração oxfordiana, e Pádua, fundada em 1222, por doutores e estudantes foragidos de Bolonha. As disciplinas dominantes em Oxford eram as Artes Liberais e a Teologia. Já nas regiões mediterrâneas, a disciplina mais importante era o Direito, seguida da Medicina, o que levava à presença de alunos com uma média de idade mais avançada e com nível social mais elevado.

No período compreendido entre os séculos XIV e XV, as universidades medievais passaram por uma nova fase. Novas universidades não paravam de surgir, expandindo-se por muitos países. A fundação dessas universidades era decidida por autoridades políticas, pelo príncipe ou pela cidade e confirmada pelo papado.

Com o Grande Cisma (1378-1417), rompimento confessional que dividiria a Europa em duas forças dominantes rivais, muita coisa começou a mudar. Em razão dessa crise, houve a aceleração da emergência dos Estados e das Igrejas nacionais. Desse modo, os poderes políticos começaram a mostrar interesse nas universidades, o que marca uma característica importante desse período. Mesmo pertencendo oficialmente às instituições eclesiásticas, as universidades passaram cada vez mais para o controle dos Estados.

¹ Segundo o estudo de Pachane (2006), o termo *universitas* possuía diferentes significados nas diferentes regiões e períodos da história. Poderia ser um conjunto de pessoas, um colégio, uma associação. Durante a Idade Média, havia este e o termo “*Studium Generale*” para denominar a Universidade, embora o termo que mais se aproximava da noção de universidade era *universitas*, e foi a expressão que acabou se mantendo para denominar a universidade.

As novas instituições não objetivavam uma possível independência. Apenas prestavam seu papel em troca de favores do príncipe. Sua função era formar as futuras elites locais e contribuir para a ordem social e política estabelecidas. Cabe destacar que, no final do século XIV, as universidades tinham se tornado instituições muito diferentes de sua emergência, três séculos antes. “Pode-se dizer, com J. Le Goff, que as escolas e as universidades medievais propiciaram o aparecimento, no ocidente, da figura social do ‘intelectual’” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 31). É importante destacar que a posição intelectual, inicialmente, era ocupada apenas por pessoas que estivessem num lugar privilegiado da sociedade.

Olhando para esses fragmentos históricos, é possível visualizar duas características marcantes dessas instituições: elitistas e conservadoras. Entretanto, voltando meu olhar para as universidades brasileiras, posso dizer que essas características não são muito diferentes. Apesar de a Universidade ter se constituído tardiamente no Brasil, a marca elitista também esteve presente nas instituições brasileiras. Não é possível dizer ao certo a data da primeira universidade e qual Estado a abrigou. Isso porque, em pesquisas que fiz sobre a emergência dessas instituições, encontrei muitas discordâncias com relação a essas datas. No *site* do Ranking Brasil (RANKBRASIL, 2010), consta que a Universidade Federal do Amazonas, fundada em 1909, é considerada a primeira universidade do Brasil. Já no *site* da Universidade Federal do Paraná (2010), existe a informação de que esta foi a primeira universidade, fundada em 1912. Segundo Mendonça (2000), a primeira instituição que se manteve nos moldes tal como conhecemos foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo governo federal. Antes disso, houve algumas tentativas de transformar os colégios jesuítas em universidades, porém a Coroa Portuguesa desejava manter a dependência sobre a universidade e Coimbra como a única universidade existente em Portugal. Por isso, essas outras tentativas não obtiveram sucesso. A Universidade de Coimbra foi, até o início do século XIX, a “universidade brasileira”, pois era lá que jovens brasileiros, pertencentes à elite, iam estudar.

Acompanhando Mendonça (2000), na década de 1920, as discussões sobre o ensino superior eram movimentadas por dois grupos distintos e expressas em dois documentos diferentes. O primeiro grupo era liderado por católicos, valorizava o papel da escola secundária e expressava seus comentários no jornal O Estado de São Paulo, em 1926. Já o segundo grupo era formado basicamente por professores da área das Ciências Exatas, cujo objetivo era constituir universidades “[...] onde se formariam as *elites* para pensar o Brasil [...] e produzir o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico” (MENDONÇA, 2000, p. 137, grifo meu). As discussões desse grupo, em 1928, eram expressas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Apesar de possuírem projetos diferentes, os dois

grupos preocupavam-se com a formação das elites, para quem a educação superior foi inicialmente pensada.

A universidade, nesse período, ainda era uma instituição que se abria somente para alguns, sendo, desse modo, visível e potente a face da exclusão; isto se estivermos pensando no termo excluído como invisibilizado ou inexistente. Nesse período, esses “invisíveis” eram os excluídos tanto da universidade, como da sociedade. Por isso, como não existiam para o Estado, também não havia a necessidade de criar políticas para incluí-los.

Em 1932, período governado por Getúlio Vargas, um grupo de intelectuais, que seriam conhecidos como os Pioneiros da Educação Nova, lançaram o seu Manifesto ao Povo e ao Governo, através do qual demonstraram o seu programa de reforma da educação, que incluía a criação de “verdadeiras” universidades. Isso porque a Universidade do Rio de Janeiro era uma reunião de escolas profissionalizantes já existentes: a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Esta última, por sua vez, era a junção de duas escolas livres anteriormente constituídas. A reunião dessas escolas não alterou o modo de funcionarem. Apesar da junção intitulem-nas universidade, as escolas continuaram funcionando de forma isolada, sem manterem articulação entre si (MENDONÇA, 2000).

Na instituição idealizada em 1932, continuaram sendo formadas as elites de pensadores e os professores para todos os graus de ensino, que, naquela época, eram tidos como também parte da elite. Nesse período, duas foram as experiências universitárias: a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, pelo grupo de intelectuais que trabalhava em torno do jornal *O Estado de São Paulo*, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em 1935. Segundo Barreyro (2008), também nesse período, no Distrito Federal e em outros estados, existiram algumas instituições que mantinham ligação com a Igreja Católica e que se tornariam, posteriormente, universidades católicas.

Mendonça (2000) explica que a USP, assim como as demais universidades no Brasil daquela época, foi uma instituição que reuniu escolas profissionalizantes existentes. Já com a UDF foi diferente. As escolas que a compunham tinham por objetivo funcionarem de forma que realmente integrassem o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Esta última universidade, no entanto, teve uma vida curta. Funcionou de 1935 até 1939, quando Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde no Governo Getúlio Vargas, acabou incorporando-na à Universidade do Brasil (UB), nome dado a primeira universidade do país, a antiga Universidade do Rio de Janeiro. Nesse processo, a Igreja Católica teve um papel decisivo, uma vez que, naquela época, também tinha um projeto de formação das elites que passava

pela universidade. Esse projeto seria concretizado em 1946, com a criação da Universidade Católica do Brasil.

Sob o impacto do populismo², houve uma demanda maior de escolarização em todos os níveis de ensino, incluindo o superior, que passou por um grande movimento de expansão no país, tendo aumentado o número de universidades de cinco, em 1945, para trinta e sete em 1964 (MENDONÇA, 2000).

Em 1961, quando foi transferida a capital do Brasil do Rio de Janeiro para Brasília, seria instituída a Universidade de Brasília, implantada de forma muito rápida e contratando os melhores professores do país. Ela foi, segundo Fávero (2006), vista como a universidade mais moderna da época, e também considerada um marco na história das instituições de ensino superior, tanto pelas suas finalidades, quanto por sua organização institucional. Barreyro (2008, p. 18) destaca que essa universidade não foi uma junção de escolas isoladas, mas foi criada “[...] a partir de um plano definido de unidades, institutos, centros e faculdades [...]”. No mesmo ano, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e também ocorreu em Salvador o I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Tal Seminário foi promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e dele foi gerada a “Carta da Bahia”, na qual foram determinadas as diretrizes da reforma (BARREYRO, 2008). Seguem algumas das diretrizes básicas propostas no evento:

[...] a democratização da educação em todos os níveis; a abertura de universidades ao povo, através da extensão universitária e dos serviços comunitários; [...] a colocação da universidade a serviço das *classes desvalidas*, prestando-lhes assistência e serviços [...] (MENDONÇA, 2000, p. 145).

Diante do exposto, é possível notar grandes mudanças no funcionamento das universidades, principalmente em relação ao seu público alvo. Nesse momento, a universidade também começava a ser vista como parceira na prestação de serviços sociais para a comunidade. Com a abertura da universidade para o povo, a instituição deixava de ter o foco somente nas elites e passava a ser democratizada. Isso não quer dizer, contudo, que essa abertura da universidade para o povo estivesse relacionada à inclusão. A inclusão no ensino superior começou a ser discutida muito mais tarde e muito depois de se falar nela na escola. Segundo Rech (2010), nas décadas de 70, 80 e início da década de 90, ainda existia o

² Forma de governar em que os governantes aproximavam-se do povo para obter o seu apoio. O governo de Getúlio Vargas teve como uma de suas características ser populista.

movimento da integração escolar, precedido pelo movimento da segregação. Segundo a autora, esses dois movimentos acabaram tornando-se condições de possibilidade para a emergência da inclusão na Contemporaneidade.

Em 1964, com o golpe de Estado, o governo militar foi instituído no país. Esse governo assumia a tentativa de reorganizar o ensino superior, liderando o seu processo de modernização. Nesse período, a universidade vivia um momento de agitação: além das pressões exercidas pela classe média para que se ampliassem as ofertas, que se traduziam na questão dos excedentes, havia a pretensão de implementar no país as metas do projeto de modernização econômica (MENDONÇA, 2000).

Em 1968, seria colocada em prática a Reforma Universitária, que trouxe mudanças significativas para as universidades, recuperando algumas das reivindicações dos estudantes no início da década de 60:

[...] criou carreiras de curta duração; instituiu um ciclo geral e estabeleceu a matrícula por disciplinas em forma de créditos; implementou o sistema de pós-graduação para formar cientistas e professores; extinguiu a cátedra e incorporou os departamentos como forma de organização das instituições [...] (CUNHA, 1983 apud BARREYRO, 2008, p. 19).

Além dessas mudanças, com a pressão pelo aumento do número de vagas nas universidades, o governo passou a estimular, a partir da década de 1970, a expansão da oferta privada. Nesse período, o ensino superior no país cresceu de forma muito acelerada, através da multiplicação de instituições isoladas de ensino superior, criadas pela iniciativa privada. O enfraquecimento do regime militar, no contexto da redemocratização do país, contribuiu para que o debate sobre os rumos da universidade fosse retomado, sob a direção, principalmente, dos próprios docentes universitários (MENDONÇA, 2000).

Nesse movimento em que a universidade deixava de ser elitizada e passava por um processo de democratização, foi possível visualizar outra ação da governamentalidade que “[...] pode ser compreendida como uma forma de pensar, uma racionalidade, para produzir, conduzir e administrar os problemas que atingem a população e os indivíduos. [...]” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137). Nesse sentido, já não era mais produtivo governar somente a elite, era preciso abrir suas portas para outros sujeitos que, até então, ficavam à margem dela. Isso porque é mais fácil governar uma população que está incluída e, portanto, vigiada pelos outros e por si mesmo, do que mantê-la fora das instituições educacionais.

Lopes (2009, p. 156) diz que a “[...] inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”. Trago a argumentação de Lopes para dizer que hoje, com o imperativo da inclusão, o Estado, por meio da parceria com o mercado e a empresa, promove a inclusão. Desse modo, o Estado conduz a conduta de todos, que ficam comprometidos com a inclusão. Diferentemente da época Medieval, em que o Estado era soberano e governava a todos de forma igual numa total relação de “cima para baixo”; hoje, essa relação mudou. Não há mais a vigilância e o controle absolutos por parte do Estado sobre cada um, já que somos controlados por nós mesmos e pelo outro que está ao nosso lado. Na universidade, os sujeitos aprendem a se autogovernar e a fazer a gestão de suas vidas. E com a ideia de que cada um deve ser empreendedor de si mesmo, a responsabilidade recai sempre sobre os sujeitos. A universidade está “aberta”, está aí para que *todos* tenham a possibilidade de entrar. Contudo, se não “der certo”, se o sujeito depois de entrar, não conseguir nela permanecer, a responsabilidade é dele próprio. A inclusão nesse sentido é mais perversa porque, responsabilizando os próprios sujeitos pelo não sucesso de sua inclusão, retira do Estado e das instituições a responsabilidade pelo fracasso de alguns sujeitos. Além disso, buscando atingir a *todos*, procura diminuir o risco social de ter muitos sujeitos fora da universidade e acabarem se tornando um “peso” para o Estado por estarem excluídos do mercado de trabalho.

Feitas essas considerações sobre as universidades no Brasil, na seção seguinte, sigo em minha argumentação descrevendo sobre o ensino superior privado e as universidades comunitárias do Rio Grande do Sul, que são o foco desta pesquisa. Antes, porém, destaco a importância de ter realizado essa contextualização histórica sobre as universidades, mesmo que de forma breve, pois, por meio dela, pude entender um pouco sobre as condições de possibilidade do lento movimento de abertura dessas instituições, ocorrido principalmente na última década.

Independentemente do caráter comunitário das instituições que são o foco desta pesquisa, é possível perceber que nenhuma está fora do jogo econômico do neoliberalismo. Pelo contrário, elas estão dentro desse jogo que conduz a vida contemporânea, e uma das maneiras de visualizarmos isso é por meio dos inúmeros programas de acesso a essas universidades, que propõem atingir a *todos*.

Foucault (2008a, p. 197), ao argumentar sobre a política neoliberal e sobre a necessidade de que sejam asseguradas condições mínimas necessárias para aqueles que “[...] não poderiam assegurar sua própria existência”, explica que:

Vai-se pedir à sociedade, ou antes, à economia, simplesmente para fazer que todo indivíduo tenha rendimentos suficientemente elevados de modo que possa, seja diretamente e a título individual, seja pela intermediação coletiva das sociedades de ajuda mútua, se garantir por si mesmo contra os riscos que existem, ou também contra os riscos da existência [...] (FOUCAULT, 2008a, p. 197).

Assim, muitas pessoas que antes eram segregadas ou excluídas da escola, da universidade e do mercado de trabalho, hoje têm possibilidade de chegar ao ensino superior e de entrar nesse jogo que precisa de todos para se sustentar. Isso porque “[...] em um Estado neoliberal, a economia é vista como uma engrenagem preparada para não parar seu movimento” (RECH, 2010, p. 93). Desse modo, entendo que parte dessa engrenagem atualmente é o movimento de abertura da “universidade para todos”, que tento mostrar no decorrer de minha pesquisa e que vem produzindo determinados efeitos nas universidades comunitárias gaúchas.

A partir desse momento, faço uma breve contextualização dessas instituições, relacionando-as com o projeto de inclusão na Contemporaneidade, que hoje toma a forma de imperativo e que chega também ao ensino superior.

3.2 DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO PARA A IN/EXCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS

Antes de trazer aspectos relacionados às universidades comunitárias, convém explicar que essas instituições estão vinculadas ao ensino superior privado. Este, por sua vez, subdivide-se em universidades comunitárias e instituições do tipo empresarial.

Segundo o estudo de Bittar (2000), a denominação “universidade comunitária” começou a ser divulgada por representantes do segmento privado na primeira metade dos anos 80. Naquele momento, objetivava-se criar uma nova organização, visto que a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) congregava todas as instituições não pertencentes ao setor público, mas o segmento comunitário não se sentia representado por essa organização. Por outro lado, essas universidades recebiam apoio de uma entidade nacional: a Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas (ABESC).

Em março de 1988, com o objetivo de pensar a organização da universidade e refletir sobre sua identidade institucional, reitores de vinte universidades brasileiras reuniram-se na PUC do RS. Nessa ocasião, predominava o grupo das universidades comunitárias

confessionais. Isso era resultado da influência da Igreja Católica e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, que apoiavam o nascente movimento, visto que, para a Igreja, não era conveniente a associação da imagem de suas universidades com aquelas denominadas de caráter privado comercial (BITTAR, 2000).

Com a pressão exercida por algumas universidades comunitárias, foi aprovado o Artigo 213 da Constituição Federal de 1988, que prevê a destinação de recursos públicos para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que:

- I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola similar ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (BRASIL, 1988, não paginado)³.

Isso resultou na constituição do Fórum de Reitores das Universidades Comunitárias do Brasil, em 1991, e na criação da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) em 1994.

Para a constituição das universidades comunitárias gaúchas, foi imprescindível o apoio da comunidade da região representada pela Igreja, poder municipal, associações, além do apoio de lideranças locais ou regionais individuais (NEVES, 1995 apud BITTAR, 2000).

As universidades comunitárias, apesar de estarem reunidas sob uma mesma denominação, não são todas iguais. Do conjunto das universidades comunitárias brasileiras, a maioria é confessional, isto é, está vinculada a uma religião. Outras são denominadas comunitárias *stricto sensu*, ou seja, as universidades que se formaram com a participação de representantes da comunidade local (BITTAR, 2000).

A denominação comunitária pode ser compreendida se nos reportarmos à emergência do comunitarismo no Brasil. Na época em que o ensino primário não era prioridade no Brasil, os imigrantes de origem alemã, advindos de um país em que a educação era obrigatória pelo dever do Estado e da família, e tendo em vista a necessidade de educar seus filhos, uniram-se para criar as escolas comunitárias (BITTAR, 2000). Foi assim que foram fundadas as escolas comunitárias, que pertenciam às comunidades, neste caso, à colônia teuto-brasileira.

³ Esses artigos advêm da Constituição Federal de 1988, consultada e disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010.

Essas instituições procuraram criar sua própria identidade afastando-se das privadas empresariais, uma vez que estas possuem objetivos e interesses nem sempre semelhantes aos das comunitárias. Cabe complementar que elas podem ser descritas como instituições que surgiram de grupos religiosos ou da própria comunidade com experiências no campo do ensino, cujo objetivo maior é a educação (BITTAR, 2000).

Com o intuito de diferenciar-se do ensino superior privado “empresarial” ou “comercial”, representantes das universidades comunitárias passaram a denominar suas instituições como “públicas não-estatais” e estas:

[...] caracterizam-se por manter um elevado grau de interação no contexto social. São criadas e mantidas por conselhos integrados por membros da comunidade municipal e estadual. Voltam-se muito mais para as atividades de ensino e de extensão (NEVES, 2002, p. 54).

Segundo Schmidt e Campis (2009), é:

Comunitário aquilo que é comum à comunidade, o que é coletivo, o que é de todos os membros da comunidade. [...] O comunitário distingue-se do estatal e do privado: não pertence ao Estado, nem a grupos particulares. [...] é uma das formas do público, abrangendo as instituições e organizações voltadas à coletividade (SCHMIDT; CAMPIS, 2009, p. 14, grifo dos autores).

Ainda conforme os autores, as instituições comunitárias mais sólidas do país estão localizadas em sua maioria na Região Sul. Surgem a partir da década de 1950, resultado da mobilização das comunidades regionais, que procuraram criar novas instituições, tendo em vista a incapacidade do Estado em proporcionar lugar para todos nas universidades. O Rio Grande do Sul organizou-se no COMUNG, criado em 1996, e, atualmente, possui 12 instituições associadas.

Um dos aspectos importantes de tais instituições, é que, uma vez que são subsidiadas pelo Estado, são capazes de proporcionar serviços de interesse público acessíveis ou gratuitos à população, como atendimentos às escolas da comunidade ou atendimento judiciário gratuito, indo ao encontro de alguns dos princípios presentes no Projeto Político-Institucional do COMUNG, tais como “[...] compromisso com a comunidade; compromisso com a participação no processo de desenvolvimento social, cultural e econômico da região;

compromisso com a manutenção de suas características de instituição pública não-estatal” (COMUNG, 2010, não paginado).

Para Frantz (2004):

A construção de uma *universidade comunitária*, fundante de uma *natureza pública não estatal*, deve constituir-se, em si mesmo, num processo pedagógico de aprendizagem e de conhecimento, de qualificação de fatores condicionantes do desenvolvimento da *comunidade* que a insere. Deve constituir-se em um processo de democratização das relações e oportunidades sociais (FRANTZ, 2004, p. 13, grifos do autor).

Nesse momento, penso que é importante fazer uma distinção entre o que é ser universidade comunitária e comunidade. Segundo Bauman (2003), comunidade é o lugar onde as pessoas podem se sentir seguras, pois é onde existe o espírito de ajuda mútua e onde há segurança. Nesse sentido, observa-se que “[...] a palavra ‘comunidade’ soa como música aos nossos ouvidos. O que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes” (BAUMAN, 2003, p. 9). O autor prossegue dizendo, ainda, que essa noção de comunidade é algo que não está ao nosso alcance, mas que esperamos um dia conseguir atingir.

Embora num primeiro momento possam existir muitas semelhanças entre as universidades comunitárias com o conceito de comunidade desenvolvido por Bauman, penso que, olhando com mais cuidado, as diferenças começam a aparecer e tomar proporções grandes. Apesar das semelhanças, principalmente quando inferem importância e valor ao social, existe uma grande diferença que acaba conduzindo as universidades para outros caminhos. Independentemente do seu caráter humanitário, as universidades comunitárias gaúchas, como já mencionado em outro momento, continuam fazendo parte desse movimento neoliberal. E, dessa forma, isso faz com que elas necessitem jogar esse jogo neoliberal, ensinando seus alunos a viverem nessa “sociedade individualizada” (BAUMAN, 2008) que não tem volta. Nesse contexto, os sujeitos precisam aprender que cada um deve lutar pelas suas posições na sociedade, lutar pelo seu emprego e lutar para que sejam incluídos. E aí entram as universidades comunitárias gaúchas, que, apesar de terem a característica de valorizar o social, também precisam ensinar seus alunos a lutarem por si próprios. Não quis dizer que uma coisa encerre com a outra, mas pretendi marcar aqui uma diferença entre o conceito de comunidade, segundo o qual a noção do coletivo, da preocupação com o outro impera, e de universidades comunitárias, que ensinam seus alunos a viverem não numa

comunidade, mas numa sociedade de concorrência e, portanto, individual. Nesse caso, as relações entre as pessoas são outras. A esse respeito, trago Gadelha (2010) quando diz que:

Cada vez mais, aqui e ali, em todo lugar, tudo se passa como se o outro personificasse algo que me assombra, alguém a quem devo temer, um risco potencial à minha vida, haja vista que, pelo menos virtualmente, ele quer as mesmas coisas que eu, que irá disputar comigo por elas, e que, para tanto, não deixará de lançar mão de todos os investimentos e recursos possíveis para obtê-las e para ter um lugar ao sol (GADELHA, 2010, p. 22).

Como não se sentir ameaçado com essa disputa que é constante na sociedade individualizada? Como estar preparado para viver nessa sociedade? Penso que aqui esteja uma das grandes diferenças entre falarmos do contexto de uma comunidade⁴, em que as pessoas sentem-se seguras e não ameaçadas, e falarmos do contexto das universidades comunitárias, que precisam entrar nesse jogo da concorrência e ensinar seus alunos a jogarem também. Para tanto, as universidades criam programas, a fim de trazer os sujeitos para dentro delas, muitas vezes através dos programas propostos pelo Estado, na tentativa de que ninguém fique fora do ensino superior. Após serem incluídos, os estudantes podem contar com vários tipos de estratégias criadas pelas universidades para que eles se relacionem e lá permaneçam. Dessa forma, pretende-se evitar o risco de exclusão. Aqui gostaria de retomar a questão sobre a sociedade de seguridade e seus processos de normalização que apontei anteriormente. Penso que os processos de in/exclusão se ancoram nessa lógica anunciada por Michel Foucault quando nos diz que “[...] a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais” e completa “e a operação de normalização consiste em jogar e fazer jogar umas em relação às outras essas diferentes distribuições de normalidade” (FOUCAULT, 2008b, p. 83). Não tenho mais fôlego e não é objetivo da pesquisa seguir por esse caminho investigativo, mas me parece muito proveitoso olhar para os processos de in/exclusão derivados desses jogos de normalização, pois, ao distribuírmos as normalidades, elas serão diferenciadas e não ocuparão os mesmos espaços e tempos (FOUCAULT, 2008b).

Nesse momento, torna-se importante retomar que, na sociedade contemporânea, que procura cada vez mais ampliar o acesso e possibilitar a inclusão, fica difícil estabelecer quem são os excluídos. Eles existem, apesar da existência da “universidade para todos”. Para Lopes et al. (2010, p. 5), os excluídos “[...] são aqueles que integram a sociedade em diferentes

⁴ Quem vive em comunidade, tomada como um lugar seguro e onde as pessoas ajudam-se mutuamente, não foge do perfil daqueles que vivem em uma sociedade individualizada.

níveis de participação ou gradientes de inclusão”. Se *todos* têm a possibilidade de ingressar na universidade, somente falar em inclusão e exclusão separadamente não basta. Isso porque, com a abertura dessa *universidade para todos*, foram ampliadas as possibilidades de sujeitos, que antes eram denominados como excluídos, terem acesso ao ensino superior. Sendo assim, oferecidas as oportunidades de inclusão, não podemos mais dizer simplesmente que quem sofre algum tipo de exclusão dentro daquele espaço é o excluído. Ele pode ser chamado de in/excluído, pois teve a possibilidade de entrar na universidade, apesar de sua posição de incluído não ser fixa, assim como a posição de excluído também não o é. Por esse motivo, o uso da ferramenta in/exclusão faz-se necessário e extremamente produtivo. Na in/exclusão um conceito não é oposto ao outro, mas sim cada um é:

[...] a própria razão para a existência do outro. [...] Muito mais do que o incluído querer estar com o outro, todos devem querer acolhê-lo fisicamente, mesmo que seja para excluí-lo relacionalmente e todos devem saber da ameaça que possuem de serem excluídos (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2010, não paginado).

Portanto, se as fronteiras entre a inclusão e a exclusão tornaram-se extremamente frágeis, não podemos simplesmente encerrar a posição dos sujeitos apenas como incluídos ou excluídos. Para Castel (2008, p. 27, grifo do autor), “Os ‘excluídos’ povoam a zona mais periférica, caracterizada pela perda do trabalho e pelo isolamento social. Mas o ponto essencial a destacar é que *hoje é impossível traçar fronteiras nítidas entre essas zonas*”. Os próprios usos banalizados dos conceitos de inclusão e exclusão, na Contemporaneidade, é o que está levando à constituição deste conceito único: in/exclusão. Qualquer sujeito hoje pode ser alvo de alguma bolsa ou de algum programa estabelecido pelo Estado. Isso faz com que não tenhamos mais a exclusão no sentido histórico da palavra, quando, em séculos anteriores, as pessoas eram marginalizadas e não possuíam qualquer possibilidade de serem incluídas na sociedade. A in/exclusão não é fixa, mas está no nível da relação, da subjetividade, acontecendo sempre comparativamente. Hoje os processos se deslocam facilmente, visto que *todos* estão incluídos (ou têm a possibilidade de assim estar). Pela complexidade que envolve os processos e pela lógica em que vivemos na Contemporaneidade, podemos dizer que a in/exclusão é um desafio constante, não tendo um ponto de chegada. Isso porque a in/exclusão é sempre um movimento. A posição de incluído pode se deslocar para determinado sujeito em relação ao grupo ao qual pertence. E aqui é importante marcar que a in/exclusão passa pelo nível do sentimento de pertencimento ao grupo. Esse é um processo que passa por momentos

de invisibilidade. Dito de outro modo, a in/exclusão pode não ser visível, pois todos parecem estar incluídos. É aí que entra a invisibilidade do processo: por atingir determinados sujeitos que não conseguem participar do grupo ao qual pertencem, pode passar despercebida por muitos, mas não pelos sujeitos in/excluídos. Sendo algo extremamente sutil, poderá marcar apenas o sujeito alvo da exclusão. Nesse sentido, a in/exclusão pode ser entendida como um processo que movimenta e que contribui para a produção das subjetividades dos sujeitos.

Nesta seção, pretendi mostrar como as práticas de exclusão e inclusão, constituídas em diferentes períodos históricos, foram se modificando. Hoje, ao olhar para o que ocorre nas escolas e universidades, esses conceitos isolados não são mais suficientes para entendermos as práticas que ocorrem no interior dessas instituições. Com a ampliação do conceito de inclusão em que *todos* devem estar em algum espaço, não temos mais apenas excluídos, e sim in/excluídos. Tentando tornar visível tal deslocamento, operei com os conceitos em alguns acontecimentos históricos das universidades, mostrando como sua constituição elitista deslocou-se para uma “universidade para todos” na Contemporaneidade.

Após estabelecer essas relações, passo, nos capítulos que seguem, a apresentar as análises realizadas dos projetos/programas de inclusão visibilizados nos *sites* das universidades do COMUNG. Tendo em vista que a inclusão começa pela acessibilidade, este foi o primeiro eixo sobre o qual me debrucei: acessibilidade e inclusão social, como formas de “abrir as portas” para *todos* nas universidades comunitárias gaúchas.

4 POLÍTICAS DE ACESSO E ACESSIBILIDADE AOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Neste capítulo, apresento uma parte do material de pesquisa que mostra, intensamente, as universidades vivendo o imperativo da inclusão. Minha intenção aqui foi mostrar a abertura das universidades para viver processos mais inclusivos, ao tornar visíveis as práticas de inclusão dessas instituições que emergem e movimentam-se para criar uma “atitude de inclusão”. A fim de desenvolver essa noção, inicialmente, trouxe a etimologia da palavra atitude: *attitudine*, que significa “postura da pessoa”; dentre outros significados, “comportamento ditado por disposição interior; conduta; posição assumida; modo ou norma de proceder; orientação” (HOUAISS, 2009, não paginado). Pensar em atitude de inclusão a partir de Foucault (2005) significa produzir uma atitude, uma ação de abertura para o outro e para si mesmo. Dito de outra maneira, é possível pensar em uma postura, um convencimento de que aquilo que se faz é bom para todos; nesse caso, bom para as universidades e bom para os estudantes. Talvez hoje não possamos falar em atitudes de inclusão institucionais, mas sim em atitudes de algumas pessoas dentro das universidades. Pelo silêncio que aparecem em alguns *sites*, as universidades ainda precisam desenvolver muitas mudanças para assumirem atitudes de inclusão. As que encontramos nas universidades, na atualidade, podem ser chamadas de ações de inclusão de algumas pessoas que, muitas vezes isoladas, tentam lutar para que todos se convençam e para que a universidade possa, no futuro, tomar atitudes de inclusão. Esse modo de proceder de algumas pessoas perante a inclusão possui uma orientação nesse imperativo, que vem do Estado para as universidades, sendo impulsionado por políticas governamentais. Entretanto, além disso, existem outras práticas engendradas na sociedade e incorporadas pela cultura contemporânea, cujas ações também irão contribuir para a constituição desse imperativo da inclusão.

Foucault (2005) vai tomar o conceito de atitude para definir a Modernidade:

[...] pergunto-me se não podemos encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *êthos* (FOUCAULT, 2005, p. 341-342, grifo do autor).

O *êthos* ao qual Foucault se refere “[...] para os gregos é um modo de ser do sujeito que se traduz em seus costumes, seu aspecto, sua maneira de caminhar, a calma com que se enfrenta os acontecimentos da vida” (CASTRO, 2009, p. 154). Desse modo, é possível entender atitude como algo intrínseco à alguém e que se traduz em sua forma de agir, embora tais ações sejam sempre uma abertura para o outro. Uma atitude de inclusão olha para si e para o outro. Compreendo que Foucault quis mostrar que, muito mais do que viver no período histórico da Modernidade, importa o fato de *ser moderno*, agir como moderno, enfim, viver a Modernidade. Dito de outro modo, pode-se viver nesse período, mas não sentir-se desse tempo, escolher outro modo de viver e não *ser moderno*. Dessa maneira, a partir de Foucault, entendo a atitude como uma escolha, uma tomada de posição a respeito de algo e que reflete o comprometimento de alguém consigo mesmo e com o outro. Partindo dessa escolha, a maneira de estar no mundo será coerente com ela. É importante frisar que atitude nesse sentido não é algo unilateral, individualista, mas uma ação que envolve a relação de alguém consigo mesmo e com o outro. Esse *êthos*, esse modo de ser comprometido consigo e com o outro imprimiria outra dimensão para a experiência da inclusão.

Pensando nesse conceito no contexto das universidades, a atitude de inclusão ainda não é voluntária, mas sim forjada pelo imperativo da inclusão e de um Estado governamental. As universidades não escolhem ser inclusivas por sua própria vontade, mas, por uma lógica de Estado, elas precisam ser inclusivas. Isso porque, retomando o jogo econômico do neoliberalismo, todos os sujeitos devem ser incluídos. “Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar” (LOPES, 2009, p. 155). Para isso, as instituições devem dar condições, mesmo que mínimas, para que os sujeitos possam, dentro de suas possibilidades, entrarem no jogo; nesse caso, entrarem na universidade.

Desse modo, as universidades podem escolher de que forma vão viver esse imperativo, mas não se irão vivê-lo. É possível, então, formular as seguintes questões: que “atitudes de inclusão” as universidades irão tomar frente a esse imperativo? As ações, práticas e projetos encontrados nos *sites* das Universidades Comunitárias Gaúchas serão atitudes institucionais ou atitudes/ações de algumas pessoas isoladas dentro das instituições? Sendo o imperativo condição de possibilidade para a inclusão, as universidades precisam criar estratégias para a inclusão de *todos* no ensino superior. Isso porque elas próprias precisam entrar nesse jogo que, cada vez mais, exige que elas inventem novas estratégias que “deem conta” de atender a *todos* os sujeitos.

Para desenvolver este capítulo, fiz uma divisão em duas seções: na primeira seção, trabalho com a inclusão social como uma prática de acesso ao ensino superior; já na segunda

parte deste capítulo, mostro como os programas nomeados de acessibilidade vêm sendo desenvolvidos nas universidades do COMUNG. Como articulo aqui as questões de acesso e acessibilidade nas universidades comunitárias gaúchas, torna-se importante refletir, inicialmente, sobre o conceito de acessibilidade. Esse conceito, conforme consta na Lei nº 10.098, aponta para a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, não paginado).

Contudo, nesta dissertação, entendo o trabalho com a acessibilidade, assim como com o conceito de inclusão, de uma maneira um pouco mais ampliada. Nesse sentido, a acessibilidade é vista por mim de duas formas: como acesso às universidades e através das políticas desenvolvidas por estas instituições para tornar acessíveis tanto os espaços das universidades, quanto o conhecimento aos seus alunos. Desse modo, a acessibilidade pode ser visibilizada por meio das políticas de acesso, visíveis em todas as universidades e que atingem, principalmente, estudantes com menores condições econômicas; e como políticas de acessibilidade, com menor intensidade, pois apenas algumas universidades investem nessas políticas. Por que será que isso acontece? O que esse investimento diferenciado em políticas de acesso e políticas de acessibilidade vem produzindo no ensino superior? A fim de tentar responder a essas e outras questões, prossigo a presente dissertação apresentando as políticas de acesso das universidades comunitárias gaúchas.

4.1 A INCLUSÃO SOCIAL COMO POLÍTICA DE ACESSO À UNIVERSIDADE

Inicialmente, retomo a questão do conceito de acessibilidade entendido como acesso ao ingresso, e que leva a um dos conceitos de inclusão utilizados pelas universidades de forma muito intensa: a inclusão social. Digo que é muito intenso esse tipo de inclusão, pois em todas as universidades pesquisadas existem vários programas de inclusão social, sendo que, em duas delas, foi encontrado somente esse tipo de inclusão. Para mostrar essas recorrências, apresento os programas de financiamentos e bolsas que as universidades do COMUNG

possuem e que contribuem para o acesso dos estudantes ao ensino superior. Apesar de ter consciência que o quadro tornou-se bastante extenso, optei por apresentar aqui todos os programas justamente para mostrar o espaço que a inclusão social ocupa nas universidades comunitárias gaúchas. Muitos são programas do MEC aos quais as universidades aderem, e alguns são programas ou bolsas específicas de cada instituição, tal como mostro no Quadro 6¹. Será que essa adesão das universidades aos programas do MEC mostra as instituições produzindo “atitudes de inclusão”, uma vez que assumem a necessidade de incluir, principalmente, alunos com menores condições econômicas? Os programas/bolsas específicos das universidades foram marcados em *itálico* para diferenciá-los dos programas comuns entre as instituições. Além disso, os programas/bolsas específicos foram definidos no próprio quadro de apresentação. Já os programas/bolsas comuns receberam uma explicação logo após a apresentação do quadro.

UNIVERSIDADE	BOLSAS/FINANCIAMENTOS
UCPel	Bolsas e financiamentos: Crédito Universitário PRAVALER, FIES e PROUNI
FEEVALE	Financeiro e financiamento estudantil: FIES, PRAVALER, PROUNI, <i>FES e Bolsas</i> . <i>FES</i> : O FES (Financiamento Estudantil) é um crédito que possibilita ao aluno ter parte do seu curso financiado. Ele é disponibilizado para alunos regularmente matriculados na graduação, em qualquer curso da Feevale. <i>Bolsas</i> : Bolsa carência, bolsa licenciatura, bolsa Fisem (benefício que possibilita ao aluno descontos de 30 a 50% sobre o valor semestral do curso e é concedido para acadêmicos matriculados na modalidade final de semana) e bolsa diurno.
UNIJUÍ	Bolsas e benefícios: PROUNI, FIES, <i>Programa Especial de Bolsa de Estudo Gratuidade Parcial-GRUPO FAMILIAR</i> , <i>Programa Especial de Bolsa de Estudo de Gratuidade Parcial-Matrícula em Mais de um Curso</i> , <i>Bolsas de Gratuidade para Atividades Extracurriculares e Bolsa Auxílio Habitação</i> . O <i>Programa Especial de Bolsa de Estudo Gratuidade Parcial-GRUPO FAMILIAR</i> é um benefício da Unijuí a todos os membros de uma mesma família, que concede desconto em suas mensalidades, desde que estejam matriculados em curso de Graduação na Unijuí. O <i>Programa Especial de Bolsa de Estudo de Gratuidade Parcial-Matrícula em Mais de um Curso</i> também é um programa específico desta Universidade, cujos beneficiários podem ser alunos matriculados em mais de um curso na instituição, na modalidade presencial e/ou a distância. As bolsas de <i>Gratuidade para Atividades Extracurriculares</i> serão concedidas a estudantes de graduação que participarem de programas acadêmicos, sociais e culturais extracurriculares da Universidade. A <i>Bolsa Auxílio Habitação</i> é disponibilizada para auxílio moradia a estudantes matriculados nos cursos de graduação do Campus Santa Rosa.

continua

¹ O material que se encontra no Quadro 6 foi retirado dos sites das universidades do COMUNG.

continuação

UNIVERSIDADE	BOLSAS/FINANCIAMENTOS
UNICRUZ	Bolsas e crédito educativo: FIES, PROUNI, <i>APLUB</i> e <i>Filantropia</i> A <i>filantropia</i> beneficia alunos com bolsas de 25 a 50% e utiliza os mesmos critérios para seleção que o PROUNI com relação à renda per capita e exige a mesma documentação. O <i>APLUB</i> é um tipo de financiamento que pode ser de até 50% da mensalidade do semestre e que exige o reembolso do estudante após a sua formatura.
UCS	Programas e ações de apoio ao aluno: Bolsas: PROUNI e <i>Bolsas de estudo UCS</i> Financiamentos: FIES e <i>APLUB</i> As <i>bolsas de estudos da UCS</i> têm por objetivo beneficiar os estudantes de baixa renda, desde o ingresso até a conclusão de seus cursos. O financiamento <i>APLUB</i>, da mesma forma que as bolsas de estudos, procura beneficiar os estudantes que não possuem condições de pagar seus estudos.
UNISC	Bolsas e financiamentos: Crédito Universitário PRAVALER, FIES, PROUNI, <i>Financiamento SESCORED</i>, <i>Programa de financiamento para cursos de pós-graduação estrito senso – CREDIPOS</i>, <i>Créditos educativo da UNISC – CREDIUNISC</i>, <i>Bolsas de ensino, pesquisa e extensão</i>, <i>Programa Parceria UNISC</i> e <i>Programa aluno especial Terceira Idade</i>. Os <i>Programas de Financiamento SESCORED</i>, <i>CREDIPOS</i> e <i>CREDIUNISC</i> possibilitam aos estudantes financiar parte de seus estudos, conforme os critérios estabelecidos em cada regulamento. Outros benefícios da instituição são os diversos tipos de bolsas, variando entre as de pesquisa e extensão, com um determinado auxílio financeiro abatido nos créditos matriculados para estudantes que exercerem atividades da pesquisa e extensão; as bolsas proporcionadas pelas empresas que firmarem parcerias com a UNISC; e um tipo de bolsa diferente das demais encontradas em outras instituições: a bolsa “aluno especial terceira idade”. Esse benefício propicia, para estudantes com mais de 60 anos e que não estejam buscando obter grau acadêmico, um desconto de 50% em disciplinas da graduação.
UNISINOS	Bolsas e financiamentos: “Educação para todos: Comprometida com o desenvolvimento social e humano, a Unisinos oferece meios para facilitar o acesso da população a um ensino de qualidade. Isso se dá através da oferta de bolsas de estudos e financiamento estudantil, em níveis de Graduação, Especialização, MBA, Mestrado e Doutorado”. PRAVALER, FIES, PROUNI, <i>Bolsas de incentivo às licenciaturas de 50%</i>, <i>Bolsas de incentivo para cursos de Bacharelado em Biologia, Educação Física e Serviço Social com desconto de 40% para matrícula em 12 créditos ou mais</i>, <i>Política de descontos: convênios com empresas e entidades de classe</i>. A Universidade mantém as <i>Bolsas de incentivo às licenciaturas de 50%</i>, <i>Bolsas de incentivo para cursos de Bacharelado em Biologia, Educação Física e Serviço Social com desconto de 40% para matrícula em 12 créditos ou mais</i>, para alunos matriculados em cursos de formação de professores ou em determinados cursos de bacharelado, no caso de alunos matriculados em 12 créditos ou mais.
URI	Crédito PRAVALER e FIES
UNIVATES	Programas de financiamento: FIES, <i>FAE</i>, <i>PCR Especial</i>, <i>PCR</i> e <i>Desconto família</i>. O <i>FAE</i> é o fundo de apoio ao estudante, que é destinado a auxiliar os alunos nas mensalidades com a Universidade nos seguintes casos: despesas médico-hospitalares, remoção médica, perda de emprego ou óbito. O <i>PCR Especial</i> e o <i>PCR</i> são dois tipos de financiamentos da instituição, sendo que o primeiro é específico para os cursos de Pedagogia, Letras e todas as suas habilitações, Ciências Exatas e História. O <i>desconto família</i> é concedido aos membros de uma mesma família, que dependam da mesma fonte de renda e desde que todos estejam regularmente matriculados na UNIVATES.

continua

continuação

UNIVERSIDADE	BOLSAS/FINANCIAMENTOS
UPF	Bolsas e créditos: “A UPF oferece uma série de benefícios financeiros para seus acadêmicos. Bolsas de estudos, PROUNI, Programa de Crédito Educativo do MEC/CEF (FIES) e Programas Municipais de Crédito Educativo, além do Programa Emergencial de Crédito da UPF – PEC são algumas das opções que facilitam o ingresso no ensino superior”. Bolsas de estudo – PROUNI, <i>Bolsa Social</i>, <i>Bolsa Dissídio Professores</i>, <i>Bolsa Dissídio Funcionários</i>, <i>Bolsa UPF Idiomas</i>, <i>Convênio Cooperação</i>, <i>Convênio Empresa</i>, <i>Convênio Doação</i> e <i>Bolsa Atleta do Futuro</i>. Crédito educativo – FIES, PRAVALER, <i>PEC</i> e <i>Promucred</i>. A <i>Bolsa Social</i> é um benefício para estudantes com renda familiar per capita de até três salários mínimos. Os estudantes que dela usufruírem precisarão manter um mínimo de desempenho e frequência nas atividades matriculadas. As <i>Bolsas Dissídio Professores</i>, <i>Funcionários</i> e <i>Bolsa UPF Idiomas</i> proporcionam descontos variados para professores, funcionários e seus dependentes. A <i>Bolsa Atleta do Futuro</i> destina-se a alunos com conhecimentos técnico-desportivos e que apresentem projetos nesta área voltados para a comunidade. Nessa modalidade, os estudantes poderão obter 50% de desconto em suas mensalidades. Os outros tipos de benefícios da UPF são convênios e financiamentos que também possibilitam descontos e parte da mensalidade ser financiada.
PUCRS	Programas de auxílio e crédito educativo: PROUNI, FIES e <i>CREDPUC</i>. O <i>CREDPUC</i> é um tipo de crédito educativo que se destina a alunos de todos os níveis de ensino, mesmo com a matrícula trancada. Após a formatura, o estudante tem até 12 meses para iniciar o reembolso.
URCAMP	Bolsas (PROUNI e outras específicas da IES), créditos (FIES) e filantropia.

Quadro 6: A Inclusão como Política de Acesso aos Estudantes**Fonte:** Elaborado pela Autora

O PROUNI é um programa que tem como objetivo conceder bolsas parciais e integrais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em IES's privadas. É um programa criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 de 13/01/2005. As universidades que aderirem ao PROUNI terão a isenção de alguns tributos. Existem algumas regras para que os estudantes possam se inscrever ao PROUNI. São elas: ser egresso do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsista integral e possuir renda per capita familiar de até três salários mínimos. Além disso, a seleção do PROUNI se dá pela média do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O FIES é um programa operacionalizado pela Caixa Econômica Federal, que se destina a financiar cursos de graduação para estudantes que não possuem condições de pagar integralmente seus estudos. Para se inscrever ao FIES, o estudante deve estar matriculado em instituições privadas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos de avaliação do MEC.

O crédito universitário PRAVALER é um financiamento privado onde os estudantes podem parcelar suas mensalidades em duas vezes e ter o dobro do tempo para pagar. Diferente de outros financiamentos, o PRAVALER é renovado a cada semestre se o aluno

estiver com suas mensalidades em dia. Atualmente, o programa está presente em 14 estados brasileiros, sendo que 07 universidades do COMUNG são instituições parceiras do programa.

Esses programas e bolsas são extremamente produtivos para os estudantes, pois possibilitam a entrada de muitas pessoas que talvez, sem eles, não teriam a oportunidade de ingressar numa universidade. Além disso, tais programas também são produtivos para as instituições, que precisam da presença dos estudantes para continuar no jogo econômico do neoliberalismo.

Olhando para esses materiais apresentados, foi possível perceber quem são os sujeitos-alvo dos programas/projetos que identifiquei como de inclusão social. A inclusão social do pobre, dentro dessas universidades, é a que possui o gradiente de inclusão mais elevado. Nos excertos abaixo, é possível perceber tanto os incentivos ao acesso facilitado por esses programas, quanto o valor que as universidades conferem ao social.

FEEVALE	Financeiro e financiamento estudantil: “ Construindo sonhos: Tendo como orientação o desenvolvimento regional, econômico, social e humano , a FEEVALE oferece meios de facilitar o acesso da população a um ensino de qualidade”.
UNIJUI	Bolsas e benefícios: “ Facilitando a permanência dos alunos na Universidade: Comprometida com a inclusão social dos acadêmicos no ensino superior, a Unijuí oferece um conjunto de programas de bolsas e créditos educacionais, que possuem como fontes a União, o Estado e a própria Universidade”.
UNISINOS	Bolsas e financiamentos: “ Educação para todos: Comprometida com o desenvolvimento social e humano , a Unisinos oferece meios para facilitar o acesso da população a um ensino de qualidade. Isso se dá através da oferta de bolsas de estudos e financiamento estudantil, em níveis de Graduação, Especialização, MBA, Mestrado e Doutorado”.
UPF	Bolsas e créditos: “A UPF oferece uma série de benefícios financeiros para seus acadêmicos. Bolsas de estudos, PROUNI, Programa de Crédito Educativo do MEC/CEF (FIES) e Programas Municipais de Crédito Educativo, além do Programa Emergencial de Crédito da UPF – PEC são algumas das opções que facilitam o ingresso no ensino superior”. A Bolsa Social é um benefício para estudantes com renda familiar per capita de até três salários mínimos. Os estudantes que dela usufruírem precisarão manter um mínimo de desempenho e frequência nas atividades matriculadas.

Quadro 7: A Inclusão Social “Facilitando” o Acesso às Universidades

Fonte: Elaborado pela Autora

Nos excertos acima, as universidades enfatizam o acesso “facilitado” por meio de bolsas, benefícios ou financiamentos para o ingresso no ensino superior. Além disso, nas Universidades FEEVALE e UNISINOS, os programas e bolsas apresentados colocam esse acesso “facilitado” como uma forma de “construir sonhos” ou de oferecer “educação para todos”. Entretanto, conforme já dito anteriormente, a universidade não é para *todos*. Mesmo com tanto tipos de bolsas, programas e financiamentos, sempre haverá aqueles que não estarão num gradiente de participação para competir por uma vaga e ingressar na universidade. Desse modo, como falar em universidade para *todos*? E o que significa falar em “construção de sonhos” quando nem todos terão possibilidade de chegar à universidade? Será mesmo que *todos* precisam estar na universidade para a realização de seus sonhos?

Além da ênfase ao acesso, no excerto retirado da Unijuí, a instituição traz os programas e bolsas como um meio de facilitar a *permanência* dos estudantes na Universidade. No entanto, será que esses programas são capazes de assegurar a permanência dos estudantes? Em meu entendimento, programas de acesso não são suficientes para manter os alunos nas instituições. Mesmo com bolsa integral do PROUNI, existem estudantes que não conseguem arcar com outros custos envolvidos para estar numa universidade que vão além da mensalidade: alimentação, transporte, custos com livros ou cópias de materiais, entre outros. Além disso, existem alunos que chegam à universidade sem noções básicas do que envolve ser um estudante universitário ou com muitas lacunas em sua formação anterior que poderão prejudicar sua caminhada no ensino superior. Por isso, e para evitar a evasão dos alunos, as universidades tomam providências no sentido de criar outros tipos de programas/projetos, numa tentativa de manter os alunos incluídos nas instituições. A discussão desses outros programas/projetos será desenvolvida no próximo capítulo. Entro nessa questão aqui apenas com o intuito de fazer uma reflexão de que somente oferecer programas de acesso não garante a permanência dos estudantes. Veiga-Neto e Lopes (2007) fazem uma discussão que se aproxima do que estou propondo aqui quando dizem que:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Concordo com os autores e reitero que garantir o acesso a *todos* via programas de inclusão social é um grande passo, porém não garante que os estudantes pertencentes a uma camada da população pobre possam continuar na universidade e concluir seus estudos com qualidade. Além disso, as universidades comunitárias gaúchas que estão procurando permitir o acesso através de diversos tipos de programas, bolsas e financiamento podem ser chamadas, sim, de instituições includentes. Contudo, nesse movimento de dar acesso a *todos*, práticas de in/exclusão poderão ocorrer, pois, como dizem Veiga-Neto e Lopes (2007), no mesmo espaço de inclusão, podem ser vivenciadas práticas de exclusão.

Outro ponto que destaco é que programas do MEC como o PROUNI e o FIES existem em quase todas as universidades pesquisadas. O que isso significa se não a ação do Estado

sobre as universidades? Por que a adesão de tantas universidades aos programas estabelecidos pelo MEC? Porque no imperativo da inclusão está o Estado fazendo o gerenciamento e o controle para que a inclusão se efetive, ou, pelo menos, para que os programas de acesso sejam concedidos. Segundo Veiga-Neto (2000, p. 198), “[...] os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades ‘essenciais’, como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las”. Sendo assim, às universidades não restam alternativas a não ser entrar nesse jogo e possibilitar que *todos* tenham uma chance de ingressar no ensino superior. Vencida essa etapa inicial, cada sujeito deve seguir lutando por seu espaço, cuidando de sua vida e de sua carreira. A universidade oferece oportunidades para que *todos* os sujeitos continuem seus estudos nela, mas a ênfase na Contemporaneidade é na capacidade individual de cada um se manter incluído e jogando o jogo neoliberal.

Desse modo, uma parcela da população que antes não chegava à universidade, pois ela era para os poucos pertencentes à elite, hoje está ocupando os bancos das universidades. São pessoas que, muitas vezes, tiveram uma escolarização deficiente, mas para quem a universidade está abrindo suas portas e precisa “dar conta” de formá-la. São essas pessoas que a inclusão social pretende atingir, ou melhor, dar acesso. E por que investir hoje nessa população? Por que dar o acesso para essas pessoas? Justamente porque um princípio do neoliberalismo é incluir a *todos*, permitir que *todos* tenham condições de participar do jogo. Lopes (2009), ao argumentar sobre uma das regras do neoliberalismo, diz que “[...] todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação [...] Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar” (LOPES, 2009, p. 155). Então, as condições econômicas, que antes eram impeditivos para ingressar numa universidade, hoje já não são mais. Pelo menos é essa a ideia que se pretende passar com a “universidade para todos”. Outro motivo pelo qual as instituições precisam investir em programas de acesso à população com menores condições econômicas passa pelo fato de que essa população já passou pela escola, já recebeu investimentos do Estado para conseguir concluir o ensino fundamental e médio e hoje está “apta” a entrar na universidade. Como controlar e governar essa população fora da escola? Uma forma é criar programas para facilitar o acesso à universidade, a partir dos quais essas pessoas serão facilmente governadas e menos prováveis riscos sociais. Isso porque “[...] a inclusão aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que, estando perto e sendo conhecida, pode ser controlada e governada” (LOPES et al., 2010, p. 13).

Tornar a população pobre alvo das políticas de inclusão social é mais “fácil” do que as universidades criarem políticas para a inclusão de pessoas com deficiência. Para as políticas de inclusão social, as universidades comunitárias gaúchas, além de receberem incentivos do Estado, podem contar com seus próprios recursos para a manutenção de algumas dessas políticas. Além disso, as pessoas pobres não trazem (ou na maioria das vezes não trazem) consigo a marca de incapazes ou de anormalidade que as pessoas com deficiência carregam. Isso também pode levar as universidades a investirem mais em um determinado público do que em outros, pois o pobre pode ser considerado “capaz” e como aquele que apenas não conseguiu ocupar uma posição de destaque por causa de sua fraca escolarização. Em contrapartida, as pessoas com deficiência ainda não possuem o mesmo gradiente de inclusão, a mesma visibilidade que os pobres, porque requerem outros tipos de investimentos além do acesso à universidade. Para incluir pessoas com deficiência, as universidades precisam das parcerias com as empresas, precisam investir em reformas em seus prédios, criar laboratórios específicos com computadores e programas adaptados, capacitar seus professores e funcionários, bem como precisam de intérpretes de língua de sinais. Enfim, existe uma série de ações e movimentos que as universidades precisam pôr em prática para incluir pessoas com deficiência. Contudo, as parcerias com as empresas nem sempre vêm com tanta força e as universidades não conseguem “dar conta” sozinhas de possibilitar a inclusão. Então, não se torna muito interessante fazer esse tipo de inclusão. Ao olhar para as políticas de acesso que as universidades do COMUNG visibilizam, posso dizer que foi possível perceber, de forma muito clara, que o grande alvo dessas políticas é o pobre.

No Brasil, as políticas de inclusão têm como foco as crianças e as pessoas com deficiência. Entretanto, com essa concepção de inclusão mais ampliada e com a qual trabalho nesta pesquisa, através de tais políticas a população que historicamente era excluída, incluindo fortemente a população pobre, vem se beneficiando desta prática de incluir a *todos*.

Contudo, é importante salientar que a população pobre não é um todo homogêneo e que não são todas as pessoas caracterizadas como pobres que estão conseguindo ingressar na universidade. Dentro do contexto “pobreza” existem características que marcam em qual “nível” cada um está. Com Castel (1997), é possível entender quais as características marcam cada grupo:

[...] a **pobreza integrada**, que é uma pobreza trabalhadora; a **indigência integrada**, que depende das ações de socorro, ligadas à inserção comunitária; a **indigência desfilhada**, marginalizada ou excluída, que não encontra um lugar nem na ordem do trabalho, nem na ordem comunitária (CASTEL, 1997, p. 25-26, grifos do autor).

Ainda segundo o autor, a condição de estar classificado numa das três zonas acima não é fixa. Os sujeitos podem se movimentar de uma zona para outra, sendo que a última, a indigência desfilhada, é considerada o “fim do percurso”. A vulnerabilidade, ocupando um lugar estratégico e instável em que vivem indivíduos com uma relação precária com o trabalho e sua inserção social, é o que alimenta a marginalização ou a desfiliação (CASTEL, 1997). Desse modo, olhando para essas três características para a pobreza indicadas por Castel, não podemos dizer que todas as pessoas classificadas como pobres estão sendo alvo das políticas de inclusão social na universidade. Dentro da classificação *pobreza* também existem gradientes de participação e somente aqueles que conseguirem se integrar e obter condições, mesmo que mínimas para entrar no jogo econômico do neoliberalismo, conseguirão competir por uma vaga na universidade. Sempre haverá aqueles que não conseguirão chegar nesse nível de participação, embora programas governamentais como o PROUNI e o FIES não visibilizem esse fato.

Percebo que as universidades, em conformidade com a política governamental de “universidade para todos”, assumem essa “prática” porque são interpeladas por esse imperativo de Estado a tomarem atitudes de inclusão e a “abrirem suas portas para todos”. Esse pode ser visto como mais um efeito da governamentalidade quando o Estado responsabiliza a todos pela inclusão, num “[...] deslocamento das responsabilidades da União para outros setores, inclusive, para a iniciativa privada [...]” (SARDAGNA, 2007, p. 181). Como não é possível receber a *todos* em universidades públicas, foram criados tantos tipos de programas e financiamentos para que as universidades comunitárias também se engajem nesse projeto de inclusão para todos. Sardagna (2007, p. 177), ao analisar alguns documentos legais para discutir as políticas de educação para todos, diz que “O imperativo ‘educação para todos’ vem constituindo os discursos e produzindo sentido nos sistemas de ensino”. Nesses sistemas de ensino, inclui-se também o ensino superior, que na atualidade fortemente (re)produz os discursos de “universidade para todos”, como é possível verificar por meio dos muitos tipos de possibilidades de ingresso nas universidades comunitárias gaúchas: PROUNI, FIES, Crédito PRAVALER, Bolsa Licenciatura, APLUB, Filantropia, Bolsa Social, Desconto Família, Convênio Empresa, só para citar algumas dessas possibilidades de acesso ao ensino superior.

Para dar continuidade a essa discussão, passo para a seção seguinte, entrando mais precisamente com as políticas de acessibilidade das universidades comunitárias gaúchas, através das práticas que foram identificadas em seus *sites*. Nessas práticas, será possível perceber o deslocamento para a ênfase em outros sujeitos, em outro público-alvo, embora não com tanta intensidade quanto se dá à inclusão social nessas universidades.

4.2 PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE NAS UNIVERSIDADES DO COMUNG

Somente promover a inclusão sem se responsabilizar efetivamente com a integração não basta (LOPES, 2007b, p. 21).

Para realizar esta discussão sobre acessibilidade, reflito sobre as ações e práticas que envolvem o processo de inclusão. Como já venho expondo no decorrer desta dissertação, esse não é um processo simples e fácil de ser posto em prática e nem se resolve apenas oportunizando o acesso. Sendo assim, pensar em práticas de acessibilidade, ou seja, pensar em ações e práticas que busquem proporcionar a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior torna-se fundamental. A epígrafe escolhida para a abertura desta seção ajudou-me a seguir problematizando sobre o que envolve esse processo tão complexo que é a inclusão na universidade. Nesse sentido, ao buscar nos *sites* das universidades do COMUNG as práticas de acessibilidade que tais instituições tornam visíveis, passei a questionar essas práticas que tomam como público-alvo, “naturalmente”, as pessoas com deficiência. Esclareço que não pretendo questionar a existência das práticas, mas sim a forma como elas acontecem e a quem pretendem atingir.

A acessibilidade, conforme Mazzoni et al. (2001), emergiu no início dos anos 60, na área da Arquitetura, com o conceito de “projetos livres de barreiras” nos Estados Unidos e Europa. Tais projetos pretendiam atingir principalmente as pessoas com deficiência física e cadeirantes. Os autores destacam que houve uma evolução no conceito de acessibilidade, partindo dos “projetos livres de barreiras”, que envolviam apenas o acesso físico, para o “design universal”, que mais adiante retomarei, e que engloba não só o acesso físico, mas também o acesso à comunicação digital.

Em conformidade com o que consta na Lei nº 10.098, citada na seção anterior, as universidades do COMUNG, ao falarem sobre acessibilidade, trazem primeiramente o acesso

físico, como sendo o foco da questão. Todavia, também entra nesta discussão, a questão do acesso ao conhecimento e a eliminação de barreiras atitudinais, em menor proporção. Essas questões nas universidades pesquisadas são pensadas para pessoas com deficiência ou pessoas com necessidades especiais. Questiono-me se, ao abrir as portas para *todos*, não seria prudente as universidades pensarem numa acessibilidade também para *todos*? Pensar em programas de acessibilidade limitados às pessoas com deficiência não estaria deixando de fora outros grupos que hoje também estão nas universidades? Ao fazer essas perguntas e refletir sobre as questões levantadas pela banca de qualificação, pude compreender que a questão da acessibilidade se desdobra em dois sentidos: o primeiro, conforme desenvolvido anteriormente, refere-se ao acesso tomado como ingresso; e o segundo, como acesso físico, considera essencialmente os estudantes com deficiência. É possível verificar, então, que o acesso é possibilitado nas universidades do COMUNG principalmente através de programas governamentais como o PROUNI, FIES, PRAVALER e outros. Por meio desses programas e bolsas, as universidades trazem as pessoas “para dentro”; permitindo-lhes, portanto, o acesso. Contudo, há necessidade de outros programas para mantê-las nas instituições. A questão da permanência será discutida, com maior profundidade, no próximo capítulo. No entanto, visualizo aqui a possibilidade de entender os projetos/programas de acessibilidade também como uma forma de manter os estudantes nas instituições.

Segundo Melo (2006, p. 17), “[...] acessibilidade ou possibilidade de alcance aos espaços físicos, à informação, aos instrumentos de trabalho e estudo, aos produtos e serviços diz respeito à qualidade de vida de todas as pessoas”. Através desse conceito, é possível entender a acessibilidade como algo que não atinge somente as instituições no que diz respeito ao acesso físico, mas que atinge a sociedade e todas as pessoas. Indo ao encontro dessa ideia, a autora aponta o conceito de Design Universal ou Design para Todos, como o “[...] desenvolvimento de produtos e de ambientes para serem usados por todas as pessoas, na maior extensão possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado” (MELO, 2006, p. 18). É possível dizer, então, que visualizo uma aproximação desse conceito com a perspectiva de inclusão com que trabalho nesta dissertação. Pensarmos na inclusão de *todos* na universidade pressupõe mais do que simples adaptações na arquitetura e no currículo. Concordo com Lopes (2007b, p. 32), quando ela argumenta que: “Um currículo construído com as diferenças jamais será passível de adaptação, pois uma adaptação pressupõe manter uma estrutura que hoje está alicerçada em bases epistemológicas excludentes”. Dessa forma, acredito que a acessibilidade precisa ser pensada para além de questões da arquitetura ou do próprio acesso à universidade. Ela pode, assim como a inclusão, ser tomada de uma maneira

mais ampla e buscar atingir a *todos*, ou ao menos àqueles sujeitos que têm condições, mesmo que mínimas, de chegar à universidade. Pensando nesses sujeitos, a universidade precisa oferecer condições de acesso e de permanência.

Conforme consta na Norma Brasileira 9050, *acessível* é todo:

Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, p. 2).

A acessibilidade também pode, como ocorre nas universidades do COMUNG, ser possibilitada através da inclusão social. No entanto, Faceira (2008) diz que a inclusão social não deve ser considerada apenas como o acesso, mas também deve levar em consideração a permanência e a qualidade no processo de formação dos estudantes. Em seu estudo realizado sobre o PROUNI e sobre as políticas de inclusão social, a autora aponta que as políticas de ações afirmativas são um tema bastante complexo e controverso, visto que alguns autores consideram-nas como medidas compensatórias ao passo que outros visualizam nelas possibilidades de criar políticas para inclusão social.

Além de possibilitar o acesso, algumas universidades também trabalham com a acessibilidade como uma forma de manter os alunos na instituição, tal como é possível visualizar no quadro abaixo:

UNIVERSIDADES	PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE
FEEVALE (Das políticas Institucionais)	Promover a divulgação e o <i>acesso a conhecimentos</i> e experiências gerados a partir das ações desenvolvidas em prol da inclusão e da <i>acessibilidade</i> ; garantir a infraestrutura física e os recursos adequados nos campi, com vistas a dar condições de <i>acesso e permanência às pessoas com necessidades especiais</i> .
UCS (Programa de Integração e mediação do acadêmico)	Uma das principais questões que se coloca importante para o professor diante da inclusão é: como tornar o conhecimento proposto na disciplina <i>acessível</i> para o aluno com necessidades especiais? - [...] O professor poderá chamar os colegas a assumirem juntos a responsabilidade por construir <i>estratégias de acessibilidade</i> para que o acadêmico em condições especiais possa contribuir ativamente com o trabalho em grupo, ao mesmo tempo em que possa ver suas condições respeitadas. Um dos objetivos do PIMA é: Intermediar ações que visem <i>eliminar barreiras arquitetônicas, culturais e sociais</i> [...].

continua

continuação

UNIVERSIDADES	PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE
UNISC	Do ponto de vista social, ela [a acessibilidade] é um dos instrumentos essenciais para que as pessoas com deficiência possam exercer seus mais variados direitos na convivência com os demais cidadãos. O “ <i>direito ao acesso</i> ” está diretamente relacionado ao “ <i>direito à eliminação de barreiras</i> ” que impedem as pessoas de ir e vir e de usufruir de tudo aquilo que compõe o cenário social da cidadania. [...]
UNIJUÍ (Plano de Acessibilidade, expresso junto ao Núcleo de Educação Inclusiva)	Projeto para/com deficientes físicos (cadeirantes e paralisados cerebrais). O Núcleo de Educação Inclusiva visa atender, primordialmente, os acadêmicos com necessidades educacionais especiais desta Instituição, oferecendo suporte às práticas pedagógicas aos docentes e funcionários, bem como à comunidade externa que está inserida nos contextos de pesquisa e extensão. Nesse sentido, também é nossa tarefa acompanhar o processo de ingresso e permanência do acadêmico garantindo sua formação. [...] Hoje, é intuito, em curto prazo, efetivar o <i>plano de Acessibilidade</i> viabilizando a todos uma política de inclusão e valorização.
UNIVATES	Um dos objetivos do atendimento psicopedagógico oferecido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) [...] é garantir o <i>acesso e a permanência</i> de alunos com <i>necessidades educacionais especiais</i> na Instituição.
UPF (Acessibilidade com qualidade na educação superior)	Este Programa tem o intuito de viabilizar e aprimorar o aprendizado do <i>acadêmico com necessidades especiais</i> , oportunizando: - interpretação e tradução de LIBRAS/Português (100% das atividades); - laboratório bilíngue – LIBRAS/Língua Portuguesa; - tecnologia assistiva: adaptação de textos e materiais, ampliação, transcrição para o sistema Braille; - utilização de ferramentas e recursos adaptados às pessoas cegas, com baixa visão ou comprometimento na área motora; - gravação (áudio) de obras para acadêmicos cegos e com baixa visão; - orientação e mobilidade aos estudantes com restrição motora ou comprometimento na área visual; - apoio pedagógico especializado.

Quadro 8: A Inclusão como Política de Acessibilidade**Fonte:** Elaborado pela Autora

Através destes excertos retirados dos *sites* das universidades do COMUNG, é possível perceber que a acessibilidade visa à retirada de barreiras arquitetônicas, barreiras de acesso ao conhecimento e barreiras atitudinais, levando em consideração, portanto, o acesso e a permanência. Essas barreiras atingem, principalmente, as pessoas com deficiência. Novamente questiono essa acessibilidade, que parece ser discutida para apenas um grupo específico de pessoas. E, afinal, o que são barreiras? No manual de acessibilidade espacial para escolas, organizado pelo MEC, barreiras físicas são definidas como “[...] elementos naturais ou construídos, que dificultam ou impedem a realização de atividades desejadas de forma independente” (BRASIL, 2009, p. 21). No mesmo manual, consta que é importante, para que se possa adequar as escolas ou projetar novos espaços acessíveis, primeiramente, conhecer as necessidades das pessoas com deficiência. Entretanto, não concordo totalmente com essa afirmação. Concordo que precisamos conhecer os estudantes com os quais iremos trabalhar, mas da forma como está colocado: “primeiramente conhecer as necessidades das pessoas com deficiência”, é possível entender que a presença das pessoas com deficiência não é desejada ou esperada, já que primeiro espera-se que venham, para, depois, “arrumarmos a

casa”. Tomo emprestada de Lopes (2005) a ideia de que “[...] uma escola [ou universidade] inclusiva exige redefinições e uma outra estrutura, isso implica em desarrumar o que imaginávamos estar arrumado” (LOPES, 2005, p. 1). Se a inclusão hoje vem com tanta força através das políticas públicas, como podemos pensar em esperar que os estudantes cheguem às instituições para “conhecer” suas necessidades? Isso não estaria sendo muito mais uma medida paliativa do que uma prática de inclusão? A maneira como é colocada a importância de conhecer as pessoas com deficiência leva a entendermos que está se tratando de um conhecimento muito mais centrado na pessoa, num tom talvez até psicológico, muito diferente do que uma instituição que se prepara, que pretende mudar sua estrutura para receber a *todos*, tomando atitudes de inclusão.

Segundo Boareto (2007):

A acessibilidade é vista como uma parte de uma política de mobilidade urbana que promove a inclusão social, a equiparação de oportunidades e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, idosos e pedestres com o respeito de seus direitos fundamentais (BOARETO, 2007, p. 48).

Desse modo, é possível entender que projetos de acessibilidade criados pelas universidades poderiam atingir também outros públicos e não apenas as pessoas com deficiência. Se a acessibilidade prevê o princípio da equidade, que é o direito de oportunidades equivalentes de acesso e o reconhecimento das diferenças, por que as universidades ainda encerram seus projetos de acessibilidade em pessoas com deficiência? Abaixo, seguem alguns dados das universidades do COMUNG que visibilizam tal enunciação:

UNISC: [...] a questão da acessibilidade tem sido encarada como a condição fundamental para a garantia de uma jornada exitosa, de acordo com as necessidades educacionais especiais advindas das deficiências e/ou dos quadros atípicos de desenvolvimento desta parcela da população educacional.
UNIJUÍ: Várias atividades são desenvolvidas, dentre elas a aquisição de equipamentos tecnológicos e educacionais para facilitar a aprendizagem dos alunos cegos e de baixa visão. Para os acadêmicos surdos, no ensino superior contamos com profissionais intérpretes, e a formação em LIBRAS, em cursos de extensão para professores e funcionários. Hoje, é intuito, em curto prazo, efetivar o plano de Acessibilidade viabilizando a <i>todos</i> uma política de inclusão e valorização (grifo meu).
UPF: Acessibilidade com qualidade na educação superior: Esta iniciativa tem o intuito de valorizar e aprimorar o aprendizado do acadêmico com necessidades especiais [...]
UNISINOS: A Unisinos desenvolve sua política de atendimento, acessibilidade e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais a fim de assegurar às pessoas com deficiência as condições básicas de acesso ao ensino superior e o cumprimento da legislação brasileira.

Quadro 9: Pessoas com Deficiência: Público-alvo dos Projetos de Acessibilidade

Fonte: Elaborado pela Autora

A UNIJUÍ coloca ênfase nos estudantes com deficiência e, ao final do excerto, pretende que o plano de Acessibilidade viabilize a *todos* uma política de inclusão. Que *todos* são esses? Parece-me que o termo *todos* está tão naturalizado, principalmente pelas políticas de inclusão, que as universidades acabam repetindo o discurso da “universidade para todos” sem uma maior reflexão e problematização a respeito de quem se está pretendendo incluir. Penso que a questão da acessibilidade, assim como a inclusão, ainda encontra-se muito atrelada às pessoas com deficiência. Porém, objetivo aqui desnaturalizar essas premissas e tentar lançar um olhar um pouco mais ampliado para essas questões.

Por meio dos excertos abaixo, vislumbro uma possibilidade de tal desnaturalização:

UCS:

- Se as condições do aluno exigem muitas adaptações na disciplina, é interessante que o professor converse com a turma, estando o aluno com necessidades especiais presente. Toda a turma pode ser convidada a pensar em estratégias para tornar a *disciplina acessível* para o colega.
- É interessante que o professor acompanhe com atenção o aluno em atividades de grupo. Nem sempre os colegas têm as atitudes mais receptivas ou adequadas. O professor poderá chamar os colegas a assumirem juntos a responsabilidade por construir *estratégias de acessibilidade* para que o acadêmico em condições especiais possa contribuir ativamente com o trabalho em grupo, ao mesmo tempo em que possa ver suas condições respeitadas (grifos meus).

UNISC:

[...] também é necessário dedicar atenção à eliminação de *barreira atitudinal*, que impede que as pessoas com deficiência sejam vistas como titulares dos mesmos direitos que qualquer outra pessoa, externada nas ações preconceituosas e discriminatórias que ainda existem em nossa sociedade (grifos meus).

Quadro 10: Práticas de Acessibilidade

Fonte: Elaborado pela Autora

É interessante a forma como a UCS planeja suas práticas de acessibilidade, procurando envolver não somente o professor, mas também os colegas que irão conviver com o estudante com deficiência. No entanto, há que se ter um cuidado para que esse sujeito não acabe se tornando o “exótico”, o “diferente”, o “deficiente” e, por isso, todos precisarão “ter cuidado” para que as suas diferenças sejam respeitadas. Sim, as diferenças precisam ser respeitadas, mas não toleradas. E esse respeito se deve a uma questão de direito e não a sentimentos de pena ou tolerância.

A UNISC também destaca a necessidade de eliminar as barreiras atitudinais, inferindo que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que quaisquer outras pessoas. Além disso, esta Universidade se refere às ações preconceituosas e discriminatórias, praticadas em relação às pessoas com deficiência. Sim, práticas discriminatórias existem, mas não somente em relação a essas pessoas. Existem muitos outros grupos que também são discriminados por suas condições de ser: pobre, negro, mulher, índio, entre outros. Lopes (2007b) faz uma discussão que se aproxima muito da que pretendi explicitar aqui. A autora afirma que:

Camufladas na identidade do deficiente, estão outras diferenças silenciadas. Esquecemos que podemos excluir negros, umbandistas, mulheres, muçulmanos, etc. Esquecemos que, em um corpo com deficiência, existem outras marcas identitárias que narram e constituem o sujeito. Uma escola [ou uma universidade] inclusiva deveria estar se preocupando para além do recorte da deficiência, pois ele não dá conta de falar das diferenças (LOPES, 2007b, p. 28-29).

Nesse sentido, levanto o seguinte questionamento: será que somente os estudantes com deficiência têm problemas com relação ao acesso ao conhecimento? Somente esses sujeitos passam por situações de discriminação ou de in/exclusão? Certamente não. Por isso, volto a afirmar a necessidade de olharmos com estranhamento e com atenção quando as questões da acessibilidade ou da inclusão são encerradas nas pessoas com deficiência.

A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), define os requisitos de acessibilidade para instruir o credenciamento e reconhecimento de cursos de graduação das universidades. Tais requisitos deverão compreender, no mínimo: aspectos para atender alunos com deficiência física, alunos com deficiência visual e alunos com deficiência auditiva. Aqui, novamente percebi a acessibilidade considerando apenas as pessoas com deficiência. No entanto, ao olhar para os programas de financiamentos e bolsas que as universidades do COMUNG possuem, e ao trabalhar com a acessibilidade também como forma de permitir o acesso, pude visibilizar outros sujeitos, sendo o grande foco da inclusão social: as pessoas com menores condições econômicas. Portanto, estes são os *todos* atingidos por projetos de acessibilidade e/ou por programas de acesso: pessoas que não têm condições de pagar seus estudos, num maior gradiente de inclusão, pessoas com deficiência em menor proporção, e negros e indígenas, através das cotas do PROUNI. Apesar da existência de políticas e práticas de acessibilidade nas universidades comunitárias gaúchas, percebo que essas ainda não possuem tanta força quanto as políticas de inclusão social nestas universidades. Isso se deve ao fato de que, conforme trabalhado anteriormente, a inclusão de pobres ainda é a mais “interessante” de ser realizada pelas universidades do COMUNG, pois requer menos ações e movimentos na estrutura dessas instituições.

Em uma palestra proferida na UNISINOS, Skliar (2001) faz uma reflexão sobre a questão da acessibilidade e permanência que considere ser importante resgatar. O autor fala que:

[...] temos hoje instalada uma lógica da acessibilidade, toda a democratização da escola parece ser, simplesmente, uma lógica da acessibilidade – passe. Depois, vem outra lógica, que é a lógica da permanência, e aí, vamos ter que começar com projetos muito sérios. Não vale a lógica da acessibilidade, sem uma lógica de permanência do lado, só que também, não é suficiente pensar na permanência, se vocês não pensam na diferença. E aí está a grande questão (SKLIAR, 2001, p.21-22).

Apesar de o autor refletir sobre a acessibilidade na escola, sua análise também pode servir para pensarmos no ensino superior. Com toda essa proliferação de bolsas, programas de acesso e financiamentos que as universidades possuem, parece evidente que a lógica da acessibilidade é a que se sobressai nas universidades comunitárias gaúchas. E aqui destaco a acessibilidade tomada como acesso à universidade e não como forma de proporcionar a permanência dos estudantes. Contudo, como Skliar (2001) pondera, não basta pensarmos na acessibilidade sem pensarmos na permanência e sem pensarmos nas diferenças dos sujeitos.

Com este capítulo, pretendi mostrar que a inclusão não se resume na acessibilidade, visto que apenas permitir o acesso, retirar barreiras físicas ou de atitude não basta. A inclusão sim começa pela acessibilidade, pela democratização do acesso, que, no caso das universidades do COMUNG, passa quase exclusivamente pelo viés econômico, com a existência de inúmeros tipos de bolsas, financiamentos e programas para quem não possui condições financeiras de pagar pelos seus estudos. Essa é uma população em quem as universidades comunitárias gaúchas vêm investindo fortemente em detrimento de outros grupos de sujeitos. Além disso, também são necessárias a construção ou adequação dos prédios das universidades pensando em *todas* as pessoas e necessidades, a construção de currículos que contemplem as diferenças, enfim, a tomada de “atitudes de inclusão” por parte das universidades. Outro fator importante seria uma mudança de cultura dentro dessas instituições, a fim de que essa tomada de atitude fosse por uma escolha voluntária das universidades e não apenas por uma imposição legal. Considerando os materiais que encontrei nos *sites* das Universidades Comunitárias Gaúchas sobre a inclusão no ensino superior, penso que existem nessas universidades algumas ações de inclusão, concretizadas por algumas pessoas que lutam para desafiar as instituições a produzirem “atitudes de inclusão”. Contudo, em meu entendimento, não podemos dizer, ainda, que as atitudes sejam institucionais, pois, se assim fosse, qual seria o motivo da dificuldade de encontrar programas e projetos para o ensino superior? Por que tais programas e projetos aparecem desvinculados do discurso das universidades? Acredito que as “atitudes de inclusão” possam ser uma possibilidade futura

dentro das universidades, uma vez que elas vêm, aos poucos, mostrando-se mais abertas para novos públicos e movimentando-se para atendê-los de diferentes formas.

Em relação a algumas ações inclusivas, é possível perceber que as universidades do COMUNG vêm pondo em prática e tornando-as visíveis em seus *sites*, porém, uma questão muito importante é a da permanência. A acessibilidade, num primeiro momento entendida por mim apenas como acesso, está conseguindo fazer a gestão da permanência dos sujeitos? De que forma? Quais os outros tipos de programas/projetos de inclusão as universidades comunitárias gaúchas visibilizam? Essas questões serão exploradas no próximo capítulo, quando passarei a analisar os programas/projetos de inclusão que as universidades do COMUNG possuem e que pretendem possibilitar a permanência dos estudantes nas instituições. Ao olhar para esses programas, identificar-se-ão outros conceitos de inclusão com os quais as universidades trabalham além do conceito de inclusão social, já abordado neste capítulo.

5 A INCLUSÃO COMO O GERENCIAMENTO DA POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Nesta seção, objetivo trabalhar com os programas e projetos que as universidades comunitárias gaúchas visibilizam sobre a inclusão no ensino superior. Nesse empreendimento analítico, foram considerados, também, alguns projetos/programas que as universidades não identificam como sendo específicos “de inclusão”, mas que pude lê-los como tais. Isso porque esses projetos/programas existem para tentar manter os estudantes nas instituições, porém só não são denominados como inclusivos. Destaco inicialmente que práticas inclusivas não foram localizadas em todas as universidades do COMUNG, mas a grande maioria possui, senão projetos/programas de inclusão, outros que assim podem ser entendidos.

5.1 PROGRAMAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Thoma (2005), ao analisar as representações e discursos sobre os acadêmicos denominados com “necessidades especiais” nas universidades do COMUNG, destaca que é crescente o número de alunos com deficiência que concluem o ensino fundamental e médio e que estão aptos a ingressar no ensino superior. Por isso, é necessário:

[...] que sejam tomadas as providências, sob pena de entrarmos em um processo que muito bem poderíamos caracterizar como ‘inclusão excludente’, onde alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer (THOMA, 2005, p. 2).

Numa tentativa de evitar tal acontecimento, isto é, de produzir uma inclusão excludente, as universidades vêm criando projetos e programas específicos para que isso não ocorra. No quadro abaixo, é possível fazer uma leitura da recorrência desses programas/projetos que as universidades do COMUNG desenvolvem:

FEEVALE: Programa de Acompanhamento Psicopedagógico ao Acadêmico
PUCRS: Centro de Atenção Psicossocial (CAP)
UCS: Programa de Integração e Mediação do Acadêmico – PIMA
UCPel: Programa de Inclusão
UNIJUI: Núcleo de Educação Inclusiva; Projetos para/com surdos; Projetos para/com cegos e alunos de baixa visão; Projetos para/com deficientes físicos (cadeirantes e paralisados cerebrais)
UNISC: Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC)
UNISINOS: Programa de Permanência de Alunos com Deficiência na Unisinos
UPF: Setor de Atenção ao Estudante (SAEs): Acessibilidade com qualidade na educação superior
UNICRUZ: Núcleo de apoio ao estudante com necessidades educacionais especiais
UNIVATES: Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP): visa garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais na IES

Quadro 11: Programas de Inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas

Fonte: Elaborado pela Autora

De um total de doze universidades, apenas duas não possuem (ou não foram encontrados) programas específicos sobre a inclusão no ensino superior. No entanto, em todas as universidades, foram encontrados programas/financiamentos/bolsas que facilitam o ingresso nessas universidades, conforme desenvolvido no capítulo anterior. Outro dado interessante é em relação ao público alvo que os programas aqui descritos pretendem atingir e o público que os programas de acesso buscam capturar. É possível observar que, nesses programas de inclusão, a permanência é voltada para pessoas com deficiência, podendo ainda ser reflexo de um período em que a inclusão era pensada apenas para esses indivíduos. Entretanto, além desses programas, existem outros que procuram atingir, também, os alunos com menores condições econômicas, que, em função de terem passado por uma escolarização precária, na universidade, precisam de algumas ações para que possam acompanhar o ritmo no qual as coisas acontecem no ensino superior. Essa população universitária é capturada pelas instituições fortemente com os inúmeros programas de acesso. Como uma forma de organizar melhor este capítulo, separei os programas ditos de inclusão dos outros tipos de programas de permanência em duas seções distintas. Estes últimos foram discutidos na segunda seção.

Aqui, pretendo mostrar que a permanência não possui tanta ênfase e visibilidade nos *sites* das universidades do COMUNG quanto os programas de acesso. Será que o motivo de enfatizar o acesso e o ingresso e não dar tanto destaque à permanência está relacionado com a visibilidade proporcionada pelas estatísticas, que demonstram apenas os índices de ingresso nas instituições educacionais¹? Acorsi (2009), ao analisar falas de professores e alguns dados estatísticos da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC, diz que:

¹ Aqui estou me referindo tanto às escolas quanto às universidades.

[...] na maioria dos casos, incluir tem se resumido apenas a estar junto em um mesmo espaço. De certa forma, isso vem sendo reforçado pelas estatísticas, que apontam o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular. Essas estatísticas dizem apenas do acesso dos chamados ‘alunos de inclusão’ à escola regular, mas não tratam de mensurar os índices de permanência ou de aprendizagem das crianças no espaço escolar (ACORSI, 2009, p. 172).

Desse modo, entendo que o mesmo pode ocorrer também no ensino superior. Por isso, tanta ênfase em programas de acesso, pois o que “aparece” e o que “conta” são os números de estudantes que estão sendo beneficiados por tais programas. Traversini e Bello (2009) argumentam que “As estatísticas como tecnologias para governar operam duplamente: por um lado, conduzem à tomada de decisão para intervir; por outro, pelo discurso numérico, expressam os efeitos das intervenções propostas” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 145). Olhando por esse viés para o que ocorre no ensino superior, é possível entender que as universidades não podem ficar fora do processo de incluir a *todos*. É preciso que elas criem estratégias para viabilizar o ingresso do maior número de estudantes possível, a fim de que não apresentem baixos índices de ingresso. O resultado dessas estratégias poderá ser visualizado nos resultados dos censos do ensino superior, quando divulgam os números de estudantes que ingressaram em tal nível de ensino.

Por serem instituições privadas e que precisam dos estudantes, nas universidades comunitárias gaúchas, acontece algo um pouco diferente do que na educação básica, problematizado por Acorsi (2009). Uma vez que precisam das matrículas e da permanência dos estudantes, mesmo daqueles bolsistas, torna-se necessária a criação de programas e projetos nessas instituições, para que seja assegurada a permanência e a não evasão dos alunos. A fim de compreender como esses programas e projetos funcionam, seguem abaixo, algumas ações que vêm sendo postas em prática nas universidades do COMUNG.

UCPel: Programa de Inclusão: Facilitar a inclusão social e educativa das <i>pessoas com necessidades especiais</i> , através de um <i>esforço solidário</i> entre o combate às mais variadas <i>condições incapacitantes</i> e o tratamento cidadão das acometidas por tais condições (grifos meus).
--

FEEVALE: Ações do Projeto de Acompanhamento Psicopedagógico ao Acadêmico: o acompanhamento e assessoramento aos <i>acadêmicos com necessidades educacionais especiais</i> desde o Processo Seletivo Vestibular até a conclusão de sua trajetória acadêmica; assessoramento psicopedagógico aos docentes do Ensino Superior em relação à adequação das abordagens no ensino no que se refere às peculiaridades das pessoas com necessidades especiais; promoção de espaços de formação pedagógica continuada, através do NAPEG e cursos de extensão de forma a qualificar os profissionais – educadores e colaboradores – no atendimento às pessoas com necessidades especiais (grifos meus).
--

continua

continuação

UCS: O Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU) vem realizando oficinas pedagógicas para os professores da UCS nas <i>áreas da surdez e da deficiência visual</i> . Coordenadores de curso e professores também podem contar com auxílio do PIMA para discutir e construir, em parceria, estratégias que facilitem a aprendizagem de <i>alunos em condições especiais</i> . Promover ações institucionais integradas e integradoras que viabilizem o acesso e a <i>permanência</i> na universidade aos estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Específicas – NEEs (grifos meus).
UNISINOS: Suporte pedagógico ao professor, se necessário, no trato com o <i>aluno com deficiência</i> ; buscar a reestruturação do ambiente já existente, facilitando o acesso de pessoas com deficiência; organizar cursos de capacitação dirigidos a professores e funcionários relacionados às questões teórico-práticas que dizem respeito à deficiência; estimular e envolver a questão da deficiência frente à comunidade acadêmica (corpo discente, docente e administrativo) e frente a projetos de pesquisa, cursos de extensão, entre outros que surgirem; estimular projetos de pesquisa e extensão que tratem da temática (grifos meus).
UNIJUÍ: Romper barreiras de natureza cultural, afetiva e educacional, que dificultam a inclusão das <i>pessoas com necessidades especiais</i> na Universidade; acompanhar o processo de ingresso, acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na UNIJUÍ; orientar e oferecer aos funcionários, professores, alunos e comunidade externa, informações relacionadas aos problemas inerentes à deficiência [...] (grifos meus).
PUCRS: A PUCRS oferece atendimento a <i>pessoas com necessidades especiais</i> desde o Concurso Vestibular até os recursos para aprendizado nas atividades cotidianas de um acadêmico (grifos meus).

Quadro 12: Atitudes e Ações dos Programas de Permanência**Fonte:** Elaborado pela Autora

Dentre as ações destacadas acima, uma delas chamou minha atenção pelas expressões como *esforço solidário* e *condições incapacitantes*. Trata-se do objetivo geral do Programa de Inclusão da UCPel, que foi visibilizado no *site* desta Universidade em fevereiro de 2010 e depois retirado desse local. Essas expressões parecem divergir da forma como as demais universidades tratam a questão da inclusão. Discursos que abordam a solidariedade, a tolerância, a benevolência para pessoas narradas como em “condições incapacitantes”, veem a inclusão e as pessoas com deficiência a partir de outro lugar. Trata-se de um olhar voltado para a falta, para a incapacidade, para a deficiência vista como um problema e não como possibilidade de serem realizados outros tipos de trabalhos. É importante fazer essa distinção, pois se tratam de duas formas específicas e muito diferentes de se olhar para a inclusão e para os sujeitos. Compartilho com Lopes (2007b) a ideia de que:

Talvez acreditando em um outro sujeito passemos a pensar outras pedagogias que possam ensinar outras coisas aos nossos alunos. Talvez possamos trabalhar dentro de um campo de possibilidades, articulando outras pedagogias que não são as corretivas, que não são as psicológicas, que não são as da compensação, mas que são apenas outras pedagogias, nem melhores nem piores, apenas outras que partem de outros referenciais que não os já conhecidos para produzir outras inclusões e exclusões (LOPES, 2007b, p. 30).

Nesse sentido, a inclusão não é tomada como uma “boa ação” que se faz para quem tem “um problema”. Tomar a inclusão como um direito ao acesso, ao conhecimento, como

respeito às diferenças e necessidades pode ser um começo para pensá-la a partir de outros entendimentos que não os da incapacidade ou do problema.

Em outras universidades, conforme excertos do quadro acima, visualizei outros tipos de ações frente à inclusão. Possibilitar o acompanhamento aos estudantes, desde o processo do vestibular, refletir sobre que ações podem ser tomadas para garantir a permanência, tentar romper com as barreiras arquiteturais e de atitude, criar espaços para a reflexão e problematização sobre questões que envolvem a inclusão, incluindo professores, funcionários, enfim, toda a comunidade acadêmica, são algumas das ações destacadas das universidades comunitárias gaúchas e que mostram como elas vêm desenvolvendo ações frente ao imperativo da inclusão. Refletindo sobre essas ações que as universidades do COMUNG visibilizam, pude entender que o conceito de inclusão de pessoas com deficiência vem sendo, aos poucos, introduzido nessas universidades, mesmo sabendo que essas não são ações simples de serem postas em prática, pois envolvem muitas pessoas e investimentos e nem sempre todos estão dispostos a mudanças. Esse é um conceito que chega às instituições com menor intensidade, se compararmos ao conceito de inclusão social, mas que vem ocupando um espaço nas universidades e que pode levar essas instituições a criarem a sua cultura de inclusão. Ressalto que o conceito de inclusão social sobre o qual escrevo não é visibilizado pelos *sites* das universidades de forma direta. Quero dizer que esse é um conceito que pude visibilizar por meio das ações e práticas das instituições e que compreendi como sendo o conceito inclusivo mais emergente nos *sites* das Universidades Comunitárias Gaúchas.

Uma das atitudes que penso ser importante de ser tomada pelas universidades é a reflexão sobre a forma com que as pessoas com deficiência vêm sendo narradas. Pelos destaques que fiz no quadro de ações desenvolvidas por algumas universidades do COMUNG, a única que denomina as pessoas com deficiência de forma diferente é a UNISINOS. Nas demais universidades, a expressão utilizada continua sendo “pessoas com necessidades educacionais especiais” ou “acadêmicos em condições especiais”. O que significa a utilização desses termos em substituição à expressão *pessoa com deficiência*, que, na Contemporaneidade, é utilizada, inclusive, em documentos legais? É possível entender tal substituição de expressões como o travestismo discursivo do qual Skliar (2001) fala. O autor explica que “Travestismo discursivo significa, por exemplo, deixar de chamar aos deficientes, *deficientes*, e chamar a eles de *diferentes*, mas, a nossa voz interna continua dizendo: *deficientes*” (SKLIAR, 2001, p. 2). Já Veiga-Neto (2001) chama de proteção linguística a preocupação em utilizar eufemismos para denominar as pessoas com deficiência.

Lembro que uma parcela dos discursos em prol do politicamente correto adota essa saída, como se quisesse expiar uma culpa, passando por cima dessa questão – fazendo dela uma questão apenas técnica ou, quando muito, epistemológica -, e jogando para debaixo do tapete a violência que se põe em movimento nessas práticas (VEIGA-NETO, 2001, p. 108).

Em consonância com os autores, acredito que apenas modificar a forma de denominar as pessoas com deficiência não basta, tampouco a utilização de eufemismos para tentar diminuir o “peso” de nomear esses sujeitos. O importante é modificarmos a forma como olhamos para eles e como os constituímos. Se continuarmos vendo as pessoas com deficiência como incapazes, como “especiais”, como “deficientes” e apenas substituirmos a forma de nomeá-las, utilizando, para isso, expressões “politicamente corretas”, continuaremos produzindo sujeitos que levarão consigo marcas de anormalidade e incapacidade. Isso porque:

Como sujeitos, vivemos em sociedade, somos produzidos nas e pelas relações. É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro. O outro – aquele que é diferente de mim – é produzido a partir daquilo que falo sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam – são identidades (LOPES, 2007b, p. 23).

Desse modo, quando as universidades põem em prática ações de inclusão, isso implica, também, a desnaturalização das formas de nomear as pessoas com deficiência, lembrando da existência de uma série de termos que foram se modificando desde diferentes períodos históricos: “inválidos”, “incapacitados”, “deficientes”, “excepcionais”, “pessoas portadoras de deficiência”, “portadoras de necessidades especiais”, “portadores de direitos especiais”, dentre outros termos, até chegarmos à denominação atual “pessoa com deficiência” (SASSAKI, 2006).

Além da questão da forma de nomear as pessoas com deficiência, outras expressões causaram-me certo estranhamento e sobre as quais pretendo fazer uma reflexão. Apesar de não operar diretamente nesta dissertação com o conceito de governamentalidade, desenvolvido por Michel Foucault, como já mencionado anteriormente, esse conceito foi, aos poucos, sendo visibilizado nos materiais e em determinados momentos auxiliou-me a tecer minhas argumentações. Nesse caso, pensando na forma como determinadas informações dos *sites* fizeram-me refletir, bem como tentar olhar por outro ângulo as atitudes tomadas pelas universidades, considere ser importante trazer Nogueira (2009) quando explica que:

Se uma noção metodológica (como por exemplo, a da governamentalidade) é desenvolvida como ferramenta para pensar, então se trata de um instrumento para provocar, para tensionar, para incitar o pensamento: pensar de outro modo, pensar o impensado antes de conhecer ou reproduzir o já sabido (NOGUERA, 2009, p. 25, tradução minha).

Penso que, ao olharmos a inclusão a partir de outros lugares, que não os da tolerância e da incapacidade, seja possível fazer um questionamento sobre algumas práticas naturalizadas e tomadas como necessárias, tais como as que seguem no quadro abaixo:

Um ambiente de aprendizagem onde a <i>diversidade</i> seja aceita e <i>valorizada</i> para que as <i>diferenças</i> possam beneficiar a aprendizagem de <i>todos</i> é um princípio norteador da atividade dos docentes da Universidade de Caxias do Sul (grifos meus).
Frases norteadoras do Programa de Inclusão da UCPel²: Se você não escuta o apelo das pessoas que pedem para integrar-se... Quem é o surdo? <i>Vença suas limitações e não discrimine.</i> Se você é insensível ou indiferente ante a discriminação... Quem tem limitações? <i>Vença suas limitações e não discrimine.</i> Se você não vê o potencial de uma pessoa, só suas limitações... Quem é o cego? <i>Vença suas limitações e não discrimine.</i> Se você é incapaz de parar e lutar pelos direitos de todos os seres humanos... Quem tem limitações? <i>Não discrimine</i> (grifos meus).

Quadro 13: Formas de Agir Frente à Diferença

Fonte: Elaborado pela Autora

O primeiro excerto traz os conceitos de diversidade e diferença como sinônimos e, na valorização de tais conceitos, coloca a inclusão como uma possibilidade de beneficiar a aprendizagem de *todos*. Olho com suspeita para esse discurso de que *todos* aprendem com a inclusão, uma vez que tal discurso remete à ideia de aprender a “ser solidário com o outro que é diferente” ou “aprender com o outro que é especial”. Concordo que precisamos ser solidários, mas com todas as pessoas e não apenas com os sujeitos da diferença. As “aprendizagens” possibilitadas por tais sujeitos nos levam a aceitar (ou tolerar) a presença desse outro que é diferente. O que aprendemos então? Aprendemos que é necessário continuarmos “aceitando as diferenças”, pois, na Contemporaneidade, *todos* devem estar nos mesmos espaços, mesmo que isso signifique apenas “tolerar” o outro. Nesse caso, *todos* devem estar na universidade. E os sujeitos da diferença, o que aprendem? Aprendem os conteúdos acadêmicos ou, em alguns casos, sua inclusão passa apenas pela socialização? Skliar (2001), ao argumentar sobre a questão da diferença na escola inclusiva, faz uma colocação pertinente a esta discussão: “Quem tem a possibilidade de tolerar é aquele que tem

² Estas frases também não constam mais no site da UCPel, junto ao Programa de Inclusão. A página de onde foram retiradas estas informações foi *scaneada* e anexa junto aos dados capturados dos sites das Universidades Comunitárias Gaúchas.

o poder numa relação assimétrica. Então, claro: ‘temos que tolerar o diferente; temos que tolerar o negro; temos que tolerar a mulher; temos que tolerar os deficientes’” (SKLIAR, 2001, p. 11).

Nesse sentido, ao invés de produzir processos de inclusão, acaba-se produzindo uma inclusão excludente, pois a diferença, sendo vista como algo a ser tolerado, não é capaz de contribuir produtivamente para a aprendizagem dos sujeitos. Alguns dos significados para a palavra tolerar apontam para: “suportar com indulgência; aceitar; consentir, permitir tacitamente; demonstrar capacidade para suportar, de assimilar” (HOUAISS, 2009, não paginado). Então, será possível pensarmos na inclusão das diferenças de outras formas?

Olhar essas práticas e discursos com suspeita não quer dizer “estar contra” a inclusão das diferenças, mas pensar, sim, que podem existir outras formas de viver processos inclusivos na universidade. Primeiramente, é importante fazermos a distinção entre os conceitos de diversidade e diferença. Apesar de muitas vezes serem tomados como sinônimos, tais conceitos possuem significados bastante distintos. Diversidade é aquilo que é visível no corpo como a cor dos cabelos, cor da pele, altura, etc. Já a diferença é um conceito que pode ter variadas traduções: pode ser vista como diversidade, como deficiência, como problema, como oposição, como algo inferior. Entretanto, filio-me a Lopes e Acorsi (2004) para entender o conceito de diferença sem uma tradução preconcebida, simplesmente como uma construção histórica, política e social, que não pode ser reduzida a uma materialidade visível ou nomeada e que constitui a todos. Isso porque “[...] diferenças são vividas. Mudam com o tempo. [...] Sempre frustram nossas tentativas de classificá-las ou defini-las” (BURBULES, 2004, p. 173). Sendo assim, deslocarmos o olhar cristalizado da diferença tomada como problema ou uma falta pode ser um começo interessante. Segundo Lopes:

A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas (LOPES, 2007b, p. 21).

Talvez as universidades possam ver na diferença uma possibilidade de mudança de atitude e de cultura, percebendo que não se trata de aceitar ou tolerar, mas sim de respeitá-la, por ser uma questão de direitos e não de benevolência. Partindo das diferenças, talvez seja

possível realizar movimentos dentro das universidades, fazendo dos sujeitos partícipes desses processos e não sujeitos apenas a serem assistidos.

Nessa mesma linha de raciocínio, olhei para o excerto retirado do *site* da UCPel, exposto no quadro da página anterior: as frases norteadoras do programa de inclusão desta Universidade. As frases são escritas na forma de perguntas, que interpelam o/a leitor/a de forma bastante incisiva a se colocar no lugar de pessoas com deficiência. É como se quisesse “transferir” a deficiência para o sujeito “que discrimina” e “retirar” de quem a possui. O fato de nos colocarmos no lugar das pessoas com deficiência, não nos garante sentirmos o mesmo que tais sujeitos sentem. Se essa não é minha condição, o máximo que isso poderá me trazer são sentimentos de pena e tolerância para com “esses outros” que possuem uma forma de vida diferente. Os sujeitos com deficiência não lutam por esses sentimentos, mas lutam para que possam estar nos espaços da universidade, dentro de suas possibilidades e especificidades, e não sendo tolerados por causa de uma imposição legal. Mesmo tentando fazer essa “transferência” da deficiência para quem pratica ações de discriminação, faço a leitura de tais frases entendendo que elas próprias discriminam e apontam para a deficiência como uma falta ou um problema. Por isso, penso que seja necessário que as universidades continuem (re)pensando a inclusão no ensino superior, mas que procurem refletir sobre suas práticas numa atitude de hipercrítica. Este conceito, a hipercrítica, foi desenvolvido por Veiga-Neto (2003) a partir da crítica de Michel Foucault: “A crítica foucaultiana é uma *crítica da crítica*, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 28).

Desse modo, é importante que façamos a autocrítica de nossas práticas constantemente, num ato de reflexão e de discernimento de quando é necessário mudarmos as atitudes ou não. Creio que esse seja um desafio tanto para nós, professores, quanto para as universidades. Um desafio grande e que exigirá muitas atitudes, mas que poderá levar a produtivas mudanças nas universidades comunitárias gaúchas.

Para dar continuidade a este capítulo, na seção seguinte, voltarei meu olhar para outros tipos de projetos, não denominados como “de inclusão”, mas que, por objetivarem manter os alunos nas instituições, entendo que poderiam ser reunidos no mesmo espaço dos projetos de inclusão.

5.2 PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA PARA A POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Com efeito, um dos traços mais incisivos da cultura do empreendedorismo em nossa contemporaneidade é o modo como ela induz os indivíduos a estabelecerem entre si relações marcadas pela concorrência, pela competitividade. [...]

Aqui, o que governa a mim e ao outro, o que governa e modula nossa relação, nos dispõe de tal modo que, nessa concorrência, nessa competição desenfreada e generalizada, nos sentimos sozinhos e fragilizados, como se cada um não pudesse contar com ninguém a não ser consigo mesmo (GADELHA, 2010, p. 22).

Início esta seção com a epígrafe de Gadelha (2010) na tentativa de dar o “tom” do que será discutido aqui. Ao olhar para os projetos que procuram manter os estudantes nas instituições de ensino superior, visualizo relações entre tais projetos com algumas ideias que o autor desenvolveu sobre empreendedorismo, governamentalidade (neo)liberal, concorrência e educação. Isso porque, nessa sociedade individualizada da qual Bauman (2008) fala, tornou-se fundamental que as universidades criem estratégias para que os estudantes possam aprender não somente os “conteúdos acadêmicos”, mas também é importante que tenham outras aprendizagens que contribuirão para quando saírem da universidade e precisarem competir na sociedade individualizada. Abaixo, destaco alguns desses programas/projetos das universidades comunitárias gaúchas:

PUCRS:

Centro de Atenção Psicossocial:

Pretende auxiliar na minimização de dificuldades que possam interferir no processo ensino-aprendizagem que exige do aluno maturidade, atitudes e habilidades para além da construção do conhecimento teórico. A atenção psicossocial e pedagógica voltada aos estudantes e professores da PUCRS se impõe como uma necessidade para a Universidade, que busca a excelência acadêmica, com o olhar voltado ao ser humano.

UNISC:

Núcleo de apoio acadêmico (NAAC):

Destinado a auxiliar os acadêmicos em questões como: dificuldades no processo ensino-aprendizagem; indecisão quanto à escolha do curso; programa de acompanhamento a alunos com necessidades especiais; programa de acompanhamento a alunos com dificuldades específicas em conteúdos de ensino como Matemática, Português e demais áreas do conhecimento, cujas deficiências não foram sanadas no ensino médio.

Projetos desenvolvidos: avaliações psicológicas, orientação profissional e programa de nivelamento.

UNISINOS:

Ensino Propulsor:

Criado a partir de uma investigação que se preocupou com a construção de uma proposta de ensino para alunos que se encontravam à margem do processo de ensinar e aprender. Pretende impulsionar a aprendizagem dos alunos nas áreas de Matemática, Física, Química e Português. Com o programa, deseja minimizar as taxas de evasão e repetência e atender tanto à normativa do MEC quanto reduzir a preocupação da própria Universidade no que se refere a serviços de apoio ao acadêmico.

continua

UPF:

Setor de atenção ao estudante (SAEs):

Oferece atendimento psicopedagógico aos estudantes dos diversos cursos de graduação da UPF. Os programas e ações do SAEs partem do princípio de que todas as pessoas têm potencial para aprender e, por isso, é importante analisar a trajetória acadêmica e investir no processo de aprendizagem. Um dos programas existentes é o “Atenção aos processos de aprender” (que envolve ação multiprofissional, identidade acadêmica, oficinas de aprendizagem e apoio à aprendizagem do estudante).

Quadro 14: Programas de Permanência no Ensino Superior**Fonte:** Elaborado pela Autora

Das ações destacadas das quatro universidades acima, todas abordam a questão da aprendizagem dos estudantes, numa tentativa de proporcionar melhores condições de aprendizagem para aqueles que necessitem de um “reforço”. É interessante perceber esses movimentos das universidades, que, em outros momentos, pareciam não se preocupar (ou não se preocupar tanto) em manter nas instituições seus alunos, investindo em tantas estratégias quantas forem necessárias. O que significa isso, senão o reflexo do que acontece na sociedade contemporânea, que precisa que todos sejam incluídos em algum espaço? Apenas estar incluído não basta, é necessário que as instituições de ensino superior preparem seus estudantes para aprender a competir, aprender a ser competente, aprender a gerenciar sua própria carreira e, acima de tudo, aprender a aprender. Popkewitz, Olsson e Petersson (2009) dizem que:

O aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e inovação contínuas. É um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura. Para alguns, a sociedade da aprendizagem se constitui por um permanente processo de escolha individual que promete a pedra filosofal (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 74).

Sendo assim, não há outro tipo de escolha a não ser aprender a viver nessa sociedade que, ao mesmo tempo em que reforça a individualidade como algo que é inerente ao neoliberalismo, orienta-nos a nos ocuparmos com o outro, para que ele também continue incluído e jogando o jogo neoliberal. Cada um deve decidir por si próprio como irá jogar e como continuará jogando. Para isso, as universidades investem em projetos que se preocupam em proporcionar que todos aprendam para que possam, no futuro, fazer suas escolhas individuais. Talvez essas escolhas sejam produtivas e tragam resultados positivos. Talvez não, mas neste caso os sujeitos deverão continuar buscando alternativas para serem bons e competentes profissionais. E devem estar preparados para isso. Nesse sentido, as universidades recentemente vêm incluindo em seus currículos disciplinas que possuem o

empreendedorismo como foco. Certamente, tais disciplinas irão contribuir para que os estudantes aprendam a ser esse “cosmopolita”, esse sujeito que é flexível e que busca se adaptar ao local em que vive, tomando isso como um desafio.

Bauman (2008) contribui para esta reflexão ao dizer que “O sucesso na vida (e assim a *racionalidade*) dos homens e mulheres pós-modernos depende da velocidade com que conseguem se livrar de hábitos antigos, mais do que da rapidez com que adquirem novos” (BAUMAN, 2008, p. 161, grifo do autor). Creio que isso valha também para as instituições de ensino superior que estão, na Contemporaneidade, recebendo e se dedicando a trabalhar com esses homens e mulheres “pós-modernos”, além de estarem desafiadas a oferecer uma “educação para todos”. Por isso, na Contemporaneidade, podemos perceber uma completa transformação das universidades, se olharmos para trás, buscando fragmentos de sua história, e olharmos para o presente, em práticas como: *exigir do aluno maturidade, atitudes e habilidades para além da construção do conhecimento teórico; impulsionar a aprendizagem dos alunos em determinadas áreas do conhecimento e tentar minimizar as taxas de evasão e repetência; oferecer atendimento psicopedagógico aos estudantes de graduação, partindo do princípio de que todas as pessoas têm potencial para aprender*. Desse modo, percebo a governamentalidade em operação quando “[...] ordena e controla o futuro no presente, ao qualificar e preparar o cidadão individual, dispondo-o para novos compromissos cosmopolitas” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 82). Tais ações e projetos das universidades comunitárias gaúchas pretendem, além de manter os sujeitos incluídos, realizar a condução das condutas destes por meio de ações minuciosas e, ao mesmo tempo sutis, que vão agir nos estudantes e se tornar visíveis e produtivas no futuro. É interessante perceber que, ao manter os sujeitos incluídos, as universidades podem ensinar-lhes a viver na sociedade individualizada. Veiga-Neto (2000, p. 202) afirma que é da combinação entre sujeição e *expertise* (supostamente saber o que é útil), “[...] que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais”. Isso porque, com a governamentalidade neoliberal, os sujeitos aprendem a se autogovernar e a tomar as “melhores decisões”, aprendidas, neste caso, principalmente nas universidades.

No quadro abaixo, destaquei algumas das ações desenvolvidas por programas e projetos das universidades comunitárias gaúchas, que buscam manter os estudantes nas instituições:

FEEVALE: <i>Laboratório de Matemática:</i> Propõe novas oportunidades de aprendizagem dos conhecimentos que são anteriores ao Ensino de Graduação e que servem de base para as disciplinas relacionadas à área da matemática nos diferentes cursos. <i>Laboratório de Língua Portuguesa:</i> Propõe atividades diferenciadas, conforme as necessidades de cada acadêmico, para a compreensão e produção de textos, além de oportunizar a construção de conhecimentos que venham a suprir as lacunas ou deficiências que não foram desenvolvidas na Educação Básica.
UNISC: <i>Avaliações Psicológicas:</i> Trabalho destinado a orientar o acadêmico na solução de alguma dificuldade de aprendizagem ou conflito emocional que impeça o adequado rendimento acadêmico. <i>Programa de Nivelamento:</i> De caráter interdisciplinar, o qual congrega demais professores a realizarem oficinas de orientação às dificuldades específicas de aprendizagem, seja na área da escrita, leitura, interpretação de texto, realização de cálculos, etc.
UPF: <i>Ação Multiprofissional:</i> Profissionais das áreas de educação e da saúde trabalhando em prol da aprendizagem do acadêmico. <i>Identidade Acadêmica:</i> Acolhimento do estudante na UPF e oportunidade de conhecer as características do aprender na Educação Superior. <i>Oficinas de Aprendizagem.</i> <i>Apoio à Aprendizagem do Estudante:</i> Aulas de reforço/estudos adicionais nas áreas de maior fragilidade.
UCS: O PIMA faz encaminhamentos para atendimento psicológico, pedagógico ou social, aos serviços oferecidos na Instituição ou fora dela, de acordo com a preferência do aluno. O atendimento prestado pelo Núcleo de Apoio ao Ensino da Matemática (NAEM) é realizado por graduandos do curso de Licenciatura Plena em Matemática, com orientação de professores do curso. Além das assessorias individuais ou em grupo, o Núcleo oferece, durante os períodos letivos, onze minicursos, com conteúdos específicos do ensino fundamental e médio e um ciclo de minicursos, com quatro módulos, da calculadora gráfica HP.
PUCRS: <i>Dificuldades atendidas pelo CAP:</i> Dificuldades de aprendizagem; baixo rendimento acadêmico; preocupação com o uso frequente de álcool e drogas; desmotivação com o curso; adaptações no andamento dos cursos frente às aspirações de futuro; inadequações na conduta e nas reações frente a dificuldades de maior tensão; fragilidades emocionais, familiares, sociais e acadêmicas; dificuldades no relacionamento entre alunos e professores, alunos e colegas, turmas e grupos; sentimentos de discriminação de qualquer natureza.

Quadro 15: Ações dos Programas de Permanência nas Universidades do COMUNG

Fonte: Elaborado pela Autora

Assim como os excertos destacados no quadro anterior, estes mostram, ainda mais, como as universidades comunitárias gaúchas vêm se movimentando para atender ao imperativo da inclusão. Diversas são as ações que, além de buscarem “abrir suas portas para todos”, pretendem que o maior número de estudantes permaneça nas instituições e conclua seus cursos, sendo beneficiados, se preciso, por programas e projetos que apostam em *todos* os sujeitos que estão nas universidades. E por que esta aposta? Por que retomar no ensino superior conteúdos já desenvolvidos na educação básica? Por que ensinar a cultura acadêmica para estudantes que já estão na universidade? Por que se preocupar com estudantes que estão desmotivados com seus cursos? Justamente porque todas essas ações e práticas fazem parte do projeto “universidade para todos”, alicerçado pelo imperativo da inclusão. No capítulo anterior, desenvolvi uma discussão sobre as formas de inclusão social e acessibilidade visibilizadas nos sites das universidades comunitárias gaúchas. No entanto, somente proporcionar o acesso não basta. É preciso que as instituições desenvolvam programas e

projetos, como os aqui expostos, numa tentativa de assegurar a permanência dos muitos estudantes que ingressaram através do PROUNI, do FIES, do crédito PRAVALER, dentre outros. Incluir na Contemporaneidade tem se mostrado, basicamente, como acessibilidade. Contudo, como pude perceber por meio dos *sites* das universidades comunitárias gaúchas, a questão da permanência tem ocupado um espaço considerável nessas instituições. Principalmente, quando se trata de proporcionar melhores condições de aprendizagem para os sujeitos universitários. Ao voltar um pouco meu olhar para o público alvo dos programas de inclusão social e acessibilidade, e tentando fazer uma relação com o possível público alvo dos programas e práticas aqui expostos, levanto a hipótese de que a inclusão, nas universidades do COMUNG, tem se mostrado uma produtiva e possível forma de reverter a pouca escolaridade do pobre. Pensando na ideia dos gradientes de inclusão, mais uma vez, percebo ações que podem atingir essa população de forma prioritária. Por meio dessa constatação, chego ao conceito de inclusão que baliza o desenvolvimento dessas ações: novamente a inclusão social. Isso faz parte do movimento neoliberal, quando possibilita, mesmo que minimamente, que as pessoas com menores condições econômicas possam participar desse jogo. Todavia, para isso, “Capacitar-se é uma das formas de atender o que a sociedade espera de nós. [...] O sujeito deve preparar-se por meio de constantes formações a fim de ascender profissionalmente” (FERREIRA, 2009, p. 121). Um dos espaços para essa “preparação” acaba sendo a universidade. No entanto, a busca por conhecimentos, por formações, por competências, não se encerra nela, devendo ser expandida “por toda a vida” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009).

Com Ferreira (2009, p. 86), é possível dizer que “Estamos ampliando cada vez mais os tempos e espaços de nossas vidas para preenchê-los com as carreiras. Porém, ao fazermos isso, seguimos outra lógica, diferentemente daquela do ‘emprego por ‘toda a vida’”. Na lógica do “emprego por toda a vida”, importava o emprego ou a carreira vitalícia e valorizavam-se os sujeitos que permaneciam durante longos períodos numa mesma empresa. Hoje, a valorização é para quem tem a capacidade de mudar rapidamente e se adaptar em qualquer espaço. Entretanto, isso não é para qualquer um. Para ter condições de gerenciar sua própria carreira e sua vida, é necessário ter um mínimo de capacitação e “formação”. Sennett (2006, p. 93-94) aborda o conceito de capacitação como “[...] a capacidade de fazer algo novo, em vez de depender do que já se havia aprendido”. Penso que é um pouco disso que as universidades vêm tentando fazer quando desenvolvem projetos e programas visando à manutenção dos sujeitos no ensino superior. Preparar os estudantes para que tenham a capacidade de serem flexíveis, de buscar novas atitudes ou posições, significa, antes de tudo,

contar com o desejo deles de permanecerem na universidade. Não só o desejo, mas que as universidades encontrem meios para fazer com que os estudantes sintam a necessidade de concluir seus estudos, para que possam competir nessa sociedade que espera sempre um pouco mais de cada um. E para isso, os alunos precisam estar motivados com o curso e desejando aprender sempre mais. Além disso, precisam ter condições de acompanhar os conteúdos junto aos demais colegas e serem narrados como pertencentes ao grupo, sem a sensação de estarem excluídos. Por isso, os programas e projetos aqui destacados são fundamentais, porque ao fim e ao cabo os estudantes precisam ser incluídos e mantidos como bons e permanentes clientes.

Quando este capítulo foi nomeado, visualizei nos projetos e programas de inclusão possíveis formas de gerenciar as novas populações que vêm chegando à universidade: pessoas com deficiência, negros, pobres, pessoas da terceira idade, dentre outros. No entanto, principalmente após a sessão de qualificação desta pesquisa, comecei a enxergar esses projetos e programas como uma atual forma de contemplar, principalmente, o pobre, população na qual as universidades investem fortemente, tanto possibilitando acesso ao ingresso, quanto a permanência. Talvez com esses programas as universidades possam, no futuro, gerenciar também outras populações, mas, atualmente, tais programas podem ser vistos como uma maneira de evitar que a população com menores condições econômicas permaneça na posição em que está, sem um mínimo de condições para tentar “evoluir” ou ocupar outra posição na trama social. E essa “evolução” da qual falo, mesmo que mínima, é produtiva para o Estado, que não precisará “dar conta” de todos, pois as condições de participação serão oferecidas para que cada um possa lutar por sua própria sobrevivência.

Penso ter deixado claro até aqui, com o desenvolvimento de dois capítulos de análise dos materiais, a produtividade que vejo no imperativo da inclusão para as universidades comunitárias gaúchas. Numa tentativa de sintetizar o que até agora foi possível visibilizar nos *sites* das universidades, posso dizer que, na Contemporaneidade, a inclusão pode ser vista como um meio e como fim na sociedade individualizada. O *fim* é originado no próprio imperativo: a sociedade deve ser inclusiva. Não há o que questionar, não há o que negociar. E como as universidades agem na busca por “atitudes de inclusão”? Por *meio* de inúmeros programas, financiamentos e bolsas de acesso, as universidades do COMUNG visibilizam em seus *sites* que *todos* têm oportunidades para ingressar no ensino superior. Mas não é só isso. Ainda como um meio de possibilitar a inclusão, as universidades criam vários tipos de programas e projetos para que os números de ingressantes, divulgados pelas estatísticas, não se tornem em números de evasão ou de instituições que “fecham suas portas” para a inclusão.

Por isso, desenvolvi no capítulo anterior a ideia de que as universidades, por força desse imperativo, movimentam-se com diversos tipos de ações, como uma forma de garantir sua própria sobrevivência, mas também a sobrevivência do outro, no caso, os estudantes, pois ambos precisam um do outro para sua manutenção na rede social: ao Estado cabe gerenciar, controlar, pois ele tornou-se uma empresa.

No próximo capítulo, com o objetivo de continuar a discussão com foco nas universidades comunitárias gaúchas, levantei como hipótese que a tomada de “atitudes de inclusão” por essas universidades poderia se tornar uma estratégia de marketing dessas instituições, por ser mais um *meio* de tornar visíveis suas ações e práticas de inclusão.

6 A INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE MARKETING NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS

Meu objetivo neste capítulo é olhar para o que as universidades comunitárias gaúchas visibilizam em seus *sites* sobre a inclusão no ensino superior como uma estratégia de marketing. Entendo que as instituições, ao mostrarem nos *sites* seus programas e projetos voltados para a inclusão no ensino superior, podem criar uma marca (SENNETT, 2006) de universidade que inclui e isso é extremamente produtivo neste momento em que vivenciamos o imperativo da inclusão. Produtivo para quem? Tanto para as universidades, que, ao divulgarem as informações nos *sites*, vendem sua imagem de instituição parceira no “projeto da universidade para todos”; mas também é produtivo para os estudantes, que se beneficiam com tantos programas e projetos de acesso e de permanência, podendo escolher a instituição que melhor satisfizer suas necessidades e seus desejos. Para mostrar tal produtividade, destaquei abaixo algumas informações¹ dos *sites* das universidades comunitárias gaúchas.

FEEVALE: <i>Construindo sonhos</i> : Tendo como orientação o desenvolvimento regional, econômico, social e humano, a FEEVALE oferece meios de facilitar o acesso da população a um ensino de qualidade.
UNISC: Na Unisc, você pode ganhar créditos: A Unisc quer proporcionar a você VIVER O NOVO A CADA DIA! <i>Um novo movimento, uma nova conquista, uma nova experiência, uma nova visão...</i> usufruindo de uma estrutura física e humana em constante aperfeiçoamento, acesso a laboratórios com equipamentos qualificados! E para você que reconhece esses valores e não possui recursos suficientes para continuar seus estudos, estamos disponibilizando diversas oportunidades de <i>tornar o seu sonho uma realidade</i> .
UCPel: O Projeto de INCLUSÃO é mais uma alternativa da UCPel no sentido de alinhar-se às demais iniciativas Sócio-Culturais destinadas a ampliar numérica e qualitativamente a participação humana na dinâmica social. É sabido que o ser humano apresenta diferenças importantes, genéticas e culturais, no entanto quando a UCPel deseja apresentar-se como uma <i>Universidade da Inclusão</i> , visa sobretudo às <i>diferenças que não são somente “variações da normalidade” mas àquelas que resultantes de traumas, fatores genéticos ou acidentes dificultam a aprendizagem e a qualificação humana e profissional</i> (grifos meus).

Quadro 16: “Marcas” das Universidades

Fonte: Elaborado pela Autora

Escolhi esses três excertos por entender que eles mostram algumas práticas das universidades, mas cada uma tentando apresentar uma forma diferente de abordagem. Elas não estão apenas divulgando seus programas e projetos, mas agregando valor a eles. Quando a FEEVALE e a UNISC colocam o “estar na universidade” como uma forma de construir sonhos ou torná-los realidade, essas instituições estão transformando o ingresso no ensino superior em algo muito maior do que apenas a conquista de um diploma universitário. A ideia

¹ Destaco que muitas dessas informações já foram utilizadas nos capítulos anteriores, mas com objetivos diferentes dos apresentados aqui.

a ser difundida é a de que estar na universidade pode ser uma oportunidade para importantes mudanças na vida e na carreira dos que nela ingressarem.

Já a UCPel, no excerto destacado do Projeto Inclusão, narra-se como uma “Universidade da Inclusão”, que, atenta às diferenças, procura atender não somente aquelas provenientes de deficiência, mas também as diferenças oriundas de “traumas, fatores genéticos ou acidentes”. Com isso, essa Universidade pretende divulgar que não é especializada num determinado tipo de inclusão, mas que atende a *todas* as diferenças. Embora tal promessa seja bastante complexa de ser posta em prática, por outro lado é também uma forma de mostrar um diferencial em relação a outras universidades. Não tenho o propósito de julgar se a UCPel está conseguindo ou não atender a *todas* as diferenças, mas apenas olhei para as informações visibilizadas nos *sites* como formas das universidades “venderem” seus “produtos” para os possíveis “estudantes clientes”. A maneira como a Universidade divulga seus programas e projetos pode ser entendida como uma marca, de universidade inclusiva, e isso acaba produzindo um efeito produtivo no momento em que é necessário que todas as universidades incluam.

Para falar da “marca” de universidade inclusiva, recorri a Sennett (2006, p. 132) quando este explica que “[...] a ênfase das marcas tenta fazer com que um produto básico vendido em todo o planeta fique parecendo o único, tratando para isso de obscurecer a homogeneidade”. O ensino superior não foi tomado por mim como um “produto básico”, até porque, apesar da “universidade para todos”, já discuti anteriormente que não são *todos* que conseguem ter acesso ao ensino superior. Entretanto, o que me interessou e me fez trazer Sennett (2006) foi a ideia da constituição da marca, que aqui foi utilizada para pensar nas possíveis marcas das universidades do COMUNG. Percebo, então, que não basta apenas possuir os programas, é importante que eles sejam divulgados de forma a mostrar sua importância, sempre vinculados à imagem da universidade que o possui, como é possível visualizar nos excertos abaixo:

UNIJUÍ: <i>Facilitando a permanência dos alunos na Universidade: Comprometida com a inclusão social dos acadêmicos no ensino superior, a Unijuí oferece um conjunto de programas de bolsas e créditos educacionais, que possuem como fontes a União, o Estado e a própria Universidade.</i>
UCS: <i>O apoio ao aluno durante o seu tempo de permanência na Universidade é um dos objetivos permanentes da gestão universitária, via Programas da Universidade. Pela atuação conjunta com empresas, órgãos públicos e setores governamentais, a Universidade de Caxias do Sul busca ampliar e aperfeiçoar os mecanismos de auxílio ao estudante, de modo a criar condições para uma vivência acadêmica produtiva e segura.</i>

continua

continuação

UNISINOS: Educação para todos: <i>Comprometida com o desenvolvimento social e humano</i> , a Unisinos oferece meios para facilitar o acesso da população a um ensino de qualidade. Isso se dá através da oferta de bolsas de estudos e financiamento estudantil, em níveis de Graduação, Especialização, MBA, Mestrado e Doutorado.

UPF: A UPF oferece uma série de <i>benefícios financeiros para seus acadêmicos</i> . Bolsas de estudos, PROUNI, Programa de Crédito Educativo do MEC/CEF (FIES) e Programas Municipais de Crédito Educativo, além do Programa Emergencial de Crédito da UPF – PEC são algumas das opções que <i>facilitam o ingresso no ensino superior</i> (grifos meus).
--

Quadro 17: Estratégias de Marketing das Universidades

Fonte: Elaborado pela Autora

As universidades acima divulgam seus programas de acesso fazendo uma vinculação ao social e colocando a “facilidade” de acesso ou de permanência como um diferencial, mesmo com a existência de muitas semelhanças entre as práticas destas instituições. Isso porque, nessa lógica, o que importa não é tanto o produto em si, neste caso, os programas e projetos; mas o que importa é a marca, a maneira como a instituição “vende” esses programas e projetos. Talvez os programas e projetos de inclusão visibilizados nos *sites* das universidades pesquisadas possam parecer como diferenças “laminadas a ouro” (SENNETT, 2006). O autor chama de “laminagem a ouro” o fato de expor mudanças em um determinado produto já existente, cuja imagem seja reapresentada de uma forma melhor e como única. Nesse caso, as universidades vêm tentando apresentar a inclusão no ensino superior de maneiras distintas, pois elas não podem ficar fora do “incluir a todos” por uma questão de sua própria sobrevivência.

Fontenelle (2002), ao analisar a constituição da marca McDonald’s, diz que:

[...] uma imagem da marca, apesar de ancorada nos valores sociais mais amplos de uma época, precisa projetar, mais diretamente, os valores e o modo de vida de um determinado público que ela deseja atingir. Não é possível uma marca atingir a todos, indiscriminadamente (FONTENELLE, 2002, p. 193).

Penso que, nessa mesma linha de raciocínio, seja possível fazer uma reflexão sobre o processo de inclusão nas universidades comunitárias gaúchas. Entendendo que não é possível uma marca atingir a todos, talvez seja esse o motivo pelo qual algumas universidades visibilizem em seus *sites* alguns tipos de inclusão em detrimento de outros. Mesmo com a ideia de “universidade para todos”, além dessas instituições não conseguirem atingir determinados sujeitos que não possuem condições de chegar até a universidade, elas também demonstram a dificuldade de atender “todos” os tipos de inclusão. É o que pude concluir ao olhar para os programas e projetos de inclusão das universidades comunitárias gaúchas: os conceitos de inclusão mais encontrados foram a inclusão social, de forma bastante intensa, e a

inclusão de pessoas com deficiência. Talvez essa seja uma estratégia semelhante à que encontrei na UCPel, quando retirou de seu *site* um programa de inclusão: não tornar visível aquilo que não “funcione muito bem”, ou o que não seja possível de ser cumprido ou mesmo prometido. Desse modo, as universidades visibilizam aqueles programas e projetos que estão “em ação”, até como uma forma de não atrair um público ao qual elas não estejam aptas a atender. Quando algumas universidades se narram como “inclusivas”, isso não quer dizer que, de fato, estejam aptas a atender a *todos*. Pode ser que o público a ser atingido por elas se resume a determinados grupos de sujeitos. Então, entendi que uma estratégia de marketing dessas universidades, também pode ser a forma como divulgam seus programas e projetos de inclusão.

Conforme já explicitado em capítulos anteriores, a inclusão social é a que possui o gradiente de inclusão maior. Dito de outro modo, esse conceito de inclusão é o que mais ocupa espaço nas universidades comunitárias gaúchas. Sendo assim, preocupei-me em identificar, nos *sites*, em que lugares, ou melhor, com qual visibilidade as universidades divulgam informações sobre os programas que visam à inclusão social.

Das doze universidades comunitárias gaúchas, dez apresentam *links* para os programas de financiamentos e bolsas na página inicial de seus *sites*. As outras duas não possuem *links*, mas consegui visualizar as informações pelo “acesso rápido” dos *sites*, através do qual facilmente os programas são encontrados. Desse modo, é possível afirmar que, mais uma vez, a questão econômica ganha centralidade na análise dos materiais pertencentes ao *corpus* desta pesquisa, diferentemente dos programas e projetos denominados como de inclusão. Tais informações, em grande parte das universidades, não foram identificadas com facilidade nos *sites*. Entendi que isso se deve ao espaço reservado nas universidades para a inclusão social, diferente do espaço ocupado por outros tipos de inclusão, como a de pessoas com deficiência.

Além disso, é possível compreender que expor as informações referentes aos programas de acesso em suas páginas iniciais, também pode ser uma estratégia de marketing das universidades comunitárias gaúchas, já que se trata de uma maneira de captar rapidamente seus possíveis “clientes” com a exposição das “facilidades” de acesso ao ensino superior.

Outro aspecto que destaco como estratégico, é a demonstração, ou melhor, a “abertura” dos dados de relatórios de responsabilidade social (ou balanço social) das universidades comunitárias gaúchas nos *sites*. Nesses relatórios, estão expostos dados referentes aos projetos sociais voltados à comunidade interna e externa, aos atendimentos realizados pelas instituições, às políticas das universidades, aos tipos de bolsas e programas de acesso e aos números de benefícios concedidos no ano, dentre outros. Além disso, as

universidades tornam visíveis, nos seus relatórios, também, aspectos históricos, a missão, a visão e/ou princípios que conduzem o trabalho dessas instituições. Ao olhar para esses materiais, pude entender que esta é mais uma maneira que as universidades comunitárias gaúchas encontraram para “venderem” seus “produtos”, expondo diversos tipos de informações que pretendem mostrar o quanto cada universidade é diferente da outra, e o que faz com que ela pareça singular no que se propõe. Fontenelle (2002, p. 177) argumenta que “[...] é a marca que define, particulariza, diferencia um produto ou um conjunto de produtos além do seu aspecto físico, material”. Nesse sentido, é possível entender que as universidades visibilizam em seus relatórios informações acadêmicas, sociais e até financeiras com o propósito de “registrar” sua marca. Não digo especificamente de “universidade inclusiva”, pois identifiquei apenas uma das universidades do COMUNG definindo-se como tal, mas de universidade que, preocupada e atenta ao imperativo da inclusão, abre-se para processos inclusivos de uma maneira mais ampla, inclusive, quando investe em sujeitos que ainda não fazem parte da comunidade acadêmica. Nos excertos do quadro abaixo, retirados dos relatórios de responsabilidade social visibilizados nos *sites* das universidades, é possível identificar o que pude constatar:

UNIVATES: Projeto de Psicomotricidade para crianças com necessidades especiais: O projeto desenvolve ação comunitária para um grupo de crianças misto, isto é, composto por <i>crianças com ou sem necessidades especiais</i>. Seus objetivos são: desenvolver <i>prática inclusiva para crianças</i> com diferentes níveis de desenvolvimento e oportunizar espaço de aprendizagem prática docente do acadêmico do curso de Educação Física e de cursos da área da saúde e educação em uma ação formativa (2009, p. 27, grifos meus).
UNISINOS: Fortalecendo a identidade: Contribuir para o fortalecimento da <i>identidade da população negra</i>, resgatando a autoestima, incentivando a <i>inclusão social, étnica e a participação cidadã</i> na dimensão da coletividade. O Grupo de Cidadania e Cultura Religiosa Afrodescendente, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) atende <i>pessoas negras de todas as faixas etárias e também indígenas e brancos</i>, residentes de São Leopoldo, Vale do Rio dos Sinos e Região Metropolitana. Além disso, busca formar sujeitos afrodescendentes para serem multiplicadores da cultura e da identidade negra, propiciando formação continuada para que sejam incluídos na sociedade e no meio acadêmico de forma igualitária em seus direitos observados nas leis (2009, p. 17, grifos meus).
UNISC: Programa Pertencer: Existente desde 2008, o Programa Pertencer é uma iniciativa que promove a <i>inclusão das pessoas com necessidades especiais</i>. O projeto soma-se às diversas ações de desenvolvimento humano e profissional que já são realizadas há mais tempo na Unisc. O Programa tem como finalidade incentivar a contratação, o acolhimento e o <i>desenvolvimento das pessoas com deficiência e também dos grupos de trabalho</i> nos quais elas devem atuar. Além disso, o projeto busca a <i>acessibilidade</i> desse público a programas de qualificação e de desenvolvimento e a atividades do ensino formal na Universidade (2009, p. 31, grifos meus).
FEEVALE: “As decisões da Feevale, que é uma instituição de ensino comunitária, sempre levam em conta valores como a ética, a honestidade e a <i>responsabilidade social</i>. A instituição tem um forte compromisso com a região na qual está inserida e busca desenvolver o processo de socialização do conhecimento, assumindo um papel decisório na formação da cidadania. Para isso, busca promover a produção do conhecimento, a formação dos indivíduos e a <i>democratização do saber</i>, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade” (Ramon Fernando da Cunha, Reitor, 2009, p. 9, grifos meus).

continua

continuação

UNICRUZ:

Universidade Aberta da Terceira Idade: Este projeto implantado em 2008 tem o objetivo de possibilitar o *acesso e a integração de idosos* à Universidade numa perspectiva de educação permanente e com isso estimular o cidadão idoso a encontrar outras formas de re-inserção social e ter valorizado sua experiência de vida (2008, p. 12, grifos meus).

URI:

A URI nasceu como fruto de um ideal compartilhado. Seu compromisso social é um elemento importante e estende a sua ação a diversas áreas, com um papel fundamental: *formar cidadãos*.

Esta é uma maneira de *reverter o atual quadro que assola o país*. Todas as atividades têm sido desenvolvidas com especial competência no sentido de proporcionar melhor qualidade de vida no presente, maior satisfação, perspectivas e possibilidades reais para o futuro (2007, p. 19, grifos meus).

Quadro 18: Dos Relatórios de Responsabilidade Social

Fonte: Elaborado pela Autora

Os excertos retirados dos relatórios das universidades UNIVATES, UNISINOS, UNISC e UNICRUZ demonstram as ações das instituições envolvendo diferentes grupos de sujeitos: crianças com necessidades especiais, população negra, pessoas com deficiência e pessoas da terceira idade. Para esses sujeitos, as universidades planejam ações, programas e/ou projetos numa tentativa de evitar que fiquem à margem da universidade, da escola ou da sociedade. Já os dados retirados dos relatórios da FEEVALE e URI não dizem respeito a grupos de sujeitos específicos, mas a um conceito de inclusão que foi identificado em todos os *sites* das universidades comunitárias gaúchas: a inclusão social. É fazendo uma reflexão sobre a importância de atuar de forma comprometida com a questão da responsabilidade social que as instituições também planejam as formas *de democratizar o saber e, assim, contribuir para a sociedade*, ou *formar cidadãos para tentar reverter o quadro que preocupa o país*. Nesses discursos, é visível o envolvimento das universidades com a questão social. Mostrar as formas como as universidades entendem sua inserção na sociedade, bem como quais atitudes irão tomar frente ao imperativo da inclusão podem ser maneiras produtivas de posicionar-se no competitivo mercado das instituições de ensino superior. Com essas atitudes, as universidades podem criar sua marca de parceiras ou aliadas à necessária tarefa de incluir a “todos” na Contemporaneidade. Desse modo, as universidades podem tornar visível sua “imagem da marca”, que é definida como “[...] a associação da marca, não às características e funções físicas dos produtos ou serviços, mas aos valores, ideais, sonhos, desejos de uma sociedade numa determinada época” (FONTENELLE, 2002, p. 179).

Nesse sentido, entendo que cada universidade comunitária gaúcha, quando mostra em seu *site* as maneiras como vivem o imperativo da inclusão, acaba criando sua marca, alimentando a sua tradição de universidade “inclusiva” ou de universidade que está “aberta para todos”. Como argumenta Fontenelle (2002), não são tanto as características ou os serviços das universidades que constituem a marca, mas a associação dos serviços ao que a

sociedade almeja dessas instituições. E, olhando por esse viés para os *sites* das universidades do COMUNG, penso que muitos deles vêm trabalhando no sentido de tentar constituir sua marca na sociedade contemporânea. Cada uma ao seu modo: seja pela exposição dos dados dos relatórios de responsabilidade social, seja pela visibilidade dos inúmeros programas e bolsas de acesso, pela exposição dos programas e projetos denominados de inclusão, ou ainda, por meio de todas essas atitudes. Vale observar que cada universidade escolhe a forma de tornar visíveis suas ações de inclusão. Contudo, o que não é possível é ficar fora desse jogo neoliberal de “incluir a todos”. Essa é a produtividade do imperativo da inclusão que tentei mostrar ao analisar o funcionamento desse conjunto de *sites* das Universidades Comunitárias Gaúchas.

Dessa forma, encerro as reflexões que foram possíveis de serem realizadas e passo, a seguir, a apresentar as considerações finais desta pesquisa, na qual descrevi os principais resultados obtidos nesta investigação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo, nestas páginas finais, é tecer algumas considerações que foram possíveis de serem feitas a partir do que desenvolvi nesta pesquisa ao longo de dois anos. Aqui também retomo os principais resultados obtidos nesta dissertação, como forma de fazer um fechamento, mesmo que provisório. Digo que é um fechamento provisório, pois não pretendi constituir verdades absolutas a respeito da inclusão no ensino superior. Busquei, nesta pesquisa, problematizar se o imperativo da inclusão na Contemporaneidade vem produzindo o que chamei de “atitudes de inclusão” nas Universidades Comunitárias Gaúchas. Sendo assim, registro aqui minhas reflexões e análises, acreditando que elas possam ser retomadas, revisadas e, quem sabe, reposicionadas de outras formas, tanto pelos leitores e leitoras, quanto por mim mesma.

Nesta dissertação, pretendi, por meio das pesquisas realizadas nos *sites* das Universidades Comunitárias Gaúchas, investigar quais os programas e projetos sobre inclusão no ensino superior estas Universidades visibilizam, além de conhecer, por meio dos *sites*, qual(is) conceito(s) de inclusão está(ão) orientando o trabalho dessas instituições. Em relação a primeira questão, em todas as universidades, encontrei programas de acesso ao ensino superior. Não somente programas, mas também diversos tipos de bolsas e financiamentos, muitos deles criados pelo MEC, procurando possibilitar o acesso ao ensino superior. Vinculado a esses programas, está a inclusão social: o conceito de inclusão que encontrei em todas as Universidades Comunitárias Gaúchas. Vale salientar que esse conceito foi facilmente visibilizado por mim nos *sites* das universidades, diferentemente do conceito de inclusão de pessoas com deficiência, que, em menor intensidade, também está presente nas Universidades do COMUNG. Tendo em vista que me deparei com um conceito de inclusão intensamente em atividade, a inclusão social, e outro, de forma menos potente, a inclusão de pessoas com deficiência, trabalhei a ideia de gradientes de inclusão. Dito de outro modo, trabalhei com a ideia de que um conceito de inclusão é mais desenvolvido, mais potencializado e mais visibilizado pelas universidades do que outros.

Além de programas, bolsas e financiamentos que possibilitam o acesso ao ensino superior, também pude encontrar programas e projetos, em algumas universidades, voltados à inclusão de pessoas com deficiência. Estes, no entanto, buscam atingir a permanência dos estudantes nesse nível de ensino. Como já disse anteriormente, a inclusão de pessoas com deficiência não foi encontrada em todas as Universidades Comunitárias Gaúchas. Contudo,

ainda foram visibilizados outros tipos de programas e projetos, não denominados como “inclusivos”, mas que a minha leitura permitiu enquadrá-los como tais. Isso porque esses outros programas e projetos também visam à permanência dos estudantes, mas através de ações que buscam, basicamente, proporcionar um “reforço” aos alunos que necessitem. Aqui, novamente o conceito de inclusão social retorna, pois, além de possibilitar a entrada de estudantes com menores condições econômicas, ela também pode ser uma maneira de reverter a pouca escolaridade que essas pessoas receberam durante a sua passagem pela escola. Não estou afirmando que esses programas e projetos tenham como público- alvo apenas os pobres; eles também visam atingir pessoas com deficiência e outros grupos de sujeitos, mas, a ênfase que percebi em tais programas é nos estudantes que precisam de outras ações, além das planejadas durante os cursos de Graduação, que poderão auxiliar em sua trajetória na universidade.

Para desenvolver as análises dos materiais que compuseram o *corpus* desta dissertação, escolhi os conceitos de in/exclusão, imperativo e acessibilidade. No entanto, além deles, outro conceito tornou-se uma importante ferramenta analítica, principalmente nos momentos em que mergulhei nas informações dos *sites*: a governamentalidade. Tentarei aqui fazer uma amarra entre esses conceitos e meu objetivo nesta pesquisa. Sinto essa necessidade por entender que esse é um dos desafios do pesquisador. Entendo que minha tarefa, ao produzir esta dissertação, foi buscar por acontecimentos que levassem ao que chamamos, na Contemporaneidade, de imperativo da inclusão e, servindo-me dos conceitos de in/exclusão e acessibilidade inicialmente, tramá-los com acontecimentos históricos das universidades, para compreender o que denominei de possíveis “atitudes de inclusão” das Universidades Comunitárias Gaúchas.

A in/exclusão, entendida como um conceito que se desloca na atualidade, foi utilizada para constituir grande parte do cenário da pesquisa. Com esse conceito, é possível visualizarmos e entendermos as práticas que ocorrem nas instituições educacionais, uma vez que não vemos apenas incluídos e excluídos, mas sim in/excluídos. Existem sujeitos que, embora fazendo parte de um mesmo espaço, podem passar por momentos em que não conseguem participar do grupo; sendo, portanto, a in/exclusão um movimento relacional, que não é fixo e difícil de ser mensurado. Compartilho com Lopes et al. (2010) a ideia de que:

Com o apagamento dos processos históricos que antes contribuíam fortemente para o reconhecimento do excluído e do incluído, sobram as condições frágeis do presente para podermos olhar, sempre de forma provisória, para aqueles que vivem sob a tensão da in/exclusão. Por isso, em nossos estudos, criamos a expressão in/exclusão, para mostrar aquilo que é peculiar ao nosso tempo, ou seja, atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado (LOPES et al., 2010, p. 6).

Desse modo, oferecidas as oportunidades de acesso para *todos*, na atualidade, é cada vez mais difícil identificar as posições dos sujeitos, pois estar in/excluído significa não possuir uma posição permanente de inclusão (ou de exclusão). Olhando para o que ocorre nas universidades, entendo que muitos programas e projetos vêm sendo desenvolvidos para tentar trabalhar com os sujeitos que ocupam uma posição de in/exclusão. Acredito que os programas de permanência, mas principalmente os programas e projetos que buscam proporcionar um “reforço” na aprendizagem dos sujeitos, estejam materializando o entendimento das universidades de uma questão que precisa ser vista com atenção. Parece que a invisibilidade de sujeitos que em outros momentos apenas evadiam das universidades começa a ser considerada. Tal invisibilidade, ao marcar sujeitos que “não aprendem” e que “são excluídos”, produz nas Universidades Comunitárias Gaúchas ações que procuram formas de trabalhar com os sujeitos da in/exclusão.

O imperativo da inclusão foi entendido por mim como algo que é gestado na cultura. Ele não é específico de um nível de ensino ou de algumas instituições educacionais. Mais do que isso, ele é, na Contemporaneidade, tomado como um mandamento, como algo que se impõe e que não se questiona. Nesse sentido, esse imperativo também chega ao ensino superior, exigindo que as universidades se preparem para atender a um público que, em outros momentos históricos, não chegava à universidade. Então, na esteira do programa governamental “Universidade para Todos” (PROUNI), as universidades movimentam-se criando estratégias para possibilitar tanto o acesso, quanto a permanência dos estudantes. No futuro, talvez, essas estratégias possam ser chamadas de “atitudes de inclusão”, isto é, no momento em que as universidades assumirem para si a necessidade e o compromisso para com a inclusão, o Estado não precisará mais fiscalizar, pois estarão na “alma” das instituições as atitudes de inclusão. Quando falo do PROUNI, não estou me referindo apenas a esse programa de bolsas de estudo, criado pelo Governo Federal para estudantes que se matriculem em universidades privadas. Aqui, refiro-me a algo maior: a esta cultura de “Universidade para Todos” que foi engendrada na Contemporaneidade e que espera das universidades determinadas atitudes para atendê-la.

A inclusão de todos é um dos princípios do jogo econômico do neoliberalismo. Sendo assim, tornou-se fundamental realizar uma discussão sobre a relação entre universidade e neoliberalismo, já que visualizei as universidades também imersas nesse jogo. Além disso, a governamentalidade foi um dos conceitos em que me apoiei para argumentar como funciona o movimento do jogo econômico do neoliberalismo. Às universidades, cabe “abrir suas portas” para *todos* e criar estratégias para que os estudantes permaneçam lá. Destaco o “todos” por perceber que, apesar da ideia de “Universidade para Todos”, ela não consegue dar conta de atender a totalidade. Existe uma parcela da população que, mesmo com tantos programas, bolsas e financiamentos, não conseguirá chegar a esse nível de ensino. Contudo, ao olhar para elementos históricos das universidades, percebi que, diferentemente da época em que essas instituições emergiram e que eram apenas para pessoas que faziam parte da elite, hoje, ela pode não ser para *todos*, mas cria inúmeras estratégias para que o maior número de sujeitos possa estar nela. E por que isso ocorre? Como já mencionado anteriormente, isso acontece em função desse imperativo, que orienta a inclusão também no ensino superior. Entretanto, além disso, as universidades, no jogo econômico do neoliberalismo, também precisam desses sujeitos para se manterem ativas no competitivo mercado de universidades privadas.

Fazendo parte do mesmo jogo, os sujeitos também precisam ir para a universidade, permanecer nela e concluir o curso escolhido. Esse argumento ganhou sustentação quando olhei para a sociedade individualizada (BAUMAN, 2008) em que vivemos. Essa sociedade que, ao esperar sempre um pouco mais de cada um, exige que os sujeitos sejam empreendedores de sua própria carreira e de sua vida. E uma das formas de aprender a ser empreendedor é estar na universidade. Nessa instituição, que atualmente inclui, em seus currículos, conteúdos relacionados ao empreendedorismo, também a lógica é esta. Em outras palavras, nas universidades, os sujeitos também devem ser empreendedores e buscar, eles próprios, formas de se manter incluídos. As universidades oferecem algumas condições, porém, se o sujeito mesmo assim não se mantiver incluído, então ele não foi suficientemente eficaz para permanecer na instituição. É a governamentalidade agindo em todos e em cada um individualmente.

Voltando ao imperativo da inclusão, para finalizar esta dissertação, argumentei que as ações de inclusão, que foram visibilizadas nos *sites* das universidades, podem ser uma estratégia de marketing dessas instituições. Tornar visíveis programas e projetos, bolsas e financiamentos em seus *sites* talvez seja uma forma de criar uma marca de universidade que inclui, ou que está atenta à necessidade de incluir a todos. Então, a exposição de informações sobre inclusão nos *sites* é extremamente produtiva, uma vez que mostra as ações das

Universidades Comunitárias Gaúchas, que também precisam estar no jogo neoliberal de incluir a *todos*.

Ao realizar esta síntese dos principais resultados obtidos nesta pesquisa, coloquei-me a pensar sobre os limites dela e as limitações desta pesquisadora. Apesar de minha vontade de realizar uma pesquisa com um escopo mais ampliado do que os *sites*, talvez realizando visitas e entrevistas nas universidades, após a sessão de qualificação da proposta de dissertação, pude compreender que não teria condições de realizar tal proposta no Mestrado. Meu anseio por “dar conta” de um universo maior de informações, principalmente por não conseguir de imediato ver a produtividade dos materiais que tinha em mãos, é algo, a meu ver, um pouco comum entre pesquisadores iniciantes. Esse desejo de totalidade não tem nenhuma relação com pretensão ou arrogância, mas é um sentimento que vai, aos poucos, sendo substituído pelo entendimento de que não é o tamanho do recorte da pesquisa que realmente importa, mas sim a forma como a desenhamos e o que buscamos com ela. Penso que, a partir desse entendimento, também começa um processo de amadurecimento, tanto do pesquisador, quanto do próprio objeto de pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador consegue entender e assumir que não há como “dar conta de tudo”, apesar do grande desejo inicial. Sendo assim, assumo que, conforme já expresso no decorrer da dissertação, talvez os programas e projetos apresentados aqui não sejam tudo o que as universidades mostrem ou possuam. No entanto, não tive a intenção de fazer um esgotamento dos materiais, tampouco contatar as universidades em cujos *sites* não encontrasse os projetos ou programas de inclusão. Sim, fiz uma busca bastante atenta nos *sites*, o que tomou muitas horas de investigação, mas meu objeto de pesquisa foi voltado para a materialidade expressa nos *sites*, e apenas neles. Apesar de ter feito um contato telefônico com uma universidade, esta foi a única exceção. Isso ocorreu em função de ter visualizado um programa inicialmente no *site*, que, em outro momento, não se encontrava mais. Então, essa pode ser considerada uma limitação desta pesquisa, que se justifica pelo fato de que busquei pelas informações que foram possíveis de serem visibilizadas nos *sites* das Universidades Comunitárias Gaúchas.

Penso que meus objetivos foram atingidos, apesar do sentimento de que a pesquisa ainda poderia continuar e, talvez, tomar outros rumos. Além disso, também posso afirmar que as hipóteses levantadas ao longo desta pesquisa acabaram se confirmando ou sendo desenvolvidas no decorrer de minha escrita. Como uma das formas de continuidade, seria possível, conforme já apontado na proposta desta dissertação, buscar pelas condições de emergência das práticas inclusivas, existentes, na Contemporaneidade, nas instituições educacionais. Ou ainda, analisar os efeitos que o imperativo da inclusão produz nas

instituições de ensino superior, tanto privadas como públicas. Uma terceira opção, também apontada como uma possibilidade na ocasião da construção da proposta de pesquisa, seria investigar se a forma como as Universidades Comunitárias Gaúchas trabalham com a inclusão é específica ou semelhante a outras universidades, não caracterizadas como comunitárias? Levantei a hipótese, ainda na proposta de dissertação, de que essa maneira como as Universidades do COMUNG trabalham com a inclusão seria específica dessas instituições. No entanto, após a sessão de qualificação da proposta de pesquisa, a hipótese foi retirada, uma vez que não poderia ser investigada somente com a análise dos *sites* das Universidades Comunitárias Gaúchas. Talvez ainda possam ser identificadas outras formas de dar continuidade a este estudo ou pensar em outros a partir dele. Deixo, neste momento, esta possibilidade em aberto, pois acredito que novas perguntas e reflexões poderão surgir acerca deste tema ainda pouco explorado em pesquisas acadêmicas. Que a leitura deste texto possa servir de inspiração para que outros olhares possam ser lançados sobre a inclusão no ensino superior.

Quando iniciei esta dissertação falei sobre os movimentos que fiz durante o curso de Mestrado no sentido de desconstruir ideias, certezas e desconfiar das grandes verdades. Ao finalizar este texto, passo a refletir sobre a forma como o construí, mostrando, de uma maneira possível, como o imperativo da inclusão vem movimentando as Universidades Comunitárias Gaúchas. Esses movimentos das universidades poderiam ser chamados de “atitudes de inclusão”? Talvez ainda não, mas, neste momento, proponho pensarmos sobre o que Michel Foucault (2005, p. 348) disse em relação à atitude de modernidade e ao *êthos* filosófico, definindo-o como “[...] próprio à antologia crítica de nós mesmos como uma prova histórico-prática dos limites que podemos transpor, portanto, como o nosso trabalho sobre nós mesmos como seres livres”. Sendo a atitude, entendida por meio de Foucault, uma tomada de posição, uma escolha voluntária e uma forma de agir frente à alguma situação, talvez o desafio das universidades na Contemporaneidade seja este: olhar constantemente para si e para suas práticas, buscando posicionar-se de outros modos frente à inclusão, não mais por força de uma imposição, mas por um entendimento de que atitudes inclusivas podem ser produtivas tanto para as instituições, quanto para os sujeitos. Talvez dessa forma possa ser constituída uma cultura acadêmica inclusiva dentro das universidades, que poderá deslocar o lugar de “obrigação” que a inclusão parece ocupar nas instituições educacionais.

Espero ter conseguido mostrar que, apesar do tema inclusão ser intensamente discutido e colocado em pauta na sociedade contemporânea, é importante olharmos para ele com lentes críticas e atentas e estarmos dispostos a fazer algumas rupturas em formas naturalizadas de

olhar e de pensar. Quem sabe dessa forma possamos trabalhar e viver a experiência da inclusão a partir de outros lugares e entendimentos.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. “Tenho 25 alunos e 5 inclusões”. In: **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050:2004** – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível em: <<http://www.mpdft.gov.br/sicorde/NBR9050-31052004.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Breve histórico da educação superior brasileira. In: BRASIL. **Mapa do Ensino Superior Privado**. MEC: Brasília, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **A Sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BITTAR, Mariluce. O Ensino Superior privado no Brasil e a formação do segmento das Universidades comunitárias. **23ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2000.

BOARETO, Renato. Programa Brasil Acessível do Ministério das Cidades. **Revista da Educação Especial**, Brasília, Ano III, n. 4, p. 48, jun. 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. In: Presidência da República. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. **Portaria n. 1793**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. **Aviso Circular n. 277/MEC/GM**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. **Lei n. 10.098**. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 16 jun. 2010.

BRASIL. **Plano Nacional De Educação**. Lei n. 10.172. 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. **Lei n. 10.436**. 2002. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. **Portaria n. 3.284**. 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. **Norma Brasileira 9050**. 2004. Disponível em:
<<http://www.mpdft.gov.br/sicorde/NBR9050-31052004.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2010.

_____. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007b. Disponível em:
<http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/PNEDH_2007.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2010.

_____. **Portaria Normativa n. 14, de 24 de abril de 2007**. 2007c. Disponível em:
<<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?jsessionid=84D9D5C66F0BD218A66E8F74C60C6258?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinep%2Fprolei%2FDocumento%2F2530167165261504513>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

_____. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas**. 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860>. Acesso em: 17 maio 2010.

_____. **Ministério da Educação**. Declaração de Salamanca. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2010a.

_____. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2010b.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença**: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Organizadores). *Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e desafios*. São Paulo, Cortez, 2004.

CARRICO, Janaína Speglich de Amorim. **Tapete vermelho para elefante branco**: o embate entre as diferenças dos alunos na Universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

CASTANHO, Denise Molon. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: Um estudo em Universidades e Centro Universitário de Santa Maria – RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. **Caderno CHR**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997. Disponível em <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=193>>. Acesso em: 04 dez. 2010.

_____. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela. **Desigualdade e a questão social**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

CASTRO, Edgardo Manuel. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARLE, Chistophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

COMUNG. **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas**. Disponível em: <<http://www.comung.org.br>> Acesso em: 14 jan. 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2009. Paris. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2010.

CONVENÇÃO RELATIVA À LUTA CONTRA DISCRIMINAÇÃO NO CAMPO DO ENSINO, 2003, Paris. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. 2007, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CORCINI, Milena Maria. **Políticas públicas de acesso à Educação Superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DUARTE, André. Filosofia Pós-metafísica: uma perspectiva. In: MAIA, Antonio Cavalcanti; BRANCO, Guilherme Castelo (Orgs.) **Filosofia Pós-metafísica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2006.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A realidade do aluno como imperativo pedagógico: Práticas pedagógicas de in/exclusão. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte, 2010.

_____; LOPES, Maura Corcini. **Quando o estar junto transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. 2003. Disponível em: <www.rizoma.ufsc.br/pdfs/911-of3-st3.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

FACEIRA, Lobelia da Silva. **Programa Universidade para Todos: política de inclusão acadêmica e social?** 2008. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/07/06.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

FEEVALE. Disponível em: <<http://www.feevale.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Curriculum vitae**: Seleccionam-se jovens que buscam, nas páginas do jornal, oportunidades de trabalho e que possuam... Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. **As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão à lógica do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

FONTENELLE, Isleide Arruda. **O nome da marca**: McDonald's, fetichismo e cultura descartável. São Paulo: Boitempo, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **Ditos e Escritos**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. v. II.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FRANTZ, Walter. **Universidade comunitária**: Uma iniciativa pública não-estatal em construção. 2004. Disponível em: <<http://www.comunitarias.org.br/site/>>. Acesso em: 09 dez. 2010.

GADELHA, Silvio. Governamentalidade (Neo)liberal, concorrência, empreendedorismo e educação: uma abordagem foucaultiana. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU: O (DES)GOVERNO BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 11, 2010, São Leopoldo, **Resumo...** [s.l.], [s.n.]. [Minicurso: Empreendedorismo, concorrência e educação: faces da governamentalidade neoliberal e da biopolítica contemporânea].

GARBIN, Elisabete. Culturas juvenis, identidades e internet: questões atuais. In: **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 23, maio-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. In: **Pedagogia: A Revista do Curso**, São Miguel d'Oeste: Ed. Unoesc, v. 3, n. 6, jul./dez. 2004.

_____. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH**, Novo Hamburgo, 2005, Suplemento NH na Escola, p. 2-2, 12 nov. 2005.

_____. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. **30ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2007a.

_____. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: DAL'IGNA, Maria Cláudia; LOPES, Maura Corcini (Orgs.) **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007b.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Revista Educação & Realidade**. Governamentalidade e educação, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

_____; ACORSI, Roberta. As leituras da diferença na escola inclusiva. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, **Anais...**, Curitiba, 2004. 1 CD-ROM.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. A articulação entre inclusão e biopolítica. Entrevista concedida ao IHU em 21 de set. 2010. **Revista IHU Online**, n. 344, 21 set. 2010.

LOPES, Maura Corcini et al.. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 8, n. 144, 2010.

LUCHMANN, Julio Cesar. **Ensino Superior no Brasil (1994 - 2006)**: Políticas de acesso e permanência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2007.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria: Centro de Educação, n. 18, p.27-35, 2001.

MARIANTE, Antonieta Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais:** entre a teoria e a prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

MAZZONI, Alberto Angel et al. **Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias.** 2001. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n2/6209.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2010.

MELO, Amanda Meincke. Acessibilidade e Design Universal. In: PUPO, Deise Talarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez. (Orgs). **Acessibilidade:** discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas, SP: UNICAMP/Biblioteca. Central Cesar Lattes, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. **A Universidade no Brasil.** 2000. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_MENDONCA.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Acessibilidade e competências: desdobramentos da lógica neoliberal nas políticas de inclusão. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais do XV ENDIPE.** Belo Horizonte, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa:** história e debates no Brasil. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>> 2002. Acesso em: 20 jul. 2010.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **A educação superior no Brasil.** Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, 2002.

NOGUERA, Carlos. La gubernamentalidad em los cursos del profesor Foucault. In: **Revista Educação & Realidade.** Governamentalidade e educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

PACHANE, Graziela Giusti. Educação Superior e Universidade: algumas considerações terminológicas e históricas de seu sentido e suas finalidades. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação:** Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia, 2006. Disponível em:
<<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo7.htm>>. Acesso em: 18 set. 2010.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e Universidade:** Análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. In: **Revista Educação & Realidade**. Governamentalidade e Educação, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

PROVIN, Priscila. Discutindo a inclusão na Universidade: a in/exclusão como desafio. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte, 2010.

PUCRS. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

RANKBRASIL. Disponível em: <http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/?Primeira_universidade_do_Brasil+46&Grupo=3>. Acesso em: 21 set. 2010.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

SARAIVA, Karla. **Outros tempos, outros espaços**: Internet e educação. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: DAL’IGNA, Maria Cláudia; LOPES, Maura Corcini (Orgs.) **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.unimep.br/inclusao/texto.html>>. Acesso em: 02 jan. 2011.

SCHMIDT, João Pedro; CAMPIS, Luiz Augusto Costa a. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In: SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. Disponível em: <<http://www.comung.org.br>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI, 2003. Brasília. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/univxxi/default.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SKLIAR, Carlos. A diferença na escola inclusiva. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM QUESTÃO, **Resumo...** São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, jun. 2001.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no Ensino Superior: “- Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma Política Especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, **Anais...** Caxambu, 2005.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In: **Revista Educação & Realidade**. Governamentalidade e Educação, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

TURCHIELLO, Priscila. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

UCPEL. Disponível em: < <http://www.ucpel.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

UCS. Disponível em: <<http://www.ucs.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

UFPR. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. 1990. Acesso em: 05 fev. 2010.

UNICRUZ. Disponível em: <<http://www.unicruz.edu.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

UNIJUI. Disponível em: <<http://www.unijui.edu.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

UNISC. Disponível em: < <http://www.unisc.br>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

UNISINOS. Disponível em: <<http://www.unisinos.br>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

UNIVATES. Disponível em: <<http://www.univates.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

UPF. Disponível em: <<http://www.upf.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

URCAMP. Disponível em: <<http://www.urcamp.tche.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

URI. Disponível em: <<http://www.uri.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares da pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: Problematizações iniciais. In: RECHICO, Cínara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Orgs). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Roraima: UFRR, 2008.

_____. O imperativo da inclusão escolar e as políticas educacionais. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte, 2010.

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out./jan. 2007.