

Os desafios da docência na universidade para todos: ações ou atitudes de inclusão?

The challenges of teaching at the university for all: actions or inclusion attitudes?

*Priscila Provin**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

*Elí Terezinha Henn Fabris***

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo

Este artigo anuncia alguns desafios aos professores universitários, que cada vez mais são instados a trabalhar com as diferenças dos sujeitos nas instituições de Ensino Superior. Toma-se como ponto de partida programas de acesso ao Ensino Superior, desenvolvidos por um conjunto de Universidades Comunitárias do sul do Brasil. Parte-se de uma perspectiva teórica que toma a linguagem como constitutiva e não apenas representacional, dessa forma são constituídos o conhecimento e os sujeitos. A metodologia utilizada foi a análise documental. Argumenta-se que somente programas de acesso não são suficientes para garantir a permanência dos estudantes nas Universidades. A análise mostra que, ao narrar esses sujeitos, não mais os entendendo como problemas, mas sim como possibilidades, assim é possível que sejam produzidos outros alunos e outras formas de viver a inclusão na Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária; Inclusão; Ensino superior.

Abstract

This paper shows some of the challenges faced by university professors, who are increasingly subjected to work with the individual differences in Higher Education institutions. The starting point for this research are the programs used to access Higher Education, developed by a group of Community Universities in southern Brazil. A theoretical perspective that considers language as constitutive, not just representational, is adopted, thus knowledge and people are built. The methodology used was documentary analysis. It has been argued that only access programs are not enough to guarantee the students permanence in the Universities. It is intended to show with the analyze that, by narrating about these students, we do not see them like problems, but we consider them possibilities, thus it is probable that other forms of experiencing inclusion in the University and other students are going to be produced.

KEYWORDS: University teaching; Inclusion; Higher education.

Contextualização da in/exclusão no Ensino Superior

O presente texto discute e mostra como se potencializam os desafios na Universidade que deseja ser inclusiva nos dias de hoje. Para atingir este objetivo, procedemos a uma análise que visibiliza a grade de inteligibilidade¹ que articula algumas políticas para o Ensino Superior, apresentando desafios aos professores universitários que emergem de práticas vivenciadas hoje nas Universidades.

Estar incluído sempre fez parte do sonho da humanidade e da educação, em especial. Mas não podemos dizer que ela sempre existiu da forma como a entendemos hoje. Muito menos a inclusão na e para a Universidade, que foi sempre endereçada para poucos, para uma elite social, e não fazia parte das necessidades sociais. A própria palavra inclusão é recente. Segundo a pesquisa de Rech (2010), é possível falar do termo inclusão, como o entendemos hoje, somente a partir do segundo mandato do presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso (1999-2002). Antes, durante o primeiro mandato do referido presidente (1994-1998), havia um movimento denominado integração escolar, que emergiu no Brasil na década de 1970 e visava à integração social dos indivíduos com deficiência. Nesse período, falava-se em Educação Especial para identificar a educação das pessoas com deficiência, processo que ocorria em centros especializados ou escolas chamadas especiais. Contudo, ainda segundo Rech (2010), inclusão e integração nunca foram sinônimos, mas movimentos diferenciados que ocorreram um após o outro, sendo que a integração foi deixada para trás, aos poucos, abrindo passagem para o movimento de inclusão.

Na Contemporaneidade, a inclusão pode ser entendida como um conceito mais amplo e que não considera apenas as pessoas com deficiência, mas sim todos os sujeitos da diferença. Com a emergência das políticas de inclusão, os centros especializados e as escolas especiais foram, de modo gradativo, substituídos pelas escolas inclusivas. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na década de 1990 é possível identificar três marcos que contribuíram para o entendimento de que a educação deveria ser para todos...” (p. 320): o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Além disso, já a partir da Constituição Federal de 1988, pretendia-se garantir que o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino. Desde então, 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 estejam incluídos em algum espaço. Com a proliferação das políticas, a inclusão ganhou força de Estado. 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, 2007a, p. 15-16).

A inclusão, como já mencionado anteriormente, não é algo em que desde sempre se investiu, principalmente quando se fala no Ensino Superior. Ao buscar legislações que a regulamentem nesse nível de ensino, é possível perceber o quão pouco se fala dela no contexto da Universidade. Sob a orientação do Ministério da Educação (MEC), grande parte das Universidades pesquisadas adere ao Programa Universidade para Todos³ (ProUni) e ao Financiamento Estudantil⁴ (Fies), programas voltados especificamente ao ingresso de alunos nas instituições privadas. Mesmo não possuindo tanta força quanto na Educação Básica, o movimento da inclusão nas Universidades emerge, a partir de 2001, acompanhando a força do processo na escola e na sociedade.

As doze Universidades Comunitárias Gaúchas que compõem o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas⁵ (COMUNG, 2012) trabalham com inclusão proporcionando diferentes formas de acesso. Reconhecemos a importância disso e afirmamos que proporcionar formas de acesso à Universidade é fundamental, mas, se a inclusão for tratada só sob esse aspecto, esvaziam-se outros entendimentos possíveis e necessários acerca dela. Ocupar o mesmo espaço físico é condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão universitária aconteça. Além disso, corre-se o risco de produzir uma inclusão excludente, isto é, uma inclusão que se preocupa com a ocupação do mesmo espaço físico, mas não com a partilha das práticas sociais.

Consideramos importante dizer que a inclusão, a qual nos referimos aqui, vai além do recorte da deficiência e não aborda um único grupo de pessoas. Também não pretende olhar as políticas de acesso como a “resolução dos problemas” para a inclusão. Entendemos a inclusão de uma forma mais ampla e, ao mesmo tempo, não pretendemos pensá-la através do “[...] binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar” (LOPES, 2007b, p. 1). Trabalhamos, por conseguinte, 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 que ocupamos. Alguns autores vêm trabalhando com a noção dessa expressão única, e filiamos-nos a eles para trabalhar com essa perspectiva. “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 [...] fazem parte de uma mesma matriz de poder”. É importante destacar que o processo de in/exclusão não se dá apenas em função dos sujeitos não estarem incluídos no mesmo espaço que outros, mas pelo fato de estarem no mesmo espaço e, por vezes, não serem considerados como alguém que faz parte dele. Assim, podemos entender a in/exclusão como relacional, pois depende sempre do lugar que os sujeitos ocupam em relação a outros.

Universidades e inclusões

No caso das Universidades Comunitárias Gaúchas, um dos conceitos de inclusão visibilizado repetidas vezes nos sites dessas instituições é a inclusão social. Marcamos com intensidade esse tipo de inclusão, pois, em todas as Universidades pesquisadas, existem programas de inclusão social. Para mostrar essas recorrências

visibilizadas, apresentamos alguns dos programas de financiamento e bolsas que as Universidades do Comung possuem e que contribuem para o acesso dos estudantes ao Ensino Superior.

Além do ProUni e Fies, grande parte das Universidades pesquisadas adere ao crédito universitário PRAVALER. Trata-se de um financiamento privado em que os estudantes podem parcelar suas mensalidades em duas vezes, tendo o dobro do tempo para pagar.

Na Universidade Feevale, além dos programas acima citados, existem as bolsas carência, licenciatura, Fiesem (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 diurna. A Unijuí também possui diversos tipos de bolsas tais como: Programa Especial de Bolsa de Estudo Gratuidade Parcial - Grupo Familiar, Programa Especial de Bolsa de Estudo de Gratuidade Parcial-Matrícula em Mais de um Curso e Bolsas de Gratuidade para Atividades Extracurriculares. Na mesma direção, a Unisinos mantém as Bolsas de incentivo às licenciaturas de 50%, Bolsas de incentivo para alguns cursos de Bacharelado com desconto de 40% para matrícula em 12 créditos ou mais, cursos de Graduação Tecnológica com valores diferenciados e política de descontos para empresas conveniadas e entidades de classe. Os benefícios oferecidos pela PUCRS são: Bolsa Licenciatura, Bolsa Diplomados, Desconto Bolsa Familiar, Convênio PEC-G, dentre outros.

Esses programas e bolsas são extremamente produtivos para os estudantes, pois possibilitam a entrada de muitas pessoas que, talvez, sem esses apoios, não teriam a oportunidade de ingressar em uma Universidade. Além disso, tais programas também são produtivos para as instituições, que precisam da presença dos estudantes para continuar no jogo econômico do neoliberalismo. Na lógica neoliberal, a sociedade, conduzida pelo modo empresa, exige que os sujeitos sejam empreendedores de si mesmos, como em uma empresa. Nesse sentido, o modo empresa conduz a vida na Contemporaneidade, e o Estado, por meio de diferentes práticas, coloca em funcionamento essa racionalidade neoliberal. Nesse contexto empresarial e de concorrência, as Universidades também precisam entrar no “jogo” e, por isso, criam formas para manter os seus alunos, uma vez que necessitam desses “clientes”⁶. Isso se deve ao fato de que, com a proliferação de instituições de Ensino Superior, evitar a evasão dos estudantes é fundamental. Para as Universidades, é uma questão de sobrevivência.

Olhando para os materiais visibilizados nos sites das Universidades, foi possível perceber quem são os sujeitos-alvo dos programas/projetos que identificamos como de inclusão social. A inclusão social dos estudantes com menores condições econômicas, dentro dessas Universidades, é a que possui o gradiente de inclusão⁷ mais elevado. Podemos entender os gradientes como os diferentes “níveis” ou “graus” de inclusão. Com isso, não desejamos fixar a posição dos sujeitos, mas marcar a intensidade com que esses processos acontecem. Dito de outro modo, embora seja a intenção do Estado incluir a *todos*, ao olharmos para os diferentes programas de inclusão para o Ensino Superior, é possível identificar um maior investimento em políticas para o ingresso nas Universidades dos estudantes com menores condições econômicas, em

detrimimento de outros grupos de pessoas. Tal acontecimento mostra que o grande investimento do Estado nesses sujeitos é um meio de fazer a racionalidade econômica funcionar.

Contudo, 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. Alguns desses programas serão apresentados na próxima seção, quando destacaremos a importância de o trabalho dos professores universitários estar em consonância com tais programas.

Ações de inclusão desenvolvidas nas Universidades Comunitárias Gaúchas

Ao nomearmos este artigo, decidimos trazer a expressão “desafios” para mostrar que entendemos a inclusão não como um lugar de chegada, mas como um processo que exige ações contínuas. Não há receitas para trabalhar com a inclusão, pois partimos de uma perspectiva teórica que compreende a importância de olharmos para a especificidade de cada sujeito e, por isso, entendemos que a inclusão é sempre um desafio. Um desafio tanto para as Universidades, que recebem cada vez mais diferentes grupos de sujeitos, quanto para os professores, que atuam diretamente com os estudantes e, por isso, devem criar diferentes formas para trabalhar com eles. Além disso, também é um desafio para os alunos universitários, que precisam entender a lógica que os regula para tomarem atitudes que os coloquem como participantes e não apenas como coadjuvantes desses processos. Assim, é preciso que os estudantes assumam sua formação e não apenas se preocupem com a titulação, o que pode ser a lógica que o Estado coloca em ação nesses programas.

No que se refere ao trabalho das Universidades, apresentamos, a seguir, algumas possibilidades de atendimento aos estudantes em situação de inclusão:

Quadro 1: Programas de Inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas.

FEEVALE: O Programa de Acompanhamento Psicopedagógico ao Acadêmico acompanha e assessora os acadêmicos com necessidades educacionais especiais durante a sua trajetória acadêmica.
UCS: Programa de Integração e Mediação do Acadêmico (PIMA): Coordenadores de curso e professores podem contar com auxílio do PIMA para discutir e construir estratégias que facilitem a aprendizagem de alunos em condições especiais.
UCPel: Programa de Inclusão: Pretende facilitar a inclusão social e educativa das pessoas com necessidades especiais.
UNIJUÍ: Núcleo de Educação Inclusiva: neste núcleo são atendidos estudantes surdos, cegos ou com baixa visão e deficientes físicos.
UNISINOS: Programa de Permanência de Alunos com Deficiência.
UNICRUZ: Núcleo de apoio ao estudante com necessidades educacionais especiais.
UNIVATES: Núcleo de Apoio Pedagógico: visa garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos sites das Universidades.

Esses programas de inclusão são criados pelas Universidades para buscar a permanência de estudantes no Ensino Superior. Porém, essa permanência é voltada para pessoas com deficiência, podendo, ainda, ser reflexo de um período em que a inclusão era pensada apenas para esses indivíduos, quando se falava apenas em Educação Especial. Sem desconsiderar a importância de tais programas, mas tentando problematizar a sua existência, que parece ocorrer de forma isolada, destacamos um trecho de uma fala de Skliar (informação verbal)⁸, quando esteve na Universidade do Vale do Rio dos Sinos para falar sobre as diferenças na escola inclusiva. Apesar de ser uma questão discutida há mais de uma década, é interessante como ela ainda se mantém atual. E, apesar de o autor estar falando sobre o assunto no contexto da escola de educação básica, é perfeitamente possível pensá-lo no contexto das instituições de ensino superior. Ele diz que:

[...] nós 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. Permanência fala do sujeito homogêneo, ‘eu tenho que fazer com que ele permaneça em relação ao MEU projeto pedagógico’, mas educação para todos significa, sobretudo, um projeto que trabalha com a lógica da diferença. (SKLIAR, informação verbal)⁹.

Pretendendo fazer uma reflexão na mesma direção do que diz Skliar (informação verbal)¹⁰, entendemos que programas específicos para o atendimento de estudantes com deficiência podem acabar por marcar, ainda mais, as diferenças desses

sujeitos, pois parece que continuam representados como inferiores e que precisam de alguém que “fale por eles”. Além disso, será que somente programas específicos, nos quais apenas determinadas pessoas participam, são suficientes para as Universidades virem a se tornar inclusivas?

É importante lembrar que hoje temos, na Universidade para Todos, muitos grupos de sujeitos com diferentes especificidades que vão muito além das deficiências. Como as instituições encaminham questões que vão além das deficiências? Algumas Universidades possuem espaços para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 2: Programas de Permanência no Ensino Superior.

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.

UNISC: Núcleo de apoio acadêmico (NAAC): Dentre outras ações, o Núcleo auxilia acadêmicos com dificuldades de aprendizagem específicas em conteúdos de ensino como Matemática, Português e demais áreas do conhecimento.

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.

UPF: Setor de atenção ao estudante (SAEs): 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.

FEEVALE: Laboratórios de Português e de Matemática: Propõem novas oportunidades de aprendizagem dos conhecimentos que são anteriores ao Ensino de Graduação, por meio de atividades diferenciadas.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos sites das Universidades.

Das ações destacadas acima, todas abordam a questão da aprendizagem dos estudantes, numa tentativa de proporcionar melhores condições de aprendizagem para aqueles que necessitarem de um “reforço”. E por que esta aposta? Por que retomar, no Ensino Superior, conteúdos já desenvolvidos na educação básica? Justamente porque todas essas ações e práticas fazem parte do projeto “Universidade para todos”, alicerçado pelo imperativo da inclusão. Somente proporcionar o acesso ao Ensino Superior não basta. É preciso que as instituições desenvolvam programas e projetos, numa tentativa de assegurar a permanência dos muitos estudantes que ingressaram através de programas como o ProUni, o Fies, o crédito PRAVALER, dentre outros. Como foi possível 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.

Neste momento, retomamos os elementos que estão envolvidos no processo de inclusão nas Universidades. Como mostramos anteriormente, as Universidades Comunitárias Gaúchas, ao serem interpeladas pelo imperativo da inclusão, investem, de maneira intensa, em formas que permitam o acesso ao maior número de estudantes possível. Esses investimentos não são unicamente das Universidades, mas também do Estado, que entra como um grande parceiro financiando parte dos projetos. Como já discutimos neste texto, o acesso é fundamental, mas por si só não garante a permanência. Por isso, as Universidades criam programas para que os estudantes, que nela ingressam, possam manter-se incluídos até o final de seus cursos. Contudo, colocamos sob suspeita o entendimento de que proporcionar formas de acesso e criar programas de permanência sejam suficientes para garantir o processo de inclusão no Ensino Superior. Acreditamos que os professores têm um papel de extrema importância neste processo. Não se trata apenas de encaminhar os sujeitos para atendimentos específicos e extraclasse, mas sim de criar formas para trabalhar “todos” os alunos que hoje estão na Universidade. A inclusão também se faz dessa maneira, pois o encaminhamento para distintos setores sem um maior comprometimento dos docentes para com a aprendizagem dos estudantes pode estar desconsiderando a potência que tais estudantes têm. Desse modo, passamos a discutir, na seção seguinte, sobre os desafios que os professores têm, na contemporaneidade, na docência da “Universidade para todos”.

Desafios à docência: atitudes de inclusão?

Trabalhar com a diferença é pensar o diferente como uma possibilidade e não como uma falta; uma possibilidade que, justamente por sua diversidade, tem algo a negociar, a ensinar e a aprender. Esse ensinar terá que ser inventado com os próprios sujeitos da diferença. Serão tantas as formas quantas forem as diferenças e os/as diferentes. (FABRIS; LOPES, 2005, p. 10).

Iniciamos essa seção com a epígrafe acima para marcar como estamos entendendo os desafios que se apresentam aos professores universitários, que precisam trabalhar com grupos bastante distintos de estudantes nas Universidades contemporâneas. Partimos de um lugar que toma os estudantes com deficiência, negros e homossexuais em “posições de não aprendizagem”¹¹, com menores condições econômicas, etc., como sujeitos da diferença. Nessa perspectiva, olhamos para esses sujeitos não pelo que lhes falta, mas sim procurando possibilidades para trabalharmos com essas diferenças.

Thoma (2006), ao realizar uma pesquisa com professores e gestores de Universidades Comunitárias Gaúchas acerca das representações sobre os estudantes com *distintas demandas* (necessidades especiais)¹² presentes nessas instituições, fez um levantamento de sete tipos de discursos presentes nas falas dos entrevistados. São eles: clínico-patológicos, pedagógicos, psicológicos, linguísticos, religiosos, estatísticos e jurídicos. É possível dizer que esses discursos, inclusive o pedagógico, consideram os próprios estudantes com deficiência como a causa de seu sucesso ou fracasso. Embora não seja nossa intenção aqui olhar para a inclusão no Ensino Superior pelo viés da deficiência, consideramos pertinente trazer o estudo de Thoma (2006) para mostrar como os sujeitos da diferença são representados por professores desse nível de ensino. Sabemos que o mesmo ocorre com outros tipos de sujeitos.

Nesse sentido, apesar de considerarmos essenciais os programas de inclusão e de permanência que as Universidades Comunitárias Gaúchas desenvolvem, destacamos que programas isolados não são suficientes para o processo de inclusão nessas instituições ser considerado plenamente eficaz. Isso porque quando a inclusão é tomada, nas Universidades, como projeto de apenas algumas pessoas, a sua capacidade de mobilizar a instituição é enfraquecida. Aqui resgatamos o conceito de atitude que Castro (2009) traz de Foucault para pensarmos em uma possibilidade de considerarmos a inclusão. O autor diz que:

Por atitude quero dizer um modo de relação a respeito da atualidade, uma eleição voluntária que alguns fazem, enfim, uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, o que os gregos chamavam um *éthos*. (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 302).

Foucault se refere aqui a uma maneira de viver a Modernidade: segundo ele, mais do que qualquer época da história, a Modernidade exigiria um posicionamento, uma forma de colocar-se e agir frente a um contexto específico. Deste modo, ao inspirarmos-nos no conceito de atitude como Foucault o entendeu, questionamos: a inclusão não poderia, também, ser tomada como uma atitude para incorporar-se às instituições educacionais como um projeto de todos? De que forma os professores entendem a inclusão na Universidade? Como uma responsabilidade da instituição, da Coordenação do Curso, dos responsáveis pelos programas de inclusão, e, também, um compromisso seu? Com estas perguntas, objetivamos provocar os professores do Ensino Superior a refletirem sobre a diferença entre “aceitar” a inclusão, considerando que ela existe em momentos pontuais e esporádicos e que mesmo assim é preciso que se promovam movimentos para atendê-la; e tomar a inclusão como uma atitude, como uma forma de pensamento, uma escolha que se faz de forma comprometida, entendendo-a como permanente e, por isso, desafiadora.

Acreditamos que ter saberes sobre aqueles sujeitos com os quais iremos trabalhar seja importante. Contudo, é preciso cuidado para que não colemos nos sujeitos aquele diagnóstico ou aquela “falta que possui”, cristalizando uma posição não produtiva para os estudantes. Novamente retomamos a pesquisa de Thoma (2006) para destacar como o discurso clínico entende os sujeitos com deficiência. A autora diz que é “[...] como se, ao narrarmos os sujeitos com necessidades especiais dizendo o que lhes falta, fosse possível se desencadear movimentos pedagógicos de normalização e de correção das suas condições” (THOMA, 2006, p. 15). O mesmo ocorre com tantos outros tipos de sujeitos que ocupam os lugares da diferença. Tais sujeitos sempre são vistos a partir de um parâmetro, tomado como “o normal”, idealizado segundo padrões previamente definidos pela sociedade como os corretos e, por isso, esperados.

Argumentamos que, para que o professor universitário possa olhar para os sujeitos da diferença a partir de outros entendimentos, é imprescindível que saberes pedagógicos sejam mobilizados em sua prática docente. Fischer (2009), ao falar sobre a questão da prática docente no Ensino Superior, aponta dois equívocos recorrentes na academia. São eles:

[...] o primeiro, que afirma ser a universidade frequentada por adultos e que adultos sabem o que querem. Portanto, o professor na universidade não precisa preocupar-se com pedagogias. E o segundo, que apregoa que para ‘dar aula’ no ensino superior o docente precisa apenas dominar o conteúdo e ter uma boa comunicação. (FISCHER, 2009, p. 312).

Sendo assim, o professor universitário não se constitui apenas por sua formação específica e sua experiência profissional (DALIGNA et al., não publicado). Os autores reconhecem que tais elementos são fundamentais, porém “[...] para *tornar-se docente*, é preciso mais. A docência caracteriza-se por dois saberes que devem ser articulados permanentemente: *saber específico e saber pedagógico*.” (DALIGNA et al., não publicado, p. 5, grifo no original). E são os saberes pedagógicos, construídos não apenas a partir da prática docente, mas também pela participação dos professores em formações, em grupos de estudo e de pesquisa, que vão apontar a complexidade que está envolvida no processo de inclusão. Uma vez que os sujeitos não são todos iguais, não existem estratégias únicas que possam atender a todos indistintamente.

Neste sentido, Cunha (2004) argumenta que “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2004, p. 530).

Podemos olhar para o processo de inclusão e para os desafios apresentados ao professor do Ensino Superior por esse mesmo viés. Trabalhar com diferenças pressupõe trabalhar com o novo, com o inesperado, com o incerto. De que forma os professores do Ensino Superior vêm significando isto? Como as diferenças são entendidas no contexto da sala de aula universitária? É importante que os docentes possam pensar sobre estas questões, pois acreditamos que “os sujeitos só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação” (CUNHA, 2006, p. 259). Esse pode ser o movimento que os coloque à frente de outros processos que exigem mudar as representações, a cultura institucional. Só assim, teremos mudanças. Aqui voltamos à possibilidade de tomar a inclusão como uma atitude, como uma outra forma de significar a abertura da Universidade para “todos”, na qual as diferenças são parte integrante e produzem nos professores outros modos de pensar em outras práticas pedagógicas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 04 jul. 2014.

BRASIL, **Ministério da Educação (MEC)**. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Universidade para Todos. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

- CASTRO, E. M. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COMUNG. **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas**. Porto Alegre: 2014. Disponível em: <<http://www.comung.org.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2010.
- CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, 3 (54), p. 525-536, set./dez. 2004.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 11 (32), p. 258-271, maio/ago. 2006.
- DALIGNA, M. C. et al. **Ser professor do ensino superior hoje**: alternativas para o exercício de uma prática pedagógica universitária. [2012]. não publicado.
- FABRIS, E. T. H. & LOPES, M. C. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais Eletrônicos**. 2005, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- FEEVALE. **Universidade Feevale**. Novo Hamburgo, 2011. Disponível em: <<http://www.feevale.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- FISCHER, B. T.D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, 32 (3), p. 311-315, set./dez. 2009.
- LOPES, M. C. A inclusão como ficção moderna. **Revista de Pedagogia**, São Miguel do Oeste, 3, p. 7-20, 2004.
- LOPES, M. C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: DALIGNA, M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007a. p. 11-33.
- LOPES, M. C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu/MG. **Anais Eletrônicos**, 2007b, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3203--Int.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.
- LOPES, M. C. et. al. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, 144, p. 3-30, 2010.
- LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, 18, p. 27-35, 2001.
- PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- RECH, T. L. **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.
- THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: “- Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. Caxambu/MG. **Anais Eletrônicos**, 2006, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt15-2552--int.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.
- UCPEL. **Universidade Católica de Pelotas**. Pelotas, 2011. Disponível em: <<http://www.ucpel.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- UCS. **Universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- UNICRUZ. **Universidade de Cruz Alta**. Cruz Alta, 2011. Disponível em: <<http://www.unicruz.edu.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

UNIJUI. **Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**. Ijuí, 2011. Disponível em: <<http://www.unijui.edu.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

UNISC. **Universidade de Santa Cruz do Sul**. Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.unisc.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

UNISINOS. **Universidade do Vale do Rio dos Sinos**. São Leopoldo, 2011. Disponível em: <<http://www.unisinors.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994**. Paris: 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

UNIVATES. **Universidade Integrada do Vale do Taquari de Ensino Superior**. Lajeado, 2011. Disponível em: <<http://www.univates.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

UPF. **Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo, 2011. Disponível em: <<http://www.upf.br/>> Acesso em: 20 dez. 2011.

Notas

¹ Considerando que neste artigo trabalhamos com conceitos e autores que se vinculam à perspectiva de Michel Foucault, com o uso desta expressão objetivamos mostrar não apenas o contexto no qual a pesquisa foi realizada, mas, também, a potência dos programas e ações para a inclusão na Universidade e suas ressonâncias para os processos inclusivos no Ensino Superior. A grade de inteligibilidade é uma expressão que serve para tornar visível todas as relações que constituem a in/exclusão no Ensino Superior.

² Expressão utilizada na Constituição Federal de 1988.

³ Esse Programa concede bolsas de estudo integrais ou parciais, em Universidades particulares, para estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou para estudantes que foram bolsistas integrais da rede particular. Os alunos podem ter renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. (BRASIL, 2012).

⁴ Destina-se a financiar a graduação para estudantes que não possuem condições financeiras de pagar seus estudos integralmente em instituições privadas. Podem inscrever-se ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

⁵ O COMUNG é o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul e é composto, atualmente, por quinze Instituições de Ensino Superior (COMUNG, 2012). No período em que esta pesquisa foi realizada, porém, doze Universidades compunham o COMUNG. Portanto, neste artigo, as análises serão empreendidas a partir das informações dos sites das seguintes Universidades: Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (UNIVATES), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

⁶ Utilizamos a expressão “clientes” para nos referirmos aos alunos das Universidades apenas em um momento pontual do texto, mantendo o sentido do argumento que estávamos desenvolvendo. Não concordamos com esta visão, pois a Universidade é um espaço educativo e nela os sujeitos são estudantes/alunos, uma vez que não estão lá para “consumir” um conhecimento, mas sim para aprender, produzir, refletir e discutir durante o processo de sua formação acadêmica. Contudo, se pensarmos na lógica do mercado, a Universidade pode ser tomada como uma empresa, que precisa dos “alunos” como bons e permanentes consumidores do seu “produto”.

⁷ Expressão utilizada por LOPES et al. (2010) para mostrar que a inclusão não é igual para todos e se realiza em diferentes graus e intensidade.

⁸ Informação registrada na palestra “A diferença na escola inclusiva” proferida por Carlos Skliar, no evento “Dificuldades de aprendizagem em questão”, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo/RS, Brasil, no dia 06 de junho de 2001.

⁹ Idem nota 7.

¹⁰ Idem nota 7.

¹¹ Expressão cunhada por Fabris e Lopes (2005) ao falarem sobre alunos que ocupam uma posição transitória, que pode mudar a partir das relações que o posicionem em outros lugares. Tal expressão é diferente de chamar os estudantes como não aprendentes, o que demonstra uma posição permanente.

¹² Expressão utilizada pela autora.

* Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul – Brasil.

** Professora doutora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul – Brasil.

Correspondência

Priscila Provin – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pró-Reitoria de Administração, Diretoria de Recursos Humanos. Avenida Unisinos, 950, Cristo Rei, CEP: 93022-000 – São Leopoldo, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: pprovin@unisinos.br – efabris@unisinos.br.

Recebido em 30 de março de 2014

Aprovado em 21 de agosto de 2014