INVESTIGACIONES SOBRE POBLACIONES INDÍGENAS, AFRODESCENDIENTES, CAMPESINAS, INMIGRANTES, SOCIALMENTE EXCLUIDAS Y CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DESAFÍOS Y RESISTENCIA

Organizadores
Adriana Salete Loss
Eliane Góes
Pablo Vain
Lelia Schewe

Ediciones FHyCS

INVESTIGACIONES SOBRE POBLACIONES INDÍGENAS, AFRODESCENDIENTES, CAMPESINAS, INMIGRANTES, SOCIALMENTE EXCLUIDAS Y CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DESAFÍOS Y RESISTENCIAS

Adriana Loss, Eliane Goes, Pablo Daniel Vain y Lelia Schewe
[ORGANIZADORES]

Ediciones Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Ediciones Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Colón 2368 - Planta baja | Posadas - Misiones | Teléfono: (0376) 4434344 Int. 133

Correo electrónico:
edicionesfhycs@fhycs.unam.edu.ar
Página Web: edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar

Diseño de cubiertas: PDV.
Maquetación: Ediciones FHyCS
Corrección de texto: Pablo Daniel Vain y Lelia C. Schewe

Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento
Investigaciones sobre poblaciones indígenas, afrodescendientes, campesinas, inmigrantes, socialmente excluidas y con discapacidad en la educación superior: desafíos y resistencias ; Compilación de Adriana Loss ... [et al.]. - 1a ed - Posadas : Ediciones FHyCS. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-82996-7-9

1. Educación Superior. 2. Estudiantes. 3. Inclusión. I. Loss, Adriana, comp. II. Título
CDD 378

ISBN: 978-987-82996-7-9
Hecho en Argentina
©Ediciones FHyCS
Posadas, 2024

ÍNDICE

PRELIMINARES 3

APRESENTAÇÃO/PRESENTACIÓN 4

PARTE I 14

UNIVERDIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) 14

Universidade democrática, pública e popular: ousadía emergente para a contemporaneidade 15

Inclusão na Educação Superior: tensões entre acesso y permanência estudantil 30

Inclusão dos estudantes na Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim. 56

Ensino Superior: inclusão e permanência dos setores populares 71

PARTE II 86

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE) 86

A inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior na perspectiva de gestores, docentes e alunos da Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná- UNIOESTE 87

Os setores de atendimento aos estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior público em Foz do Iguaçu 109

Setores populares na universidade pública: a experiência da UNIOESTE na interface Educação Superior e educação do campo 149

A formação de educadores do campo e a educação básica: por uma prática escolar emancipatória na perspectiva da formação de lutadores e construtores 171

Análise do impacto das cotas no curso de medicina da UNIOESTE- Campus Cascavel 202

Evasão nos cursos de graduação da UNIOESTE: panorama de 2010 a 2015 243

PARTE III 256

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/RS (UPF) 256

Curso pré-vestibular popular e comunitário da Universidade de Passo Fundo: a força do voluntariado 257

PARTE IV 264

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES (UNAM) 264

Inclusiónde indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y los sectores populares vulnerables en la universidad 265

Acceso y permanencia de los sectores socialmente vulnerables y los procesos de exclusión en la universidad 275

Interculturalidad, un concepto en debate 287

Educación superior, accesibilidad y espacios sobre discapacidad en Argentina 294

Graduados con discapacidad de la educación superior. Trayectorias, apoyos, cuidados y biografías 304

La perspectiva de la gestión, acerca de inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y los sectores populares vulnerables en la Universidad. 318

PARTE V 323

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA IE/ULISBOA 323

Inclusão no Ensino Superior- Conceções e perceções de líderes de uma universidade portuguesa 324

Inclusão de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa e afrodescendentes, numa universidade portuguesa 336

ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE COOPERACIÓN 352

Seminário Internacional: Inclusão de indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, imigrantes e setores populares da universidade 353

Quem és tu? 365

PRELIMINARES

> …no hay práctica educativa que no sea política… que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética…
>
> Paulo Freire

Por razones de fluidez lectora, se utiliza en el texto un genérico, sin que esto implique ninguna forma de violencias sexistas o de géneros

Este libro tiene la particularidad de estar escrito en dos lenguas, el portugués de los compañeros brasileros y portugueses, y el español de los argentinos, porque los autores pertenecemos a los tres países.[1]

Quizás se trate de un símbolo de nuestro deseo de una mayor fraternidad y un fluido diálogo intercultural.

Los editores

Por questões de fluência de leitura, utiliza-se um genérico no texto, sem que isso implique qualquer forma de violência sexista ou de gênero.

Este livro tem a particularidade de ser escrito em duas línguas, o português dos colegas brasileiros e portugueses, e o espanhol dos argentinos, porque os autores pertencem aos três países.[2]

Talvez seja um símbolo do nosso desejo de uma maior fraternidade e de um diálogo intercultural fluido.

Os editores

[1]En relación con esto, las citas y referencias bibliográficas son las más utilizadas en cada país (Argentina, Brasil y Portugal) de las universidades participantes.

[2]Em relação a isso, as citações e referências bibliográficas são as mais utilizadas em cada país (Argentina, Brasil e Portugal) das universidades participantes.

APRESENTAÇÃO/PRESENTACIÓN

Em resposta ao edital SECADI/CAPES Nº 02/2014 - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, alguns docentes da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim organizaram o projeto intitulado "CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CEFORP - "Estudos sobre interculturalidade na universidade" com ênfase nas populações indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência, contando com a parceria da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Universidad Nacional de Misiones – UNaM – pelo Programa de Educação - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

A participação no *Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento*, com Mobilidade Acadêmica Internacional, teve sua justificativa na necessidade de estruturação e fortalecimento, por meio das relações de internacionalização, de projetos conjuntos de pesquisa, entre instituições brasileiras e estrangeiras para aprofundar as questões relativas a permanência dos Setores Populares na Universidade, ingressos por meio das políticas que ampliam e democratizam o direito ao acesso ao Ensino Superior.

Desse modo, a proposta do Centro de Formação de Professores "Estudos sobre interculturalidade na universidade" com ênfase nas populações indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência", inicialmente, constituiu-se com o intuito de, por meio do intercâmbio entre instituições, promover formação continuada na modalidade de projetos de extensão e intensificar parcerias na dimensão de pesquisas na linha temática "Estudos sobre interculturalidade na universidade: ações afirmativas; ingresso e permanência de estudantes indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais e outras matrizes étnico-culturais na universidade; produção intelectual indígena e afro-brasileira; justiça epistemológica e intercientificidade (ou diálogo de saberes); avaliação educacional e desigualdades étnico-raciais no Brasil contemporâneo ou mobilidade educacional e relações étnico-raciais".

Nessa perspectiva, a proposta foi construída a partir das reflexões e indagações emergentes:

a) Do grupo de pesquisa Educação Popular na Universidade – GRUPEPU, certificado pelo CNPq. O Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade - GRUPEPU – objetiva reunir pesquisadores de diferentes áreas com interesse na educação popular, com vistas à pesquisa para a ampliação e o aprofundamento dos processos educativos e formativos na perspectiva do Ensino Superior.
b) Do grupo de estudos Cátedra Do Oprimido - Educação Popular: Processos educativos e formativos na perspectiva freireana, já institucionalizado na UFFS e na rede mundial da Cátedra Paulo Freire.
c) Dos princípios da Universidade Federal da Fronteira Sul em resposta a alguns dos históricos problemas educacionais brasileiros e do contexto em que ela está inserida. A UFFS está situada na fronteira com a Argentina, composta por aproximadamente 396 municípios e 3,7 milhões de habitantes dos estados do Rio Grande do Sul (Noroeste), Santa Catarina (Oeste) e do Paraná (Sudoeste), numa região que manteve o Ensino Superior privado durante a maior parte de sua história. As primeiras faculdades foram criadas a partir do final dos anos 60 do século passado – especialmente as ligadas ao campo da formação de professores e da área das ciências sociais aplicadas – por iniciativa das lideranças comunitárias, constituindo as fundações públicas de direito privado.
d) Da articulação entre a UFFS e movimentos sociais. As redes de associativismo

civil e o denso tecido de organizações sociais da região – berço de alguns dos principais movimentos sociais do campo do Brasil – foram mobilizados para a formulação do projeto de universidade e sua subsequente concretização.

e) Da presença de estudantes indígenas nos cursos da UFFS. A UFFS, a exemplo de outras IES públicas e federais, apresentou a proposta de criação de um novo curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza para o campus de Erechim e outro Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura para o campus de Laranjeiras do Sul, além de já oferecer no mesmo campus o curso de Interdisciplinar em Educação no Campo – licenciatura, nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias desde sua implantação que teve início em março de 2010, trazendo para dentro a presença massiva de acadêmicos indígenas.

Assim, a proposta surgiu da necessidade de promover um movimento científico e pedagógico para o reconhecimento efetivo das populações indígenas e quilombolas, de modo especial para a UFFS por ser uma universidade jovem em seus espaços, no intuito de mobilizar os docentes à formação e construção de propostas didático-pedagógicas e aos gestores para a elaboração de políticas institucionais para a permanência dos estudantes indígenas, pretos, pardos e, também com deficiências, no intuito de constituirmos a inclusão na Universidade.

O projeto "Estudos sobre interculturalidade na universidade" com ênfase nas populações indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência do edital SECADI/CAPES Nº 02/2014 - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - foi aprovado com o número de processo 88881.127570/2016-01 e vigência de 01/05/2016 a 31/12/2019. O financiamento da CAPES/SECADI foi firmado mediante o pagamento de bolsas de doutorado-sanduíche e de graduação-sanduíche, as quais foram viabilizadas para a missão de estudo na Universidad Nacional de Misiones - UNaM (Posadas/Argentina), e para a Missão de Trabalho para o desenvolvimento de pesquisas com UNaM e Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Em 2015 a Universidade Federal da Fronteira sul (UFFS), a Universidade Estatual de Oeste do Paraná (UNIOESTE), ambas do Brasil e a Universidade Nacional de Misiones (UNaM) da Argentina, se comprometeram a trabalhar de forma conjunta a partir dos propósitos do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, do Edital SECADI/CAPES Nº02/2014.

É importante explicitar que uma das ações previstas na chamada do edital é o desenvolvimento de pesquisa conjunta sobre a inclusão de indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência.

As universidades inseridas no Programa, UFFS, UNIOESTE e UNaM, ao realizarem suas primeiras reuniões de trabalho e intercâmbio, identificaram a possibilidade de incorporar ao projeto pesquisadores da Universidade de Passo Fundo do Brasil (UPF) e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/Ulisboa). Assim, aos estudos sobre inclusão também acrescentaríamos outros grupos dos setores populares, os migrantes e imigrantes.

Para tanto, a articulação dos estudos investigativos entre as instituições ocorreu mediante à problemática "Quais são as urgências no contexto atual frente à inclusão no Ensino Superior?", e a partir das seguintes questões norteadoras: a) O que entendemos ou como conceituamos os termos como, a inclusão, as diferenças, a diversidade e a deficiência?; b) Quais são as políticas e programas de inclusão no Ensino Superior desenvolvidos no Brasil, na Argentina e em Portugal?; c) Quais são as políticas ou ações afirmativas para inserção e permanência dos estudantes indígenas, afrodescendentes, deficientes e da classe popular/trabalhadora, dos migrantes e imigrantes no interior das

universidades UFFS, UNIOESTE, UPF, UNaM e IE/Ulisboa?; d) Que ações são necessárias para o Ensino Superior se aproximar da prática da inclusão? Assim, constituiu-se os objetivos do projeto:

Objetivo Geral

- Investigar sobre as políticas, programas e práticas institucionais das universidades em estudo com relação à inclusão de estudantes indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, outros grupos dos setores populares, migrantes e imigrantes, de modo, a identificar as urgências frente à inclusão no Ensino Superior.

Objetivos Específicos

- Identificar e descrever as políticas públicas e universitárias e programas que promovem a inclusão de estudantes indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, outros grupos dos setores populares, migrantes e imigrantes nas universidades participantes neste estudo.
- Descrever e analisar as concepções sobre a inclusão dos sujeitos da comunidade universitária (gestores, professores, técnicos-administrativos, estudantes).
- Identificar, descrever e analisar as perspectivas dos estudantes das populações selecionadas acerca de suas experiências de inclusão.
- Descrever e analisar as propostas de ensino, os desafios e as dificuldades percebidos pelos professores com relação à inclusão.
- Socializar os resultados dos dados coletados e das análises a partir de um seminário integrador entre as IES participantes, com enfoque na avaliação externa de um especialista.
- Construir propostas de ações afirmativas para as IES se aproximarem da inclusão.
- Divulgar os resultados por meio de eventos e publicações científicas.

Desse modo, as instituições participaram, em conjunto, de três movimentos na pesquisa. As pesquisas bibliográficas e documentais foram conduzidas, pelas instituições envolvidas, a partir dos mesmos objetivos, já a pesquisa de campo, cada instituição organizou a metodologia apropriada às características do seu contexto. Assim, tivemos como coleta de dados:

a) Para a pesquisa bibliográfica: As IES, a partir de suas características, apresentaram as abordagens teóricas para a conceituação dos temas: a inclusão, as diferenças, a diversidade e a deficiência.
b) Pesquisa documental: Investigação nos sites governamentais e da instituição do Ensino Superior e outras fontes (cada IES realizou de acordo com sua realidade de fontes de pesquisa documental).
c) Pesquisa de campo: Investigação empírica (cada instituição definiu sua metodologia de coleta de dados).

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental constituíram a produção científica na forma de duas obras, das quais fazemos referência a seguir:

- LOSS, Adriana Salete; et al. (Orgs). Ensino Superior "em Movimento": Aproximações da inclusão pelos princípios da Educação Popular. Volume I – Programa de desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento – CAPES/SECADI. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- LOSS, Adriana Salete; VAIN, Pablo Daniel (Orgs.). Ensino Superior e Inclusão: Palavras, Pesquisas e Reflexões entre movimentos internacionais. Volume II - Programa de desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento – CAPES/SECADI. Curitiba: Editora CRV, 2018.

A pesquisa de campo tem como resultado as investigações que são apresentadas nos textos da presente obra, que está organizada em seis partes.

A Parte I. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), está organizada com quatro textos. O primeiro texto intitulado Universidade Democrática, Pública e Popular: Ousadia emergente para a contemporaneidade, as autoras Adriana Salete Loss e Maria Geralda Oliver Rosa, apresentam um estudo a partir do problema de investigação: "Quais são as urgências no contexto atual frente à inclusão no Ensino Superior?", objetivando identificar, nas narrativas dos participantes, os desafios para a promoção da inclusão e permanência dos estudantes dos setores populares no Ensino Superior. A pesquisa de cunho qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo, na perspectiva de estudo de caso, foi desenvolvida a partir da técnica de grupo focal. A pesquisa de campo por meio do grupo focal, se deu com quinze estudantes da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim, em torno de cinco encontros temáticos. De acordo com as autoras, os resultados da pesquisa sinalizam avanços, mas muito há que se construir para garantir a permanência de afrodescendentes, indígenas, agricultores, entre outros, no espaço acadêmico. O papel da universidade precisa ser discutido na tríade ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva crítico-dialética para a organização de um currículo de formação e de ações pedagógicas e administrativas que considerem as demandas, as necessidades, os saberes e as experiências dos estudantes. O estudo deixa em evidência que a UFFS carece de políticas e ações afirmativas sólidas para a permanência dos estudantes, ou seja, para a inclusão.

As autoras Kelly Cristina dos Reis e Sheila Marques Duarte Bassoli, apresentam o texto "Inclusão na Educação Superior: Tensões entre acesso e permanência estudantil". O estudo investigativo tem problemática "Quais são as urgências no contexto atual frente à inclusão no Ensino Superior?", e busca identificar, a partir das narrativas de gestores e professores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim, quais os desafios postos à inclusão e à permanência de estudantes de segmentos populares. A pesquisa usa como aporte teórico os estudos de Bourdieu (1986; 2012); Bourdieu e Champagne (2012) e Bourdieu e Passeron (2015) e se caracteriza como um estudo de caso de caráter descritivo-interpretativo, com abordagem qualitativa. Os resultados da pesquisa, conforme as autoras, apontam para um cenário de tensão entre o acesso e a permanência de estudantes na Instituição. Embora a políticas institucionais de acesso tenham se mostrado eficientes, as políticas de permanência não têm dado conta de verdadeiramente incluir esse público que chega à Instituição, o que se reflete nos altos índices de evasão.

No terceiro texto, "Inclusão dos estudantes na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim", as autoras Naiara Greice Soares e Guacira de Ávial Javornik, explicitam que o estudo refere-se à inclusão de estudantes indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência. A investigação busca compreender quais são os desafios para a permanência e êxito deste público. Assim, a pesquisa de caráter qualitativa descritivo-interpretativa, desenvolveu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas com servidores da UFFS Campus Erechim, que atuam em setores populares, relacionados diretamente com a Inclusão dos estudantes. A análise dos dados deu-se por meio da análise de conteúdo de Bardin (2002) e dos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético e da teoria crítica. Para as autoras, os resultados da pesquisa demonstraram que, enquanto legislação, estamos bem amparados quanto ao que se refere ao acesso, ingresso e a matrícula destes estudantes na Universidade. Contudo, o grande desafio está na permanência destes estudantes, sendo necessário o desenvolvimento de ações diretas a este público, por meio de projetos inclusivos, como também e, principalmente, atividades voltadas para a formação dos docentes e informações sobre este

novo público. Ainda, elas acrescentam que estas práticas estão longe de se tornarem real, como o estudo mesmo apontou, o que acarreta, por vezes, na evasão deste público das instituições de ensino superior. Sendo assim, urge pensarmos em como desenvolver estas ações para garantir a permanência deste público na Universidade.

"Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares", é o quarto texto organizado pelos autores: Adriana Salete Loss, Almir Paulo dos Santos, Alexandre Luís Fassina, Lísia Regina Ferreira, Moises Prsybyciem e Solange Todero Von Onçay. O texto focaliza a inclusão e permanência dos setores populares no Ensino Superior, tendo por objetivo aprofundar estudos com relação às questões de permanência dos setores populares na Universidade, como a ampliação e democratização do direito ao acesso no Ensino Superior. A partir de uma análise quantitativa e qualitativa, vai ao encontro de indicadores a partir das "vozes" dos docentes, dos próprios estudantes e dos técnicos administrativos em educação. De acordo com os autores, os diversos auxílios, como o envolvimento dos diversos setores da Universidade tem contribuído na permanência dos estudantes, oriundos de diferentes realidades e Estados brasileiros.

A Parte II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), apresenta oito textos, com foco na Educação Superior, através de análises que discutem seus problemas suas perspectivas a partir de diversos aspectos, e suas interfaces com as políticas e a prática da inclusão, acesso e permanência de estudantes nos cinco *Campi* da instituição. Para tanto, agrega autores de diferentes realidades, semelhantes e contraditórias dessa universidade que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento econômico da região Oeste do Estado do Paraná. Expressamos nossos agradecimentos à professora Adriana Loss da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - *Campus* Erechim, professor Pablo Daniel Vain da Universidad Nacional de Misiones/ UNaM-Argentina, e ao coletivo de educadores que assumiram a responsabilidade dessa proposta, pois apesar dos inúmeros desafios postos pelas distâncias geográficas, não mediram esforços para a sua realização com a melhor qualidade possível, com a seriedade e compromisso que materializou essa obra, e que deixa a alegria de mais uma vez constatar que o conhecimento só se constrói pela ação solidária, através das sucessivas lutas e parcerias que nos mantém firmes em momentos críticos, como o cenário atual das Universidades Públicas do Brasil.

O primeiro texto da UNIOESTE intitulado: A Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior na Perspectiva de Gestores, Docentes e de Alunos da UNIOESTE- desenvolvida pelos pesquisadores: Andreia Nakamura Bondezan, Eliane Pinto de Góes, Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus, Douglas Fernando da Silva e Antonia Aparecida Lopes, apresenta uma análise dos registros de relatos de professores, gestores e alunos da referida universidade a respeito da temática da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior. Com base na Análise de Conteúdo, um questionário avaliativo foi desenvolvido e aplicado aos participantes para saber suas impressões sobre a temática na instituição, por meio de vários olhares. De acordo com os dados obtidos na pesquisa foi possível notar que há muitos ajustes a serem realizados para a construção coletiva de mecanismos de superação de barreiras, principalmente as atitudinais, visando a adaptações curriculares para aprendizagens e desenvolvimento de todos os alunos.

O segundo texto, produzido pelos pesquisadores da UNIOESTE é intitulado: Atendimento aos Estudantes com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior Público em Foz do Iguaçu, de autoria das seguintes pesquisadoras: Ana Paula Oliveira Silva de Fernández, Ivanir Gomes da Silva, Andreia Nakamura Bondezan e Eliane Pinto de Góes. Apresenta uma análise das características dos setores específicos responsáveis pelas ações dos Programas e Núcleos de Acessibilidade no atendimento a alunos com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior Público em Foz do Iguaçu: IFPR, UNI-

LA e UNIOESTE. Para tanto aborda aspectos históricos da pessoa com deficiência e marcos legal das políticas públicas brasileira. Contextualiza o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, os avanços e os desafios relativos ao ingresso e permanência desses alunos, e a importância das intervenções realizadas pelos setores de apoio. Destaca a importância das ações afirmativas, como alternativa temporária para contrapor as heranças de exclusão e do preconceito. Observou-se que nas Instituições pesquisadas os Programas e Núcleos de Acessibilidade e Inclusão têm buscado desenvolver ações para suprir as demandas da vida acadêmica, mas, ainda há muito a ser investir, pois foram apontados diversos desafios como insuficiência de recursos financeiros e humanos, ausência de políticas públicas de valorização dos profissionais que se dedicam a esse trabalho.

O terceiro texto intitulado: A inclusão de pessoas com deficiência/necessidades especiais no ensino superior na UNIOESTE - Campus de Cascavel, foi desenvolvido pelos pesquisadores: Dorisvaldo Rodrigues da Silva, Jane Peruzo Iacono, Lucia Terezinha Zanato Tureck, Vanderlize Simone Dalgalo e Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva, e segue o mesmo direcionamento do primeiro texto, entretanto apresenta os apontamentos de alunos, professores e gestores que atuam com alunos com deficiência no *Campus* de Cascavel Aborda a inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Superior, realizada por meio do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PEE) da UNIOESTE*Campus* Cascavel, através de uma pesquisa de campo que objetivou analisar o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos com deficiência/NEE matriculados e frequentando os cursos de graduação da UNIOESTE. A pesquisa abordou também os docentes de colegiados nos quais esses acadêmicos estavam matriculados e os gestores. A metodologia empregada foi estudo de caso, e para a coleta dos dados se aplicou questionários por meio do *Google Forms*. A compilação dos dados possibilitou a elaboração de análise qualitativa dos conteúdos presentes nos dados empíricos. Nas narrativas dos acadêmicos, docentes e gestores demonstrou-se que o espaço universitário espelha as problemáticas de uma sociedade de classes, as quais precisam ser superadas para que haja um repensar e redirecionamento das adaptações curriculares realizadas, além de explicitar os princípios e valores produzidos historicamente sobre a pessoa com deficiência/NEE. A identificação da necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de adaptações curriculares para os acadêmicos com deficiência/NEE passa por uma articulação entre o PEE, os docentes e demais setores da universidade, onde faz-se necessária a constituição fluída de comunicação entre todos os envolvidos.

O quarto texto intitulado: Setores Populares na Universidade Pública: a experiência da UNIOESTE na interface Educação Superior e Educação do Campo, é fruto das pesquisas desenvolvidas por: Alex Verdério, Janaine Zdebski da Silva, Valter de Jesus Leite e João Carlos de Campos. Relata a experiência da UNIOESTE na interface Educação Superior e Educação do Campo, apresenta uma riqueza de dados produzidos a partir da investigação realizada, acompanhada de análises que versam sobre a efetividade dos cursos de graduação em alternância para formação de educadores do campo na interface entre Educação Superior e Educação do Campo relacionada à inserção e permanência dos setores populares na Universidade pública. Evidencia que estas experiências organizadas em regime de alternância por meio do Pronera e do Procampo imprimem contribuições na ressignificação da função social da Universidade atrelado a um caráter popular e de democratização da Educação Superior no âmbito do acesso, do conteúdo e na forma.

O quinto texto, intitulado: A Formação de Educadores do Campo e a Educação Básica: por uma prática escolar emancipatória na perspectiva da formação de lutadores e construtores, desenvolvido por Alex Verdério, Janaine Zdebski da Silva, Valter de Jesus Leite e João Carlos de Campos, aborda a formação de educadores do campo e a Educação Básica na perspectiva de educação emancipadora, evidencia a realização do curso de Especialização em Educação do Campo, efetivado em regime de alternância, aprofundando a análise acerca da formação continuada de educadores do campo em conexão direta com as práticas desenvolvidas em algumas escolas das áreas de Reforma Agrária no Paraná. Evidencia também a inserção dos egressos dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo na UNIOESTE em programas de pós-graduação *stricto sensu* níveis de mestrado e doutorado. Nesse aspecto, destacou-se, a conexão entre a inserção e permanência das classes populares na Universidade em cursos de graduação em regime de alternância como elemento fundamental do acesso desses sujeitos à outras etapas da formação em nível superior (Especialização, Mestrado e Doutorado).

O sexto texto, curso de pedagogia da UNIOESTE*Campus* Cascavel, um olhar estatístico, construído pelos integrantes do grupo: Josenei Godoi de Medeiros e Liliam Faria Porto Borges, apresenta um perfil do estudante de Pedagogia no período a partir da informatização dos dados acadêmicos por meio do sistema de gestão denominado *Academus*. Foram explorados os dados cadastrais e a vida acadêmica dos alunos matriculados e estes revelaram informações totalizadoras do curso, que mostraram um maior aproveitamento de alunos cotistas, do gênero feminino e as polarizações estabelecidas pelos conceitos de progênies e fatores sócio econômicos como renda.

O sétimo texto, produzido pelos pesquisadores da UNIOESTE é intitulado: Análise do impacto das cotas no curso de medicina da UNIOESTE -*Campus* de Cascavel, elaborado por: Paulo Roberto Azevedo e Elza Corbari. Apresenta uma análise do impacto da política de cotas no curso de Medicina da UNIOESTE - *Campus* de Cascavel, implantada na instituição no ano de 2009. Bem como, mostra o perfil dos estudantes cotistas e seu desempenho acadêmico na universidade, com olhar voltado para uma política pública de ação afirmativa conducente à inclusão social. O universo da pesquisa foram os estudantes do curso de Medicina (oriundo do ensino médio) ingressantes desde a implantação do curso (1995) até o ano de 2018, que totalizou 23 turmas. A pesquisa é de caráter quantitativo, com o intuito de verificar se a implantação das cotas na universidade, particularmente, nesse curso, gerou impacto, elevando o número de estudantes de escolas públicas, bem como verificar quem são os incluídos, se eles permanecem na universidade e qual é o seu desempenho acadêmico em relação aos estudantes não cotistas. Para a realização da coleta de dados foram utilizadas as informações cadastrais da vida acadêmica dos estudantes, constante no sistema de gestão acadêmica da UNIOESTE, denominado "Academus". O resultado da pesquisa mostra que houve grande impacto da política de cotas no curso de Medicina, com elevação de 346% do número de estudantes de escolas pública. O estudo revelou também que os estudantes cotistas incluídos no curso de Medicina: possuem renda familiar mais baixa; ingressam, em média, um ano mais velhos; a maioria é de origem da própria cidade de Cascavel e região; o percentual de formados é semelhante ao dos não cotistas e possuem rendimento equivalente aos dos não cotistas.

O oitavo texto, produzido pelos pesquisadores da UNIOESTE é intitulado: Evasão nos cursos de graduação da UNIOESTE: Panorama de 2010 a 2015, elaborado por: Alessandra dos Santos, Elza Corbari, Josenei Godoi de Medeiros, Liliam Faria Porto Borges e Paulo Roberto Azevedo. Apresenta, em termos gerais e de forma panorâmica o cenário do fenômeno relacionado à evasão dos cursos de graduação presenciais, da

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. O recorte para esta pesquisa são todos os ingressantes da universidade do período de 2010 a 2015, um universo de 14.414 estudantes. O intuito é verificar os índices de evasão nos cursos, nos seus *campi*, nos turnos, nas modalidades, entre outros aspectos. Os índices de evasão foram desagregados por diversas categorias buscando identificar as possíveis conexões entre elas. A pesquisa é de cunho quantitativo e o procedimento metodológico para a realização deste estudo foi baseado em registros administrativos presentes nas informações cadastrais da vida acadêmica dos estudantes. Os dados são relativos ao universo de estudantes. O resultado da pesquisa aponta uma proporção de 41,2% de evasão na UNIOESTE. O *campus* de Toledo apresenta o maior índice e o do *campus* de Cascavel o menor. Os cursos de matemática e de medicina representam os extremos entre a maior e menor proporção de evasão. A área de conhecimento mais atingida pela evasão é a de ciências exatas e da terra e a menos atingida é a das engenharias. Os cursos de licenciaturas, o turno noturno e os egressos do ensino médio público são os grupos que apresentam maior evasão. A pesquisa revela ainda, em relação às questões econômicas, que a maior proporção de evasão ocorre entre estudantes de famílias com menor renda, que exercem atividade profissional, sendo suporte da renda familiar.

A Parte III. Universidade de Passo Fundo/RS (UPF) constitui-se com o texto intitulado "Curso Pré-Vestibular Popular e Comunitário da Universidade de Passo Fundo: a Força do Voluntariado", organizado pelos autores Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, Naiana Pereira Balbé, Tobias Ponzoni e Felipe de Almeida Silveira. O referido texto problematiza a educação popular e o voluntariado, a partir da descrição crítica da experiência do Cursinho Pré-vestibular Popular e Comunitário desenvolvido na Universidade de Passo Fundo/RS. A ideia propulsora do Cursinho é ampliar caminhos de acesso ao Ensino Superior a sujeitos em camadas de risco e vulnerabilidade social, através de aulas gratuitas de reforço curricular dos conteúdos escolares, além de apoio e oficinas com temas de cidadania. O texto descreve a experiência, alicerçando-se em reflexões sobre a educação popular em perspectiva freireana e dimensionando o papel dos alunos e egressos que atuam como docentes voluntários. Parte -se da premissa que estes sujeitos voluntários restam por participar de um duplo processo formativo: como professores, que preparam outros sujeitos para a ambiência universitária, em busca da democratização do acesso às classes populares; e como profissionais que incluem a experiência singular de atuar no projeto, em seu próprio processo formativo.

La Parte IV denominada Universidad Nacional de Misiones/Argentina está organizada conforme los siguientes textos. En el primero, Pablo Daniel Vain presenta el proyecto el Proyecto Inclusión de Indígenas, Personas Portadoras de Discapacidad, Inmigrantes y los Sectores Populares 16/H484-PI, que fue oportunamente aprobado y acreditado por la UNaM, y cuyos resultados son la contribución de esta Universidad al proyecto "Estudios sobre interculturalidad en la universidad" con énfasis en las poblaciones indígenas, afrodescendientes y personas com deficiencia, del edital SECA-DI/CAPES Nº 02/2014 - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. El segundo texto pertenece a Mariana Oeyen y Belén Giménez y se titula "Acceso y permanencia de los sujetos vulnerabilizados y la exclusión en la universidad" y recupera los resultados de avance de la indagación sobre políticas públicas y programas que promuevan el acceso y la permanencia de los sectores sociales vulnerables en la universidad, tomando la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM como caso de estudio. Los interrogantes que orientaron la indagación -marcan las autoras- fueron: ¿Cómo las instituciones públicas de Educación Superior (IES) están contribuyendo no solamente a la democratización de acceso al nivel universitario, sino además a una formación universitaria de calidad? ¿Qué dispositivos o condiciones establecen

para garantizar la permanencia de estos sujetos en el sistema universitario? Y, ¿cuáles son los medios, puestos a disposición por las IES, que aseguren el egreso en tiempos razonables? A continuación, el trabajo de Yamila Irupé Nuñez y Aníbal González "Interculturalidad, un concepto en debate" pone en discusión el concepto de interculturalidad, sus antecedentes, alcances y límites, con el objetivo de llegar a un uso terminológico más apropiado, desde la perspectiva antropológica. Dado que las ciencias sociales -afirman los autores- carecen de un 'lenguaje protocolario' unificado para la descripción empírica del mundo histórico" (Passeron, 2011)." Este texto finaliza con un análisis sobre las acciones afirmativas destinadas al pueblo guaraní de Misiones. "Educación superior y espacios sobre discapacidad en Argentina" de Lelia Schewe es consecuencia de una indagación en relación con los espacios institucionales y programas en universidades públicas argentinas, en tanto formas de diseño e implementación de políticas públicas vinculadas al acceso y a las trayectorias de estudiantes con discapacidad en las IES. Cabe aclarar que se trata de espacios diversos, con características propias, que dependen de las condiciones de funcionamiento institucional, en cada caso, entre los que se destacan los profesionales intervinientes y de la asignación de recursos, como aspectos fundamentales. La siguiente producción, de autoría de Sergio Benítez, se llama "Ser 'estudiante extranjero' en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM" analiza la situación de estudiantes transfronterizos que viven en Encarnación (Paraguay) y estudian en la UNaM (Posadas/Argentina). El propósito de este trabajo, es presentar las perspectivas de referentes institucionales de la Facultad, con respecto a la situación del colectivo extranjeros, a partir de entrevistas realizadas a dirigentes universitarios en el año 2018. Cierra la parte IV el artículo "La perspectiva de la gestión, acerca de inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y los sectores populares vulnerables en la universidad" de Julia Pignotti y Pablo Vain, que analiza la mirada de las máximas autoridades de la Facultad, en torno a la inclusión de los colectivos mencionados, aciertos, logros, problemas y desafíos.

Na Parte V parte, intitulada Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, está a apresentação de dois textos. O primeiro texto, intitulado "Inclusão no Ensino Superior - conceções e perceções de líderes de uma universidade portuguesa", as autoras Carmen Cavaco, Isabel Pimenta Freire, Florbela de Sousa e Ana Paula Caetano, apresentam um estudo onde pretendiam compreender as concepções de líderes desta Universidade sobre a inclusão e as suas percepções acerca das políticas e práticas de integração e de inclusão de estudantes com deficiência e de estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e afrodescendentes. O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado numa universidade pública portuguesa, através do recurso a recolha documental, e entrevistas semidiretivas e questionários de resposta aberta a líderes de topo e intermédios de 4 escolas, desta mesma Universidade. Os dados empíricos recolhidos revelaram que a inclusão é, essencialmente, entendida como uma estratégia de promoção do acesso ao ensino superior. Apenas uma minoria dos entrevistados assume uma perspectiva mais ampla de inclusão, por considerar que esta não se pode limitar apenas à igualdade de acesso, mas também à promoção do sucesso educativo dos estudantes. Os entrevistados focam as questões da inclusão, exclusivamente ou quase, nos alunos com necessidades educativas especiais, apenas uma minoria refere medidas específicas para os alunos provenientes dos PALOP, e não mencionam o caso dos alunos afrodescendentes. A universidade estudada e as suas unidades orgânicas têm um regulamento específico para os alunos com necessidades educativas especiais e serviços de apoio para aos alunos, em geral, que podem ser usados pelos alunos com necessidades educativas especiais, pelos alunos oriundos dos PALOP e afrodescendentes.

As autoras Ana Paula Caetano, Catarina Sobral, Isabel Pimenta Freire, Florbela de Sousa e Natália Rocha, apresentam o texto intitulado "Inclusão de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa e afrodescendentes, numa universidade portuguesa". Trata-se de um estudo exploratório que teve como objetivo conhecer e compreender as percepções dos estudantes afrodescendentes e imigrantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) acerca das políticas e práticas de inclusão na universidade portuguesa em que estudam e nas suas escolas e cursos específicos. Foram realizadas entrevistas de grupo e individuais a estudantes de três escolas da sua universidade. A percepção global acerca da inclusão na escola e no respetivo curso é distinta de escola para escola e entre estudantes da mesma escola. Os estudantes desconhecem grandemente as políticas e o papel das lideranças, a não ser no que respeita a assuntos particulares que lhes dizem mais diretamente respeito, como é o caso das avaliações, das bolsas, de programas de intervenção. Percebem que a sua especificidade de estudantes com origens culturais distintas não é particularmente considerada, sendo a integração, em algumas dimensões, um processo de tratamento homogeneizante que frequentemente não atende a necessidades próprias, embora também refiram situações de discriminação, quer no sentido que lhes é desfavorável, quer no sentido compensatório. Considerando o conjunto de depoimentos dos estudantes inquiridos emerge a necessidade de uma visão sistémica e de uma cultura inclusiva que atenda às necessidades de todos os estudantes e em particular de grupos mais vulneráveis

Por fim, a Parte VI, intitulada "Relatório do Seminário Internacional" constitui-se de dois relatos de experiências. O primeiro relato descrever brevemente o desenvolvimento do "Seminário Internacional: Inclusão de indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, imigrantes e setores populares da universidade", de autoria de Adriana Salete Loss e Rose Cátia Tonak Alves da Silva. O texto apresenta os objetivos do evento e a descrição detalhada das conferências, palestras, comunicações de trabalhos científicos, lançamentos de livros e das apresentações culturais.

Para finalizar, o segundo relato intitulado "Quem és tu?", da autoria de Juliana Ribeiro França, trata-se da descrição da experiência de intercâmbio internacional da graduação sanduíche, realizada no ano de 2018, na Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Nesse viés, é importante registrar que o intercâmbio internacional foi realizado na UNaM/Posadas/Argentina e financiado pela CAPES, promovendo o intercâmbio de estudantes da graduação da UFFS/campus Erechim. Assim, o intercâmbio internacional contou com a participação de dois estudantes do curso de Pedagogia no ano de 2017, duas estudantes no ano de 2018, dos cursos de Ciências Sociais e Arquitetura, e no ano de 2019 com duas estudantes dos cursos de História e Ciências Sociais. Também, ocorreu no ano de 2018 o intercâmbio internacional de uma estudante do Doutorado da UNIOESTE, a qual realizou seu doutorado sanduíche na UNaM/Posadas/Argentina, sob a co-orientação do prof. Dr. Pablo Daniel Vain.

Para tanto, agradecemos à CAPES que com seu financiamento proporcionou o intercâmbio internacional de estudantes de graduação e de doutorado, e fomentou a ampliação da pesquisa e produção científica.

Desse modo, ao socializarmos nesse livro os estudos, as pesquisas e as experiências de diferentes protagonistas do Ensino Superior, desejamos uma boa leitura e que mesma possa contribuir para a constituição da emergente Universidade da Inclusão.

Adriana Salete Loss, Eliane Góes, Lelia Schewe yPablo Daniel Vain

Febrero de 2024

PARTE I
UNIVERDIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)

Universidade democrática, pública e popular: ousadía emergente para a contemporaneidade

Adriana Salete Loss
Maria Geralda Oliver Rosa

Introdução

Nos últimos trinta anos a crise da universidade, como resultado das políticas neoliberais, têm afetado a compreensão de sua legitimidade na sociedade, ora pela dimensão epistemológica (O que é ciência?O que é conhecimento científico?), ora pela dimensão curricular (O que ensinar? - a pressão para encurtar o período de formação), ora pela descapitalização da Educação Pública, ora pela dimensão mercadológica (formação voltada ao interesses econômicos), entre outras.

O estado de colapso que tem caracterizado a universidade ocidental certifica-nos, conforme Santos (2011, p. 40), que "[...] na última década se começaram alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as relações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade".

Nesse sentido, o conhecimento científico produzido nas universidades, ao longo do século XX, predominantemente disciplinar, requer uma Pedagogia Alternativa para a constituição de outras concepções de universidade e de currículo educativo e formativo.

Por isso, ao apostarmos que as vozes emudecidas na história da humanidade constituíram e continuam constituindo o movimento de lutas, sonhos e projetos para a reconfiguração da cultura do reconhecimento de todos os saberes, dos saberes coletivos, propomo-nos a discorrer sobre a necessária recriação do papel da Universidade na sociedade contemporânea.

Existe uma tendência mundial de garantir que as universidades possam incluir estudantes de setores sociais, que ainda não tenham sido submetidos a estudos universitários, sua permanência/graduação no sistema e a qualidade de formação. Neste sentido,

> [...] a diversidade cultural e o interculturalismo devem ser promovidos em condições equitativas e mutuamente respeitosas. O desafio não é apenas incluir pessoas indígenas, afrodescendentes e outras pessoas culturalmente diferenciadas nas instituições, como elas existem hoje, mas transformá-las para que elas sejam mais relevantes para a diversidade cultural. (Conferencia Regional De Educación Superior, 2008, p. 239).

Por tudo isso, o desenvolvimento de políticas inclusivas necessita superar a dupla contradição, entre a, "[...] exacerbação de exclusão e fragmentação social e, por outro, sua localização em uma área tradicionalmente refratária a tendências igualitárias". (Chiroleu, 2016, p.143).

Nesta direção, buscamos apresentar as vozes dos estudantes dos setores populares do Ensino Superior que muitas vezes são emudecidas pela burocracia, pelo poder centralizador e pelas políticas de desmantelamento da educação, por meio de estudo de caso. O texto está organizado em três partes, na primeira apresenta a fundamentação teórica, na segunda traz o percurso metodológico até a apresentação da síntese das narrativas dos sujeitos participantes dos encontros do grupo focal, na Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS/*Campus* Erechim, no segundo semestre de 2017; e, na terceira parte a análise e reflexões sobre a temática dos desafios do Ensino Superior Democrático, Público e Popular.

Dos Fundamentos Teóricos

O século XXI impõe para a escola e para a sociedade novas habilidades e competências para as formações acadêmicas e para o trabalho. Nesse sentido, a reforma dos currículos, da instrução e da própria forma de avaliação tem como objetivo preparar a escola e consequentemente os professores para o aumento da diversidade demandadas diariamente nos espaços da escola. Muitos documentos internacionais têm levantado essa questão, como o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - *Teaching Profession Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*, que destaca quatro categorias de habilidades para o século XXI, são elas: a) "formas de pensar" - a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisão e aprendizagem; b) "formas de trabalho" - comunicação e aprendizagem; c) "ferramentas para trabalhar" - tecnologia da informação e comunicação (TICs); d) "habilidade para a vida" - cidadania, vida e carreira e responsabilidade pessoal e social (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2012, p.24).

Um outro documento publicado em 2017 do Grupo Banco Mundial nos propõe duas linhas de reformas para serem implementadas no Brasil:

> (i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes [...]. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, [...]; (ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. (Grupo Banco Mundial, 2017, p.136-138).

Assim, tais apontamentos dos documentos nos revelam o quanto o Ensino Superior está atrelado ao desenvolvimento econômico e pouco compromissado com a universalização do conhecimento para todos (as). Nesse sentido, percebe-se nos discursos mercantilizados de educação disseminados pelo Grupo Banco Mundial e OCDE que a intencionalidade de desmonte das universidades públicas e gratuitas é o foco de uma agenda globalmente estruturada para a educação onde o Brasil tenta incorporar como ponto de pauta esse discurso.

Nesse viés, o direito de acesso e permanência às universidades públicas e gratuitas foi garantido por longas lutas e, hoje, sofre o risco de retrocesso. Tal afirmação, pode-se ser identificada na proposta do "Programa Future-se", apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) no final do primeiro semestre de 2019, que tem como objetivo aumentar a eficiência e estimular a inovação da educação superior pública no país[3].

De acordo com Santos (2011), na década de 1980, a universidade com objetivo de atender as exigências neoliberais, perpassa por duas fases, respectivamente, de 1980 até meados de 1990 com a expansão e consolidação do mercado nacional universitário; e a segunda, por meio do mercado transnacional da educação superior. O autor acredita que essa concepção neoliberal de educação por meio de um projeto global de política educacional levou a universidade a uma crise de identidade em suas funções podendo afetar sua tríade: ensino, pesquisa e extensão. Logo, a globalização neoliberal para atender a esse projeto de educação impõe à universidade pública, entre outros desafios, o de natureza epistemológica, na forma de um conhecimento mercantil por meio de parceria público privada.

Nessa direção, apesar de todo esse discurso neoliberal, se faz necessária a construção de ações de resistências. É primordial à escuta das diferentes vozes no espaço univer-

[3]Fonte: http://portal.mec.gov.br

sitário para contribuir de forma exitosa para as mudanças fundamentais à melhoria do ensino superior público e gratuito de modo que, sejam utilizados mecanismos eficazes de políticas de acesso e permanência, de currículos compatíveis com as diferentes realidades e exigências da formação profissional e de práticas pedagógicas ativas para a construção do conhecimento, como formas impeditivas da repetência, da desistência e da evasão no Ensino Superior.

Nesse contexto, é emergente uma educação superior pública comprometida com a construção de conhecimentos que garantam a todos o direito de pensar e agir a partir de seus valores histórico-culturais e políticos. De tal forma que:

> En nuestra región, la educación superior debe aceptar el reto histórico de comprometerse con la construcción de un conocimiento que posibilite que todos puedan pensar y actuar desde su propia historia, cultura y cosmovisión. La educación superior como derecho humano debe constituirse en el espacio de intercambio horizontal y dialógico capaz de articular y promover lazos sociales-democráticos entre las identidades agredidas, y todos los sectores e intereses que confluyen en la región. Aunque creo que la universidad no es la única con la responsabilidad de producir conocimiento, es también hoy su responsabilidad la de interactuar con los actores sociales e institucionales que, con diversos matices de pensamiento, constituyen los contextos locales, provinciales, nacionales y regionales. (Rodrigues Dias, 2018, p. 141-142)

Em resumo, é preciso garantir de forma democrática a construção de conhecimentos que articule o saber universitário com o saber popular para constituição de um espaço de troca horizontal e dialógico como forma de emancipação de toda a sociedade.

Assim, uma universidade em que seja possível a democratização da informação, que, em nossa sociedade, determina a formação de opiniões e valores, requer em sua estruturação e organização, o respeito epistemológico à diversidade de vozes e dos saberes coletivos.

Percurso Metodológico

A proposta metodológica deste trabalho insere-se numa abordagem qualitativa, classificando-se como estudo de caso, de caráter descritivo-interpretativo, sob a configuração de pesquisa bibliográfica e de campo. Tendo como público alvo discentes dos cursos de Pedagogia, Agronomia, Ciências Sociais e História das 2ª, 6ª e 10ª fases da UFFS.

Na pesquisa qualitativa há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números, e sim, ser analisada e interpretada. Nesse sentido, "[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo lhes um significado. [...]" (Chizzoti, 2006, p.79).

O enfoque da investigação se deu na perspectiva de estudo de caso, tendo em vista o estudo da Instituição sobre si mesma. Nessa perspectiva metodológica, o pesquisador "[...] vai além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando conceitualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo" (Amado, 2014, p. 124).

Para o desenvolvimento da pesquisa tivemos como público-alvo os estudantes da UFFS, *campus* Erechim/RS.

1. Da coleta de dados

A pesquisa de campo:

Para a pesquisa de campo foi realizado o procedimento de coleta de dados a partir do grupo focal, no segundo semestre de 2017. Assim, participaram do grupo focal quinze

estudantes, caracterizados como: afrodescendentes, indígenas e trabalhadores, bolsistas da UFFS/*Campus* Erechim; estes oriundos dos cursos: Agronomia, Pedagogia, Ciências Sociais e História.

O grupo focal foi desenvolvido a partir da organização de cinco encontros temáticos, a saber: a) História de vida (cada participante falou de sua biografia de vida; b) A inclusão (O que é inclusão?Me sinto incluído nos processos da instituição? Reconheço que tem ações afirmativas na instituição, quais?); c) Diferenças e Diversidade na universidade; d) As dificuldades enfrentadas no cotidiano da vida acadêmica e em sala de aula; e) Desafios à universidade para constituir ações de inclusão (levantamento de demandas, de práticas necessárias para a inclusão). Os encontros foram gravados e, posteriormente, ocorreu a transcrição das falas dos sujeitos participantes.

Os participantes da pesquisa foram orientados sobre a proposta e assinaram o documento "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido". Também, foi solicitado junto à direção da Instituição de Ensino Superior - IES, por meio de seu responsável, a assinatura do documento de "Autorização da Instituição". A investigação sob o título de "Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares" teve sua aprovação no comitê de ética, com parecer no processo CAAE: 70083417.8.0000.5564.

2. Da análise dos dados

A análise dos dados é um processo constante que faz com que o pesquisador reflita continuamente sobre os dados coletados, dando-lhes um caráter indutivo e emergente (Creswell, 2007). Nos encontros com o grupo focal na UFFS/*Campus* Erechim, passamos à fase das transcrições das falas dos sujeitos, às leituras e construção de categorias para análise. A análise dos dados produzidos, das narrativas elaboradas se deu com base na análise de conteúdo conforme Bardin (1977, p.31), caracterizada como "[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações". Portanto, o critério para a análise de conteúdo utilizado neste estudo foi o que emergiu e predominou de respostas às categorias.

3. Da descrição: Síntese dos dados

Após várias leituras do material com a transcrição das falas dos sujeitos foi constituído a redução de conteúdo, recorte das narrativas, de modo a apresentar a síntese dos resultados identificados em cada um dos cinco encontros do grupo focal. As narrativas funcionam num primeiro plano na perspectiva das competências verbais e intelectuais porque neste momento o sujeito entra em contato com suas lembranças, fazendo com que as "recordações-referências" surjam implicadas com a temática fazendo com que ele revele o que seu aprendizado experienciado na sua história de vida. (Josso, 2004, p. 31).

Assim, na sequência apresentamos aspectos pertinentes oriundos da interpretação dos dados coletados.

4. Apontamentos pertinentes das narrativas orais dos participantes

As narrativas orais no campo da História de Vida representam uma tendência das Pesquisas em Educação abrangendo relato oral, experiência de vida, História de vida e formação (Josso, 2004).

Nesse sentido, as narrativas construídas pelos estudantes da UFFS, nos cinco encontros temáticos do grupo focal, permitiram identificar as ações emergentes para a construção de políticas de permanência.

As narrativas construídas pelos estudantes no primeiro encontro desenvolvido com a temática de História de Vida são apresentadas na Figura 1. Desse modo, seguem algumas falas:

Figura 1. História de Vida dos estudantes da UFF - *Campus* Erechim

A 16 Venho de uma família de classe trabalhadora sempre estudei em colégio estadual [...].
A 11 sou trabalhadora multitarefas faço faxina trabalho na escola, minha família, são agricultores faço um pouquinho de tudo sinto muita dificuldade para estudar me sinto muito mal por não dá o meu melhor [...].
A 12 [...] sou de classe trabalhadora, sou doméstica voluntária no laboratório História Oral seguindo a mesma linha de dificuldade para se (sic) manter apenas com 300 reais por mês [...].
A 4 [...] A minha mãe, por exemplo, ela nunca terminou o ensino fundamental, o meu pai terminou o ensino médio dele com trinta anos, depois de muito tempo, e uma coisa que eu ouvia ele dizer é que ele queria que a gente desse um passo a mais do que ele deu, [...].
A6 Preocupação para conseguir auxiliar trabalho com os estudos na universidade; [...] Trabalho o dia inteiro no pesado chego na sala de aula fico perdido outra coisa que acontece a diferença entre os estudantes.
A2 - A minha família me ensinou que eu tinha que trabalhar. Eu quando tinha 15 anos, a minha mãe me colocou para trabalhar.
A3 [...] sou acadêmico do curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia, sou o primeiro estudante indígena a ingressar na universidade a partir de 2013, por cotas, depois disso foi feito uma ação afirmativa que é o Programa de Permanência dos Povos Indígenas do qual fiz parte da comissão de frente, e hoje somos 300 alunos indígenas dentro dos 5 campos da Federal Fronteira Sul. [...]Aí eu e minha irmã ingressamos, ela também estudava na URI, fazia enfermagem, e hoje estamos, três irmãos dentro na universidade, eu, a minha irmã e o meu irmão que entrou em Engenharia Ambiental no *campus*.

Fonte: Das pesquisadoras, 2017-2018.

As narrativas sobre as histórias de vidas descrevem um público constituído de afrodescendentes brasileiros, indígenas e imigrantes europeus, agricultores da maioria da classe trabalhadora, sinalizando um Brasil sob seus diversos vieses político-econômico e social. São os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior e a maioria necessita trabalhar para garantir sua permanência na Universidade o que diminuiu, segundo suas narrativas, as condições de aproveitamento acadêmico nas condições em que são oferecidas a todos. A grande maioria necessita conciliar trabalho e estudo, portanto, diante de uma limitação e tempo para estudar e em condições desfavoráveis em relação a qualidade da produção científica a ser produzida durante sua formação profissional, sentem-se desmotivados. Entretanto, persistem por acreditar que essa é a única possibilidade viável para sua mobilidade social, pois a maioria não possui nenhum recurso financeiro para custear seus estudos e são os primeiros de suas famílias a ter acesso à Universidade.

Já na Figura 2 as narrativas analisadas foram construídas a partir do segundo encontro proposto com a temática: Inclusão onde algumas questões foram colocadas para reflexão: o que é inclusão?Me sinto incluído nos processos da Instituição? Reconheço que tem ações afirmativas na Instituição, quais?

Figura 2. Inclusão na UFFS

A 3 [...] hoje a prova que inclui os estudantes indígenas, que é o PIN, então se tornou um pouco mais fácil para ingressar na universidade. A permanência é algo muito distante, o sonho de permanência para os estudantes indígenas, não só para os indígenas, mas para todos, a questão do auxílio, muitos são de casa, à 100km, ganha uma bolsa que mal dá para se manter, o custo de vida aqui é bem alto. [...].

A 6 [...] eu acho que incluir por incluir não caracteriza inclusão. [...].

A7 Eu acho que a gente pode pensar em inclusão a partir dos projetos que a universidade oferece, sejam eles de bolsa, sejam eles, também, não remunerados, a partir desses projetos a gente pode perceber que existem várias oportunidades de inclusão e de se envolver mais com a universidade. Eu sou aluno bolsista, esse é o meu terceiro semestre de bolsista [...]. [...] entrar para a bolsa de monitoria foi uma coisa que me atinou e me fez pensar Caramba, eu sendo monitor aqui eu vou agarrar uma experiência enorme para ser professor no futuro e isso me dava um prazer imenso, dava e dá, porque saber que tem um aluno de universidade que está te procurando para te sanar uma dúvida de uma matéria que tu fez lá no início do semestre tu se sente muito bem com isso, [...].

A 8 [...] mesa redonda tal, claro que a gente gostaria de participar, mas não cabe para nós, porque tu não tem como faltar no trabalho e justificar para participar, então, eu gostaria que tivesse uma alternativa para a gente poder aproveitar essas oportunidades também, ou às vezes, minicursos também, que acontecem na semana acadêmica, as palestras são à noite e os minicursos são de dia, a gente nunca pode participar, oficina, minicurso, é uma coisa que é raro a gente conseguir um tempo para participar então a gente vê que tem oportunidade de inclusão mas a gente 'tá' automaticamente sendo excluído delas, porque tu não pode participar. [...].

A5 Eu vejo a inclusão como, conseguir dialogar com a diversidade, ser efetivamente inclusivo, como a gente costuma dizer, implica em conseguir permitir com que todo mundo, seja qual for, de onde veio, quais sejam as histórias de vida, ou a bagagem que traga consigo consiga participar de algo. [...] quando eu entrei aqui eu vi a primeira turma a se formar, não tinha nenhum aluno negro e nenhum aluno indígena se formando, acompanhei as outras formaturas, a mesma coisa, ainda não tem. Isso não é aleatório, não é eventual, a gente tem que pensar o que é essa inclusão, o que a gente costuma chamar de inclusão [...]".

A3 É, inclusão, em relação aos alunos que você falou que não se vê. A gente sabe que na nossa região tem muito conflito entre indígenas e não indígenas, então, tem estudantes, da população indígena, que relatam que não se sentem incluídos dentro da turma, como tinha casos de alunos que, por exemplo, teve casos de preconceitos, ah tem um índio lá dentro, meu Deus do céu, o índio vai fazer um escândalo lá dentro da UFFS, [...]. Falta essa parte de inclusão, de acolhimento, dos professores, [...]. É, você não ouve os indígenas falando mal dos brancos como ouve os brancos falando mal dos indígenas, até porque minha mãe é branca.

A3 Ela [UFFS] tem políticas de acesso e de permanência, mas de inclusão, nenhuma [...]. [...] aí uma professora [UFFS] foi indicada para aplicar a prova, e ela falou "não, eu não vou porque eu não ganho para isso, não é meu serviço, não é meu trabalho, eu trabalho de segunda a sexta, no domingo eu não vou cuidar prova para ninguém porque eu não ganho para isso". [...] E faz parte do programa de permanência dos povos indígenas, mas será que essa pessoa tá preparada, tá apta a ajudar a incluir os indígenas dentro da universidade? Por que se uma professora que se diz defensora dos povos indígenas diz que não é trabalho dela, por que os outros colegas vão ter o trabalho de ajudar ou não? [...].

A7: “O que eu quero falar eu acho que retrata um pouco com a violência. A gente tem aqui os cursos que são inclusivos, que tem uma quantidade de cotas para indígenas e tudo mais, daí o estudante indígena entra na universidade, entra pro curso mas foi colonizado de novo, ele tem um curso e um molde branco de novo. E aí? Essa não é uma forma de violência tão cruel quanto antes? A gente tem educação popular, mas ela é popular para quem? Daí a gente vê de novo esse ciclo acontecendo dentro do meio acadêmico e a gente não percebe que ela tá ali para ajudar mas ela não tá ajudando”.

Fonte: Das pesquisadoras, 2017-2018.

As narrativas dos alunos sobre o tema Inclusão na UFFS descrevem a necessidade urgente de repensar os procedimentos de permanência dos discentes, pois apesar de o acesso ter sido garantido, a permanência ainda constitui um desafio. As dificuldades de participação em condições de igualdade com os demais alunos são enormes, pois enquanto os demais têm o dia todo para se dedicar aos estudos, eles têm somente o tempo de discussão em sala, que muitas vezes não é suficiente diante da quantidade de material para ser lido. Existe ainda, a necessidade de trabalhar questões internas quanto à diversidade e o respeito às diferenças, pois alguns ainda não se sentem à vontade no espaço acadêmico.

Na figura 3 apresentamos as narrativas dos estudantes da UFFS construídas no terceiro encontro com a temática: Diferenças e Diversidade na Universidade.

Figura 3. Diferenças e diversidade na UFFS

A 5 Se a gente não entende porque as cotas são importantes ou porque tem tanta gente que defende isso, tenta pelo menos entender toda a estruturação histórica do país, como que aconteceu, como que foi para o ex-escravo, qual foi a assistência, teve uma política de branqueamento no país, que distribui terras, mas pro ex-escravo não teve nunca, nem uma forma de assistência e isso se reflete hoje em dia, tudo que a gente vê não é à toa. É o que eu percebo em relação a minha própria história.

A4 Na verdade pra mim diferença é algo mais individual. Então pra mim diferença é algo que difere uma pessoa da outra, e diversidade é o conjunto. Um conjunto de aglomerações de pessoas que tem questões históricas e culturais diferentes umas das outras. As diferenças levam a diversidade, a diferença no individual e a diversidade no coletivo.

A 10 [...] Então como é que tu vai levantar uma técnica igualitária onde prevalece a diferença. Acho que isso é interessante de ser visto, por exemplo a própria didática, o método as dinâmicas seriam igualitárias, numa questão que a diversidade é muito presente. Nenhum contexto que tu vai ninguém vai ser igualitário, cada um tem seu pensamento, sua forma de raciocínio, de pensar as relações, eu acho que isso é o bacana de cada sujeito, de cada pessoas, de a gente aprender com a diversidade. Só que as vezes a gente acaba se achando o centro de tudo, se achar a forma mais correta que o outro. O diálogo também é uma forma de a gente trabalhar com a diversidade.

A2 No próprio universo acadêmico mesmo. Acho que a gente identifica essa diversidade no próprio discurso, a gente tem uma universidade que apesar de ter sido forjada no terreno do que a gente chama de esquerda, ela tem um contingente muito grande de um pensamento liberal, um pensamento de direita, conservadora, que ao mesmo tempo julga a própria universidade por ter sido forjada neste campo da "esquerda". Dentro da sala de aula a gente teve várias vezes percepções de que se você não pensa como aquele você está sendo julgado e aí a gente fica assim, acho que eu não vou falar agora porque minha fala tá muito liberal por hora.

A 11 A gente aqui da região, por exemplo, quando vai vendo essa diversidade que tá chegando, essas diferenças, vai me dizer que não impacta nos nossos olhos? Não pra

ser fingido, ou fingida. Impacta. Eu hoje, por viver tanto neste espaço, não me impacta mais, mas pra quem, vamos imaginar nossos pais, avós, tios, impacta. E aí o que a gente vai fazer?Eles são conservadores? Em certa parte sim, mas não em todo. E como é que a gente constrói uma cultura diferente. [...] Eu me peguei por muitas vezes com preconceitos. E como a gente tem que se trabalhar o tempo todo. A gente vai evoluindo, mas é um processo.

A 5 O primeiro passo é reconhecer que você tem preconceitos. Pega por mim. Eu venho de uma cidade do interior, as pessoas extremamente conservadoras, religiosas e você tem que fazer parte daquilo. Então hoje eu me sinto um peixe fora d'água lá, e quando eu entrei na universidade eu me sentia como um peixe fora d'água aqui. Porque eu tava acostumada com outras coisas, e eu achava que não tinha lugar no mundo, porque eu pensava diferente das pessoas e eu não tinha pra quem falar isso. Porque ficam te olhando assim daquele jeito. Hoje eu encaro, porque eu encontrei pessoas que pensam, podem não ser igual, mas pensam parecido comigo, ou pelo menos aceitam meu ponto de vista em determinadas coisas, não concordam mas respeitam.

A 15 Deixar de ser estranho um para o outro. Essa questão dos indígenas, às vezes a gente senta do lado deles e não é porque tu não tá resistindo porque você não quer interagir, é porque você não sabe como chegar. A gente fica imaginando que o mundo deles é um mundo diferente, imagina, eles vivem na mesma terra que nós, eles respiram o mesmo ar que nós, são seres humanos. Precisaria de algo que quebrasse essa barreira imaginária que existe. Que a gente tivesse a liberdade de chegar, ou se conhecer mesmo.

A 2 Como de dia o pessoal é bonito, né? Bem arrumado, e como experiência sociológica eu falava isso para as pessoas só pra ver como elas reagiam, e elas – É verdade! - E eu na minha cabeça, olha como é que é. O pessoal do dia é muito diferente do da noite.

Fonte: Das pesquisadoras, 2017-2018.

É possível perceber nas narrativas da Figura 3 que mesmo tendo a Universidade trabalhado essas questões com os discentes, eles ainda sentem limitações nas suas relações sociais e acadêmicas. Reconhecem suas limitações quando da aceitação do diferente, inclusive refletem nos espaços o comportamento preconceituoso herdado pela cultura etnocêntrica. É preciso pensar essa temática incluindo toda a comunidade acadêmica de forma articulada buscando estabelecer nestas diversas identidades multiculturais as novas demandas para construção do conhecimento numa tríade ensino, pesquisa e extensão dando espaço e voz a esse sujeito em formação para "ser mais" (Freire, 1987).

No quarto encontro é abordada a temática "dificuldades enfrentadas no cotidiano da vida acadêmica e em sala de aula pelos estudantes", observe a figura 4.

Figura 4. Dificuldades na vida acadêmica e em sala de aula

A 5 [...]Tem as dificuldades, mas, acho que o diferente de uma universidade mais antiga é que a gente tem uma proximidade muito grande com os professores, pelo menos ali no curso, então isso, também, eu achei muito legal, em alguns lugares, lá, não tinha essa proximidade, e nesse sentido eu acho muito positivo aqui, eu acredito muito na UFFS. [...].

A3 Eu acho que pela parte do professor, de não dar uma atenção maior para aquele aluno, de chegar e perguntar se entendeu o conteúdo, eu tô há 5 anos na UFFS e a gente sempre debate a permanência dos estudantes indígenas aqui na universidade, "ah não é meu papel, eu não ganho para isso" para ajudar aquele aluno, ele é obrigado como os outros a saber o conteúdo, [...] eu estudei em escola não indígena, então o pessoal que vinha de escola indígena tinha essa dificuldade, [...] dificuldades em [...]

acesso fácil, portal do aluno, acesso a biblioteca, então são coisas simples que para a gente é fácil mas para eles não. Esses dias eu vi um colega indígena isolado, porque ele não se identificava, "ah porque é índio eu não vou sentar perto, não vou fazer trabalho junto com ele". [...].. [...] tinha uma colega nossa que entrou em 2015 no curso de arquitetura, e ela teve bastante dificuldade porque ela não conseguia vencer o conteúdo, por dificuldade com o acesso ao material, não tem em todos os cursos alguém que vai se interessar e ajudar o colega, então, material muito caro e ela acabou desistindo do curso e acontece muito, "ah eu 'tô' tendo dificuldade, eu não estou conseguindo acompanhar o conteúdo" não, mas é obrigação tua, tu tem que dar conta de saber aquele conteúdo do mesmo [...].

A 7 Na minha primeira vez de monitoria, acho que no começo de 2016[...], tinha três ou quatro alunos indígenas do curso de História, no componente curricular de Introdução ao pensamento social, daí eu tive uma preocupação maior com eles e tentava abordá-los porque eles não me procuravam, e mesmo assim não teve um retorno muito positivo e eles acabaram saindo do curso, deixando o curso meio de lado, mas ao conversar com eles descobri que a maior dificuldade deles era o acesso à internet e manusear o computador, tinha dois colegas que tinham redes sociais mas não sabiam usar outros programas com o Word para digitar os trabalhos, fazer pesquisas na internet, acessar o moodle para pegar os textos, [...].

A 1 A diferença se dá em relação as exigências do ensino médio, e as exigências da faculdade.

A 3 [...] e eu acho que os professores têm muita dificuldade de lidar com essa diferença. Eu e meus colegas indígenas, éramos os únicos numa turma de 50, elas passaram, elas fizeram o primeiro e o segundo semestre comigo, mas esse ano elas não tão mais na universidade. Elas tinham dificuldade de apresentar trabalho. Quando tinha seminário, elas sempre ficavam mal, falavam baixinho, olhavam para o chão e nenhum professor dava outra alternativa. Não tem um preparo, a gente diz que a universidade é aberta para o indígena, mas a universidade não sabe lidar ainda.

A 6 [...] a própria linguagem utilizada pelo professor é bem complicada, como o colega falou, eu anotava palavras pra depois ir procurar no dicionário pra tentar entender o que o professor tava falando, então de início isso. A carga assim, a gente sabe que o curso de história tem um carga grande pra ler né, mas é bem complicado nesse sentido também, porque eu como trabalhadora é muito difícil de acompanhar tudo, não tenho a menor condição de dar conta de tudo, de ler todo o conteúdo, os textos, e você ir atrás de tudo".

A 9 [...] eu me vejo hoje fazendo aquilo que a gente não quer fazer. Eu tô só empurrando, eu não tô fazendo do jeito que eu queria fazer, enfim, eu sou uma pessoa que não consegue fazer isso, ficar madrugada a dentro e no outro dia trabalhar e continuar vindo pra universidade. Quando chega hoje, quinta-feira, eu tô um caos, eu não tenho esse ritmo. Eu venho estudar a noite, eu trabalho o dia inteiro. Não é só porque agora eu encontrei um trabalho fora, mas eu também trabalhava em casa, e tu se sente nessa culpa, por exemplo, eu venho aqui pra universidade, eu trabalho o dia inteiro e ainda tenho as coisas de casa para fazer. Eu deixo tudo para o meu marido, não dou atenção pra ele, e a gente se sente muito culpada por isso.

A 5 Eu tento me esforçar para ler os textos o máximo possível, chegar o mais longe possível, eu sempre levei a questão do estudo muito a sério. Da minha dificuldade quando eu cheguei aqui de pensar que meus colegas iam estar muito a frente, isso me motivou a correr muito atrás, porque pessoas que vieram do ensino médio ontem. Pra mim, na minha cabeça tavam ali com o conteúdo pronto. Eu estava há 10 anos fora da escola. Então me motivou a correr atrás, eu sempre corri atrás, eu sempre me motivei

para estudar. É complicado, é, se vai dormir de madrugada. Eu programo o despertador para às 2h00 pra não perder a noção do tempo, se você perde duas, três noites de sono você não consegue assimilar o conteúdo. Isso da carga de leitura e pouco tempo é complicado, mas seria uma alternativa se tivesse espaço para leitura dentro da sala de aula.

Fonte: Das pesquisadoras, 2017-2018.

As narrativas sinalizadas na figura 4 revelam que as dificuldades encontradas pelos estudantes na vida acadêmica e em sala, perpassam desde a falta de tempo para leitura prévia dos textos a serem trabalhados em sala de aula, até alto custo das impressões destes textos. Sinalizam dificuldades dos colegas em acompanhar algumas discussões em sala de aula, dos indígenas, em especial, a dificuldade no uso das tecnologias de informação e comunicação - TICs, bem como, uso do portal de acesso à biblioteca, entre outras atividades rotineiras da universidade. Percebe-se a necessidade de um investimento emergencial para garantir a permanência desses estudantes, tais como, oferta de capacitação para o uso das TIC's, disponibilizar outras formas de acesso a textos, oferta de monitoria para inserção e indução nos períodos iniciais da formação, entre outros.

Enfim, no quinto e último encontro do grupo focal a temática proposta para discussão foi desafios à universidade para constituir ações de inclusão (levantamento de demandas e de práticas), são apresentadas na figura 5.

Figura 5. Desafios à universidade para constituir ações de inclusão

A 3 A criação de mais monitorias. Por exemplo, o curso básico de internet para nós é tranquilo, mas para eles não.
A 8 [...] é necessário a gente ampliar a formação dos professores, e do estudante. O que é a academia, o que é a gente construir um espírito de estudante na universidade?
A 2: Eu acho que sim, eu acho que a fala é muito boa. Eu acho que a gente poder expor que a gente tem essas dificuldades, e é uma dificuldade psicológica, não é uma dificuldade intelectual, porque tu tem uma capacidade de ler, de distinguir as coisas, tu pode se aproximar do professor para conversar.
A 3 [...] a universidade se projeta como popular você tem que pelo menos ouvir as bases, os estudantes ou seja professores também, técnicos [...].
A 7 [...] Tipo dar voz pra quem é mais excluído assim, tipo quem tem mais dificuldades, por exemplo: os movimentos sociais, ou os indígenas, ou os negros, assim, as mulheres. Perguntar, quais são as suas necessidades, do que vocês precisam, né. Se a gente fosse parar um pouco pra ouvir as pessoas que realmente precisam [...].
A 2 [...] questão que nós falávamos de integração, eu acho que já é dividido em "caixinhas" quando se faz, apresentação do curso de História, apresentação do curso tal, apresentação do curso tal, porque não pegar num único dia e juntar todos os cursos? Ia ser uma maneira da gente, tudo bem ia continuar tendo aquele "gelo" que existe, entre né, mas aos poucos as coisas iam funcionar diferente. A gente ia conhecer, ter contato com os professores dos outros cursos, a gente ia saber quem são os professores. Porque as vezes um professor tá sentado ali, tu não sabe que ele é um professor da Universidade.
A 11 A gente fala da distância entre os cursos do diurno e do noturno, mas existe distância bem grande até nos próprios cursos do noturno.
A 1 No meu curso de agronomia, eu não vejo, ele não dá conta, porque essa universidade foi criada através de movimentos populares, de classes trabalhadoras, mas ela, o curso de agronomia hoje, ele não se vê com um caráter popular, ele é mais pro lado do agronegócio, [...].
A 6 O popular acho que é o povo né gente, a gente vê um colorido nela. Não uma uni-

versidade que é hegemônica, a gente vê um colorido dentro da universidade [...].
A1 Professora acho que quando tu pergunta, tu fala da questão dos movimentos sociais, eu vejo, eles se desanimando, porque foram eles que fizeram, deram o pontapé inicial para que essa universidade chegasse a ter hoje sete, oito anos. Eu acho que com o tempo eles acabaram se desanimando, eles tinham uma ideia de universidade como a professora falou, de porque não levar os professores da pedagogia, da história, da geografia, engenharia, agronomia e arquitetura, pras comunidades, acho que acabou desanimando eles, eles acabam sempre indo atrás, buscando, quando ela se objetivou, se formou a universidade, eles acabaram desanimando porque eles não foram mais ouvidos.
A 9 É agora que você puxou esse assunto do estágio, nós falávamos sobre inclusão, sobre essa lei do saber prático com o epistemológico. Eu não ia comentar porque achei que tava fora de contexto, no que nós estávamos conversando, mas já que voltamos a esse assunto. Foi muito difícil pra nós, que estamos iniciando os estágios, ter orientação pra ir pra escola e resolver, porque a gente vinha pra aula, o professor já deu aulas reduzidas, porque estágio tem essa questão de número de aulas, que é menor. [...]. "[...]Então nesse sentido, também falta alguma coisa de auxílio, desse meio campo, entre a escola, o acadêmico e o professor ali, que dê esse apoio. Falta discutir o prático mesmo em sala de aula.

Fonte: Das pesquisadoras, 2017-2018.

As narrativas sobre os desafios da Universidade para constituir ações de inclusão são claramente apresentadas pelos estudantes na figura 5, ao reconhecerem que o povo tendo acesso ao ensino superior colocou mais "colorido nela" [Universidade] com uma ampla diversidade de demandas, entretanto, muito se precisa fazer para que este espaço seja garantido como lugar de exercício do pensamento dialético. Acreditam que a distância entre as formações oferecidas nos turnos matutino e noturno, bem como, a dificuldade da aproximação entre discente-docente como forma de construção do conhecimento valorizando o saber do discente, considerando-o como sujeito histórico, ainda é muito grande. Acreditam que mesmo os movimentos sociais locais têm desanimado por não se sentirem ouvidos pela Universidade que ajudaram a criar. Não percebem integração entre os docentes-discentes de cursos oferecidos pela Universidade, clamam por integração das formações e aproximação entre professores e estudantes como forma de diminuir a segregação de sujeitos e conhecimentos. Não percebem também, os movimentos sociais sendo chamados pela Universidade para discutir questões da formação profissional, questões do currículo, sentem desprestigiados de suas experiências familiares. O que se percebe fortemente nessas narrativas é currículo que não consegue incluir sujeitos históricos na construção do conhecimento, reforçando um conhecimento dissociado da experiência prática, do senso comum.

Tendo apresentado até o momento a interpretação das narrativas oriundas dos sujeitos participantes nos cinco encontros do grupo focal, passamos a dar destaque às reflexões pertinentes do que emergiu do processo de interpretação: "A emergência da inclusão".

Emergência Da Inclusão: Algumas Reflexões Pertinentes

O Ministério de Educação e Cultura do Brasil, em 2003, desencadeou o processo de Reforma da Educação Superior, em que tivemos o "Programa Universidade para Todos - ProUni", que entre os mais diversos objetivos teve a ampliação do acesso dos setores populares. Assim, a partir das sequências reformas, a UFFS, é implantada por meio da Lei Federal nº 12.029/2009, resultante da participação ativa dos movimentos sociais e do acúmulo das lutas regionais, tendo o propósito de, prioritariamente, evidenciar as

potencialidades e contribuir na resolução dos problemas que afetam as populações locais. Localizada na Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL, assume na sua criação o compromisso de ser uma Universidade Pública e Popular, integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mantendo o foco nas vocações regionais.

Assim, da intensa luta dos movimentos sociais a UFFS iniciou suas atividades acadêmicas em 2010. É uma das Universidades Públicas Federais criadas nos últimos anos com o propósito de atender ao que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010), especialmente no que tange à expansão e interiorização da educação superior pública no Brasil. Enquanto parte e materialização de uma política pública nacional de educação, a UFFS nasce como resposta a alguns dos históricos problemas educacionais brasileiros: (i) baixas taxas de acesso à educação superior, sobretudo dos jovens entre 18 a 24 anos; (ii) matrículas majoritariamente concentradas nas IES privadas; (iii) concentração das IES públicas nas regiões litorâneas, sobretudo nas capitais; (iv) pesquisa e pós-graduação concentradas nas IES públicas; (v) assimetrias regionais na distribuição dos cursos e das vagas de graduação e de pós-graduação, entre outros. Desse modo, com a ampliação do acesso ao Ensino Superior, no caso brasileiro, conquistamos a democratização do ingresso dos setores populares e vivenciamos o desafio da permanência, da luta por políticas de inclusão social.

Sob essa configuração podemos dizer que a luta pelo acesso ao Ensino Superior teve suas conquistas, mas e agora UFFS? O que será feito para a garantia da permanência dos estudantes, de modo a não correr o risco da prática do incluir para excluir?

A história de vida narrada pelos discentes da graduação da UFFS, participantes do grupo focal, revelam ser oriundos da classe trabalhadora e/ou filhos de trabalhadores, que dividem seu tempo entre estudar e trabalhar. A maioria veio de escola pública, outros já tinham iniciado sua graduação em Universidade privada mas vendo a oportunidade fizeram o Enem e foram selecionados pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU.

Nessa perspectiva, as narrativas dos discentes de determinados cursos oferecidos pela UFFS sinalizam algumas questões que merecem uma reflexão mais pontual, tais como: a vida acadêmica e sala de aula.

Assim, diferentes e contínuos diálogos devem ser estabelecidos com a comunidade escolar e a sociedade civil como forma de garantir uma educação que atenda às necessidades para a vida e para o trabalho de forma qualificada. Nessa direção, é preciso que a UFFS passe a se perguntar: "Quais conhecimentos e valores devem ser enfatizados nos currículos? De que forma os afro-brasileiros, indígenas e pessoas com necessidades especiais e estudantes trabalhadores podem ter garantidos seus conhecimentos no espaço acadêmico com tamanha demanda e diversidade?O que pode ser feito a nível administrativo, pedagógico, organizacional e de efetivação do currículo de formação? É possível termos uma matriz curricular que corresponda à realidade da contemporaneidade? Como construir uma proposta de afastamento do currículo medieval, já ultrapassado para nossos tempos? Será que realmente temos incluídos todos em nosso processo de ensino e aprendizagem? Assim, vamos refletir a partir das narrativas de diversos discentes negros, indígenas, bolsistas e estudantes trabalhadores como forma de compreender esse desafio.

As narrativas dos discentes sinalizam uma dificuldade da permanência no ensino superior por razões diversas, mas dentre elas o que fica mais enfatizado é a ausência de políticas de bolsas de permanência. Não basta garantir o acesso é preciso trabalhar para estruturar de forma a incluir garantindo as condições mínimas de estudo. Vejamos o que dizem algumas vozes:

> A1 [...] permanência do estudante indígena bem difícil dentro da universidade. [...].;A5 [...]uma preocupação conseguir auxiliar trabalho com a Faculdade [...]

durmo 4 horas por dia e não consigo dar conta de tudo para ler [...].; A6 [...]também tenho dificuldade [...] com o conteúdo [...]; A8 [...] mais vendo amigos e estudantes indo embora deixa a gente muito mais angustiado, [...]com o corte do PIBID e os auxílios [...].; A9 [...] entrei no meu curso é ramos 50 hoje estamos em 12[...].; A12 [...]naquela experiência em vez de estudar eu dormia [...].; A13 [...]não consegui conciliar trabalhar e estudar por [...] morar longe vir até aqui e chegar tarde em casa não dá certo é complicado para quem mora longe não tem ônibus [...].; A2[...]Eu trabalhei a minha graduação toda, isso quem sabe foi uma das dificuldades, de não ter aproveitado tudo que a universidade oferta, [...].; A2 [...] apesar de conseguir uma bolsa ali dentro a gente sabe que há outros custos que a gente não conseguiria arcar mesmo conseguindo se inserir, a gente conseguiria ingressar, mas não permanecer.

Já quanto à questão da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem necessita de uma reflexão coletiva para se repensar o currículo e formas das práticas pedagógicas considerando os tempos e espaços escolares. É preciso construir um espaço de formação profissional comprometido com as questões do entorno, articuladas com as questões globais, no sentido de preparar de forma qualificada o cidadão para atuar, comprometidamente, nas questões político-sociais, a saber,

A2 [...] melhorar a qualidade da nossa Universidade [...]. ; A4 [...]da classe trabalhadora [...]conciliar o estudo com o trabalho é bem difícil [...].; A10 [...] sinto muita dificuldade para estudar, me sinto muito mal por não dá o meu melhor por mais que a gente queira fazer as coisas, a gente leva 'nas coxas' por exemplo, duas avaliações na semana a se dedicar [...] a gente precisa discutir para encontrar a solução.; A14 [...]eu larguei o emprego para estudar [...].; A2 [...]a universidade é composta por um quadro profissional de professores muito bem qualificados, [..]; [...] valorizando os conhecimentos que eles tem, a metodologia aplicada também, acho que isso também é importante, é tu ser o sabedor do conhecimento, mas não saber transmitir, eu acho que isso é uma dificuldade né, as dinâmicas das aulas, tu convidar o teu aluno a conhecer, não apenas transmitir, conhecer, é tu pôr o objeto de conhecimento em frente ao aluno, tu te quem ter um lado convidativo para conhecer junto, não colocar algo muito elevado, em que o aluno ver aquilo nunca vai alcançar, eu acho que o bacana é isso, quem sabe não tu desmerecer os conhecimentos dele, não minimiza-los, mas viabilizar [...].; A4 [...]eu acredito que a falta, talvez, de proximidade com os professores dificultou um pouco de início, talvez eu também era muito fechada nesse aspecto e a gente enfrentou algumas dificuldades de início, mas aos poucos a gente foi conseguindo.; A6 [...] acho que o diálogo é muito interessante nessa questão de tu conseguir vencer obstáculos, conseguir alcançar certas coisas.; A1 [...]Hoje a gente foi numa propriedade, hoje de manhã numa visita de aula prática, a senhora dona da propriedade pediu, como se plantava rúcula, ninguém sabia, agrião em sistema hidropônico, ninguém sabia responder, até eu e uma colega falamos, bem feito, parabéns pra ela que ela fez essa pergunta, e o colega lá que tá se formando ano que vem, não sabia responder, como que se plantava uma, um agrião, um pé de agrião em um sistema hidropônico, porque não saber isso, agora se fosse pedir pra ele como aplicar veneno com avião ele saberia responder, que não é a realidade dele. Quase que eu peguei e fiz assim [palmas] pra ela, parabéns, ele tá saindo ano que vem pro mercado de trabalho e não sabe nem isso, entendeu? [...].

Por tudo isto, discutir formas de melhorar as estratégias de ensino para tornar menos exclusivo o processo de ensino e aprendizagem na UFFS, parece ser uma questão que se apresenta, pois os discentes por trabalhar o dia todo chegam exaustos em sala de au-

la. De acordo com os estudantes a prática pedagógica apresenta-se desestimulante pelos muitos e longos textos para leitura, proposta de apresentação de seminários (insegurança na forma de apresentação oral e no uso das TIC's para formatação adequada), além do alto custo de cópias, como mencionam nos relatos a seguir.

> A16 [...] trabalho o dia inteiro no pesado chego na sala de aula fico perdido [...] outra coisa que acontece é a diferença entre os estudantes[...]; outro assim manifestou[...]indiretamente leva o aluno a desistir da Universidade [...] tivemos professores que não retornam o e-mail [...];[...]não entendia o que ele [professor] falava anotava as palavras ia em casa e pesquisava[...]; [...] sabia que eu ia ter dificuldades [...]; [...]fico muito brava quando falam mal daqui[...]; [...]sempre trabalhei, sempre fui boa aluna[...].

Os estudantes compreendem que existe necessidade de melhor aproveitamento do tempo em sala de aula pois não conseguem fazer a leitura dos textos propostos previamente, portanto, sugerem que o processo de ensino e aprendizagem seja repensado. Sugerem também, que seja estabelecido um atendimento institucional por meio de um projeto de inserção e indução dos estudantes quando da entrada aos cursos de graduação.

Considerações em Aberto

Nossos estudos revelam o quanto o Ensino Superior necessita romper com o paradigma das ausências e se recriar por dentro, na perspectiva do paradigma das emergências. O Ensino Superior em sua proposta de resistência à hegemonia precisa fazer a pergunta: Qual Educação para o povo?Para o povo serve qualquer educação? É suficiente incluir o povo e como "bons samaritanos", diante da exclusão, dizermos que foi o sistema que o excluiu?

Os resultados da pesquisa sinalizam avanços, entretanto, ainda temos muito que construir para garantir a permanência de afrodescendentes, indígenas, agricultores, entre outros, no espaço acadêmico. O papel da Universidade precisa ser discutido na tríade de ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva crítico-dialética que leve a uma ecologia de saberes articulando universidade-escolas públicas e sociedade de uma forma geral. É preciso compreender o espaço da Universidade como espaço para o exercício do pensamento dialético numa perspectiva de emancipação para a autonomia, para a cidadania ativa.

Enfim, lutar por uma universidade pública e gratuita perpassa lutar por justiça cognitiva que reconheça o conhecimento como uma produção social e histórica, portanto, inseparáveis da ação humana, pois é na prática que se faz uma teoria. Nesse viés, é possível vislumbrar uma alternativa, nunca certa, a de invertermos a pirâmide da tríade universitária, do ensino-pesquisa-extensão para a práxis de um currículo da extensão-ensino-pesquisa/pesquisa-ensino e extensão.

Referências

Amado, J. 2014. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação.* Imprensa da Universidade de Coimbra, NSG – Novas Soluções Gráficas, S.A.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.

Chiroleu, A. (2016). *Políticas públicas de inclusión en la educación superior*. Los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 141-166, fev. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643412>.

Conferência Regional de Educación Superior (CRES). (2009). Declaración Final. Cartagena de Índias, 2008. In: *Avaliação.* Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 235-246, mar.

Freire, P.; Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grupo Banco Mundial. (2017). *Um ajuste justo*: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Revisão das Despesas públicas. Volume1: Síntese.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Schleicher, Andreas.(Ed.). (20012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*: Lessons from around the World, International Summit on the Teaching Profession, OECD, Publishing, París.

Rodrigues Dias, M. A. [el al.]. (2018). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018*. Editado por Lucas Petersen - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNA - Universidad Nacional de las Artes, 2018.

Josso, M. C. (2004). *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

Santos, B. S. (2011). *A Universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez.

Inclusão na Educação Superior: tensões entre acesso y permanência estudantil

Kelly Cristina dos Reis
Sheila Marques Duarte Bassoli

Considerações Iniciais

A chegada de estudantes oriundos/as de segmentos populares às universidades é um fenômeno muito recente se comparado à história quase milenar desta instituição no

mundo ocidental. Segundo Martins e Weber (2010, p.151), a educação superior que, inicialmente estava restrita aos grupos dotados de capital econômico e cultural, "passou a incorporar gradativamente, em escala internacional, novos grupos sociais que até então estavam às suas margens".

No Brasil, esse fenômeno teve influência fundamental do papel indutor do Estado a partir de políticas públicas, criadas nos últimos 15 anos, voltadas à ampliação das oportunidades de acesso a esse nível de ensino e à inclusão de segmentos sub-representados nos espaços acadêmicos. Nesse sentido, as ações afirmativas[4] têm representado uma importante ferramenta de criação de condições de acesso à educação superior, em especial às universidades federais[5], a estudantes afrodescendentes, indígenas, com deficiências, trabalhadores/as, oriundos/as de escola pública, imigrantes, populações do campo, entre outros. O cenário gerado pela implantação dessas políticas pretensamente democráticas está envolto em um processo de tensão entre o acesso e a permanência desses segmentos nas instituições de educação superior (IES), o que nos motiva a analisar como a inclusão desses grupos têm se dado e se a histórica "exclusão da universidade" não tem se tornado "exclusão na universidade".

Desse modo, as contradições presentes nesse cenário se apresentam como grandes desafios a serem compreendidos. Considerar e analisar o modo como diferentes sujeitos envolvidos nesse processo (estudantes, docentes, técnicos/as, gestores/as, entre outros) têm concebido, avaliado e sido impactados por essas ações afirmativas se apresenta como uma forma de contribuir para essa compreensão. Isso porque a construção de uma universidade menos elitista, mais plural, mais diversa, capaz de verdadeiramente abarcar os diferentes segmentos representativos de nossa sociedade está intrinsecamente ligada às bases sobre as quais ela realiza a inclusão das classes populares.

Dessa forma, a presente pesquisa trabalha com os dados obtidos junto a docentes e gestores/as da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim acerca de suas percepções sobre as políticas institucionais de inclusão e sobre quais os desafios postos à inclusão e à permanência de estudantes de segmentos populares na Instituição.

[4]Segundo Gomes (2003, p.21), "as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física".

[5]O sistema de Educação Superior do Brasil é complexo devido à diversidade de sua estrutura e organização. As Instituições de Educação Superior (IES) compreendem as universidades públicas e privadas, os centros universitários públicos e privados, as faculdades públicas e privadas, os Institutos Federais (IFs) e os Centros Federias de Educação Tecnológica (CEFET). As instituições públicas podem ser federais, estaduais e municipais. Já as instituições privadas se diferem entre as que possuem fins lucrativos (particulares) e as que não possuem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas). Neste trabalho, especificamente, nosso foco é a universidade pública federal.

O texto está organizado em quatro partes. A primeira traz o referencial teórico apoiado nos estudos de Bourdieu (1986, 2012), Bourdieu e Champagne (2012) e Bourdieu e Passeron (2015). Na sequência é apresenta uma breve contextualização sobre algumas das políticas públicas brasileiras promovidas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff (2003-2016), voltadas à inclusão de segmentos historicamente excluídos desse nível de ensino a partir da ampliação do acesso à educação superior, bem como uma contextualização acerca das políticas institucionais e ações afirmativas no âmbito da UFFS. A terceira parte contempla o percurso metodológico, enquanto a quarta e última parte traz a interpretação e a análise dos dados.

Inclusão/Exclusão na Universidade: Contribuições da Sociologia da Educação de Bourdieu

A universidade é uma instituição milenar que sofreu um intenso processo de transformação desde o seu surgimento, na Idade Média, mudando na medida em que a sociedade mudava e passava a lhe demandar novas formas e novas funções. Diferentemente do que aconteceu na Europa e na América Hispânica, onde as primeiras universidades foram criadas nos séculos XI e XVI, respectivamente, as universidades brasileiras se formaram tardiamente, no contexto dos anos 1920, visando atender à demanda das elites nacionais além do fortalecimento do Estado Brasileiro e do desenvolvimento econômico e cultural do país (Durham, 2005).

Seguindo o caráter elitista que acompanhou a instituição universitária ao longo de sua história em todo o mundo, a universidade brasileira também tem servido para legitimar a posição que os mais ricos ocupam na estrutura social, uma vez que seus espaços têm sido ocupados por elites detentoras do que Bourdieu (1986) chama de capital econômico, social e cultural. A universidade, assim, reflete e aguça as desigualdades sociais e a distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos.

A partir dos anos de 1960, a problemática envolvendo as desigualdades educacionais e sua vinculação às desigualdades sociais passa a ser evidenciada pelos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu e seus colaboradores. Ao analisar o cenário de abertura do sistema educacional francês, Bourdieu e Passeron (2015) formulam uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares, mostrando que o sucesso escolar não dependia apenas dos dons individuais, como pregava a visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que predominou até meados do século XX, mas que também era influenciado pela origem social dos/as estudantes. Os autores defendiam que não apenas fatores econômicos, mas também fatores culturais, determinam as escolhas e o prolongamento da escolarização dos sujeitos.

> Os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de "mortalidade escolar" diferem tanto segundo as classes sociais. Sobre isso não se teria nenhum outro indício e ignorar-se-iam as múltiplas vias, frequentemente contornadas, pelas quais a escola elimina continuamente as crianças originárias dos meios mais desfavorecidos, encontrar-se-ia uma prova da importância dos obstáculos culturais que devem superar esses sujeitos no fato de constatarem-se ainda no nível do ensino superior diferenças de atitudes e de aptidões significativamente ligadas à origem social, ainda que os estudantes que elas separam tenham sido submetidos durante quinze a vinte anos à ação homogeneizante da escola e que os mais desfavorecidos dentre eles devam somente a uma maior adaptabilidade ou a um meio familiar mais favorável a possibilidade de escapar da eliminação. (Bourdieu & Passeron, 2015, p.23)

Para Bourdieu (1986), cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem herdada que inclui certos componentes externos a ele e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar, como capital econômico (renda, bens, etc), capital social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação) e capital cultural (saberes, competência, conhecimento), sendo esse último manifestado de três formas: o capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado.

O capital cultural incorporado pressupõe um trabalho de investimento pessoal e de tempo de cada agente social que irá configurar sua forma de ser, de pensar e de se comportar. Ele não pode ser simplesmente adquirido ou herdado, pois deve ser incorporado através de um processo de inculcação e de assimilação de um conjunto de saberes que se tornarão sua propriedade individual. Essa forma de capital é bastante influenciada pela família, pois sua apropriação está, em grande parte, associada à forma como ele se manifesta no ambiente familiar bem como à importância que lhe é dada pela família (Bourdieu, 2012). Nogueira e Nogueira (2017, p.52) destacam que, dentre os elementos constitutivos dessa forma de capital, merecem destaque "a chamada 'cultura geral'... o domínio maior ou menor da língua culta, o gosto e o 'bom gosto' (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc); as informações sobre o mundo escolar".

No estado objetivado, o capital cultural pode ser compreendido como suportes materiais tais como livros, pinturas, esculturas, tecnologias, entre outros, que podem ser transmitidos como herança material. No entanto, embora a apropriação material desses bens esteja ligada ao capital econômico, a apropriação simbólica está vinculada à garantia de instrumentos e de códigos necessários para decifrá-los, ou seja, está vinculado ao capital cultural em seu estado incorporado. Já o capital cultural no estado institucionalizado ocorre, basicamente, na forma de títulos escolares (diplomas e certificados) expedidos por instituições que atestam o valor do capital cultural adquirido pelo indivíduo (Bourdieu, 2012).

É importante destacar que, do ponto de vista de Bourdieu (2012), o capital cultural, em especial aquele em estado incorporado, representa o elemento da bagagem familiar que teria maior influência na definição do destino escolar. Por conseguinte, as referências culturais, os conhecimentos tidos como legítimos e apropriados e o domínio da língua culta trazidos de casa por certos indivíduos são vistos como componentes que facilitam o aprendizado de conteúdos e dos códigos escolares na medida em que conectam o mundo da família ao mundo da escola.

Bourdieu e Passeron (2015) entendem que os membros das classes favorecidas cultural, social e economicamente, por serem dotados de instrumentos de apropriação dos conteúdos valorizados nos ambientes escolares, tendem, em geral, a terem mais sucesso nos processos de formação superior. Já os membros das classes menos favorecidas, quando chegam aos espaços universitários, não são poupados de uma inserção marginal devido à sua insuficiente bagagem de capitais. Acabam por ocupar vagas em cursos de menor prestígio social e com maiores chances de acesso, enfrentam problemas financeiros que dificultam a permanência, e por vezes, os impedem de continuarem os estudos, apresentam dificuldades para cumprir com as atividades acadêmicas, precisam, por vezes, conciliar trabalho e estudos, entre outros problemas decorrentes de sua condição de classe.

A Sociologia da Educação de Bourdieu tem como uma de suas teses centrais a compreensão de que os/as estudantes não são indivíduos abstratos possuidores de condições relativamente igualitárias de competição, mas sim sujeitos socialmente construídos, diferenciados pela sua bagagem econômica, social e cultural que pode ser mais ou menos valorizada no espaço escolar. Nogueira e Nogueira (2017) explicam que Bourdieu

também problematiza a relação entre a cultura escolar e a cultura das elites, ou cultura erudita. O maior capital cultural dos estudantes de classes privilegiadas, embora seja resultado de uma condição determinada socialmente, seria reconhecido nas instituições de ensino como uma inclinação natural, um dom. Já a falta do domínio pelos/as estudantes de classes populares dessa cultura socialmente mais valorizada é avaliada como algo negativo, percebido como uma dificuldade de expressar-se adequadamente, ou de não ter o domínio da língua, por exemplo.

A forma como as desigualdades sociais, culturais e econômicas refletem na trajetória dos/as estudantes também foi discutida por Bourdieu, em parceria com Champagne (2012), a partir da tese dos *excluídos do interior*, que trata da exclusão branda, contínua, gradual e imperceptível dos/as estudantes promovida pelo sistema educacional. Considerando a realidade do sistema de ensino francês da metade do século XX, os sociólogos afirmam que a partir do processo de abertura do acesso a categorias sociais até então excluídas, definido precipitadamente de democratização, teve como consequências a inflação de títulos escolares e o aumento de investimentos educativos por parte daquelas categorias que já usufruíam do sistema escolar, no sentido de buscar estratégias de manutenção ou superação da posição que ocupavam no espaço social. Segundo os autores:

> O sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da "democratização" e a realidade da reprodução, que se realiza em um grau superior de dissimulação, e, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (Bourdieu & Champagne, 2012, p.223)

Os novos segmentos foram descobrindo, aos poucos, "as funções conservadoras da escola libertadora'" (Bourdieu & Champagne, 2012, p.220), e passaram a perceber que não era suficiente atingir os níveis superiores de educação, aos quais eles historicamente não haviam tido acesso, para alcançar sucesso ou para modificar sua posição social ao término dos estudos.

> O processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. (Bourdieu & Champagne, 2012, p.221)

São esses excluídos potenciais que os autores consideram os excluídos do interior. Tendo como referência a realidade brasileira, nos questionamos se os excluídos do interior a que Bourdieu e Champagne (2012) se referem são também os/as nossos/as estudantes brasileiros/as, em especial aqueles/as oriundos/as de classes populares, os/as trabalhadores/as, os/as pretos/as, os/as pardos/as, os/as indígenas, aqueles/as com deficiência, que, ao acessarem um curso superior, se deparam com um percurso acadêmico sofrido, acidentado, marcado por dificuldades, avanços e recuos que dificultam a sua verdadeira inclusão nesses espaços. Nesse sentido, a sociologia de Bourdieu se manifesta como um instrumento de reflexão teórica para compreensão dos mecanismos que produzem e reproduzem a exclusão em nossos espaços universitários.

O Acesso dos Segmentos Populares à Universidade: um fenômeno recente

O debate acerca dos processos de inclusão de classes populares na educação superior é um tema da agenda, especialmente em contextos emergentes de novos arranjos universitários como os que têm surgido no Brasil nos últimos anos. Historicamente, a educação superior brasileira foi marcada pelo elitismo, pela coexistência da oferta de vagas

públicas e privadas, pelo represamento de grandes contingentes de estudantes sem acesso à educação superior, principalmente fora das capitais e regiões metropolitanas, por processos intermitentes do protagonismo público na oferta de vagas, pela diversificação das formas de organização das instituições de educação superior e pelo enorme passivo em relação à participação de segmentos sociais pobres e não brancos (Duhram, 2005; Pereira, 2015).

Esse quadro sofreu mudanças significativas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016), quando várias políticas públicas foram criadas, voltadas à ampliação e à interiorização da oferta de vagas na educação superior bem como à inserção de segmentos populares historicamente excluídos dos espaços acadêmicos. As políticas de expansão da oferta, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a reorganização do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), instauraram um cenário complexo e contraditório "na medida em que procuram enfrentar o problema das desigualdades de acesso ao ensino superior voltando-se tanto para o setor público quanto para o privado" (Zago, Paixão & Pereira, 2016).

Isso levou a um debate sobre a efetividade dessas políticas na construção de um novo arranjo universitário no país. Não obstante, é preciso reconhecer a significativa expansão quantitativa do número de instituições, de vagas ofertadas e de matrículas registradas na educação superior nos últimos anos. É isso que verificamos quando comparamos os dados divulgados no Censo da Educação Superior no Brasil nos anos de 2003 e 2016: a) enquanto em 2003, havia 1.859 instituições de educação superior (IES), sendo 207 públicas e 1.652 privadas, no ano de 2016 o número saltou para 2.407 IES (296 públicas e 2.111 privadas), o que corresponde a um aumento total de 29%; b) no ano de 2003 havia 16.453 cursos e 2,02 milhões de vagas ofertadas.

Já em 2016 o quantitativo de cursos chegou a 34.366 (109% superior) e de vagas a 10,6 milhões (entre novas e remanescentes), quintuplicando o número de vagas ofertadas no período; c) enquanto no ano de 2003 foram registradas 3,9 milhões de matrículas, em 2016 esse número chegou a 8,05 milhões, correspondendo a um aumento de 106%.

É importante destacar que, ao considerar os dados divulgados no Censo de 2016, verificamos que as IES privadas tiveram uma participação de 75% e a rede pública de 25% em relação ao número de matrículas. Quanto às vagas, as IES públicas ofertaram 750.850 vagas (7%) enquanto as privadas, 9.911.651 (93%).

Paralelamente ao processo de expansão das vagas e matrículas, foram sendo desenhadas ações voltadas à inserção dos grupos populares que, ao longo da história, estiveram excluídos do meio acadêmico. Considerando apenas o âmbito público federal, verificamos, por exemplo, que o REUNI, instituído em 2007, condicionava a liberação de verbas às universidades federais que a ele aderissem ao compromisso social com políticas inclusivas, estimulando a adoção gradativa e diversificada de políticas de ação afirmativas nessas instituições. Mas o marco legal que uniformiza e cristaliza essas iniciativas, definindo a obrigatoriedade de reserva de vagas a grupos historicamente subrepresentados na educação superior foi a Lei nº 12.711/12, cujo projeto foi apresentado em 2004, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com sua sanção ocorrendo apenas em 2012, já no Governo de Dilma Rouseff.

A chamada *Lei das Cotas* garante a reserva mínima de 50% das vagas ofertadas por universidades, institutos e centros federais, em cada processo seletivo, curso e turno, a estudantes que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública. Desse percentual, há cotas específicas que consideram o perfil econômico das famílias, a caracteri-

zação étnico-racial a população e, mais recentemente, condições de deficiência física, intelectual ou sensorial dos/as candidatos/as[6].

Essas ações promoveram um aumento expressivo da presença se segmentos populares nas universidades, conforme pode ser verificado nos resultados apresentados pela pesquisa realizada em 2014 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), vinculado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação nessas instituições.

No que concerne à origem escolar do público pesquisado, constatou-se que, em 2014, 60, 16% dos acadêmicos das universidades federias eram oriundos de escolas da rede pública. No ano de 2004 esse número não passava de 38%. O estudo mostrou que, em relação à questão racial, o índice de presença de autodeclarados/as pretos/as nessas instituições cresceu de 5,9% para 9,82% e de pardos/as passou de 28,3% para 37,75%. Enquanto em 2003 havia 132.834 graduandos/as pardos/as e 27.693 pretos/as, em 2014 esses quantitativos chegaram a 354.688 e 92.240, respectivamente, mostrando, em valores absolutos, que a participação foi quase que triplicada (Fonaprace, 2016).

Ao analisarmos as Sinopses Estatísticas dos Censos da Educação Superior dos anos de 2013 e de 2017[7], considerando o total de matrículas registradas nas instituições federais de educação superior (IFES) entre estudantes que declararam sua identidade étnico-racial, observamos que: a) o percentual de estudantes autodeclarados/as brancos/as diminui de 50% para 45%; b) o índice de estudantes pardos/as aumentou de 35% para 40%; c) os percentuais de estudantes pretos/as, amarelos/as e indígenas permaneceram em 12%, 2% e 1%, respectivamente.

Os dados da pesquisa do Fonaprace e das Sinopses da Educação Superior sinalizam que gradativamente vem aumentando a representatividade de estudantes não brancos/as nos espaços acadêmicos públicos a partir da implantação de políticas voltadas a esse fim. No entanto, é preciso estar atento a outras formas de desigualdade que se configuram a partir desses novos arranjos na educação superior brasileira, dentre eles, a distribuição desigual desses/as estudantes entre os cursos é uma questão que ainda precisa ser superada.

Estudos realizados por Ristoff (2014, 2016), a partir de dados obtidos junto ao questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), mostram que "ainda persiste uma expressiva distorção de natureza socioeconômica no *campus* brasileiro" (2014, p.742). Estudantes brancos/as, oriundos/as de famílias com renda mais alta, que realizaram o percurso escolar em escolas da rede privada e que possuem pais em formação superior ainda ocupam a maioria das vagas de cursos de alta demanda e maior prestígio social, como Medicina, Odontologia, Medicina Veterinária, Arquitetura e Urbanismo, Design. Enquanto isso, cursos com baixa relação candidato/vaga, como Pedagogia, História, Letras, Secretariado Executivo, possuem um corpo discente predominantemente oriundo de escola pública, de família de baixa renda, com pais sem formação superior. E mesmo nos cursos de baixa demanda, o segmento de estudantes pardos/as ainda é sub-representado. Para Ristoff (2014):

> A origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e,

[6]A Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superiores das instituições federais de educação.

[7] As Sinopses Estatísticas da Educação Superior podem ser acessada em http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos. (p.743)

No que tange à questão de renda, a pesquisa verificou que 66% dos/as discentes das IFES viviam com renda *per capita* média familiar de até 1,5 salário mínimo, encaixando-se no perfil de vulnerabilidade socioeconômica estabelecido pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)[8]. Voltado a ampliar as condições de permanência dos/as estudantes na educação superior pública federal até a conclusão de seus cursos, o PNAES faz parte do rol de políticas de assistência estudantil construídas durante os governos Lula e Dilma que visavam minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais e promover condições de permanência. Apesar da ampliação quantitativa do acesso ao sistema educacional no nível superior, os processos de permanência dentro do sistema ainda se mostram muito problemáticos, impossibilitando uma inclusão efetiva. Evidência disso são os altos índices de evasão registrados nas IES brasileiras, independente da sua categoria administrativa e da sua forma de organização acadêmica.

Estudo realizado por Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007) mostra que, entre os anos 2000 e 2005, a evasão anual média nas instituições de educação superior públicas foi de 12% enquanto nas privadas o índice chegou a 26%. O pesquisador Oscar Hipólito, do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, afirma, em matéria publicada no editorial Educação do Portal G1[9], que as perdas financeiras com a evasão na educação superior chegaram a R$ 9 bilhões no ano 2009. Tomando como base os dados do Censo da Educação Superior, Hipólito aponta que um índice médio de evasão foi de 20,9% naquele ano. O pesquisador aponta, ainda, que apenas 47,2% dos estudantes se formaram depois de transcorridos quatro anos do ingresso no curso de graduação. Segundo informação disponibilizada no portal do MEC[10], no ano de 2014, 49% dos estudantes abandonaram os cursos de graduação para os quais foram admitidos. Os prejuízos financeiros, segundo pesquisa atualizada em 2016 pelo Instituto Lobo, chegaram a R$ 17 bilhões[11].

Zago, Paixão e Pereira (2016, p.147), seguindo a mesma linha de pensamento de Bourdieu, afirmam que as formas de exclusão foram modificadas, pois "se antes ela se dava prioritariamente pela contenção no acesso, hoje, a exclusão se faz no interior do sistema de ensino", sinalizando para o que eles chamam de um cenário de *democrati-*

[8] O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa nº 39 do MEC, de 12 de dezembro de 2007 e, posteriormente, pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. A abrangência do Programa é estabelecida por meio de 10 áreas, correspondendo à: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. As ações de cada uma dessas áreas são executadas pelas IFES de acordo com suas especificidades, com as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e com as necessidades identificadas por seu corpo discente, e devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

[9]Recuperado de http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evasao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html

[10]Recuperado de http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior1690610854/40111r-altos-indices-de-evasao-na-graduacao- revelam-fragilidade-do-ensinomedio-avalia-ministro

[11]Recuperado de https://www.expoensino.com.br/post/evas%C3%A3o-nas-universidades-a-frustra% C3%A7%C3%A3o-de-trilh%C3%B5es-de-d%C3%B3lares

zação inconclusa, se entendermos a democratização da educação superior como processo que envolve, além do acesso (ampliação da oferta de vagas e oportunidade de ingresso de camadas sociais menos favorecidas), condições de permanência e real inclusão dos discentes até a conclusão de seus cursos. Dessa forma, torna-se urgente a necessidade de refletir sobre os processos inclusivos e excludentes de acesso e permanência das classes populares na universidade pública brasileira, principalmente no cenário de instabilidade política e econômica pela qual o Brasil passa, que tem se mostrado desafiador à consolidação das novas instituições públicas de educação superior.

Dentre essas novas instituições, encontra-se a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Criada pela Lei Federal nº 12.029/2009, a UFFS faz parte do processo de expansão promovido pelo programa REUNI, integrando o grupo de 18 novas universidades federais criadas durante os governos Lula e Dilma. Sua criação está fortemente ligada à mobilização de movimentos sociais e das lideranças políticas e comunitárias dos três estados do Sul do Brasil, organizados no chamado *Movimento Pró-Universidade*, que buscava a materialização das políticas públicas promovidas pelo Governo Federal voltadas à expansão e interiorização da educação superior pública (Pereira, 2015).

A Instituição está situada na mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, que abrange cerca de 400 municípios distribuídos entre o sudoeste do Paraná, o oeste de Santa Catarina e o norte do Rio Grande do Sul. Seus seis *campi* estão instalados nas cidades de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, Chapecó, em Santa Catariana, e Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná.

Como desdobramento do seu processo de concepção, a UFFS adotou como um de seus princípios ser *popular*. Essa marca institucional, embora cercada de tensão e contradições (Dambros, 2015; Pereira, 2015), se materializa de forma mais efetiva na sua política de acesso ao criar condições para que cerca de 90% do seu corpo discente seja oriundo da rede pública de ensino, o que faz da UFFS a IFES brasileira que mais integra estudantes de escola pública (Ristoff, 2016).

Desde seu primeiro processo seletivo, realizado em 2010, a Instituição optou por não usar a forma tradicional de ingresso de estudantes, por meio de vestibular, preferindo utilizar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como referencial, mais a política afirmativa institucional denominada *fator escola pública*, que aplicava à nota do ENEM o índice de 10% para cada ano do ensino médio cursado pelo/a candidato/a na rede pública. Essa diretriz institucional, que visava criar condições para que candidatos/as oriundos/as de escola pública pudessem acessar um espaço que até então era majoritariamente ocupado por membros de segmentos mais favorecidos da sociedade, promoveu um quadro inédito nas IFES brasileiras, conforme indicam dados referentes ao primeiro grupo de ingressantes:

> 93,68% dos estudantes da UFFS são oriundos da escola pública; 79% não cursaram pré-vestibular; 87% são oriundos de famílias com renda de até cinco salários mínimos; em sua maioria são trabalhadores assalariados e 87% representam a primeira geração da família a chegar a um curso universitário. (Rotta, Vitcel & Andrioli, 2012, p.61)

Com a promulgação da Lei das Cotas, a UFFS passou, a partir de 2013, a reservar vagas considerando a trajetória escolar dos/as candidatos/as (critério bastante valorizado nos três primeiros processos seletivos da Instituição), o perfil econômico das famílias, a caracterização étnica-racial, e, a partir de 2018, condições de deficiência física, mental, intelectual ou sensorial. No âmbito de sua autonomia, a UFFS foi além do que estabeleceu a legislação e, optou por estabelecer critérios para oferta de vagas considerando a realidade da educação básica de cada um dos estados onde a Instituição está instalada. Ou seja, a reserva de vagas para candidatos/as oriundos/as de escola pública é

equivalente à porcentagem de alunos/as matriculados/as no ensino médio da rede pública de cada unidade da federação. Dessa forma, foi possível manter a média de 90% de universitários/as provindos/as de escola pública, percentual bastante superior aos 50% indicados na legislação. No ano de 2014, a Instituição aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)[12].

O processo seletivo regular da UFFS via SISU considera, ainda, ações afirmativas institucionais voltadas à reserva de vagas a candidatos/as que tenham cursado parcialmente o ensino médio em escola pública e a candidatos/as indígenas. Em média, 10% das vagas são disponibilizadas para ampla concorrência e 90% são reservadas a diferentes modalidades de inscrição conforme especificado na tabela abaixo:

Tabela 1
Modalidades de concorrência a vagas na UFFS no Processo Seletivo de 2018 (via SISU)

SIGLA	DESCRIÇÃO
A0 (ampla concorrência)	Vagas destinadas a todos(as) os(as) candidatos(as), independente da procedência escolar, renda familiar, raça/cor e/ou deficiência.
L1	Vagas reservadas a candidatos(as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L2	Vagas reservadas a candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L5	Vagas reservadas a candidatos(as) que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L6	Vagas reservadas a candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L9	Vagas reservadas a candidatos(as) com deficiência com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L13	Vagas reservadas a candidatos(as) com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
Ação afirmativa V1038	Vagas reservadas a candidatos(as) que tenham cursado parcialmente o ensino médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%. Não se enquadram nesta modalidade candidatos(as) que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública.
Ação afirmativa V1037	Vagas reservadas a candidatos(as) indígenas, condição que deve ser comprovada mediante apresentação do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou declaração atestada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Fonte: EDITAL Nº 1102/GR/UFFS/2017

Além do processo seletivo regular, a UFFS, desde 2013, promove processos seletivos especiais voltados a públicos específicos. São três convênios para oferta de cursos

[12] O SISU é um sistema informatizado do Ministério da Educação no qual as IES públicas disponibilizam vagas para candidatos/as que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os candidatos/as podem escolher, por ordem de preferência, até duas opções de cursos entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes.

voltados a populações do campo[13] e os dois programas institucionais para acesso de públicos específicos (indígenas e imigrantes haitianos)[14]. A Instituição ainda oferta vagas para ingresso via editais de transferência interna e externa, retorno de graduado e retorno de aluno abandono.

Somente via SISU, a UFFS oferta, anualmente, mais de duas mil vagas em 43 cursos de graduação, sendo 19 bacharelados e 25 licenciaturas distribuídos entre os seus seis *campi*. Na sede do *Campus* Erechim são ofertadas, anualmente, 400 vagas via SISU nos cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Ambiental (bacharelados em turno integral), Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Pedagogia (licenciaturas ofertadas no turno da noite).

O *Campus* Erechim também oferta vagas no curso de licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza por meio de edital próprio para atender ao público-alvo a que se destina o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Entre os anos de 2013 e 2018 o curso havia ofertado cerca de 400 vagas. Além dos nove cursos ofertados na sede do *Campus* Erechim, também são ofertadas vagas em turmas especiais do curso de Agronomia, ofertado no município de Pontão/RS em parceria com o Instituto Educar, e uma turma especial do curso de História em Veranópolis/RS, em parceria com o Iterra.

Em relação a políticas, ações e espaços voltados a criar condições de permanência e de integração acadêmica e social dos estudantes, a Instituição conta com uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) e com Setores de Assuntos Estudantis (SAE) de cada um de seus *campi*, responsáveis pela assistência ao/à estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Segundo informações disponíveis no site institucional[15], esses setores são responsáveis pelo programa de benefícios estudantis e por serviços de alimentação e nutrição, além de atuarem em atividades de acolhimento, integração e orientação aos universitários, buscando a prevenção da evasão. Também realizam ações de apoio a processos de ensino-aprendizagem e adaptação à vida acadêmica, além de atuarem em questões relacionadas à saúde física e mental (prevenção, atendimento e encaminhamentos) e à organização estudantil (orientação e apoio a atividades estudantis)[16].

Importante destacar aqui que, em um universo de cerca de dois mil estudantes matriculados na UFFS - *Campus* Erechim, por exemplo, o SAE local conta com apenas uma assistente social, uma psicóloga e dois assistentes em administração e nenhum/a peda-

---

[13] a) Convênio UFFS e SESU/SETEC/SECADI/MEC., que oferta do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas no *Campus* de Laranjeiras do Sul e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza no *Campus* Erechim; b) Convênio UFFS e Instituto ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária que oferta o curso de História, vinculado ao *Campus* Erechim; e c) Convênio UFFS, Instituto Educar de Pontão/RS e Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária - INCRA/PRONERA que oferta o curso de Agronomia, também vinculado ao *Campus* Erechim.

[14] a) Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), que reserva duas vagas suplementares por curso de graduação a estudantes indígenas; e b) Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), que oferta vagas suplementares nos cursos de graduação a imigrantes haitianos/as por meio de processo seletivo especial.

[15] Recuperado de file:///C:/Users/teste/Downloads/cartilha%20assist%C3%AAncia%20estudantil%202018%20(6).pdf

[16] Recuperado de https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/repositorio-proreitoria-de-assuntos-estudantis/cartilha-de-assuntos-estudantis

gogo/a em tempo integral, o que inviabiliza o atendimento em tantas frentes a um número tão grande de discentes. Com o número reduzido do quadro de servidores, a política de assistência estudantil da UFFS acaba se baseando no suporte financeiro aos/às estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Esses/as estudantes podem pleitear os auxílios financeiros ofertados pela Instituição através dos recursos do PNAES: moradia, alimentação, transporte, estudantil, creche, ingresso e emergencial. No ano de 2018, por exemplo, os auxílios moradia, alimentação, transporte e estudantil variaram entre R$ 10,00 e R$ 210,00, de acordo com faixa de vulnerabilidade social em que o/a estudantes se encaixa. Já os/as estudantes indígenas ou de origem quilombola têm direito à Bolsa Permanência que concede auxílio financeiro no valor de R$ 900,00. O benefício é pago diretamente pelo Ministério da Educação aos/às estudantes. Cinco dos seis *campi* contam com restaurantes universitários (RUs) onde os/as acadêmicos/as regularmente matriculados pagam R$ 2,50 por refeição (almoço e jantar), sendo o restante do valor subsidiado pela Instituição.

Os Setores de Acessibilidade da UFFS, por sua vez, tem por objetivo ofertar apoio didático-pedagógico, além de serviços e recursos com a finalidade de diminuir as barreiras que dificultam tanto o desempenho acadêmico como a mobilidade e a autonomia no espaço universitário de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também promovem orientação e auxílio aos/às docentes para que suas estratégias de ensino possam também contemplar os/as universitários com deficiência. No *Campus* Erechim, o Setor conta atualmente com uma servidora intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e uma bolsista.

A universidade ainda conta com outros programas como o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), que busca promover o ingresso e a inclusão social, étnica e acadêmica de indígenas, bem como o seu envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (Neabi), que procura atender à legislação (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) através da promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas a debates sobre as relações étnico-raciais, com foco especial em populações africanas, afrodescendentes e indígenas.

A Instituição também busca incentivar a permanência por meio da oferta de bolsas de ensino, de iniciação científica e tecnológica, de extensão, de cultura, além de oportunidades de desenvolvimento de atividades administrativas dentro da própria Universidade em horário livre.

Esse conjunto de políticas institucionais, no entanto, não têm se mostrado suficientemente eficazes para manter os/as estudantes na Instituição até a conclusão de seus cursos, como mostram os dados referentes à evasão na UFFS apresentados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) à comunidade acadêmica do *Campus* Erechim em junho de 2018. De acordo com o relatório apresentado, a evasão entre os/as estudantes ingressantes entre os anos de 2013 e primeiro semestre de 2017 nos cursos ofertados nos seis *campi* da Instituição, via processo seletivo regular, foi de 39%. No *Campus* Erechim o índice foi de 40%. Considerando as modalidades de reserva de vagas, o relatório mostra que no *Campus* Erechim a evasão foi maior entre os/as estudantes dos grupos que consideram a caracterização étnico-racial dos/as candidatos/as (pretos/as, pardos/as e indígenas). Os/as ingressantes nas modalidades L2 e L6 evadiram em percentuais de 47% e 44%, respectivamente, enquanto que a taxa de evasão dentre os ingressantes nos grupos L1 e L5, foi de 38% em ambos os casos.

Ainda em relação ao *Campus* Erechim, o relatório apontou o seguinte cenário no primeiro semestre de 2018 em relação aos oito cursos que ofertaram vagas suplementares a indígenas e imigrantes haitianos/as: evasão 71% nos cursos Agronomia e Filoso-

fia, 63% em Geografia, 50% em Pedagogia e Arquitetura e Urbanismo, 43% em História, 20% em Engenharia Ambiental e 13% em Ciências Sociais. A média de evasão nesses dois grupos de ingressantes foi de 48%.

Já em relação aos cursos ofertados por meio de convênios, foi identificada uma evasão de 45% no curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, que recebe, majoritariamente, estudantes indígenas. A evasão foi inferior nas turmas especiais de História e de Agronomia que registraram evasão de 22% e 11%, respectivamente.

Os dados citados acima despertam para a necessidade de compreendermos esse cenário, uma vez que as políticas de inclusão presentes na UFFS, embora representem uma significativa melhora na questão do acesso, não estão sendo suficientes para garantir a permanência desses sujeitos na Instituição e para que eles se sintam verdadeiramente incluídos. Dessa forma, todos os sujeitos (estudantes, docentes, técnicos, gestores) envolvidos nesse processo precisam ser considerados para entendermos sobre quais bases está se promovendo a inclusão nos espaços acadêmicos.

Percurso Metodológico

Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo que tem por objetivo descrever e analisar as percepções que gestores/as e professores/as da UFFS - *Campus* Erechim têm acerca das políticas institucionais de inclusão e os desafios postos à permanência na Instituição de estudantes oriundos/as de segmentos populares.

Fonseca (2002) explica que um estudo de caso, quando decorre de acordo com uma perspectiva interpretativa, procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes. Segundo o autor, um estudo de caso pode ser caracterizado como:

> [...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. (Fonseca, 2002, p.33)

Vale destacar que os resultados obtidos a partir de um estudo de caso não podem ser generalizados, pois são válidos apenas para o caso estudado (Triviños, 2013). Quanto à abordagem qualitativa, Minayo (2012, p.22) aponta que ela "aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e das relações humanas". Ainda, segundo a autora, os pesquisadores que seguem essa perspectiva de pesquisa:

> […] não se preocupam em quantificar, mas, sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (MINAYO, 1994, p.24)

O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores/as e cinco gestores/as (também docentes) ao longo dos meses de maio e junho de 2018. Antes da realização das entrevistas, cada participante foi orientado/a acerca dos objetivos do estudo e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A investigação intitulada "Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares", ao qual este estudo está vinculado, tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS.

O processo de organização e análise dos dados baseou-se na proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977) pela qual o pesquisador procura conhecer aquilo que está

por trás das palavras sobre as quais ele se debruça. Seguindo o método proposto por Bardin (1977), o material coletado foi desmembrado e organizado em categorias as quais a autora descreve como sendo rubricas ou classe que "reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos" (p.117).

Desse modo, a autora ressalta que a análise de dados tem como objetivo organizar as informações coletadas a fim de que se consiga responder ao problema apontado. Sendo assim, os dados coletados foram organizados em categorias que permitem classificar as informações com o que cada uma tem em comum. Assim, as categorias que emergiram neste estudo foram:

a) Tensões entre acesso e permanência;
b) Ações voltadas à permanência;
c) Desafios que se apresentam à inclusão;
d) Necessidade de formação continuada.

Síntese dos dados

Após a transcrição das entrevistas e a realização de várias leituras, foi realizado um recorte das falas e a categorização dos elementos, conforme pode ser conferido nas figuras abaixo que apresentam a síntese dos resultados:

Figura 2. Tensões entre acesso e permanência

G2: "A UFFS tem uma boa política de inclusão. ... mas a Universidade trabalha com a parte de inclusão sem falar em permanência".
G3: "... acredito que tenha chegado mais estudantes com esse perfil [oriundas de classes populares] e isso por um lado é ótimo, é desejável e por outro nos coloca grandes desafios".
G4: "De maneira geral, eu avalio que ela consegue suprir o que ela se propõe, que é colocar pessoas aqui para dentro da Universidade que a princípio provavelmente não conseguiriam entrar se fosse um processo de seleção basicamente meritocrata, do ponto de vista, por nota... Agora, isso não significa que a gente consiga trabalhar da melhor forma com elas, depois que as pessoas estão aqui dentro".
G5: "Eu avalio que nós temos como política de inclusão a possibilidade de acesso. Então, o acesso foi facilitado para afrodescendentes, indígenas, estudantes trabalhadores, estudantes de outras diferentes classes sociais, diferentes condições, diferentes estados, várias regiões do país. Então, a gente tem uma facilidade de acesso, porém dificuldades na permanência desses acadêmicos, desses estudantes no curso".
G6: "A concepção aqui da universidade de abrir essas portas de ingressos, separados, diferentes, me parece muito aceitável, muito positivo, mas a questão que fica nesse processo é a permanência. Então, acho que a Universidade abre as portas, ela convida e quando esses estudantes entram aqui eles não tem um cuidado mais próximo, eles não tem apoio, não no sentido só técnico e funcional, mas financeiro, às vezes até no sentido de bolsas e tudo mais".
P4: "Os indicadores de acesso foram as principais políticas talvez, a expansão do acesso, enfim, se deram nessa dimensão das pessoas chegarem na universidade, agora o que nós estamos fazendo quando elas chegam aqui e como que elas ficam aqui durante seu curso, esse é um grande debate que está posto sobre o qual, não só aqui, mas no sistema todo, talvez, se mostre incompetente".
P5: "Na minha atuação aqui dentro da universidade, eu avalio que as políticas de inclusão são interessantes, mas a gente tem talvez um déficit ainda, uma carência a ser resolvida na questão da permanência. A gente está dando a possibilidade às pessoas nas suas mais diferentes culturas ou necessidades entrarem na Universidade, mas a permanência, a possibili-

dade delas viverem a Universidade na plenitude, se formarem, me parece que a gente ainda pode melhorar".
P6: "... nesse aspecto de ingresso eu acho que é um aspecto, enfim, positivo. ... eu acho que a gente pode pensar é para além dessa possibilidade de acesso afirmativo de 90% ser de ingresso por cotas, também ter essa possibilidade de maior permanência desses alunos e aí os desafios são variados, as questões são variadas...".

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Figura 3. Ações voltadas à permanência

G2: "Essas ações [políticas de assistência estudantil] elas existem, são concretas, ações de inclusão no sentido de, por exemplo, auxílios socioeconômicos, apoio pedagógico, psicológico, mas elas estão muito abaixo da necessidade. Temos muito que evoluir ainda nessa parte".
G2: "Eu considero que hoje, talvez, a única ação mais concreta e cotidiana de ação afirmativa, que na verdade envolve todos os estudantes, é o Restaurante Universitário. Ele é um instrumento prático de uma ação afirmativa, então a gente oferece alimentação subsidiada para todo o nosso público de estudantes, para ter uma alimentação adequada a preço baixo".
G2: "A política de assistência estudantil, em termos socioeconômicos ela existe. Tem auxílio permanência, estudantil, transporte e moradia, mas em termos de valor, eles são muito baixos porque os custos de moradia no município, alimentação acaba sendo insuficiente para passar os 30 dias do mês".
G3: "O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas [NEABI]... E tem de um esforço muito grande do SAE [Setor de Assuntos Estudantis], tentando dar conta dessa demanda. Vejo um esforço pelos profissionais que ali atuam de estar atentos a essas necessidades, questões mais de cunho cultural".
G5: "As ações afirmativas de acesso me parecem bastante claras, mas não as de permanência".
G6: "... a questão das condições de permanência é um elemento importante porque nós temos muitos estudantes de classes populares e aquilo que a universidade oferece não subsidia a existência deles aqui".
G6: "... a existência do próprio Setor de Acessibilidade já é uma questão que pode contribuir com alguns públicos. ... até o pessoal do PIN [Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas]".
6: "O caso do Restaurante Universitário é um fator que tem contribuído bastante. Tem alunos que vem pra cá só pela questão da alimentação. Tem um custo mais adequado".
P1: "Acho que as práticas realmente ainda são pouco vistas na Instituição tanto que eu nem consigo falar muita coisa".
P2: "O PIN [Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas]".
P3: "A gente vê atividades, eventos sobre comunidades indígenas, a gente vê eventos sobre o movimento de luta contra o racismo... Mas muita coisa a gente não fica sabendo. ... que eu tenho tido ciência, por exemplo, o PROHAITI [Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos] e coisas do tipo, mas também muito por alto. Então, não sei se tem muita divulgação. ... vem muitas vezes no colegiado perguntando se a gente vai disponibilizar vaga ou não para os editais, mas não vem falando, explicando o que é a estrutura que tem pra receber essas pessoas, principalmente o PROHAITI. Eu falo do PROHAITI porque são pessoas estrangeiras e, então, tem todo o problema do idioma".
P4: "Questão fundamental é nós termos uma política mais agressiva de bolsas de permanência... Assim como nós muitas vezes enchemos o peito, dizemos que nós temos mais

de 90% de alunos oriundos da escola pública, nós tínhamos que encher o peito e dizer das mais diferentes formas e escrever que nós tínhamos 70% dos estudantes bolsistas".
P5: "A gente vê também, volta e meia, atividades aqui dentro do *campus* voltadas para tentar fazer com que as pessoas que são o foco das ações possam se identificar, possam ter uma vivência mais clara, mais tranquila dentro do *Campus*, têm alguns grupos de estudos, a gente vê alguns seminários, vê palestras que são destinadas a conversar sobre esse assunto. Acho que são essas as principais ações que eu vejo".
P6: "Assim, onde eu transito mais eu acho que tem eventos que tratam das questões de problematização do espaço das minorias, mas em termos digamos de mais explícitos pra comunidade em geral, eu não vejo muito... Então eu vejo uns debates internos do curso, agora como uma politica de acessibilidade ou de inclusão maior, mais especificamente, assim eu não consigo visualizar muito".
P6: "... focar nessa questão dos recursos porque aí a gente não pode ser ingênuo, a gente tem essa questão de permanência como talvez a questão essencial".

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Figura 4. Desafios que se apresentam à inclusão

G1: "Os indígenas aldeados ainda têm os processos culturais muito próprios. Percebo haver um sofrimento intelectual das pessoas, não pela utilização de palavras desconhecidas, mas o conceito que essas têm é um horizonte desafiador, sendo preciso ir devagar".
G1: "[Em relação aos/às estudantes do PROHAITI] esses alunos não dominam a língua".
G2: "Com as populações indígenas a gente tem uma grande dificuldade na questão de linguagem. Por exemplo, os professores têm muita dificuldade de dialogar com o estudante na linguagem dele".
G3: "No caso dos indígenas, eles têm o português como segunda língua. No processo de escrita, no processo de compreensão, no processo de aprendizado, isso é um muro que tem para o sucesso desses acadêmicos".
G4: "... a questão indígena, que eu percebo muito isso dentro do curso, por exemplo, de Agronomia, onde eles têm uma dificuldade muito grande de inclusão e acho que também de conhecimento acadêmico ou, antes mesmo, de conhecimento letrado, escolar. Mas também eles têm muita dificuldade no ponto de vista cultural, até do próprio ponto de vista da sociedade que eles vivem, então eles têm dificuldade de interação com outros grupos, com outras pessoas, acabam ficando marginalizados até do ponto de vista de discussão de determinados temas".
G4: "[Em relação aos/às estudantes indígenas] a gente percebe que eles têm dificuldades de aprendizado de alguns conteúdos, que são conteúdos de ensino médio, de nível básico até".
G5: "A questão da linguagem para os indígenas e para os haitianos tem sido um limitador".
G5: "[Em relação aos/às estudantes indígenas] toda a interação social com os demais estudantes do curso ela é bem deficiente".
G5: "Eu percebo que a integração é um pouco limitada, então eles [estudantes haitiano] acabam ficando limitados a um ou dois colegas que se sobrecarregam desse acolhimento e sobrecarrega um pouco mesmo".
G6: "[Em relação aos/às estudantes indígenas] acho que a questão cultural tem o peso sim, mas tem um peso maior essa trajetória [escolar] deles anterior à universidade".
G6: "Tem muitos relatos de estudantes que apontam para isso: 'não tenho condições de continuar na universidade porque ela demanda muito custo e eu tenho que trabalhar, eu tenho que sustentar meu filho'...".
P2: "Um dos principais problemas dessa inclusão do estudante/trabalhador que nós temos são os conflitos de horários da universidade com o trabalho, liberação do estudante para

estágios, para atividades diurnas, trabalho de campo".
P2: "As formas de inclusão do estudante trabalhador, especialmente quem trabalha no comércio e na indústria, têm sido mais difícil. Nós temos dificuldade de horário, no noturno temos dificuldades de horário de ônibus para o aluno chegar à aula".
P2: "Nós temos muitos alunos que não fizeram o Ensino Médio regular, então tem uma grande dificuldade de interpretação e leitura, dificuldade de tempo pra fazer leituras fora da Universidade, dificuldade de liberação para otrabalho de campo, por exemplo. Às vezes ele sai do trabalho às 18 horas, até se organizar, alimentação, sempre atrasa um pouco e perde um pouco da aula".
P3: "A gente tem um contingente muito grande de alunos trabalhadores. É complicado, é muito complicado porque os cursos na área de humanas no geral demandam muita leitura e esses alunos trabalhadores eles não têm tempo de fazer isso".
P3: "[Em relação aos/às estudantes do PROHAITI] tem todo o problema do idioma".
P4: "Os alunos não chegam aqui alfabetizados cientificamente, ao contrário, chegam aqui, muitas vezes, com dificuldade de leitura na sua língua materna, de interpretação de textos...".
P4: "... tem os limites da educação noturna que geralmente esta associada à educação de trabalhadores".
P5: "Tem diferenças culturais muito fortes. Essa questão de permanecer em uma aula, por mais que tu faça uma aula diversificada, umas três horas de atividades, às vezes não é o padrão estrutural da cultura, de algumas culturas indígenas".
P5: "[Em relação aos/às estudantes indígenas] é difícil às vezes a gente conseguir dentro da sala de aula que tenha uma participação efetiva como tem naturalmente com os outros alunos e alunas".
P5: "Na questão dos afrodescendentes, é uma situação que dentro da minha vivência em sala de aula, (talvez tenha algumas diferenças ali entre os grupos de alunos), mas dentro da sala de aula não tenho sentido diferença com a questão dos afrodescendentes".
P5: "Eu tenho alunos que trabalham e aí eu acho que o padrão típico é que eles têm pouco tempo para se dedicar e estudar".
P6: "Em relação à questão da inserção deles [afrodescendentes] especificamente, dentro do curso e da sala de aula me parece pelo menos que eles se sentem, às vezes, com uma identidade bem à vontade. Então, nesse aspecto de lidar com a questão afrodescendente dentro de sala de aula é tranquilo, não vejo diferença em relação aos demais alunos pelo menos no sentido de dificuldade de aprendizagem etc. Eu, pelo menos não percebo isso".
P6: "A questão dos indígenas, eu noto uma dificuldade maior, porque a formação característica da maioria, quando eu pergunto qual é a língua materna, não é o português, é outra língua. Então, eles têm uma dificuldade imensa, às vezes, de perceber o que a gente está falando. Eu não consigo chegar, às vezes, a dar esse grau de atenção para um aluno indígena. Então, nesse aspecto eu sinto realmente uma diferença de formação entre os alunos não indígenas e os indígenas. Todos os meus alunos indígenas, todos sem nenhuma exceção, eu já tive uns 5 ou 6 alunos, eu acho, têm dificuldade de aprendizagem".
P6: "Aquele aluno que sai do trabalho, vem pra Universidade, volta pro trabalho, e nesse vai e vem entre trabalho e Universidade não consegue vivenciar a bibliografia que a área deveria proporcionar ao aluno, então isso é uma dificuldade".

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Figura 5. Necessidade de formação continuada

G2: "Acho que dificuldades no trabalho pedagógico existem porque não é, talvez, o público que o docente estaria acostumado a trabalhar".
G2: "[Em relação aos/às estudantes indígenas] os professores têm muita dificuldade de dialogar com o estudante na linguagem deles".

G3: “A gente percebe que, invariavelmente, não é raro eles [estudantes indígenas] se comunicarem em kaingang. Então se a gente, por exemplo, sabe um pouquinho mais para que essa relação seja mais de acolhimento, uma relação de preocupação com o outro e até mesmo na questão cognitiva e pedagógica quando nos falta um termo que a gente consiga dizer alguma coisa a mais”.
G4: “O problema mesmo é o pedagógico. É como você tratar as pessoas que são diferentes de maneiras diferentes e como tratar isso de maneira muito natural”.
G5: “... eu acho que capacitação permanente. Hoje a gente tem [no curso] esses dois públicos que são os indígenas e os haitianos, mas creio que a gente vai ter dificuldades ampliadas quando tivermos deficientes. Então capacitação permanente, tanto de técnicos, quanto de docentes, porque eu vejo que essa dificuldade não é só da coordenação do curso, também é quando eles procuram uma informação na secretaria acadêmica, na secretaria de curso, na própria coordenação acadêmica e a gente entende que a informação não é captada, o fluxo não é captado e isso acaba rompendo prazos, perdendo prazos ou dificultando todo o trâmite que teria que ser dado para determinadas situações. Além disso, creio que a gente precisa trabalhar também com os acadêmicos, porque a gente precisa da ajuda deles em sala para conseguir acessar uma forma de comunicação mais eficiente ou desenvolver uma forma de comunicação mais eficiente”.
P1: “Eu acho que a UFFS teria que avançar no sentido de fazer programa de formação continuada para os servidores, tanto a nível técnico quanto a nível docente”.
P2: “Eu acredito que o NAP [Núcleo de Apoio Pedagógico] tenha que ser mais efetivo, no sentido da formação de professores, formação pedagógica geral quanto especialmente para o atendimento desse público, inclusive ajudando a formar uma cultura do conhecimento pedagógica do conteúdo, porque o professor, quando sai da formação stricto sensu e vem pra docência, geralmente tem um aspecto muito técnico do nosso conhecimento disciplinar”.
P3: “... aí a gente pensa no NAP [Núcleo de Apoio Pedagógico]... Criar questões assim, que podem suscitar como lidar com um aluno de comunidade indígena. Tem que ser algo que de repente vai poder organizar, poderia contribuir conosco, medidas da universidade, ter debates sobre isso mais próximo da gente”.
P3: “[Em relação aos/às estudantes indígenas] me sinto muitas vezes despreparado diante desse desafio”.
P4: “Uma das dificuldades é como não desestimular a presença desse aluno ao mesmo tempo em que eu não posso dentro de uma ética profissional promover estudantes sem nenhum tipo de retorno no seu processo de conhecimento”.
P5: “Com indígenas, eu sinto bastante dificuldade. Eu imagino que é por causa da questão da diferença da cultura, às vezes a linguagem que a gente usa não é uma linguagem tão acessível, a forma com que a gente trabalha o estudo não é necessariamente uma forma com que algumas culturas indígenas estão acostumadas a trabalhar o estudo, e aí eu sinto dificuldades e percebo que elas se manifestam nas taxas de desistência”.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Interpretação e Análise dos Dados

A inclusão dos segmentos populares nos espaços universitários passa, necessariamente, pelo reconhecimento das diferenças e de que essas diferenças estão permeadas por desigualdades sociais e culturais que impactam diretamente na experiência e na trajetória acadêmica desses sujeitos. Segundo Libâneo (2016, p.57), “a diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa pode ignorar isso”. Como escreve Boaventura de Sousa Santos (2006):

> Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (Santos, 2006, p.470 como citado em Libâneo, 2016, p.58).

Na sequência passamos à interpretação e análise dos dados a partir das categorias selecionadas.

Tensões entre acesso e permanência

De acordo com as narrativas dos/as gestores/as e docentes da UFFS - *Campus* Erechim, as políticas de ingresso institucionais são avaliadas como positivas por criarem condições para a entrada de diferentes segmentos, em especial àqueles historicamente sub-representados nos espaços universitários. No entanto, mostra-se uma preocupação com a questão da permanência desses sujeitos até a conclusão de seus cursos, reflexo, provavelmente, dos altos índices de evasão registrados nos cursos de graduação.

> G4: De maneira geral, eu avalio que ela consegue suprir o que ela se propõe, que é colocar pessoas aqui para dentro da Universidade que a princípio provavelmente não conseguiriam entrar se fosse um processo de seleção basicamente meritocrata, do ponto de vista, por nota... Agora, isso não significa que a gente consiga trabalhar da melhor forma com elas, depois que as pessoas estão aqui dentro". G5: Eu avalio que nós temos como política de inclusão a possibilidade de acesso. Então, o acesso foi facilitado para afrodescendentes, indígenas, estudantes trabalhadores, estudantes de outras diferentes classes sociais, diferentes condições, diferentes estados, várias regiões do país. Então, a gente tem uma facilidade de acesso, porém dificuldades na permanência desses acadêmicos, desses estudantes no curso. G6: "... a Universidade abre as portas, ela convida e quando esses estudantes entram aqui eles não tem um cuidado mais próximo, eles não tem apoio, não no sentido só técnico e funcional, mas financeiro, às vezes até no sentido de bolsas e tudo mais". P5: "A gente está dando a possibilidade às pessoas nas suas mais diferentes culturas ou necessidades entrarem na Universidade, mas a permanência, a possibilidade delas viverem a Universidade na plenitude, se formarem, me parece que a gente ainda pode melhorar".

A indicação por parte dos/as entrevistados/as da situação conflituosa entre o ingresso e a permanência de estudantes na UFFS - *Campus* Erechim se alinha à tese dos excluídos do interior (Bourdieu & Champagne, 2012), em que um cenário de aparente democratização se cria a partir da abertura do sistema de educação superior a segmentos historicamente afastados. No entanto, a garantia de acesso, por si só, não pode ser considerada democratização da educação superior. É preciso criar condições de permanência para esses/as estudantes para que realmente se configure como um processo democrático e inclusivo.

E como se criam essas condições de permanência? Compreendendo e reconhecendo quais são "as formas mais ocultas" (Bourdieu & Passeron, 2015) das desigualdades educacionais a partir de sua correlação com as desigualdades sociais, não só de ordem econômica, mas também de ordem cultural. Na perspectiva bourdieusiana, essa correlação só pode ser compreendida quando se reconhece que a universidade valoriza e exige de seus acadêmicos determinadas atitudes, comportamentos, competências e conhecimentos que são desigualmente distribuídos entre as classes sociais e, consequentemente, nas suas trajetórias escolares pregressas.

Para os autores, as instituições de educação só podem promover uma democratização da cultura se não ignorarem as desigualdades diante da cultura, reconhecendo que existem alunos com déficit cultural, que não podem ser percebidos da mesma forma, como

categoria homogênea (Bourdieu & Passeron, 2015). Quando a universidade adota o entendimento de que há uma igualdade formal entre os/as acadêmicos/as, ela torna-se desatenta às desigualdades reais, indiferente às diferenças. Dessa forma, tratando todos como iguais, como se todos possuíssem o mesmo capital cultural, a universidade apreende as diferenças sociais como diferenças exclusivamente escolares e essas como diferenças de competência naturais de cada indivíduo, favorecendo, assim, os mais favorecidos e desfavorecendo os mais desfavorecidos.

Depreende-se, a partir das falas dos/as entrevistados/as, que embora o reconhecimento das diferenças e das desigualdades possa ser percebido nos mecanismos institucionais de acesso, novas desigualdades são imputadas aos/às estudantes após ingressarem na UFFS e essas desigualdades não têm sido suficientemente compreendidas a ponto de criar condições para que esses/as estudantes permaneçam na Instituição até a conclusão de seus cursos.

Ações voltadas à permanência

Como vimos anteriormente, na UFFS, a questão da permanência está fortemente vinculada à assistência estudantil de ordem financeira e isso se reflete nas narrativas abaixo que apontam para a insuficiência de recursos econômicos para atender à grande demanda institucional.

> G2: "A política de assistência estudantil, em termos socioeconômicos ela existe. Tem auxílio permanência, estudantil, transporte e moradia, mas em termos de valor, eles são muito baixos porque os custos de moradia no município, alimentação acaba sendo insuficiente para passar os 30 dias do mês".
>
> G6: "... a questão das condições de permanência é um elemento importante porque nós temos muitos estudantes de classes populares e aquilo que a universidade oferece não subsidia a existência deles aqui". G6: "O caso do Restaurante Universitário é um fator que tem contribuído bastante. Tem alunos que vem pra cá só pela questão da alimentação. Tem um custo mais adequado".
>
> P4: "Questão fundamental é nós termos uma política mais agressiva de bolsas de permanência... Assim como nós muitas vezes enchemos o peito, dizemos que nós temos mais de 90% de alunos oriundos da escola pública, nós tínhamos que encher o peito e dizer das mais diferentes formas e escrever que nós tínhamos 70% dos estudantes bolsistas". P6: "... focar nessa questão dos recursos porque aí a gente não pode ser ingênuo, a gente tem essa questão de permanência como talvez a questão essencial".

Pela condição economicamente desfavorecida das classes populares, o processo de inclusão, por vezes, está bastante enraizado à dimensão do auxílio financeiro. Assim, é comum associar a evasão somente às dificuldades financeiras dos/as estudantes para se manterem na universidade. Contudo, o estudo realizado pela Pró-Reitora de Graduação da UFFS mostra que não há diferença, por exemplo, nos índices de evasão entre as categorias L1 (vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas) e L5 (vagas reservadas a candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas). Ambas apresentam taxa de evasão de 38% entre os anos de 2013 e 2017.

Esses dados corroboram com o entendimento de Bourdieu e Passeron (2015) que apontam que, para além da questão econômica, o sucesso acadêmico está fortemente vinculado ao capital cultural dos/as universitários/as. Sem negar a importância da dimensão econômica do processo de inclusão, talvez seja preciso que a UFFS, para além de investir na ampliação dos auxílios econômicos e de bolsas, também invista na ampliação do apoio psicopedagógico tanto para os estudantes quanto para os professores,

na criação de políticas acadêmicas de apoio à aprendizagem, de ampliação do acesso a atividades culturais e artísticas, na construção de novas propostas curriculares, na inovação de práticas pedagógicas, na criação de espaços de debate e socialização, em políticas de acolhimento, orientação e integração, principalmente aos/às estudantes ingressantes, colaborando com os processos de adaptação à vida universitária desses sujeitos.

Isso não significa promover práticas assistencialistas. Pelo contrário. Significa superar o desafio de promover uma formação em nível superior que realmente faça sentido para esses sujeitos e de criar espaços onde eles possam se reconhecer, discutir e problematizar a sua condição e a condição do outro, gerando, assim, um ambiente onde possam se sentir verdadeiramente incluídos e reconhecidos em suas diferenças. Alguns desses espaços já existem e são reconhecidos nas falas dos/as entrevistados/as, conforme podemos verificar abaixo:

> G3: "O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas [NEABI]... E tem de um esforço muito grande do SAE [Setor de Assuntos Estudantis], tentando dar conta dessa demanda. Vejo um esforço pelos profissionais que ali atuam de estar atentos a essas necessidades, questões mais de cunho cultural".
>
> P2: "O PIN [Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas]". P3: "A gente vê atividades, eventos sobre comunidades indígenas, a gente vê eventos sobre o movimento de luta contra o racismo...".
>
> P5: "A gente vê também, volta e meia, atividades aqui dentro do *Campus* voltadas para tentar fazer com que as pessoas que são o foco das ações possam se identificar, possam ter uma vivência mais clara, mais tranquila dentro do *campus*, têm alguns grupos de estudos, a gente vê alguns seminários, vê palestras que são destinadas a conversar sobre esse assunto. Acho que são essas as principais ações que eu vejo".

Apesar do reconhecimento de algumas práticas inclusivas, chama a atenção que parte significativa dos/as entrevistados/as manifestaram dificuldade em identificar ações voltadas a esse fim.

> G5: "As ações afirmativas de acesso me parecem bastante claras, mas não as de permanência".
>
> P1: "Acho que as práticas realmente ainda são pouco vistas na Instituição tanto que eu nem consigo falar muita coisa".
>
> P3: "Muita coisa a gente não fica sabendo...".
>
> P6: "... uma politica de acessibilidade ou de inclusão maior, mais especificamente, assim eu não consigo visualizar muito".

Isso mostra que a Instituição, além de ampliar as políticas voltadas à permanência, também precisa publicizá-las junto à comunidade acadêmica, tanto para que os/as estudantes possam acessá-las ao terem conhecimento das mesmas, quanto para que os/as docentes e gestores/as possam orientar seus/suas alunos/as e colaborar tanto com a avaliação quanto com a sua efetividade.

Desafios que se apresentam à inclusão

A universidade, historicamente, é uma instituição que se mostra resistente àqueles saberes que não são os valorizados nos espaços acadêmicos. Catani (2013, p.74-75) descreve o espaço universitário como "um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo".

Segundo Bourdieu e Passeron (2015), ao ingressar em um curso superior, o/a estudante passa a ser cobrado/a não apenas pela apreensão do conteúdo transmitido pelo professor, mas também pelo domínio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas como: desenvoltura verbal, destreza com a linguagem escrita, trato

com a cultural geral, familiaridade e domínio na língua culta, postura corporal, dicção, maneiras, sotaque, etc. Como já mencionamos anteriormente, essa naturalidade e desenvoltura exigidas não seriam, de acordo com os autores, encaradas pelas instituições de ensino como algo socialmente herdado, mas como uma vocação natural para as atividades intelectuais. Os/as estudantes seriam tratados/as como se todos/as possuíssem os mesmos instrumentos de decodificação, embora esses instrumentos sejam melhor dominados pelos/as discentes pertencentes a segmentos sociais com maior bagagem cultural (familiar e escolar).

Dessa forma, a instituição de ensino torna-se uma instância de reprodução das desigualdades sociais, pois ao exigir dos/as estudantes o domínio de uma cultura a qual eles/as não tiveram acesso em função da sua condição de classe, transformam as desigualdades sociais em desigualdades escolares, para em seguida torná-las novamente desigualdades sociais na saída do sistema de ensino (Bourdieu & Passeron, 2015).

A própria formação moderna ocidental dos profissionais docentes cria um posicionamento refratário à forma, por exemplo, de como a cultural indígena opera, que é muito diferente da lógica da sociedade ocidental, branca, urbana no que diz respeito às dimensões de espaço, tempo e conhecimento. Em posse de um capital social, linguístico e cultural de pouco valor reconhecido no âmbito educacional, os/as estudantes indígenas da UFFS acabam, provavelmente, se tornando o grupo mais vulnerável e apresentando maior dificuldade de inclusão neste espaço, se considerarmos as manifestações abaixo:

> G1: “Os indígenas aldeados ainda têm os processos culturais muito próprios. Percebo haver um sofrimento intelectual das pessoas, não pela utilização de palavras desconhecidas, mas o conceito que essas têm é um horizonte desafiador, sendo preciso ir devagar”.
>
> G2: “Com as populações indígenas a gente tem uma grande dificuldade na questão de linguagem”.
>
> G3: “[...] eles têm o português como segunda língua. No processo de escrita, no processo de compreensão, no processo de aprendizado, isso é um muro que tem para o sucesso desses acadêmicos”.
>
> G4: “[…] eles têm dificuldade de interação com outros grupos, com outras pessoas, acabam ficando marginalizados até do ponto de vista de discussão de determinados temas”.
>
> G6: “Acho que a questão cultural tem o peso sim, mas tem um peso maior essa trajetória [escolar] deles anterior à universidade”.
>
> P5: “É difícil às vezes a gente conseguir dentro da sala de aula que tenha uma participação efetiva como tem naturalmente com os outros alunos e alunas”.
>
> P6: “[…] eu noto uma dificuldade maior, porque a formação característica da maioria, quando eu pergunto qual é a língua materna, não é o português, é outra língua. ... todos os meus alunos indígenas, todos sem nenhuma exceção, eu já tive uns 5 ou 6 alunos, eu acho, têm dificuldade de aprendizagem”.

As dificuldades de inclusão plena relatadas pelos/as entrevistados/as em função do domínio da língua também se estendem aos/às estudantes haitianos/as, conforme podemos conferir abaixo:

> G1: [...] esses alunos não dominam a língua”.
>
> G5: “A questão da linguagem para os indígenas e para os haitianos tem sido um limitador”.
>
> P3: “... tem todo o problema do idioma”.

Mostra-se urgente a necessidade da Instituição construir mecanismos para preparar tanto os/as docentes quanto os/as estudantes para enfrentar essa barreira da língua. Tanto no caso dos/as indígenas quanto dos/as haitianos/as, a língua portuguesa não é a

língua materna. Por parte dos/as discentes, o domínio ao menos básico da língua portuguesa é o mínimo para que se possa apreender o que está sendo discutido nas aulas, compreender e interpretar dos textos lidos, realizar produções escritas.

No caso dos/as professores/as, é preciso haver um movimento de reconhecimento quanto à necessidade de se adequar a realidade da sala de aula. Se o/a docente tem alunos/as cuja primeira língua não é a portuguesa há de se procurar alternativas para que esses/as estudantes possam usufruir do mesmo direito à formação que os/as demais colegas. De acordo com Bourdieu e Passeron (2015), um ensino realmente democrático é aquele que:

> ... se atribui como fim incondicional permitir ao maior número possível de indivíduos apreender ao menor tempo possível, o mais completamente e mais perfeitamente possível, o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um determinado momento. (p.101)

Algumas ações voltadas a promover formação tanto para os/as docentes como para os/as estudantes já foram criadas no *Campus* Erechim, como um curso de kaingang, língua falada pela maioria dos/as estudantes indígenas da Instituição, o que representa uma importante iniciativa para sensibilização da comunidade acadêmica e para inclusão desses/as universitários/as. Estender essa iniciativa para o caso dos/as haitianos/as e promover aulas de língua portuguesa para os/as estudantes que não a dominam poderia ser uma alternativa para tentar amenizar essa barreira.

Em relação aos/às universitários/as trabalhadores/as, a principal dificuldade apontada pelos/as entrevistados/as diz respeito à falta de tempo para se dedicarem aos estudos, às leituras, às atividades extraclasse, o que os impendem, por vezes, de vivenciar de forma plena a experiência acadêmica.

> P2: "Um dos principais problemas dessa inclusão do estudante/trabalhador que nós temos são os conflitos de horários da universidade com o trabalho, liberação do estudante para estágios, para atividades diurnas, trabalho de campo".
>
> P3: "A gente tem um contingente muito grande de alunos trabalhadores. É complicado, é muito complicado porque os cursos na área de humanas no geral demandam muita leitura e esses alunos trabalhadores eles não têm tempo de fazer isso".
>
> P5: "Eu tenho alunos que trabalham e aí eu acho que o padrão típico é que eles têm pouco tempo para se dedicar e estudar".
>
> P6: "Aquele aluno que sai do trabalho, vem pra Universidade, volta pro trabalho, e nesse vai e vem entre trabalho e Universidade não consegue vivenciar a bibliografia que a área deveria proporcionar ao aluno, então isso é uma dificuldade".

Pela falta de tempo em função da sua condição de trabalhadores/as, o nível de conhecimento a que esse/a universitário/as terá acesso e as condições físicas e psicológicas para se dedicar aos estudos não são as mesmas de um/a estudante que consegue se dedicar integralmente aos estudos. Além disso, o/a estudante trabalhador/a na UFFS - *Campus* Erechim vê as opções de cursos noturnos limitadas às licenciaturas. Embora tenha uma importância fundamental em qualquer sociedade, a profissão docente tem se tornado cada vez menos atrativa em função dos baixos salários, das precárias condições de trabalho, do desprestígio social da atividade, da falta de perspectivas na carreira. As condições do estudante trabalhador/a da UFFS - *Campus* Erechim se encaixam dentro daquilo que Bourdieu e Champagne (2012) chamam de eliminação branda, ou seja, um percurso escolar longo, sofrido, acidentado, marcado por dificuldades, avanços e recuos e que ao final, se o/a estudante não fracassar, terá obtido um diploma relativamente desvalorizado, embora tenha aparentemente recebido todas as chances.

As condições desfavoráveis, e por vezes precárias, de formação dos/as estudantes trabalhadores/as estão presentes em todas as instituições de educação superior. A superação dessas dificuldades passa, em grande parte, pela intenção governamental de criar legislação que conceda aos/às estudantes trabalhadores/as direitos que lhe possibilitem viver mais amplamente a sua formação acadêmica, além de ampliar os recursos destinados à assistência estudantil e a bolsas de pesquisa, extensão, monitoria, etc, o que possibilitaria, pelo menos a uma parte desses/as discentes, deixar o trabalho para poder se dedicar exclusivamente aos estudos. Passa também, no âmbito institucional, pela renovação dos currículos e das práticas pedagógicas para que a formação superior se torne mais significativa para esses/as estudantes.

Nas falas dos/as entrevistados/as não são apontadas dificuldades ou desafios específicos em relação aos/às estudantes pretos/as e pardos/as. Também não aparecem dificuldades ou desafios específicos em relação aos/às estudantes com deficiência, o que pode ser explicado pelo baixo índice de ingresso desse grupo na Instituição o que faz com que a maior parte dos/as entrevistados/as não tenha tido contato ainda com esses/as acadêmicos/as.

Necessidade de formação continuada

Quando o/a professor/a se reconhece como importante peça no processo de inclusão nos espaços universitários, ele/a passa a repensar o seu fazer docente e a sua relação com os/as estudantes, os/as reconhecendo como sujeitos cuja trajetória e, em muitos casos, seu desempenho acadêmicos estão vinculados à sua condição de classe. Mas repensar a prática pedagógica não é uma tarefa fácil. A própria formação inicial dos/as professores/as não os/as preparara para os desafios de trabalhar com públicos tão distintos daqueles que normalmente ocuparam os espaços universitários. Isso pode ser percebido nas transcrições abaixo:

> G2: ““Acho que dificuldades no trabalho pedagógico existem porque não é, talvez, o público que o docente estaria acostumado a trabalhar”.
>
> G4: “O problema mesmo é o pedagógico. É como você tratar as pessoas que são diferentes de maneiras diferentes e como tratar isso de maneira muito natural”.
>
> P3: “[Em relação aos/às estudantes indígenas] me sinto muitas vezes despreparado diante desse desafio”.
>
> P4: “Uma das dificuldades é como não desestimular a presença desse aluno ao mesmo tempo em que eu não posso dentro de uma ética profissional promover estudantes sem nenhum tipo de retorno no seu processo de conhecimento”.

As narrativas revelam, ainda, a necessidade de formação continuada, como podemos ver abaixo:

> G3: “A gente percebe que, invariavelmente, não é raro eles [estudantes indígenas] se comunicarem em kaingang. Então se a gente, por exemplo, sabe um pouquinho mais para que essa relação seja mais de acolhimento, uma relação de preocupação com o outro e até mesmo na questão cognitiva e pedagógica quando nos falta um termo que a gente consiga dizer alguma coisa a mais”.
>
> G5: “... eu acho que capacitação permanente. Hoje a gente tem [no curso] esses dois públicos que são os indígenas e os haitianos, mas creio que a gente vai ter dificuldades ampliadas quando tivermos deficientes. Então capacitação permanente, tanto de técnicos, quanto de docentes.
>
> P1: “Eu acho que a UFFS teria que avançar no sentido de fazer programa de formação continuada para os servidores, tanto a nível técnico quanto a nível docente .
>
> P2: “Eu acredito que o NAP [Núcleo de Apoio Pedagógico] tenha que ser mais efetivo, no sentido da formação de professores, formação pedagógica geral quanto

especialmente para o atendimento desse público, inclusive ajudando a formar uma cultura do conhecimento pedagógica do conteúdo, porque o professor, quando sai da formação stricto sensu e vem pra docência, geralmente tem um aspecto muito técnico do nosso conhecimento disciplinar".

P3: "... aí a gente pensa no NAP [Núcleo de Apoio Pedagógico]... Criar questões assim, que podem suscitar como lidar com um aluno de comunidade indígena".

A UFFS – *Campus* Erechim, assim como os demais *campi* da Instituição, possui hoje um corpo discente formado por cerca de 90% de estudantes oriundos/as de escolas públicas. Há um quantitativo grande de estudantes trabalhadores/as. Há também um número significativo de estudantes indígenas, pretos/as e pardos/as, e, mais recentemente o ingresso de estudantes haitiano/as e estudantes com deficiência. Considerando esse cenário, que foge drasticamente da configuração historicamente elitista das universidades, há de se pensar com urgência em capacitar tanto o corpo técnico quanto o corpo docente para atender a esse público e para propor e promover ações que realmente promovam a inclusão desses sujeitos e façam com que eles se sintam pertencentes, respeitados e valorizados nesta Instituição.

Considerações em Aberto

Este estudo nos possibilitou verificar, em um primeiro momento, a ocorrência de importantes avanços nas últimas décadas, no cenário nacional, no que se refere ao rompimento do perfil elitista das universidades públicas. Ações governamentais colaboraram para que segmentos historicamente excluídos das universidades pudessem acessar esses espaços. No entanto, a inclusão desses grupos não tem se efetivado de forma plena. Uma evidência disso são os altos índices de evasão registrados na educação superior, inclusive nas universidades públicas, que foram fortemente impactadas pelas políticas governamentais de democratização da educação superior.

E isso não tem sido diferente na instituição lócus deste estudo. As entrevistas realizadas com professores/as e gestores/as da UFFS – *Campus* Erechim mostrou que a tensão entre acesso e permanência tem sido motivo de preocupação, principalmente diante das altas taxas de evasão. Foi possível verificar, também, que embora as políticas institucionais de acesso estejam claras para os entrevistados, as políticas de permanência ainda parecem um pouco nebulosas, estando geralmente associadas à assistência estudantil de ordem financeira ou a espaços de debate e problematização.

As narrativas apontam, ainda, que os principais desafios ao processo de inclusão após o ingresso na Instituição estão relacionados aos constrangimentos de adaptação às exigências universitárias. A insuficiente bagagem de capitais (cultural, linguístico, econômico) leva esses sujeitos a uma inserção marginal, ou seja, eles/as estão naquele espaço acadêmico, mas ao mesmo tempo não estão porque as condições e os instrumentos dos quais dispõem não lhes permitem usufruir com plenitude aquela experiência, pela própria dificuldade de cumprir com as atividades acadêmicas.

Uma instituição de educação superior que se propõe a promover um acesso em massa de segmentos populares precisa estar atenta às suas particularidades e necessidades para poder criar estratégias de permanência e inclusão. Dentre essas estratégias, a formação continuada aparece como uma alternativa institucionalmente viável para capacitar servidores docentes e técnico-administrativos no sentido de promover a qualificação do processo de acolhimento e inclusão desses segmentos.

Embora tenha havido avanços muito significativos no sentido de tentar superar a histórica exclusão de classes populares dos espaços acadêmicos, não podemos ficar desatentos ao deslocamento desse processo de exclusão para dentro da universidade. O acesso de segmentos populares à educação superior é condição necessária, mas não suficiente para produzir um cenário de democratização e de inclusão. Para isso, é preci-

so promover e qualificar a permanência desses/as estudantes nos espaços acadêmicos e, para além disso, incluí-los/as para que também se sintam pertencentes a esse lugar.

Referências

Bourdieu, P. (2012). Os três estados do capital cultural. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Org.). *Escritos em Educação* (pp. 71-80), Petrópolis, Brasil: Vozes.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Richardson, J. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Recuperado em https://canvas.harvard.edu/files/4148520/download?...frd=1...

Bourdieu, P. & Champagne, P. (2012). Os excluídos do interior. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Org.). *Escritos em Educação* (pp. 217-228), Petrópolis, Brasil: Vozes.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, Brasil: Editora da UFSC.

Censo de Educação Superior 2016. (2017). Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf

Censo de Educação Superior 2003. (2004). Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf

Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Dambros, M. (2015). *Dilemas na constituição do sentido atribuído ao popular na Universidade Federal da Fronteira Sul (*Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Brasil. Recuperado de https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/717/1/DAMBROS%2c%20Marlei.pdf

Durham, E. (2005). Educação superior, pública e privada (1808–2000). In Schwartman, S. & Brock, C. *Os desafios da educação no Brasil*. Recuperado de http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf

Fernandes, F. (2004). Universidade e desenvolvimento. In Ianni, O. (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante* (pp. 273-316). São Paulo, Brasil: Expressão Popular.

Fonaprace, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. (2016). *IV Pesquisa do Perfil Sócioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras.* Recuperado de http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Recuperado de http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PQUISA%281%29.pdf

Gomes, J. B. (2003). O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In Santos, R. E. & Lobato, F. (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais* (pp. 15-58). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.

Libaneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf

Martins, C. B. & Weber, S. (2010). Sociologia da educação: democratização e cidadania. In Martins, C. B. & Martins, H. H. T. S. (Org.). *Horizontes das ciências sociais no Brasil: sociologia* (pp. 131-202). São Paulo, Brasil: ANPOCS.

Minayo, M. C. S. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In Minayo, M. C. S (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis, Brasil: Vozes.

Nogueira, M. A & Nogueira, C. M. M. (2017). *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Pereira, T. I. (2015). *Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho*. Curitiba, Brasil: CRV.

Ristoff, D. (2016). Democratização do Campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, 5(9), 9-62. Recuperado de http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf

Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf

Rotta, E., Vitcel, M. S. & Andrioli, A. I. (2012). A Universidade Federal da Fronteira Sul e a sua experiência de inclusão por meio da instituição das cotas sociais. In Luft, H. M. Falkembach, E. M. & Casaes, J. B. (Org.). *Freire na agenda da educação: inclusão e emancipação – educação de jovens e adultos* (pp. 55-65). Ijuí, Brasil: Ed. Unijuí.

Silva Filho, R. L. L, Motejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no Ensino Superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf

Universidade Federal da Fronteira Sul. (2018). *Relatório PROGRAD Graduação - UFFS*. Chapecó, Brasil.

Zago, N., Paixão, L. P. & Pereira, T. I. (2016). Acesso e Permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. *Educação em Foco*, 27, 145-169. Recuperado de http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1334

Inclusão dos estudantes na Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim

Naiara Greice Soares
Guacira de Ávila Javornik

Introdução

O projeto "Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares" surge com o propósito de pesquisar sobre o ingresso, acesso e permanência dos Setores Populares na Universidade, mais especificamente na Universidade Federal da Fronteira Sul, em que discorremos nesta pesquisa. Contudo, para realizar este estudo, primeiramente se faz necessário abordarmos sobre a sociedade a qual esse grupo, aqui denominado Setor Popular, pertence.

Referir-se a questão do Setor Popular na Universidade é escavar a luta de classes travada ao longo dos tempos por este segmento na sociedade. Fazemos uso das palavras de Marx ao se referir a nossa sociedade atual, em que Marx e Engels (1848, p.07), mencionam: "A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes."

Corroborando com este pensamento, Althusser destaca que:

> [...] numa sociedade de classes as relações da produção são relações de exploração, portanto, relações entre classes antagônicas. A reprodução das relações de produção, objectivo último da classe dominante, não, pode portanto ser uma simples operação técnica formando e distribuindo os indivíduos pelos diferentes postos da "divisão técnica" do trabalho. […] Realiza-se através de uma luta de classe que opõe a classe dominante à classe explorada. (Althusser, 1980, p.116).

Desta forma, a classe explorada, denominada por Marx de proletariado, não conseguia dar continuidade aos estudos, pois após a conclusão do ensino fundamental eram induzidos a cursar um ensino médio que os capacitasse para o mercado de trabalho, tornando-se, assim, operários especializados.

Diante dessas considerações, o Marxismo, fundado por Karl Marx na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico, principalmente pelos conceitos políticos introduzidos em suas ideias. Ainda, em relação ao trabalho e a educação, Marx e Engels apontam que:

> A causa não está na consciência, mas no ser. Não no pensamento, mas na vida; a causa está na evolução e na conduta empírica do indivíduo que, por sua vez, dependem das condições universais. Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. (2011, p.43).

Rompendo com a imposição burguesa, o marxismo transforma o papel do sujeito em essencialmente ativo, mobilizando o máximo de conhecimento. Assim, Marx, na obra "O Manifesto Comunista" convoca a todos a proclamarem "[...] abertamente que seus objetivos só podem ser alcançados pela derrubada violenta de toda ordem social existente." (1848, p.65).

Nessa direção, a luta vivenciada pelo setor popular conquistou espaço também nas universidades, fato este que abordaremos na seção primeira, que segue.

Da dominação para a libertação: a emancipação do setor popular perpassa pelo conhecimento

O principal objetivo na construção do conhecimento é a emancipação do homem pa-

ra que supere sua própria realidade, passando de um estado de dominação para outro, a libertação. Com isso, a escola passa a receber todas as pessoas indistintamente, ou seja, a classificação e a separação de classes até então praticadas, as quais limitavam o acesso à escola e, principalmente, a Universidade, ganha novos sujeitos que passam também a pertencer ao ambiente escolar.

Nas palavras de Romão e Loss, tem-se a afirmativa:

> A UFFS foi a primeira universidade pública federal cuja criação deveu-se, diretamente, ao poder de mobilização e de convencimento público pelos movimentos sociais e pelas lideranças políticas e comunitárias. As redes de associativismo civil e o denso tecido de organizações sociais da região – berço de alguns dos principais movimentos sociais do campo do Brasil – foram mobilizados para a formulação do projeto de universidade e sua subsequente concretização. (2014, p.150).

Sendo assim, em 2009 surge a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como "instituição de ensino superior pública, popular e de qualidade[17]", abrangendo mais de 400 municípios entre os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Tendo como um dos objetivos principais, favorecer o ingresso de estudantes oriundos das escolas públicas, a UFFS se compromete com a educação popular, sendo que, conforme promulga o próprio documento da instituição:

> Ao caminhar cada dia mais em direção à igualdade e com o comprometimento em oferecer a oportunidade de cursar uma graduação de qualidade e totalmente gratuita, a UFFS oferece ainda bolsas e auxílios para que os alunos se dediquem o máximo aos estudos e permaneçam na Universidade até o fim do curso. As bolsas são voltadas para as áreas de ensino, pesquisa e extensão, incentivando o desenvolvimento de diversos projetos. Já os auxílios favorecem a permanência do acadêmico na UFFS.

Com referência a UFFS – *Campus* Erechim, a mesma iniciou seus trabalhos em 2010 e desde então "vem gerando oportunidades de acesso à educação superior pública e gratuita, primando pela qualidade de ensino, inclusão social, formação humanizada e democrática, valorização da diversidade e preocupação com o desenvolvimento local e regional sustentável[18]". Com este princípio norteador, diferentes culturas adentraram a Universidade e, desta forma, não há como ignorar estes novos sujeitos, que saem de uma sociedade opressora e excludente, com uma imensa vontade de fazer suas vozes serem ouvidas em todos os lugares deste ambiente e de ter sua diferença respeitada.

Conforme Moreira e Candau "Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa" (2003, p.159), ou seja, o cenário nesta instituição se altera e neste encontro de diferentes realidades, estabelecem-se relações que podem empoderar ou não estes sujeitos.

Nessa perspectiva, a universidade precisa ser transformada para contemplar a todos e ser vista como "[...] uma instituição cultural. [...] as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados" (Moreira; Candau, 2003, p.160). Somente quando a escola for de fato esta nova instituição, toda e qualquer forma de preconceito e discriminação será extinta deste ambiente, visto que, conforme Candau, ainda:

---

[17]Brasil. Universidade Federal da Fronteira Sul. Site institucional. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao. Acesso em: 09. Set. 2018.

[18] Brasil. Universidade Federal da Fronteira Sul. Site institucional. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/apresentacao-1/campus-erechim. Acesso em: 10. Set. 2018.

> A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (2011, p. 342).

Diante dessa constatação, é preciso libertar-se de conceitos e pensamentos históricos de exclusão, partindo-se para a reflexão. Sendo assim, é necessário repensar a história como forma de eliminar o preconceito e reduzir as diferenças de oportunidades entre as pessoas. Um movimento não muito fácil que exige mudanças, principalmente de atitudes, sendo que o "querer" necessita de desacomodação e busca diária de conhecimentos.

É preciso colocar-se no lugar do outro, para deixarmos de comparar, de se sentir superior, focar na deficiência da pessoa, discriminar pela raça, etnia ou língua materna. Mas começarmos a olhar o sujeito como ser humano, proporcionando a eles, e a nós mesmos, a oportunidade de conviver com as diferenças.

Neste sentido, o Brasil tem avançado na efetivação do direito de todos à educação. fundamentada no paradigma da inclusão e dos direitos humanos, estabeleceu-se caminhos para a transformação dos sistemas educacionais, conforme preconizam Romão e Loss, ao afirmar que:

> A Universidade deve estar aberta para incluir os projetos emergentes da sociedade para estudá-los cientificamente e, verificando a ciência que neles está presente e que na maioria das vezes não é percebida por seus próprios criadores, incorporá-la no patrimônio científico e tecnológico da humanidade. (2014, p. 153).

Em vista disso, a Universidade Federal Fronteira Sul – *Campus* Erechim buscou formas de melhor chegar à obtenção da acessibilidade e da inclusão, na tentativa de que todo o estudante que ingresse na universidade, nela permaneça, com suas especificidades sendo contempladas. Para isso, dispõe da Assessoria Acadêmica, do Setor de Assuntos Estudantis – SAE e do Núcleo de Acessibilidade, instâncias que pesquisamos e discorreremos brevemente a partir deste momento.

A Assessoria Acadêmica do *Campus* Erechim conta com seis (6) servidores e três (3) subsetores, sendo eles: Núcleo de Apoio Pedagógico, Setor de Acessibilidade e Setor de Estágios. Esta organização tem por objetivo colaborar diretamente nas atividades referentes ao ensino, pesquisa e extensão.

Já o Setor de Assuntos Estudantis – SAE, tem como princípio norteador o "[...] acolhimento, suporte e amparo às demandas socioeconômicas e psicopedagógicas dos estudantes"[19]. Por meio deste setor, o estudante pode solicitar diferentes tipos de auxílio, no intuito de favorecer e garantir a permanência destes na instituição. O SAE ainda disponibiliza, a todos os estudantes da UFFS, serviços a nível educacional e psicossocial.

Para contemplar de forma justa a todos os estudantes, a UFFS dispõe do Núcleo de Acessibilidade, o qual, com o fundamento da Inclusão adotado a nível nacional e garantido por diversas legislações, em 2015 inicia seus trabalhos no *Campus*. Por meio da Resolução nº 6, o regulamento do Núcleo foi aprovado, tendo por "[...] finalidade primária atender […] servidores e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quanto ao seu acesso e permanência na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), podendo desenvolver projetos que

[19]BRASIL. Universidade Federal da Fronteira Sul. Site institucional. Disponível em:https://www. uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/servico-de-atendimento-ao-estudante/ campus- erechim. Acesso em: 10. Set. 2018.

atendam a comunidade regional."

Nesse sentido, destaca-se alguns artigos da Resolução 6/2015, para entendermos as incumbências deste núcleo na Universidade:

> Art. 6º Compete a Divisão de Acessibilidade, entre outras atribuições:
> I - atuar no desenvolvimento de estratégias que assegurem ao público-alvo desse Núcleo a garantia de seus direitos constitucionais;
> […]
> IV - gerir as demandas dos Setores de Acessibilidade dos *campi* e dar os encaminhamentos necessários;
> V - implementar as Políticas de Acessibilidade propostas em âmbito nacional.
> Art. 7º Compete aos Setores de Acessibilidade dos *campi*, entre outras atribuições:
> I - propor e promover ações que visem eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional;
> II - proporcionar apoio didático-pedagógico aos docentes e discente nos processos de ensino aprendizagem;
> [...]
> V - oferecer apoio aos discentes e servidores com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, quer no uso adequado dos recursos tecnológicos, de informação e de comunicação, quer na facilitação dos materiais de ensino que se façam necessários à sua aprendizagem e/ou ao seu desenvolvimento no trabalho; [...].

Diante do exposto e de posse das informações acima mencionadas, adentraremos a pesquisa de fato, com a finalidade de averiguar como está se desenvolvendo o processo de Inclusão e Acessibilidade na UFFS - *Campus* Erechim.

Percurso Metodológico

A proposta deste trabalho se deu por meio de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa.

O emprego da pesquisa qualitativa, para identificarmos como as pessoas se constituem e constroem suas realidades, é um ponto importante para o pesquisador compreender as falas dos sujeitos entrevistados em relação a outras observações realizadas. Segundo Minayo:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1994, p. 21).

Assim, este trabalho configura-se numa pesquisa de campo, tendo como instrumentos, para a coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e, posteriormente transcritas para a descrição e interpretação.

Para Neto, a entrevista é o instrumento mais utilizado quando se realiza um trabalho de campo, pois através dela, em suas palavras:

> [...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (1994, p. 57).

Assim, neste trabalho, a entrevista semiestruturada é entendida como uma conversa que seguiu um roteiro de perguntas previamente formuladas para obter informações acerca da inclusão e acessibilidade na universidade.

Da coleta de dados

Para a pesquisa de campo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um pedagogo, um técnico administrativo e um responsável pelo setor de acessibilidade da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim.

Nessa direção, os participantes da pesquisa foram informados sobre a proposta e assinaram o "TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO", bem como, foi solicitada a "AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO". A pesquisa, sob o título de "Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares" tem sua aprovação no comitê de ética, com parecer no processo CAAE: 70083417.8.0000.5564.

Destacamos, por fim, que não faremos uso do nome das pessoas entrevistadas, e nem dos setores, mas utilizaremos como E (entrevistado (a)) - E1, E2 e E3.

Da análise dos dados

A análise dos dados obtidos tem por base o método de Análise de Conteúdo de Bardin, o qual, segundo a autora, consiste em:

> Grupo de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (2002, p. 41).

Desse modo, a autora ressalta que a análise de dados tem como objetivo organizar as informações coletadas, a fim de que se consiga responder ao problema apontado. Sendo assim, os dados coletados foram organizados em categorias que permitem classificar as informações com o que cada uma tem em comum. Segundo Bardin:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (2002, p. 117).

Assim, a partir da definição do método de pesquisa e das entrevistas aplicadas, as categorias que emergiram neste estudo foram:

a) a inclusão e a universidade pública;
b) acesso e permanência no ensino superior e;
c) formação e informação no processo de inclusão na universidade.

A discussão dos resultados deu-se com apoio teórico na Teoria Crítica, que tem seu principal objetivo na construção do conhecimento e emancipação do homem, para que supere sua própria realidade, passando de um estado de dominação para a libertação, destacando a tensão dialética entre infraestrutura e superestrutura.

Assim, segundo Carvalho: "A ciência é concebida como um produto da dinâmica do processo de desenvolvimento da sociedade. É uma construção coletiva, determinada pelos fenômenos sociais e orientada para a sociedade" (2010, p. 17). A autora ainda menciona que, na Teoria Crítica, a relação sujeito-objeto é dinâmica, sendo que o pesquisador situa-se na realidade para compreendê-la em sua dinâmica e processo. Tem como critério de verdade, que o conhecimento é uma atividade do ser humano, construído pelo próprio homem, por isso, não é absoluto, mas sim, relativo.

Da descrição: síntese dos dados

Após a transcrição das entrevistas, nos debruçamos sobre o material coletado e realizamos leituras para a identificação das categorias emergentes nas falas dos entrevistados.

Os três quadros que seguem, apresentam a síntese dos resultados da pesquisa:

Quadro I: Síntese dos resultados – A inclusão e a universidade pública

A inclusão e a universidade pública
E1: [...] elas são muito importantes. No início, eu particularmente tinha um pouco, não desconfiança, mas insegurança e mesmo pensando se de fato era o caminho da universidade [...] Mas depois com o tempo a gente foi percebendo e eu particularmente entendendo que se nós como instituição pública, não trabalharmos com isso, não tivermos as portas abertas para determinados públicos, esse público em especial não vai chegar na universidade pública, e eu entendendo que esse é o papel fundamental assim nosso como instituição pública. […] as ações afirmativas são fundamentais [...] as modalidades de inscrição, temos indígenas, tem [...] os haitianos [...] se não fosse pensado o ingresso na instituição via ações afirmativas, muitas, ou quase todas as pessoas não teriam condições de fazer o ensino superior público [...] é tratar com equidade, enfim, com igualdade aquelas pessoas que nunca tiveram historicamente condições de chegar a fazer um curso superior e ainda mais em uma universidade pública. […] As políticas de inclusão também, onde estamos começando […] muito mais atendendo a um quesito legal do que uma ação institucional vamos dizer assim, como teve uma ação institucional nas cotas, enfim de ações afirmativas, não tínhamos na inclusão, mas atendendo então essas questões legais que surgiram a partir deste ano, a gente também se enquadrou nisso. E2: […] a nossa instituição é de um cunho que vem dos movimentos sociais da região toda que batalhou para trazer a universidade pra cá, e essa política de inclusão que a universidade trouxe pra cá, busca atender todo esse público, além da região, também o Brasil. E3: Bom, elas existem […] mas elas ainda não são efetivas por que falta muita coisa ainda para que elas sejam realizadas de uma forma mais coerente, de acordo mesmo com o que a gente precisa.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Quadro II: Síntese dos resultados – Acesso e permanência no ensino superior

Acesso e permanência no ensino superior
E1: [...] vejo muitas dificuldades nesse processo, […] porque a inclusão ela se dá hoje muito a partir também... (existem as cotas e tal), mas a partir do desempenho do estudante, então ela parte já de um critério também que é um pouco diferente da ação afirmativa, sendo que a ação afirmativa também tem um desempenho, mas tem uma série de outros quesitos que contribuem no ingresso. Mas enfim, ambas, tanto a inclusão quanto a ação afirmativa acho que são fundamentais, pensando no acesso ao ensino superior de determinados públicos que nunca tiveram esse acesso e especialmente em uma instituição pública, acho que a gente deve fomentar isso ainda mais com políticas internas, enfim, pensar na permanência desses públicos. E2: [...] existem boas ideias para garantir a inclusão e permanência dentro da instituição, mas, as vezes a gente esbarra em recursos, principalmente moradia estudantil também toda a estrutura de profissionais voltada para esse tipo de atendimento psicossocial.[...]a gente sabe dos processos de ingresso na instituição […] que são voltadas

para estudantes com renda per capta inferior a 1,5 salário mínimo, cotas por autodeclaração de cor e etnia, programa de inclusão dos povos indígenas, auxílios estudantis que tem dentro do SAE que busca ajudar na permanência do estudante dentro da instituição e [...] a própria acessibilidade que tu trabalha direto.
[...] um dos princípios do Setor de Assuntos Estudantis é através dos auxílios financeiros, auxílio psicossocial tentar diminuir isso e incluir ele dentro da instituição. E tentar a permanência dele aqui apesar de toda dificuldade que ele venha encontrar. [...] tem agora um público grande de estudantes indígenas que vem com uma formação acadêmica feita dentro das aldeias [...] o que a gente poderia fazer para atenuar facilitar, o convívio das pessoas diminuir essas diferenças e até interagir mais entre...
Acredito que seriam ações da instituição voltadas pra isso, de integração, de entendimento. [...] suporte aos estudantes que tem diversas dificuldades pedagógicas [...] tenha novos processos que sejam justos e iguais pra todos, mas sem distinguir eles... respeitando as diferenças culturais, socioeconômicas de cada grupo [...]
E3: […] tem esses processos pra entrada desses alunos na universidade, tem as leis de cotas, tem as cotas pra afrodescendentes, tem cota pra indígenas, cota pra pessoa com deficiência, cota também socioeconômica, mas a gente tem uma dificuldade ali na questão da permanência [...] a quantidade de indígena que nós temos é no curso especifico da educação no campo, os que estão pelo PIM que é o programa que tem que eles entram nos outros cursos que eles não conseguem ficar muito tempo [...] por inúmeras questões.
[...] tem o PROHAITI também né, esse ano entrou 3 alunos, tivemos mais inscritos mas por questões de documentação não conseguiram [...] por que redigir um edital pra um brasileiro [...] é uma coisa, por que as pessoas tem essa documentação, mas agora, um edital pra uma pessoa que tá vindo de outro pais, tem outras condições [...] tem que ser adaptado [...]
Pesquisadora: e as pessoas com deficiênciaE3: Hoje a gente tá com 6 pessoas que informaram [...] tem deficiências que são visíveis [...] tem pessoas que não informam [...]

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Quadro III: Síntese dos resultados: A formação e informação no processo de inclusão na universidade

A Formação e informação no processo de inclusão na universidade
E1: No curso da Educação do Campo a gente tem tido assim alguns resultados um pouco melhores, mas que também os professores não fizeram concursos para ingressar na universidade preparados para esse público, eles tiveram que fazer muitas vezes por conta própria uma formação [...] a gente não tem como instituição nenhuma preparação para isso, a gente está atrasado com relação a isso [...] tem fazer é investir muito em formação de professores [...] acho que esse é um ponto que a gente precisa avançar. […] é a formação que a gente tem que investir muito nisso e daí não só do docente por mais que a gente não tenha como na pergunta anterior assim dificuldades do ponto de vista administrativo, mas precisamos fazer formação igual, acho que todos nós como servidores precisamos estar preparados para receber o público dependente se tem ou não tem alguma deficiência [...]. E3: […] uma coisa que vem da minha alçada é a questão da acessibilidade [...] quando eu cheguei, eu […] falava com a coordenação acadêmica e a direção [...] olha, vai vir esse povo por que tem a lei agora e vai ter vaga reservada, e a gente não tem isso, não tem aquilo [...] não tinha formação [...]. Daí esse ano entrou por exemplo um aluno com deficiência visual, meu Deus, tá assim recebo e-mail direto de professor que não sabe como lidar, que não sabe como né, trabalhar com esse público, então assim, a gente reconhece que existe, mas que ainda falta muita coisa pra ser efetivo [...].

[...] acho que deveria ter um curso ou um projeto de língua portuguesa e matemática, esse levantamento de dados que a gente fez o ano passado a maioria das reprovações é nessa disciplina que tem cálculo e interpretação de texto né, então assim, já vem com essa falta do ensino médio né, seria muito importante ter um trabalho que nem com os indígenas assim, ter uma formação pros professores, pros técnicos na língua deles, Kaingang, por que é diferente [...].
[...] informação pro corpo docente, pro corpo técnico, entender como as coisas funcionam, entender o porquê existe a lei de cotas, pra indígenas, pros negros, pra pessoas com deficiência, entender o porquê que funciona dessa forma, e porque que tem que ter uma lei, entender como essas pessoas precisam ser incluídas.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Na sequência, apresentamos a interpretação e análise dos resultados, dialogando com o aporte teórico que embasa o presente estudo.

Da Interpretação e Análise dos Resultados

Considerando a realização do estudo das entrevistas, apontamos as seguintes categorias para análise: a) A inclusão e a universidade pública; b) Acesso e permanência no ensino superior e c) A Formação e informação no processo de inclusão na universidade. Assim, a seguir apresentamos a interpretação e análise do estudo realizado.

A inclusão e a universidade pública

Para pensarmos sobre a inclusão de estudantes no ensino superior, faz-se necessário, antes de tudo, salientar que não se faz inclusão educacional com a simples garantia de matrícula, seja na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou na graduação, e assim será em qualquer etapa, desde a educação básica aos níveis superiores.

Destarte, é fundamental buscarmos compreender os desafios vivenciados diariamente na universidade, espaço este que tem suas particularidades. Nessa direção, destacamos as falas que emergiram nas entrevistas e que enfatizam esta questão.

> […] As políticas de inclusão também, onde estamos começando […] muito mais atendendo a um quesito legal do que uma ação institucional vamos dizer assim, como teve uma ação institucional nas cotas, enfim de ações afirmativas, não tínhamos na inclusão, mas atendendo então essas questões legais que surgiram a partir deste ano, a gente também se enquadrou nisso. (E1, 2018, grifo nosso).
>
> Bom, elas existem […] mas elas ainda não são efetivas por que falta muita coisa ainda para que elas sejam realizadas de uma forma mais coerente, de acordo mesmo com o que a gente precisa. (E3, 2018).

Diante das constatações acima citadas, percebemos que o tema relacionado à inclusão, ainda é tratado muito mais como um cumprimento da legislação, do que uma preocupação em atender as especificidades de cada estudante, garantindo um ensino público e de qualidade. Quando o foco está apenas no cumprimento da lei, a maioria das instituições preocupa-se tão somente com o ingresso deste estudante na instituição e com a eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas, deixando de lado fatores essenciais para que ocorra, de fato, a inclusão.

Nestes termos, as palavras de Nascimento (2018) traduzem a forma de pensamento mantido nas universidades, ao afirmar que:

> As formas de inclusão, quando se referem apenas à promoção da entrada nas universidades, podem, em muitos casos, se constituírem em um ato de "inclusão excludente", provocando situações de estigmatização, desrespeito e invisibilidade em virtude da não adequação das Instituições de Educação Superior (IES) às necessidades de tais estudantes que, em alguns casos, chegam a abandonar os cursos. (2018, p. 90).

Nesse viés, é fundamental uma política de inclusão nas instituições, que pensem questões pedagógicas, adaptações curriculares, de tecnologias assistivas[20], barreiras na comunicação[21] e atitudinais[22], dentre outras demandas, que cada estudante apresenta em sua singularidade. Segundo Pieczkowski (2014, p. 66):

> A universidade representa um espaço importante para a construção de conhecimentos e também relações interpessoais baseadas na ética e no respeito às diferenças. Ao assumir a expansão da educação superior como uma escolha, precisamos assumir também as mudanças inerentes e os desdobramentos históricos dela decorrentes.

Em vista disso, as significativas mudanças ocorridas na educação, precisam avançar também na universidade, já que estas têm fundamental importância na produção e transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, as universidades e seus profissionais precisam se adequar e atualizar para avançar, não somente em suas áreas do conhecimento, mas também, para atender as demandas que emergem da sociedade, em busca de conhecimento e realização profissional.

Sendo assim, é por meio das práticas em sala de aula que os docentes universitários vivenciam seus conhecimentos adquiridos durante sua formação, relacionando a teoria e a prática. Desta forma, entendemos que é essencial, muito mais do que uma longa trajetória de estudos, ter a competência pedagógica e ir além de apenas ministrar aulas. Além do domínio de conhecimento específico sobre a disciplina que atua, faz-se necessário, também, saber como "transmitir" esses conhecimentos a uma diversidade de estudantes que chegam a universidade com diferentes expectativas e especificidades.

Apenas garantir o acesso ao ensino superior não basta, este público precisa ser atendido em suas especificidades, ou seja, com práticas inclusivas que possibilitem a real permanência do estudante na instituição. Tema esse que será abordado na próxima categoria.

Acesso e permanência no Ensino Superior

A Universidade Federal da Fronteira Sul garante o acesso dos estudantes, público-alvo da inclusão, por meio das cotas, conforme podemos observar no texto referente à Política de Ingresso na Graduação[23]:

> A legislação estabelece [...] percentual de vagas destinadas a candidatos que cur-

[20] Capítulo 1, Art. 3º III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015).

[21] Capítulo 1, Art. 3º IV - d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; (BRASIL, 2015).

[22] Capítulo 1, Art. 3º IV - e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; (Brasil, 2015).

[23]Brasil. Universidade Federal da Fronteira Sul. Site institucional. Disponível em: Retirado do site institucional:https://www.uffs.edu.br/institucional/proreitorias/graduacao/ingresso/politica_de_ingresso_na_graduacao. Acesso em: 22. Set. 2018.

saram integralmente o ensino médio em escola pública, 50% seja destinada a alunos oriundos de famílias com renda bruta per capita mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio por integrante do grupo familiar. Há também a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, a qual deve ser realizada de acordo com o percentual identificado pelo censo mais recente do IBGE para cada local de oferta das vagas. Com a alteração da Lei Nº 12.711/2012 por meio da Lei Nº 13.409/2016, a reserva de vagas acima descrita passa a ser realizada também para pessoas com deficiência.

Porém, a Universidade, e aqui falamos de um modo geral, ainda não encontrou formas de assegurar a permanência dos estudantes. Desse modo, devido às dificuldades enfrentadas no decorrer do percurso, os mesmos acabam, muitas vezes desistindo, fato que podemos constatar nos trechos das falas das entrevistas.

> […] estudantes indígenas que vem com uma formação acadêmica feita dentro das aldeias […] suporte aos estudantes que tem diversas dificuldades pedagógicas […] (E2, 2018).
>
> […] tem esses processos pra entrada desses alunos na universidade, tem as leis de cotas, tem as cotas pra afrodescendentes, tem cota pra indígenas, cota pra pessoa com deficiência, cota também socioeconômica, mas a gente tem uma dificuldade ali na questão da permanência […] não conseguem ficar muito tempo [...] por inúmeras questões.
>
> [...] tem o Prohaiti também né, esse ano entrou 3 alunos, tivemos mais inscritos mas por questões de documentação não conseguiram [...]
>
> […] 6 pessoas que informaram [...] tem deficiências que são visíveis [...] tem pessoas que não informam [...] (E3, 2018, grifo nosso).

Contudo, a permanência dos estudantes é abordada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que contempla aspectos voltados à inclusão na educação superior. Vejamos:

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

Desta forma, o acesso e a permanência dos estudantes inclusos passa a requerer uma nova reformulação das IES, pois a qualidade e o compromisso social assegurados por estas instituições vão além do cumprimento da legislação. Nesse sentido, Lemaitre et al. (2018), destacam que:

> Es responsabilidad de las IES constituirse en espacio de construcción del conocimiento para dar respuesta a las necesidades de la sociedad y el ejercicio de su autonomía es una condición necesaria para el desarrollo académico. Pero esa autonomía implica, a su vez, la responsabilidad de cumplir con la misión de la institución con calidad, con pertinencia y con compromiso social. Esa responsabilidad va más allá de cumplir con el proceso periódico de acreditación o evaluación que exige o propone el Estado, de acuerdo con las leyes de cada país. Es necesario que las IES den continuidad a los procesos de análisis, revisión, reformulación y mejora continua, con una mirada crítica y en una prospectiva que se oriente a la consolidación de sus programas, su investigación, sus actividades de vinculación con el medio, para brindar una formación que dé respuesta a los problemas de la sociedad en la que se inserta la institución y contribuya con su desarrollo; que tra-

> baje en la ampliación de la frontera del conocimiento, favorezca el acceso, la inclusión de alumnos, su permanencia y su graduación, y promueva la formación continua de sus docentes. (2018, p. 112).

Nesse sentido, talvez um dos fatores fundamentais para a permanência dos estudantes público alvo da inclusão, principalmente no ensino superior, é a flexibilização curricular (além dos outros fatores que já mencionamos na categoria anterior). Jamais queremos promover o assistencialismo a estas pessoas, ao contrário, queremos que a aprendizagem ocorra de uma forma que realmente faça sentido e diferença para estes estudantes, mas que seja proporcionada de uma forma justa diante das necessidades apresentadas por cada sujeito.

Em outras palavras, estamos nos referindo à adaptação curricular que, quando necessária, implica diretamente no trabalho desenvolvido pelos docentes. De acordo com Manjón (1995, p. 81): "[...] se está falando, sobretudo e em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação dos docentes e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder as necessidades de aprendizagem de cada aluno [...]".

Assim dito, Veiga (2005) faz outros apontamentos necessários ao docente universitário que podem contribuir para a permanência do estudante na universidade, os quais vão além da competência pedagógica e científica, como:

> Outra característica da docência universitária está ligada à inovação, quando: - rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; - reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; - explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; - procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; - ganha significado quando exercida com ética. (2005, p. 3).

Enfim, para o estudante permanecer na universidade, é preciso promover práticas diferenciadas por parte de toda a IES e, principalmente, dos docentes que atuam diretamente com esse público. Entretanto, a próxima categoria nos mostra que este é um fator delicado e de grande preocupação na formação e na prática diária dos docentes.

Informação e formação no processo de inclusão na universidade

"No processo de Inclusão é necessário que nos aproximemos do outro para reconhecê-lo." (Pieczkowski, 2014, p.145).

Escolhemos iniciar com a epígrafe mencionada acima, pois acreditamos que o docente precisa se aproximar daquele que é o motivo de estar realizando seu trabalho e o motivo da sua escolha profissional, o estudante.

Ensinar perpassa pela relação e aproximação com o outro, contudo, a inclusão fez surgir um certo receio por parte de alguns docentes, para que essa aproximação aconteça. Muitas vezes, isso ocorre pela própria justificativa de não saber como agir ou não se sentir preparado para atuar com este público. Vejamos o que as entrevistas demonstraram:

> [...] os professores não fizeram concursos para ingressar na universidade preparados para esse público, eles tiveram que fazer muitas vezes por conta própria uma formação [...] investir muito em formação de professores [...] (E1, 2018, grifo nosso).
>
> [...] eu [...] falava com a coordenação acadêmica e a direção [...] olha, vai vir esse povo por que tem a lei agora e vai ter vaga reservada, e a gente não tem isso, não tem aquilo [...] Dai esse ano entrou por exemplo um aluno com deficiência visual, meu Deus, tá assim recebo e-mail direto de professor que não sabe como lidar, que não sabe como né, trabalhar com esse público [...].

> [...] formação pros professores, pros técnicos na língua deles, Kaingang, por que é diferente [...]. (E3, 2018).

Diante dessas considerações, é nítida a necessidade de se proporcionar momentos de informação e formação aos docentes, ou que os mesmos busquem por esta nova constituição profissional que a Inclusão passa a exigir, pois "[...] somente o professor que reflita e repense poderá promover um ensino coerente com este novo tempo [...]." (Malusá; Santos; Portes, 2010, p. 148).

Aspirar por este posicionamento inclusivo, fará com que sua atividade pedagógica se desenvolva da melhor forma possível, contribuindo com o processo de aprendizagem destes estudantes. Nas palavras das autoras Malusá, Santos e Portes, já citadas, temos ainda a seguinte constatação:

> Modificar as práticas e as propostas de ensino pode ser uma tarefa difícil, ao passo que modificar concepções pode ser impossível, caso não haja reflexão e observação constantes sobre si mesmo e sobre a necessidade de aprender, e que precisa ser suprida, fazendo deste o objetivo central da atividade docente.(2010, p. 149).

Para que as estatísticas de evasão escolar deste público não sejam maiores do que sua permanência nas instituições superiores, o docente precisa se sentir responsável por todos os estudantes, sem distinção. Nas palavras de Bolzan:

> […] a medida que o professor não se sente responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno, é pouco provável que ele busque qualificar sua ação docente e, portanto, retome sua própria trajetória de construção de saberes. O que os docentes pensam sobre o suposto fracasso ou o êxito de seus alunos, sobre que fatores influenciam essas interpretações dizem respeito a seu conhecimento pedagógico. A busca da compreensão a respeito da possível relação existente entre as concepções sobre o ensinar/aprender do professor e sobre o rendimento/sucesso/fracasso dos alunos também dizem respeito a esse conhecimento pedagógico. (2009, p. 22).

Seguindo essa mesma lógica, da relação entre responsabilidade e busca pela qualificação, concordamos que, ainda, segundo Malusá, Santos e Portes:

> [...] é pequeno o número de professores que se interessam por este tipo de capacitação, provavelmente por ainda não terem enfrentado tal situação em sala de aula, ou por falta de desejo ou vocação, ou, quem sabe, pelas concepções de ensino tão arraigadas que, se modificadas, desestruturariam completamente sua atuação. Contudo, sabe-se que, independente de seu interesse em lidar diretamente com esses alunos, todo professor deveria estar informado a respeito, já que não sabe quando se defrontará com situações de inclusão, posto que a proposta política é que tais pessoas sejam inseridas em quaisquer espaços sociais. (2010, p. 151).

Assim sendo, as formações proporcionadas aos docentes, mostram-se de extrema importância, sendo o espaço ideal para que informações sejam repassadas, e conhecimentos e experiências sejam compartilhados. Destarte, faz-se necessário destacar que cada estudante é único e, assim, estes momentos vem para agregar conhecimento, mas na prática diária, o docente precisa estar atento às necessidades apresentadas por seu estudante e em buscar formas de assegurar a aprendizagem de todos.

Em suma, o processo de Inclusão e acessibilidade no ensino superior exige dos docentes que ali estão, uma nova postura, em que, de acordo com Nóvoa (2014, p.29) "Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades [...]" e acrescentamos, de se aproximar e reconhecer as singularidades de cada estudante e assim realizar uma prática docente que atinja a todos com qualidade e êxito.

Considerações em aberto

Com esta pesquisa foi possível verificarmos uma fragilidade do ensino superior quando sinaliza para a educação inclusiva, apontando mais avanços jurídicos para cum-

primento de leis do que ações que atendam as especificidades dos estudantes. Percebe-se que a inclusão na universidade federal, mesmo tendo o objetivo de oportunizar o acesso à uma educação pública e de qualidade, ainda necessita de muitos avanços para que se efetivem as ações voltadas ao público que ingressa por meio de cotas.

Além do mais, por meio das entrevistas realizadas percebemos que a preocupação atual da UFFS está mais voltada a dois públicos pertencentes ao grupo de inclusão, sendo eles:

1. Os indígenas, por ser uma demanda da região e dos movimentos sociais, o que originou e favoreceu a criação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura. Este curso funciona na modalidade em regime de alternância entre a universidade e a comunidade, formando docentes capacitados a trabalhar com os camponeses e povos indígenas. Ainda, a universidade possui um programa de atendimento específico para este público, denominado Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas – PIN. As ações de permanência desses estudantes, por meio do programa PIN, estão organizadas desde o apoio pedagógico até o auxílio nas questões de moradia. Por consequência dessa mobilização e conforme diálogos com a comunidade indígena, há ainda a possibilidade de se construir em território indígena, uma universidade somente para atender esse público.
2. Os imigrantes haitianos, que aqui chegaram em busca de oportunidade, também encontram na UFFS o Prohaiti – Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos. Dentre as ações deste programa podemos citar: A preocupação da instituição em realizar atividades que contemplem a cultura, a integração e as necessidades dessa comunidade, como as aulas de português básico, objetivando a permanência desse público na universidade.

Entretanto, a política nacional de inclusão contempla outros públicos que podem ainda não ser numerosos na UFFS, como é o caso das pessoas com deficiência e, em vista disso, fazem-se necessárias ações voltadas a este público, antes de seu ingresso. As IES precisam estar preparadas para este atendimento, porém, o que se observou é que não há nenhum programa específico que pense na preparação dos docentes e servidores para receber e atender esse público que possui inúmeras especificidades.

Conforme relatado, o que se tem hoje na UFFS – *Campus* Erechim, são ações pontuais realizadas com um único estudante que não exige muitas adaptações, sendo que, sua deficiência visual desenvolveu-se na fase adulta e após seu ingresso na universidade. Se hoje ingressassem outras pessoas com deficiência, a universidade não saberia como agir frente a estes desafios, pois não há informações e formações referentes a este público. Outro agravante, é que muitas vezes os estudantes não informam, no momento da matrícula, suas necessidades de auxílio ou adaptações curriculares e acabam esbarrando em fracassos e desistências, que poderiam ser evitados pela informação dada.

Nesse contexto, as entrevistas também revelaram um fator de extrema importância quando nos referimos à educação – a formação inicial e continuada dos docentes. O grande desafio que a Inclusão traz é justamente a relacionada ao atendimento deste público por parte dos docentes.

A lacuna deixada na formação inicial da maioria dos docentes fica exposta no encontro com estes estudantes. Frases como: não fui preparada para trabalhar com estes estudantes, não tenho formação para isso, não sei o que fazer em sala de aula com o meu estudante, entre outras, são ouvidas diariamente entre os docentes ou em setores responsáveis para promover a inclusão e acessibilidade neste espaço.

Diante disso, se a formação inicial não supriu esta lacuna, a formação continuada precisa fazer e assumir este papel. Para tal, a universidade, por meio de suas instâncias e de projetos de ensino, pesquisa e extensão, precisa promover esta capacitação ao seu quadro de pessoal.

Assim, denota-se uma real necessidade de informação e formação aos docentes em como lidar com a diversidade, podendo, por meio dessas formações, até mesmo identificar alguma deficiência dos estudantes que não foram relatadas no momento da matrícula e encaminhar ao setor de acessibilidade, favorecendo, desta maneira, a permanência destes estudantes na universidade.

Entendemos que instituição de ensino superior é um espaço de compartilhar conhecimentos e, por isso, cada pessoa, independente da sua especificidade, está neste local para agregar conhecimento e compartilhar saberes.

Sendo assim, as diferentes culturas, línguas e especificidades que neste espaço venham a circular, devem ser respeitadas, reconhecidas e valorizadas, requerendo um olhar diferente à diversidade do outro.

Referências

Althusser, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.* 3. Ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 2002.

Bolzan, Dóris Pires Vargas. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. Ed. Porto Alegre: *Mediação*, 2009.

Brasil. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 30. Jun. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 30. Jun. 2018.

Candau, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Revista *Currículo sem Fronteiras*. v.11, nº 2, 2011.

Lemaitre, María José et al. *Una reflexión sobre el concepto de calidad para la educación superior*. In: Lemaitre, María José (Coord) La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad. Colección CRES 2018. Disponível em <http://cres2018.org/biblioteca/coleccion-cres-2018> Acesso em: 08. Jul. 2018.

Malusá, Silvana; Santos, Amanda Fernandes; Portes, Rutiléia Maria de Lima. Docência universitária numa perspectiva inclusiva: concepções e práticas no ensino superior. *Revista Linhas*; Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 145 – 168, jul. / dez. 2010.

Manjón, Daniel González. *Adaptaciones curriculares: guia para su eleboración*. Málaga: Aljibe, 1995.

Marx, Karl Heinrich; Engels, Friedrich. *O manifesto Comunista*. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1848.

Marx, Karl Heinrich; Engels, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: *Navegando*, 2011.

Minayo, M. C. De S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Nascimento, Rita Gomes do. *Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil*. In: Mato, Daniel (Coord). Educación superior, diversi-

dad cultural e interculturalidad en América Latina. Colección CRES 2018. Disponível em <http://cres2018.org/biblioteca/coleccion-cres-2018>. Acesso em: 07. Jul. 2018.

Neto, Otávio Cruz. *O Trabalho de campo como descoberta e criação*. In: Minayo, M. C. De S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Nóvoa, Antonio. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária. 2014. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, RS. 2014

Resolução nº 6/2015 – CONSUNI/CGRAD - Aprova o Regulamento do Núcleo de Acessibilidade da UFFS.

Romão, José Eustáquio; Loss, Adriana Salete, A Universidade Popular no Brasil. *Foro de Educación*, vol. 12, núm. 16, enero-junio, 2014, pp. 141-168. FahrenHouse Cabrerizos, España.

Veiga, Ilma Passos Alencastro; Castanho, Maria Eugênia de Lima e Montes. (orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. São Paulo: Editora Cortez, 2005

Ensino Superior: inclusão e permanência dos setores populares[24]

Adriana Salete Loss
Almir Paulo dos Santos
Alexandre Luís Fassina
Lísia Regina Ferreira
Moises Prsybyciem
Solange Todero Von Onçay

Introdução

O grupo de pesquisa Educação Popular na Universidade – GRUPEPU – "Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares", é oriundo do edital SECADI/CAPES Nº02/2014 - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento e, conjuntamente, com as universidades parceiras (Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidad Nacional de Misiones, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade de Passo Fundo do Brasil, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e da Universidad de Málaga da Espanha). Objetiva aprofundar estudos com relação às questões de permanência dos Setores Populares na Universidade, ingressos por meio das políticas que ampliam e democratizam o direito ao acesso ao Ensino Superior. Assim, a articulação dos estudos investigativos entre as instituições dar-se-á mediante a seguinte problemática: "Quais são as urgências no contexto atual frente a inclusão no Ensino Superior?".

Esse trabalho, tem por objetivo analisar as políticas de ingresso e permanência dos Setores Populares na Universidade Federal Fronteira Sul, ampliando a compreensão das perspectivas democráticas de direito ao acesso ao Ensino Superior. A metodologia é de cunho qualitativa, focalizando nos docentes, discentes e técnicos-administrativos em educação. A coleta de dados ocorreu em 21/11/17 a 15/12/2017 contando com a colaboração das Pró-reitorias de Graduação e de Gestão da Pessoas que encaminharam o convite por meio do endereço do correio eletrônico dos sujeitos vinculados aos seus bancos de dados.

Os questionários aplicados aos docentes, estudantes e técnicos administrativos em Educação, nos trazem um panorama da realidade das Universidade Federal Fronteira Sul, muito interessante em relação as questões de permanência dos setores populares na Universidade. Merece destaque, os principais desafios dos estudantes em relação a permanência dos estudantes na Universidade, em detrimento, especialmente as condições financeiras, pois são jovens oriundos das classes populares provindos de diversas realidades e Estados brasileiros.

A apresentação do texto se efetiva inicialmente pela "voz" dos docentes, que vivenciam essas diversas realidades dos estudantes, tanto no contexto de sala de aula, como em toda a extensão universitária. Num segundo momento, as entrevistas são direcionadas aos estudantes e para finalizar os técnicos em assuntos educacional, que diretamente ouvem, vivenciam e contribuem para que o estudante permaneça e fortaleça o estudo, pesquisa e extensão no espaço universitário. As experiências são marcantes e demonstram originalidades vivências, euforias, mas principalmente uma melhor compreensão das diversas questões do acesso e permanência no Ensino Superior.

[24]Apoios: Pró-reitoria de Graduação da UFFS Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFFS.

Oque dizem os docentes em relação a inclusão e permanência

O questionário foi encaminhado por correio eletrônico para 759 docentes. Destes 661 efetivos e 98 substitutos. Do total de docentes da UFFS, 93 responderam o questionário, o equivalente a 12,25% dos professores da instituição. Embora, não seja tão alto, esse quantitativo de respondentes é muito representativo, pois apresenta um conjunto de dados muito interessante, pelo contato direto com os discentes em sala de aula e em muitos casos, dialogar sobre essa problemática. Da totalidade, o número de respondentes por campus, foram assim distribuídos: Cerro Largo – 13 (treze); Chapecó – 34(trinta e quatro); Erechim – 21(vinte um); Laranjeiras do Sul – 14 (quatorze); Passo Fundo – 4 (quatro); Realeza – 7(sete). É um número coerente com os quantitativos de docentes que atuam em cada cidade em que a UFFS se faz presente.

Ainda, a distribuição por cursos em que ministram suas aulas indicou presença de respondentes de todos os cursos de graduação atualmente ofertados na instituição, tanto de bacharelado quanto de licenciaturas, além de algumas especializações e mestrados, bem como possuem formações as mais distintas, perpassando todas as grandes áreas de conhecimento do CNPq, com uma leve preponderância para áreas vinculada as ciências humanas. É a partir desse universo de amostragem que abordaremos a seguir as respostas às questões do instrumento aplicado.

Perspectiva Docente, referente aos estudantes cotistas

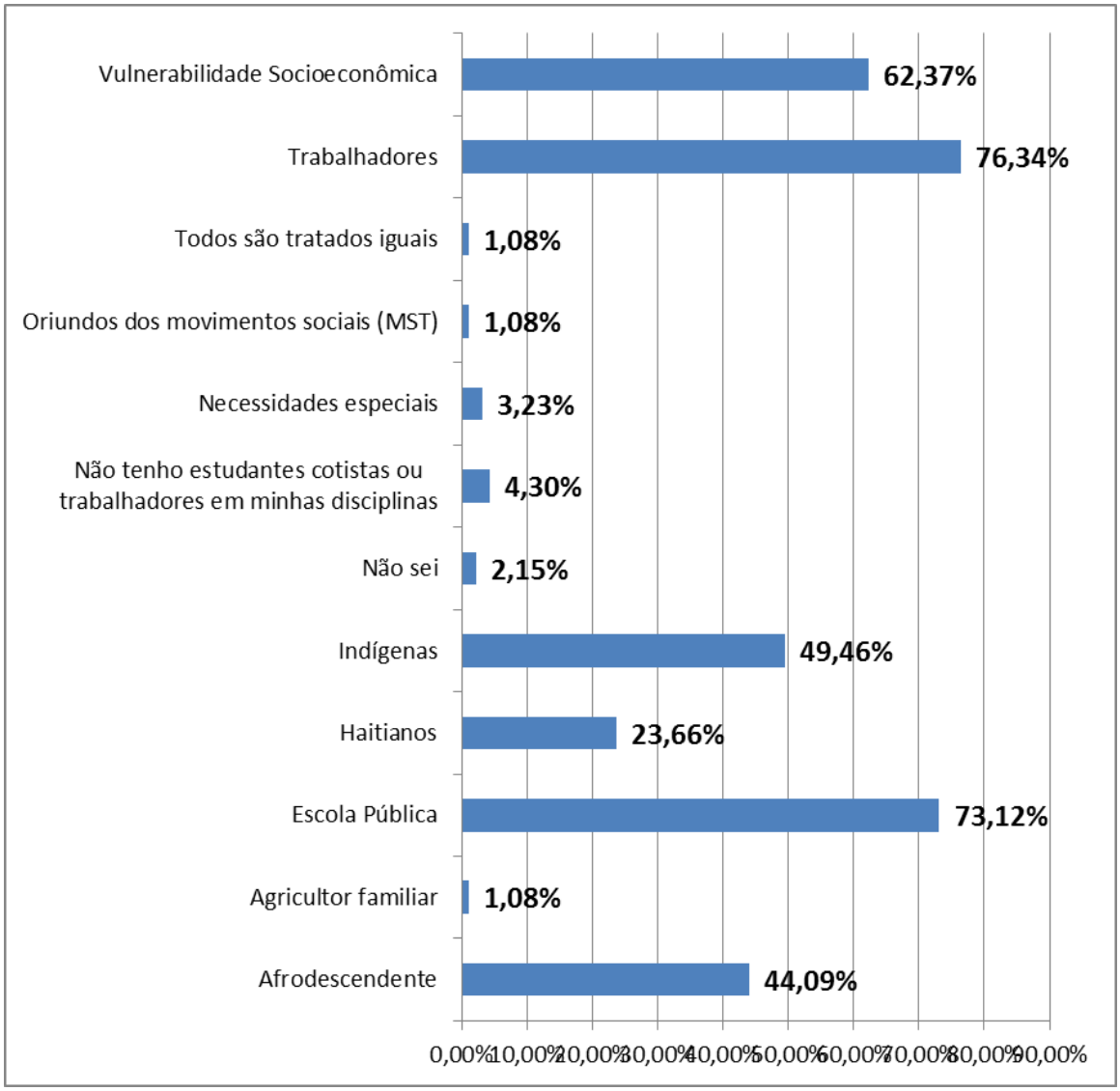
A expansão e a massificação da educação superior a partir do Programa Universidade para Todos (PROUNI), aprovado pela Lei n. 11.096, de 13/01/2005, que facilita o acesso de estudantes de baixa renda nas IES privadas, não foi suficiente para a inclusão, de fato das diversidades de camadas sociais que historicamente foram excluídas. Paulo (2017) explicita que essas iniciativas enfrentam barreiras relacionadas tanto a permanência desses estudantes no sistema, como enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, provindas geralmente de sua trajetória na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural.

A atuação dos docentes nas diferentes fases de formação no Ensino Superior (UFFS), e as diversas categorias de estudantes cotistas, apresentou os seguintes resultados quantitativos: Afrodescendente (41); Agricultor familiar (1); Escola Pública (68); Haitianos (22); Indígenas (46); Não sei (2); Não tenho estudantes cotistas ou trabalhadores em minhas disciplinas (4); Necessidades especiais (3); Oriundos dos movimentos sociais – MST (1); Todos são tratados iguais (1); Trabalhadores (71); Vulnerabilidade Socioeconômica (58).

Em se tratando de alunos cotistas Mendes Junior, Mello e Souza (2012), explicitam que nas ações afirmativas, os alunos cotistas apresentam notas menores para entrar na Universidade do que os não cotistas. Este diferencial de resultado na entrada, poderia afetar o desempenho dos cotistas na progressão durante a sua formação na Universidade. Junior (2014), sinaliza em pesquisa referente a políticas de contas da UERJ, que as ações afirmativas alteram os resultados educacionais de uma universidade. Primeiro pelo fato da nota de entrada no vestibular se mais baixa à dos alunos não contistas, diminuindo assim a eficiência da IES. Segunda característica, os alunos cotistas são oriundos de famílias com baixas condições socioeconômica, favorecendo a uma maior probabilidade de abandono dos estudos no nível de ensino superior. Esses discentes com menor renda sentem a necessidade de trabalhar para conseguir sobreviver e adquirir os materiais necessários para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

É possível visualizar no gráfico a seguir, destacam-se a presença de estudantes trabalhadores, oriundos de escola pública e identificados como sendo de vulnerabilidade socioeconômica.

Figura 1. Cotistas com que os docentes atuam



Fonte: UFFS

Assim, observa-se que a grande maioria de estudantes cotistas são também trabalhadores, com sua condição econômica e social de vulnerabilidade social. Precisam estudar e sobreviver, tendo pouco tempo, para participar de grupos de estudos e pesquisas na Universidade. Embora, sejam oriundos de família de baixas condições socioeconômicas e uma maior probabilidade em abandonar seus estudos no Ensino Superior, esses alunos desenvolvem processos de ensino aprendizagem significativos, nos espaços educacionais onde estão presentes. Aqui, surge uma problemática investigativa complexa, sinalizando que a Universidade Pública brasileira, ainda não consegue fornecer a totalidade de recursos necessários a essa população de estudantes. Não é suficiente ter acesso a Universidade Pública, se faz necessário criar condições, para que que o discente permaneça na Universidade e possa participar de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Uma parcela dos respondentes compreende que estudantes cotistas ou trabalhadores *não* possuem diferenças significativas com os demais no que tange à relação ao ensino e aprendizagem em seus cursos (13,83%). Para Cardoso (2008) os cotistas se evadem menos que os não-cotistas, explicitando o oposto do que prediziam algumas das críticas

ao sistema de reserva de vagas. Para Mendes Junior (2013) ao estudar a evasão, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), identificou que a evasão dos não cotistas é superior à dos discentes cotistas.

Acadêmicos que interrompem seus estudos em decorrência de dificuldades na permanência

Da totalidade dos docentes, identificamos que vinte e quatro (24) docentes, ou seja (25,81%), não conhecem acadêmicos que tiveram que interromper seus estudos. Cinco (05), ouviram falar sobre a interrupção de alguns alunos em decorrência de dificuldades de permanências, mas não se envolveram em querer saber mais. Em contrapartida, os demais docentes que responderam à pesquisa sessenta e quatro (64) docentes, compreendendo 68,81% responderam ter conhecimento desses casos e de seus comentários acerca da situação. Podemos destacar que "os problemas financeiros e a necessidade de trabalhar fazem dom que muitos estudantes abandonem os cursos das Universidade Federais" (PAULO, 2017, p. 311).

Medidas de assistência à permanência, diminuiriam os índices de evasão?

Apenas quatro (4) dos docentes consultados (4,30%) indicaram não saber informar sobre o assunto. Um (1) informou não haver problemas com relação a evasão em seu curso (Medicina). Mesmo quantitativo, respondeu que não acreditam na diminuição de índices de evasão a partir de medidas assistenciais de permanência. Assim podemos reproduzir os motivos elencados para esse entendimento:

> Acredito que não. Veja, outro dia um aluno comentou que não podia reprovar por falta, somente por nota, sob a justificativa que poderia perder o auxílio. Ou seja, pode ir na sala e estar de corpo presente. Conteúdo, não precisa. E o lugar de um aluno que esforçasse para estudar está sendo ocupado por alguém que está preocupado com auxílio.
>
> Não, pois mesmo com dificuldades os acadêmicos que querem estudar dão o máximo de si.
>
> Não. Infelizmente a DPGRAD, responsável por encabeçar esse debate tem se mostrado indiferente aos problemas que ocorrem com esses grupos. A impressão que se passa é a de que aprovada a política pelas instâncias superiores, o seu desenvolvimento passa a ser responsabilidade dos professores que simpatizam com a causa, sem qualquer compromisso da universidade.
>
> Não. Já tive alguns alunos que desistiram, por irresponsabilidade e descomprometimento com o curso, mas suplicam pela bolsa assistência, mesmo sem corresponder ao compromisso e gastos de dinheiro público.

São doze (12) docentes (12,90%) informando acreditarem em partes que essas medidas são importantes, porém conforme a realidade de cada caso e inclusive dos tipos de medidas assistenciais. Eles destacam desde que as medidas são importantes, mas ainda insuficientes, tanto quanto o fato de que algumas medidas deveriam ser direcionadas de outras maneiras, visando a aumentar sua eficácia na promoção de permanência dos estudantes, inclusive em virtude de elas não deverem se resumir apenas a auxílios financeiros.

Os demais setenta e dois (72) docentes (77,42%) responderam acreditar que medidas de permanência diminuem índices de evasão, inclusive alguns descrevendo com maior ênfase os motivos de terem esse entendimento. Dentre os motivos apresentados destacam-se os relativos ao auxílio econômico provindo do Governo Federal, contribui para a redução da evasão, como o desenvolvimento do ensino e aprendizagem (grupo de estudos, pesquisas), possibilitam o esclarecimento pedagógico e a abertura de novas possibilidades futuras, tanto para a condição humana, como ao mercado de trabalho.

Que outras medidas ou ações você sugere à instituição (UFFS) para que ocorra a efetiva permanência dos estudantes nos seus respectivos cursos e, assim, diminuir os índices de reprovação e evasão?

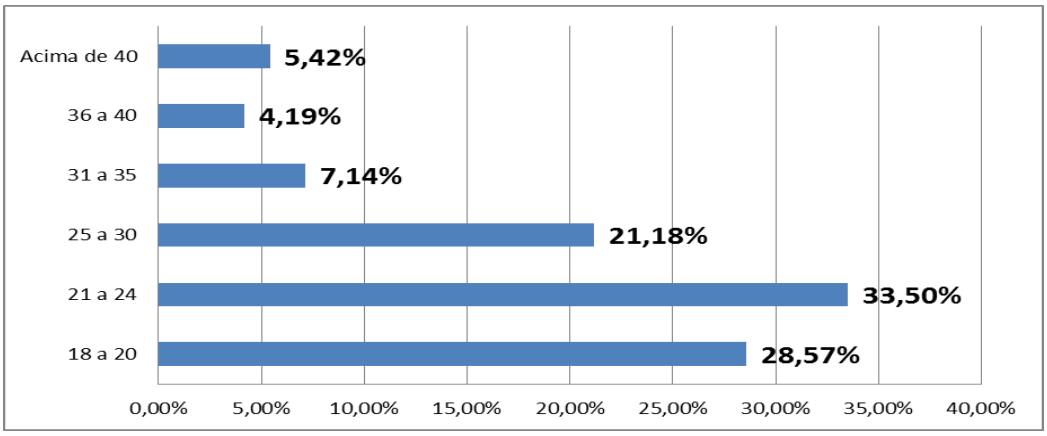
Observamos que apenas um dos respondentes não apresentou nenhuma sugestão. Outro indicou que com a falta de verbas fica difícil sugerir. E um terceiro entendeu ser difícil propor alternativas devido a situação de trabalhadores dos estudantes. Dois disseram não saber responder, três docentes argumentaram que as medidas existentes seriam suficientes e caberia aos estudantes melhor aproveitá-las, e os demais 85 (ou 91,40% dos respondentes) realizam uma série de sugestões, abordando sob diversos enfoques o tema.

Inclusão e Permanência No Ensino Superior o Dizem Os Estudantes

Utilizando a mesma metodologia do questionário anterior, foi encaminhado para o correio eletrônico dos estudantes cadastrados no Sistema de Gerenciamento Acadêmico da UFFS, focalizando à inclusão e permanência dos estudantes no ensino superior. Num total de 8.532 matrículas ativas distribuídas em 40 cursos, sendo 19 bacharelados e 21 licenciaturas, tornou-se o universo da pesquisa. Desse total 406 responderam o questionário, o equivalente a 4,76% dos estudantes. Apesar de em um primeiro momento não parecer tão significativo, há de se ressalvar que, aos moldes do corpo docente, o perfil dos respondentes é extremamente demonstrativo da realidade de que é composto o universo dos estudantes da instituição. Esse entendimento pode ser corroborado pela descrição do perfil dos estudantes respondentes, detalhada a seguir.

A faixa etária dos respondentes é predominantemente entre 18 a 24 anos (62,07% do total), indicando que eles estão dentro do que se considera como ideal para estar no ensino superior.

Figura 2. Faixa etária dos estudantes nos cursos de licenciatura e bacharelado



Fonte: UFFS

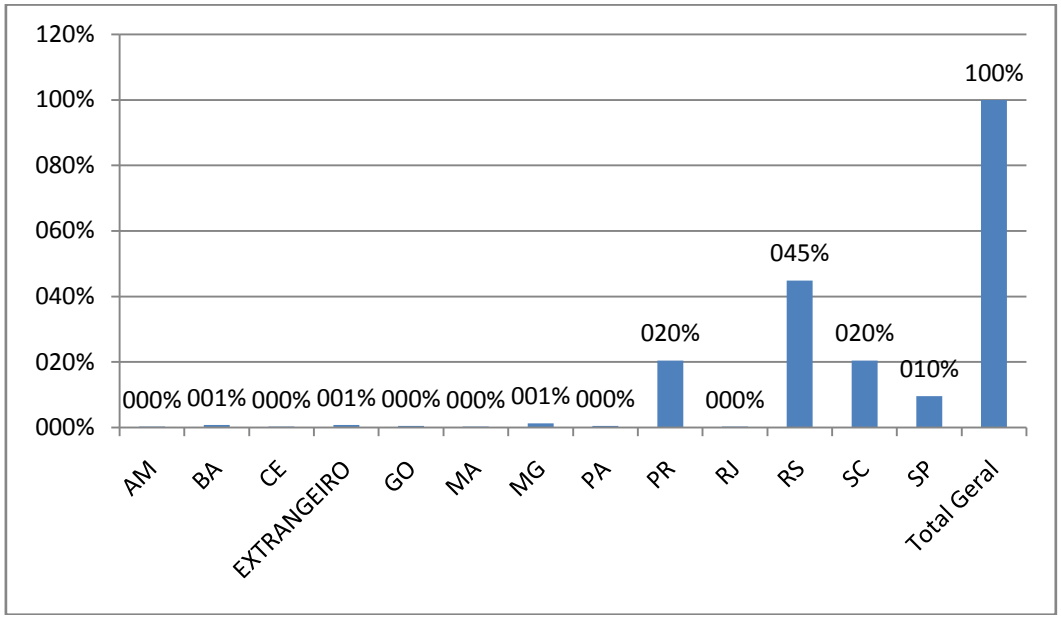
Baggi e Lopes (2011) apresentam que somente 9% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentam o ensino superior no Brasil. Um dos índices mais baixos da América Latina. Ainda indicam que 25% dos potenciais alunos são carentes e não tem condições de ingressar no ensino superior, mesmo gratuito. A Universidade Fronteira Sul – UFFS, também apresenta concentração de alunos na mesma faixa etária, com maior número e uma grande maioria de baixa renda.

Isso, tem ocasionado a difícil permanência no ensino superior para estudantes de setores sociais menos favorecidos, não somente pela falta de recurso para sobrevivência, mas também pela "falta de aquisição de "capital cultural" ao longo de sua trajetória de sua vida e de seus estudos, o que não se obtém de um momento pra o outro" (Baggi & Lopes, 2011, p. 357). Essa desigualdade tem origem desde a educação básica, quando a

maioria dos alunos inicia seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de condições econômicas e de oportunidades em relação ao acesso a conhecimentos diversos.

Analisando a origem dos estudantes por Estados, identificamos a alta predominância nos três em que está inserida a UFFS (RS: 44,83%, PR e SC: 20,44% = 85,71%), demonstrando a inserção da instituição nas regiões em que está localizada. Em seguida há também significativa presença de alunos oriundos do estado de São Paulo (9,61%).

Figura 3. Predominância de Estudantes nos Estados

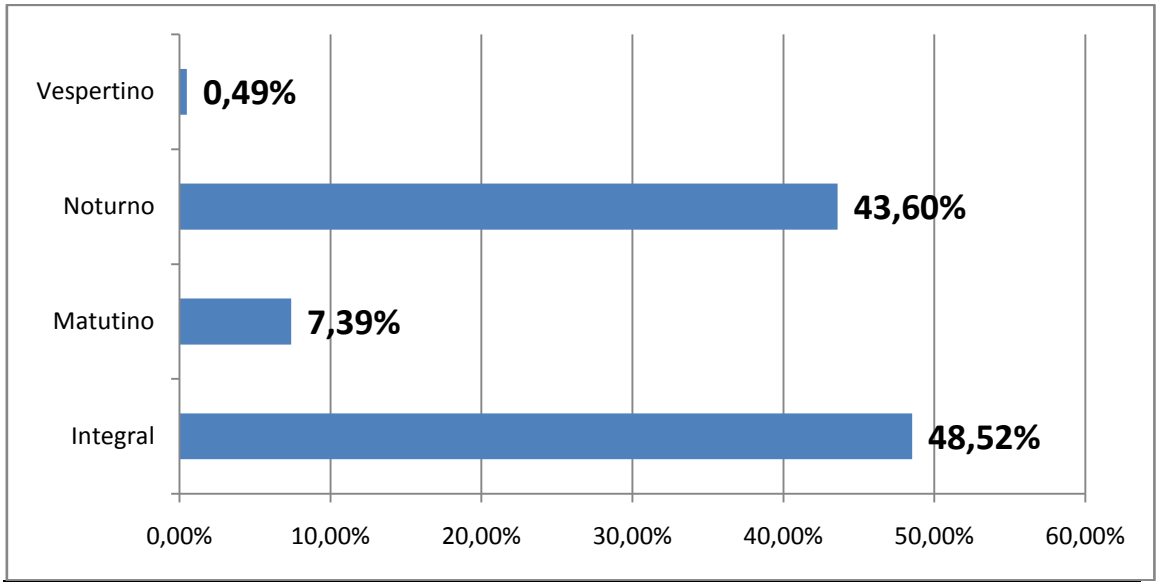


Fonte: UFFS

A criação da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS, teve como foco a necessidade de uma Instituição de Ensino Superior nas regiões onde se encontra situada. Os dados confirmam tal necessidade, pela quantidade de alunos que estão conseguindo ter acesso ao Ensino Superior, talvez com dificuldades diversas, porém, com oportunidades e potencialidades de evolução nos diversos contextos econômicos, sociais, educacionais e cultural, fundamental para o crescimento das regiões nos três Estados do Sul do Brasil, onde a UFFS encontra-se localizada.

A distribuição por turnos também reflete o que compõe o perfil da comunidade discente na UFFS como um todo, sendo que 56,40% deles está em cursos diurnos, conforme é possível verificar na reprodução do gráfico a seguir.

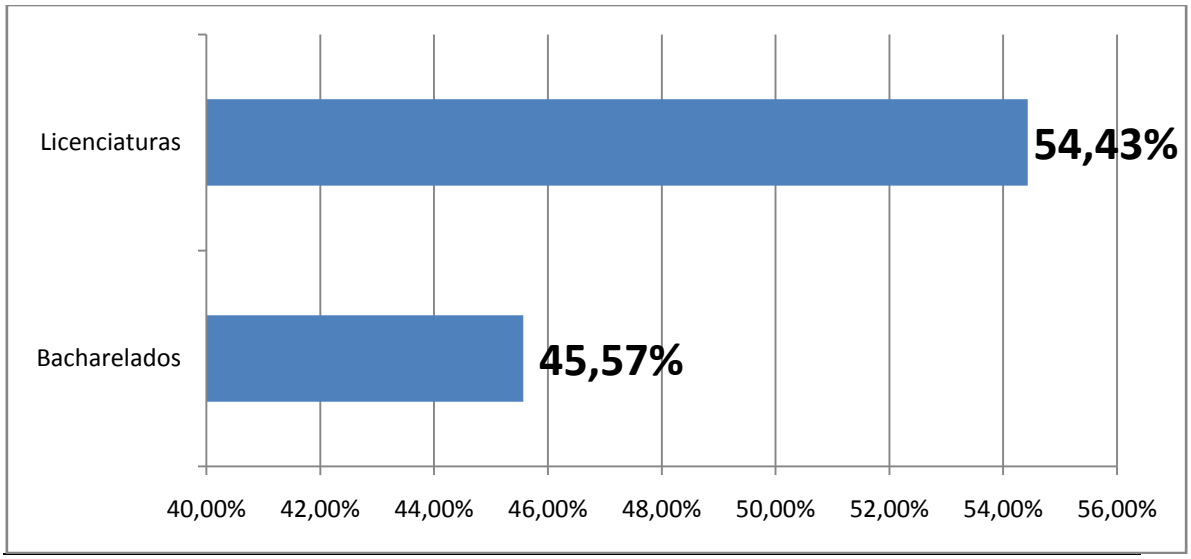
Figura 4. Distribuição dos estudantes por turnos



Fonte: UFFS

Semelhante ao identificado no caso dos docentes, o questionário recebeu respostas de alunos de todos os cursos de graduação da UFFS, sendo 221 alunos de licenciaturas e 185 de bacharelados. O maior número de estudantes está distribuído no turno integral e no período noturno.

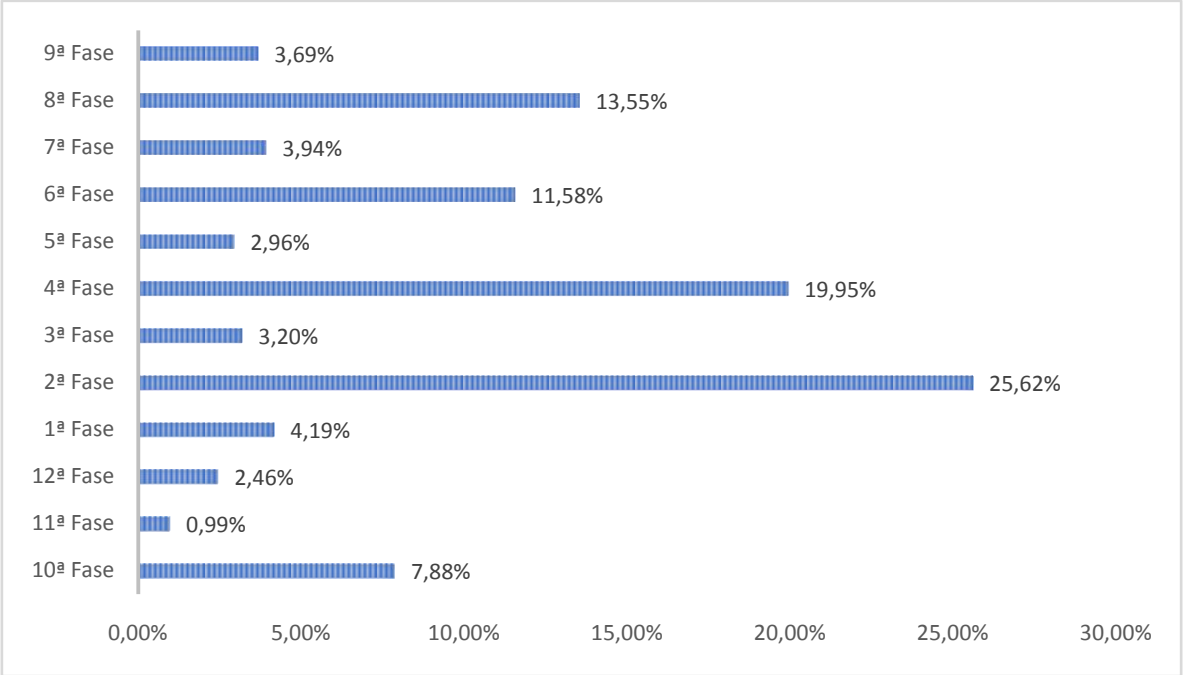
Figura 5. Discentes na Licenciatura e Bacharelado



Fonte UFFS

Conforme é possível visualizar no gráfico abaixo, a maioria dos respondentes estavam na segunda fase de seus cursos (104), seguidos dos que estavam na quarta (81) e oitava (55) fases:

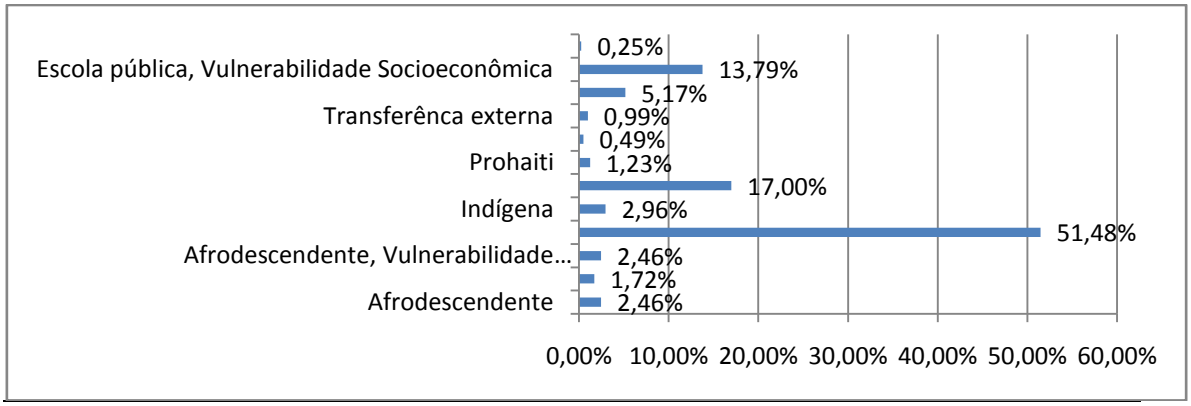
Figura 6. Respondentes por fase



Fonte: UFFS

Exceto os 69 alunos que responderam não ter utilizado ações afirmativas para ingresso na UFFS (17% dos respondentes), as respostas dos demais demonstram a ocorrência de casos em que se enquadram inclusive até em mais de uma das categorias de ações possíveis para ingressarem na instituição. Há destaque para a ação "Escola Pública", a qual, somadas as ocorrências em que é utilizada sozinha e em conjunto com outras ações, perfazem o número de 282 respostas (69,46% dos respondentes), indicando o quão relevante é essa modalidade de ação para promoção de ingresso aos cursos da UFFS. Além disso as demais ocorrências estão demonstradas no gráfico a seguir.

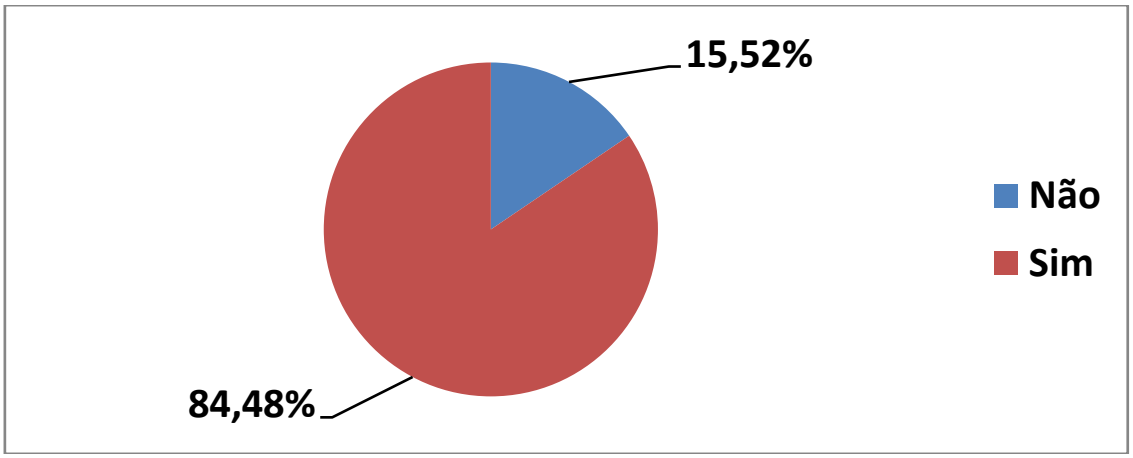
Figura 7. Ações afirmativas



Fonte: UFFS

Como 343 alunos (84,48%) responderam que tem ou já tiveram alguma dificuldade financeira para permanecer na universidade ou na cidade de localização da instituição fica exposta a alta incidência de obstáculos relativos a questões monetárias para a presença dos alunos na universidade.

Figura 8. Dificuldades financeiras

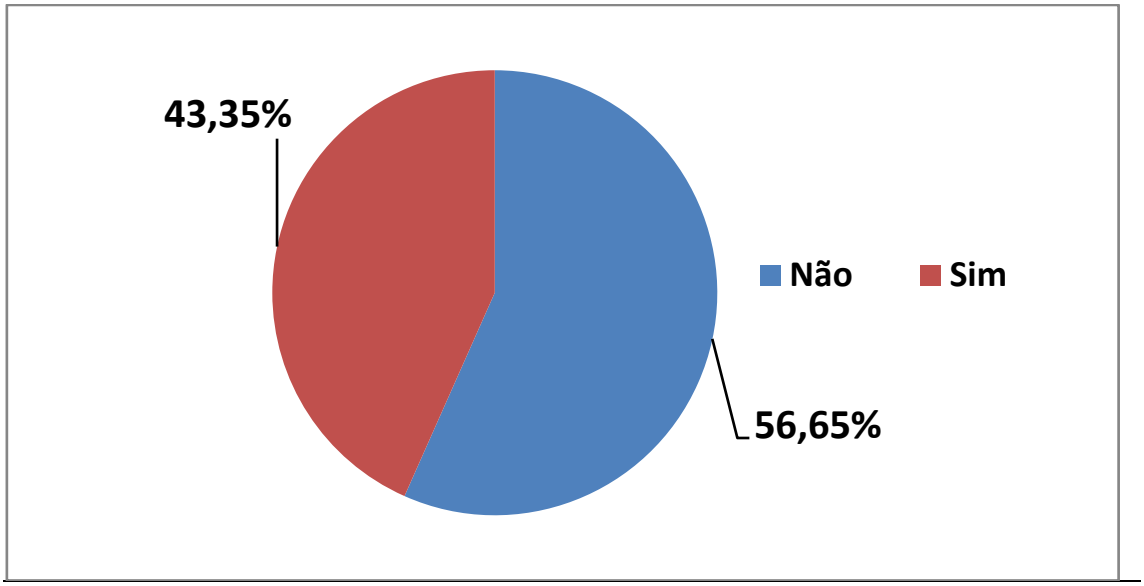


Fonte: UFFS

Reflexo da questão anterior, as dificuldades decorrentes da questão financeira são de ordens diversas, sendo que dentre as categorias identificadas na análise das respostas, podemos destacar que os estudantes precisam suprir sua condição econômica, com gastos referente a moradia, o transporte e alimentação. Lembrando, que a grande maioria dos estudantes tem sua origem econômica provindas das classes baixas, geralmente, sem auxílio familiar, e por isso, sobrevivem com as diversas possibilidades de bolsas de recursos federais.

Instados a informar se exercem alguma atividade remunerada se obteve o retorno de que 230 dos respondentes não o fazem, e 176 deles sim. Conforme é possível vislumbrar no gráfico a seguir depreende-se, portanto, que mais da metade acabam por serem dependentes de auxílios financeiros provindos de suas relações ou de programas institucionais para poderem se manter na universidade.

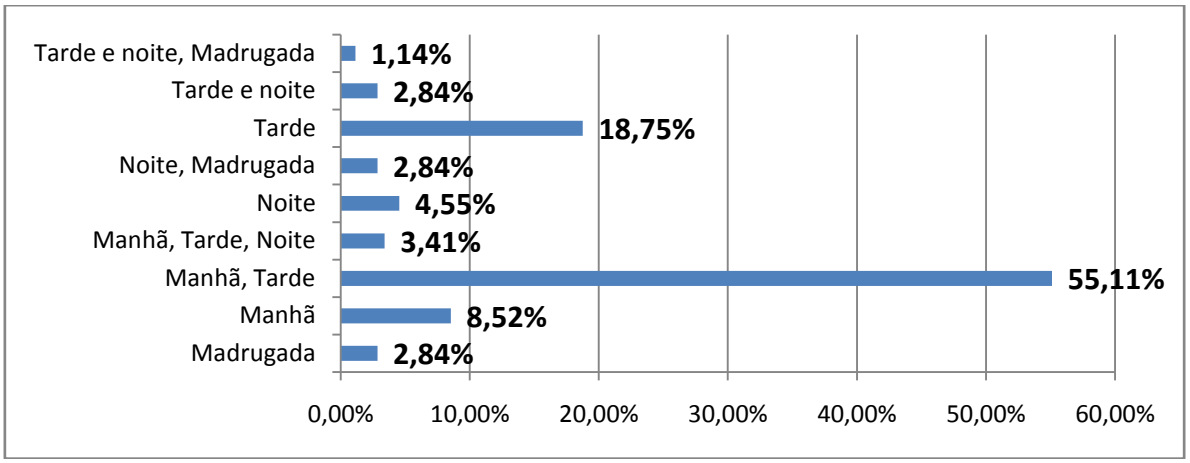
Figura 9. Atividade Remunerada



Fonte: UFFS

Dentre os 176 alunos que exercem atividades remuneradas a maioria (97 respondentes) o faz durante os turnos da manhã e tardes, e se somarmos as demais distribuições encontradas obtém-se o significativo número de 89,77% (158) que possuem um desses turnos destinados ao trabalho.

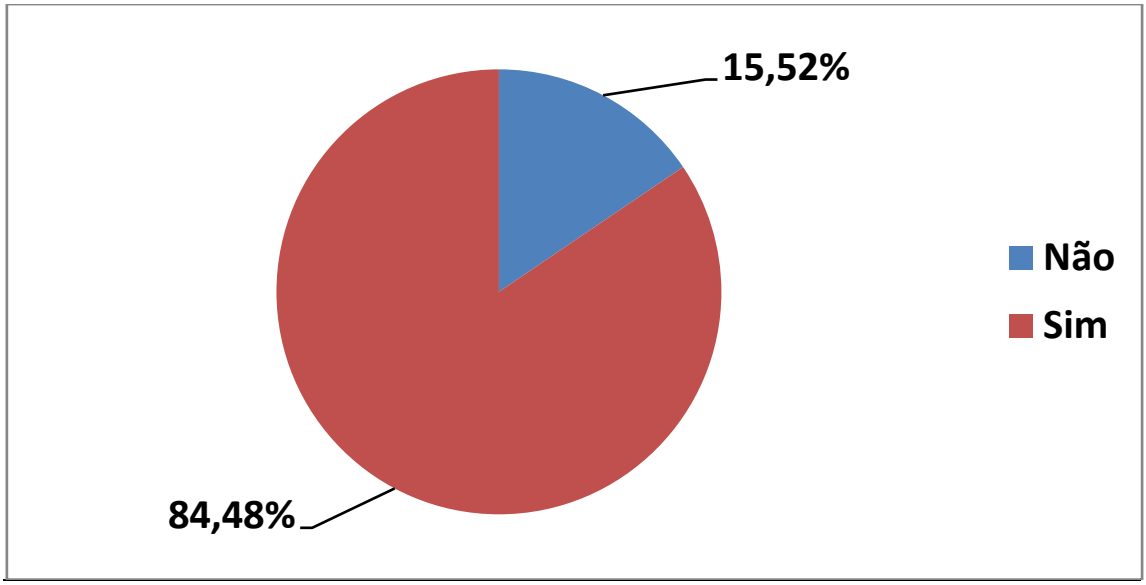
Figura 10. Atividades Remuneradas



Fonte: UFFS

Complementando a questão financeira foi perguntado aos estudantes se os mesmos já passaram por alguma dificuldade (Econômica/ Físico/Emocional) durante a graduação, conforme apresentado no gráfico a seguir se destaca que a grande maioria (343 respostas) sinalizaram que sim, contra 63 que informaram não ter passado por dificuldades dessas ordens.

Figura 11. Estudantes e Dificuldades Financeiras

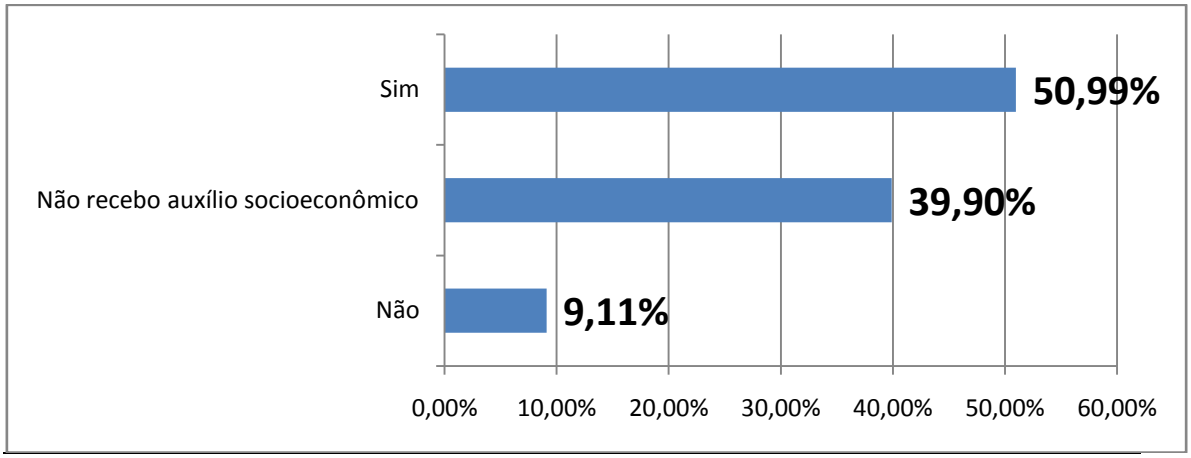


Fonte: UFFS

Nesse mesmo tema foi pedido aos alunos que houvessem assinalado "sim" que comentassem acerca como essas dificuldades teriam ou não colocado em risco a continuidade dos seus estudos na instituição. Além das já recorrentes dificuldades relativas às de ordem financeira novamente relatadas, os alunos demonstraram a incidência de impactos em diversos níveis no desempenho de suas atividades acadêmicas, sendo, geralmente por falta de tempo para estudar, pois o trabalho também faz parte de vida diária para sua sobrevivência, ocasionando, dificuldades em participar em grupos de pesquisa, estudos, dentre outros espaços da Universidade.

Aos que responderam receber auxílio socioeconômico a pergunta sobre se os cortes nos auxílios socioeconômicos interferiram/dificultaram sua permanência na instituição obteve como resultado que 207 deles (50,99%) se identificam com essa situação, 37 (9,11%) não chegaram a sentir tais impactos com a redução, e os demais 162 (39,90%) não recebem auxílios socioeconômicos.

Figura 12. Auxílio Socioeconômico

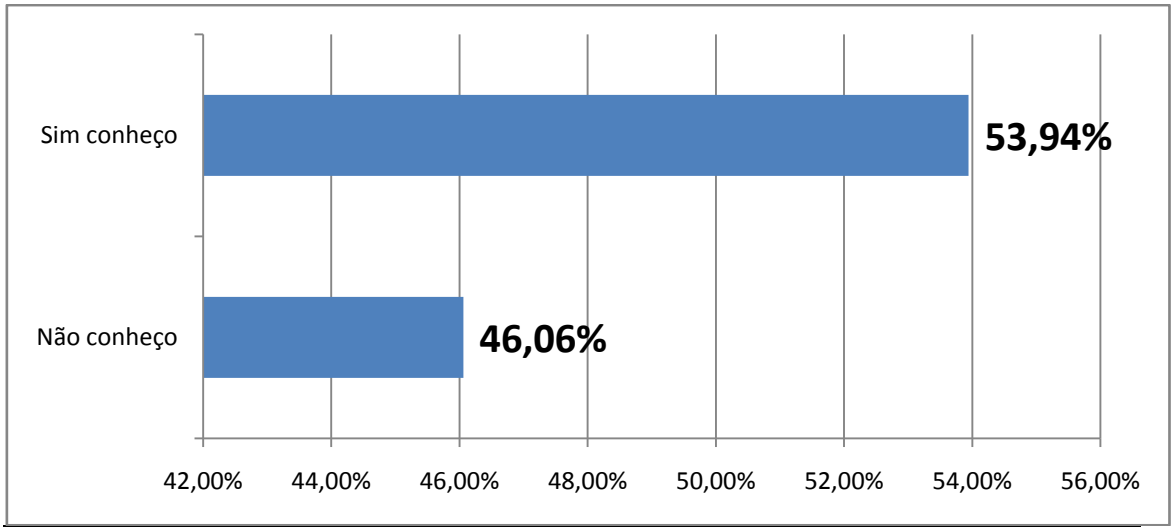


Fonte: UFFS

Consoante a isso, caso a resposta da pergunta anterior fosse sim, aos alunos foi pedido que comentassem de que maneira esses cortes interferiam em sua permanência. Novamente é possível identificar uma série de situações elencadas, sendo que o contexto histórico familiar, a sua necessidade de estudar, as dificuldades das mais diversas, os cortes de recursos do governo federal, tem tornado, cada vez mais difícil, de permanecer na Universidade.

Também foi perguntado se os estudantes conheciam algum acadêmico que teve de interromper os estudos em decorrência de dificuldades na permanência, e nesse quesito 187 (46,06%) informaram não chegar a conhecer esses casos, e 219 (53,94%) se manifestaram indicando conhecer acadêmicos com essa situação de interrupção.

Figura 13. Acadêmico e a Dificuldade na Permanências

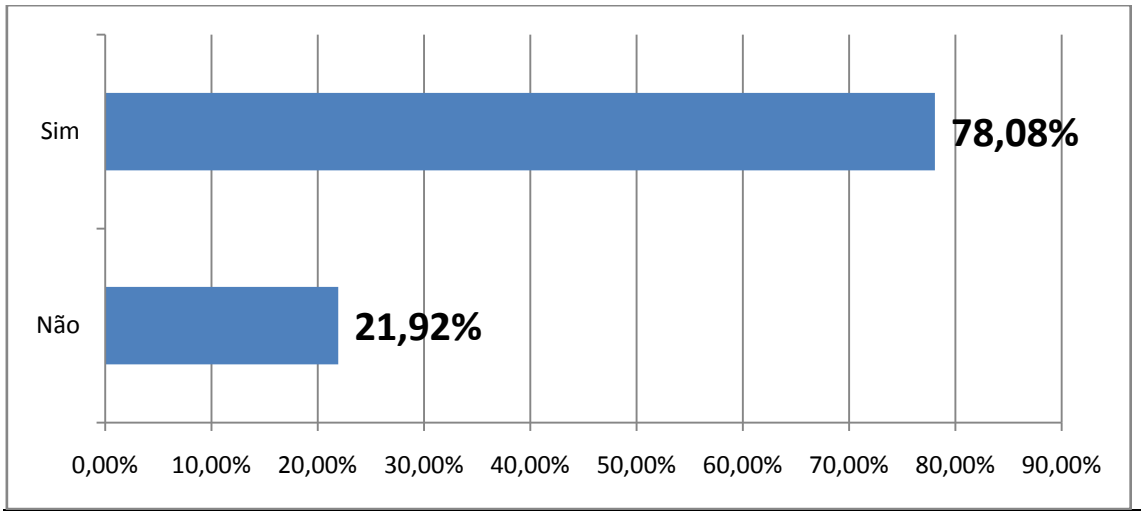


Fonte: UFFS

Solicitados a comentarem sobre essas situações se tivessem informado ter conhecimento desses casos, os respondentes mencionaram uma série de motivações que levaram às interrupções dos colegas, sendo que podem ser destacadas as dificuldades econômicas é um dos principais fatores.

Nesse ínterim seguiu a pergunta acerca de se os alunos acreditam que medidas de assistência à permanência diminuiriam os índices de evasão, dos quais 89 (21,92%) informaram que não, e 317 (78,08%) afirmaram que sim.

Figura 14. Assistência à permanência



Fonte: UFFS

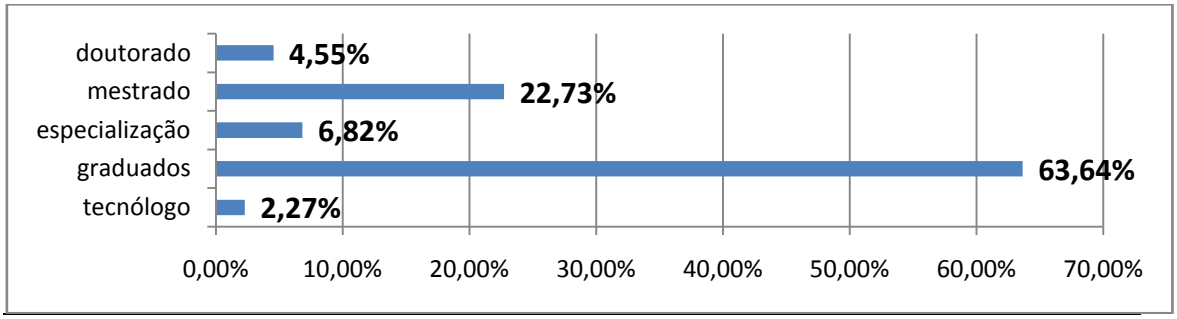
A partir da resposta anterior foram estimulados a comentar os motivos que os levam a acreditar na influência das medidas assistenciais para estímulo da permanência dos alunos, sendo possível então identificar na análise das respostas que uma série de categorias, dentre os auxílios diversos provindos da Universidade, as bolsas de monitorias, pesquisas e outras, tem contribuído e muito para a diminuição da evasão.

Na esteira dessa abordagem o questionário aplicado aos discentes se encerra perguntando se eles teriam sugestões para a UFFS de outras medidas ou ações para que ocorra a efetiva permanência dos estudantes nos seus respectivos cursos e, assim, diminuir os índices de evasão. Vinte e seis (6,40%) responderam não saber ou não ter sugestões, e os demais abordaram diversos aspectos que entendem ser indicadores de ações a serem tomadas pela instituição, abrangendo desde aspectos financeiros, estruturais, até os didáticos e pedagógicos como redes de apoio aos discentes.

O Que Dizem Os Técnicos-Administrativos Em Educação

Com apoio da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFFS foi encaminhado para o correio eletrônico dos técnicos-administrativos em educação da UFFS (doravante mencionados como TAEs) convite para participação na pesquisa, computando cerca de 659 servidores. Desse total, 44 responderam o questionário, o equivalente a 6,68% dos que atuam no apoio administrativo e pedagógico da instituição. Tal como ocorrido com os alunos, embora não aparente retorno tão significativo, ele é demonstrativo da realidade que permeia essa composição da comunidade acadêmica. A seguir detalharemos os resultados obtidos. Quanto à formação dos TAES ocorreu predominância de graduados e mestres entre os servidores, perfazendo 86,37% dos respondentes, conforme é possível destacar no gráfico abaixo:

Figura 15. Formação TAES



Fonte UFFS

Relativo aos cargos que ocupam na UFFS eles se demonstraram os mais variados,

sendo os “assistentes em administração” os mais presentes, coadunando com o que consta na análise do perfil da categoria como um todo. Percebe-se incidência tanto de áreas administrativas quanto de apoio mais direto para as atividades fins da UFFS, incluindo atendimento aos estudantes.

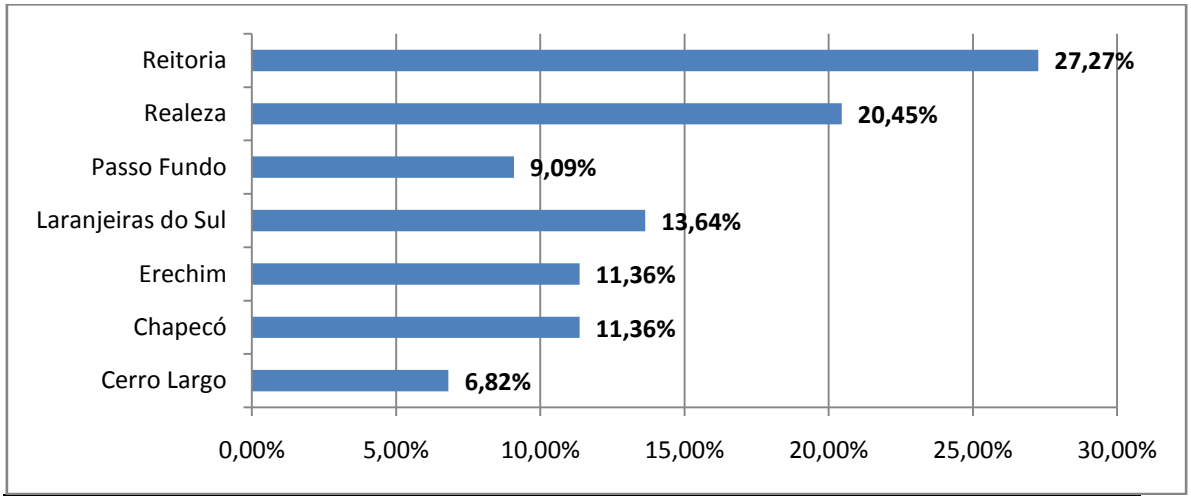
Figura 16. Cargo (s) que ocupa na UFFS

Cargo(s)	Quantidade
Administrador	5
Arquiteto	1
Arquiteto e Urbanista	1
Assistente em Administração	18
Assistente Social	3
Bibliotecário/Documentalista	1
Nutricionista	1
Pedagoga	1
Psicólogo	1
Secretária executiva	1
Técnico de laboratório	5
Técnico de Tecnologia da Informação	1
Técnico em Assuntos Educacionais	3
Tradutora e Intérprete de Libras	2
Total	44

Fonte UFFS

Quanto a distribuição da lotação dos TAEs obteve-se retorno de todas as unidades, sendo maior daqueles localizados na Reitoria da UFFS, no município de Chapecó, seguidos de Realeza e dos demais, conforme demonstrado na distribuição das percentagens do gráfico:

Gráfico: 17. Lotação dos TAEs



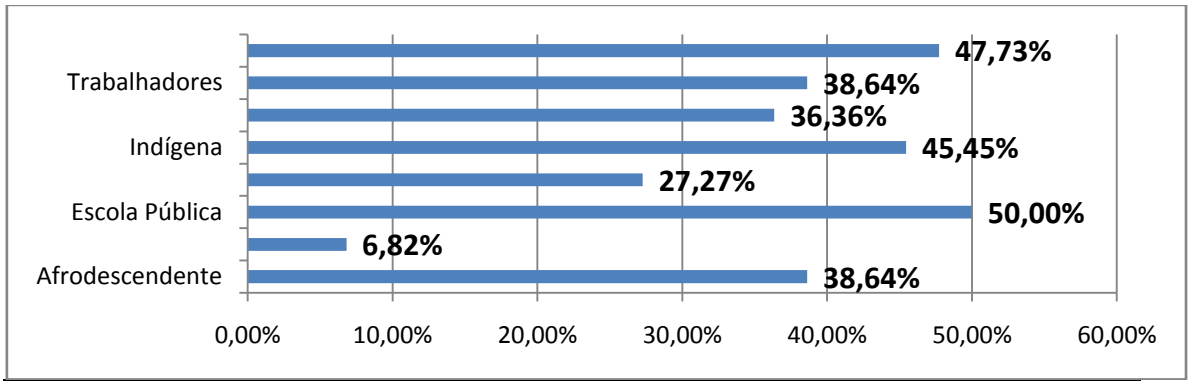
Fonte: UFFS

Questionados se utilizaram alguma ação afirmativa para ingresso no serviço público como servidores da UFFS apenas um deles (2,27%) indicou ter entrado pela cota de Afrodescendentes, e todos os demais 43 (97,73%) não fizeram uso desse tipo de ação.

Já quanto ao fato de se atuam com estudantes cotistas (Indígena; Afrodescendente;

Vulnerabilidade Socioeconômica; Escola Pública; Haitianos) ou trabalhadores (as) no desempenho de atividades que exerce na UFFS, podendo ser assinaladas mais de uma opção, o cômputo indicou que dos 44 respondentes 16 deles (36,36%) não atuam com essas categorias de estudantes, e os demais atuam em sua maioria com estudantes que se enquadram em mais de uma situação, resultando na distribuição abaixo:

Gráfico 18. Ações Afirmativas



Fonte: UFFS

A pergunta seguinte abordava se os TAEs teriam conhecimento de acadêmicos que tiveram de interromper os estudos em decorrência de dificuldades na permanência e, caso sim, que comentassem sobre a situação. Vinte e seis (59,09%) responderam que não chegaram a ter conhecimento desses casos, um relatou não ter conhecimento mas ouvir falar diariamente desse tipo de situação, um terceiro informou não ter conhecimento e entender que esse seria um problema dos estudantes que não valorizam a universidade pública, e os demais 16 respondentes (36,36%) apontaram conhecer situações de acadêmicos que interromperam os estudos, destacando em seus comentários as categorias de motivos relativos a causas a vulnerabilidade social e alunos com necessidades especiais são fatores que tem contribuído para interromper seus estudos.

Chama a atenção que cerca de um quinto (9 TAEs, ou 20,45% dos respondentes) não acreditam que medidas de assistência à permanência diminuiriam os índices de evasão, diante dos 35 (81,82%) que afirmaram acreditar. Instados a discorrem os motivos que os levaram a esse entendimento, entre os que responderam que não acreditam destacamos que quatro deles afirmaram não ter conhecimento suficiente do tema para opinar, um apenas afirmou não acreditar, outro não acreditar em medidas assistencialistas, um deles que a evasão ocorre muitos motivos e não podem ser restringidos a medidas de assistência, um deles de que como os índices de evasão tem se mostrado altos isso significaria que as medidas visando permanência não tem funcionado, e por fim

> Porque as medidas de assistência tem se concentrado em bolsas de um valor simbólico, subsidio para alimentação, ou ajuda de custo. Os cursos deveriam propiciar a possibilidade de conciliação entre atividades profissionais e acadêmicas dos estudantes, o que não é errado, levando em consideração que muitas vezes já atuam em áreas afins dos cursos em que estudam. Os índices de evasão e estudos decorrentes tem comprovado que as ações de assistência à permanência são ineficazes.

Por fim, o questionário pergunta que outras medidas ou ações os respondentes sugerem à instituição (UFFS) para que ocorra a efetiva permanência dos estudantes nos seus respectivos cursos e, assim, diminuir os índices de reprovação e evasão. Com exceção de um caso que deixou a resposta em branco, os demais 43 apresentaram uma variedade de sugestões, perpassando desde medidas que visam abordar as questões relativas a questões financeiras e/ou estruturais, tais como moradia estudantil e demais auxílios,

quanto a medidas de ordem pedagógicas e didáticas, tanto voltadas para os alunos quanto para os docentes e TAES.

Algumas Palavras Finais

O caminhar do objetivo do trabalho - aprofundar os estudos com relação às questões de permanência dos Setores Populares na Universidade e o ingresso por meio das políticas que ampliam e democratizam o direito ao acesso ao Ensino Superior nos possibilitaram identificar elementos fundamentais que certamente contribuí e muito, para compreender os ensino aprendizagem de nossos estudantes, a relação professor-aluno, para que o conhecimento, a pesquisa, extensão possam ocorrer com uma maior intensidade e dinamismo na universidade.

As respostas dos docentes, dos alunos e dos técnicos administrativos, nos aproximam da realidade, necessidades, implicações pedagógicas, mas principalmente no acesso e permanências dos estudantes no Ensino Superior. Oriundos das classes populares e a falta de investimentos no Ensino Superior os estudantes têm muitas dificuldades de permanecer e desenvolver com maior qualidade o ensino aprendizagem. Diante das análises, certamente, os profissionais da educação da UFFS, visualizam novas oportunidades para contribuir com a melhoria de todas as dificuldades apresentadas. Dois, fatores são importantes: O primeiro a necessidade de investimentos maiores nas Universidade Públicas brasileiras. E o segundo, a força que o trabalho em conjunto, no ensino, pesquisa e extensão, potencializa encontrar caminhos novos para que o discente, tenha acesso, permanência e se qualifique em suas diversas áreas de conhecimento.

Referências

Baggi, C.A.S.; Lopes, D.A. (2011) Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), vol.16, n.2, p. 355-374, Sorocaba - SP, Jul.

Cardoso, C. B. (2008) Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. Março 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

Junior, Alvaro, A., F., M. (2014) Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: avaliação de políticas públicas*. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 31-56, jan/mar.

Mendes Junior, A. A. F.; Mello e Souza, A. de. (2012) *Uma análise dos determinantes do acesso à universidade sob uma ação afirmativa: o caso da UERJ*. In: Encontro Nacional de Economía, 40., 2012, Pernambuco. Trabalhos apresentados. Pernambuco: ANPEC. P. 01-20.

Mendes Junior, A. A. F. (2016) *Três ensaios sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro: acesso, progressão e simulações de diferentes políticas de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/MonografiaAlvaro_Mendes.pdf> Acesso em: 14 nov. 2016.

Paulo, M. de F. C. (2017) Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. Avaliação, Campinas; *Sorocaba*, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul.

PARTE II
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)

A inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior na perspectiva de gestores, docentes e alunos da Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná- UNIOESTE

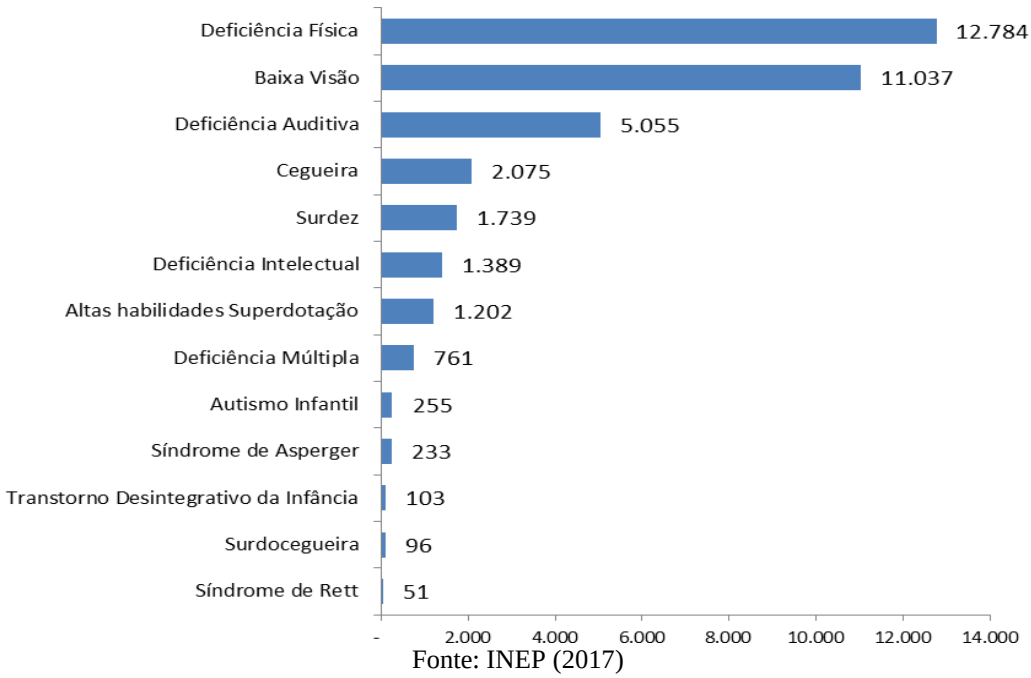
Andreia Nakamura Bondezan
Eliane Pinto de Góes
Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus
Douglas Fernando da Silva
Antonia Aparecida Lopes

Introdução

Muitos são os desafios que a Universidade Pública enfrenta. Há embates acerca de sua concepção, da luta pela autonomia administrativa e didático-científica, a precarização provocada pela falta de investimentos, o processo de ensino e aprendizagem e a produção de novos conhecimentos. Neste cenário, o presente artigo propõe discutir sobre o desafio de propiciar condições a todos os acadêmicos do Ensino Superior, em especial os que apresentam alguma deficiência, para se apropriar dos conhecimentos sistematizados e para atuar na (s) área (s) que escolher.

Com o processo de inclusão escolar, mesmo com muitas barreiras e questionamentos sobre a efetivação deste nas escolas, percebemos um aumento no número de pessoas com deficiência que chegam ao Ensino Superior. De acordo com o Senso de 2016, no Brasil foram ofertados 34.366 cursos de graduação em 2.407 instituições. No total foram 8.052.254 alunos matriculados (INEP, 2017). Destes, somente 0,45% possuem alguma deficiência, como podemos observar na Figura 1:

Figura 1. Número de alunos matriculados por tipo de deficiência



Fonte: INEP (2017)

Na figura 1 é possível observar que pessoas com deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva estão em maior número matriculadas nas Instituições de Ensino Superior - IES. Embora, em termos percentuais, a matrícula de estudantes com deficiência corresponda a apenas 0,45% do total de matriculados, esse número representa importan-

te crescimento considerando que em 2004 esses estudantes correspondiam a 0,12% do total.

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2017 foram atendidos 21 estudantes matriculados nos cursos de graduação, sendo 8 (oito) na cidade de Cascavel, 11 (onze) na cidade de Toledo, 1 (um) em Foz do Iguaçu e 1 em Francisco Beltrão.

Primeiramente abordamos, neste texto, a metodologia utilizada nessa pesquisa, em seguida, apresentamos uma análise das falas de professores, de acadêmicos e gestores acerca do processo de inclusão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada por meio de um questionário enviado a todas as pessoas com deficiência matriculadas na UNIOESTE, aos docentes dos cursos que lecionavam a estes alunos e aos gestores da instituição.

Os dados foram obtidos a partir da aplicação de questionário por meio do *google forms* aos acadêmicos com deficiência matriculados nos cursos de graduação, em todos os *Campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, os quais utilizavam os serviços do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), professores e gestores que atuavam com esses alunos no momento da coleta dos dados.

As análises foram realizadas mediante uma leitura vertical e horizontal das respostas ao questionário, e em seguida, uma descrição detalhada dos registros encontrados. A saber, a leitura 'horizontal' consistiu em estudar uma mesma questão em todos os questionários respondidos, e, na leitura 'vertical', as respostas foram estudadas individualmente como um todo (Almeida, 2009). Para tal, nos respaldamos nas orientações da Análise de Conteúdo, que, por sua vez, diz respeito a:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Os participantes da pesquisa foram nomeados da seguinte forma: letra P para referir-se ao professor, letra E para estudantes e G para os gestores, seguida de um número, que corresponde à ordem dos questionários respondidos por eles no sistema. Por exemplo, o P1 corresponde ao professor que respondeu por primeiro o questionário.

Em termos de organização as análises estão apresentadas separadamente, ou seja, primeiramente abordamos as respostas dos professores, em seguida dos estudantes e finalizamos com os gestores.

Resultado

Acerca das respostas dos professores

As três questões serão identificadas com uma numeração de 1 até 3 de acordo com a ordem em que se encontram distribuídas no questionário. A figura a seguir apresenta a identificação e o nome da questão.

Figura 2- Identificação e nomeação do questionário.

Q1	Exponha sobre sua experiência com pessoas com deficiência/necessidades especiais no interior da universidade, identificando as deficiências.
Q2	Em relação às suas aulas, narre como realizou adaptações curriculares para seus alunos com deficiência/necessidades especiais.
Q3	No ambiente em que atua, quando em reuniões do Colegiado ou Comissões de Ensino, Pesquisa e Extensão, exponha analiticamente se a temática da inclusão das pessoas com deficiência/necessidades especiais emerge e, se isso ocorre, como é discutida.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Ao todo identificamos 12 docentes que responderam as três questões Q1, Q2 e Q3. De acordo com as respostas, foi possível identificarmos nos registros escritos indícios referentes à formação docente, adaptações curriculares e experiências. No que diz respeito a formação docente, dois aspectos como relações interpessoais e capacitação pedagógica foram mencionados pelos docentes, caracterizados em grupos G_i (N), isto é, G_1(1) significa grupo 1 com 1 integrante, conforme as figuras 3, 4 e 5:

Figura 3- Análise interpretativa dos registros escritos dos docentes referentes às questões Q1, Q2 e Q3, segundo formação docente e adaptação curricular.

Grupos Docentes (G_i) (N)	Formação docente		Adaptação Curricular
	Relações interpessoais	Capacitação pedagógica	
G_1 (1): P1	Não houve discussão em grupos, como colegiado, comissões de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática inclusão das pessoas com deficiência.	Não houve orientação e informação recebida de como lidar com a deficiência.	Nenhuma.
G_2 (5): P2, P3, P7, P9, P11	Houve alguma discussão em grupos, como o colegiado, comissões de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática inclusão das pessoas com deficiência.	Houve alguma orientação e informação recebida de como lidar com a deficiência.	Adaptações didático pedagógicas.

(Conclusão)

G_3 (2): P4, P12	Houve alguma discussão em grupos, como o colegiado, comissões de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática inclusão das pessoas com deficiência.	Houve alguma orientação e informação recebida de como lidar com a deficiência.	Nenhuma.
G_4 (1): P5	Houve alguma discussão em grupos, como o colegiado, comissões de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática inclusão das pessoas com deficiência.	Houve alguma orientação e informação recebida de como lidar com a deficiência.	Calendário. Adaptações didático pedagógicas.
G_5 (1): P6	Não houve discussão em grupos, como colegiado, comissões de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática inclusão das pessoas com deficiência.	Houve alguma orientação e informação recebida de como lidar com a deficiência.	Adaptações didático pedagógicas.
G_6 (1): P8	Não houve discussão em gru-	Não houve orientação e	Adaptações didático

	pos, como colegiado, comissões de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática inclusão das pessoas com deficiência.	informação recebida de como lidar com a deficiência.	pedagógicas.
G_7 (6): P10	Houve alguma discussão em grupos, como o colegiado, comissões de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática inclusão das pessoas com deficiência.	Houve alguma orientação e informação recebida de como lidar com a deficiência.	Adaptações de grande porte e pequeno porte.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

De acordo com a figura 3, notamos que apenas os grupos G_1 e o G_3 não acusam a necessidade de adaptação curricular. No caso dos docentes P4 e P12, os seus escritos nos chamam a atenção sobre a concepção de adaptação curricular, pois os mesmos mencionam que:

> P4: "Não houve adaptação curricular. Houve adaptação de metodologia de ensino e avaliação".
>
> P12: "Não houve necessidade de adaptar o currículo. Para a aluna elaborava as provas com letras maiores para que ela pudesse vê-las".

Para compreensão, adaptações curriculares são estratégias da "[...] educação inclusiva que procura contribuir para a inclusão daqueles que apresentam dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, daqueles que por razões diversas estão em desvantagem educacional" (Lopes, 2017, p. 10).

Leite e Silva (2008) aludem que para a realização da adaptação curricular tanto o projeto pedagógico da instituição quanto o planejamento de ensino precisam "[...] considerar objetivos educacionais e estratégias didático-pedagógicas que garantam acessibilidade de todos os alunos na rede escolar" (p. 10). Ainda, conforme as pesquisadoras, sobre a adaptação curricular, a instituição escolar,

> [...] deve adotar a mesma proposta curricular para todos os alunos, e, havendo necessidade, realizar adaptações, alterações. Cabe a equipe técnico-pedagógica, incluindo o professor da sala comum, realizar o mapeamento das particularidades educacionais da demanda educacional que necessita de ajustes no currículo e propor o manejo das condições adequadas para que isso ocorra (Leite & Silva, 2008, p. 10).

Neste sentido, esses ajustes ou modificações curriculares podem, dentre outros, envolver, por exemplo, o metodológico e o instrumental, ou seja, a adequação e flexibilização de técnicas, teorias, abordagens e métodos pedagógicos, e a adaptação de aparelhos, materiais, recursos, equipamentos pedagógicos (Leite & Silva, 2008).

Diante disso, podemos inferir no caso do docente P4 e P12, que os mesmos podem não ter uma compreensão clara de adaptação curricular. Já os demais grupos é notório nos escritos dos docentes algumas ações que podem levar a adaptação curricular, como o apontamento da necessidade de adaptações didáticas pedagógicas para o atendimento do aluno com deficiência. Por exemplo, do grupo G_2, os escritos dos docentes P3 e P7 apontam para formas de ensinar e avaliar diferenciadas:

> P3: "detalhei o conteúdo das disciplinas em arquivos ppt, resolvi exercícios em sala para que ele pudesse gravar e concedi mais tempo para ele entregar as listas de exercícios"
>
> P7: "A adaptação ocorreu em 3 frentes: - a exposição oral de conteúdo foi adaptado, com fala levemente pausada, de modo à permitir a interpretação completa da sentença (muitas vezes não verificada); - a redução do uso de terminologias es-

trangeiras, tentando, ao máximo, traduzi-las (nem sempre possível);-maior tempo de execução para as todas avaliações".

Com relação ao grupo G_4, o docente P5 faz uma menção a elaboração de um calendário específico: "Foi definido um calendário especial para o acadêmico, dando prazo maior para curso da disciplina"; além disso, o docente especifica no registro dizendo que:

> "Foram realizadas atividades complementares semanais de 2 horas/aula e esclarecimento de dúvidas. A avaliações foram feitas de forma dividida (cada avaliação foi realizada em duas etapas) e em horários individuais para que o acadêmico pudesse ter maior privacidade".

Notamos nos registros escritos que os docentes P5 e P7 procuravam pela realização de uma adaptação curricular que levasse em consideração a temporalidade, para que o acadêmico pudesse atingir os objetivos da disciplina cursada. De um modo geral, inferimos apenas adaptações curriculares em relação ao planejamento de aula dos professores, evidenciadas nas formas de ensinar e avaliar.

Além disso, vale ressaltar que na questão Q2, que aborda especificamente as adaptações curriculares, só foi possível observamos explicitamente nos registros escritos do docente P10 a menção de uma adaptação curricular no âmbito do Projeto Político Pedagógico dos cursos dos docentes visando uma proposta pedagógica para a educação inclusiva, quando menciona adaptações de pequeno porte e grande porte.

> As adaptações de pequeno porte são de encargo do professor regente e referem-se à organização de agrupamento e de espaço; objetivos e conteúdo (priorização ou eliminação); avaliativas (adaptação de técnicas e instrumentos); procedimentos didáticos e nas atividades (modificação, nível de complexidade, adaptação de materiais) e na temporalidade (modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos). As adaptações de grande porte são de responsabilidade dos gestores da escola e relacionam-se a modificações nos objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, avaliação – introdução ou eliminação de critérios específicos de avaliação e temporalidade – prolongamento de um ano ou mais de permanência do educando na mesma série (Silva-Porta, Guadagnini, Travagin, Duarte & Campos 2016, p. 217).

Nas outras questões do questionário, alguns outros docentes farão a menção ao programa institucional a nível curricular geral que, em seguida, faremos menção na categoria formação docente.

Sobre a formação docente, identificamos nos registros escritos relações interpessoais ligadas à discussão em grupos, como colegiado, comissões de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática inclusão das pessoas com deficiência, e capacitação pedagógica referente a orientação e informação recebida de como lidar com a deficiência.

Dos 12 docentes, apenas os professores P1 e P8, respectivamente os grupos G_1 e G_6, colocam não ter recebido e participado de alguma capacitação pedagógica e discussão em grupo sobre a temática inclusão das pessoas com deficiência. Já os docentes dos grupos G_2, G_3 e G_4, apontam ter tido alguma formação docente sobre o referido assunto, tais como:

> P9: "No colegiado da Pedagogia, como temos profissionais com conhecimento aprofundado sobre a temática, sempre pudemos contar com os esclarecimentos para atender melhor a condição da pessoa com deficiência, o que são suas reais necessidades e o que essas pessoas podem desenvolver junto com os demais sem necessidade de adaptação".
>
> P4: "Em reuniões de colegiado (na Matemática e na Ciência da Computação) o tema sempre está presente. Há troca de experiências e, ao mesmo tempo, um in-

centivo à uma preparação geral para atender às necessidades".

P5: "...as dificuldades e necessidades do discente geralmente são discutidas diretamente com o professor que lhe leciona alguma disciplina em conjunto com a coordenação do curso e membros do PEE da universidade".

Façamos, aqui, a observação do registro escrito do docente P5, que menciona o auxílio de um programa de Educação Especial – Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da UNIOESTE – apresentando a existência de uma organização institucional que se preocupa com a temática, e que pode ser considerada uma medida de ajuste no currículo geral da universidade, sendo assim uma adaptação curricular.

O docente P6 pertencente ao grupo G_5 diz não ter havido discussão em grupos, porém salienta ter recebido alguma orientação de como lidar com a deficiência:

"... acho que demandaria discussões, ainda que elementares, para tentar dirimir os problemas mais frequentes levantados pelos alunos atendidos e pelos próprios especialistas na temática", e que deve se ter "Cuidados necessários nas aulas, atenção com o envio do textos para o PEE, ou seja, algumas dicas para que os (as) professores (as) não incorram em equívocos nas suas aulas".

Deste escrito, podemos averiguar um conhecimento advindo do docente P6 sobre a temática e a existência do PEE, o que nos leva a inferir que o mesmo tem uma preocupação em atender os acadêmicos de modo que suas ações educativas possam caminhar para uma educação inclusiva.

Figura 4. Análise interpretativa dos registros escritos dos docentes referentes às questões Q1, Q2 e Q3, segundo a experiência

Experiências		
Grupos Docentes (G_i)(N)	Positiva	Negativa
G_1 (5): P1, P2, P5, P7, P8	Contato com alunos com deficiência.	Despreparo em lidar com o aluno com deficiência.
G_2 (5): P3, P4, P5, P6, P12	Contato com alunos com deficiência, experiências docentes, como troca de saberes, auxílio do PEE, entre outros.	Nenhuma.
G_3 (1): P9, P10	Contato com alunos com deficiência, experiências docentes, como troca de saberes, auxílio do PEE, entre outros.	Conhecimento da resistência docente em relação à temática Educação Especial.
G_4 (1): P11	Contato com alunos com deficiência.	- O exercício da lei em relação a garantia de um intérprete. - Dificuldade no convencimento da pessoa com deficiência em relação ao direito de um intérprete na sala de aula, devido à baixa audição.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Figura 5. Análise interpretativa dos registros escritos dos docentes referentes às deficiências,segundo aexperiência

Experiências	
Grupos Docentes (G_i)(N)	Deficiências
G1 (1): P1	Apenas diz ter tido contato com alunos especiais.
G2 (2): P3, P10,	Deficiência motora.
G3 (5): P4, P5, P10, P11	Deficiência auditiva, surdez.
G4 (5): P6, P7, P9, P10, P12	Deficiência visual, cegueira.
G5 (1): P8	Não menciona a deficiência.

G6 (1): P2	Deficiência na fala e corporal.
G7 (1): P10	Dislexia.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

De acordo com a figura 4 e 5, dos escritos dos 12 docentes, pudemos inferir aspectos positivos e negativos em relação as experiências vivenciadas desses professores, bem como as deficiências dos acadêmicos que eles tiveram contato. Da figura 4, o grupo G_1 contendo 5 docentes apontou o contato com acadêmicos com deficiência mencionando o despreparo em lidar com os mesmos. Podemos diante dos registros escritos exemplificar:

> P1: "fui professora de alunos especiais. Senti falta de preparo de minha parte, de como lidar com a situação, pois não fui informada e nem recebi qualquer orientação a respeito de como lidar".
>
> P2: "...não é comum ou rotineiro para os professores a presença e, portanto, a convivência com alunos com deficiência. Pessoalmente, tive dificuldades em interpretar o "grau" da deficiência...".

Em relação ao escrito do docente P2, este no seu questionário faz uma menção à deficiência do aluno, "o Aluno tinha deficiência para a comunicação no sentido amplo (fala e corpora...)" (figura 5, grupo G_6), porém apresenta dificuldades em compreender qual deficiência estava lidando, não podendo assim, inferirmos sobre o tipo de deficiência

Notamos também uma preocupação do docente P2 com relação ao acompanhamento do acadêmico assistido por uma servidora da universidade, que coloca para ela a responsabilidade do ensino, e não com a sua didática propriamente dita, quando menciona que teve dificuldades em saber a forma como a explicação chegava até ele:

> "Pessoalmente, tive dificuldades em interpretar o "grau" da deficiência e saber até que ponto o aluno conseguia acompanhar *a sua* explicação ou não" (grifo nosso). Para o supracitado docente, o aluno ser assistido por outra pessoa, "compensava ou melhor diminua o impacto que a deficiência poderia gerar no aprendizado", aliás, para ele "tudo indica que não tinha problema quanto o aprendizado e sim quanto a expressão ou explicitação do aprendizado. Assim não houve a necessidade de grandes adaptações, didático pedagógicas".

No grupo G_2 e G_3 da figura 4, estes apontam em seus registros escritos a importância de experiências docentes, como troca de saberes e o auxílio do PEE no lidar com os alunos com deficiência. Por exemplo, o docente P10 coloca ter vivenciado discussões, mas lamenta, ter o conhecimento de "... alguns professores com algum tipo de resistência". Talvez, isto possa estar relacionada ao desconhecimento ou falta de interesse por parte dos colegas da profissão quanto à temática de inclusão.

Ainda, podemos notar na figura 5, que o docente P10 apresenta um interesse singular pela Educação Especial, ao mencionar em seus registros escritos a experiência com as seguintes deficiências: motora, auditiva, surdez, visual e dislexia; deixando evidente em seus registros escritos formas de lidar com tais deficiências no interior da universidade:

> "Cegueira: utilização de provas orais e no programa Dosvox na própria sala de aula" "Deficiência motora: entorno da sensibilidade e adequação de materiais" "Surdez: contato e organização da comunicação de leitura labial, além de adequação de Libras/Intérprete" "Dislexia: adaptação de materiais".

Da figura 4, podemos destacar também o relato do docente P11 que expõe em seus escritos dificuldades em fazer com que o acadêmico com deficiência auditiva, apresentada na figura 5, entendesse os direitos que o mesmo tinha ao ter um intérprete na sala de aula "...a pessoa tinha baixa audição e queria continuar a estudar sem intérprete...", bem como escreve os problemas entre o governo do Estado do Paraná e a universidade

na contratação de um intérprete, devido à falta de "...autorização e recurso para a deficiência...".

Da figura 5, podemos averiguar que poucos docentes não souberam identificar as deficiências dos acadêmicos, o docente P1 do G_1 apenas diz "*fuiprofessora de alunos especiais*" e o docente P8 do G_5 não aborda características da deficiência que teve contato.

Análise das falas dos estudantes

Com a presença das pessoas com deficiência no Ensino Superior houve a necessidade de mudanças na organização das instituições. Elevadores foram instalados, banheiros adaptados, rampas de acesso, aquisição de materiais didáticos, cursos de formação de profissionais, formas de acesso ao conhecimento veiculado. No entanto, sabemos que ainda há modificações a serem realizadas.

Para que as mudanças necessárias ocorram é preciso primeiramente dar voz às pessoas com deficiência que são protagonistas neste processo. Desta forma, enviamos um questionário aos estudantes com deficiência matriculados na UNIOESTE, conforme explicitado na metodologia.

Além do nome, idade, curso, ano de ingresso, tipo de deficiência, os estudantes tiveram 4 questões para responder, conforme figura.

Figura 6. Questionário respondido pelos estudantes

Q1	Relate sobre a experiência pessoal como acadêmico na UNIOESTE.
Q2	Comente uma situação que lhe marcou como aluno no Ensino Superior
Q3	Exponha como você está percebendo a questão do acesso à Universidade em termos de ensino e de aprendizagem e de relações interpessoais com os docentes, outros alunos e funcionários
Q4	Exponha sobre as principais barreiras que você observa para que a inclusão ocorra de modo adequado no interior da UNIOESTE

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

As questões possuem o objetivo de que o estudante, além de pontuar suas necessidades no cotidiano do Ensino Superior, possa descrever suas experiências, seus anseios, suas lutas e suas conquistas. No total 11 acadêmicos responderam ao questionário, ou seja, 52% dos acadêmicos com deficiência matriculados na graduação. Destacamos na figura 7 algumas características destes estudantes.

Figura 7. Características dos estudantes com deficiência

Estudante	Idade	Sexo	Curso	Ano ingresso	Deficiência
E1	23 anos	M	Administração	2014	Deficiência Física (Paralisa Cerebral)
E2	20 anos	F	Letras/espanhol	2016	Distrofia Muscular
E3	25 anos	M	Ciências da Computação	2013	Deficiência Múltipla (DA e DF)
E4	39 anos	M	Pedagogia	2014	Tetraplegia
E5	30 anos		Economia	2014	Paralisia Cerebral
E6	22 anos	F	Pedagogia	2016	Deficiência Visual
E7	24 anos	M	Serviço social	2016	Paralisia Cerebral
E8	36 anos	M	Filosofia	2016	Surdez
E9	51 anos	M	Pedagogia	2016	Deficiência Visual/ cegueira
E10	35 anos	M	Odontologia	2013	Não informou
E11	29 anos	F	Medicina	2012	Tetraplegia

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Observamos na figura 7 que do total de estudantes que responderam ao questionário, 07 são homens e 04 são mulheres. A idade varia de 20 a 51 anos. O curso que possui maior número de alunos com deficiência é o de Pedagogia com três alunos matriculados, sendo um com deficiência física e dois com deficiência visual.

Das questões realizadas organizamos em três categorias de análise em relação aos estudantes com deficiência: a experiência no Ensino Superior; a relação com os professores e com os estudantes sem deficiência; e acessibilidade.

Cursar o Ensino Superior traz anseios e desafios. A questão referente a esta experiência para a pessoa com deficiência teve como objetivo compreender com estas expectativas iniciais foram ou não atendidas. A figura 8 apresenta as expectativas positivas e negativas relatadas pelos estudantes com deficiência.

Figura 8. Relatos das experiências no Ensino Superior

Experiências no Ensino Superior		
Grupos Estudantes (G_i)(N)	Positiva	Negativa
G_1 (7): E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8	- Acolhimento; - Superação; - Apoio; - Acessibilidade.	
G_2 (4): E7, E9, E10, E11		- Falta de acessibilidade; - Falta de apoio; - Perseguição; - Assédio.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

O número de estudantes que possuem experiências positivas é maior dos que desta-

caram as negativas. Alguns estudantes pontuam seus medos e dificuldades, mas como foi acontecendo uma superação diante das atitudes do cotidiano da universidade.

> E3: "Já entra curso mais diferencias sentir aprender coisa difícil códigos algoritmos [...] alguns professores apoios explicar mais claro aprender como faz repetir professores mais juntos [...]".
>
> E5: "Nos primeiros dias de aula tinha muito medo mais o pessoal foi nota 10 comigo".

A história da compreensão da pessoa com deficiência é repleta de estigma, preconceito. Carvalho, Rocha e Silva (2006, s/p) ressaltam que "no imaginário social, tais pessoas são consideradas como improdutivas, inúteis e incapazes, sendo tomadas como um fardo pesado ou uma cruz a ser carregada pela família e pela sociedade". Diante desta argumentação compreendemos o porquê do receio ao adentrar o ambiente educacional superior.

É preciso descontruir as compreensões errôneas por meio de socialização de conhecimentos. Para Vygotski (1989, p. 93, tradução nossa) "as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema não existe aspecto algum onde o biológico pode ser separado no social", ou seja, as dificuldades impostas pela deficiência podem ser amenizadas ou até mesmo superadas a depender das relações sociais, modificações no ambiente e acesso a bens culturais.

Notamos que alguns acadêmicos destacaram como atividades de ensino foram importantes para ampliação de seus conhecimentos, como a realização do TCC (E1); História da Educação Infantil e literatura infantil (E9); apresentação em evento científico (E12).

Este deve ser o objetivo da universidade, propiciar o domínio dos conhecimentos já produzido e possibilitar a produção de um saber que se dá no convívio social. Como explica Saviani (1991, p. 95) "[...] a produção do saber é social, se dá nas relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização". É por meio da educação escolar que é possível o acesso a esses instrumentos.

Outros alunos relataram a importância de uma pessoa com deficiência estar na Universidade, conquistar seu espaço, como:

> E4: "Mesmo sendo tetraplégico conseguir realizar a matrícula e responder a chamada no primeiro dia".
>
> E8: "Discente surdo consegue alcançar aos objetivos de aprendizagem com intérprete de Libras".
>
> Já outras experiências denunciam as dificuldades encontradas como:
>
> E9: "Uma vez tive que ir em um evento dentro da própria universidade, porém, esse evento não tinha acesso para cadeirante, aí para complementar um carro parou na rampa de acesso para cadeira de rodas".
>
> E10: "Em geral na UNIOESTE muito bom o problema é o abuso de poder e assédio de alguns professores".

A compreensão da inclusão da pessoa com deficiência e de seus direitos ainda estão sendo desconsiderados por muitos. Omote (2006, p. 267) destaca que "a construção de uma sociedade inclusiva implica, certamente, mudanças radicais em alguns valores e padrões fundamentais profundamente enraizados na nossa cultura". Mas só será realidade mediante uma mudança de paradigma, com a socialização de conhecimentos acerca da pessoa com deficiência. Assim, nos dizeres de Martins, Gomez, Fernandez e Benettiet (2017, p. 06):

> [...] faz-se importante admitir que o histórico da educação de pessoas com deficiência está carregado marcas da exclusão. Problematizar a educação inclusiva em uma sociedade que produz exclusão, convida todos a superarem mecanismos que ainda maximizam as barreiras enfrentadas por esse público na Educação Superior.

Dentre as várias necessidades para uma inclusão no ensino superior, a relação interpessoal ganha destaque. No processo de ensino o professor possui o papel central, uma vez que ensino é sua função principal na sala de aula. No caso da pessoa com deficiência "o professor deve partir das capacidades existentes e possibilitar novos níveis de desenvolvimento, portanto necessário superar a antiga noção de que há limites estabelecidos no desenvolvimento das pessoas com deficiência" (Bondezan, 2012, p. 65).

Para que isso ocorra é imprescindível a compreensão da pessoa com deficiência como capaz de aprender e desenvolver suas potencialidades a depender da qualidade da mediação que recebe e dos materiais aos quais têm acesso. A partir desta compreensão a relação entre professor – conhecimento – aluno com deficiência será modificada. A figura 9 demonstra a como as pessoas com deficiência se sentem diante das atitudes do professor.

Figura 9. Relação professor/aluno com deficiência

Relação professor – aluno com deficiência		
Grupos Estudantes (G_i)(N)	Positiva	Negativa
G_1 (7): E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8	- Acolhimento; - Superação; - Apoio; - Acessibilidade.	
G_2 (4): E7, E9, E10, E11		.- Falta de acessibilidade; - Fata de apoio; - Perseguição; - Assédio.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Seis estudantes relataram o bom relacionamento com os professores e o empenho deles para que haja a compreensão nas disciplinas ministradas.

> E1: "Sempre fui muito bem acolhido por todos e os meus professores sempre estão dispostos a me ajudar com minhas dúvidas".
>
> E11: "Os conteúdos estão acessíveis e existe uma preocupação por parte dos docentes de integrar a acadêmica a disciplina".

No entanto o estudante E10 afirma "Vejo que a UNIOESTE quer e está progredindo o problema são os professores que não aceitam as necessidades especiais dos alunos".

Diante da não aceitação do estudante com deficiência e da compreensão equivocada de que ele não tem capacidade para aprender e desempenhar as atividades de sua futura profissão, as especificidades do aluno não são atendidas. Assim, ressalta Nuemberg (2008, p. 309),

> Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades.

Diante desta forma de ensino, certamente o estudante não terá possibilidade de superar suas dificuldades e concluir o curso superior com a aquisição de conhecimentos e

habilidades para uma participação efetiva na sociedade, para a atuação no mercado de trabalho na área pretendida.

Na questão 2 os estudantes puderam descrever situações que marcaram sua trajetória no Ensino Superior. As histórias destacam momentos de superação e apoio e, também de descaso e dificuldade.

Figura 10. A relação entre os alunos

Relação entre os alunos		
Grupos Estudantes (G_i)(N)	Positiva	Negativa
G_1 (7): E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8	- Acolhimento; - Superação; - Apoio; - Acessibilidade.	
G_2 (4): E7, E9, E10, E11		- Falta de acessibilidade; - Fata de apoio; - Perseguição; - Assédio.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Em relação à interação com seus pares, dos 07 acadêmicos que falaram a respeito, 04 a descreve como boas ou "muito boas" (E2).

> E5: "[...] relações interpessoais pelo contrário eles me tratam muito bem tanto docentes, quanto os amigos e funcionários".
>
> Três estudantes ressaltam que a relação com os demais acadêmicos não é satisfatória e utilizam termos como:" interação *pobre*" (E12); "*como os alunos mais ou menos*" (E3), "*razoável*" (E5).

Com esta realidade diversa de atitudes e compreensões, por vezes, equivocadas, cabe destacar a necessidade de diálogo e mudanças. Como destacam Raposo e Martínez (2011, p. 268) "os momentos de tensão e embates quanto à compreensão [...] sobre a diversidade como realidade, e não somente como discurso, representam uma prospectiva importante para a educação em nível superior".

Professores, alunos e comunidade em geral precisam se envolver nesta discussão. A acessibilidade é uma das lutas da pessoa com deficiência. O Estatuto da pessoa com deficiência define acessibilidade como:

> I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (*Lei Nº 13.146*, art. 112, 2015).

De acordo com Nunes e Sobrinho (2008) nos documentos oficiais do Brasil a acessibilidade foi tratada pela primeira vez na Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. Atualmente a acessibilidade é regida pela lei n. 10.098 de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências e o decreto-lei n. 5.296 de 2004 que regulamentou a lei n. 10.048 de 2000 que preconiza o atendimento prioritário às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Embora a acessibilidade seja um direito da pessoa com deficiência, ainda enfrentam inúmeros obstáculos em seu cotidiano. A figura 11 apresenta as principais dificuldades aos acadêmicos participantes desta pesquisa.

Figura 11. Problemas com acessibilidade

Estudante	Barreiras
E1	Preparo dos funcionários
E2	Falta corrimões nas passarelas e auxiliares
E3	Falta de intérprete
E4	Adequação do ambiente, ações pedagógicas adequadas
E5	Comunicação
E6	Formação docente, acessibilidade arquitetônica
E7	Infraestrutura: poucas rampas nos estacionamentos, carros estacionados nas rampas de acesso, falta de cobertura em dias de chuva, falta de elevador no prédio administrativo. Falta de preparo de alguns funcionários
E8	Falta de conhecimento da língua nativa dos surdos
E9	Falta de guia para cegos, materiais adaptados e professores transcritores
E10	Preconceito dos professores
E11	Professores que relutam em agregar a aluna

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Embora a luta seja intensa em relação à inclusão do estudante na UNIOESTE, percebemos que ainda há muito para ser feito. A acessibilidade ainda é deficitária. Barreiras arquitetônicas ainda existem. Mas o mais preocupante ainda é a barreira atitudinal. É inaceitável que ainda haja atitudes preconceituosas para com as pessoas com deficiência.

Com as respostas dos estudantes compreendemos que a UNIOESTE precisa ainda de muitas modificações e conhecimentos para o atendimento pleno a todos os acadêmicos.

Sobre as respostas dos gestores

Com relação aos gestores e profissionais que atuavam no PEE no momento da pesquisa obtivemos 23 participantes. Como critério de inclusão, consideram-se os gestores e outros membros da equipe que ocupavam algum cargo de coordenação, ou direção, no momento em que foi realizado a coleta dos dados e que no desempenho de suas atividades funcionais precisavam atender à pessoas com deficiência.

Figura 12. Identificação e nomeação do questionário.

Q1	Exponha sobre sua experiência com pessoas com deficiência/necessidades especiais no interior da universidade, identificando as deficiências.
Q2	Em relação às suas decisões e encaminhamentos enquanto Gestor, narre como atua em relação aos acadêmicos com deficiência/necessidades especiais.
Q3	No ambiente em que atua, quando em reuniões de planejamento, organização, definição de diretrizes e orçamento, bem como Conselhos de *campus* e outros, exponha analiticamente se a temática da inclusão das pessoas com deficiência/ necessidades especiais emerge e, se isso ocorre, como é discutida.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Foi solicitado aos participantes que descrevessem sua experiência ao atuar junto aos alunos com deficiência/necessidades especiais no interior da universidade. Entre as respostas, um aspecto importante identificado em nossa análise, foi a questão da assistência estudantil no tocante as demandas psicológicas, conforme relato abaixo:

> G1: "Hoje as necessidades especiais assumem um papel menos restrito as deficiências físicas (auditivas, visuais ou motora), percebe- se que as *necessidades emocionais têm causado uma urgência para atendimento quase que indissociável*, pois estas estão ampliando as deficiências físicas [...]. Olhar para esta situação fez surgir à necessidade de acolhimento de forma holística e por isso estamos em uma

> luta continua e articulada para fazer com que a Instituição adote políticas assistenciais para além das iniciativas individuais, que de fato a Universidade se empenhe para atender, com pessoal e estrutura qualificada esta nova pessoa que não é cega, que não é surda, mais que precisa ser vista e ouvida para que acessibilidade seja plena de fato e direito (Grifos nossos)".
>
> G22: "Enquanto coordenador do Curso de Pedagogia me deparei com duas deficiências, alunos cegos e cadeirante. Para além das deficiências, o que mais me marcou durante o período de coordenador foi o contato e diálogo com *acadêmicos com problemas psíquicos e emocionais. Inúmeras vezes recebi em minha sala acadêmicos com problemas de ansiedade, depressão e alguns distúrbios menos graves.* Ainda que este não seja o foca desta pesquisa, acredito ser necessário relatar, pois, percebemos que a Universidade tem uma deficiência no atendimento a estes acadêmicos. Quanto as deficientes as questões problemas se deram em torno da forma de relacionamento do acadêmico com os professores. Um episódio que merece destaque foi o fato de o cadeirante solicitar revisão de notas pautado no direito a não frequentar todas as aulas, exigindo um tempo maior para a conclusão das disciplinas devido a complicações em seu quadro de saúdo. Foi uma boa experiência, pois oportunizou adquirir mais conhecimento sobre a legislação da área" (Grifos nosso).

Apesar de não ser o foco principal dessa pesquisa, esses relatos nos proporcionam reflexões sobre o acesso e a permanência dos alunos no âmbito do Ensino Superior, e nos levam a pensar sobre a transição vivenciada nessa nova fase da vida, pois múltiplos fatores associados colaboram para a ansiedade e stress, devido ao afastamento do convívio familiar e os ajustes a nova vida acadêmica, para qualquer aluno que ingressa no ensino superior, seja ele com, ou sem deficiência.

Nogueira (2017), em uma tese desenvolvida em Lisboa, demonstra vários problemas de saúde mental que afetam os estudantes do ensino superior (EES), destacando fatores físicos, emocionais, cognitivos, sociais e desempenho acadêmico, podendo conduzir a graves desequilíbrios inclusive ao suicídio (American College Health Association [ACHA], 2011, 2014; Bayati, Beigi, & Salehi, 2009).

Os dados disponíveis na tese de Nogueira (2017) são riquíssimos e destacam estudos realizados nos EUA por Soet & Sevig (2006), onde indica que:

> 30% dos estudantes já tinham procurado apoio; 20% apresentavam depressão; 6,1% perturbações alimentares; 5,9% ansiedade; 3,4% com transtorno de stress pós-traumático; 3,2% com ansiedade social; 3,2% com transtorno obsessivo-compulsivo; 2,9% com abuso de substâncias; 2,9% com transtorno bipolar; 1,7% com transtorno psicótico. Wong et al. (2006) numa pesquisa que envolveu 7915 estudantes de dez instituições de ensino superior de Hong Kong, reportou médias elevadas no Depression Anxiety Stress Scale - DASS, sugerindo que a amostra sofre mais de depressão, ansiedade e stress que outras amostras populacionais, locais e internacionais (Nogueira, 2007, p. 22).

Esse desafio também já está evidente em nossa instituição e faz-se necessário pesquisas internas e discussão para identificar características e condições associadas a vulnerabilidade psicológica apresentada pelos estudantes, pois o tema envolve questões subjetivas abrangentes. É urgente e essencial entendermos a profundidade das variáveis e condições que promovem ou reduzem os sentimentos de vulnerabilidade dos alunos, principalmente aqueles que apresentam deficiência ou necessidades especiais.

A questão orçamentária é fundamental para ordenar e organizar o limite de alcance das ações de inclusão em uma IES. A situação exemplifica pelos gestores, demonstraram que ainda não existe uma priorização orçamentária incutida nas concepções do

governo estadual para ações específicas de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, cujas instabilidades são focos de constantes lutas, que segundo, o relato de um dos gestores, a "experiência resulta na constatação de que, apesar do empenho dos órgãos como o PEE, a infraestrutura e os investimentos em recursos materiais e humanos são ínfimos diante da demanda" (G 8).

> Ainda, em complemento ao relato de (G 8), trazemos a fala do professor: "Sou professor de um aluno que é acompanhado pelo PEE. Temos deficiências na acessibilidade, pois ainda não foi possível corrigir todas as necessidades de ajustes na estrutura do *campus*. Outra deficiência é falta de financiamento específico para o PEE e falta de equipe concursada para atender a demanda" (G 23).

Uma instituição com princípios inclusivos, certamente prioriza recursos e apoios necessários para atender às necessidades dos seus alunos, esse processo é construído de forma coletiva, em todas as instâncias administrativas, com a eliminação de barreiras de todas as ordens, mas muitas delas envolvem recursos financeiros. Desta forma considerou-se fundamental identificarmos qual a postura e encaminhamentos do governo do Estado do Paraná com relação à disponibilização de recursos financeiros para a política de inclusão na UNIOESTE.

Há um índice muito grande de que não existem recursos do governo do Estado para ações inclusivas, não existe uma política, a não ser discursiva, de orientação, mas não de ação orçamentária, de recursos financeiros, sendo que o ordenamento financeiro existente é escasso (Goes, 2015). A qualificação também apareceu como uma preocupação dos gestores que responderam a pesquisa.

> Meu contato com necessidades especiais foi com cegueira e surdez, tive dificuldades, pois precisamos de preparo para atender, a princípio fazemos o possível para atender, mas gostaria muito que tivéssemos qualificação, mesmo para atender dentro da Universidade (G 10).

Nas últimas décadas, pesquisas que versam sobre formação docente demonstram fragilidades nos cursos que se propõe a formar educadores, principalmente no que se refere à atuação educação inclusiva. Destacamos o estudo realizado por Chacon (2001) focalizando as respostas das universidades brasileiras à Portaria MEC nº 1.793/1994, que recomenda em seu art. 2º a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos: ético, políticos e educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com deficiência em cursos da área de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Para tal, o autor analisou as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas, e ou conteúdo. A pesquisa mostrou que, dos cinquenta e oito (58) cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas treze (13) apresentavam alterações na grade curricular para atender à Portaria, o que significa uma quantidade muito baixa de cursos, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados (Chacon, 2001).

Quando questionados sobre a atuação em relação aos acadêmicos com deficiência/necessidades especiais. Alguns gestores responderam que não tinham experiência pela falta de contato com esses alunos, pois atuavam em setores internos e técnicos da IES:

> Não tenho experiência, pois quase nunca atendo os acadêmicos, eles sempre vêm com alguém junto que fala por eles" (G 13). "Não tenho contato com os acadêmicos com deficiência [...] as solicitações e orientado quais procedimento devam ser

> tomados de forma a agilizar e efetivar contratações para minimizar as dificuldades encontradas (G14).
>
> Os gestores que tem contato mais diretos com os alunos que apresentam alguma deficiência relataram "atendê-los da melhor maneira possível, assim como os demais, mas com uma atenção maior em relação a preenchimento de documentos e assinaturas, quando foi necessário" (G 13). "Procuramos atendê-los da melhor maneira possível dentro do que está a nosso alcance, embora não tenhamos conhecimento de Libras (Língua brasileira de sinais) conseguimos nos comunicar via bilhetes ou por celulares, e em casos quando não conseguimos nós comunicar ligamos e pedimos auxílio para o PEE Atuando sempre olhando para suas necessidades, procurando sempre dar autonomia quando necessário (G 5).

Foi apontado também a carência de profissionais intérpretes de Libras, que há anos demonstra um descaso por parte do Estado com relação à priorização dessa questão, pois se observa que não existe interesse em agilizar concursos públicos, esse é um grave problema que afeta todas as IES estaduais no Estado do Paraná há anos. Levando-se em consideração que a efetivação da educação inclusiva está condicionada ao comprometimento do Estado. Alguns gestores apontaram em seus escritos que:

> Essa reivindicação já foi às instâncias superiores da necessidade de contratação de interprete de libras" (G 7). "Procuramos atender as demandas existentes na Instituição, quando aos portadores de necessidades especiais. Como por exemplo, teste seletivo para Interpretes de LIBRAS, docentes para atendimentos especiais, entre outros (G 20).

Além disto, outros trouxeram desabafos quanto ao processo de contratação desses profissionais:

> G 9: Me senti limitada quando precisei conversar com um acadêmico surdo, pois não tenho conhecimento de Libras e acabei solicitando o auxílio de um intérprete. Procuramos atender o melhor possível, claro que se tivéssemos a qualificação seria melhor, mesmo a Universidade ser precária, acho que no que tange ao atendimento, digo na Biblioteca, procuramos fazer o melhor possível.
>
> G 21: As questões relacionadas a contratação de pessoal encaminhamos para o setor responsável para os devidos encaminhamentos. Nosso setor de RH encaminhou todas demandas oriundas dos cursos quanto a professores e agentes. Dependemos sempre de autorização do Estado, o que, muitas vezes torna o processo moroso.

O governador estadual sancionou em março de 2015 a Lei nº 18.419/2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Segundo o governador, o documento aprovado em audiências públicas, foi criado "para ampliar a inclusão social e garantir cidadania plena às pessoas com deficiência". O estatuto apresenta 277 artigos e viabiliza uma série de direitos descritos na Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 2006.

Esse estatuto indica algumas responsabilidades do Estado do Paraná, destacando que "todas as instituições que ofertam educação básica e superior deverão implementar medidas para assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação" (Paraná, Lei nº 18.419/2015 art. 38). Para essa compreensão é fundamental o artigo a seguir:

> Art. 40. A Língua Brasileira de Sinais - Libras deverá ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Educação Especial.

Cabe ressaltar que não observamos na prática a efetivação do referido estatuto aprovado em 2015. Com relação ao apoio dos Colegiados dos Cursos abordados, os gestores argumentaram em seus escritos a respeito do PEE, quais sejam:

> G 6: "A postura de acolher os alunos com necessidades especiais, tentando em conjunto com o PEE verificar a melhor forma de conduzir as atividades acadêmicas"
>
> G 23: "Como professor tenho seguido as orientações do PEE para tentar que o aluno que acompanho tenha êxito na disciplina que atuo". "Como gestor assumi um compromisso com o PEE de ajustar a acessibilidade no *Campus* gradativamente conforme as estruturas vão sendo reformadas e trabalhando em conjunto para tentar minimizar as dificuldades de custeio e pessoal".
>
> G 3: "Temos procurado atuar em parceria efetiva com os programas estabelecidos para garantir acessibilidade, ampliando sistemicamente o acolhimento do acadêmico em situação de vulnerabilidade temporária, permanente ou apenas circunstancial com o objetivo de ampliar as possibilidades de permanência e assim possibilitar uma formação de qualidade".

Alguns relatos apontam que de forma geral, os colegiados dos cursos são orientados a seguir os encaminhamentos do PEE:

> G 22: "partimos do diálogo com o acadêmico para conhecer suas necessidades. Sempre que necessário, os assuntos foram levados ao colegiado, tanto em forma de orientações para os professores lidarem com as situações.
>
> G 8: "Os centros também seguem as orientações do PEE. Conforme as demandas chegam ao Centro são encaminhadas aos setores responsáveis, além das tentativas de resolução no âmbito do Centro com docentes e outros especialistas".
>
> G 11: "[...] no que se refere a liberação de carga horária de docentes e em caso de projetos de incluem infraestrutura prevendo recursos para possibilitar a acessibilidade sempre buscamos orientações do PEE".
>
> G 21: "Como Diretora de Centro durante oito anos sempre me consultei com o Programa de Educação Especial da UNIOESTE. Corremos atrás de contratação de interprete, elaboração dos materiais pedagógicos adaptados. Sempre procurei compreender as reais necessidades e fomos à luta, juntos com coordenações de curso para atender todas as demandas. Como Pró-reitora de Graduação, as lutas ampliaram, pois agora não se trata mais de alunos de um centro da UNIOESTE, mas de todos os alunos de todos os *campi* e todos os centros. Continuamos a parceria importantíssima com o PEE.

A terceira questão abordou sobre o ambiente em que atuavam, quando em reuniões de planejamento, organização, definição de diretrizes e orçamento, bem como Conselhos de *campus* e outros. Solicitamos para expor analiticamente se a temática da inclusão das pessoas com deficiência/ necessidades especiais emergia, e, caso positivo, como era discutida. Entre os 23 participantes da pesquisa 6 responderam que a temática não era abordada nas reuniões em que participava.

> "Nunca fui convidada a participar destas questões" (G 16). "Até o presente não participei de reuniões com tal temática em pauta" (G 18). "Não participo de reuniões sobre isso" (G 13). "Nas participações em todos os conselhos nunca vi o tema ser debatido a não ser a aprovação do Programa de Educação Especial" (G 7). "Não emerge, nem é discutida [...]" (G 17). O mesmo participante segue relatando que: "Excepcionalmente, durante minha gestão como diretora de Centro, foram realizadas reuniões com a PROGRAD para discutirmos o encaminhamento que seria feito em relação a uma aluna da Medicina que após sofrer um AVC fi-

cou enclausurada movimentando apenas os olhos, mas permanece assistindo as aulas do curso sempre auxiliada de uma pessoa especializada" (G 17).

Dois dos participantes responderam que o tema era pouco debatido: "Raramente tenho participado em reuniões com este tema" (G 14). "Nestes termos foram poucas vezes que a temática veio à tona. E quando veio, foi em tom de legislação, adequação, exposição de necessidade ou falhas. Ainda que nas falas dos professores seja fácil a identificação de preocupação com o assunto, nas práticas de gestão da instituição não vejo grande destaque, as coisas são feitas conforme a demanda surge, adequando-se essencialmente a legalidade" (G 22).

Um dos participantes relatou: "não sei opinar" (G 4). Os demais, ou seja, 14 dos 23 participantes afirmaram que o tema era debatido ao aparecia nas pautas das reuniões que participavam.

G 8: "As demandas emergem e percebe-se, por parte da Direção de *Campus* de Cascavel uma sensibilidade à questão e os devidos encaminhamentos para soluçção".

G 6: "Atuando diretamente no PEE sim, as questões são levantadas sempre, porém o foco ao que tudo indica é sempre no objeto e não no sujeito".

G 9: "Sempre é tratado dentro das suas especificidades".

G 15: "Sempre que a temática surge é tratada com respeito, buscando soluções para o atendimento da necessidade".

G 23: "A temática tem estado presente, mas infelizmente como o conjunto das atividades da universidade nos últimos anos tem enfrentado dificuldade de financiamento" (Grifos nosso).

G 20: "Sim, sempre visando à inclusão das pessoas com necessidades, e o melhor atendimento com os mesmos"

G 21: "As questões gerais têm sido debatidas e encaminhadas em documentos institucionais, desde a previsão de orçamento para estrutura adequada até as questões especificas pedagógica".

G 2: "No Colegiado essa discussão sempre ocorre. Geralmente comentamos sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula e como a Universidade têm conduzido essa questão. Levamos essas discussões ao PEE ao planejar as atividades de nosso aluno com demandas especiais".

G 3: "Penso que ainda estamos na fase (longa) da identificação da necessidade, mas longe de absorver isto como responsabilidade institucional de implantação de políticas institucionais que exigem recursos específicos para as estruturas e infraestruturas de atendimento. Ainda está muito reduzido a eventos e inciativas individuais, os poucos setores que tentam atender a demanda estão isolados e muitas vezes desamparados nas suas ações".

G 10: "Atuo com pouca participação em reunião para Planejamento, existe uma equipe de planejamento institucional, mas sim consulta toda a comunidade acadêmica, e sempre entra a temática da inclusão das pessoas com necessidades especiais, como somos governo, difícil contemplar algumas necessidades, mas está sempre em voga. Sempre apoiamos as mudanças e quanto mais planejamento melhor".

G 11: "As demandas relacionadas à acadêmicos com deficiência, sempre que informadas, são debatidas e encaminhadas aos setores afetos para a solução dentro das possibilidades financeiras e dos limites de carga horária".

O que os gestores problematizaram é uma luta de muitos anos para sensibilizar, sobretudo os coordenadores da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do

Estado do Paraná (SETI), para contratação via concurso público de recursos humanos para atuação no PEE e para os demais cargos de docente na universidade.

A implementação da legislação, as normas e a concepção política e pedagógica das instituições estaduais, são conduzidas pelas políticas vigentes nos Estados. Cada esfera tem uma competência, e, essas competências precisam ser articuladas, porque uma não se sobrepõe à outra. Assim, esse processo de macro política de cada Estado, influi nas concepções institucionais como uma linha mestre fundamental, e reflete no tripé ensino, pesquisa e extensão (Goes, 2015).

As respostas dos gestores apontaram que existe uma boa integração do programa com as demais instâncias que atendem os alunos com deficiência na IES, como por exemplo, coordenação de cursos, de centro, pró-reitorias de graduação, coordenação do vestibular, etc. O PEE é um Programa de Extensão, com um histórico de militância política com as associações e com a comunidade externa.

As estratégias para o desenvolvimento inclusivo do sistema de ensino, em qualquer modalidade, desde a educação básica, até o ensino superior é uma condição fundamental para atender à coletividade, assim, as propostas não podem estar isoladas, longe das reais necessidades dos sujeitos, por isso precisam ser elaboradas em sintonia, inclusive entre a área interdisciplinar e transdisciplinar, e toda a comunidade acadêmica deve participar desse processo, através de um plano de ações articuladas, um planejamento educacional instituído no orçamento das IES (Goes, 2015).

A educação superior e a educação especial se efetivam por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços, para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, "que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão" (Mec, 2010, p. 24).

Em cumprimento ao disposto no art. 214 da Constituição Federal, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência por 10 (dez) anos, destacando no Art. 8º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE (Brasil, 2014).

De acordo com os dispostos apresentados nesses documentos, os poderes públicos têm a responsabilidade de assegurar aos alunos com deficiência das instituições públicas de ensino o acesso, a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que possam impedir a sua plena e efetiva participação acadêmica em igualdade de condições com os demais alunos (Goes, 2015).

Entretanto as metas e estratégias são interpretadas à luz da concepção filosófica e política das instituições, e muitas vezes a legislação é contraditória, porque ao mesmo tempo em que obriga, não oferece condições.

É no contexto do trabalho que se efetiva a gestão micropolítica, através de procedimentos e estratégias, que a comunidade acadêmica internaliza. Assim, abrir o debate das políticas do estado, assumindo condutas com objetivos de mobilizar e transformar é urgente. É preciso também levar em consideração a influência das políticas internacionais na concepção e na formulação das políticas educacionais brasileiras.

Devem ser instituídos mecanismos, internamente, para garantir o acolhimento à diversidade humana, através de um compromisso verdadeiramente transversal, onde os diálogos não podem ser estabelecidos em uma só via, construindo espaços de discussões para definir prioridades.

A inclusão deve aparecer no conjunto de ações, nas atividades a serem desenvolvidas, na execução orçamentária, mas isso ainda não permeia o universo cultural da universidade, o planejamento das ações. O PEE deve subsidiar as discussões internas, apoiar o retorno nas decisões, através de uma engrenagem coletiva.

O acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior constituem direitos, cabendo às instituições um exame minucioso dessa demanda de natureza contínua, para garantir e apoiar todas as etapas nesse processo de formação dos alunos com deficiência.

Conclusão

A matrícula dos estudantes no ensino superior tem se intensificado, no entanto, ainda a grande maioria não conseguiu ingressar nesse nível de ensino.

Com a participação da pessoa com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação, houve a necessidade de modificações físicas, didáticas, organizacionais, e outras, para que possam ter as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento produzidos, de acordo com suas especificidades.

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná também há um número ainda reduzido de estudantes com deficiência, no entanto, existe a preocupação com que os mesmos recebam uma formação de qualidade. O Programa de Educação Especial foi criado para auxiliar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na UNIOESTE e realiza muitas atividades e lutas têm sido travadas para o alcance destes objetivos.

De acordo com os dados coletados podemos compreender que os professores, embora ainda buscando uma formação para o atendimento do alunado, tem demonstrado, em sua maioria, interesse em cumprir com a função de ensinar a todos os alunos. No entanto, ainda é preciso ampliar as discussões e ações para o ensino da pessoa com deficiência.

Outro fator de destaque são as muitas barreiras para acessibilidade na UNIOESTE, demonstrando mudanças urgentes no aspecto físico, de formação de pessoas, de profissionais habilitados, bem como, no que diz respeito às adaptações curriculares no aspecto de pequeno e grande porte, conforme pudemos inferir na análise dos registros escritos dos participantes, professores, alunos e gestores da referida instituição. A título de exemplo, nos relatos dos alunos notamos questões sobre o ensino e aprendizagem, já na fala dos professores, indicativos que mostram preocupar-se com a metodologia de ensino e avaliação e os gestores argumentaram sobre a importância do PEE.

Com as respostas dos estudantes destacamos que há diferentes experiências e necessidades a serem supridas. Há muitas experiências de inclusão com a participação plena nas atividades, mediações entre professores e outros estudantes. Mas ainda há atitudes preconceituosas que precisam ser combatidas, conforme o exposto na figura 11.

Os depoimentos testemunhados pelos gestores da UNIOESTE reconhecem a relevância do PEE, destacando serem imprescindíveis às ações desenvolvidas pela equipe nas bancas do processo seletivo vestibular, porém apontaram a necessidade de medidas para a efetivação do programa, viabilizando repasse de subsídios financeiros e agilizando a contratação através de concurso público de profissionais especializados para atender a demanda existente em todos os *Campus* da instituição.

Referências

Almeida, V. L. C. (2009). *Questões não-rotineiras: a produção escrita de alunos da graduação em Matemática.* Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

American College Health Association. Institutional Data Report - National College Health Assessment (ACHA-NCHA-II) (2011). Institutional Data Report - Spring

2011. *Linthicum. American College Health Association.* (2014). Spring 2014 Reference Group Executive Summary Table of Contents. Hanover.

Bardin, L. *(2011). Análise de Conteúdo.* São Paulo: Edições 70.

Bayati, A., Beigi, A., & Salehi, N. (2009). Depression prevalence and related factors in Iranian students. *Pakistan Journal of Biological Sciences*. 12(20), p. 1371–1375. Disponível em: http://doi.org/10.3923/pjbs.2009.1371.1375.

Bondezan, A. N. (2012). *Educação inclusiva em região de fronteira*: *políticas e práticas*. 261. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015 -2018/2015/Lei/L13146.

Carvalho, A. R; Rocha, J. V.; Silva, V. L. R. da. (2006). Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. *In*: Programa Institucional de Ações relativas às pessoas com necessidades Especiais (Org.). *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Cascavel: EDUNIOESTE.

Chacon, M. C. M. (2001). *Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27/12/1994*. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Goes, E. P. (2015). *Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná* – UNIOESTE. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

Inep. (2017a). Censo Da Educação Superior 2016. Divulgação. Brasília-DF: *INEP/MEC*. Disponível em: https://bit.ly/2UPJszn. Acesso em: maio de 2018.

Inep. (2017b). Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2016. Brasília: *Inep*. Disponível em: https://bit.ly/2F4E0wy. Acesso em: maio de 2018.

Leite, L. P., Silva, A. M. (2008). Práticas educativas: adaptações curriculares. In: (Org.) CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.* Bauru: MEC/FC/SEE.

Lopes, S. A. (2017). Adaptação Curricular: O Que É?Por Quê?Para Quem?E Como Fazê-La?*Educação Básica Revista*, v.3, n.1, p. 3-28. Disponível em: https://bit.ly/2Ddor7o. Acesso em: 06 set. 2018.

Martins, S. E. S. O., Gomez, A. J. V., Fernandez, Y. Z. & Benettiet C. S. (2017). Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. *Jornal de Políticas Educacionais.* v. 11, n. 18, p. 1-25, nov. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53635/34015. Acesso em: 13 abr. 2019.

Nogueira, M. J. C. (2017). *Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade.* Tese elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Enfermagem. Universidade de Lisboa, com a colaboração da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

Nuemberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. Disponível em: https://bit.ly/2GmQgfG. Acesso em: 13 abr. 2019.

Omote, S. (2006). Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-212, jul/dez.

Paraná. (2015). *Lei nº 18.419, de 08 de janeiro de 2015*. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br. Acesso em: 02 out. 2018.

Raposo, P. N.; Martínez, A. M. (2011). A aprendizagem dos alunos com deficiência visual: reflexões a partir de uma pesquisa no ensino superior. *In*: Martínez, A. M; Tacca, M. C. V. R. *Possibilidades de aprendizagem*: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências. São Paulo: Alínea.

Saviani, D. (1991). *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

Silva-Porta, W. C.; Guadagnini, L., Travagin, K. C., Duarte, M. & Campos, J. A. P. P. (2016). Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 215-231, jan./abr. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X15248. Acesso em: 13 abr. 2019.

UNIOESTE. (2017). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *O ingresso na UNIOESTE*. Disponível em: https://bit.ly/2IjTJ0W. Acesso em: 16 jul. 2018.

UNIOESTE. (2002). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *Resolução nº 0127/2002-CEPE,* de 10 de setembro de 2002. Disponível em: https://bit.ly/2Gk1WQm. Acesso em: 16 jul. 2018.

Vygotsky, L. S. (1989). *Obras completas – tomo cinco: fundamentos da defectologia*. La Habana: Pueblo educación.

Os setores de atendimento aos estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior público em Foz do Iguaçu

Ana Paula Oliveira Silva de Fernández
Ivanir Gomes da Silva
Andreia Nakamura Bondezan
Eliane Pinto de Góes

Introdução

Nas últimas décadas, apontamos que as políticas educacionais aderiram à perspectiva inclusiva em todos os níveis de ensino e a educação especial foi imbuída de novos preceitos. Pensar no estudante com necessidades educativas especiais no Ensino Superior é também olhar para o processo histórico que permeia essa possibilidade atual. Ressaltamos que o acesso na condição do direito social à educação pública é universal, mas as condições de permanência representam um desafio ao observar.

Neste sentido, é fundamental ofertar apoio com metodologias diferenciadas para oportunizar a aquisição dos conhecimentos científicos necessários. Destaca-se que existe um conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira para garantir o acesso e as condições de atendimento adequadas às pessoas com deficiência no Ensino superior, entre outras, as intervenções no campo das ações afirmativas, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade.

A cidade de Foz do Iguaçu conta com três instituições públicas de Ensino Superior: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e cada uma possui um programa para o atendimento ao acadêmico que tem deficiência ou necessidade educacional específica.

Tendo como objetivo compreender o trabalho realizado nesses programas, o presente artigo apresenta inicialmente a metodologia realizada para a coleta de dados; em seguida o referencial teórico e finaliza com a análise de dados sobre as principais características desses serviços coletados com as gestoras dos setores específicos responsáveis dessas instituições.

Metodologia

Para coletar os dados da presente pesquisa realizamos contato com as gestoras dos setores específicos responsáveis pelas ações/serviços/programas relacionados à Pessoa com Deficiência no IFPR (*Campus* Foz do Iguaçu), na UNILA e na UNIOESTE (*Campus* Foz do Iguaçu), sendo solicitado consentimento das instituições para o desenvolvimento da pesquisa. Encaminhamos por e-mail o questionário estruturado com 5 questões abertas:

1 Qual o número atualizado de estudantes matriculados e ativos?
2 Quantos estudantes com deficiência? Especificar o quantitativo desses estudantes que ingressou por cotas específicas para pessoas com deficiência.
3 Quantos e quais profissionais atuam no setor específico de atendimento à Pessoa com Deficiência?
4 Quais ações são desenvolvidas?
5 Quais os principais desafios?

Para análise das respostas utilizamos a análise de conteúdo tendo vista que o objetivo da pesquisa era compreender as características dos serviços de atendimento da Pessoa com Deficiência por meio da fala dos responsáveis pelos programas em discussão. Esta metodologia é utilizada nas ciências sociais nos estudos de conteúdo de diversas comunicações, falas e textos. Para Bardin (1979) a análise de conteúdo pode ser utilizada tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa. Nessa pesquisa utilizamos uma análise qualitativa para interpretar os

dados e compreender as características e estruturas apresentadas nas respostas do instrumento de coleta de dados.

Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo quando aplicada na pesquisa qualitativa avalia as características do conteúdo da mensagem. Desta forma analisa-se o conteúdo e os termos utilizados pelo entrevistado para compreender os significados das falas, buscando responder o objetivo da pesquisa. Nos termos de Minayo (2001) a análise de conteúdo refere-se a explorar informações que permite verificar questões e investigações subentendidas nos conteúdos manifestos.

Neste sentido, Chizzotti (2013, p.98) afirma que "o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas".

Desenvolvimento

Processo histórico de atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil

Pessoas nascem ou adquirem deficiência(s) em todas as culturas, etnias e níveis socioeconômicos. A forma de conceber, de pensar, de se relacionar com esses sujeitos têm variado ao longo dos séculos, bem como o seu atendimento. São influenciadas pelas crenças, impulsionadas pela ciência, ou mesmo pelas relações presentes o processo da conquista dos direitos que as pessoas com deficiência foram adquirindo ao longo do tempo. Por conseguinte, momentos marcantes de origem teológica, econômica, política que, de uma forma ou de outra, marcaram a concepção de cada momento e denotaram significativamente o entendimento de educação destinado a esses sujeitos.

Desde a antiguidade, as sociedades demonstram resistência em lidar com as diferenças entre as pessoas, principalmente em relação às pessoas com deficiência.

Silva (1987) afirma que pessoas com limitação física, sensorial ou cognitiva; "anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade" (Silva, 1987, p. 21). Esta afirmação, que pode parecer óbvia ou desnecessária, é válida no sentido de reconhecer que nos grupos humanos, desde o mundo primitivo até os dias atuais, sempre houve pessoas que nasceram com alguma limitação ou durante a vida deixaram de andar, ouvir ou enxergar.

Durante muitos séculos, as pessoas com deficiência foram ignoradas por um sentimento de indiferença e preconceito nas mais diversas sociedades e culturas. Como destaca Amaral (1994, p. 36), "a humanidade tem toda uma história para comprovar como os caminhos das pessoas com deficiência têm sido permeados de obstáculos, riscos e limitações. Como tem sido difícil a sua sobrevivência, desenvolvimento e convivência social".

Não que na sociedade atual seja diferente, o caminho da Pessoa com Deficiência ainda é permeado de obstáculos e limitações. Atualmente, os preconceitos ainda se fazem presentes em diferentes graus, os mitos são perpetuados, as contradições conceituais prevalecem, assim como as atitudes ambivalentes, as resistências, a não aceitação e as diversas formas de discriminação. As atuais posturas discriminativas, como a de considerar o sujeito com deficiência como menos capaz do que o sujeito tido como normal fortaleceram-se no tempo, no equívoco compartilhado e transmitido culturalmente. Para Carvalho:

> O combate a essa situação exige um rompimento com paradigmas excludentes produzidos ao longo da história e que, ainda hoje, têm fundamentado a práxis do homem atual em relação a este segmento social. A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente, aquelas pertencentes às classes exploradas. Ao se buscar

> analisar as condições de existência das pessoas com deficiência ao longo da história, podem ser encontrados diferentes modelos de tratamento e compreensão destinados a este segmento social. As principais formas de tratamento podem ser resumidas nos modelos do extermínio ou abandono, da institucionalização, da integração e da inclusão. Os entendimentos explicativos a respeito das causas das deficiências, bem como das possibilidades de existência para aqueles que as possuem, podem ser agrupados nos modelos místico, biológico e sociopsicológico (Carvalho, 2009, p. 37).

As diferentes formas de tratamento em relação à Pessoa com Deficiência, vistos ao longo da história e trazidas pelo autor, comprovam que ao longo tempo a resistência para a aceitação social dessas pessoas foi com lutas para superar o extermínio, o abandono, a exclusão, vivendo em situações de vulnerabilidade.

Somente a partir do século XVIII iniciam-se as tentativas educacionais, como L'Épée (1712-1789) na França e sua tentativa de ensinar os surdos a adquirir uma linguagem. Posteriormente, Itard (1774 – 1838), e a criação do primeiro programa de Educação Especial como o processo de atendimento do Victor de Aveyron – o menino selvagem, de uma criança encontrada na Floresta de Aveyron, e assim, outras instituições foram se instituindo ao longo do tempo por diversos países. A hegemonia médica perdurou ao longo do século XIX e muitas instituições foram rapidamente perdendo o caráter educativo e se transformando em um espaço de isolamento e exploração (Silva, 1987).

Em contrapartida, o século XX ficou marcado por novas perspectivas, o homem passa a ser pensado por meio das relações que mantém com outros pares na sociedade e, neste sentido, a compreensão, as atitudes para com as pessoas com deficiênia, foram se modificando nesta nova sociedade, na medida em que vão sendo oferecidas oportunidades educacionais e de integração social. Contudo, quem pensa que o novo século que se inicia traz ideias revolucionárias para a educação das Pessoas com Deficiência, se engana. O século XX trouxe em si toda a herança das crenças, dos mitos, dos preconceitos, da desvalorização, dos séculos passados.

No Brasil, historicamente, a educação das Pessoas com Deficiência, além de sofrer com o ritmo lento que marcou a educação da classe trabalhadora, contou com agravantes específicos, que a colocaram numa condição mais fragilizada. A economia, no período em que era organizada pela aristocracia rural, não necessitava da escolarização da população, pois a produção agrária se utilizava de instrumentos rudimentares para o labor. De acordo com Jannuzzi (2004), enquanto a elite no poder tinha acesso ao ensino domiciliar, contratando professores, a educação da classe trabalhadora era ignorada:

> A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...] e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação das deficiências (Jannuzzi, 2004, p. 16).

Em um contexto de pouco incentivo à escolarização da população trabalhadora, a educação das Pessoas com Deficiências era praticamente inexistente, pois mesmo o convívio social era restrito. Quando havia algum tipo de educação, este era praticado por iniciativas isoladas; entretanto, tais práticas geralmente eram abrigadas pelas famílias ou ocorriam em instituições de caráter médico, especialmente no que diz respeito aos sujeitos com visível deficiência intelectual. A organização de políticas brasileiras voltadas à educação das Pessoas com Deficiência ocorreu "somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX" (Mazzotta, 1996, p. 27).

Nesse vértice, a educação inclusiva é um marco da educação especial e dos modos de repensar a escola capaz de viabilizar uma educação para todos. Segundo Aranha (2004) "A escola é um espaço social privilegiado onde são também transmitidos valores legitimados por ela e, ao mesmo tempo, um lugar onde os saberes sistematizados são socializados". (Aranha, 2004, p. 139)

Nas últimas décadas, as políticas educacionais aderiram à perspectiva inclusiva e a educação especial foi imbuída de novos preceitos. Uma nova concepção da educação é instituída pela Constituição de 1988; as normas gerais foram definidas pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino nacional – LDB (Lei nº 9394/1996) e uma nova legislação de Avaliação, Regulação e Supervisão do Ensino é estabelecida no século XXI.

Em seu artigo sexto, a Constituição Federal (1988) estabelece educação como direito social, juntamente com a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. A Carta Magna institui a educação enquanto política social pública de responsabilidade do Estado e da família (Brasil, 1988, art. 205). No artigo 206 destaca-se enquanto um dos princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Desta forma, o acesso à educação enquanto garantia constitucional, coloca-se como direito humano, inerente à dignidade e fundamental para o desenvolvimento da pessoa como indivíduo e cidadão.

Além disso, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram reforçados os pressupostos da escola inclusiva, que aparecem referendados nas iniciativas com vistas à reforma do sistema educacional brasileiro. O Art. 208, V, determina que "deve ser garantido a todos os educandos, o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um" (Constituição Federal,1988, p. 86).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforça a compreensão do princípio da igualdade na educação em seu artigo 3º "O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1996. Art.3). Ademais, estabelece no seu artigo 4º que, "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: "III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1996, p. 2).

Nesta mesma perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – mencionam também que é preciso "o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (Brasil, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial, sob a Perspectiva da Educação Inclusiva, (Brasil, 2008) é reforçada pelos documentos legais: Resolução CNE/CB nº 4/2009, que estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Plano Nacional de Educação para Todos, de 2001, documentos entre outros tantos que representam marcos históricos significativos para o movimento reconhecido como educação inclusiva.

Neste sentido, afirmamos que o Brasil a partir da década de 1990, avançava na constituição de políticas públicas voltadas à educação das Pessoas com Deficiência, com mais ênfase inicialmente no sistema regular de ensino no nivel da educação básica, todavia, reiterando a importância da inclusão no ensino superior. Além dos documentos já mencionados, outras políticas públicas voltadas de maneira específica para esse nível de ensino foram estruturadas com vistas à superação desse processo histórico de marginalização da Pessoa com Deficiência e também do processo histórico marcado pela elitização do acesso e as dificuldades de per-

manência no Ensino Superior público.

Acesso e Permanência no Ensino Superior Público

O direito social à educação pública é universal, e deve garantir aos estudantes condições de acesso e de permanência na universidade, observando o princípio da equidade. Conforme ressalta Chaui (2003), a universidade é o espaço de democratização do saber. A permanência e o desenvolvimento da capacidade crítica neste espaço público e coletivo é que podem potencializar as oportunidades destes sujeitos (re)produzirem sua história.

Diante dos desafios relativos ao ingresso e permanência no Ensino Superior, o governo federal a partir de 2007, propõe a reestruturação da educação superior brasileira na forma do Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – REUNI (Decreto Presidencial nº 6.096, 2007), cujo principal objetivo era ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Esse processo englobou três frentes de ação: a interiorização, a integração e a regionalização da educação superior. As ações do programa envolviam a implantação de novas universidades, novos campuses universitários e o aumento no número de matrículas. Além disso, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

Segundo o MEC,

> A expressiva expansão global de 117% no número de vagas ocorrida em uma década não encontra paralelo em história da existência do ensino superior no Brasil. O número de IFES foi ampliado em 31%, a graduação presencial em 86% e o número de matrículas em 86%. Por sua vez, a pós-graduação apresentou um crescimento de 316% (MEC, 2014, p.32).

Apesar desses esforços, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Brasil apenas 17% dos jovens adultos com idade entre 24 e 34 anos atingem o ensino superior. Em 2007, o índice era de 10%. Apesar da melhora, o desempenho ainda está cerca de 27 pontos percentuais abaixo da média da OCDE segundo o estudo Um Olhar sobre a Educação (G1, 2018).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua referente o segundo trimestre de 2018, e divulgada em 19 de junho de 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,7%. Porém, somente 25,2% desses jovens frequentavam cursos da educação superior ou haviam completado esse nível. Entre os estudantes de 18 a 24 anos, 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Em resumo, verifica-se que em 2018, 63,8% (14.479 milhões) das pessoas entre 18 a 24 anos não frequentava escola e não tem a etapa completa, 11% (2.500 milhões) frequentava escola fora da etapa adequada e 25,2% (5.724 milhões) frequenta escola na etapa adequada ou não frequenta e já concluiu a etapa (IBGE, 2019).

Diante dos dados apresentados, verifica-se que o Brasil possui ainda muito para evoluir no que se refere ao acesso e permanência no Ensino Superior. Ademais, verificou-se que garantir o ingresso na universidade pública não é suficiente diante das dificuldades e da falta de condições de permanência estudantil.

Assim sendo, diante de uma política pública de educação universal é fundamental potencializar os espaços públicos, fortalecer as políticas de permanência, desenvolver ações estratégicas de acompanhamento permanente dos estudantes, realizando intervenções no campo das ações afirmativas.

As ações afirmativas são políticas direcionadas aos grupos vulneráveis socialmente a discriminações, com o objetivo de promover maior equidade de condições para acessar as oportunidades na sociedade, contrapondo a herança de exclusão e preconceito que se perpetua na sociedade brasileira.

Segundo Piovesan (2006), além de proibir a discriminação, é dever do Estado realizar políticas compensatórias para impulsionar a igualdade como processo, promovendo a inserção e inclusão desses grupos vulneráveis nos espaços sociais.

> As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (Piovesan, 2006, p. 40 e 41).

Nesse sentido, as ações afirmativas são medidas compensatórias, especiais e temporárias que buscam remediar as desvantagens históricas, combater a discriminação e promover a igualdade por parte de grupos vulneráveis (Piovesan, 2006).

Como afirma Santos (2005)

> Ação afirmativa é tratar de forma preferencial aqueles que historicamente foram marginalizados, para que lhes sejam concedidas condições equidistantes aos privilegiados da exclusão. Diferencia-se de diminuição de carência econômica, mas sim uma medida de justiça, tendo por base injustas considerações históricas que erroneamente reconheceram e menosprezaram a identidade desses grupos discriminados [… O tratamento preferencial reserva uma característica basilar no conceito de ação afirmativa: fala-se de um posicionamento efetivo e positivo do Estado, de uma noção intervencionista do Estado e do direito como instrumento de transformação social (Santos, 2005, p. 46).

Neste sentido, em relação a Pessoa com Deficiência, em 2007 foi criado o "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior" (Portaria Normativa nº 14, 2007) com o objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, potencializando as ações institucionais voltadas para a integração de Pessoas com Deficiência à vida acadêmica, garantido o acesso pleno deste alunos nas atividades acadêmicas, atentando-se para a eliminação das barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Segundo o MEC,

> Até o ano de 2010, o Programa operou por meio de editais concorrenciais. A partir de então, passou a oferecer recursos a todas as universidades federais em suas próprias unidades orçamentárias. Considerando-se o período de 2005 a 2014, foram apoiados 412 projetos relacionados à acessibilidade. Em 2014 foram disponibilizados R$ 11.527.557,00 para 63 universidades federais. As consequências positivas das ações desenvolvidas podem ser vistas no aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas vagas regulares de educação superior, que alcançaram 76% do total em 2012 (Ministério da Educação, 2014, p. 63).

Além disso, ações afirmativas no ensino superior público têm sido desenvolvidas em várias universidades tendo como marco legal o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a "*Lei de Cotas*". O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e é destinado aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo as ações vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

A Portaria (Brasil, 2007) estabelece que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Destaca ainda que o desenvolvimento dessas ações deve levar em consideração as especificidades e as necessidades dos discentes das instituições de ensino superior. O objetivo do PNAES é viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Portaria Normativa nº 39, 2007).

A "Lei de Cotas" é a reserva de vagas estabelecida por Lei Federal (Lei 12.711/12 alterada pela Lei nº13.409/2016), que determina que 50% das vagas sejam reservadas a estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas, sendo 25% para estudantes cuja família tenha renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos mensais por pessoa e 25% superior a 1,5 salários mínimos mensais. Em ambos os casos, devem ser reservadas vagas considerando o percentual mínimo correspondente ao índice populacional de pretos, pardos, indígenas e Pessoas com Deficiência no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Essas ações governamentais contribuíram para o aumento das matrículas em curso de graduação referente às Pessoas com Deficiência.

Segundo o Censo da Educação Superior 2017 neste ano havia 38.272 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, matriculados em curso de graduação. Um aumento de 86,41% em relação ao ano de 2009, quando havia 20.530. Contudo este quantitativo corresponde aproximadamente a apenas 0,44% do total de 8.652.441 milhões de matrículas no ensino superior em 2017. Se considerarmos a análise de 2018 do IBGE que aponta que a proporção das Pessoas com Deficiência na população é de 6,7%[25], este número matrícula é ainda pouco expressivo (IBGE, 2018a).

[25]Com o aprofundamento das reflexões no seio do Grupo de Washington, o IBGE construiu novos indicadores para pessoa com deficiência com base nos dados do Censo 2010, aplicando a linha de corte recomendada pelo Grupo (divulgação por meio de seminário público e nota técnica – no prelo). Assim, a proporção de pessoas com deficiência na população passa a ter em seu numerador apenas as pessoas que responderam ter "muita dificuldade" ou "não consegue de modo algum", além das que responderam "sim" à questão sobre deficiência mental. A proporção de pessoas com deficiência na população do Brasil era de 23,9%, segundo a primeira divulgação de resultados do Censo 2010 (Censo demográfico 2010, 2012), e foi estimada em 6,2% pela PNS 2013 (Pesquisa, 2015). Ante as diferenças nas prevalências, não raramente foi questionado qual delas seria válida. A resposta adequada a esses questionamentos é que ambas são válidas, pois investigam diferentes dimensões do fenômeno deficiência. Enquanto a PNS mensurou a deficiência por meio de impedimentos, o Censo 2010, inspirado no conjunto curto de questões do Grupo de Washington, mensurou incapacidades, em seu sentido amplo, que pode refletir problemas nas funções, estruturas do corpo e atividades. Apenas a questão sobre deficiência mental fugiu a esse padrão no Censo 2010 – vale lembrar que o Grupo de Washington

Diante deste cenário, os setores específicos responsáveis pelas ações/serviços/programas relacionados à Pessoa com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior Público são de suma importância para democratização do acesso e da permanência da pessoa com deficiência no ensino superior, potencializando as ações institucionais voltadas para a integração à vida acadêmica e atuando na eliminação das barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Neste sentido, na próxima seção apresentaremos os setores específicos responsáveis pelas ações/serviços/programas relacionados à Pessoa com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior Público Presencial em Foz do Iguaçu: Instituto Federal do Paraná (IFPR – *Campus* Foz do Iguaçu), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - *Campus* Foz do Iguaçu) e a Universidade Federal da Integração Latino-America (UNILA).

As instituições públicas de ensino superior em Foz do Iguaçu

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) foi criado pela Lei 11.892/2008 e é uma instituição voltada à educação superior, básica e profissional, especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. O IFPR possui 25 *Campi* no estado do Paraná e oferece 43 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade a distância, 20 cursos superiores presenciais, 3 cursos de especialização na modalidade presencial e 1 curso de especialização na modalidade a distância. Atualmente o *campus* de Foz do Iguaçu/PR oferece 3 cursos de graduação presencial (IFPR, 2019a).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é o setor que desenvolve ações específicas direcionadas ao estudante com deficiência no IFPR.

> O NAPNE é um núcleo consultivo, propositivo e de assessoramento, especializado, vinculado à Coordenadoria Geral de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CONAPNE/DAES/PROENS), e, no *campus*, está vinculado Seção Pedagógica / Coordenadoria de Ensino Médio Integrado / Diretoria de Ensino / Diretoria Geral; de composição multidisciplinar e deverá estar previsto no Projeto Político Pedagógico do *campus*, que visa promover e estimular a criação da cultura da educação para a convivência, respeito às diferenças e, principalmente, minimizar as barreiras educacionais, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas no âmbito do IFPR (IFPR, 2019b) .

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE obteve seu reconhecimento como Universidade por meio da Portaria Ministerial n° 1784-A, de 23 de dezembro de 1994,

---

ainda não dispõe de um conjunto de questões consolidado sobre saúde mental. Para realizar levantamentos sobre deficiências, há que se ter em mente o uso que se quer fazer das informações obtidas. O Grupo de Washington, por exemplo, aponta três propósitos básicos para a produção de informações sobre pessoas com deficiência: monitorar o nível de funcionalidade de uma população, avaliar a equalização de oportunidades e planejar programas e serviços. Na análise de resultados, em especial na construção de indicadores sobre deficiência, é fundamental compreender que concepção de deficiência inspirou o levantamento e como se quer distinguir a pessoa com deficiência da sem deficiência e entre os níveis de severidade das deficiências. Com esse espírito, o IBGE aplicou a linha de corte aos resultados do Censo 2010, jogando-se luz nos 6,7% da população com muita dificuldade ou que não conseguem de modo algum realizar funções e atividades básicas. Esses 6,7% estão em situação de maior risco quanto a restrições de participação do que o restante da população com níveis mais leves de diversidade funcional. O fato de se ter chegado a uma prevalência tão próxima da encontrada na PNS pode significar que as pessoas com impedimentos acabam por experimentar também incapacidades em decorrência de fatores ambientais desfavoráveis que encontram no País (Simões, 2018, p.155).

e do Parecer do Conselho Estadual de Educação n° 137/94. É instituição pública, gratuita e *multicampi*, formada por 5 *Campi*, localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. A UNIOESTE tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social. Atualmente o *campus* de Foz do Iguaçu/PR, oferece 13 cursos de graduação presencial (UNIOESTE, 2019a).

Na UNIOESTE é o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) que desenvolve ações específicas direcionadas a Pessoa com Deficiência. O PEE é um programa de extensão institucionalizado por meio da Resolução nº 323/97 e regulamentado pela Resolução nº 319/2005 (UNIOESTE, 2019b).

Segundo Goés,

> iniciado no câmpus de Cascavel, o PEE estendeu-se aos outros quatro câmpus da UNIOESTE, primeiramente com as bancas especiais no concurso vestibular e demais concursos públicos, depois com o apoio à permanência dos acadêmicos com deficiência por meio da elaboração de projetos de extensão e eventos, integrando a UNIOESTE às demais universidades paranaenses (Goes, 2015, p. 112).

O site do Programa ainda informa que "o seu objetivo principal é contribuir no processo de socialização do saber sistematizado, indispensável para que a pessoa possa ver, compreender e se posicionar diante do mundo como sujeito" (UNIOESTE, 2019b). Ainda de acordo com Goés (2015, p. 111), o PEE "integra o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Cascavel e região, apresentando intensa relação com o movimento social de Pessoas com Deficiência".

Dentre as instituições públicas de ensino superior de Foz do Iguaçu há a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), criada pela Lei nº 12.189/2010. Tem como missão institucional formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul). Atualmente a UNILA oferece 29 cursos de graduação em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais (UNILA, 2019a).

Na UNILA, é o Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão (NAAI), criado no ano de 2014, o setor que desenvolve ações específicas direcionadas a Pessoa com Deficiência. Apesar da estrutura do Núcleo ser vinculada a Pró-reitoria de Graduação, o objetivo é de oferecer às Pessoas com Deficiência da comunidade acadêmica (servidores e discentes) condições de igualdade, acessibilidade e permanência na UNILA (UNILA, 2014). Além disso, o NAAI mantém um diálogo permanente entre Universidade e Comunidade, estreitando laços de amparo, orientação, adequação de barreiras pedagógicas, edificações, transporte, informação e comunicação (UNILA, 2019b).

Segundo a Resolução COSUEN n°011/2014 de 14 de julho de 2014,

> Art. 3° Compete ao NAAI, conforme expresso em legislação vigente, atender à comunidade externa, os discentes, os docentes e os técnicos administrativos em educação que: I – sejam pessoas com deficiência (PcD); II – sejam pessoas com mobilidade reduzida; III – apresentem altas habilidades/superdotação ou distúrbios de aprendizagem.
>
> Art. 4° O NAAI tem por objetivo promover o acesso, a integração e a permanência na UNILA dos membros da sociedade e da comunidade universitária elencados nos incisos I, II e III do Art. 3° desta Resolução, promovendo ações que visem transpor barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais (UNILA, 2014.).

Assim, os núcleos e/ou programas de acessibilidade dentro das instituições de ensino superior constituem uma ferramenta de suporte e estudo as pessoas com deficiência.

Análise dos Dados

Nos meses de junho e julho de 2019, quando o questionário foi respondido, havia no IFPR 349 estudantes de graduação sendo 16 com deficiência, destes, 12 ingressaram pelo sistema de cotas, reserva de vagas para pessoa com deficiência.

Na UNILA havia 5251 estudantes de graduação, sendo 55 com deficiência, dos quais 12 ingressaram por cotas. No que se refere à UNIOESTE havia 1892 estudantes de graduação, sendo apenas 2 com deficiência. A UNIOESTE não adota o sistema de cotas para Pessoa com Deficiência. É importante salientar que a *"Lei de Cotas"* refere-se às universidades federais e aos institutos federais de educação, ciência e tecnologias. Não há legislação semelhante referente às Universidades Estaduais do Paraná.

É preciso destacar a necessidade de compreender a urgência de se cumprir a Lei de Cotas também nas universidades estaduais, pois, com os dados coletados, fica claro o número pequeno de pessoas com deficiência que conseguem ter acesso ao Ensino Superior sem o sistema de Cotas.

Em relação a quantos e quais profissionais atuam no Núcleo, o IFPR informou que no momento da pesquisa 11 profissionais das seguintes áreas atuavam no NAPNE, sendo eles: 1 Professor de Libras, 1 Professor de Sociologia, 1 Professor da área técnica em Edificações, 1 Assistente Social, 1 Psicólogo, 2 Pedagogos, 1 Tradutores Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, 3 Técnicos em Assuntos Educacionais. Além disso, naquele momento estava sendo realizado Concurso Público para 1 professor de educação especial que fará o atendimento educacional especializado a estes alunos. A entrevistada informou que estes profissionais não são exclusivos do NAPNE, mas também, atendiam outras demandas do *Campus*.

Na UNILA havia 6 profissionais lotados no NAAI, sendo 1 Pedagoga, 1 Técnica em Assuntos Educacionais, 1 Psicóloga, 2 Tradutores Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e 1 Assistente em Administração.

A UNIOESTE apresentava o quadro mais deficitário em relação aos profissionais que atuam no PEE/Foz do Iguaçu. Apesar de 6 profissionais estarem atuando naquele momento no Programa, nenhum dele era exclusivo do PEE. Eram 4 professoras (Coordenadora, Vice-coordenadora e 2 colaboradoras) que atuavam com uma carga horária restrita no programa, em média 02 horas semanais, devido suas atividades na área do ensino, da pesquisa e da extensão; e 2 Tradutores Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais contratados a partir de Processo Seletivo Simplificado. Ou seja, a UNIOESTE era a única das instituições que não possuía profissionais concursados específicos para atuarem no PEE.

É importante destacar que o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) objetivava propor ações para o acesso pleno de Pessoas com Deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). Portanto, foi instituído para fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes. Sendo assim, a falta de um Programa específico para fomentar a criação e a consolidação de núcleo de acessibilidade na UNIOESTE, pode ser um dos fatores que prejudicaram a institucionalização de um setor específico para desenvolver ações direcionadas à Pessoa com Deficiência.

Para analisar as informações relativas às ações desenvolvidas classificamos o público em Comunidade Acadêmica (servidores, discentes e comunidade externa); Servidores e Discentes; Docentes e Discentes.

Verificamos que no IFPR as ações em relação à Comunidade Acadêmica eram vinculadas a conscientização. Na UNILA, estavam relacionadas ao apoio, prestação de serviço de tradução e interpretação de Libras, promoção de eventos como rodas de conversa, oficinas e audiências públicas, além de informações e esclarecimentos. A UNIOESTE ao responder o ques-

tionário não mencionou alguma ação que envolvesse e/ou se relacionasse com a Comunidade Acadêmica (servidores, discentes e Comunidade Externa).

No que se refere às ações vinculadas aos Servidores e Discentes, a UNILA destacou as ações vinculadas à identificação/organização dos espaços e materiais para acessibilidade; bancas de ingresso relacionadas com a reserva de vaga para Pessoa com Deficiência, atendimentos, acompanhamentos e a identificação de necessidade de compras de materiais específicos. Na UNIOESTE foram mencionadas o atendimento, a assistência profissional ou tecnológico-assistiva que estavam relacionadas com os servidores e os discentes. O IFPR não mencionou nas respostas ao questionário ações que poderiam ser relacionadas comuns entre servidores e discentes. Observou-se que a UNIOESTE e a UNILA mencionaram no questionário que atendiam servidores com deficiência, o IFPR não apresentou essa informação.

Em relação especificamente aos Docentes, o IFPR citou ações direcionadas para orientação e formação continuada. A UNILA não aludiu ações específicas com docentes. A UNIOESTEinformou que realiza acompanhamento de uma docente surda.

No que diz respeito às ações específicas realizadas com os Discentes, o IFPR indicou ações relacionadas à orientação e o acompanhamento. A UNILA mencionou ações de monitoria, acompanhamento e adequação de material. A UNIOESTE destacou o acompanhamento e a realização das bancas especiais para o concurso vestibular.

A perspectiva é que os direitos conquistados sejam uma realidade para os acadêmicos com deficiência. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 14).

São muitas as mudanças necessárias para que o processo de acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência ocorra. Quando as referidas instituições foram questionadas sobre os principais desafios, identificamos que todas mencionam a necessidade de recursos humanos. A situação mais crítica é observada na UNIOESTE, uma vez que os profissionais concursados são docentes que atuam voluntariamente no Programa, tendo que acumular suas funções de docência com as demandas dos PEE. Os profissionais que atuavam exclusivamente no Programa eram contratados via processo seletivo simplificado e não por concurso público, fragilizando a garantia de atendimento por profissionais técnicos especializados.

Conforme informado no questionário "este fato torna a oferta descontinuada e aumenta a rotatividade de pessoal. No ano de 2018, por exemplo, as duas estudantes da pós-graduação ficaram seis meses sem o atendimento por Intérpretes, uma vez que os contratos haviam se encerrado. O serviço só foi restabelecido, por que uma delas impetrou com uma ação judicial exigindo o cumprimento da legislação".

Outro desafio apresentado tanto pelo IFPR e pela UNILA estava relacionado com o espaço físico. Ambas são instituições novas, a UNILA sem sede própria, pagava aluguéis em diversos prédios na cidade de Foz do Iguaçu, e o IFPR ocupava o espaço que antes era um clube social.

O IFPR aduziu ainda as dificuldades com os docentes, em relação à adaptação das metodologias de ensino. Além disso, o IFPR mencionou que havia uma falta de compreensão sobre o NAPNE.

A UNILA mencionou também desafio relacionado a recursos financeiros. Os materiais e

tecnologias específicas direcionadas para as Pessoas com Deficiência são caros e percentual destinado ao núcleo era bem menor do que poderia ser realizado com o público do NAAI.

Um grande desafio mencionado pela UNIOESTE referiu-se ao fato do PEE não fazer parte da estrutura da universidade e ter sido implementado como uma extensão universitária, o que, de acordo com a coordenadora, dificultava a oferta de maneira continuada do atendimento especializado, representando uma constante ameaça à manutenção destes serviços.

Diante das entrevistas pudemos compreender, de forma geral, como estes programas estão organizados em cada instituição pública de Ensino Superior. Também entendemos como existe a preocupação em que as pessoas com deficiência tenham acesso, permanência e possibilidade de conclusão dos cursos de graduação, no entanto, os desafios se intensificam na medida em que a falta de investimento se destaca neste contexto.

Conclusão

Embora haja todo um histórico de exclusão que marca a trajetória educacional e social da pessoa com deficiência, percebemos que as Universidades estão sendo convocadas a apresentar alguns serviços para atender essa demanda. As políticas de inclusão têm contribuído neste sentido, mesmo que não seja através do sistema de cotas. Por outro lado, percebemos que, as condições de acessibilidade nas universidades pública investigadas ainda carecem de investimentos na infraestrutura, nos projetos curriculares, em recursos humanos, em sistema de informação e, principalmente em formação de profissionais (professores e técnicos administrativos).

Os Núcleos de assessoramento/acompanhamento têm buscado desenvolver e suprir o acompanhamento da vida acadêmica desses alunos, auxiliando nas demandas *in loco*. As universidades federais aparentam ter um suporte mais estruturado neste sentido, até porque incorporam e destinam demanda para esta finalidade através das políticas federais instituídas para este fim. Mas, ainda há muito em que se investir, pois foram apontados diversos desafios pelas instituições como recursos financeiros, humanos, temporais, etc.

Por conseguinte, percebemos que existe a necessidade de mais análises das estruturas e práticas de atendimento apresentadas pelos Núcleos e Programas de atendimento aos alunos com deficiência nas Universidades públicas para de fato ser efetivado um processo formativo que possa levar esses alunos a sua emancipação. Claro que compreendemos não ser este setor o único responsável pela permanência desses alunos no Ensino superior, mas esse suporte é fundamental para assegurar os direitos já apresentados na legislação brasileira há muitos anos.

Referências

Amaral, L. A. (1994) P*ensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE.

Aranha, M. S. F. (org). (2004) *Educação inclusiva: a escola* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Bardin, L. (1979) *Análise de conteúdo*. Lisboa.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasilde 1988*. (1988). Brasília, Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação *Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* (2007). MEC. Recuperado de

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf
Brasil (2009). *Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.* (2009). Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
Brasil. (2010). *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
Brasil. (2014). *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.
Carvalho, A. R. de. (2009). *Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica*.178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Oeste do Paraná, Cascavel.
Censo da Educação Superior 2017. (2018a). Divulgação principais resultados. MEC/INEP. Brasília: Recuperado de http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file.
Censo da educação superior 2017. (2018b). Notas Estatísticas. Brasília. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Divulgação Educação 2018. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf.
Chaui, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 24, set./dez. 2003. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf.
Chizzotti, A. (2013). Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.). São Paulo: Cortez,
Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa da União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007.
G1. *Mais da metade dos brasileiros não tem diploma do ensino médio, aponta OCDE*. Portal G1, Por BBC. Atualizado em 11 de setembro de 2018. Recuperado de https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/09/11/mais-da-metade-dos-brasileiros-nao-tem-diploma-do-ensino-medio-aponta-ocde.ghtml.
Goes, E. P. (2015). *Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE*. 2015. 255f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Nome da faculdade. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.(2018.) Informativo Educação. Recuperado de https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf.
Instituto Federal do Paraná. (2019a). IFPR. O que é NAPNE? Recuperado de https://reitoria.ifpr.edu.br/o-que-e-napne/.
Instituto Federal do Paraná. (2019b). IFPR. Recuperado de http://foz.ifpr.edu.br/
Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
Mazzotta, M. J. S. (1996). Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez.
Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes.
Ministério da Educação. (2014). A democratização e expansão da educação superior no país

2003-2014. MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. IBGE (2019). Notas Técnicas. Versão 1.5, 5ª edição, IBGE, Rio de Janeiro: 2019. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101656_notas_tecnicas.pdf.

Piovesan, F. (2006). *Ações Afirmativas e Direitos Humanos*. Revista USP, São Paulo, n.69, p. 36-43, março/maio de 2006.

Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior.

Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. Seção 1, p. 39. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf.

Resolução COSUEN n° 011, de 14 de julho de 2014. (2014). Institui o Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana – UNILA e das outras providências, conforme disposto nesta Resolução. Boletim de Serviço UNILA, Ano V, Nº 111, de 18 de julho de 2014.

Santos, J. P. de F. (2005). *Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso*. Edições Loyola: São Paulo, 2005.

Silva, O. M. (1987). *A epopeia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS.

Simões A., Athias L. & Botelho L. (org.). *Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo*. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf.

Universidade do Oeste do Paraná. (2019a). *Portal UNIOESTE*. Recuperado de https://www5.unioeste.br/portalunioeste/

Universidade do Oeste do Paraná. (2019b). *Projetos.*Recuperado de http://cac-php.unioeste.br/projetos/pee/m_gra/pee.php.

Universidade Federal da Integração Latino Americana. (2018, janeiro 22). *Acessibilidade e inclusão*. Recuperado de https://unila.edu.br/noticias/acessibilidade-e-inclusao-0.

Universidade Federal da Integração Latino Americana. (2019a). *Ministério da Educação*. Recuperado de www.unila.edu.br.

Universidade Federal da Integração Latino Americana. (2019b). *Manual do calouro 2019. Orientações básicas aos estudantes*. Recuperado de https://portal.unila.edu.br/prograd/estudantes/ManualdoCalouroport2019130219.pdf.

A Inclusão de pessoas com deficiência/ necessidades especiais no Ensino Superior na UNIOESTE – Campus de Cascavel

Dorisvaldo Rodrigues da Silva
Jane Iacono Peruzo
Lucia Terezinha Zanato Tureck
Vanderlize Simone Dalgalo
Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva

Introdução

A UNIOESTE, por meio do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) - institucionalizado há vinte e dois na universidade - tem realizado apoio ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência/NEE. Esse apoio inicia-se quando esse acadêmico ingressa na universidade, até a conclusão de seu curso de graduação ou pós-graduação e, também, quando ele participa em atividades de pesquisa e extensão (Rossetto, Zanetti, 2014; Silva et al., 2006).

Em 2001, Tureck e Iacono afirmavam que "[...] as questões relacionadas às pessoas com deficiência fazem parte do cotidiano da UNIOESTE e ações institucionais começam a ser divulgadas em eventos acadêmicos e na imprensa interna e externa" (2001, p. 271) demonstrando, naquele momento, a preocupação com a inclusão dos alunos com deficiência/NEE na UNIOESTE.

Quando o PEE completou dez anos de atuação, a equipe que vem vivenciando o cotidiano do Programa e realizando estudos para dar suporte teórico-metodológico ao trabalho de inclusão dos alunos com deficiência/NEE na universidade, afirmava (Silva, et al., 2009):

> A Resolução 127/2002-CEPE, aprovou o Regulamento dos Processos de Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na UNIOESTE. Ele constitui o espaço de desenvolvimento de ações voltadas às pessoas que necessitam de condições educacionais específicas, sejam elas temporárias ou permanentes. Atua junto aos colegiados dos cursos de graduação por meio dos docentes, colaboradores do programa e de acadêmicos que utilizam seus serviços. Além disso, atua junto aos demais setores da universidade por meio das Pró-Reitorias de Graduação e Extensão (2009, p. 162).

Neste período de mais de duas décadas do PEE, os objetivos institucionais da UNIOESTE relativos à democratização do ensino superior têm se estendido, também, para as pessoas com deficiência/NEE da comunidade regional que abrange os cinco *campi* da Universidade, para que possam ter acesso ao ensino superior.

Para se compreender como vem se efetivando o processo de inclusão na UNIOESTE, este artigo mostra os resultados de uma pesquisa que compreende o trabalho do PEE no *campus* de Cascavel, em que participaram três categorias: os Acadêmicos, os quais foram denominados de A1 a A7; os Docentes dos cursos de graduação que tinham acadêmicos com Deficiência/NEE matriculados e que foram identificados como D1 a D28; os Gestores, categoria composta pelo diretor do *campus*, diretores dos centros[26] e coordenadores dos cursos de graduação que foram denominados de G1 a G10.

[26] Segundo o Estatuto da Unioeste - "Art.9º A UNIOESTE é constituída por *campi* e organiza-se por áreas do conhecimento, articuladas através de unidades denominadas centros. [...] § 3º Os centros estruturam-se com base nas áreas do conhecimento relacionadas aos cursos e programas regulares implantados em cada campus, nos termos regimentais. § 4º Os centros promovem, coordenam e desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão nas diversas áreas do conhecimento" (Unioeste, 1999, p. 5-6).

Para fins desta pesquisa o conceito de Atendimento Educacional Especializado[27] (AEE) está sendo compreendido como serviço destinado aos acadêmicos com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais (NEE) como, por exemplo, o apoio pedagógico desenvolvido pelos profissionais do PEE (transcritor-ledor e professor de AEE).

A maioria dos professores das disciplinas dos diferentes cursos onde os acadêmicos estão matriculados, ao realizarem apoio didático com esses acadêmicos, têm tido experiências de atuação docente que ainda não haviam tido como, por exemplo, planejar, elaborar e aplicar atividades e provas diferenciadas e adaptadas às condições dos acadêmicos.

Análise e Discussão dos Dados - Acadêmicos

Os dados foram obtidos a partir da aplicação de questionário por meio do *google forms* aos acadêmicos com deficiência/NEE matriculados nos cursos de graduação, nos *campi* de Cascavel, os quais utilizam os serviços do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).

No ano de 2017, no *campus* de Cascavel somavam-se 7 acadêmicos, cujas matrículas assim se distribuíam nos cursos de:

a) Pedagogia - 2 acadêmicos com deficiência visual (cegos) e 1 com deficiência física (tetraplegia).

b) Ciência da Computação - 1 acadêmico com deficiência múltipla (deficiência física e surdez).

c) Ciências Econômicas – 1 acadêmico com deficiência física (paralisia cerebral).

d) Medicina - 1 acadêmico com deficiência física (dupla hemiplegia).

e) Odontologia - 1 acadêmico com quadro de Transtorno de Ansiedade e Depressão e Alteração no Processamento Auditivo Central do tipo Decodificação e Organização.

A tabela 1 traz as especificidades de cada deficiência/NEE apresentadas pelos acadêmicos:

Tabela 1

Curso e identificação da deficiência e/ou necessidades educacionais especiais dos acadêmicos.

CURSO	DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
C1 Ciência da Computação	A1 - Deficiência Múltipla Laudo: "Deficiência de comunicação, visão, audição, motricidade CID 10 (G81.9 - Hemiplegia não especificada e H90.3 - perda de audição bilateral neurossensorial). Causa da deficiência: Congênita". Obs. debilidade dos membros superiores em nível moderado e de membros inferiores em nível leve.
C2 Ciências Econômicas	A2 - Deficiência Física - Laudo: "CID 10 - G80.0 - Paralisia cerebral quadriplégica espástica (dificuldade motora nos membros superiores e inferiores, espasmos e dificuldade de fala)".
C3 Medicina	A3 - Deficiência Física como consequência de acidente vascular cerebral. Faz uso de comunicação alternativa com retorno ocular (sinalização pelo piscar dos olhos para comunicação com outras pessoas) - Laudo: "Diagnóstico de incapacidade: dupla hemiplegia espástica. Etiologia: AVC de Ponte (CID 169.3 - Trombose de

[27] Segundo o Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é assim definido: "Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação".

	Artéria Basilar), heterozigose para mutação de protrombina (Gene 20210 A). Diagnósticos associados: disfagia, afasia de expressão".
C4 Odontologia	A4 - NEE - Acadêmico com exame clínico psiquiátrico e exame de estado mental compatíveis com codificações CID F31- Transtorno afetivo bipolar + F90 – Transtornos hipercinéticos. Apresenta dificuldades moderadas em funções executivas; dificuldade acentuadas na Memória de trabalho, na memória verbal episódica semântica de evocação imediata, de evocação tardia, de reconhecimento.
C5 Pedagogia	A5 - Deficiência Física - Acadêmico com Tetraplegia traumática, decorrente de lesão medular como consequência de acidente automobilístico; dependente de auxílio permanente de acompanhante em suas atividades de vida diária. Locomove-se em cadeira de rodas. Laudo: "CID: G82.5 - Tetraplegia não especificada". A6 - Deficiência Visual - Cegueira bilateral (CID 10: H54.0- Cegueira ambos os olhos) A7 - Deficiência Visual - Cegueira bilateral (CID 10: H54.0- Cegueira ambos os olhos)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de laudos enviados ao PEE.

Como Unidades de Análise foram definidas:

1 – Experiência Pessoal;

2 – Adaptações Curriculares e Prática Pedagógica;

3 – Inclusão no Ensino Superior.

Os textos em itálico são transcrições literais das respostas dos acadêmicos nos questionários, preservando-se a escrita dos acadêmicos surdos; ressalta-se que as respostas de A3[28] foram "ditadas" aos pesquisadores por meio de comunicação alternativa[29].

As manifestações sobre a "Experiência Pessoal de inclusão no Ensino Superior", referentes à primeira Unidade de Análise são singulares a cada acadêmico, os quais vinculam sua experiência de vida com a Universidade.

Destaca-se a importância do acolhimento no interior da universidade como um ponto positivo em termos de experiência pessoal, assim como a ampliação da autonomia, conforme pode ser visualizado nas respostas a seguir:

> A5 – "Mesmo sendo tetraplégico consegui realizar a matrícula e responder a chamada no primeiro dia de aula".
>
> A3 – "Ter apresentado trabalho no congresso brasileiro de neurocirurgia que a área pretendia seguir".

Parece que a deficiência ocasiona no sujeito ao ingressar no ensino superior certa ansiedade, no sentido de se autoquestionar quanto a atingir seus objetivos como acadêmico, fato este que vai diminuindo à medida em que ele se integra ao ambiente universitário. É importante registrar que mudanças e situações novas são eventos corriqueiros para qualquer pessoa que se coloca em novas experiências e vivências. Ressalta-se que, para Vigotski (1997), intelecto e afeto são objetos de uma mesma unidade.

Alguns acadêmicos afirmam que o acesso ao conhecimento científico lhes permite, não somente a inclusão no ensino superior ampliando suas possibilidades para desenvolver as atividades acadêmicas como, também, a possibilidade de maior interação com outros acadêmi-

[28] A comunicação de A3 ocorre por meio de prancha de comunicação "linha-coluna" relativa às letras do alfabeto.

[29] O termo Comunicação Alternativa comporta outras formas de comunicação além da modalidade oral, utilizando-se de gestos, expressões faciais, pranchas de alfabeto com retorno visual e sistemas sofisticados de computador, dentre outros. É denominada "alternativa" quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação.

cos para as atividades em grupo. Para aqueles que possuem limitações neuromotoras e de comunicação, a questão da acessibilidade às atividades, permitindo-lhes maior autonomia, também constam como apontamento importante no processo de inclusão.

Considerando as abordagens histórico-cultural e o modelo social da deficiência, destaca-se a relevância de os acadêmicos utilizarem os serviços do PEE para o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois ao se reconhecerem como sujeitos de direitos com potencialidades, eles têm maior acesso ao processo de ensino e de aprendizagem. Essa consciência do acadêmico relativa a seus direitos, especialmente ao direito de aprender o conteúdo científico de seu curso, proporciona, também, um diferencial na relação professor/aluno e instituição, no tocante à estruturação dos serviços oferecidos pela universidade.

No sentido de se ressaltar as potencialidades das pessoas com deficiência/NEE, Vigotski (1997) afirma:

> La educación de los niños con diferentes defectos debe basarse en el hecho de que simultáneamente con el defecto estén dadas también las tendencias psicológicas de una dirección opuesta; estén dadas las posibilidades de compensación para vencer el defecto y de que precisamente esas posibilidades se presentan en primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Estructurar todo el proceso educativo según la línea de las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que surgen del defecto, sino tensar todas las fuerzas para su compensación (Vigotski, 1997, p. 32).

As respostas dos acadêmicos demonstram uma variedade de aspectos que, de alguma forma, têm relação com os processos de ensino e de aprendizagem como o reconhecimento da importância dos conteúdos científicos. Numa determinada disciplina, um dos acadêmicos relatou que pensava, inicialmente, que determinados conteúdos trabalhados não seriam tão relevantes para sua formação, constatando depois o quanto esses conteúdos eram fundamentais para a profissão que buscava.

Para além de o acadêmico perceber a importância dos conteúdos científicos para sua formação como sujeito da contemporaneidade, alguns outros acadêmicos - devido às barreiras de comunicação e físicas que comprometem a realização de anotações, explicações de conteúdos trabalhados em sala - observam que para o acesso ao conhecimento é necessário que haja profissionais que atuem na mediação entre professor e aluno. Como também, é necessária a realização de apoio pedagógico extra sala de aula, a fim de superar *déficits* de conteúdos da educação básica.

Nessa perspectiva, parece haver a compreensão de que o profissional de apoio pedagógico na função de transcritor-ledor deve ser um professor e que sua atuação é fundamental para a apropriação do conhecimento. Um acadêmico surdo relata que o profissional Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) é imprescindível para o acesso à comunicação e à apropriação do conhecimento. Ressalta-se, sobre essa questão, que as línguas de sinais não são apenas ferramentas de comunicação entre surdos e ouvintes, mas constituem-se como instrumentos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Percebe-se que há docentes que ainda não tomaram consciência de que quando lecionam para acadêmicos com algum tipo de necessidade específica é preciso repensar suas metodologias e formas de exposição do conteúdo em sala de aula, em conformidade com as necessidades desses alunos. Assim, os relatos abaixo demonstram a importância do conhecimento científico trabalhado nos cursos e dos apoios realizados, tanto pelo PEE, como pelos próprios professores quando realizam apoio didático.

> A6 – "Escrever uma história de literatura infantil, porque não dava valor para o conteúdo da disciplina, eu achava que era uma tolice o conteúdo da história, no entanto ao rea-

lizar a atividade achei muito importante para trabalhar em sala de aula as histórias infantis e meu próprio desenvolvimento, no sentido de pensar e desenvolver uma história".

A7 – "O desenvolvimento é satisfatório pois tem acessibilidade nas atividades desenvolvidas, sendo isso possível a partir do suporte do PEE".

A1 – "Já entra curso mais diferenças sentir apreender coisa difícil códigos algoritmos pouco entendo matemática, alguns professores apoio explicar mais claro aprender como faz repetir professores mais junto apoio mais sentir gosta apoio professores e pedagogo. Senão tem apoio com o pedagogo, não conseguir faz sozinho atividades".

Em relação à acessibilidade nas comunicações, destaca-se o apoio do TILS como um profissional imprescindível para a superação de barreiras nos processos de ensino e de aprendizagem. Barreiras arquitetônicas e atitudinais constituem, também, obstáculos a serem superados na instituição, como se constata na resposta a seguir.

A2 – "Uma vez eu tive que ir em um evento dentro da própria universidade, porém esse evento não tinha acesso para cadeirante, e aí, para complementar, um carro parou na rampa de acesso para a cadeira de rodas".

A4 – "Em geral, na UNIOESTE muito bom. O problema é o abuso de poder e assédio de alguns professores".

A segunda unidade de análise compreende as "Adaptações Curriculares e a Prática Pedagógica".

Quanto à definição de Adaptações Curriculares, Iacono (2004) afirma que é possível apontar,

> [...] inúmeras delas: 1. Adaptações Curriculares são entendidas como um conjunto de estratégias que permitam adequar os conteúdo mínimos do currículo às necessidades de aprendizagem de cada aluno (Carvalho, 1998[30], p. 25). 2. As Adaptações Curriculares representam um processo de adequação de todas as atividades desenvolvidas nas escolas, às necessidades educacionais especiais de alguns alunos (Id., p. 28). 3. Segundo Manjón (1995, *apud* Carvalho, 1997[31]), quando se fala de adaptações curriculares se está falando (...) de uma estratégia e de planejamento e de atuação dos docentes e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões a respeito do que o aluno e a aluna devem aprender, como, quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino de modo que todos saiam beneficiados. 4. Adaptações Curriculares são 'antes de mais, um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não conforme o caso, num programa individual' (Manjón, Gil e Garrido, 1995[32], p. 61). (Iacono, 2004, p. 124).

Segundo o documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (PCN, 1999),

> As adaptações curriculares constituem (...) possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico,

[30]Carvalho, Rosita Edler. Adequação Curricular: um recurso para a educação inclusiva. In: III Seminario paranaense de Educação Especial. Faxinal do Céu, PR, 1998.

[31] Carvalho, Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

[32]Manjón, Daniel González; GIl, Julio Ripalda; Garrido, Antonio Asegurado. Adaptaciones curriculares - guía para su elaboración. Granada/Espanha: Aljibe, 1995. Colección Educación para la Diversidad.

alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (p. 33).

Na questão sobre ensino-aprendizagem, os acadêmicos afirmam, de acordo com suas NEE e sua vivência[33]:

A1 – "[...] consigo prestar atenção no intérprete. Também quem escreve junto apoio, estudar comigo, ficou melhor para entender palavras português significado. Primeiro ano reprovei tudo disciplina, depois apoio e escrevendo conseguir melhor".

A6 – "Um acesso muito bom".

Um acadêmico com deficiência múltipla (deficiência física e surdez) expõe, em sua experiência na Universidade, a situação que vivencia com dois profissionais em sala de aula: um tradutor intérprete de Libras e um transcritor-ledor, este para anotar as explicações e registros do docente em sala de aula e nos apoios pedagógicos. Porém, quando esse profissional não realiza suas atribuições – copiar do quadro e anotar a fala do professor - as barreiras retornam e o desempenho do aluno fica prejudicado.

Ressalta-se que há necessidade de que haja dois profissionais de AEE atuando junto ao referido acadêmico com deficiência múltipla (em que uma das deficiências é a surdez) no espaço da sala de aula. Justifica-se a necessidade desses profissionais quando o docente está explicando o conteúdo da disciplina, mas o acadêmico está olhando para o intérprete e, assim, está perdendo a explicação do docente (inclusive os registros que este está fazendo no quadro). Por isso, nesse momento, um dos profissionais de AEE - o transcritor-ledor - estará registrando por escrito a fala do docente e, também, o conteúdo exposto no quadro ou nos slides.

É importante, também, a presença do transcritor-ledor porque o referido acadêmico não acompanha o raciocínio do docente e a esquematização do conteúdo no momento em que este utiliza os recursos visuais (slides, imagens, organogramas, equações, entre outros). Igualmente, se a exposição do docente for de forma contínua, o acadêmico vai perder a esquematização.

Assim, na busca de garantir a apropriação do conhecimento científico, se faz necessário realizar adaptações nas metodologias e na prática didática, necessitando-se que o acadêmico, primeiramente, acompanhe a explanação do docente para ter a visão da totalidade do conteúdo abordado e, na sequência, necessita-se que seja retomada, passo a passo, a explicação do docente com a mediação do intérprete, para que realmente o acadêmico compreenda o conteúdo. Concomitante com todo esse processo, o profissional de AEE - transcritor/ledor - realiza a transcrição por meio de anotações dos conteúdos explanados e abordados em sala de aula.

Alguns acadêmicos revelam que estão conseguindo acompanhar o ritmo das aulas, o que faz supor que os atendimentos que a eles estão sendo disponibilizados correspondem às suas necessidades educacionais especiais para efetuarem seus estudos. Ainda, devido à sua deficiência/NEE e às atividades que lhe são postas, estão conseguindo visualizar se precisarão de auxílio ou não.

A7 – "Um marco importante para o meu desenvolvimento é a autonomia em algumas atividades acadêmicas realizadas e a participação em grupos de estudo. Negativo o es-

[33]Para Prestes (2010) "A palavra vivência, segundo o Dicionário Houaiss, tem vários significados. Entre eles está a seguinte definição: 'coisa que se experimentou vivendo, vivenciando; conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou de realizar alguma coisa; experiência, prática'. No mesmo dicionário, encontramos a definição da palavra vivenciar que é definida como 'viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela' (Houaiss, 2001, p. 2875). É nesse último sentido que Vigotski emprega a palavra perejivanie" (p. 121).

quecimento dos docentes em relação a acessibilidade quanto a adaptação de material ser enviado ao PEE e também nas realizações das avaliações".

A7 – "Na questão da aprendizagem estou conseguindo acompanhar".

A5 – "O estágio com a conclusão da regência".

A5 – "Percebo que é apropriado o ensino, a aprendizagem, pois consigo pré antecipar possível necessidade de educação especial".

A4 - A UNIOESTE quer e está progredindo.

A3 – "Ter voltado pra faculdade depois do afastamento médico".

Destaca-se a exposição de um acadêmico indicando que as ações realizadas pela UNIOESTE para sua inclusão representam o empenho da instituição em assegurar as condições educacionais necessárias à sua aprendizagem e que tais ações estão em constante movimento na busca pelo aperfeiçoamento e pelo avanço em direção à efetiva inclusão.

Quanto às "Relações Interpessoais na Universidade", o que constitui a terceira unidade de análise, as respostas dos acadêmicos apresentam um dado relevante para este estudo ao exporem que, tanto com os colegas, quanto com os docentes, alguns acadêmicos não encontram dificuldades e outros relatam que a relação não é adequada; e outros, ainda, relatam que há dificuldade de aceitação do acadêmico com deficiência e de reconhecimento de suas necessidades especiais por parte de alguns docentes. Um acadêmico relata perceber que em alguma situação o docente dispensa um tratamento diferenciado a alguns acadêmicos; contudo, não esclarece que diferenciação é esta e nem para que acadêmico ou acadêmicos esta ação ocorre. Outro afirma que existe preconceito em sala de aula em relação às pessoas com deficiência visual.

Um dos acadêmicos relata que a receptividade no primeiro dia de aula retirou dele a tensão que apresentava em relação a sua presença em sala e expressa, também, o tratamento que tem recebido por parte dos docentes e dos funcionários, demonstrando estar satisfeito.

A comunicação, no caso do acadêmico com deficiência múltipla (em que uma das deficiências é a surdez), influencia as relações interpessoais, pois ele afirma que são insuficientes os conhecimentos em Libras por parte dos profissionais tradutores intérpretes, bem como sobre a área do conhecimento de seu curso:

A4 – "Professor relação boa, com os alunos mais ou menos não ter contato. Com pedagogo apoio alguns bons outros ruins [...]".

Outros acadêmicos assim se posicionam quanto às relações interpessoais:

A6 – "O tratamento dado por professor sem justificativa é diferenciado para alguns colegas de turma. [...] Não tenho dificuldades em relação aos docentes e funcionários".

A7 – "[...] Tem a questão do preconceito em relação às pessoas com deficiência visual, pois entendem que temos autonomia e conseguimos nos desenvolver e aprender".

A4 – "O problema são os professores que não aceitam as necessidades especiais de alunos".

A3 – "Os conteúdos estão acessíveis e existe uma preocupação por parte dos docentes de me integrar enquanto acadêmica na disciplina. O relacionamento docente e acadêmico tem sido aberto com evidente interesse do docente na participação acadêmica pessoal. Já a interação com os colegas tem sido pobre, se limita a troca de informação formal. Funcionários(as): minha participação na faculdade tem sido limitada à sala de aula, por isso não tenho contato com grande número deles. Quanto as que convivo são sempre solícitas e apresentam dedicação acima da média".

Ao analisar as respostas relativas à unidade de análise "Acessibilidade para a Inclusão na Universidade" importa ter clareza do que está posto na legislação a respeito, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, que retoma o que consta

na Lei nº 10.098/2000 e no Decreto nº 5.296/2004, que a regulamenta - documentos que contêm as definições de acessibilidade e de barreiras. Assim, acessibilidade significa:

> [...] Artigo 3º, I [...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Lei nº 13.146, 2015).
>
> E as barreiras são divididas e caracterizadas da seguinte forma, no inciso IV:
>
> IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Lei nº 13.146, 2015).

Em relação às barreiras urbanísticas e arquitetônicas, compreendendo o espaço de uso coletivo da Universidade, acadêmicos cegos e cadeirantes destacam a falta de rampas, de espaços cobertos; também criticam as atitudes de muitas pessoas que desrespeitam os já restritos espaços reservados, como estacionando carros em frente às rampas de acesso, colocando obstáculos em corredores e junto a linhas-guia. Dentre outras dificuldades, os acadêmicos relatam, ainda, a falta de elevadores em alguns prédios. Segundo A7:

> A7- "Cuidar em relação à acessibilidade arquitetônica, porque algumas vezes tem expositores que atrapalham a mobilidade e orientação, pois se alojam no lado da [linha guia de] Orientação e Mobilidade das pessoas com deficiência visual".

Um aspecto da acessibilidade a ser destacado, refere-se às barreiras atitudinais, que perpassam todo o conjunto da vida acadêmica por interferir no autoconceito e autoestima dos acadêmicos. A expressão da presença dessa barreira encontra-se nas respostas dos acadêmicos, como:

> A4 – "O preconceito dos professores".
>
> A3 – "A principal barreira se refere ao próprio corpo docente que reluta em agregar a acadêmica.

Retomando a legislação, quanto às definições do Artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) encontra-se a questão da comunicação que se aplica às pessoas surdas usuárias da Libras, às pessoas com deficiência visual e àquelas que necessitam de comunicação alternativa, situações presentes entre os acadêmicos com deficiência que responderam ao questionário.

> V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas

> auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015).

Nesse sentido, reiterando-se o já exposto anteriormente os acadêmicos surdos manifestaram o quanto é fundamental a presença do profissional TILS para promover a comunicação e apropriação dos conteúdos científicos. Dessa forma, o conjunto de profissionais que atendem o acadêmico com deficiência múltipla em que uma das deficiências é a surdez, (docente, TILS, transcritor-ledor e o próprio acadêmico) devem estabelecer relações interpessoais que convirjam na direção de garantir a metodologia e didática adequadas.

As condições institucionais relacionadas com o provimento desses profissionais, que ainda são contratados temporariamente e, portanto, existindo rotatividade, constituem outro elemento presente nas respostas dos acadêmicos, pois as trocas constantes de TILS e de transcritor-ledor prejudicam seu desempenho acadêmico. No caso do TILS, os sinais criados se perdem e o processo inicia-se novamente quando há troca desse profissional. Essa situação é preocupante, pois a Libras é uma língua em construção, sendo necessária a criação de novos sinais em Libras para a compreensão de conceitos científicos que a eles se referem. Compreende-se que a Libras e a Língua Portuguesa possuem léxicos não correspondentes, sendo necessária a constituição de léxicos em Libras, que correspondam a termos presentes nos conteúdos das disciplinas acadêmicas.

Um dos acadêmicos surdos, ao indicar a existência desse problema sobre a contratação de TILS expõe que o problema está vinculado com o descumprimento da legislação vigente[34].

O profissional para apoio pedagógico denominado de transcritor/ledor também é servidor temporário, contratado por Processo Seletivo Simplificado – PSS, com vigência contratual por tempo determinado. Dessa forma, há dificuldades no acesso aos materiais adaptados para leitura com uso de softwares (Dosvox, Nvda) utilizados pelos acadêmicos cegos, os com visão reduzida, os com deficiência física com comprometimento dos membros superiores e também os disléxicos. Ressalta-se que, por vezes, esses materiais adaptados ficam incompletos devido à rotatividade de estagiários e à demanda de profissionais (transcritor-ledor) não ser suprida. As respostas dos acadêmicos indicam que esses serviços e apoios que faltam estão relacionados à falta de estrutura e de recursos humanos na UNIOESTE:

> A1 – "Faltar intérprete e troca de intérprete 2 anos, 2 anos combinar sinal depois muda perde sinal. Começa de novo combinar sinal. E também troca quem escreve Transcritor/Ledor, pedagogo apoio diferente, não ajuda apoio alguns. Precisa concurso profissional sempre igual junto aluno".
>
> A1 – "Não consegui copiar quadro escrever para caderno muito difícil movimentos demorado". Intérprete também escrever cópia quadro mais ruim, explicado perde professores mais importante matérias. Melhor tenho dois - intérprete e quem escreve fico mais tranquilos. Consigo prestar atenção no intérprete. Também quem escreve junto apoio, estudar comigo. Ficou melhor para entender palavras português significado. Primeiro ano reprovei tudo disciplina, depois apoio e escrevendo consegui melhor".
>
> A6 – "[...] Estrutura do PEE física e recursos humanos às vezes temos dificuldades de materiais adaptados e de professores transcritores".
>
> A7 - "[...] possível a partir do suporte do PEE. [...] Negativo o esquecimento dos docentes em relação à acessibilidade quanto à adaptação de material a ser enviado ao PEE e também nas realizações das avaliações".

[34] O problema da falta de TILS na Unioeste é recorrente, vindo desde o ingresso da primeira acadêmica surda em 2002, com alguns momentos mais e outros menos críticos, ocasionando situações de conflito e até judicialização.

O Programa de Educação Especial – PEE na UNIOESTE é percebido pela comunidade universitária como núcleo institucional promotor de acessibilidade ao ensino superior às pessoas com deficiência/NEE, articulando a atuação das diversas instâncias administrativas e pedagógicas da Universidade na eliminação das barreiras existentes.

Análise e Discussão dos Dados - Docentes

No curso (C1) Ciência da Computação houve a participação de três docentes que responderam o questionário, e que foram denominados de D1 a D3. Com o grupo de docentes foram mantidas duas das três unidades de análise utilizadas com o grupo de alunos (Adaptações Curriculares e Prática Docente; Inclusão no Ensino Superior), sendo que a terceira foi assim denominada: Experiência Pessoal com Pessoas com Deficiências/NEE.

Em relação à unidade de análise Experiência Pessoal com Pessoas com Deficiência/NEE, os três docentes do curso C1 referem-se ao trabalho de docência realizado com A1. D3 afirma:

> D3 – "Tive apenas um aluno surdo nestes anos de universidade. Já trabalhei com ele em 3 oportunidades, sendo as duas primeiras a mesma disciplina".

Em relação à unidade de análise Adaptações Curriculares e Prática Docente, há que se considerar que o acadêmico do curso C1 ingressou na UNIOESTE no ano letivo de 2013. As providências adotadas para garantir o acesso ao conhecimento científico iniciaram-se com a disponibilização do TILS e, posteriormente, com o transcritor-ledor. No período compreendido pela presente pesquisa (2016 e 2017), os docentes adquiriram conhecimentos sobre as necessidades especiais do acadêmico e sobre as modificações da sua prática docente necessárias para atender essas necessidades especiais.

Foram realizadas Adaptações Curriculares relativas às metodologias adotadas em sala de aula; à organização dos conteúdos ministrados em aula; aos atendimentos individualizados; aos instrumentos avaliativos e à temporalidade das disciplinas, conforme exposto nas respostas dos docentes:

> D3 – "Não houve adaptação curricular. Houve adaptação de metodologia de ensino e avaliação.
>
> D1 – "A exposição oral de conteúdo foi adaptada, com fala levemente pausada, de modo a permitir a interpretação completa da sentença (muitas vezes não verificada) [...] a redução do uso de terminologias estrangeiras, tentando, ao máximo, traduzi-las (nem sempre possível) - a redução do uso de sinônimos (nem sempre obedecida)".
>
> D1 – "Maior tempo de execução para todas as avaliações".
>
> D2 – "Foram realizadas atividades complementares semanais de 2 horas/aula visando reforçar os conceitos vistos em aula e esclarecimento de dúvidas".
>
> D2 – "As avaliações foram feitas de forma dividida (cada avaliação foi realizada em duas etapas) e em horários individuais para que o acadêmico pudesse ter mais privacidade".
>
> D2 – "Foi definido um calendário especial para o acadêmico, dando prazo maior para cursar a disciplina".

Com relação à resposta de D3 de que *não houve adaptação curricular. Houve adaptação de metodologia de ensino e avaliação*, ressalta-se que adaptar a metodologia de ensino e as formas de avaliação são consideradas adaptações curriculares, pois o conceito refere-se justamente às modificações/adaptações que os professores que atuam nos diferentes níveis de ensino - da Educação Infantil ao Ensino Superior - realizam no currículo que trabalham, especialmente quanto aos 4 elementos que compõem o currículo: os conteúdos, os objetivos, a metodologia e as diferentes formas de avaliação que utilizam para verificar a aprendizagem de seus alunos.

Em relação à unidade de análise Inclusão no Ensino Superior, os três docentes do Curso de Ciência da Computação, indicaram que o tema é discutido quanto às especificidades do acadêmico do Curso, analisando-se as condições concretas para a definição das adaptações curriculares nas diferentes disciplinas. De acordo com os docentes,

> D2 – "Como temos apenas um aluno portador de necessidade especial (audição), geralmente o tema é discutido de forma direcionada, visando a atender o aluno especificamente".
>
> D3 – "Em reuniões de colegiado (na Matemática e Ciência da Computação) o tema sempre está presente. A troca de experiências é, ao mesmo tempo, um incentivo a uma preparação geral para atender as necessidades".

Os docentes afirmam, também, que são realizadas discussões nas reuniões do Colegiado quando analisam as dificuldades relacionadas à avaliação do acadêmico com preocupação em relação à apropriação dos conteúdos acadêmicos, destacando o possível *déficit* de conteúdos oriundos da Educação Básica.

> D1 – "[...] nota-se a falta de compreensão de conteúdos por parte do aluno, muitas vezes, relacionado à falta de conhecimentos prévios".
>
> D1 – "Expondo as dificuldades enfrentadas pelos docentes em corretamente avaliar se o aluno adquiriu o conhecimento passado em sala de aula e também levantando possíveis problemas originados do aluno, como a falta do conhecimento base para assunto atual".

Percebe-se que o *déficit* de conhecimentos prévios relacionados às disciplinas do Curso de Ciência da Computação é recorrente entre seus acadêmicos, sendo que no caso do acadêmico com múltipla deficiência em que uma delas é a surdez, ressalta-se que a questão da comunicação agrava ainda mais esses *déficits* de conhecimentos prévios. Nesse sentido, D1 afirma:

> D1 – "Apesar de o PEE dar suporte com transcritores e intérpretes ao aluno com baixa visão[35], nota-se a falta de compreensão de conteúdos por parte do aluno, muitas vezes relacionado à falta de conhecimentos prévios, e à terminologia usada pelo docente/bibliografia, que muitas vezes, tinham "acordos" entre aluno e intérpretes para representá-las. Estas terminologias adaptadas não foram verificadas completamente pelo docente".

A afirmação do docente se refere ao uso da Libras, que por ser uma língua nova, ainda não possui um amplo vocabulário. Segundo Pinho e Zara (2016), a essa falta de vocabulário, soma-se "a falta de familiaridade do TILS com vocábulos técnicos de áreas específicas do conhecimento" [...] que são [...] "barreiras ainda mais ampliadas quando o TILS não tem conhecimento básico a respeito do conteúdo específico necessário para tal tradução com vistas a manter a originalidade e fidedignidade ao que foi exposto oralmente pelo professor" (Pinho e Zara, 2016, s/p).

Destaca-se o entendimento da função do Programa de Educação Especial, que é orientação e assessoramento ao processo inclusivo das pessoas com deficiência/NEE, como expõe um dos docentes:

> D3 - "[...] as dificuldades e necessidades do discente são discutidas diretamente com os professores que lhe lecionam alguma disciplina, em conjunto com o coordenador do curso e membro do PEE da universidade".

Assim, a realização de um trabalho colaborativo entre o PEE e os docentes do Curso de Ciência da Computação é colocada como elemento que contribui para o processo inclusivo.

No curso de Ciências Econômicas (C2), o acadêmico que apresenta Deficiência Física (A2) cursava oito disciplinas, sob a regência de um total de seis docentes, considerando que

[35] O acadêmico (A1) do curso de Ciência da Computação (C1) que apresenta deficiência múltipla, também apresenta um considerável *déficit* visual.

houve dois docentes que ministraram mais de uma disciplina no ano letivo de 2017, por serem disciplinas semestrais. Desse total, dois docentes foram excluídos, um por estar aposentado e um por não responder ao questionário.

A primeira unidade de análise remete à Experiência Pessoal dos Docentes em Relação ao Acadêmico com Deficiência e mostra que:

> D4 – "A experiência foi boa [...] no primeiro momento não sabia como proceder com as aulas e avaliações. Deficiências essas que foram superadas ao longo do semestre".
>
> D5 – "Foi a primeira experiência onde houve a necessidade de ajustes nas avaliações, à princípio, pois na sequência creio que foi possível estabelecer o diálogo e as adaptações para que as aulas transcorressem normalmente".

É manifesto nas respostas o significado do contato, da interação que vai ocorrendo com o passar do tempo, vencendo as barreiras do desconhecimento.

Em relação à segunda unidade de análise, que se refere às Adaptações curriculares e à prática docente, percebe-se que os docentes realizaram algumas adaptações nas suas metodologias em sala de aula, permitindo a gravação das aulas, detalhando conteúdos em apresentações em power point, ampliando o prazo para entrega das atividades (listas de exercícios). Identifica-se que os docentes foram unânimes em relação à adaptação de temporalidade das avaliações, permitindo ampliação do tempo para resolução das questões. A resposta do docente D5 sintetiza essa unidade de análise:

> D5 – "No caso do nosso acadêmico, não fiz adaptações perceptíveis, pois ele não tem problema de entendimento do que se fala. O que procuro fazer é falar dando mais atenção a ele. A adaptação significativa diz respeito ao tempo dedicado à aplicação da prova. Não me preocupo com o tempo que ele leva para fazer a prova, tendo inclusive dedicado mais de um dia para que ele tivesse tranquilidade para a avaliação".

Na unidade de análise "Inclusão no Ensino Superior", apresentou-se uma divergência, pois um docente reporta não ter participado de discussão dessa temática, como relata:

> D4 – "Até o presente momento não presenciei nenhuma discussão sobre o tema no colegiado".

No entanto, há existência de diálogo entre os docentes sobre essa temática, como exposto:

> D6 – "A discussão ocorre entre os professores trocando suas experiências de como lidar e ensinar o aluno".
>
> D7 – "Essa temática somente ocorre quando surgem situações específicas, caso do acadêmico com deficiência. Quando ocorreram, houve pronto atendimento por parte do PEE".

Esse diálogo entre os docentes, como manifestou D7, expressa a importância do Programa de Educação Especial (PEE) e a preocupação do Colegiado em discutir essa temática entre os docentes, possibilitando a troca de experiências entre aqueles que já ministraram aulas ao acadêmico e os futuros docentes que irão trabalhar nas próximas disciplinas. Identifica-se na expressão do docente:

> D6 – "O colegiado convidou outra professora, mestre em ensino de pessoas com necessidades especiais, para explicar para os demais professores as principais orientações sobre o tema".

Todavia, a questão da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, que implica na compreensão de quem é esse acadêmico e quais são as necessárias adaptações curriculares, apresenta complexidade. No caso dos docentes que têm diferentes concepções de pessoa com deficiência/NEE, de educação, de universidade e que provêm de diferentes formações acadêmicas, sua percepção quanto às adaptações curriculares são distintas, sendo o processo avaliativo um dos elementos do currículo que demandam atenção diferenciada do docente. Segundo D5,

D5 – “Não tive oportunidade de presenciar, com a devida importância, essa discussão no colegiado de curso. No entanto, vejo isto como premente, pois tenho constatado que o sistema de avaliação utilizado por alguns docentes tem sido discriminatório em benefício deste acadêmico e em detrimento dos demais. Tenho, por convicção, que o processo de inclusão não pode ser por meio do afrouxamento do sistema avaliativo. O sistema deve ser o mesmo para toda a turma, mas com as devidas ressalvas de tempo para o aluno com necessidade especial. Tenho percebido claramente que a maioria dos docentes por “dó”, ou por “desencargo de consciência”, facilitaram o avanço no curso, esquecendo da responsabilidade no processo do ensino-aprendizagem. Estou esperando uma reunião do Núcleo Estruturante do nosso curso para levantar a questão”.

Importante destacar a responsabilidade expressa por D5 ao analisar o processo de inclusão do acadêmico com deficiência no Curso de Ciências Econômicas (C2). Considera-se essa uma atitude relevante porque contribui para a reflexão do processo avaliativo. É importante lembrar, no entanto, que adaptações curriculares dizem respeito às adequações/modificações didático-metodológicas para garantir a apropriação do conhecimento científico e adaptar o currículo não significa fragilizar o conteúdo, deixando-se de ensiná-lo.

Dos dezenove questionários enviados aos Docentes do Curso de Medicina (C3), foram respondidos apenas dois. Quanto à unidade de análise Experiência Pessoal com Pessoa com Deficiência/NEE na universidade, os Docentes responderam:

D8 – “Aluna com deficiência física com lesão no tronco cerebral”.

D9 – “Muito boa a relação com a aluna [...], vítima de AVC de tronco. Nos obriga a inovar as aulas”.

Ao indicar a sua experiência, um dos Docentes qualifica a relação estabelecida como sendo positiva e apresenta essa situação como indutora de alterações em sua prática pedagógica.

Sobre a unidade de análise Adaptações Curriculares e Prática Pedagógica verifica-se a atitude acolhedora do professor ao relacionar-se com a acadêmica e sua preocupação pela qualidade desse relacionamento; constata-se que as adaptações curriculares ocorrem. D8 ressalta o apoio pedagógico recebido pela acadêmica e que favorece a relação com os docentes, pois trata-se de comunicação alternativa, com uso de pranchas e retorno visual.

D8 – “Auxílio de assistente de comunicação[36] e uso de tabelas de letras para a comunicação”.

D9 – “Procurei deixar a aluna à vontade, no centro, mais próxima de mim para que a interação fosse melhor”.

A unidade de análise Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior, foi abordada pelos dois docentes do curso de Medicina que responderam o questionário, da seguinte forma:

D8 – “Sim, é discutido quando necessário”.

D9 – “De modo geral, os professores são colaborativos quando estão frente a situações peculiares envolvendo deficientes”.

Com relação ao curso de Medicina, cabe destacar o pequeno número de docentes que respondeu o questionário da pesquisa; apenas dois, de um universo de dezenove professores da acadêmica, no ano de 2017 o que parece revelar que não teria havido a necessária ênfase e interesse dos docentes por esta temática, que se constitui tão relevante quando se trata da formação médica de uma acadêmica com tal nível de comprometimento físico e que tem suas funções intelectuais absolutamente preservadas, o que se revela pelas avaliações e respectivas notas que tem recebido nas diferentes disciplinas do curso. No entanto, a resposta de D9 de

[36] Ressalta-se que quando D8 refere-se ao profissional “assistente de comunicação”, está se referindo ao “Transcritor-Ledor”, conforme já explicitado anteriormente.

que os professores do curso "são colaborativos quando estão frente a situações peculiares envolvendo deficientes*",* revela a importância do trabalho dos docentes quando têm diante de si, pessoas com deficiência. No entanto, também, pelo fato de D9 falar, genericamente, de "deficientes", ele não parece estar se referindo especificamente à acadêmica com deficiência do curso em que ministra aulas, mas a quaisquer pessoas com deficiência que esses docentes, como médicos, têm que atender em seu trabalho cotidiano.

Dos quatorze questionários enviados aos Docentes do Curso de Odontologia (C4) foram respondidos cinco.

Em relação à unidade de análise Experiência Pessoal com Pessoa com Deficiência/NEE na universidade, os docentes descrevem suas experiências relacionando-as: ao acadêmico A4; a acadêmicos que já concluíram o curso; e a outras pessoas com deficiência que são pacientes da clínica odontológica:

> D10– "Ensino a acadêmicos que relataram dislexia; dificuldade no processamento de informações. Atendimento odontológico a pacientes com deficiência física e/ou cognitiva no Centro de Especialidades Odontológicas".
>
> D11 – "Já tive um aluno disléxico e outro com dificuldade para ouvir, processar a informação e escrever".

No caso do acadêmico do curso de Odontologia, cabe destacar que ele não apresenta deficiência física, sensorial ou intelectual, mas um conjunto de características que dificultam seu processo de aprendizagem conforme explicitado na Tabela 1 e que, na modalidade denominada Educação Especial, na estrutura da educação brasileira, é classificada como uma Necessidade Educacional Especial (NEE)[37] o que lhe garante o direito de receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibilizado pelo PEE. As respostas de D12 e D13 demonstram as dificuldades de parte dos docentes desse curso em compreender o quadro de déficits apresentado pelo acadêmico e, consequentemente, suas necessidades especiais decorrentes desses déficits:

> D12 – "Falta de atenção. Dificuldade de apreender o assunto. Esquecimento [de] material".
>
> D13 – "Nosso aluno tem diagnóstico de um 'déficit de atenção'; porém, socialmente, no interior da IES[38], o acadêmico tem postura normal de convívio; com momentos de desatenção e desinteresse, e com momentos de bom interesse pelo conteúdo. Isto quer dizer que socialmente não é perceptível o déficit do aluno".

Quanto à unidade de análise Adaptações Curriculares e Prática Pedagógica, ressalta-se que três das cinco respostas dos docentes evidenciam formas diferenciadas de atender às necessidades especiais do acadêmico: apoio didático do docente fora dos horários de aula; mudança na forma de expor o conteúdo das aulas; contar com o apoio pedagógico de profissional do Programa de Educação Especial – PEE, que transcreve as aulas; ampliação do tempo para a realização das avaliações, como exposto a seguir:

> D13 – "Não foram realizadas adaptações curriculares; o acadêmico apenas assiste as aulas acompanhado de uma profissional assistente/transcritora, que anota todo o conteúdo da aula, enquanto o aluno assiste a aula".
>
> D12 – "Orientação apenas na prática. Explicação mais pausada e repetitiva".

---

[37] Segundo Iacono (2004) a origem do termo 'necessidades educacionais especiais' [...] "surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional - deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, etc. - para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais (BRASIL, 1999, p. 23)" (IACONO, 2004, p. 122, grifos nossos).

[38] IES - Instituição de Ensino Superior

D10 – “Aula: presença de um auxiliar do PEE para realizar anotações. Disponibilidade de horários extras para esclarecer dúvidas. Avaliação de questões em formatos diversos e com 50% a mais de tempo ao acadêmico, segundo orientações do PEE”.

Ressalta-se, na resposta de D10, o registro da ampliação do tempo em 50% para as provas, assim como a elaboração das questões de provas em vários formatos, uma vez que tais medidas ampliam as possibilidades de compreensão do acadêmico, fazendo referência às orientações do PEE.

Referente à unidade de análise Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior, constata-se que este tema era discutido no colegiado do curso de Odontologia sempre que questões variadas sobre o acadêmico surgiam e demandavam a intervenção do PEE, pois, muitas vezes, havia conflitos entre o acadêmico e alguns dos docentes, geralmente relacionados às aulas, especialmente quanto às avaliações da aprendizagem. As respostas dos cinco docentes que participaram da pesquisa demonstram essas questões que estão diretamente relacionadas à inclusão deste acadêmico com NEE na universidade:

D10 – “As discussões no Colegiado ocorrem quando surgem casos desta natureza, geralmente com encaminhamento do PEE”.

D11 – “Até o ano passado essa temática não era discutida, ao menos nas reuniões em que estive presente. Fiquei 4 anos afastada”.

D12 – “Fui recentemente chamada como PSS[39], ainda não participei de reunião”.

D13 – “Por vezes já ocorreu. Há quem não acredite no diagnóstico ou que acredite não ser tão necessário o acompanhamento em sala de aula (anotações). Mas todos acatam o diagnóstico e parecer do PEE”.

D14 – “Participei de uma reunião na qual foi apresentado a necessidade de inclusão de alunos com necessidades especiais”.

Como consta em duas respostas, os encaminhamentos e orientações do Programa de Educação Especial – PEE são analisados e acatados pelos docentes, ainda que estejam presentes dúvidas ou incompreensões a respeito do diagnóstico do acadêmico. Tal situação explicita as dificuldades do processo de inclusão de pessoas com deficiência/NEE, público este que historicamente não adentrava ao Ensino Superior e que traz, em si, questionamentos sobre concepções relativas às práticas pedagógicas, especialmente no sentido da homogeneidade do alunado, que parece ser ainda tão valorizada para a maioria dos docentes nos diferentes níveis de ensino.

Dentre os 26 docentes do Curso de Pedagogia (C5), 17 responderam ao questionário. As narrativas dos docentes referentes à unidade de análise Experiência com Alunos com Deficiência/NEE, demonstram que alguns professores têm maior conhecimento acerca do atendimento a esses alunos, enquanto outros apenas citam os tipos de deficiência. Os docentes expressam que a experiência com acadêmicos com deficiência na UNIOESTE foi com alunos surdos, cegos e deficiência física, porém há professores cujo contato foi apenas com alunos cegos, conforme pode ser visualizado a seguir:

D26 – “Auditiva, Visual e Física”.

D25 – “Na experiência de ensino, com alunos cegos ou limitação motora”.

D27 – “Já lecionei para vários acadêmicos”.

D24 – “Tenho e tive vários alunos cegos ou com baixa visão, alunos surdos e um cadeirante. Quanto aos alunos cegos, sempre foi imprescindível o auxílio do PEE; para os alunos surdos tive o auxílio de intérpretes em minhas aulas”.

D18 – “Cegueira: utilização de provas orais e no programa dosvox na própria sala de aula; Deficiência Motora: em torno da sensibilidade e adequação de materiais; Surdez:

[39] PSS – Processo Seletivo Simplificado.

contato e organização da comunicação de leitura labial, além de adequação de Libras/intérprete; Dislexia: adaptação de materiais".

D19 – "Ministrei aulas para alunos com deficiência visual e auditiva".

D20 – "Na experiência de ensino, com alunos cegos ou limitação motora".

D21 – "A dificuldade maior é que não dominamos os recursos necessários ao atendimento aos acadêmicos com necessidades especiais".

D22 – "Dei aula para um aluno cego e também o orientei no estágio. Percebi que muitos professores não queriam orientá-lo".

D23 – "Durante o tempo em que atuo, tive experiências com alguns alunos com deficiências/necessidades especiais. Não lembro exatamente quantos. Lembro que alguns eram surdos e outros cegos".

Alguns docentes destacam a importância do apoio do PEE no atendimento ao aluno em sala de aula com a presença do TILS para os acadêmicos surdos e o material adaptado para os acadêmicos cegos. Há docentes que reportam a falta de conhecimento na utilização de tecnologias que poderiam auxiliar os acadêmicos no processo de ensino e de aprendizagem.

A experiência com tecnologia assistiva possibilitou aos professores identificarem que cada acadêmico com deficiência possui necessidades específicas, as quais estão relacionadas com a forma pela qual o acadêmico lida com a limitação biológica que possui e suas necessidades acadêmicas. Um dos professores, ao se deparar com acadêmico surdo no grupo de estágio, observou o quanto é importante o uso de Libras como instrumento de comunicação entre os acadêmicos, ao expressar que o fato de os acadêmicos saberem Libras facilitou a comunicação entre todos (o grupo de estágio, o acadêmico surdo e o docente). Isso parece demonstrar que o docente sentiu dificuldades por não ter conhecimento de Libras e se tranquilizou com o conhecimento dos outros acadêmicos. Destaca-se, também, a importância do acompanhamento do TILS, considerando-se, no entanto, que o ideal seria o docente minimamente saber Libras para evitar mediadores no processo de comunicação.

D15 – "Em sete anos de atividade docente na UNIOESTE trabalhei com um acadêmico surdo, como orientador de estágio, sempre acompanhado com um intérprete, o que possibilitou o desenvolvimento das atividades. Foi uma experiência diferente, pois nunca havia trabalhado com aluno surdo. Posteriormente trabalhei com dois alunos cegos, os quais continuam sendo meus alunos. Nestes casos, dois alunos completamente diferentes, principalmente quanto ao uso de tecnologia para leitura. Também trabalhei com acadêmico cadeirante. Este acompanhava as aulas tranquilamente, tendo maior dificuldade para manuseio de materiais como textos e a escrita".

Outro aspecto a ser salientado é o fato de que alunos surdos ingressam na universidade e não têm conhecimento de Libras. Há o caso de um acadêmico que acreditava não ser necessária a Libras como forma de comunicação para estudar, mas que, no decorrer do curso, percebeu que a leitura labial não dava conta da dinâmica do processo de aprendizagem. Essa situação talvez merecesse uma pesquisa mais aprofundada, tendo em vista o quanto o aluno ficou prejudicado em sua formação acadêmica, uma vez que teve que se apropriar de Libras concomitantemente à sua formação. D16 relembra essa questão.

D16 – "Tive um estudante surdo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2013. Uma das dificuldades foi convencer a pessoa que em razão de sua deficiência, necessitava de um tradutor intérprete que o assistisse, pois, a pessoa tinha baixa audição e queria continuar a estudar sem tradutor intérprete".

Com relação aos acadêmicos com deficiência visual, D3 destaca que esses acadêmicos não têm dificuldades para acompanhar os conteúdos. Já outro docente, afirma que não se preocupava com a aplicação das avaliações por serem realizadas no PEE.

D17 – “Tive o privilégio de ter uma colega cega na graduação e pós, e outros dois colegas cegos no mestrado. Eles me ensinaram muito sobre as necessidades específicas (locomoção, de silêncio para compreender a aula e para poder ouvir os áudios depois, e de comunicação) e de coisas que muitas vezes insistimos em querer ajudar, mas que na verdade, só atrapalham. Por exemplo: uma pessoa cega não necessita que alguém lhe conduza, pois, deslocar-se sozinho é uma questão de autonomia. No entanto, a pessoa cega precisa que a sala de aula seja organizada para permitir essa locomoção: que uma das paredes fique livre para que a pessoa possa andar com alguma referência, que não tenham carteiras e cadeiras espalhadas fora das filas, que não tenham fios (ou cabos de computador) impedindo o livre deslocamento. Como professora, tive um aluno com limitações motoras, e, exceto pelo fato de que as provas eram realizadas no PEE, não precisei realizar nem um tipo de encaminhamento diferenciado. Eu também tive alunas com doenças mentais, e sinceramente, sobre esse atendimento especializado eu acredito que a universidade ainda precisa melhorar muito. Estamos formando pedagogos com sérios problemas de saúde mental, os quais, algumas vezes, apresentam comportamento violento ou explosivo. Em muitos casos, não temos os diagnósticos desses alunos. E, na maioria das vezes, esses alunos apresentam desenvolvimento cognitivo absolutamente normal, o que certamente lhes confere condições para serem aprovados em concurso público, ou outro do gênero. Esses alunos se formam sem nenhum tipo de recomendação específica. Não tenho convicções de que isso seja interessante, sobretudo porque esses pedagogos podem atuar com crianças pequenas”.

Ressalta-se, na resposta de D17, a ênfase que ela faz sobre os acadêmicos com problemas de saúde mental/doenças mentais na universidade, lembrando que a UNIOESTE ainda precisa avançar muito quanto à inclusão desses alunos. A docente conclui afirmando que não tem convicção de que seja “interessante” que esses acadêmicos, uma vez formados, possam ser aprovados em concursos públicos ou outro do gênero sem que haja, por parte da universidade, uma “recomendação específica” sobre a sua condição de pessoa com transtorno mental especialmente quanto às necessidades especiais decorrentes de sua saúde mental. Certamente, a área dos transtornos mentais constitui-se, atualmente, naquela em que parece haver maior fragilidade quando se trata da inclusão de todos os acadêmicos na universidade.

A unidade de análise Adaptações Curriculares e Prática Docente traz, nas narrativas de todos os docentes, sua preocupação quanto à adaptação dos materiais para estudo, bem como com a exposição dos conteúdos em sala de aula. Eles afirmam:

D18 – “Sempre com preocupação e flexibilização de forma mais ampla para adaptação de grande porte e de pequeno porte”.

D25 – “Os textos são traduzidos para versão oralizada ou braille. A metodologia de ensino e ou atividades em grupo, precisa ser readaptada em função da dificuldade apresentada”.

D26 – “Contribuição do Programa de Educação Especial – PEE em relação aos textos e intérprete [TILS]. Nesse sentido, trabalhei o conteúdo aprovado no Plano de Ensino”.

D27– “Mandei texto para o PEE, expliquei mais devagar”.

D28– “Foram solicitadas adaptações dos textos utilizados e procurava sempre dar exemplos e utilizar outros instrumentos para que pudessem se apropriar daquilo que não podiam observar por meio da visão”.

Há docente que apenas referiu-se às questões relacionadas à surdez. Outro chama a atenção para a questão de uso de imagens e filmes como recursos pedagógicos, uma vez que a descrição realizada provavelmente possuía limites, podendo prejudicar a compreensão do aluno.

D16 – “Uma das adaptações foi tomar cuidado com as apresentações audiovisuais, sempre colocar com legenda”.

Um dos docentes destacou a importância de, em reuniões dos professores, colocar-se como ponto de pauta a questão do trabalho de docência com alunos com deficiência/NEE. Isso demonstra a importância da presença do aluno com deficiência na universidade, ocupando seu espaço e contribuindo para que os professores aprendam a fazer inclusão. Observa-se que a participação dos alunos na academia tem possibilitado aos professores adquirirem conhecimentos sobre Adaptações Curriculares, que não faziam por não haver a demanda. É fundamental identificar que para cada deficiência/NEE as adaptações são distintas. As dificuldades dos docentes em conceber, planejar e realizar as adaptações curriculares para seus alunos com deficiência/NEE demonstram que o processo de formação desses docentes não contemplou conhecimentos sobre as especificidades educacionais desses alunos de modo satisfatório. Ou, ainda, não tiveram conteúdos referentes a esta área do conhecimento.

Vários docentes destacam o trabalho do PEE na adaptação de materiais e no apoio por meio da disponibilização de recursos humanos – TILS, transcritores-ledores - constatando-se, também, que há acadêmicos que têm boa interação com os demais alunos. Eles afirmam:

> D17 – "Precisei fornecer a avaliação em word para que a mesma pudesse ser respondida pelo aluno no PEE, com acompanhamento de um profissional do programa. Também, no início desse ano tive um aluno cego, que necessitou ter o material digitalizado pelo PEE para que ele pudesse fazer a leitura. Não senti nenhuma dificuldade em atender às necessidades específicas".
>
> D15 – "Cada acadêmico apresenta suas especificidades e necessidades. Quanto ao acadêmico surdo, pouco foi adaptado, pois a orientação de estágio foi bastante tranquila e o grupo já tinha convivência e intermediava as questões emergentes. Já com os acadêmicos cegos ocorreram adaptações quanto à aula expositiva que passou a ter uma descrição maior do que estava acontecendo, visando atender a estes acadêmicos. Não foram feitas alterações de conteúdos ou de avaliações. Tudo o que foi exigido dos demais alunos, também foi cobrado dos alunos cegos. O material de leitura foi disponibilizado para a leitura através das tecnologias disponíveis na UNIOESTE. A participação dos acadêmicos nas aulas se deu de forma interativa sem apresentar problemas, o que o levou a concluir que estava funcionando. Já com cadeirante, as atividades escritas exigiam maior tempo, o que era concedido. Nas aulas a participação também era interativa sem problemas".
>
> D19 – "Estabelecendo um contato constante, por e-mail, com os deficientes visuais, atualizando as atividades pedagógicas e adaptando-as quando necessário. Com os deficientes auditivos a exploração dos conteúdos era de forma bastante visual e sempre com o auxílio dos tradutores".
>
> D20 – "Os textos são traduzidos para versão oralizada ou braile. A metodologia de ensino e ou atividades em grupo, precisa ser readaptada em função da dificuldade apresentada".
>
> D21 – "Sempre com o auxílio do PEE, diretamente, ou com consultas".
>
> D22 – "Enviei materiais por e-mail para o PEE adaptar. Quando escrevia no quadro descrevia/narrava o que estava fazendo".
>
> D23 – "Normalmente pedia ajuda ao PEE, que sempre se prontificou em ajudar. Hoje em dia, procuro conversar com o aluno e encaminhamos as coisas da melhor maneira dentro das possibilidades".
>
> D24 – "O principal feito é mandar o material anteriormente ao PEE, para que fossem feitas as adaptações necessárias. Quanto aos surdos foi imprescindível o auxílio de intérpretes".

A Inclusão no Ensino Superior constitui uma das unidades de análise e traz a questão que parece mais premente na atualidade, nas universidades, quando se trata da inclusão da diversidade de alunos que se matriculam todos os anos.

Parece haver consenso entre os docentes de que o tema da inclusão dos alunos com deficiência/NEE deveria ser pauta das reuniões de colegiado dos cursos, de maneira que se pudesse discutir sobre a presença desses alunos nos diferentes cursos e o que seria necessário para que pudessem estudar e tivessem assegurado seu direito de aprender. Nas respostas dos docentes do curso de Pedagogia alguns afirmam que não têm observado nas pautas das reuniões do Colegiado a discussão acerca da inclusão de acadêmicos com deficiência/NEE.

Essa observação vai ao encontro da afirmativa de um professor na segunda unidade de análise Adaptações Curriculares e Prática Docente, que expressou a necessidade de, pelo menos uma vez ao ano, pautar o trabalho de docência aos acadêmicos com deficiência/NEE. Outro professor afirma que percebe não existir uma preocupação com a inclusão dos alunos com deficiência/NEE. Os docentes sugerem, então, que o PEE possa ofertar cursos de formação dos professores para melhorar a condição dos atendimentos.

> D19 – "Infelizmente não consigo perceber que há, de fato, uma preocupação com a inclusão desses nossos alunos".
>
> D22 – "Não percebo debates em colegiado sobre inclusão".

Em contrapartida, há docentes que destacam que os assuntos relacionados à inclusão são debatidos em seu colegiado e que o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), ao qual o curso de Pedagogia e o PEE estão filiados, é um centro pioneiro na questão da inclusão e conta com professores especialistas na área de Educação Especial, que facilitam no processo de orientação dos demais professores. Outro docente afirma que a questão da inclusão tem sido objeto de reflexão em todos os níveis de atividades da instituição, ou seja, no ensino, na pesquisa e na extensão.

> D23 – "Tenho vários projetos de extensão que abordam a temática. Mas, ainda não é um tema muito presente em reuniões ordinárias".
>
> D24 – "Como pertenço ao colegiado de Pedagogia, e pelo pioneirismo que o CECA tem com o trabalho com alunos com deficiência, o tema é abordado, sempre, no intuito de fornecer as condições necessárias para um bom andamento dos trabalhos em sala".
>
> D26 – "Considero que a temática inclusão das pessoas com deficiência/necessidades especiais tem constituído objeto de estudo/reflexão em atividades de ensino, da pesquisa e da extensão".
>
> D28 – "Sim, emerge. Apreendo que a temática é tratada com seriedade e preocupação para que os sujeitos com deficiência – necessidades especiais tenham condições efetivas de estarem e se apropriarem dos conhecimentos provenientes do ambiente universitário".

Nesse sentido, é possível inferir que entre os professores não há homogeneidade em relação aos debates e discussões em colegiado sobre a temática em questão. Uns afirmam não haver pauta com esse tema e outros colocam que os professores realizam essas reflexões. São relevantes as colocações por parte de um docente quando diz que não há discussão da temática da inclusão da pessoa com deficiência na universidade, afirmando que se poderia discuti-la de forma mais ampla nas reuniões de colegiado, na apresentação dos Planos de Ensino e isso não tem ocorrido nos últimos anos, pois, no caso do colegiado de Pedagogia (o único do *campus* de Cascavel em que há uma disciplina que aborda sobre a pessoa com deficiência/NEE), os Planos de Ensino têm sido apreciados nas grandes áreas e vão para o colegiado apenas para referendar a aprovação, para se evitar longas e intermináveis reuniões. Assim, essas discussões têm ocorrido apenas nas reuniões das áreas.

Ainda se compreende o conceito de "Inclusão Social" quando referente às bolsas de estudo (de pesquisa ou extensão) concedidas aos acadêmicos, no sentido do *status* social do aluno e não relativa à temática da deficiência ou da Educação Especial ou ao amplo espectro de acadêmicos que se inserem na categoria da diversidade e, por isso, necessitam de um atendimento diferenciado. Tudo isso vem revelar, também, o quanto essa temática ainda necessita ser debatida no interior da própria universidade.

> D15 – "A temática ou as temáticas em torno da inclusão constitui tema constante nos debates acadêmicos. Por vezes, quando deparamos com o aluno, acadêmico com deficiência, emergem dúvidas, dificuldades. Normalmente quando posto em discussão algum caso de acadêmico com deficiência, tivemos orientação e apoio de colegasespecializados no assunto. As discussões foram feitas de forma fundamentada na literatura da área e na experiência acumulada. Ainda que a temática seja complexa, principalmente devido ao grande número de deficiências ou limitações, tivemos avanços significativos, tanto emtermos teóricos, legislações e práticas. A meu ver, a sensibilidade dos professores e técnicos para o lido com pessoas com deficiência, tem estado presente o que facilita a compreensão e o desenvolvimento da educação nesta área".
>
> D20 – "O tema ainda não surge naturalmente. Ou seja, quando discutimos os Planos de Ensino, não há uma lembrança dessa especificidade. Na medida em que alguém ou alguma disciplina mais específica dá enfoque, aí sim, o tema é discutido. Na pesquisa e extensão, embora exista uma modalidade de Inclusão Social quanto a bolsas, esta inclusão refere-se ao status social do aluno e não à sua possível deficiência".

Independentemente de a agenda conter pauta sobre o trabalho do docente com acadêmicos com deficiência/NEE, ao articular com a unidade de análise Adaptações Curriculares, fica evidente a necessidade de se investir em formação continuada sobre Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino superior. Além de que, a observação de que possuir profissionais especializados nesta área do conhecimento, os quais orientam e contribuem para os debates quando em pauta, é fundamental para o avanço da política de inclusão na universidade.

> D17 – "No colegiado de pedagogia, como temos profissionais com conhecimento aprofundado sobre a temática, sempre pudemos contar com os esclarecimentos para entender melhor a condição da pessoa com deficiência, o que são suas reais necessidades e o que essas pessoas podem desenvolver junto com os demais sem necessidade de adaptação. Porém, ainda observo algumas resistências. Do ponto de vista de alguns colegas, talvez a universidade ainda não seja considerada um lugar para ser ocupado por pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais. O que considero lamentável".

Outros fatos são relevantes em explicitar. Um se refere ao preconceito que alguns docentes ainda possuem em relação à pessoa com deficiência estar no ensino superior, o que demonstra a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do homem como ser social. Em outras palavras, o homem, no desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades se constitui por meio da mediação de outros homens e no meio circundante em que está inserido (Vigotski, 1997).

Talvez essa falta de clareza e a irrelevância que esta temática possui para alguns gestores, especialmente àqueles gestores que atuam nas secretarias estaduais do governo do Paraná, leve à segunda questão: a falta de recursos humanos para atuar no AEE, como o TILS, por exemplo. Historicamente, a UNIOESTE /PEE foi admitindo esse profissional por teste seletivo, mas por mudanças nas normatizações legais, o Estado não permitiu a realização de testes seletivos, agravando a situação do AEE para os alunos.

> D16 – "Emergiu, principalmente em 2017 quando houve problemas entre a universidade e o governo do Estado do Paraná, pois não havia autorização e recurso para contra-

tação de tradutor intérprete. A abordagem realizada foi na perspectiva do direito e da inclusão, sem tradutor intérprete não se garante o direito assegurado na lei".

D18 – "De forma aberta, muito embora existam professores com algum tipo de resistência".

Outra questão a salientar das narrativas dos professores, remete ao trabalho do PEE. Fica evidenciado que é um Programa que realiza o apoio necessário e adequado para melhorar o atendimento dos alunos com deficiência nos cursos de graduação da UNIOESTE.

D21 – "Infelizmente não é discutida com a prioridade que deveria, visto que as demandas estão chegando e revelando o nosso despreparo para atuar com esse público. Despreparo esse que poderia ser trabalhado pelo PEE com formação para os docentes da instituição, assim chamaríamos a responsabilidade a todos".

D25 – "O tema ainda não surge naturalmente. Ou seja, quando discutimos os Planos de Ensino, não há uma lembrança dessa especificidade. Na medida em que alguém ou alguma disciplina mais específica dá enfoque, aí sim, o tema é discutido. Na pesquisa e extensão, embora exista uma modalidade de Inclusão social quanto a bolsas, esta inclusão refere-se ao status social do aluno e não à sua possível deficiência".

Nota-se, também, que o nível de conhecimento sobre pessoas com deficiência/NEE dos docentes é bem diferenciado e que o PEE é visto como um setor que traz, de certa forma, segurança para que eles possam desenvolver suas atividades em sala de aula.

Análise e Discussão dos Dados - Gestores

Dentre as várias instâncias de gestão da UNIOESTE, foram selecionados para a pesquisa os órgãos da administração central da UNIOESTE, a saber, Gabinete do Reitor, os titulares das Pró Reitorias de Graduação, Extensão, Planejamento, Administração e Finanças, Recursos Humanos; o Diretor do campus de Cascavel; os Diretores dos Centros nos quais estão alocados os Cursos frequentados por acadêmicos com deficiência/NEE; as Coordenações da Secretaria Acadêmica e da Biblioteca Central do campus de Cascavel.

Das Pró Reitorias foram respondidos quatro questionários; dos Centros, foram respondidos três dos cinco enviados, os quais foram denominados de G1 a G10.

As unidades de análise para este grupo de Gestores foram as seguintes: a Experiência Pessoal com Pessoa com Deficiência na Universidade; Atuação enquanto Gestor referente aos acadêmicos com deficiência; Inclusão no Ensino Superior de Pessoas com Deficiência no âmbito da gestão universitária.

Quanto à primeira unidade de análise, observa-se que entre os dez gestores que responderam o questionário, a experiência pessoal com pessoas com deficiência é diversa, desde contatos amplos, inclusive como colegas de trabalho, até o conhecimento indireto por meio das reuniões dos Colegiados e outras instâncias, e também a falta da experiência e de conhecimento específico para entender as deficiências, conforme consta em respostas.

São apresentadas, também, as impressões que demonstram a compreensão das possibilidades dessas pessoas para aprender e para trabalhar, tendo a universidade responsabilidade em atender às suas necessidades especiais; por outro lado, expõem as dificuldades na forma de relacionamento dos acadêmicos com os docentes, nas adaptações curriculares e a falta de condições institucionais concretas para garantir a acessibilidade necessária, mesmo considerando que há o Programa de Educação Especial - PEE. Citam-se respostas que embasam esta questão:

G2 – "Contato indireto com pessoas com deficiência auditiva, de fala e visual. O que não compromete o resultado do trabalho. Durante reuniões no gabinete e com sindicato estive em contato com agente universitário com deficiência visual o que não compromete o resultado do trabalho [...]".

G3 – “Desde o início de minha vida profissional tivemos várias pessoas com necessidades especiais desde estagiários, PSS e servidores, alguns com atraso mental, dificuldades na fala, dificuldades na fala e audição e com problemas de visão, tentamos de alguma forma que estas pessoas se tornem autônomas, em alguns momentos nos adequando às suas necessidades de forma a que suas tarefas sejam realizadas sem dificuldades”.

G4 – “Não houve experiência”.

G5 – “[...] Meu contato nunca foi diretamente com o aluno e sim com a coordenação do curso e em determinadas ocasiões com professores do curso que faziam comentários sobre o aluno e as dificuldades em nos adaptarmos à realidade de ter um aluno que necessitava que nossos métodos e ensino fossem adaptados. Este contato, portanto, se restringiu a discussões no colegiado do qual eu participo”.

G6 – “A experiência resulta na constatação de que, apesar do empenho dos órgãos como o PEE, a infraestrutura e os investimentos em recursos materiais e humanos são ínfimos diante da demanda”.

G10 – “[...] Um episódio que merece destaque foi o fato de o cadeirante solicitar revisão de notas pautado no direito a não frequentar todas as aulas, exigindo um tempo maior para a conclusão das disciplinas devido a complicações em seu quadro de saúde. Foi uma boa experiência, pois oportunizou adquirir mais conhecimento sobre a legislação da área”.

Constata-se que a presença de acadêmicos com deficiência na UNIOESTE tem tido significado relevante segundo manifestação de gestores ao colocar a falta de preparo dos profissionais da universidade e de uma qualificação específica, o que daria condições para realizar o desejo de atendê-los adequadamente, como consta:

G7 – “Em 30 anos de Universidade já trabalhei com alunos que apresentavam diferentes deficiências mas percebo que não estamos preparados para atender esses alunos. A começar por entender o que seria deficiência/necessidades especial”.

G8 – “Contato com necessidades especiais, cegueira e surdez, dificuldades, pois precisamos de preparo para atender, a princípio fazemos o possível para atender, mas gostaria muito que tivéssemos qualificação, mesmo para atender dentro da Universidade”.

Destacam-se as respostas dos gestores G9 e G10, que apresentam a ampliação da presença/inclusão de acadêmicos com diversas necessidades especiais, destacando a responsabilidade da Universidade no atendimento a este público, para além das iniciativas já existentes.

G9 – “Hoje as necessidades especiais assumem um papel menos restrito às deficiências físicas (auditivas, visuais ou motora), percebe-se que as necessidades emocionais têm causado uma urgência para o atendimento quase indissociável, pois estas estão ampliando as deficiências físicas, somatizando e potencializando o que antes era tratado pela necessidade de ampliar e possibilitar acesso à formação em condições de isonomia da garantia do direito. Olhar para esta situação fez surgir a necessidade de acolhimento de forma holística e por isso estamos em uma luta contínua e hercúlea para fazer com que a instituição adote políticas de assistência para além das iniciativas individuais; que de fato a Universidade se empenhe para atender com pessoal e estrutura qualificada esta nova pessoa que não é cega, não é surda, mas que precisa ser vista e ouvida para que a acessibilidade seja plena de fato e de direito”.

G10 – “[...] Para além das deficiências, o que mais me marcou durante o período de coordenador foi o contato e diálogo com acadêmicos com problemas psíquicos e emocionais. Inúmeras vezes recebi em minha sala acadêmicos com problemas de ansiedade, depressão e alguns distúrbios menos graves. Ainda que este não seja o foco desta pesquisa, acredito ser necessário relatar, pois, percebemos que a Universidade tem uma deficiência no atendimento a estes acadêmicos”.

Esta é a realidade atual, manifestando as características de muitos acadêmicos que, provavelmente, em tempos anteriores não chegavam ao Ensino Superior, assim como as pessoas com deficiência. Como expõe G 9 e G 10, é uma demanda urgente que se impõe ao atendimento, que necessita ser considerada e está a exigir da Universidade ações amplas.

A Atuação enquanto Gestor referente aos acadêmicos com deficiência constitui uma das unidades de análise. Dentre o grupo participante da pesquisa, alguns gestores têm a responsabilidade da tomada de decisões na instituição, enquanto a outros cabe o devido encaminhamento de solicitações e justificativas, mantendo o acompanhamento e a devida pressão para que seja sanada a necessidade; destaca-se, ainda, o reconhecimento da atuação do Programa de Educação Especial, enquanto instância de atendimento aos acadêmicos com deficiência/NEE e apoio aos docentes e os atendimentos a serem realizados nos setores administrativos. Nesse sentido, observa-se nas respostas obtidas esse movimento.

> G1 – "Encaminhamento de alunos ao PEE".
>
> G2 – "[...] sempre procuramos atender as demandas relacionadas aos acadêmicos com deficiência/NEE, no que se refere a liberação de carga horária de docentes e em caso de projetos que incluem infraestrutura prevendo recursos para possibilitar a acessibilidade".
>
> G3 – "[...] dentro das atribuições a nós conferidas temos de forma legal e objetiva analisando as solicitações e orientando quais procedimentos devam ser tomados de forma a agilizar e efetivar contratações para minimizar as dificuldades encontradas".
>
> G5 –"[...] levar a reivindicação às instâncias superiores da necessidade de contratação de intérpretes de Libras".
>
> G6 – "Conforme as demandas chegam ao Centro são encaminhadas aos setores responsáveis, além das tentativas de resolução no âmbito do Centro com docentes e outros especialistas".
>
> G8 – "Procuramos atender o melhor possível, claro que se tivéssemos a qualificação seria melhor, mesmo a Universidade ser precária [...]".
>
> G9 –"Temos procurado atuar em parceria efetiva com os programas estabelecidos para garantir a acessibilidade, ampliando sistematicamente o acolhimento do acadêmico em situação de vulnerabilidade temporária, permanente ou apenas circunstancial com o objetivo de ampliar as possibilidades de permanência e assim possibilitar uma formação de qualidade".
>
> G10 – "De forma geral, os encaminhamentos são feitos seguindo as orientações do PEE. Entretanto, partimos do diálogo com o acadêmico para conhecer as suas necessidades. Sempre que necessário, os assuntos foram levados ao colegiado, tanto em forma de orientações para os professores lidarem com as situações, quanto a discussões sobre. Sempre considerando a participação dos profissionais da área (PEE)".

As respostas explicitam os esforços internos da UNIOESTE para cumprir as suas responsabilidades, assim como demonstram as fragilidades existentes enfrentadas por diversos setores que vivenciam as situações cotidianas apresentadas pelos acadêmicos, setores estes que têm em seus gestores os articuladores das possibilidades dos atendimentos aos acadêmicos.

A unidade de análise Inclusão no Ensino Superior de pessoas com deficiência no âmbito da gestão universitária trata sobre essa temática nas várias instâncias da universidade com relação ao planejamento, à organização, à definição de diretrizes e orçamento, assim como, à sua emergência nos Conselhos das várias instâncias deliberativas da universidade.

Os gestores participantes demonstram em suas respostas a diversidade existente na Instituição, a dificuldade da unificação de temas e da participação ampla em suas discussões. Assim, evidencia-se que um gestor pode cumprir seu mandato sem ter tido a questão em debate na sua instância de administração. As condições precárias de uma instituição pública manifes-

tam-se nas linhas e entrelinhas das respostas obtidas. Apreende-se o movimento de atendimento às demandas e busca pelo cumprimento da legislação pertinente. De qualquer forma, são significativas as manifestações expostas na pesquisa e refletem a realidade dos vários setores de gestão.

> G1 – "Sempre que a temática surge é tratada com respeito, buscando-se soluções para o atendimento da necessidade".
>
> G2 –"As demandas relacionadas a acadêmicos com deficiência, sempre que informadas, são debatidas e encaminhadas aos setores afetos para solução dentro das possibilidades financeiras e dos limites da carga horária".
>
> G3 –" Raramente tenho participado de reuniões com este tema".
>
> G4 –"Sempre visando a inclusão das pessoas com necessidades, e o melhor atendimento com os mesmos".
>
> G5 – "Nas participações em todos os conselhos nunca vi o tema ser debatido a não ser a aprovação do Programa de Educação Especial".
>
> G6 – "As demandas emergem e percebe-se, por parte da Direção do Campus de Cascavel, uma sensibilidade à questão e os devidos encaminhamentos para solução".
>
> G7 –"Não emerge, nem é discutida. Excepcionalmente, durante minha gestão como diretora de Centro, foram realizadas reuniões com a PROGRAD para discutirmos o encaminhamento que seria feito em relação a uma aluna [...] que após sofrer um AVC ficou enclausurada movimentando apenas os olhos mas permanece assistindo as aulas do curso sempre auxiliada por uma pessoa especializada".
>
> G8 –"[...] existe uma equipe de planejamento institucional, mas sim consulta toda a comunidade acadêmica, e sempre entra a temática da inclusão das pessoas com necessidades especiais, como somos governo, difícil contemplar algumas necessidades, mas está sempre em voga. Sempre apoiamos as mudanças e quanto mais planejamento melhor".
>
> G9 –"Penso que ainda estamos na fase (longa) da identificação da necessidade, mas longe de absorver isto como responsabilidade institucional de implantação de políticas institucionais que exigem recursos específicos para as estruturas e infraestruturas de atendimento. Ainda está muito reduzido a eventos e iniciativas individuais, os poucos setores que tentam atender a demanda estão isolados e muitas vezes desamparados nas suas ações".
>
> G10 –"Nestes termos foram poucas as vezes que a temática veio à tona. E quando veio, foi em tom de legislação, adequação, exposição de necessidade ou falhas. Ainda que nas falas dos professores seja fácil a identificação de preocupação com o assunto, nas práticas de gestão da instituição não vejo grande destaque, as coisas são feitas conforme a demanda surge, adequando-se essencialmente à legalidade".

A política pública de Educação Especial no paradigma da inclusão foca nas deficiências, transtornos do espectro autista e nas altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Mas, há que se considerar a existência de uma parcela da população que, historicamente, também não tem tido acesso ao ensino superior, aquela que enfrenta distúrbios relacionados com a saúde mental: de um lado, não há estímulos para enfrentarem os desafios desse nível de ensino e, de outro, não há os apoios necessários para sua inserção na comunidade acadêmica.

A UNIOESTE, como uma universidade estadual nova, está ainda implantando o serviço de assistência estudantil. Registra-se que os Restaurantes Universitários foram recentemente colocados em funcionamento, com recursos do MEC/SISU, recebidos com considerável atraso. Por outro viés, as Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná vêm enfrentando um processo de desmonte pelo Governo do Estado, sem perspectivas de reposição dos servidores que se aposentam ou que deixam a instituição, situação que dificulta a implantação de novos serviços e compromete o processo de inclusão.

Considerações Finais

No Brasil, a discussão em torno da inclusão de pessoas com deficiência/NEE já vem ocorrendo há cerca de trinta anos e, atualmente, o desafio é garantir os processos de ensino e de aprendizagem de todos esses alunos, nos diferentes níveis de ensino. As ideias sobre inclusão propõem a ruptura com os velhos paradigmas constituídos historicamente como as formas de se tratar e se compreender as pessoas com deficiência: extermínio e abandono; institucionalização e integração. Essas formas de concepção e tratamento das pessoas com deficiência/NEE são consequência dos modelos místico e biológico-ingênuo (Carvalho, Rocha, Silva, 2013) e constituem-se como valores tão arraigados, que há dificuldades para serem transpostos, para serem eliminados. Na verdade, precisam ser exaustivamente debatidos e confrontados a partir da legislação vigente, da ação dos movimentos sociais e da disseminação dos conhecimentos científicos numa perspectiva histórico-cultural em que não pode haver espaço para a exclusão e onde a existência da pessoa com deficiência/NEE esteja sob a égide do modelo social da deficiência e do processo de inclusão.

As contradições inerentes a um processo inclusivo numa sociedade de classes estão sendo vividas na UNIOESTE, como manifestam os gestores participantes da pesquisa (Silva, Tureck, Zanetti, 2017). É característica inerente às políticas públicas, pois é o próprio governo que as aprova e é ele mesmo que não disponibiliza as condições necessárias à sua efetivação. Um exemplo contundente foi o impedimento do processo simplificado de seleção de profissionais intérpretes de Libras e sua consequente contratação temporária a partir do último trimestre do ano de 2016. Os profissionais existentes foram se desligando da universidade a partir do término de seus contratos, fazendo com que os professores surdos que ministram a disciplina de Libras nas Licenciaturas e outros cursos, assim como os acadêmicos surdos de vários *campi* e cursos, ficassem sem o atendimento do TILS, que é essencial como acessibilidade na comunicação. O restabelecimento dessa função deu-se em junho e julho de 2018, através de liminar judicial concedida após interposição de mandado de segurança por professora surda, pelo Sindicato dos Servidores da UNIOESTE - SINTEOESTE e pela Associação de Surdos de Cascavel – SURDOVEL (Paraná, 2018). Presente nos cinco *campi* da universidade, o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE, atua articulado com o movimento social das pessoas com deficiência de Cascavel e região, na promoção e manutenção de acessibilidade para que as pessoas com deficiência/NEE ingressem no ensino superior, concluindo sua formação. A formação continuada de professores e o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa na área, com disseminação de conhecimentos científicos, são também objetivos e ações desenvolvidas pelo PEE. Resultados significativos têm sido alcançados nesses vinte e dois anos de existência do Programa, contribuindo com a Educação Básica no que concerne à formação de professores e à profissionalização dos acadêmicos com deficiência após sua diplomação.

Referências

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999). – Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Ministério da Educação. Brasília: MEC.

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília: MEC/CNE/CEB.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República.

Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

Lei nº 13. 146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília.

Carvalho, A. R., Rocha, J. V., SILVA, V. L. R. R. (2013). Pessoa com necessidades especiais e/ou com deficiência na História: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (Org.). Pessoa com necessidades especiais e/ou com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Cascavel, PR: UNIOESTE.

Iacono, J. P. (2004). Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?. 257 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Paraná. Poder Judiciário. Comarca de Cascavel. Vara da Fazenda Pública. Autos nº 0010485-48.2018.8.16.0021 – Concedida Medida Liminar. Cascavel, PR, 13/06/2018.

Pinho, G. C., Zara, R. A. (2015). Mediação de conceitos científicos em língua de sinais e as barreiras linguísticas enfrentadas pelos intérpretes de Libras. Anais... V Simpósio Nacional de Educação, Cascavel, PR. Recuperado de https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/vsne/anais

Prestes, Z. R. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. (Tese) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Universidade de Brasília.

Rossetto, E., Zanetti, P. S. (2014). Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais-PEE: rompendo barreiras físicas e atitudinais. In: A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate. Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

Silva, L. A., Tureck, L. T. Z., Zanetti, P. S. (2017). As contradições das políticas de inclusão social na sociedade de classes. XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. 3 a 5 de maio de 2017, Foz do Iguaçu, Paraná.

Silva, D. R., Rosa, E. R., Rosseto, E., Iacono, J. P., Silva, V. L. R. R. (2006) In: Programa Institucional de Apoio à Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior - Ponto de Vista Revista de Educação e Processos Inclusivos. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação - Florianópolis n. 8, pp. 55-74.

Silva, D. R., Rosa, E. R., Rosseto, E., Iacono, J. P., Silva, V. L. R. R. (2009). In: SELLA, A. F., Corbari, C. C. Discutindo o ensino. Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

Tureck, L. T. Z., Iacono, J. P. (2001). Ingresso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. In: Seminário de Extensão Universitária da Unioeste (1: 2001: Cascavel-Pr) Anais… Cascavel/Pr: EDUNIOESTE. 476 p.

Resolução nº 017/99-COU. UNIOESTE. Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR: Unioeste, 1999.

Vigotski, L. S. (1997). Fundamentos de defectologia. Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

Setores populares na universidade pública: a experiência da UNIOESTE na interface Educação Superior e educação do campo

Alex Verdério
Janaine Zdebski da Silva
Valter de Jesus Leite
João Carlos de Campos

Contextualização da Investigação

A Universidade pública no Brasil foi constituída como espaço restrito à formação das elites dirigentes. Essa compreensão é frequentemente afirmada em estudos historicamente situados, mas que mantêm sua atualidade analítica, tais como, Álvaro Vieira Pinto (1994) e Marilene Chauí (2001), permitindo-nos, verificar elementos que delineiam o papel da Universidade no contexto do Brasil e ao mesmo tempo sublinhar de maneira inequívoca seu caráter eminentemente excludente.

Todavia, nos primeiros anos do século XXI, essa concepção elitista e conservadora da Universidade pública Brasileira passou a ser questionada por movimentos agregadores de setores das classes populares que, até então, tinham seu acesso à Educação Superior negado. Tal cenário foi fortalecido, em especial, com os acordos políticos firmados na sociedade Brasileira, instaurados, sobretudo, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder executivo federal. Assim, nos últimos quinze anos – primeiros do século XXI – a Universidade pública Brasileira passou a considerar algumas reivindicações da classe trabalhadora por formação em nível superior. Destacam-se nesse processo, as cotas para estudantes afrodescendentes e indígenas, bem como a inserção de estudantes oriundos de escolas públicas. Essas ações têm sido perpassadas por inúmeros embates e contradições, mas, por sua vez, produziram importantes mudanças no perfil do estudante universitário Brasileiro. Essa reconfiguração tem sido produzida no eco de um conjunto de políticas públicas orientadas para esse fim.

Dentre as políticas públicas efetivadas com esse objetivo, destacam-se as reivindicadas na luta por uma Educação do Campo. Isso teve seus efeitos também junto à Universidade, o que impulsionou a incorporação de reivindicações e a efetivação de ações endereçadas aos povos trabalhadores do campo, dando corpo e intensificando a interface Educação Superior e Educação do Campo no contexto das Universidades públicas Brasileiras. É nesse contexto que a luta por uma Educação do Campo no Brasil, mesmo frente às inúmeras perdas e retrocessos, tem produzido, de modo complementar e recíproco, a ação efetiva no âmbito da conquista de políticas públicas – em todos os níveis e esferas – e a garantia de processos educativos, sempre mediatizados e tensionados na sociedade de classe, mas também relacionados às perspectivas e reivindicações dos povos trabalhadores do campo em luta. Esse processo é sustentado e é sustentador da ação protagonizada pelos povos trabalhadores do campo, sobretudo, por meio de suas organizações sociais. Neste quadro,

> [...] compreende-se como luta por uma Educação do Campo a articulação de diversos sujeitos comprometidos com a educação dos povos trabalhadores do campo no Brasil, tendo como elemento central os sujeitos a que se refere como protagonistas na proposição e na realização de uma educação que atenda seus interesses e, estando conectada a processos educacionais contra-hegemônicos, se coloca na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Assim, a luta por uma Educação do Campo parte da própria diversidade dos sujeitos trabalhadores do campo no Brasil e das práticas e perspectivas educativas forjadas nas lutas sociais de tais sujeitos. A luta por uma Educação do Campo se faz diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade (Verdério,

2018, pp. 66-67).

Esse novo cenário contraditório e imerso em contínuos embates instiga refletir e analisar processos realizados na controversa entre conquistas e retrocessos, rupturas e conservadorismos, onde, na Universidade pública, ao mesmo tempo, coloca-se o velho e o novo, sendo ela tensionada cotidianamente, no contexto da luta de classes. Se por um lado a Universidade pública é contingenciada a expandir sua capilaridade e a possibilidade de inserção de sujeitos diversos que até então não a frequentavam, ao mesmo tempo, ela vê-se eivada pelos padrões autoritários, oligárquicos e violentos da sociedade Brasileira e capitalista em geral (Chauí, 2001).

No contexto de impulsionar estudos e pesquisas que analisem qualitativamente essa inserção, colocou-se o *Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento*, vinculado ao Edital SECADI/CAPES Nº 02/2014, como uma possibilidade concreta de analisar e sistematizar elementos acerca da *inclusão e permanência de Setores Populares no Ensino Superior* (Universidade Estadual do Oeste do Paraná [UNIOESTE], 2017). Com a perspectiva investigativa assumida na pesquisa, consideradas as ações de inserção e permanência desenvolvidas pela UNIOESTE, sobretudo entre os anos de 2004 e 2017, optou-se por uma análise voltada para as ações efetivadas na interface Educação Superior e Educação do Campo, que sustentada na parceria com os Movimentos Sociais Populares do Campo, trouxe para dentro da Universidade pública, uma parcela da sociedade Brasileira que até pouco tempo, nem ousava ter isso em seu horizonte.

Deste modo, em consonância com a proposta de pesquisa vinculada ao *Programa Abdias Nascimento* foi constituído o *Eixo de Pesquisa Educação do Campo* voltado para a análise da formação de educadores do campo na UNIOESTE em parceria com os Movimentos Sociais Populares do Campo, que assumiu como objetivo geral:

> Investigar, registrar e analisar as ações de formação de educadores do campo desenvolvidas na UNIOESTE entre os anos de 2004 e 2017 em parceria com Movimentos Sociais Populares do Campo, tendo em conta, as políticas, os programas e as práticas institucionais de inserção de grupos dos setores populares na Universidade, de modo, a identificar as urgências frente à inclusão na Educação Superior em sua interface com a Educação do Campo (Verdério, et al, 2017, p. 4).

Frente às práticas desenvolvidas e à análise pretendida, foram delineados os seguintes objetivos específicos direcionados para o *Eixo Educação do Campo:*

> 1. Descrever e analisar os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo desenvolvidos na UNIOESTE, no âmbito do Pronera e do Procampo (as três turmas do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo e uma turma do curso de Especialização em Educação do Campo);
> 2. Analisar a inclusão e a inserção de estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo desenvolvidos na UNIOESTE, a partir de sua origem e atuação junto aos povos trabalhadores do campo, sobretudo no vínculo aos Movimentos Sociais Populares do Campo e à Educação Básica;
> 3. Identificar e analisar os resultados dos processos de inclusão e inserção de estudantes, tendo por referência a atuação profissional e a produção e/ou inserção acadêmico-científica dos egressos dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo desenvolvidos na UNIOESTE;
> 4. Identificar e analisar a inclusão e a inserção de estudantes egressos dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo desenvolvidos na UNIOESTE, em cursos de pós-graduação *stricto sensu* nível de mestrado e doutorado (Verdério, et al, 2017, p. 4).

Dentre os procedimentos metodológicos, além da vinculação orgânica com os processos formativos analisados, destacaram-se a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a sistematização de depoimentos dos egressos dos cursos analisados, tendo por instrumento a produção de vídeos de curta metragem.

Como referenciais empíricos primeiros, foram considerados o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em sua efetividade junto à UNIOESTE, o que permitiu concretizar a formação de educadores do campo em cursos de nível superior, organizados em regime de alternância. A análise desses dois Programas – Pronera e Procampo – e de algumas de suas ações que, dentre outras, constituem a política pública de Educação do Campo no Brasil, teve como chave de análise, a compreensão produzida coletivamente na própria luta por uma Educação do Campo, a qual entende que, é a partir da luta organizada dos trabalhadores do campo que o Estado, por meio das políticas públicas, responde às demandas protagonizadas por diferentes setores sociais frente às suas reinvindicações. Desta forma, as políticas públicas, colocam-se como ações mediatizadas e tensionadas continuamente, ora pautadas pela orientação hegemônica do Estado, ora pautadas, pelas lutas dos trabalhadores, no caso aqui posto, os povos trabalhadores do campo e suas organizações.

O caminho analítico percorrido permitiu sistematizar alguns dados relativos à efetividade do Pronera e do Procampo no âmbito da formação de educadores do campo no Paraná, com ênfase nos processos desencadeados na UNIOESTE. A partir dos dados produzidos e da análise sobre a efetividade do Pronera e do Procampo, foi analisado o perfil do público que se inseriu na Educação Superior na UNIOESTE por meio dos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo e de Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, foi elaborado um mapeamento dos sujeitos que constituíram as quatro turmas dos dois cursos na Universidade. Tendo por referenciais empíricos da pesquisa foram identificados: os Memoriais de Vida elaborados nos processos de seleção das turmas, os Trabalhos de Conclusão de Curso, os documentos pertinentes aos cursos arquivados na Universidade, o contato direto com os egressos e a vivência junto aos processos formativos analisados. Destaca-se ainda que nesse processo de sistematização e organização dos dados de pesquisa foram produzidos o artigo *A formação de educadores do campo e a Educação Básica: por uma prática escolar emancipatória na perspectiva da formação de lutadores e construtores* (Silva, et al, 2019) e a coletânea *Vozes da Educação do Campo na interface com a* UNIOESTE[40] (Campos et al, 2019). Essa coletânea de vídeos compreende cinco vídeos de curta duração, com depoimentos de egressos dos diferentes cursos ofertados, entre 2004 e 2017 na UNIOESTE a partir da interface Educação Superior e Educação do Campo. Os depoimentos sistematizados no formato de vídeos expressam o sentido dos cursos para a vida pessoal e coletiva dos sujeitos, desde a inserção no curso, a trajetória de estudo e pesquisa, a vida profissional e de atuação político-pedagógica na Comunidade posterior a realização do curso, bem como, as perspectivas de futuro.

A partir da produção dos dados de pesquisa e com a análise do perfil do público constituinte de cada turma dos cursos de graduação em Educação do Campo na UNIOESTE, foi possível ainda, construir um perfil acerca da produção acadêmico-científica dos envolvidos. Nestes termos, colocou-se como elemento central de análise e compreensão, o entendimento que o vínculo com a Educação Superior na interface com a Educação do Campo no contexto da UNIOESTE, teve por referência de inserção e permanência a vinculação aos Movimentos Sociais Populares do Campo. Essa chave de leitura e compreensão foi evidenciada, a partir da análise dos 137 Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos no curso de Pedagogia para Educadores do Campo e no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE.

[40] Disponíveis em https://www.youtube.com/channel/UCw5WgyTakBLJwu5QGjDvLwg

Os dados produzidos, em seu conjunto, permitiram pontuar ainda que a inserção na graduação, por meio da efetividade de políticas públicas afirmativas e de inclusão, abre o leque de possibilidade para reflexão prático-teórica acerca das ações de educação desenvolvidas no âmbito dos Movimentos Sociais Populares do Campo e da Educação Básica do Campo traduzida, dentre outros, na elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

A formação de educadores do campo e a afirmação da política pública de Educação do Campo: o Pronera e o Procampo

A política pública de Educação do Campo tem sido constituída pelo Estado Brasileiro como resultado da luta, da organização e da mobilização dos povos trabalhadores do campo na perspectiva da garantia de seu direito à educação. Neste quadro, dois Programas Governamentais voltados para a Educação do Campo em sua interface com a Educação Superior ganham destaque: o Pronera e o Procampo.

O Pronera foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10, do extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária (Santos, 2012), sendo apresentado à sociedade Brasileira na I Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorrida também em 1998. Destaca-se que:

> O período inicial da experiência, entre 1998-2002, é marcado por um intenso conflito, uma vez que o Estado Nacional e a sua política de Estado-Mínimo se contrapunham a iniciativas populares como a que está em análise. É interessante observar essa contradição, pois é justamente no momento de maior intensidade no combate aos movimentos sociais, e de escassez de políticas públicas ao conjunto da população que se avança para uma iniciativa de política pública popular (Ghedini et al, 2018, pp. 265-266).

A partir desse contexto, o Pronera coloca-se no sentido de:

> Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (Brasil, 2016, p. 18).

O Pronera é um marco na construção da Educação do Campo no Brasil, também no âmbito da política pública. Sua efetividade o coloca na condição de "[...] primeira ação de envergadura do Estado Brasileiro na perspectiva de constituir uma resposta enfática à luta por uma Educação do Campo, ele demarca uma nova apreensão acerca da ação governamental na relação direta com as reivindicações sociais" (Verdério, 2018, p. 96).

> Dentre as inovações introduzidas pelo Pronera, destaca-se o modelo de gestão tripartite, que conta com a participação de membros do governo federal, de universidade e movimentos sociais [...]. As instituições de ensino superior cumprem a função estratégica no Programa, pois acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do Incra (SRs) desempenham funções de acompanhamento financeiro, apoio logístico e articulação interinstitucional. Em tese, as secretarias estaduais e municipais de Educação deveriam apoiar a implantação dos projetos, assegurando sua continuidade, o que raramente acontece (Andrade & Di Pierro, 2004, pp. 22-23).

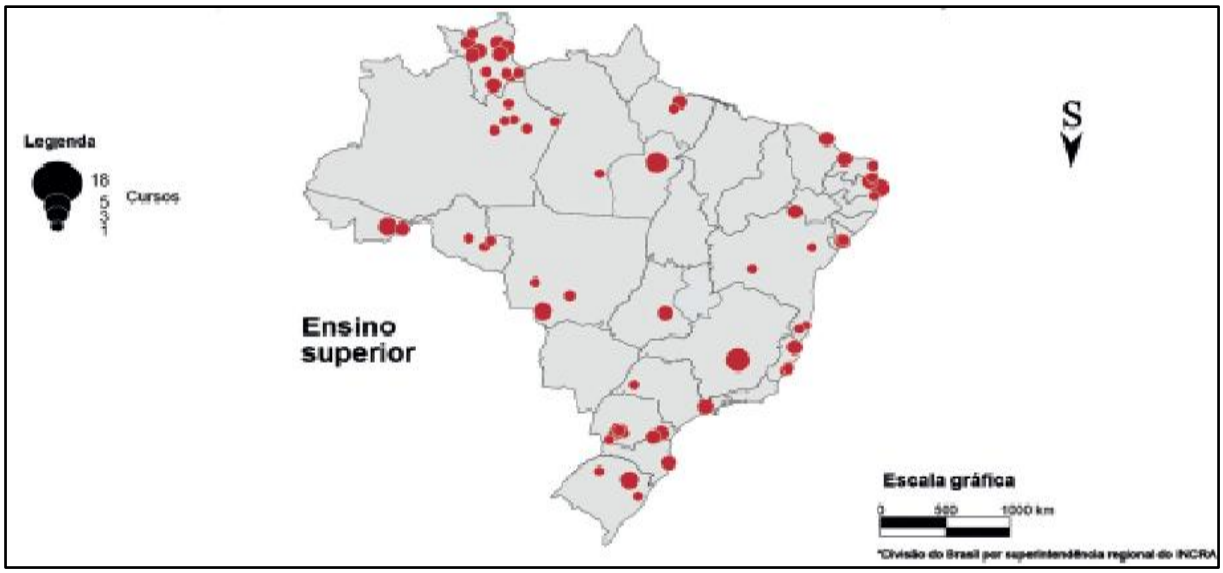
O Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, por sua vez, instituiu o Pronera como ação integrante da política pública de Educação do Campo. Conforme informações coletadas na página oficial do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em dezoito anos de existência, o Pronera viabilizou a formação de mais de 185 mil jovens e

adultos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA], 2016). Além dos beneficiários diretos do Programa Nacional de Reforma Agrária, dentre os possíveis atendidos pelo Pronera também estão:

> Professores e educadores, com vínculo efetivo ou temporário com as Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Educação, que exerçam atividades educacionais em atendimento direto às famílias beneficiárias, nas escolas localizadas nos assentamentos ou no entorno, que atendam à comunidade assentada, o que deverá ser comprovado por meio de documento emitido por um destes órgãos; (Brasil, 2016, p. 21).

Na sequência, a figura 1 apresenta um panorama que permite dimensionar a abrangência do Pronera em nível nacional com os cursos de graduação em regime de alternância realizados entre 1998 e 2011. Esse panorama, ao mesmo tempo em que expressa ações concretas de acesso e permanência de setores populares à Universidade pública no Brasil, registram também a condição do Pronera como impulsionador da interface Educação Superior e Educação do Campo. Essa condição, incide no próprio delineamento e na capilaridade da política pública de Educação do Campo no território nacional, sobretudo, com os cursos de graduação para formação de educadores do campo em regime de alternância dentre os quais está o curso de Pedagogia para Educadores do Campo que foi ofertado, em regime de alternância, pela UNIOESTE na parceria constituída com os Movimentos Sociais Populares do Campo e o próprio Pronera.

Figura 1. Cursos em nível superior ofertados pelo Pronera (1998-2011).



Fonte: Adequação De "Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária". De Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada, 2015, II PNERA - Brasília, DF: IPEA.

De acordo com dados da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2015), entre os anos de 1998 e 2011, foram realizados 320 cursos por meio do Pronera, sendo, 167 cursos de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, 99 cursos de Ensino Médio e *54 cursos em nível superior*.

Horácio (2015), por sua vez, registra que entre 1998 e 2014 ocorreram dezenove turmas do curso de Pedagogia da Terra em alternância no Brasil. As turmas foram efetivadas por meio do Pronera, envolvendo doze Universidades públicas. Esse dado permite verificar a formação de educadores do campo em cursos de graduação em regime de alternância como uma conquista da luta por uma Educação do Campo e que foi impulsionada pelo Pronera a partir de 1998.

Assim como o Pronera, a partir de 2008, o Procampo assumiu a condição de ação funda-

mental do Governo Federal na promoção e realização da formação de educadores do campo no Brasil, culminando com a efetivação do curso de Licenciatura em Educação do Campo em Universidades Estaduais, Federais e Institutos de Educação Superior.

De acordo com Ramos et al (2004, p. 5), a proposição do curso de Licenciatura em Educação do Campo e a formulação do Procampo se processaram inicialmente no interior do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, "[...] instituído no âmbito do MEC, pela Portaria nº 1.374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo [...]". Um dos resultados da atuação desse Grupo Permanente foi a formulação da minuta original do curso de Licenciatura (Plena) em Educação do Campo (Ministério da Educação [MEC], 2006), que posteriormente sustentou a realização das quatro primeiras experiências-piloto do curso no Brasil. Para realização dessas quatro primeiras experiências do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e como projeção do que seria o Procampo, o MEC, lançou um convite direcionado a quatro Universidades Federais para realização das experiências-piloto. As Universidades convidadas foram: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Essa ação, de acordo com Molina e Sá (2011), teve o intuito de impulsionar a realização de quatro experiências-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo, organizado em regime de alternância e por áreas do conhecimento. Isso permitiu e resultou na própria configuração do Procampo.

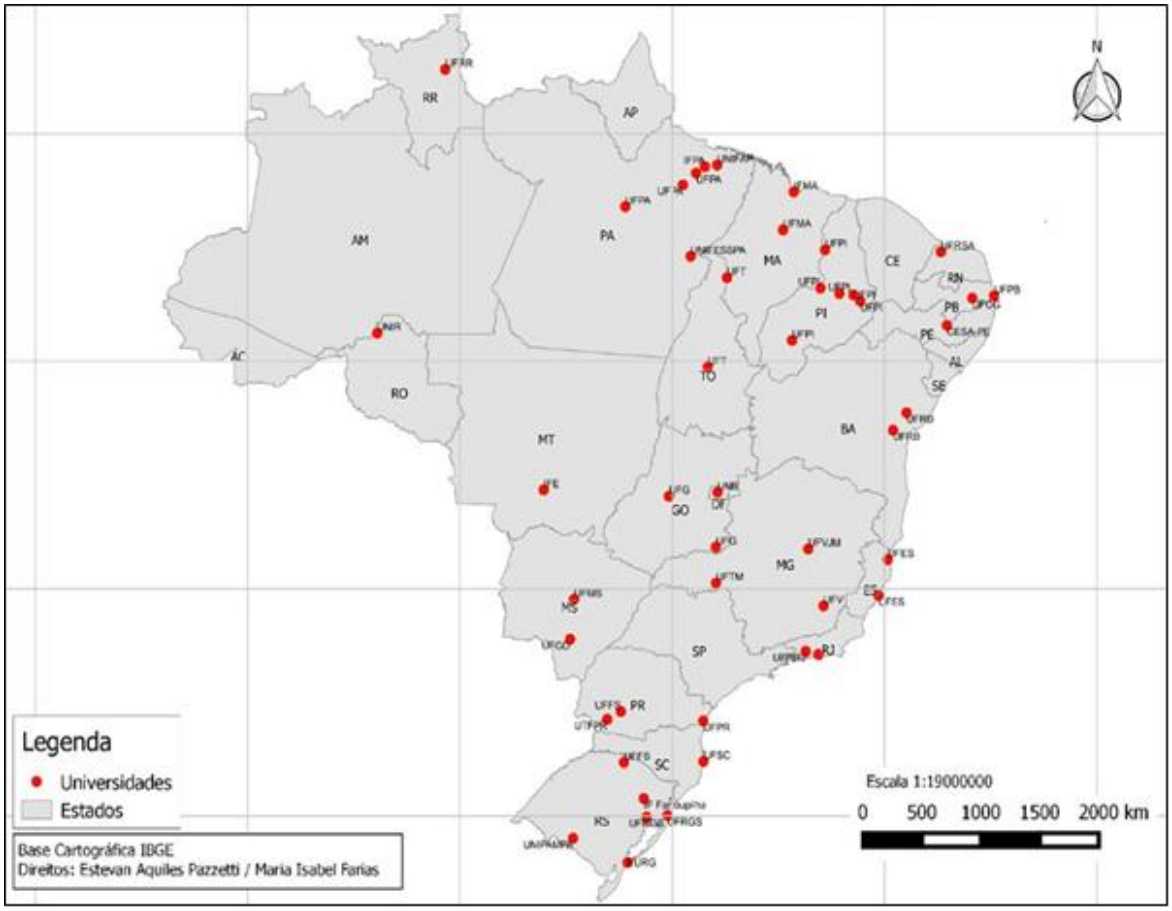
A partir da realização das experiências-piloto, em 2008, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou o primeiro edital para implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades que se propunham a apresentar propostas. Com o primeiro edital do Procampo, foram selecionadas 27 propostas para realização do curso de Licenciatura em Educação do Campo em quatorze estados da federação mais o Distrito Federal (BRASIL, 2008). Dentre as propostas aprovadas pelo edital Procampo de 2008, estava a proposta apresentada pela UNIOESTE *Campus* Cascavel.

Em abril de 2009, o MEC publica o Edital de Convocação nº 09, constituindo assim o segundo edital do Procampo. Considerando os cursos aprovado pelo edital de 2008, somados aos cursos aprovados pelo edital de 2009, o MEC divulgou a participação de 33 Instituições de Educação Superior no Procampo até 2010. De acordo com Brasil (2010), a efetivação dos dois editais promoveu a constituição de 56 turmas do curso e um total de 3.358 vagas disponibilizadas para formação de educadores do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo, em alternância e por áreas do conhecimento.

Em março de 2012, o Procampo passou a integrar o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). No âmbito da ação do MEC, o PRONACAMPO, proposto e gerido pela SECADI, colocou-se como "[...] um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010" (Brasil, 2013, p. 1). Com a instituição do PRONACAMPO, no âmbito da formação de educadores do campo em cursos de graduação, dentre outras, foram reafirmados os dois elementos estruturantes dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: a organização em regime de alternância e a formação por áreas de conhecimento.

De acordo com informações organizadas por Verdério (2018), tendo em vista a Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012 que divulgou o resultado da terceira seleção de propostas apresentadas ao Procampo, verifica-se que o terceiro edital contemplou um conjunto de 44 Universidades Federais, distribuídas em dezenove estados Brasileiros mais o Distrito Federal.

Figura 2. Localização Das Universidades Federais Com Licenciatura Em Educação Do Campo (2006-2017)



De acordo com a figura 2, constata-se que com o terceiro edital do Procampo produziu-se um significativo aumento quanto à oferta de vagas e implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Esse significativo aumento teve relação direta com a possibilidade posta pelo terceiro edital do Procampo, que assegurou às Universidades Federais que aderissem ao edital a contratação de 15 professores efetivos e três técnicos administrativos, juntamente com um custeio inicial de R$ 4.000,00 estudante/ano. Essa disposição do MEC em disponibilizar a contratação de professores e de técnicos educacionais por meio de concurso público, mais os recursos de custeio inicial para constituição das turmas impulsionaram o Procampo e a expansão do curso de Licenciatura do Campo como ação prioritária do MEC junto às Universidades Federais.

Como expresso na figura 2, e de acordo com dados sistematizados por Verdério (2018), até 2018, quando consideradas todas as Universidades (Estaduais e Federais), Institutos Federais de Educação e outras Instituições de Educação Superior que se envolveram com o Procampo, chega-se a um total de 53 Instituições de Educação Superior no Brasil que desenvolveram ou desenvolviam experiências com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, organizadas em áreas de conhecimento e realizadas no regime de alternância.

A UNIOESTE e a formação de educadores do campo: Pedagogia para Educadores do Campo e Licenciatura em Educação do Campo

No Paraná a demanda por cursos de graduação em regime de alternância tem sua expressão mais elaborada a partir da atuação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (ARPEC). Foi na II Conferência Estadual de Educação do Campo, ocorrida em novembro de 2000, no município de Porto Barreiro – PR, que tal reivindicação tomou fôlego e alcançou eco junto às Instituições Públicas de Educação Superior do estado.

Na Carta de Porto Barreiro foi registrada a reinvindicação de "Criação do curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná" (Articulação Paranaense Por Uma Educação Do Campo [ARPEC], 2000, p. 56). Essa necessidade já vinha sendo apontada pelo MST desde a instituição do Pronera, em 1998. Contudo, foi a realização da II Conferência Estadual que impulsionou tal demanda, colocando-a na ordem do dia da luta por uma Educação do Campo no Paraná. Dentre os diversos promotores da II Conferência estava a UNIOESTE, essa condição da Universidade colocou-a em posição favorável para a construção do curso. A projeção inicial de um curso de graduação em alternância para formação de educadores do campo no interior da UNIOESTE, além da reivindicação dos povos trabalhadores do campo, ganhou fôlego durante o processo de greve desencadeado pelos servidores das Universidades Estaduais do Paraná, no início da década de 2000.

> Entre os anos de 2001 e 2002 as universidades paranaenses enfrentam um longo período de greve. Em meio a este processo, um grupo de servidores da UNIOESTE se envolveu com o debate em torno do papel social da universidade, especialmente na região onde está situada, debate este que culminou com a indicação de um seminário para discutir a questão agrária. Com a realização desse evento sai a proposição de que a elaboração de um projeto para a formação de educadores do campo deveria ser prioridade (UNIOESTE, 2006, p. 02).

A reivindicação dos povos trabalhadores do campo – expressa na Carta de Porto Barreiro – em conexão direta com a disposição interna à UNIOESTE – propiciada por sua participação na II Conferência e pelo movimento de greve que intensificou o debate acerca da função social da Universidade – juntamente à efetividade do Pronera produziram as condições objetivas iniciais para gestação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Posteriormente, esses elementos iniciais mais a experiência acumulada pela UNIOESTE no curso de Pedagogia da Terra, colocaram-se como fundamentais para a proposição na Universidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do Procampo.

A UNIOESTE é uma Universidade pública estadual de caráter *multicampi* que tem sua abrangência distribuída nas regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, consolidada na existência de cinco *campi* localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

Como instituição pública estadual de Educação Superior, a UNIOESTE foi constituída em 1994 a partir "[...] da congregação de faculdades municipais isoladas, criadas em Cascavel (FECIVEL, 1972), em Foz do Iguaçu (FACISA, 1979), em Marechal Candido Rondon (FACIMAR, 1980) e em Toledo (FACITOL, 1980)." (UNIOESTE, 2017). Em 1998, com a incorporação da FACIBEL, localizada no município de Francisco Beltrão, é instituído seu quinto *campus* universitário. De acordo com informações apresentadas na página oficial da instituição (UNIOESTE, 2017), ela abrange 94 municípios, 52 destes localizados na região Oeste e 42 na região Sudoeste do Paraná.

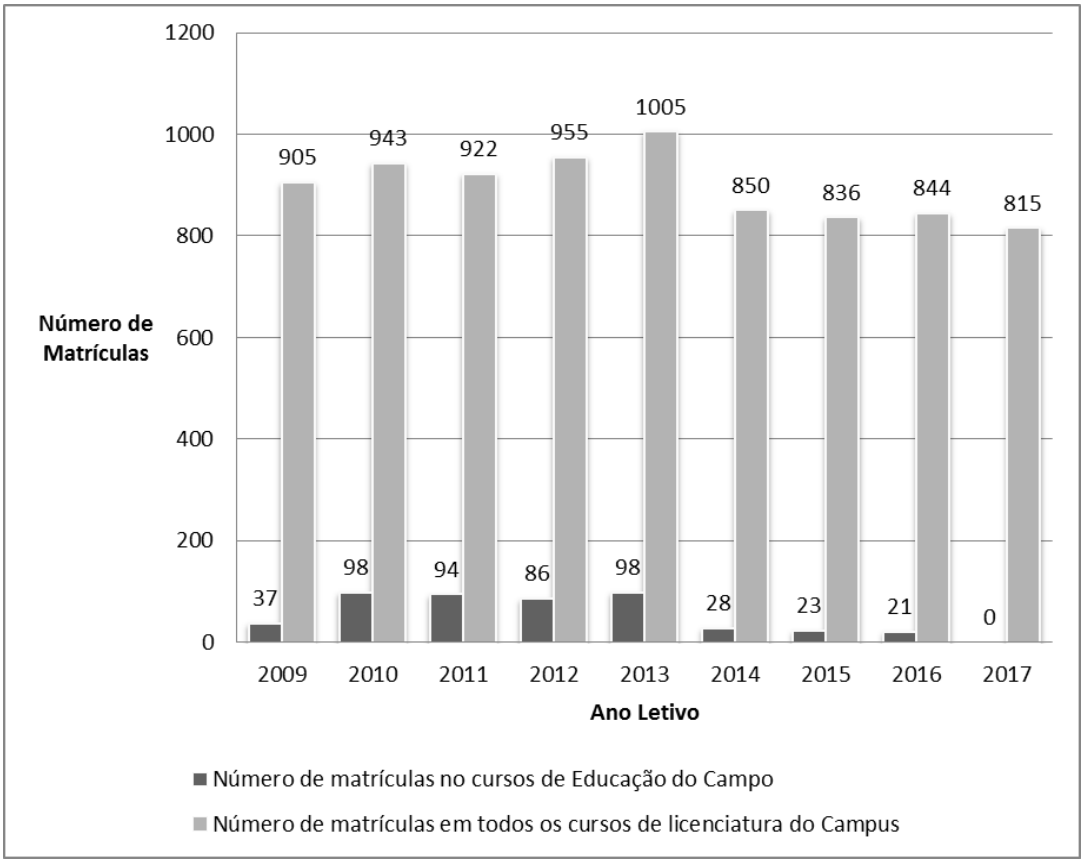
De acordo com informações disponíveis nos Boletins de Dados da UNIOESTE[41], verifica-se que no período entre 2004 e 2017, a Universidade ofertou quatro turmas de graduação para formação de educadores do campo em alternância, três delas vinculadas ao Pronera e uma ao Procampo. Quando considerados os dados pertinentes ao *campus* de Francisco Beltrão, que ofertou a primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo entre 2004 e 2008, constata-se que no ano letivo de 2007, das 560 matrículas pertinentes aos cursos de licenciatura naquele *campus*, 36 delas estavam vinculadas ao curso de Pedagogia para Educa-

[41] Informações selecionadas e organizadas a partir dos Boletins de Dados da Unioeste dos anos de 2007 a 2017, disponíveis em: https://www5.Unioeste.br/portal/planejamento/dir-de-avaliacao-institucional/divisao-de-informacao/boletin-de-dados.

dores do Campo, iniciado em 2004. Esse montante de 36 matrículas condiz a 6,4% das matrículas nos cursos de licenciatura do *campus* de Francisco Beltrão em 2007.

Em 2009, quando o curso de Pedagogia para Educadores do Campo foi transferido para o *Campus* de Cascavel e quando é firmado o convênio com o Procampo para realização de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo verifica-se que fica ainda mais evidente a formação de educadores do campo na UNIOESTE. Com isso, constata-se uma incidência no número de matrículas no conjunto dos cursos de licenciatura ofertados no *Campus* da Universidade em Cascavel.

Figura 3. Matrículas Nos Cursos De Licenciatura UNIOESTE*Campus* De Cascavel 2009 – 2017



Conforme informações sintetizados no Gráfico 1, pontua-se que a realização dos cursos de graduação de formação de educadores do campo em alternância na UNIOESTE *Campus* de Cascavel passaram a ser fator fundamental para a inserção de setores populares na Educação Superior, em especial dos povos trabalhadores do campo, bem como, constituiu-se como elemento de importante representatividade no que se refere ao percentual de matrículas no conjunto de cursos de licenciatura ofertados pela Universidade. Neste quadro destaca-se que o ápice da inserção e da incidência dos cursos de formação de educadores do campo em alternância na UNIOESTE se deu nos anos letivos de 2010 e 2011, com a concomitante efetivação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo – Pronera – e do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. Em 2010, as 98 matrículas pertinentes aos dois cursos, representou 10,4% do total de matrículas nos cursos de licenciatura do *Campus*. Em 2011, as 94 matrículas em ambos os cursos, compuseram 10,2% do total de matrículas nos cursos de licenciatura do *Campus*. Destaca-se ainda, que, dos nove cursos ofertados nos referidos anos, dois eram de Educação do Campo e em alternância, ofertados em turmas específicas, realizadas no formato de experimento pedagógico e como resultados do delineamento da política pública de Educação do Campo. Os cursos de Pedagogia para Educadores do Campo

e de Licenciatura em Educação do Campo, dentre outras ações, registram o protagonismo e o pioneirismo da UNIOESTE juntamente com os Movimentos Sociais Populares do Campo na interface Educação Superior e Educação do Campo e na oferta de cursos em alternância no Paraná, possibilitando a inserção de uma parcela dos setores populares que até então não tinham acesso à Educação Superior.

Como registrado anteriormente, a primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, organizada sob o regime de alternância, ocorreu entre os anos de 2004 e 2008, no *Campus* de Francisco Beltrão. Essa que foi a primeira turma do curso de Pedagogia da Terra no Paraná foi identificada pelos estudantes que a compuseram como Turma Antonio Gramsci[42].

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso (UNIOESTE, 2004 e 2013), a Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, nas três turmas efetivadas, objetivou a formação de educadores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos.

Como expresso anteriormente, a luta pela criação deste primeiro curso em alternância no Paraná tem sua origem na II Conferência Estadual por uma Educação do Campo, realizada em 2000. O parecer favorável do Conselho Pedagógico do Pronera para criação do curso se deu em 13 de outubro de 2003. Em 28 de outubro do mesmo ano, a UNIOESTE, por meio da Resolução nº 145/2003 do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), aprovou o PPP do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, na modalidade de Licenciatura, em regime especial, estando o mesmo vinculado ao Centro de Ciências Humanas (CCH) do *Campus* de Francisco Beltrão e viabilizado pelo convênio com o Pronera. O curso teve seu início previsto para o ano letivo de 2004. Com as Resoluções nº 090/2003-COU e 091/2003-COU de 30 de outubro de 2003, o Conselho Universitário (COU) da UNIOESTE aprovou o impacto financeiro e sancionou a criação do curso.

Após a aprovação em suas instâncias internas, a Universidade solicitou autorização de funcionamento do curso à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Com isso, em 05 de dezembro de 2003, a SETI por meio do Ofício nº 750, encaminhou ao Conselho Estadual de Educação do Estado (CEE) do Paraná, para análise e parecer. A Comissão verificadora instituída pelo CEE em 03 de março de 2004, pela Portaria nº 04 daquele ano, emitiu parecer favorável à realização do curso em maio de 2004. A visita da Comissão do CEE à UNIOESTE foi realizada em 22 de março de 2004. Em seu relatório a Comissão indicou adequações ao PPP e a necessidade de providenciar algumas condições estruturais para a execução do curso, destacando a necessidade de aquisição de acervo voltado às bibliografias presentes no PPP do curso.

No dia 07 de maio de 2004, a partir de voto favorável da relatora autorizando o funcionamento do curso como experimento pedagógico, a Câmara de Educação Superior do CEE aprovou por unanimidade o voto da relatora, seguida pela aprovação também por unanimidade pelo Plenário do CEE. Com a autorização de funcionamento do curso a UNIOESTE, por meio da Resolução nº 076/2004-CEPE, de 18 de maio de 2004, estabeleceu procedimentos relativos ao funcionamento do curso quanto ao calendário, aos docentes, aos planos de ensino das disciplinas e sobre os sujeitos que poderiam participar do processo seletivo do curso.

Como parte constituinte de seu Parecer, o CEE indicou à UNIOESTE a criação de um Grupo de Trabalho, sendo o mesmo instituído pela Resolução nº 077/2004-CEPE, de 18 de maio de 2004. Além de contar com representantes da Universidade, o referido Grupo de Tra-

[42] Antonio Gramsci (1891 – 1937). Pensador italiano. Membro do Partido Comunista da Itália. Preso pelo Regime Facista. Foi homenageado como nome de turma pela primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste.

balho contou com a participação de representação do município de Francisco Beltrão e do Governo Estadual do Paraná, da Comissão Regional de Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (CRABI), da Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR) e do MST. O Grupo de Trabalho constituído teve por tarefa central acompanhar a implementação do curso.

No mês de junho de 2004 foi realizada a etapa preparatória para o processo de seleção para constituição do curso na sede da ASSESOAR em Francisco Beltrão. Já o Concurso Vestibular Específico para constituição da turma ocorreu nos dias 24 e 25 do mesmo mês na UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão. O processo de seleção para constituição da turma contou com a elaboração de uma redação – na forma de Memorial de Vida – e a resolução de dez questões de Língua Portuguesa, dez questões de Matemática e cinco questões nas disciplinas de História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Espanhola. O Concurso Vestibular teve 55 candidatos inscritos e desses, 53 compareceram nos dias das provas. Com a publicação do edital nº 011/2004, em 30 de junho, que divulgou o resultado do Concurso Vestibular ocorreram seis reprovações.

As atividades acadêmicas do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE iniciaram em agosto de 2004 com 46 estudantes matriculados, uma perda, já que se considerava uma demanda de aproximadamente quinhentos educadores que necessitavam de formação nos distintos municípios do Paraná. O curso atenderia 10% da demanda total estimada nesta primeira edição (UNIOESTE, 2004, p. 6), contudo, foi iniciado com quatro vagas ociosas.

As características do curso, por estar organizado em regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, tinha como possibilidade o custeio público da estadia, alimentação e deslocamento através do Pronera. Com essa disposição de recursos o curso proporcionou o acesso de uma heterogeneidade de sujeitos das distintas regiões do Paraná, um estudante vindo do estado de São Paulo, três estudantes do estado de Santa Catarina e um do estado do Rio Grande do Sul. A turma foi composta por sujeitos vindos de 26 comunidades camponesas, vinculadas ao Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), à CRABI, ao MST, à ASSESOAR e às Casas Familiares Rurais (CFR's).

Ao longo dos quatro anos de curso, ocorreram doze desistências, pelos mais variados motivos, perpassados pelo desinteresse com a área de atuação, a problemas pessoais e econômicos que impossibilitaram a continuidade nos estudos. Houve também uma transferência que viabilizou a inserção de uma estudante no curso. Por tanto, concluíram a formação propiciada na primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, 35 estudantes, 21 mulheres e quatorze homens.

A partir da análise dos dados referentes ao local de moradia dos estudantes no início do curso e os vínculos com os Movimentos Sociais, contata-se que a maioria dos estudantes concluintes da Turma Antonio Gramsci tinham sua inserção em Acampamentos e Assentamentos organizados pelo MST, totalizando 28 estudantes com tal vínculo. Considerando o conjunto da turma egressa em 2008, quinze estudantes residiam em Acampamentos de luta pela terra, onze em Assentamentos da Reforma Agrária, duas em áreas de Reassentamento de Comunidades Atingidas por Barragens, duas ligadas às CFR's, quatro residiam em Comunidades Camponesas da Agricultura Familiar e uma pessoa não foi possível identificar o local de residência.

Analisando o PPP da primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, a Turma Antônio Gramsci, ao tratar das finalidades do curso, identifica-se que a construção desse curso se constituiu em uma nova experiência, com identidade própria, "com uma nova forma de organização", singularidade que se afirma na diferenciação de seus próprios sujeitos (UNIOESTE, 2004, p. 11). Essa diferenciação dos sujeitos inicia-se já pelo

processo de acesso ao curso, pois cada estudante para ingressar no curso, além de participar e ser aprovado no Concurso Vestibular Específico, necessitou de uma indicação de sua Comunidade ou Movimento Social – a Carta de Indicação a ser apresentada à Coordenação do curso. A partir deste critério, os estudantes que constituíram a Turma Antonio Gramsci tiveram na sua própria inserção nas Comunidades do Campo um dos elementos que lhes possibilitaram a inserção no curso. Isso implicou e intensificou o engajamento político-pedagógico na construção do curso, vinculando-o a um projeto de campo e de sociedade. Essa disposição em reafirmar continuamente a inserção nas Comunidades do Campo constituiu-se como um dos eixos do processo formativo desencadeado, estando atrelado intrinsicamente a estruturação do curso sob o regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade.

Dessa maneira, desde o início do curso, os estudantes que constituíram a Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci mantiveram vínculos orgânicos com os Movimentos Sociais, Organizações Comunitárias e Comunidades do Campo, potencializando sua inserção no curso e na Comunidade a partir da participação efetiva em processos educativos, seja na educação formal como é o caso das Escolas Itinerantes[43], dos Cursos Técnicos em Centros de Formação em Agroecologia[44] e das CFR's, ou ainda em processos não formais com a atuação em Cooperativas e atividades comunitárias de caráter formativo. De acordo com os dados produzidos na presente pesquisa, constatou-se que no início do curso, apenas sete estudantes não estavam vinculados a processos de educação formal.

A segunda turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, a Turma Nadja Krupskaya[45], ocorreu entre os anos de 2009 e 2012, no *Campus* de Cascavel. Contudo, embora essa segunda turma tenha ocorrido nesse período, sua gestação ocorreu, ainda nos marcos da realização da primeira turma. A partir da avaliação dos resultados em exercício com a primeira turma e a própria necessidade social de formação de educadores do campo, os Movimentos Sociais Populares do Campo e docentes do curso iniciaram, em 2005, a luta pela abertura da segunda turma do curso nas instâncias internas à UNIOESTE e junto ao Pronera.

Esse processo que culminaria na realização da Turma Nadja Krupskaya foi iniciado com a mobilização do público para inscrever-se no processo de seleção do curso, com indicativo de sua realização para novembro de 2006. Entretanto, em razão da não celebração do convênio entre o Pronera e a UNIOESTE, o Concurso Vestibular Específico para composição da segunda turma do curso foi postergado sem indicativos de sua realização. Esse fator levou os Movimentos Sociais Populares do Campo, por intermédio dos estudantes inscritos para o vestibular, à ocupação e à organização de um acampamento nas instalações do *Campus* da UNIOESTE em Francisco Beltrão como forma de tensionar a conquista do curso. O acampamento na Universidade durou aproximadamente 45 dias, com uma série de atividades forma-

[43] As Escolas Itinerantes são "[...] escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a ao projeto de transformação social". (Bahniuk; Camini, 2012, p. 331).

[44] Centros de Formação são espaços localizados em assentamentos ou regiões que objetivam o desenvolvimento profissional, cultural e a escolarização dos assentados e acampados. Abrigam atividades de formação diversas, no âmbito da formação técnica profissional em áreas de interesse da população das áreas de reforma agrária, como técnicos em agroecologia, técnico em saúde comunitária, os quais são devidamente legalizados ou em parcerias com outras instituições educativas, assim como desenvolve cursos voltados a formação política-ideológica.

[45] Nadja Krupskaya (1869 – 1939). Educadora e líder da Revolução Russa de 1917. Integrou o Comissariado do Povo para a Educação, no processo revolucionário soviético. Foi homenageada como nome de turma pela segunda turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste.

tivas e processos de negociação, resultando na conquista do vestibular divulgado por meio do edital nº 110/2006-GRE, de 18 de dezembro de 2006.

Em face da morosidade de celebração do convênio, que foi assinado apenas em 31 de dezembro de 2008 e em decorrência de encaminhamentos internos à Universidade, o curso de Pedagogia para Educadores do Campo foi transferido para o *Campus* da UNIOESTE em Cascavel. Assim, considerando o distanciamento de tempo entre o Concurso Vestibular Específico de 2006, realizado no *Campus* de Francisco Beltrão e a celebração do convênio, foi realizado um novo Concurso Vestibular Específico para completar a constituição da turma. Esse segundo vestibular ocorreu em Cascavel, 01 de abril de 2009, sendo divulgado pelo Edital nº 030/2009-GRE, de 24 de março de 2009. Ainda em março de 2009 a Universidade recebe o primeiro repasse financeiro, oferecendo condições para o início da primeira etapa da sua segunda turma de Pedagogia da Terra. A aula inaugural do curso foi realizada em 18 de maio de 2009, com 50 estudantes matriculados.

Analisando o perfil do público que acessou e constituiu a segunda Turma de Pedagogia da Terra na UNIOESTE, identificada pelos próprios estudantes como Turma Nadja Krupskaya, verifica-se uma faixa etária juvenil, que compreende idade de 18 a 38 anos. Vale destacar que em 2009, um percentual de 20 % da turma possuía 18 anos. A Turma egressa foi constituída por 24 mulheres e onze homens, vindos de 25 municípios, sendo 23 municípios paranaenses e dois catarinenses. Em relação as Comunidades e aos Movimentos Sociais de vinculação dos estudantes, a Turma Nadja Krupskaya constituiu-se com sujeitos do MST e do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e de distintos contextos do campo, sendo dezenove de Assentamentos da Reforma Agrária, um de Reassentamento de Comunidade Atingida por Barragens, um de Comunidade Tradicional e quatorze de Acampamentos de luta pela terra.

Um dado impactante acerca do perfil dos estudantes que integraram a Turma Nadja Krupskaya, foi constado a partir da análise do Memorial de Vida que compôs o Concurso Vestibular Específico para seleção dos estudantes. De acordo com os dados sistematizados a partir dos Memoriais de Vida, constata-se a ampla negação no acesso à Educação Superior aos povos trabalhadores do campo, sendo que 85% dos egressos da Turma Nadja Krupskaya foram os primeiros de suas famílias a acessarem a Educação Superior.

No desenrolar do curso, até o ano de 2010, foram registradas quinze desistências ocasionadas por diferentes fatores que envolvem questões familiares, o acesso e a própria permanência nas etapas, mesmo com todas as possibilidades proporcionadas pelo regime de alternância.

No que tange a inserção dos estudantes, a partir da pesquisa realizada, constatou-se que até 2010, dos 35 estudantes da Turma Nadja Krupskaya, treze estudantes não haviam constituído nenhuma forma de inserção e atuação profissional no ambiente escolar, sendo que oito destes contribuíam em processos formativos não formais na Comunidade ou Movimento Social de vinculação. Deste modo, o perfil de atuação dos estudantes em 2010, pode ser caraterizado da seguinte forma: cinco atuavam como educadores da Educação de Jovens e Adultos; quatorze atuavam como educadores das Escolas Itinerantes; dois atuavam em Ciranda Infantil[46]; dois atuavam na Equipe Pedagógica do Centro de Formaçãoem Agroecologia; três contribuíam na organização do Grupo de Jovens de suas Comunidades; cinco atuavam no Setor de Educação e Formação de seu respectivo Movimento Social; e quatro não possuíam vínculo ou inserção sistemática com nenhuma atividade formativa.

A inserção no curso, em consonância com a intencionalidade formativa proposta, que foi sendo instaurada na conexão recíproca entre tempo universidade e tempo comunidade, permi-

[46] "Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos" (Rossetto & Silva, 2012, p. 127).

tiu nos dois últimos anos do curso a efetivação de experiências e inserção dos estudantes que integravam a Turma Nadja Krupskaya em atividades educativas. Essa intencionalidade proposta pelo curso, ancorada nas necessidades de sua Comunidade de origem ou de outras Comunidades no Campo, permitiu que os estudantes em formação delineassem uma atuação profissional inicial enquanto pedagogas e pedagogos, principalmente, em processos educativos voltados à Educação Infantil, à Educação de Jovens e Adultos ou em Escolas do Campo em áreas de Reforma Agrária, essencialmente nas Escolas Itinerantes.

A terceira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, a Turma Anatolli Lunachaski[47], ocorreu entre os anos de 2013 e 2017, no *Campus* de Cascavel. A implementação dessa terceira turma do curso de Pedagogia da Terra na Universidade, no âmbito do Pronera, foi aprovada pela Resolução nº 201/2012-CEPE, de 29 de novembro de 2012. O vestibular para ingresso no curso, com a abertura de cinquenta vagas, teve seu resultado publicado em 18 de abril de 2013 pelo edital nº 043/2013-COGEPS. Dos 118 candidatos inscritos para o Concurso Vestibular Específico para constituição da terceira do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, compareceram no dia de realização das provas 49 candidatos.

O PPP para efetivação da terceira turma – Turma Anatolli Lunachaski – (UNIOESTE, 2013), firmado na experiência com as duas turmas anteriores – Turma Antonio Gramsci e Turma Nadja Krupskaya – foi aprovado pela Resolução nº 115/2013-CEPE, de 23 de maio de 2013. O curso foi integralizado em quatro anos com uma carga horária total de 3.464 horas, efetivadas em turno integral, em regime de alternância em oito etapas, na modalidade presencial. O início do curso ocorreu em 06 de junho de 2013, contando com 48 estudantes matriculados, sendo quarenta mulheres e oito homens. Assim como a Turma Nadja Krupskaya, essa terceira turma de Pedagogia da Terra na UNIOESTE ocorreu no *Campus* de Cascavel. A novidade nesta nova turma foi construir as condições de alojamento dentro do próprio *Campus* da UNIOESTE. Durante os quatro anos a Turma Anatolli Lunachaski, contou com o alojamento alocado junto ao Centro de Convivência dos Funcionários da UNIOESTE – Cascavel, em anexo a quadra de esportes do *Campus*.

Outra peculiaridade pertinente à Turma Anatolli Lunachaski foi que sua constituição, além de considerar a seleção por meio do Concurso Vestibular Específico, contou ainda com a inserção de estudantes via o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sendo que, dos 48 estudantes que integraram a turma, doze estudantes tiveram sua inserção viabilizada por meio do SISU. Ainda como particularidade relacionada à efetivação da Turma de Pedagogia da Terra Anatolli Lunachaski na UNIOESTE colocou-se o processo de gestão financeira do curso, na terceira turma, os recursos repassados pelo Pronera para o custeio de deslocamento, estadia e alimentação durante os períodos de tempo universidade, foram viabilizados por meio de bolsas aos estudantes. Isso exigiu um maior comprometimento dos estudantes na gestão coletiva do curso, do contrário muitos seriam prejudicados, caso cada estudante utilizasse os valores oriundos das bolsas de maneira individual, por exemplo. Durante três anos a turma contratou a alimentação em restaurantes próximos à UNIOESTE. E no último ano de curso, com a implementação do Restaurante Universitário no *Campus* de Cascavel, a Turma Anatolli Lunachaski passou a fazer as refeições subsidiadas pela política efetivada pela Universidade, com a estruturação e o funcionamento do Restaurante Universitário que contemplou todos os estudantes do *Campus*.

[47] Anatolli Lunachaski (1875 – 1933). Dramaturgo, crítico literário e líder da Revolução Russa de 1917. Integrou o Comissariado do Povo para a Educação, no processo revolucionário soviético. Foi homenageado como nome de turma pela terceira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste.

Os estudantes que constituíram a Turma Anatolli Lunachaski mantinham vínculos com os seguintes Movimentos Sociais: MST, MMC, Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST) e Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM). Desse modo os sujeitos que ingressaram no curso, não o fizeram unicamente como indivíduos no processo formativo, mas trouxeram consigo uma história de luta seja ela por terra, educação, saúde, moradia, ou outras bandeiras de luta dos Movimentos Sociais. A origem destes estudantes também é diversa, 44 deles residiam no Paraná, um estudante vinha do estado de São Paulo, um estudante do estado de Santa Catarina e dois estudantes do estado do Espírito Santo.

Com base na análise de dados referentes ao perfil dos estudantes no início do curso, tem-se o panorama que expressa que 26 estudantes estavam vinculados à Acampamentos de luta pela terra e à Assentamentos de Reforma Agrária organizados pelo MST. Do conjunto da turma egressa, quinze pessoas residiam em Acampamentos de luta pela terra, onze em Assentamentos de da Reforma Agrária, duas em Reassentamentos de Comunidades Atingidas por Barragens, duas ligadas às CFR's, quatro pessoas residiam em Comunidades Camponesas da Agricultura Familiar e uma pessoa que não foi possível identificar o local de residência. Ao longo do curso ocorreram 27 desistências por diversos motivos e razões, por tanto, concluíram o curso 21 estudantes, sendo dezoito mulheres e três homens, pertencentes originalmente a dezesseis Comunidades do Campo, localizadas em quatro estados diferentes, pois uma estudante mudou-se para o estado do Mato Grosso do Sul no decorrer do curso. Ao ter por referência esse panorama, destaca-se mais uma vez, a interface Educação Superior e Educação do Campo, configurada na relação Universidade, Movimentos Sociais Populares do Campo e Pronera, como elemento fundante na inserção dos setores populares na Universidade pública e no delineamento de uma política pública de Educação do Campo que atenda as históricas reivindicações dos povos do Campo, das Águas e das Florestas.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo que possibilitou a formação de uma turma na UNIOESTE foi realizado entre os anos de 2010 e 2014. Esse foi o segundo curso de graduação específico para formação de educadores do campo ofertado pela Universidade. De acordo com o PPP do curso (UNIOESTE, 2008), a formação propiciada pela Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE objetivou formar educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, habilitando-os nas áreas de conhecimento das Ciências Agrárias e das Ciências da Natureza e Matemática. Essa turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi identificada pelos estudantes que a constituíram como Turma Paulo Freire[48].

O curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE efetivou-se a partir do segundo edital do Procampo. Esse edital nº 2, de 23 de abril de 2008, teve por objetivo selecionar projetos de Instituições Públicas de Educação Superior para o Procampo. A proposta apresentada pela UNIOESTE teve sua aprovação divulgada pelo edital nº 3, de 6 de outubro de 2008. A parceria entre o MEC e a UNIOESTE, que viabilizou o repasse de recursos para a realização do curso se deu pelo Convênio nº 742005/2008, de 31 de dezembro de 2008. Todavia, consideradas as dificuldades burocráticas relacionadas ao repasse dos recursos financeiros, não foi possível iniciar o curso no ano de 2008.

Em 2009, concomitantemente à busca pela garantia dos recursos financeiros junto ao MEC, a UNIOESTE, juntamente com os Movimentos Sociais Populares do Campo reivindicaram junto ao Governo do Paraná a autorização para o funcionamento do curso. Conquista

[48] Paulo Freire (1921 – 1997). Educador, pedagogo e filósofo Brasileiro. Patrono da educação Brasileira. Foi homenageado como nome de turma no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Unioeste.

efetivada com Decreto nº 6.357, de 26 de fevereiro de 2010, por meio do qual o Governador do Paraná autorizou o início do curso.

Assim como no curso de Pedagogia para Educadores do Campo, a seleção para composição da turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE contou com a realização de um Concurso Vestibular Específico, com provas em duas dimensões. Uma primeira voltada para a análise e a comprovação dos conhecimentos gerais dos candidatos e a segunda que considerou a elaboração de uma redação. A realização das provas ocorreu no dia 21 de março de 2010. A prova era objetiva de múltipla escolha. As questões foram voltadas para os conteúdos do Ensino Médio, considerando os conteúdos de Biologia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Química, Língua Portuguesa e Matemática. A elaboração da redação consistiu na produção de um Memorial de Vida voltado para a relação com a Educação do Campo e considerando a organização e estrutura do texto e a utilização correta dos recursos ortográficos e gramaticais.

Considerando os processos que a UNIOESTE já vinha efetivando com o curso de Pedagogia para Educadores do Campo, para a inscrição no Concurso Vestibular Específico para o curso de Licenciatura em Educação do Campo os candidatos tiveram que apresentar a Carta de Indicação para inserção no curso. O Concurso Vestibular Específico para o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE teve 159 candidatos inscritos, sendo 45 candidatos para a habilitação na área de Ciências Agrárias e 114 candidatos para a habilitação na área de Ciências da Natureza e Matemática.

De acordo com o resultado do Concurso Vestibular Específico divulgado pelo edital nº 074/2010-GRE de 5 de abril de 2010 para o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, os estudantes da Turma Paulo Freire, em sua grande maioria, de alguma forma já tinham vínculo com atividades educativas em espaços formais ou não formais. A Turma Paulo Freire foi constituída por sessenta estudantes, sendo 26 mulheres e 24 homens. Esses sujeitos, em sua totalidade, mantinham vínculos com 44 Comunidades do Campo, situadas em 35 municípios de seis estados Brasileiros, sendo 33 estudantes do Paraná, sete do Espírito Santo, quatro de Santa Catarina, dois do Tocantins e um estudante do Rio Grande do Sul.

Na Turma Paulo Freire foi registrada a participação de estudantes vinculados a sete Movimentos Sociais. Dos estudantes que iniciaram o curso, 43 tinham vínculos com o MST, seis com a PJR, quatro com o MNLM, dois com o MAB, dois com o MMC, dois com o MLST e uma estudante era vinculada ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Dos sessenta estudantes matriculados inicialmente no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, 46 finalizaram a formação, obtendo o grau de licenciado em Educação do Campo. Dos concluintes, 26 foram licenciados na área das Ciências Agrárias e vinte na área das Ciências da Natureza e Matemática. Em relação aos estudantes que não concluíram o curso por diferentes motivos, foram sete mulheres e sete homens. Onze mantinham vínculo com o MST e três com o MNLM. O índice maior de não conclusão do curso foi dos estudantes da área de conhecimento das Ciências da Natureza e Matemática.

De acordo com Verdério (2018), a não aderência à área de conhecimento de habilitação, atrelada às necessidades de permanência, sobretudo nos períodos de tempo universidade, junto ao frágil nível de vinculação dos desistentes com os Movimentos Sociais, bem como, a debilidade na inserção em práticas educativas desenvolvidas em Comunidades do Campo, colocaram-se como questões primeiras e determinantes para a não conclusão do curso.

Considerando a realização dos cursos de graduação em regime alternância para formação de educadores do campo verifica-se uma relação direta entre as experiências analisadas e o processo de constituição e afirmação da política pública de Educação do Campo, sobretudo, a efetividade do Pronera e do Procampo na inserção e na permanência dos povos trabalhadores do campo na Educação Superior, que por sua vez, é respaldada na interface desta com a Edu-

cação do Campo.

Tabela 1
Egressos cursos de graduação em alternância Paraná 2004 – 2019

Universidade	Período	Curso	Nome da Turma	Número de Egressos
UNIOESTE	2004 – 2008	Pedagogia para Educadores do Campo	Turma Antonio Gramsci	35
	2009 – 2012	Pedagogia para Educadores do Campo	Turma Nadja Krupskaia	35
	2010 – 2014	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias	Turma Paulo Freire	46
	2013 – 2017	Pedagogia para Educadores do Campo	Turma Anatoli Lunachaski	21
UNICENTRO	2009 – 2013	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias	Turma Campo em Movimento	34
UEM	2013 – 2017	Pedagogia para Educadores do Campo	Turma Iraci Salete Strozak	22
UTFPR	2009 – 2014	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias	...	22
UFFS	2012 – 2017	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas	Turma Paulo Freire	19
	2014 – 2018	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas	Turma Ângelo Kretã	10
UFPR	2014 – 2018	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza	Turma Albert Einstein	19
Total			10	263

Fonte: elaboração própria.

A UNIOESTE como Universidade pública pioneira e protagonista junto com os Movimentos Sociais Populares do Campo no estado do Paraná na oferta de cursos de graduação em regime de alternância, coloca-se também como espaço fecundo na formação de educadores do campo. Isso fica expresso no Quando 1, pois dos 263 egressos dos cursos de graduação para formação de educadores do campo organizados em regime de alternância concluídos no Paraná, 137 estudantes tiveram sua formação propiciada pelos cursos na UNIOESTE. Ou seja, o percentual de educadores do campo egressos dos cursos de Educação do Campo da UNIOESTE, em relação ao total de egressos nos cursos realizados no Paraná é superior a 52%.

Considerando os elementos que deram sustentação e os resultados da experiência na Unioeste relacionada à formação de educadores do campo em curso de graduação organizados em regime de alternância – curso de Pedagogia para Educadores do Campo e curso de Licenciatura em Educação do Campo – é possível afirmar a efetividade das ações desencadeadas no contexto da luta pela Educação do Campo no Brasil. Deste modo, a interface Educação Superior e Educação do Campo, potencializada por meio do Pronera e do Procampo, têm produzido importantes conquistas no que tange ao acesso e a permanência das classes populares nas Uni-

versidades públicas Brasileiras. Isso é traduzido na experiência realizada na UNIOESTE que, entre 2004 e 2017, viabilizou a inserção, a permanência e a conclusão dos processos formativos na graduação à 137 sujeitos organicamente vinculados aos povos trabalhadores do campo e às práticas educativas que lhes dizem respeito.

A produção acadêmico-científica dos estudantes nos cursos em alternância na UNIOESTE na interface Educação Superior e Educação do Campo

Considerando o perfil dos 137 egressos dos cursos de graduação para formação de educadores do campo em alternância efetivados na UNIOESTE, tendo especial atenção à suas vinculações com as Comunidades e com os Movimentos Sociais, contata-se que essa inserção refletiu e deu sustentação para a elaboração das 91 monografias produzidas no curso de Pedagogia da Terra – Turma Antonio Gramsci, Turma Nadja Krupskaya e Turma Anatoli Lunachaski – e das 46 monografias produzidas na Licenciatura em Educação do Campo – Turma Paulo Freire.

Tabela 2: Temáticas das monografias elaboradas nos cursos de formação de educadores do campona UNIOESTE 2004 – 2017

Grupos Temáticos	Subgrupo Temático	Turma Antonio Gramsci	Turma Nadja Krupskaia	Turma Paulo Freire	Turma Anatolli Lunachaski	Total de TCC
Práticas Educativas Formais – Escola e Educação do Campo	Gestão escolar e a relação com a comunidade	1	4	2	0	7
	Metodologias e didática	1	1	0	0	2
	Organização curricular e forma escolar	1	2	2	1	6
	Trabalho como princípio educativo	0	2	3	1	6
	Educação especial, deficiência e inclusão	0	2	1	1	4
	Avaliação	1	2	0	1	4
	Função social da escola	3	1	1	0	5
	Juventude e escola	0	0	2	0	2
	Política educacional e práticas e escolares do campo	9	1	5	0	16
	Alfabetização	1	2	0	1	4
	Leitura	1	2	0	0	3
	Educação Infantil	0	0	0	3	3
	Educação de Jovens e Adultos	2	2	1	1	6
	Educação matemática	0	1	2	0	3
	Gênero e escola	1	1	1	2	5
	Pedagogia da Alternância	1	0	1	1	3
	Educação Integral	0	0	1	0	1
	Formação de educadores	3	0	4	2	9
	Evasão escolar	0	0	0	1	1
	Pedagogia Socialista	1	0	0	1	2
	Escola Multisseriada	0	0	0	1	1
	Empresariamento da educação	1	0	0	0	1
	Subtotais	27	24	26	17	94
Práti-	Debate conceitual	1	0	3	0	4

cas Educativas Não-Formais – Movimentos Sociais e Educação do Campo	Centro de Formação	1	0	0	1	2
	Formação tecnológica e técnica	1	0	0	0	1
	Questão Agrária, Comunidade Camponesa e Organização	1	1	12	1	15
	Produção Agrícola	0	0	1	0	1
	Juventude do Campo e Movimentos Sociais	1	2	2	1	6
	Educação Infantil e Ciranda Infantil	1	5	0	0	6
	Trabalho como princípio educativo	2	0	0	0	2
	Articulação regional	0	0	1	0	1
	Trabalho, Gênero e violência contra a mulher no campo	0	3	1	1	5
Subtotais		8	11	20	4	43
Total de Monografias		35	35	46	21	137

Fonte: elaboração própria

A partir da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso, conforme síntese apresentada no Quadro 2, identifica-se que as monografias elaboradas pelos 137 egressos dos cursos de formação de educadores do campo em alternância na UNIOESTE, perpassaram questões relacionadas a dois grandes grupos temáticos: 1) Práticas Educativas Formais – Escola e Educação do Campo e 2) Práticas Educativas Não-Formais – Movimentos Sociais e Educação do Campo. Dada a diversidade de temas abordados e a abrangência dos estudos que sustentaram a elaboração das monografias analisadas, os dois grupos temáticos agregadores foram desdobrados em 32 subgrupos temáticos.

Em consonância com a distribuição das monografias nos dois grupos e nos 32 subgrupos temáticos elencados, verifica-se a aderência dos estudos realizados às questões inerentes à Educação do Campo, em espaços formais e não-formais de educação e em conexão direta com as Comunidades e Movimentos Sociais Populares do Campo. Do conjunto das monografias elaboradas nos cursos de graduação para formação de educadores do campo efetivados na UNIOESTE, constata-se grande aderência de estudos orientados para as Práticas Educativas Formais – Escola e Educação do Campo ou, em outras palavras, sobre a questão da educação escolar propriamente dita. O número de trabalhos nesse grupo totalizou a produção de 94 monografias nas quatro turmas. Por sua vez, os estudos voltados para as Práticas Educativas Não-Formais – Movimentos Sociais e Educação do Campo, mesmo que em índice menor, também tiveram repercussão nas elaborações das quatro turmas, resultado um total 43 monografias elaboradas.

Assim, a relação entre a necessária elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso na formação de educadores e as perspectivas dos Movimentos Sociais Populares do Campo, dimensionaram a pesquisa em sua perspectiva de apropriação e sistematização de conhecimentos orientados para compreensão e transformação da realidade das Comunidades do Campo e da Educação do Campo.

As temáticas pesquisadas nos cursos de Educação do Campo efetivados na UNIOESTE por meio do Pronera e do Procampo mantiveram conexões com problemas concretos vivenciados nas Comunidades de inserção dos estudantes. Esse dado, evidência a contribuição dos cursos de formação de educadores do campo realizados na UNIOESTE na perspectiva de avanço da

educação dos povos trabalhadores do campo, culminando com a formação de profissionais com compromisso político e competência técnica, com condições de aportarem junto às suas Comunidades uma atuação profissional no sentido da promoção e da qualificação dos processos educativos desencadeados.

Acerca dos processos de pesquisa desencadeados pelos estudantes dos cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, destaca-se o orgânico vínculo dos objetos pesquisados com os desafios existentes para avançar no trabalho educativo nas Comunidades do Campo. Esse elemento coloca-se como um diferencial produzido coletivamente na formação docente do educador do campo, resgatando e afirmando o compromisso social do sujeito pesquisador e do processo de pesquisa, na medida em que oferecem um retorno socialmente referenciado para a vida da Comunidade.

Os cursos de Pedagogia para Educadores do Campo e de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, ao dar materialidade à interface Educação Superior e Educação do Campo, por meio da inclusão e da permanência dos povos trabalhadores do campo em cursos de graduação organizados com essa intencionalidade, trazem para ambiente interno à Universidade e à produção acadêmico-científica temas de pesquisa que expressam sua relevância tanto para os estudantes em formação, como também para as Comunidades e Movimentos Sociais Populares do Campo. Isso se torna evidente, pois as problemáticas de pesquisa são geradas e refletem questões postas na realidade de inserção e atuação dos estudantes-pesquisadores que, antes mesmo de adentrar ao curso de graduação constituem-se como educadores do campo, seja em espaços formais ou não-formais de educação imersos na realidade do campo.

Assim, considerar a interface Educação Superior e Educação do Campo nos cursos de formação de educadores do campo em alternância implica em conectar-se a materialidade de origem dos sujeitos da luta pela Educação do Campo considerando os avanços, os desafios e as implicações que isso gesta no interior da Universidade pública. A inclusão e a permanência das classes populares na Educação Superior em sua interface com a Educação do Campo carregam consigo a potencialidade de problematizar, sistematizar e compreender a realidade, na perspectiva de ampliação do acesso ao conhecimento, e ao mesmo tempo, indaga sobre o papel social da Universidade, na medida em que esta é tensionada a oferecer um retorno socialmente qualificado frente às contradições e às mazelas que aflige a existência dos povos trabalhadores do campo, com destaque para o seu direito à educação em todos os níveis.

Desse modo, os cursos de graduação em alternância realizados no Pronera e do Procampo contribuem para imprimir uma ressignificação da função social da Universidade atrelado a um caráter popular e de democratização da Educação Superior em três dimensões complementares: o acesso (Martins, 2012), o conteúdo e a forma (Frigotto, 2011). A primeira das dimensões diz respeito aoacesso, na medida em que ampliam vagas para sujeitos da classe trabalhadora, historicamente excluídos desse nível de educação. A segunda dimensão está atrelada ao conteúdo, uma vez que, por meio da materialidade de origem dos sujeitos da luta pela terra e da Educação do Campo, são introduzidos na Universidade problematizações e temas produzidos e demandados a partir das contradições do campo Brasileiro. E por último, mas não menos expressivo, a dimensão da forma, pois ao constituir e afirmar o regime de alternância enquanto possibilidade concreta de acesso e permanência dos povos trabalhadores do campo na Universidade, produzem uma organização curricular sustentadora de processos formativos articulados em dois tempos-espaços que se entrelaçam, sejam eles, a própria Comunidade do Campo de inserção e a Universidade, essa última, como espaço que passa a ser ocupado de maneira intencional e coletiva, por àqueles sujeitos que se produzem coletivamente em suas organizações e na luta de classes, os povos trabalhadores do campo

Referências

Andrade, M. R. & Di Pierro, M. C. A. (2004) *A construção de uma política de Educação na Reforma Agrária*. In Andrade, M. R., Di Pierro, M. C., Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Org.). A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa.

Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. (2000) *Carta de Porto Barreiro*. II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, Porto Barreiro/PR, 2 a 5 de novembro de 2000. In Manchope, E. C. P.; Lisboa, E.; Henriques, M. J. R. (Orgs.) Articulação Paranaense: "Por uma Educação do Campo". Porto Barreiro: ARPEC.

Bahniuk, C. & Camini, I. (2012) *Escola Itinerante*. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., Frigotto, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2008). Edital nº 2, de 23 de abril de 2008.. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf

Ministério da Educação (2010). Conheça as Universidades participantes do Procampo 2010. 2010. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192

Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. (2016). Manual de Operações do Pronera. Aprovado pela Portaria/INCRA/P Nº 19, de 15.01.2016. Brasília-DF. Recuperado de http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/Pronera/manual_Pronera_-_18.01.16.pdf

Ministério da Educação. (2013). Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013: Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/

Campos, J. C. de; Marcondes, V. L.; Leite, V. de J.; Silva, J. Z. da, & Verdério, A. (2019, abril 10). *Vozes da Educação do Campo na interface com a UNIOESTE – Ensino Superior*: inclusão e permanências dos Setores Populares. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/channel/UCw5WgyTakBLJwu5QGjDvLwg

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Unesp.

Frigotto, G. (2011). *Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma*. In Munarin, A., Beltrame, S., Conte, S. F., & Peixer, I. (Orgs.), Educação do campo: reflexões e perspectivas. (2a ed. pp. 19 – 46). Florianópolis: Insular.

Ghedini, M. C., Martins, F. J., Campos, J. C., Borges, L. F. P., & Leite, V. J. (2018). *Formação de Educadores do Campo: interface entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e os Movimentos Sociais Populares do Campo*. In Loss, A. S.; Vain, P. D. (Orgs.) Ensino Superior: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. (1a ed., pp. 273-298). Curitiba: CRV.

Horácio, A. S. (2015). *Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, Brasil.

Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada. (2015). II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: IPEA.

Martins, J. F. (2012). *A Pedagogia da Terra: os Sujeitos do Campo e do Ensino Superior*. Revista Educação, Sociedade & Culturas, 36, 103-119. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Fernando.pdf

Ministério da Educação. (2011). Minuta Original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). (2a ed., pp. 250-260). Belo Horizonte: Autêntica.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). (2011). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica.

Pazzetti, E. A., & Farias, M. I. (2015, dezembro). *Localização das Universidades Federais com Licenciatura em Educação do Campo*. In V Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo. Laranjeiras do Sul, PR Recuperado de https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/12/carta-do-5c2ba-seminc3a1rio-nacional-das-licenciaturas-em-educac3a7c3a3o-do-campo-2015.pdf

Pinto, Á. V. (1994). *A questão da Universidade*. (2a ed.) São Paulo: Cortez.

Ramos, M. N., Moreira, T. M., & Santos, C. A. (2004). *Referências para uma política nacional de Educação do Campo. Brasília: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo*.

Rossetto, E. R. A. & Silva, F. T. Ciranda Infantil. (2012) In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., Frigotto, G. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular.

Santos, C. Ap. (Org.). (2012). *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB*. Brasília: Líber Livro.

Silva, J. Z., Leite, V. J., Verdério, A., & Campos, J. C. (2019). *A formação de educadores do campo e a Educação Básica: por uma prática escolar emancipatória na perspectiva da formação de lutadores e construtores*. Cascavel, PR.

Resolução n 083/2004-CEPE. (2004). Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, do Centro de Ciências Humanas – Campus de Francisco Beltrão. Cascavel, UNIOESTE.

Resolução nº 050/2009-CEPE. (2009) Projeto Político-Pedagógico do Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Cascavel, UNIOESTE.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (2013). Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Cascavel, UNIOESTE.

Verdério, A., Silva, J. Z., Campos, J. C., Leite, V. J., & Marcondes, V. L. (2017) *Formação de Educadores do Campo na parceria entre* UNIOESTE *e Movimentos Sociais Populares do Campo 2004 – 2017: Eixo de Pesquisa Educação do Campo*. Cascavel, PR, Brasil.

Verdério, A. (2018). *A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE (2010 – 2014).* (Tese de doutorado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

A formação de educadores do campo e a educação básica: por uma prática escolar emancipatória na perspectiva da formação de lutadores e construtores

Janaine Zdebski da Silva
Valter de Jesus Leite
Alex Verdério
João Carlos de Campos

Introdução

O presente texto integra a pesquisa vinculada ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, vinculado ao Edital SECADI/CAPES Nº 02/2014, como uma possibilidade concreta de analisar e sistematizar elementos acerca da *inclusão e permanência de setores populares no Ensino Superior* (Universidade Estadual do Oeste do Paraná [UNIOESTE], 2017), constituindo o *Eixo de Pesquisa Educação do Campo* (Verdério, et al, 2017, p. 4) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Em especial, assume a continuidade do processo de investigação, registro e análise das ações de formação de educadores do campo desenvolvidas na UNIOESTE, entre os anos de 2004 e 2017, sistematizado, inicialmente no artigo intitulado *Setores Populares na Universidade Pública: a experiência da* UNIOESTE *na interface Educação Superior e Educação do Campo* (Verdério, et al 2019), que objetivou descrever e analisar os cursos de graduação em Educação do Campo na UNIOESTE, no âmbito do Pronera (três turmas do curso de Pedagogia para Educadores do Campo) e do Procampo (uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo).

Desta forma, incorporamos a este artigo os objetivos específicos da ação investigativa referente ao Eixo Educação do Campo, concernente a:

> iii) Identificar e analisar os resultados dos processos de inclusão e inserção de estudantes, tendo por referência a atuação profissional e a produção e/ou inserção acadêmico-científica dos egressos dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo desenvolvidos na UNIOESTE; iv) Identificar e analisar a inclusão e a inserção de estudantes egressos dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo desenvolvidos na UNIOESTE, em cursos de pós-graduação *stricto sensu* nível de mestrado e doutorado (Verdério, et al, 2017, p. 4).

Com intuito de perseguir os objetivos delineados inicialmente, enquanto procedimentos metodológicos foram assumidos a pesquisa documental, o estudo bibliográfico, bem como, a vinculação orgânica dos sujeitos pesquisadores com o processo formativo em análise, fundamentalmente com a Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE, firmada por meio de um convênio celebrado pela Universidade com Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Nesse processo de sistematização e organização dos dados de pesquisa foi produzido a coletânea de vídeos[49] *Vozes da Educação do Campo na interface com a* UNIOESTE (Campos et al, 2019), com depoimentos dos egressos acerca da sua inserção e acesso na Educação Superior, na pesquisa e atuação profissional.

O curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE teve suas etapas formativas realizadas entre os anos de 2014 e 2016. O curso foi construído, esteve vinculado e foi efetivado junto ao Centro de Educação e Letras (CEL), no *Campus* Universitário de Foz do Iguaçu.

[49] Disponíveis em: <https://www.youtube.com/channel/UCw5WgyTakBLJwu5QGjDvLwg >.

Tendo início em janeiro de 2014, uma das características desse curso de pós-graduação *latu sensu* Especialização em Educação do Campo foi a itinerância das etapas do tempo universidade. Algumas das etapas foram realizadas nas dependências da UNIOESTE no *Campus* de Foz do Iguaçu, algumas em uma Casa Religiosa em Medianeira, outras em um alojamento de uma Igreja em Cascavel e uma delas em um Centro de Formação do MST em Rio Bonito do Iguaçu – PR. A itinerância das etapas se deu pela falta de um espaço de alojamento que comportasse os educadores/estudantes com estrutura de alojamento, cozinha, refeitório, Ciranda Infantil e salas de aula. Contraditoriamente, este elemento tornou-se um potencial formativo em razão dos distintos ambientes e realidades de realização das etapas, ao passo que evidenciou a necessidade de luta pela garantia de condições de realização dos cursos em alternância, com uma estrutura no *Campus* da Universidade, que esteja adequada às necessidades dos estudantes oriundos do campo.

O curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE contou com quarenta estudantes inscritos e matriculados. Esses sujeitos se constituíam como educadores de escolas do campo pertencentes a áreas de Reforma Agrária (Acampamentos e Assentamentos), vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná, em particular os coletivos pedagógicos das Escolas Itinerantes e de duas escolas de Assentamento. Desta forma, a Especialização em Educação do Campo teve por objetivo central o aprofundamento teórico, científico e pedagógico da proposta curricular das escolas envolvidas, logo oportunizando a continuidade da experimentação dos Complexos de Estudo já em andamento nessas escolas, de forma mais sistemática desde o início do ano letivo de 2013.

O processo de pesquisa e análise dos dados produzidos permitiu construir um panorama significativo da concretização do processo formativo proporcionado pelo curso de Especialização em Educação do Campo em conexão com a construção das práticas escolares em que os estudantes encontravam-se inseridos. Evidencia a dimensão engajada e militante que adquiriu a pesquisa e a produção monográfica (Jaumont & Varella, 2016), estando elas vinculadas à sistematização da prática escolar e a vinculação do curso com o experimento curricular dos Complexos de Estudo que se torna um instrumento de formação de educadores neste processo.

Da necessidade de formação continuada de educadores do campo à construção da Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE

O curso de Especialização em Educação do Campo, nasceu colado à necessidade da realização de formação de educadores e educadoras do campo vinculados às escolas das áreas de reforma agrária do Paraná. Principalmente, em razão de uma "demanda sobre a especialização, gerada para além das atividades em curso [projetos de extensão e pesquisa], demandadas por movimentos sociais e pela Articulação Paranaense de Educação do Campo" (UNIOESTE, 2013, p. 04).

Entre os fatores que motivam e impulsionam a constituição do curso, destaca-se a inexistência de subsídios da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para o desenvolvimento de um processo contínuo de formação de educadores e educadoras das Escolas Itinerantes e Escolas de Assentamentos no Paraná. Principalmente, que considere a singularidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas inseridas no contexto da Reforma Agrária. Por outro lado, o curso de Especialização em Educação do Campo foi demandado pelo Setor de Educação do MST, em razão de um processo singular de formulação e experimentação curricular em andamento nas escolas do campo situadas em áreas da Reforma Agrária do Paraná (UNIOESTE, 2013).

Indubitavelmente que o processo de construção curricular da formação continuada de educadores, exige uma formação consistente e constante que ofereça sustentação. Sua ausência

dificulta e impossibilita a intencionalidade sistemática da construção de um processo formativo com os educadores desde a reflexão sobre a sua vivência e o trabalho educativo desenvolvidos na escola/comunidade. Esta situação acaba sendo agravada pela forma temporária de contratação de grande parte dos educadores, em especial das escolas do campo, pela SEED, em nível da rede estadual, que gera grande rotatividade de educadores, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A origem do curso está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento do experimento curricular dos Complexos de Estudo, que teve sua formulação entre os anos de 2009 e 2013, e o início de sua experimentação no âmbito prático nas escolas, a partir de 2013. Trata-se de uma incorporação por superação da proposta dos pioneiros soviéticos, considerando a materialidade atual em que se circunscrevem as escolas das áreas de Reforma Agrária e a própria conexão com o acúmulo pedagógico e os fundamentos da Pedagogia do Movimento (Sapelli, et al, 2015). Por isso, o experimento incorporou como referência na sua formulação, a leitura crítica e os limites da experiência educacional soviética pós-revolução de 1917, denominada de *Escola Única do Trabalho,* e sistematizada principalmente por Pistrak (2000; 2009; 2015), Shulgin (2013) e Krupskaya (2017) e a releitura crítica desenvolvida pelo coletivo de educadores das Instituições de Ensino Superior e das Escolas envolvidos neste processo.

A noção de Complexos de Estudo foi compreendida pelo Setor de Educação do MST e por especialistas em currículo envolvidos neste processo, como alternativa fecunda para construir uma orientação metodológica do processo educativo escolar que vincule trabalho e estudo para permitir as novas gerações à apropriação de instrumentos e método de estudo das relações sociais e suas tendências para se apropriar da concepção de mundo materialista histórica-dialética e da essência da sociedade e natureza, e igualmente, por compreenderem a escola como um conjunto de relações que educam, de modo que articule o conhecimento pelo e para o trabalho, a ligação com a atualidade e auto-organização dos estudantes (Freitas, 2009; Sapelli, Leite, & Bahniuk, 2019).

Tendo como objetivo no trabalho educativo "[...] ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e que iram assumir-se como *lutadores*, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e *construtores* de novas relações sociais [...] (MST, 2013, p.11. destaques do autor), por compreender que o processo de emancipação humana, exige construir embriões da sociedade socialista, trata-se de educar e agir nas contradições das condições e das determinações da sociedade capitalista na atualidade com vistas à transformação social (Sapelli, Leite, & Bahniuk, 2019).

Em consonância, ao objetivo geral do curso em "especializar educadores e educadoras de áreas de reforma agrária, na especificidade da Educação do Campo, alicerçados em uma perspectiva teórico-metodológica atrelada à emancipação humana" (UNIOESTE, 2013). A Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE incorporou um duplo desafio sustentador do processo formativo e que diz respeito a proporcionar o acesso à formação continuada de educadores do campo que atuam nas áreas de Reforma Agrária, combinado a interlocução da Educação Superior com a Educação Básica, desde as práticas educativas nas escolas atreladas a implementação do PPP dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, assegurando uma formação continuada articulada aos processos de gestão e vida das escolas em que atuam.

Com isto, a parceria entre UNIOESTE, INCRA, por meio do PRONERA e o Movimento Social permitiu processos voltados para a formação acadêmica, política e pedagógica de educadores/estudantes, pois além de educadores das escolas passaram a se configurar estudantes do curso de Especialização em Educação do Campo e, por conseguinte, como investigadores de sua realidade escolar. Desta maneira, a formação destes sujeitos foi compreendida para além das suas dimensões pedagógica e científica, propriamente ditas, mas esteve sustentada

na relação de inserção social e coletiva com os objetivos de transformação da realidade social e educativa (UNIOESTE, 2013).

A inserção continuada na Educação Superior, respaldada na relação entre a atuação profissional e acadêmico-científica, com a realidade escolar do campo, adquiriu maior potencial formativo ao se tratar de um curso de pós-graduação *lato sensu*, estruturado no regime de alternância. A dinâmica da alternância entre tempo universidade e tempo comunidade que embasou o curso, possibilitou a reflexão e debate sobre os desafios que permeiam a construção de uma experiência escolar orientada pela perspectiva da classe trabalhadora, tendo como sujeito coletivo ativo, a classe trabalhadora do campo, o que permitiu tomar a relação teoria e prática como grande eixo orientador do curso. A partir deste eixo é que foi organizada a relação entre tempo universidade e tempo comunidade, totalizando as oito etapas constituídas por ambos os tempos formativos.

A Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE foi composta por 392 horas/aulas de componentes curriculares teóricas e 80 horas de trabalho de campo (práticas), com uma carga horária total de 472 horas, sendo organizada por três eixos: I) Fundamentos da Educação do Campo – 168h; II) Trabalho Pedagógico na Escola do Campo – 160h e III) Prática de Pesquisa na Educação do Campo – 144h, distribuídas nos componentes curriculares destacados abaixo:

Tabela 1. Matriz Curricular do Curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE

Componente Curricular	Carga Horária (Horas)		
	Teórica	Prática	Total
Economia Política	24	08	32h
Questão Agrária	24	08	32h
Políticas Educacionais e Educação do Campo	24	08	32h
Trabalho e Educação	24	-	24h
Movimentos Sociais e Educação do Campo	32	-	32h
Tópicos Especiais da Educação do Campo	16	-	16h
Método Pedagógico na Escola do Campo	24	08	32h
Didática e Educação	32	-	32h
Práticas Curriculares e a Escola do Campo	24	08	32h
Práticas de Leitura e Escrita	24	08	32h
Processo de Ensino-Aprendizagem	32	-	32h
Produção do Conhecimento e Práticas em Educação	24	08	32h
Metodologia de Pesquisa	40	-	40h
Seminário de Pesquisa I	16	08	24h
Seminário de Pesquisa II	16	08	24h
Práticas de Gêneros Acadêmicos	16	08	24h
Totais	392	80	472

Fonte: UNIOESTE (2013)

As oitenta horas de trabalho de campo foram dedicadas exclusivamente à estudos dirigidos, à sistematização da prática escolar e aos desdobramentos no âmbito da formação dos diferentes segmentos do coletivo escolar. Tendo em vista que ao se tratar de um curso vinculado a um experimento curricular, foram constituídos distintos espaços-tempos que permitissem que o conjunto da comunidade escolar avançasse na compreensão da concepção, dos fundamentos e da lógica dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Para isso os estudantes da Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE desenvolviam um programa de formação contemplando diferentes sujeitos envolvidos no trabalho escolar: educadores, estudantes, comunidade. Essa estratégia formativa e continuada ocorreu de diferentes formas com o coletivo escolar, desde a formação do coletivo pedagógico, formação do coletivo de educadores na escola, interface com a comunidade e com os estudantes, até a realização de seminários e encontros estaduais envolvendo esses diversos sujeitos.

Como forma de continuidade aos processos de formação desenvolvidos anteriormente e de alcançar os objetivos formativos pretendidos com o curso de pós-graduação *lato sensu*, o Setor de Educação do MST participou ativamente juntamente com a UNIOESTE na construção do perfil de formação do curso, das ementas de cada componente curricular, intencionalizando no processo formativo a interface com a construção dos Complexos de Estudo em algumas das escolas das áreas de Reforma Agrária no Paraná. Inclusive, um dos grandes desafios na construção e desenvolvimento do curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE, foi a correlação dos conteúdos clássicos dos componentes curriculares e o experimento dos Complexos de Estudo, de modo que um não anulasse o outro, tendo em vista que o acesso aos conteúdos clássicos são preservados na proposição do curso, assim como seu compromisso social com o experimento pedagógico em andamento nas escolas. Elemento que desafiou educadores que ministraram os componentes curriculares, os estudantes e a coordenação política pedagógica do curso constantemente.

Ressalta-se que as problematizações realizadas desde as pesquisas e expressas nas bancas de defesa, apontaram a relevância do curso no sentido de possibilitar as condições para a formação continuada de educadores do campo, ao mesmo tempo, em que possibilitou a pesquisa engajada (Jaumont & Varella, 2016) com a construção dos Complexos de Estudo nas escolas do campo envolvidas. Primou-se pela aproximação entre a Educação Básica e a Educação Superior e vice-versa e também aproximar as Universidades públicas dos Movimentos Sociais, no caso, o MST que tem construído uma importante proposta de educação dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, tem se colocado a experimentar novas propostas educativas de cunho progressista, recuperando experiências históricas do passado e as recriando nas condições atuais, como por exemplo, os Complexos de Estudo.

Destaca-se a importância do PRONERA como política pública de Educação do Campo que a partir desta experiência em curso de pós-graduação *lato sensu* contribuiu para o fortalecimento do campo como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas (MDA, INCRA, 2004), possibilitado a formação política, científica, teórica e pedagógica de educadores do campo.

Destarte, destaca-se que o curso de Especialização em educação do campo na UNIOESTE esteve intimamente vinculado aos objetivos do PRONERA, de

> Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (MDA, INCRA, 2004).

Esta experiência de formação de educadores *lato senso* reafirmou a importância do PRONERA no sentido de colocar o Estado em condição de viabilizar respostas às demandas de

formação de educadores do campo, a partir de perspectivas que compreendem formas alternativas de pensar a educação para além das propostas curriculares hegemônicas que não contemplam as necessidades e especificidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Por sua vez, o curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE evidenciou a necessidade de diálogo e tensionamento das organizações e Movimentos Sociais no sentido de garantir o acesso e permanência dos setores menos favorecidos nas instituições de Educação Superior. Neste quesito, considerando o recorte da Educação do Campo, a UNIOESTE se colocou como pioneira na interlocução com as demandas sociais advindas da Educação do Campo, inaugurando com o acesso aos cursos de graduação por meio do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, efetivado a partir do PRONERA, já no ano de 2004 e o curso de Licenciatura em Educação do Campo, efetivado por meio do PROCAMPO, em 2010. Tais ações, juntamente com o curso de Especialização em Educação do Campo, proporcionaram à UNIOESTE a condição de articular um espaço de formação vinculado a um projeto maior de compreensão do contexto do campo, bem como, a função social da Universidade, da escola e do educador do/no campo.

A concretização do processo formativo na construção de uma prática escolar emancipatória

Conforme anunciado introdutoriamente na seção anterior, os Planos de Ensino, constituintes do curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE, em sua totalidade, guardaram ementas e objetivos diretamente vinculados à construção dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos a partir da perspectiva marxista. Destacamos aqui a ementa do componente de Economia Política: "Debater acerca das categorias e conceitos que orientam o método do Materialismo, Histórico e Dialético, e sua contribuição para interpretação da realidade e compressão do modo de produção capitalista e sua relação com a educação" (UNIOESTE, 2016).

Construir a escola dos trabalhadores desde a perspectiva da Educação do/no Campo pressupõe construir uma teoria educacional na perspectiva contra hegemônica, onde o materialismo histórico dialético enquanto método de construção do conhecimento e de interpretação e reflexão sobre a realidade se coloca como fundamental. Taffarel (2011), ao contribuir com esse debate, indica que "As teorias educacionais hegemônicas estão sendo severamente criticadas em decorrência de seus limites explicativos e capacidade de desmobilização política".

Neste sentido, indo na contramão das perspectivas hegemônicas, o curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE contribuiu para que os estudantes/educadores pudessem avançar na compreensão teórico-prática do currículo por meio dos Complexos de Estudo em sua relação com a totalidade social e com as contradições e lutas que permeiam a educação pública sob a égide do capital, buscando refletir sobre cada escola/comunidade nas relações estabelecidas para além deste espaço.

No que se refere ao componente curricular Produção do conhecimento e práticas em educação, os objetivos que orientaram seu desenvolvimento foram:

> Construir o inventário da realidade a partir de cada Escola Itinerante presente no curso; Identificar as porções da realidade presentes em cada Escola Itinerante/comunidade; Aprofundar as metodologias de ensino das disciplinas por meio do planejamento por complexos de estudo; Compreender e exercitar as peculiaridades do planejamento por complexos de estudo (UNIOESTE, 2016);

Cabe o adendo de que para se pensar o planejamento de ensino de cada turma e de cada Ciclo de Formação Humana em cada escola se faz *mister* construir o Inventário da Realidade, que se constitui como uma ferramenta, um documento que visa inventariar o entorno da escola, da comunidade, onde a escola se localiza, captar aspectos da vida, das pessoas, das famí-

lias, do movimento existente, as contradições, as questões sociais, econômicas, das formas e organização do trabalho, da produção, de saúde, culturais, artísticas, comunitárias, ecológicas, de clima, relevo, bens naturais, de luta, de vida, de como as pessoas vivem se relacionam umas com as outras e com a natureza naquele espaço. Este levantamento se constitui uma ferramenta fundamental que é o cerne do planejamento de ensino, cabendo aos educadores se apropriarem destes elementos para evidenciar as relações entre este espaço e a totalidade social.

O curso de Especialização possibilitou o estudo sistemático do Inventário da Realidade, do que ele é, quais as fases de construção e possibilidades metodológicas para o trabalho coletivo que o envolve. O fato dos educadores estarem coletivamente dialogando sobre a experiência de cada escola envolvida na experiência com os Complexos de Estudo fez com que se construíssem momentos muito ricos, qualificando a construção desde a orientação dos componentes curriculares do curso acerca das atividades a serem realizadas durante o tempo comunidade.

A partir da Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE se evidencia que a experiência escolar em processo a partir dos Complexos de Estudos nos mostra a importância de considerar a totalidade econômica, política e social no planejamento de ensino, da necessidade de, ao trabalhar os conhecimentos e conteúdos escolares, ter a compreensão do contexto no qual a escola/comunidade estão inseridos, mas sem perder o foco mais amplo de trabalho que implica em relacionar os aspectos sociais, políticos e econômicos em nível local com o contexto mais amplo. No curso esse elemento esteve presente no estudo sobre o planejamento de ensino e na construção de estratégias para o desenvolvimento nas escolas, ancorado pelo estudo das porções da realidade: Agricultura Camponesa, Produção de Alimentos, Agronegócio e Reforma Agrária, por meio das quais se organizam o ensino pelos Complexos de Estudo no chão das escolas envolvidas. A Especialização teve por referência as matrizes formadoras do ser humano: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história (MST, 2013), síntese advinda da Pedagogia do Movimento e a centralidade do trabalho com o conhecimento, compreendido como papel central da escola.

As temáticas e conceitos estudados/debatidos no curso expressaram a primazia da relação entre prática e teoria e o compromisso com a construção da práxis social, considerando as limitações na materialidade atual e a possibilidade de uma outra forma escolar. A implementação do curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE teve por convicção a necessidade de transformação da forma escolar, orientada pela construção dos Complexos de Estudo desde uma releitura da experiência soviética.

Os conteúdos dos diferentes componentes curriculares no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo trataram dos pressupostos teóricos metodológicos da proposta de educação do MST, da Educação do Campo e da educação na perspectiva marxista e seu método de análise da realidade. De forma mais específica, a partir da análise dos Planos de Ensino do conjunto dos componentes curriculares do curso se explicitam nos conteúdos os fundamentos da organização curricular desenvolvida nas escolas envolvidas. Isso passou pelo aprofundamento acerca da proposta pedagógica dos Ciclos de Formação Humana com os Complexos de Estudo que engloba estudos e práticas referentes: a construção do Inventário da Realidade, a relação escola-comunidade, a auto-organização dos estudantes, o auto-serviço, o trabalho socialmente necessário, ao Núcleos Setoriais, objetivos formativos e objetivos de ensino, planejamento de ensino e sua operacionalização, vínculo com as porções da realidade, construção de metodologias de ensino, avaliação, desenvolvimento humano omnilateral, ligação da escola com a vida, ciclos de formação humana e a mística no processo de formação humana (MST, 2015).

A definição do que se estudou em cada momento do curso levou em conta não apenas os

componentes curriculares do curso, mas também um diagnóstico da realidade das escolas, considerando as necessidades de aprofundamento teórico e os desafios que o experimento com os Complexos de Estudo apresentava em cada escola, tendo sempre por princípio uma formação pautada na práxis social dos educadores do campo.

O princípio metodológico adotado no curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE de estar pautado na interlocução com a Educação Básica, desde as práticas educativas das escolas do campo, integrou um fazer pedagógico de aprofundamento e pesquisa da própria experiência, conforme explicitado a seguir quando tratado do processo de sistematização (Jara, 2006) e da pesquisa. Conforme abordagem realizada na seção seguinte, a proposta curricular tornou-se objeto de "[...] uma atenção técnico pedagógica sistemática ao desenvolvimento curricular, porque este âmbito de decisão curricular "refere-se, sobretudo, ao seu processo de construção, isto é, à concepção, implementação e avaliação (Pacheco, 1996, p. 64)" (Antonio & Rodrigues, 2014, p. 800).

Outro aspecto formativo relacionado ao curso *lato sensu* em Educação do Campo na UNIOESTE, se refere *a gestão coletiva da turma*, que se organizou por meio de equipes de trabalho no intuito de realizar os trabalhos de auto-serviço necessários para realização das etapas de tempo universidade. Cabe o destaque à gestão coletiva dos recursos das bolsas de auxílio aos estudantes, onde a equipe de finanças, composta pelos próprios estudantes do curso, ficou com a tarefa de gerir o montante do recurso de bolsas em cada etapa. Desta forma, em cada etapa, cada educador/estudante repassava o valor da bolsa recebido, ficando apenas com o valor gasto em transporte e alimentação durante a vinda para a etapa. O montante de recurso advindo desse fundo coletivo era destinado para as compras de alimentação e locação do espaço físico para alojamento da turma, sendo geridos de forma coletiva. Esta é uma característica de vários cursos de Educação do Campo em regime de alternância, onde se evidencia que a contrariedade ao individualismo e se fortalece o princípio da coletividade de determinado grupo, exercitando a solidariedade de classe.

A dimensão formativa da sistematização da prática escolar e a pesquisa engajada no curso

O processo formativo desenvolvido na Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE ofereceu intencionalidade ao processo de sistematização da experiência (Jara, 2006) de construção dos Complexos de Estudo em cada escola envolvida nesse processo. Esta prática de sistematizar, que se desenvolve a partir da Educação Popular, foi assumida pelo coletivo pedagógico de cada escola que se organizou de diferentes formas para garantir a sistematização deste rico processo vivenciado em cada espaço.

Fundamentalmente, o processo de sistematização contou com a orientação das educadoras dos componentes curriculares relacionados à pesquisa no curso de Especialização, oferecendo suporte ao registro, à pesquisa e à reflexão no que se refere à experimentação curricular dos Complexos de Estudo. Compreendendo, a sistematização e o processo de pesquisa enquanto dimensões complementares com intuito de qualificar o registro, a descrição, a interpretação e a análise crítica do experimento dos Complexos no chão da escola e da prática educativa como um todo, e a própria reflexão do que se faz e a apropriação do acúmulo teórico e prático, acadêmico e militante, no que se refere a pesquisa (MST, 2015).

Deste modo, foi desenvolvido um cronograma processual da sistematização e da pesquisa, com orientações desde a primeira etapa do tempo universidade, e assim sucessivamente, a serem exercidas durante o tempo comunidade, conforme apresentamos abaixo:

Tabela 2. Cronograma de efetivação da Sistematização e da Pesquisa na Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE

Etapas	Orientação sobre a Sistematização e a Pesquisa
I Etapa (Janeiro de 2014)	Introdução sobre o que é sistematização e pesquisa. Orientação para criar um caderno de observação que tenha como foco, anotações e análises acerca da dimensão pedagógica que objetiva pesquisar, ou seja, a prática educativa da escola que se constitui sua intenção de pesquisa. Organizar entre o Coletivo Pedagógico o portfólio sobre o experimento dos complexos de estudo, conforme roteiro no documento das definições do experimento. Socializada na segunda etapa
II Etapa (Abril de 2014)	O Coletivo Pedagógico de cada escola deve trazer sistematizado as dimensões da fase inicial da experimentação dos complexos, evidenciando os limites/dificuldades e as potencialidades/avanços apresentados sobre cada aspecto do roteiro: A) Planejamento de ensino e sua operacionalização: • Vínculo com a porção da realidade; • Construção de metodologias; • Avaliação; B) Auto-organização dos estudantes; C) Núcleos setoriais e o trabalho socialmente necessário, como está sendo compreendido e operacionalizado: quais ocorrem? Quando ocorrem? Como está ocorrendo à relação com os conteúdos das disciplinas? Teve Trabalho socialmente necessário; D) Classe intermediária, reagrupamento, como estão em meio ao experimento?); F) Os objetivos de ensino e formativos como percebem seu nível nesta fase inicial? (está atingindo?Que nível se encontra?) G) Como está sendo a articulação dos professores: Participação nos núcleos setoriais; Foi socializada e problematizada na terceira etapa.
III Etapa (Julho de 2014)	Estudo e aprofundamento sobre os fundamentos da sistematização e utilização de instrumentos para sistematização. Reorientação da sistematização, considerando os seguintes aspectos da realidade escolar: I. Caracterização da escola, dados gerais, sujeitos; II. Antecedentes históricos da experiência (na escola e fora dela); III. Descrição das ações, desdobramentos da experiência contemplando as potencialidades e os limites (processo formativo, inventários, núcleos setoriais, planejamentos por complexos, classe intermediária, reagrupamento, lutas que a escola ajudou a construir e outros tempos educativos da escola); IV. Desdobramentos do experimento no/com o acampamento ou no/com o assentamento; V. O que se pode aprender com este processo? VI. Balanço do experimento até aqui, que inclui uma reflexão crítica e de síntese do processo até o momento. Assume o objetivo de realizar um balanço projetivo do processo inicial da construção dos complexos de estudo, para isso os coletivos pedagógicos organizaram a sistematização e a apresentação oral, que foi realizada sua socialização em mini-seminários no dia 26 de setembro, durante o Seminário Nacional sobre os complexos de Estudo.
IV Etapa (setembro de 2014)	A partir da socialização durante o Seminário Nacional e as problematizações e os debates realizados, cada coletivo pedagógico foi reorientado de acordo as necessidades específicas de escrita e abordagens de dimensões que devem avançar. Esta nova versão foi submetida a uma espécie de banca de apreciação crítica na V etapa. Para isso, ficou definido a reconstrução de um plano de trabalho para continuidade da sistematização com divisões de tarefa e cronograma de reuniões do coletivo pedagógico para avançar na produção coletiva da sistematização e na condução dos complexos de estudo. Envio da sistematização para os estudantes leitores integrantes das mesas de apreciação e professores orientadores. Orientações para os tempos comunidade passam a ter foco também no processo de pesquisa individual e escrita do TCC. Estudo e orientação para consolidação do projeto de pesquisa e entrega até janeiro de 2015.

V Etapa (janeiro de 2015)	A partir da apreciação por meio dos educadores e estudantes leitores da sistematização de cada escola no Tempo Universidade, novamente figurou-se orientações singulares para cada coletivo pedagógico avançar na escrita da sistematização. Reorientação dos projetos de pesquisa (qualificação da metodologia, recorte do objeto e objetivos) e processo de pesquisa, estruturação e escrita do TCC, de modo que avancem na qualificação do projeto de pesquisa e concomitantemente na revisão bibliográfica.
VI Etapa (julho de 2015)	Continuidade da elaboração escrita do trabalho de conclusão do curso (TCC, de modo a atingir texto, necessariamente com os elementos do projeto de pesquisa (Tema, Justificativa, delimitação do problema da pesquisa, Objetivos, metodologia, instrumentos de pesquisa), 1 º capítulo e estrutura dos capítulos posteriores) o qual será submetido à banca de qualificação na próxima etapa. A banca de qualificação será constituída por um educador que realizará a leitura crítica do trabalho, um estudante da turma que será o debatedor, e contribuirá com problematizações e indicações e o educador orientador. Concomitante a pesquisa, o coletivo pedagógico obtinha o desafio de continuidade dos processos de sistematização.
VII Etapa (setembro de 2015)	Com a realização da qualificação dos TCC's no Tempo Universidade, reconstituiu orientações de acordo as necessidades de estudo, escrita e pesquisa de cada trabalho. Concomitante a pesquisa, o coletivo pedagógica obtinha o desafio de continuidade dos processos de sistematização.
VIII Etapa (novembro de 2015 e janeiro de 2016)	Realização das 36 bancas de defesa em dois momentos da etapa VIII. A ampliação do tempo universidade 8, ocorreu justamente para proporcionar aos estudantes que obtinham maior necessidade a ter um tempo maior para produção monográfica.

Adapatado de "Memória dos encontros dos Complexos de Estudos (2010-2015)", de MST, 2015; e "Projeto de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo", de UNIOESTE, 2016.

Destaca-se que a sistematização não teve como objetivo atingir uma publicação, mas sim contribuir no processo de avaliação sistemática da prática educativa (Jara, 2006) das escolas com o experimento dos Complexos de Estudo. Isso, por excelência, colocou-se como produto do trabalho coletivo e partiu necessariamente de uma prática social concreta, a qual serviu como base para um capítulo ou parte de um capítulo nas monografias, sobretudo no que diz respeito ao histórico e a caracterização das escolas (MST, 2015). Entretanto, a orientação oferecida pelo componente curricular de Pesquisa, foi que a utilização do texto da sistematização no trabalho monográfico necessariamente deveria passar por uma reelaboração e articulação com o objeto de pesquisa específico de cada membro do coletivo pedagógico, com a devida identificação da fonte desta produção coletiva (MST, 2015).

Salienta-se que um dos desafios do curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE, essencialmente materializado por meio da pesquisa, tanto no âmbito da sistematização quanto no processo de pesquisa, foi de manter a reflexão teórica e metodológica própria à pesquisa como componente curricular do curso articulada às necessidades de registro e reflexão sobre a experimentação em andamento nas escolas envolvidas. Concretamente, isso significou que as técnicas de registro, observação, entrevista, tipos de pesquisa, exercícios de escrita, argumentação, reflexões sobre a produção do conhecimento, e as temáticas pertinentes ao componente curricular foram preservadas, entretanto, assumiram um diferencial ao se vincular às necessidades de registro e reflexão da experiência com os Complexos de Estudo e à realização do curso de pós-graduação *latu senso*.

Ainda no âmbito dos desafios, evidencia-se pelos registros da Memória do curso que na medida em que se processou a necessária dedicação individual à produção monográfica, ocorreu um conflito temporal entre a dedicação à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a construção da sistematização enquanto objeto coletivo de avaliação da experimen-

tação dos Complexos de Estudo. Aspecto este que levou a Coordenação Política Pedagógica do Curso a cogitar a possibilidade de redimensionar o caráter de produção individual do TCC, compreendendo-o a partir de um caráter de produção coletiva. Entretanto, em razão do nível de produção que os estudantes encontravam-se tornou inconveniente tal mudança. Porém, isso não significou abrir mão dos processos coletivos materializados no processo de sistematização, pelo contrário, esses, de modo geral, deram sustentação para a elaboração individual de cada estudante do curso.

Durante o desenvolvimento do curso foram realizadas inúmeras mesas de debates sobre a sistematização de cada escola. Esses momentos, além contar com a participação de especialistas que faziam as ponderações sobre a sistematização de cada escola, os próprios estudantes realizaram a leitura e contribuíram com a sistematização das outras escolas, o que se constituiu num processo coletivo riquíssimo. Essa experiência de sistematizar uma prática vivenciada também se expressa de grande valia, porque ressalta a escola do campo e os sujeitos do campo como construtores de conhecimento e sujeitos de sua história.

Entre as diversas atividades promovidas pelo curso, encontra-se o *Seminário Nacional da Frente de Educação Básica sobre o Experimento Pedagógico das Escolas Itinerantes MST PR: organização curricular em Complexos de Estudo.* Essa atividade teve como objetivo, a partir da socialização dos fundamentos e da lógica de organização dos Complexos de Estudo em experimento nas Escolas Itinerantes do Paraná, desenvolver intercâmbio com práticas e experimentações pedagógicas das Escolas do MST dos outros estados, com o intuito de fortalecer, na produção coletiva, o projeto educativo e histórico do MST (Sapelli, Leite, & Bahniuk, 2019). Isso culminou com o vislumbramento de possibilidade para avançar na consolidação do trabalho educativo nas escolas com as matrizes pedagógicas da Pedagogia do Movimento tendo por referência uma nova sociabilidade (MST, 2015).

Durante o Seminário, os estudantes da Especialização assumiram o desafio da socialização em mini-seminários, tendo por base a sistematização produzida processualmente, abordando os resultados e um balanço crítico sobre a construção e o experimento dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo no Paraná. Essa proposição metodológica teve por foco intercambiar com a prática das escolas dos outros estados presentes, constatando as diferentes dimensões da Pedagogia do Movimento, e com isso, visualizar os melhores caminhos a serem percorridos para avançar na formulação e construção da escola da classe trabalhadora.

Considerando o processo desencadeado, a elaboração do TCC teve um caráter bastante peculiar na Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE. A vinculação dos estudantes/educadores nos coletivos pedagógicos das escolas fez com que a responsabilidade relacionada ao TCC se efetivasse, em certa medida, como responsabilidade coletiva, no sentido de que àquele coletivo esteve envolvido desde a construção da intenção e do objeto de pesquisa de cada estudante, até a própria elaboração escrita em comum dos que pesquisavam diferentes elementos de uma mesma escola.

Durante o processo de construção dos projetos de pesquisa os professores orientadores e todos os docentes tiveram papel importante no adensamento e na problematização dos objetos de estudo. Como diferencial qualitativo sublinha-se a construção das bancas de qualificação de cada monografia com a mesma rigorosidade da banca de defesa, contando com a leitura e contribuições de um docente do curso e de um companheiro estudante, visando contribuir e qualificar o texto escrito e a apropriação da proposta a partir de cada educador/estudante.

Esta prática de qualificação das monografias possibilitou que os estudantes tivessem contribuições de outros estudiosos para além do orientador, um momento rico e que possibilitou avançar no recorte das pesquisas, na indicação de autores, na metodologia, na produção de dados, entre outros, o que geralmente não é possível nas pesquisas em cursos de especialização *lato sensu*, dado que esse nível de formação acadêmica, de forma geral, estrutura-se na

relação entre dois sujeitos: orientador e orientando.

Este momento se concretizou muito rico também para os estudantes, não somente por terem seus trabalhos lidos por outros docentes e companheiros de estudo, mas também, por poderem ler os textos dos seus colegas de turma, poder analisar e problematizar a elaboração escrita do outro e repensar e se alimentar de possibilidades para sua própria pesquisa. Desta forma, a qualificação de TCC coloca-se com um potencial necessário nos cursos em alternância, sendo que a mesma tem sido bastante válida nos espaços onde se realiza.

As 36 monografias qualificadas no curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE podem ser distribuídas em três grandes grupos temáticos que expressam o aprofundamento dos estudos viabilizados pelo curso de pós-graduação *lato sensu* naquele momento, sendo eles: Grupo 1 - Escola, formação de educadores, avaliação e papel da equipe pedagógica; Grupo 2 - Planejamento de ensino, planejamento por complexos, e conteúdos disciplinares; Grupo 3 - A relação trabalho, escola e auto-organização dos estudantes. Cada um desses agrupamentos temáticos das pesquisas em andamento contava no momento de qualificação com uma quantidade entre onze e catorze monografias. Com o recorte da pesquisa mais definido a partir da banca de qualificação, o panorama das temáticas de estudo tornam-se mais preciso, sendo possível sintetizá-las a partir do quadro abaixo:

Tabela 3. Agrupamento Temático das Produções Monográficas

Temática pesquisada	Elementos abordados a partir dos objetivos das pesquisas	Quantidade de monografias
Construção dos complexos e estudos nas escolas	Transformação da forma escolar; planejamento de ensino; registro da experiência da escola; papel da equipe pedagógica; inventário da realidade; relação com a agroecologia; ensino de artes nos complexos de estudos; ensino de música nos complexos de estudos; complexos de estudos na escola do campo.	14
Trabalho e educação	Trabalho como matriz formativa; trabalho na escola; Trabalho Socialmente Necessário.	5
Auto-organização dos estudantes	Auto-organização e Núcleos Setoriais; Auto-organização gestão da escola; Auto organização e Trabalho Socialmente necessário; Auto-organização na infância; Núcleos Setoriais e Juventude.	6
Relação escola-comunidade	Construção da participação; participação nos complexos de estudos; participação e incidência na organização escolar.	3
Formação de educadores	Formação continuada de educadores; princípios da formação de educadores.	2
Trabalho pedagógico a partir da realidade	Porção da realidade e interdisciplinaridade; a compreensão da realidade como fundamento da pedagogia socialista; conteúdos e vínculo com a realidade na disciplina de Ciências.	4
Cultura camponesa	Papel da escola na formação da cultura camponesa.	1
O trabalho por área de conhecimento	Analisar a organização curricular por área de conhecimento.	1
Leitura	O que leem os estudantes no Ensino Médio.	1

Fonte: UNIOESTE. Elaboração própria

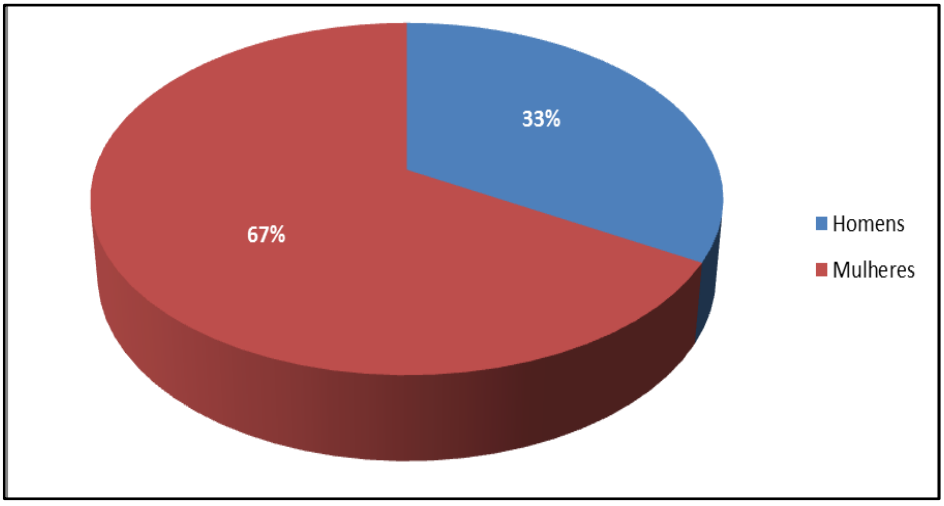
Considerando os elementos que deram base para a realização da pesquisa e elaboração das monografias no curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE, pode-se caracterizar o processo de pesquisa do curso, como pesquisa engajada e militante (Jaumont & Varella, 2016), pois esteve vinculada aos desafios da vivência do educador, ou seja, a produção das monografias abarcou temas relacionados a construção dos Complexos de Estudo e, ao mesmo tempo, expressou o comprometimento social com mudanças da forma escolar, desde a realidade objetiva de cada escola envolvida no processo. Isso evidencia-se na medida em que os trabalhos monográficos foram colocados no sentido de identificar os avanços e as limitações acerca da experimentação dos Complexos de Estudo, problematizando essa ação e assumindo coletivamente o desafio no delineamento de caminhos a serem percorridos para seguir na qualificação e transformação do trabalho pedagógico escolar.

Deste modo, constata-se que no curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE esteve fundado no vínculo entre Educação Básica e Educação Superior, considerando ainda, a interface dessa última com a Educação do Campo. Assim, a formação continuada de educadores do campo, ao mesmo tempo que não pode prescindir da atuação na Educação Básica, tendo-a como elemento impulsionador do processo formativo, necessita voltar-se para o aprofundamento sistemático e teoricamente criterioso disposto na Educação Superior. A conjunção desses dois fatores, basilares da formação continuada de educadores, além de promoverem a formação qualificada de tais sujeitos têm condições equânimes de repercutir na realidade escolar, tendo em vista a correlação direta entre o que se estuda teoricamente e o fazer pedagógico cotidiano destes trabalhadores e trabalhadoras da educação nas escolas.

Perfil dos estudantes da turma de Especialização em Educação do Campo e a conexão com a inserção acadêmico-profissional

A turma de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE foi constituída inicialmente por quarenta estudantes, dos quais 36 chegaram a etapa final do curso. As quatro desistências registradas nas primeiras etapas se constituem a partir de questões pessoais e de saúde. O gráfico abaixo representa a distribuição dos 36 concluintes por sexo:

Figura 1. Concluintes da Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE – 2016 - Distribuição por sexo



Fica evidente que dos 36 estudantes concluintes, a maioria é do sexo feminino. São 24 mulheres e 12 homens. Porém, é importante destacar que, em contraposição, o público masculino presente no curso, o quantitativo masculino de licenciados é bastante relevante. Se levarmos em consideração que as profissões ligadas à educação e à escola são em sua imensa

maioria assumidas pelas mulheres, dado o caráter da sociedade patriarcal existente e os dados da divisão sexual do trabalho na sociedade atual. Outro elemento relevante identificado é que dos doze sujeitos do sexo masculino integrantes da turma de Especialização, seis são pedagogos formados no curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, nesse caso, o comparativo com dados de ingresso de estudante do sexo masculino em cursos de Pedagogia explícita um avanço bastante interessante, é a Educação do Campo mostrando que a tarefa de ensinar e educar as novas gerações é de todos os seres humanos, independente do sexo.

Ao traçar o perfil dos estudantes da pós-graduação *latu senso* em Educação do Campo na UNIOESTE se evidencia um dado bastante interessante que é o fato de que grande parte destes são egressos de cursos de graduação ofertados a partir da política pública de Educação do Campo. Do total de 36 estudantes egressos da Especialização, têm-se dezesseis egressos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, construído na parceria entre os Movimentos Sociais, a UNIOESTE e o PRONERA. No montante de egressos incluem-se ainda, seis egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo promovidos pelo PROCAMPO e um egresso do curso de Geografia, também ofertado no âmbito do PRONERA.

Desta forma, verifica-se que da totalidade de estudantes que se formaram na Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE – 36 egressos – cerca de 51% já eram egressos de cursos de graduação em alternância viabilizados por meio do PRONERA ou do PROCAMPO. Cabe o destaque ainda, para o fato de que dos dezoito egressos de graduação em alternância, dezesseis deles se formaram nos cursos de graduação em alternância realizados na UNIOESTE, na interface Educação Superior e Educação do Campo.

Nesse quadro, fica evidente que a descentralização de recursos com fins sociais efetivamente necessários – como o caso da formação de educadores das escolas do campo – atrelada à disposição de servidores vinculados às instituições públicas de Educação Superior – neste caso a UNIOESTE – possibilitam a construção de ações em prol dos sujeitos historicamente mais vulnerabilizados e que se colocam hoje na condição de sujeitos capazes de pensar e propor políticas públicas, políticas estas que deem conta de reparar e superar a histórica defasagem que os povos trabalhadores do campo têm em relação à totalidade social, em especial na esfera do acesso à educação em todos os níveis.

Como mencionado anteriormente, todos os estudantes que adentraram na Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE mantinham vínculos com as escolas do campo, e se desafiaram a construir uma proposta curricular alternativa ao modelo hegemônico, pautada nos princípios da Pedagogia Socialista, da Pedagogia do Movimento e da Educação do Campo. O quadro abaixo demonstra a distribuição dos estudantes por escola:

Tabela 4: Distribuição dos estudantes por Escola e Município

Escola/Colégio	Município/Localidade	Quantidade de estudantes da especialização em EdoC
Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu/ Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu	3
Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	Cascavel/Pré Assentamento Valmir Motta de Oliveira	7
Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Londrina/ Pré Assentamento Eli Vive	5
Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira	Jacarezinho/ Acampamento Companheiro Keno	5
Escola Itinerante Construtores do Futuro	Rio Branco do Ivaí/ Acampamento Sete de Setembro	2
Escola Itinerante Caminhos do	Ortigueira / Acampamento Maila	3

Saber	Sabrina	
Escola Itinerante Carlos Marighela	Carlópolis/ Acampamento Elias Gonçalves Meura	2
Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak	Rio Bonito do Iguaçu/Assentamento Marcos Freire	2
Colégio Estadual do Campo Contestado	Lapa/ Assentamento Contestado	2
Colégio Estadual do Campo José Martí	Jardim Alegre/ Assentamento	1
Setor de Educação	MST	4
Total		

Fonte: UNIOESTE. Elaboração própria.

Este levantamento expressa a abrangência de escolas e municípios beneficiados por essa ação que manteve relação direta com a política pública de Educação do Campo. Cabe destacar, que apenas uma das dez escolas envolvidas diretamente no curso, não contou com dois ou até sete educadores cursando a Especialização. Este ponto se configurou de extrema relevância para efetivar na escola a continuidade na construção dos Complexos de Estudo. Quando há um coletivo disposto a discutir, pensar, propor, ousar construir e distribuir as tarefas de trabalho, o desafio se concretiza como desafio coletivo e tem maiores possibilidades refletir em práticas pedagógicas condizentes com o projeto de escola da classe trabalhadora do campo. Grandes desafios precisam de uma equipe alinhada em cada escola, para dar conta de direcionar os trabalhos tendo no horizonte a construção da escola do campo que valorize a terra como espaço de vida e de vivências.

Neste sentido, a partir da diretividade do Setor de Educação do MST, cada escola pôde dialogar no sentido de indicar nomes do coletivo de educadores da escola que tivessem condições de inserir-se no curso de pós-graduação *lato sensu* e ao mesmo tempo projetar e desenvolver a formação com os demais educadores da escola que não puderam estar no curso. Este grupo de educadores que se deslocou diversas vezes para cursar a Especialização foi uma parte, ou a totalidade dos educadores que constituíram o coletivo pedagógico de cada escola.

O coletivo pedagógico é formado por coordenadores pedagógicos e/ou diretores, pedagogos e educadores destacados para tal função, este coletivo tem por objetivo contribuir na condução e no acompanhamento da escola, na intenção de dar unidade ao processo formativo desenvolvido. Por isso, a maioria dos matriculados na Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE foram educadores atuantes nos coletivos pedagógicos das escolas ou assessores que acompanharam o desenvolvimento da mesma.

Neste sentido, o curso de Especialização contribuiu com a organização da formação local de cada escola, com o conjunto de educadores que não pode cursar regularmente. Os coletivos pedagógicos das escolas estruturaram um processo de formação continuada em cada local, com vistas a socializar com os demais educadores, que não participavam do curso, aspectos centrais tratados nele, na intenção de dar subsídios teórico-práticos para todos os educadores atuarem de forma criativa e ativa no desenvolvimento do experimento dos Complexos de Estudos em cada escola.

O perfil da turma, expressa que além da atuação em escolas do campo, a imensa maioria dos estudantes residiam e ainda residem em Comunidades do Campo, em Acampamentos de luta pela terra e Assentamentos de Reforma Agrária onde as escolas nas quais atuam estão localizadas. Considerando o endereço de matrícula dos estudantes da Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE, do total de 36 estudantes, apenas doze não residiam na mesma comunidade da escola. Nas escolas vinculadas ao experimento dos Complexos de Es-

tudo, a compreensão de educação extrapola em muito os espaços da escola, neste sentido,

> [...] o educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social. Os educadores têm a tarefa, como intelectuais da cultura, de promover a formação e socializar o conhecimento. Decorre daí uma grande discussão sobre a especificidade da formação do professor para a atuação em contexto campesino, dada a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades campesinas (Simões, 2017, s/p).

Neste sentido, reitera-se o dado de que cerca de 65% dos matriculados residiam na mesma comunidade na qual a escola de atuação está localizada. Quanto aos doze estudantes que representavam cerca de 35% de educadores que não residiam na mesma comunidade da escola, cabe a ressalva de que estes integram os coletivos pedagógicos das escolas ou prestavam assessoria às mesmas, então, mesmo não residindo na comunidade, este dado indica que desenvolviam seus trabalhos há alguns anos na escola, contribuindo na condução dos processos de construção curricular a partir dos Complexos de Estudo.

Com isto, ao correlacionarmos o perfil dos egressos da Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE aos dados e ao perfil dos egressos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo e do curso de Licenciatura em Educação do Campo, também ofertados pela UNIOESTE, pode-se afirmar que a Educação Básica enquanto base de inserção profissional constituiu ambiente fecundo de abertura para o acesso à Educação Superior, além de viabilizar a inserção na graduação, nos cursos organizados em alternância, proporcionou também a possibilidade de continuidade de estudos e de inserção na Universidade, no curso de pós-graduação *lato sensu* em alternância, como foi o caso dos estudantes da Especialização em Educação do Campo e de outros egressos que prosseguiram com sua formação acadêmica-científica em programas de pós-graduação *stricto sensu* na própria UNIOESTE ou em outras instituições de Educação Superior.

Dos estudantes egressos da Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE, três deles já possuem a formação acadêmica em nível de mestrado, sendo dois destes, na área da Educação e uma em Desenvolvimento Rural Sustentável. Outra egressa encontra-se com mestrado em andamento. Observamos que os quatro egressos da Especialização em Educação do Campo que se inseriram em cursos de mestrado, também são egressos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE. Ainda destes quatro sujeitos, três realizaram o mestrado em programas de pós-graduação da UNIOESTE, sendo uma mestranda em Educação no *Campus* de Cascavel, uma mestra em Sociedade, Cultura e Fronteiras no *Campus* de Foz do Iguaçu e um mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável no *Campus* de Marechal Cândido Rondon.

A ampliação desse olhar para a inserção acadêmica-científica dos setenta egressos das duas primeiras turmas do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, permiti constatar a existência de 38 egressos que estão cursando ou já são pós-graduados em nível de especialização, duas estão cursando o mestrado, doze já possuem o título de mestres, quatro estão em cursos de doutorado e dois já possuem o título de doutores.

Mesmo que com caráter eminentemente quantitativo, os dados apresentados referentes à inserção em programas de pós-graduação *stricto sensu* permitem afirmar que os cursos de formação de educadores do campo na UNIOESTE – graduação e pós-graduação *lato sensu*, ambos em alternância – além de contribuírem para a inserção dos setores populares na Universidade, contribuíram também na formação de intelectuais orgânicos da Educação do Campo, conforme acepção gramsciana que categoriza os intelectuais orgânicos enquanto aqueles que atuam em prol dos interesses da classe trabalhadora ao exercer a função central nos processos e lutas de formação de uma contra hegemonia aos interesses do capital (Gramsci, 2001). Tal afirmação está fundamentada pela identificação da origem e da inserção profissio-

nal destes sujeitos egressos dos cursos de Educação do Campo (Campos, et al, 2019), os quais atuam no âmbito da docência e na gestão escolar da Educação Básica do campo, na docência na Educação Superior ou atuam em outros processos formativos não escolares vinculados aos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Considerações finais

Em tempos sombrios e difíceis em que a Educação Pública de Gestão Pública encontra-se sob ataque, tempos de retrocessos na política educacional e nos direitos humanos, requer dos trabalhadores e trabalhadoras que eduquem nas contradições atuais e na resistência, com os pés no chão, ao passo que mirem os olhos no horizonte humanista e na formação de lutadores e construtores de novas relações sociais.

É nessa perspectiva que se coloca a importância de experiências com o caráter do curso de Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE, entre outras iniciativas já mencionadas e que se vinculam ao acesso e permanência na Educação Superior, na esfera da formação de educadores como parte da luta pela *inclusão* dos setores populares na universidade pública. No sentido de possibilitar as condições para a formação continuada de educadores do campo, ao mesmo tempo, em que possibilita a pesquisa engajada e militante (Jaumont & Varella, 2016) com um processo de construção de uma organização curricular com aspirações emancipatórias.

Experiências neste marco tornam-se mais relevantes socialmente ao passo que figuram a interface entre a Educação Básica e a Educação Superior e vice-versa e também na aproximação das Universidades públicas às necessidades reais dos Movimentos Sociais Populares do Campo, no caso, o MST que tem construído uma importante proposta de educação dos trabalhadores, colocando-se a experimentar novas propostas educativas de cunho progressista, recuperando experiências históricas e as recriando nas condições atuais como, por exemplo, os Complexos de Estudo.

Neste sentido, o curso de Especialização em Educação do Campo, *lato sensu*, efetivado pela UNIOESTE em parceria com o PRONERA atendeu a uma demanda de formação continuada dos educadores do MST no Paraná, e contribui com a construção de uma escola pautada na Pedagogia do Movimento, nos pilares da Educação do Campo e na experiência da Pedagogia Socialista, materializando-se numa fecunda prática que soma ao esforço coletivo de ressignificar a função social da Universidade com um caráter popular e de democratização da Educação Superior no âmbito do acesso (Martins, 2012), do conteúdo e da forma (Frigotto, 2011).

Destaca-se, portanto a importância do PRONERA, como política pública de Educação do Campo, que a partir desta experiência de Especialização em Educação do Campo contribuiu para o fortalecimento do campo enquanto território de produção e reprodução da vida nas dimensões, econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas (MDA, INCRA, 2004), combinado ao acesso das riquezas culturais produzidas pela humanidade, seja na dimensão da formação política, científica, teórica e pedagógica de educadores do campo.

Como desafio pontuamos a necessidade de tornar permanente a formação continuada de educadores do campo de modo a não perder a autonomia, dos Movimentos Sociais e da Universidade pública. Deste modo, na gestão dos processos desde as práticas consolidadas de Educação do Campo, o PRONERA tem sido grande aliado nesse processo de humanização.

Cabe pontuar a necessidade de avançar na luta visando à conquista de uma política efetiva de formação continuada de educadores e educadoras do campo, engajada desde os sujeitos coletivos do campo, e que não fique na dependência de editais para angariar recursos, com prazo determinado para findar.

Para fins de provisórias conclusões, percebe-se que a experiência de Especialização em Educação do Campo aqui analisada, e que foi construída no estado do Paraná, por estar intrinsecamente atrelada a construção de práticas de Educação do Campo, assume a conexão direta

entre processos de formação continuada de educadores e as práticas escolares. Isso permitiu converter de maneira recíproca as práticas escolares em subsídios na formação de educadores, tendo por referência a experiência dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, permitindo o aprofundamento das diversas dimensões (filosóficas, epistemológicas, históricas, políticos e técnicas) que compõem a Educação do Campo entendida como uma prática de resistência às relações sociais impostas, afirmando uma projeção de futuro, de transformação social e formação das novas gerações de lutadores e construtores do futuro.

Referências

Antônio, C. A, & Rodrigues, C. L. S. (2014). Complexos de Estudos: experimento de currículo nas escolas do MST no Paraná, Brasil. In Moreira, A. F. (Org.) Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais, *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 798-802).Minho: Autor.

Bahniuk, C. (2015) *Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.

Campos, J. C. de; Marcondes, V. L.; Leite, V. de J.; Silva, J. Z. da, & Verdério, A. (2019, abril 10). *Vozes da Educação do Campo na interface com a UNIOESTE – Ensino Superior: inclusão e permanências dos Setores Populares.* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/channel/UCw5WgyTakBLJwu5QGjDvLwg

Freitas, L. C. de. (2009). A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In Pistrak, M. M. (Org.) *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular.

Frigotto, G. (2011). Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma. In Munarin, A., Beltrame, S., Conte, S. F., & Peixer, I. (Orgs.), *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. (2a ed. pp. 19 – 46). Florianópolis: Insular.

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere.* (2ª ed.) Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Krupskaya, N. K. (2017). *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados.* São Paulo: Expressão Popular.

Jara, O. (2006). *Para sistematizar experiências*. (2 ed.) Brasília: MMA.

Jaumont, J., Varella, R. V. S. (2016). A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. *RevistaDireito & Práxis*, 07(13), 414-464. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350944882015. doi: 10.12957/dep.2016.21833

Martins, J. F. (2012). A Pedagogia da Terra: os Sujeitos do Campo e do Ensino Superior. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 103-119. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Fernando.pdf

Ministério do Desenvolvimento Agrário. (2004). *Manual de Operações do PRONERA*. Brasília: Autor.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2015). *Memória dos encontros dos Complexos de Estudos (2010-2015).* Curitiba: Autor.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2013) *Plano de Estudos da Escola Itinerante.* Cascavel: Edunioste.

Sapelli, M. L. S., Leite, V. J., & Bahniuk, C. (2019). *Ensaios da Escola do Trabalho na luta pela terra*: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná . São Paulo: Expressão Popular.

Sapelli, M. L. S.; Freitas, L. C. de; Caldart, R. S. (orgs). (2015). *Caminhos para a transformação da escola 3 – complexos de estudo na organização do trabalho pedagógico de escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular.

Simões, R. D. (2017). Formação de professores para atuação em escolas do campo. *Jornal Pensar a Educação em Pauta,* 5 (171). Recuperado de http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/formacao-de-professores-para-

atuacao-em-escolas-do-campo/
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (2013). *Projeto de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo*. Foz do Iguaçu: Autor.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (2016). *Relatório Complementar - Curso de Especialização em Educação do Campo - ano 2014/agosto - março/2016*. Foz do Iguaçu: Autor.
Pistrak, M. (2000). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.
Pistrak, M (2009). *A Escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular.
Shulgin, V. (2013). *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular.
Verdério, A.; Silva, J. Z. da; Campos, J. C. de; Leite, V. de J.; Marcondes, V. L. (2017) *Formação de Educadores do Campo na parceria entre UNIOESTE e Movimentos Sociais-Populares do Campo 2004 – 2017*: Eixo de Pesquisa Educação do Campo. Cascavel.
Verdério, A.; Silva, J. Z., Campos, J. C., & Leite, V. J. (2019) *Setores Populares na Universidade Pública: a experiência da UNIOESTE na interface Educação Superior e Educação do Campo.* Cascavel.

Curso de Pedagogia da UNIOESTE Campus Cascavel, um olhar estatístico

Josenei Godoi de Medeiros
Liliam Faria Porto Borges

Introdução

O Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* Cascavel, teve sua autorização de Funcionamento pelo Decreto Federal nº 70.521/75 de 15 de maio de 1972, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 16 de maio de 1972. Iniciou suas atividades letivas no segundo semestre de 1972 e obteve seu primeiro reconhecimento pelo Decreto Federal 77.308 de 17 de março de 1976, publicado pelo DOU em 18 de março de 1976 (Brasil, 1976).

Em 2018 o Curso de Pedagogia da UNIOESTE *campus* de Cascavel é regido pela resolução nº 265/2016-CEPE (UNIOESTE, 2016) e está vinculado ao Centro de Educação, Comunicação e Artes da UNIOESTE e oferece um número de 40 vagas matutinas e 40 noturnas, com carga horária de 3260 horas, com tempo mínimo de 4 anos e tempo máximo de 7 anos para a integralização do curso, tendo seu reconhecimento renovado pelo Decreto Estadual nº 9740 Diário Oficial do Estado em 14 de julho de 2016, publicado pelo Diário Oficial do Estado do Paraná (DOE-PR) em 13 de julho de 2016 (UNIOESTE, 2016).

Com o objetivo de realizar uma pesquisa quantitativa, e obter um perfil do estudante de Pedagogia no período de atividade informatizada do curso e da mesma forma a caracterização assumida pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia neste período, foram explorados os dados fornecidos e coletados do sistema interno da UNIOESTE de gestão acadêmica denominado "Academus", onde tem-se informações sobre dados cadastrais e a vida acadêmica dos alunos matriculados na Universidade. Esses dados foram tratados pelo software IBM/SPSS (20.0)[503], pelo qual se obteve as quantificações estatísticas.

A coleta de dados referente ao curso foi articulada referenciando dois momentos devido as características tecnológicas de cada momento. O primeiro momento refere-se ao período de 2003 até o ano de 2009, e o segundo momento de 2009 até o ano de 2018. No primeiro momento os dados coletados foram acessados diretamente no sistema Academus, contudo as informações constantes não possuíam os dados das questões socioeconômicas que são encontradas no mesmo sistema a partir do segundo momento. Para o segundo momento tem-se os dados mais completos extraídos do sistema, e são estes dados que serão explorados neste trabalho.

Dessa forma foram quantificados dados totalizadores parciais de um período do curso, em suas versões diurnas e noturnas estabelecendo assim o universo da pesquisa, que por sua vez permitiu ter uma visão global em alguns aspectos e em outros uma visão da historicidade estatística envolvida nesses anos pesquisados.

[50]Spss é um software aplicativo (programa de computador) do tipo científico. Originalmente o nome era acrónimo de statistical package for the social sciences - pacote estatístico para as ciências sociais, mas na atualidade a parte spss do nome completo do software (ibm spss) não tem significado. Pacote este de apoio a tomada de decisão que inclui: aplicação analítica, mineração de dados, mineração de texto e estatística que transformam os dados em informações importantes que proporcionam reduzir custos e aumentar a lucratividade. Um dos usos importantes deste software é para realizar pesquisa de mercado.

Para além destes dados totalizadores, buscou-se ainda estabelecer coligações de dados para que se tenham informações do perfil do aluno, caracterizando assim, além do aluno, o próprio Curso de Pedagogia em suas duas versões de período, por meio dos alunos que o compõe.

Esta caracterização é importante para que se possa ter uma consciência numérica e histórica do curso e, além disso, ter dados balizantes para uma possível intervenção em pontos que mereçam ajustes, ou até mesmo um conjunto de informações para adequação ou mudanças pertinentes a uma provável demanda coexistente ou futura, da formação do profissional de Pedagogia.

Portanto este trabalho não é estudo qualitativo e não busca analisar de forma avaliativa a universidade ou o curso estudado, mas sim procura de forma numérica explorar os dados relacionados a historicidade epistemológica adquirida e representada no período, além da adoção de uma prática analítica de consistência estatística que vislumbra a materialização do cenário transcrito a partir de uma realidade pressuposta.

A sistemática adotada, na metodologia deste trabalho, foi a avaliação dos dados intrínsecos ao sistema e a documentação, delimitando assim o universo pesquisado a uma totalidade censual dos alunos matriculado no período estabelecido.

Em contraponto ao olhar específico dos dados, buscar-se-á uma contextualização teórica, sócio-histórica do Curso de Pedagogia, baseados nos referenciais documentais, teóricos e históricos, além de relatórios estatísticos fornecidos pelo sistema de avaliação do ENADE, bem como dados do site do Ministério da Educação e Cultura no sistema EMEC.

Fundamentação teórica

A compilação dos dados numéricos e estatísticos do Curso de Pedagogia da UNIOESTE torna possível construir um corpo que tenha definições mensuráveis e factíveis e possa assim ser observado no plano cartesiano. Esta observação se dará inicialmente neste trabalho, contudo, as possibilidades de cruzamento dos dados fornecidos, extrapolam os olhares iniciais, e permitem que se tenha outras óticas e contextualizações, tanto do curso como dos alunos ingressantes.

Inicialmente, atentou-se a justificativa deste trabalho, que pressupõe uma análise numérica estatística, o que não é usado, contemporaneamente e com frequência em trabalhos correlatos de análise acadêmica para um curso. Apesar da classificação numérica e da adoção de ferramentas numéricas de avaliação estabelecidas pelo governo através do MEC, conforme Paul; Ribeiro; Pillati (1990) tem-se a tendência de uma análise social e a historicidade de um curso ou da própria educação, conforme (Abbagnano & Visalberghi, 1957) (Soligo, 2012).

Mesmo não tendo um cunho avaliativo qualitativamente, mas sim, procurando explorar os dados referentes ao curso, existe a possibilidade de se remeter a um pretenso posicionamento, pois se tem explicitados dados legitimados, os quais promovem a quantificação do curso em si, o que pode por sua vez, mostrar, em seus resultados, a pretensão de uma conformidade objetivista tendenciosa ou a negação da mesma (Werle, 2010, p. 25) ou ainda nas palavras de Soligo; Gasparin, (2011) "*A representação tem a capacidade de se substituir a realidade que representa*", quando se referiam a construções avaliativas institucionais tendenciosas fomentadas pela divulgação de índices numéricos de avaliação escolar.

Entretanto a liquidez exploratória de dados permite que, no viés filosófico, se tenha turbidamente ou até mesmo tautonicamente esta ambiguidade, o que não vincula uma inferência observacional à pesquisa, mas tange às iconicidades semióticas encontradas e que faceiam o curso.

Não se trata, portanto neste trabalho, de uma afirmação positivista que visa somente subsidiar o método científico, aplicando cartesianamente, fatos e estabelecendo cenários, ou ainda a limítrofe indagação aos métodos aplicados pela lógica de Comte, para que se tenha base racional e assim justificar a Pedagogia como ciência, como nos chama a atenção (Abbagnano

& Visalberghi, 1957, p. 646,695). Procura-se aqui, estabelecer na historicidade factual a abertura do diálogo para a representação crítica formando uma probabilidade do constructo pedagógico que se constitui o curso de pedagogia analisado.

Destaca-se ainda do risco de uma avaliação unidimensional ao se observar dados, o que implicaria na intangibilidade fornecida por indicadores numéricos sublimando as variantes sociais, destacadas por Soligo (Soligo, 2012), o que leva ao questionamento das consequências e impactos da factuação numérica de uma ciência social como a Pedagogia e da influência desta ação quando a trazemos para o âmbito matemático ou estatístico.

Polissêmicamente e, não obstante a uma consideração da quantificação da ciência pedagógica e da sua caracterização como ciência social, ou mesmo da formação do profissional, como meio pelo qual transpassa concomitantemente à administração (Paro, 2010), amplia-se a observância numérica para uma análise social e política do curso, não esquecendo também das considerações que são articuladas por estes meios, onde tem-se o pedagogo como sujeito ativo na construção da dinâmica intra-escolar, visto que a formação do pedagogo pelo curso superior lhe coloca, muitas vezes em sua carreira, como mediador da realidade organizacional necessária para o funcionamento da escola, conforme (Dourado, 2007).

Contexto histórico do Curso de Pedagogia

Nesta conceituação inicial que se estabelece a relação da Pedagogia e a histórica da Pedagogia como ciência, tem-se hoje, uma considerável variação de teorias e definições quanto a sua classificação social histórica, psicológica e principalmente filosófica, conforme (Schmied-Kowarzik & Leo, 1988).

Já a historicidade formal do Curso de Pedagogia no Brasil remonta ao início da Republica em 1892, contudo no ano de 1939, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, e que teve por consequência a necessidade da formação de docentes para o curso normal e passa a ser estabelecido legalmente como Curso de Pedagogia pela legislação: Decreto-Lei nº 1.190/1939; Parecer nº 251/1962; Parecer nº 252/1969 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, apresentados em estudos de (Arantes & Gebran, 2014) e (Saviani, 2007).

O Curso de Pedagogia da UNIOESTE

A história do Curso de Pedagogia revela o primeiro curso da Unioeste a ser reconhecido oficialmente pelo Decreto de nº. 77.308/76, de 17 de março de 1976. Porém, não se manteve estático, passou por processos avaliativos internos de adequação, bem como seguiu a legislação vigente para as diversas épocas, mantendo-se portando adequado ao período histórico corrente e a um processo de alterações constante.

Dessa forma, do momento da sua criação manteve suas bases iniciais até 1997, onde possuía três eixos de formação sendo Exercício do Magistério, Orientação Educacional e Administração Escolar. Após 1997 foi realizada uma reestruturação para absorver as novas concepções teóricas estabelecidas que tendia a *uma "atividade escolar de forma integrada, articulada e indissociada*" (UNIOESTE, 2007), bem como a organização escolar. Essa adequação procurou estabelecer também a paridade legal exigida pela LDB 9394/96.

Por conseguinte, foi adequado às normas que instituíram a regulamentação da prática de ensino, e diante da Resolução 02 CNE/CP de 19 de fevereiro de 2002, onde se assimilou a legislação LDB 9394/96, em seus artigos 62, 64 e 87. Segundo MEC (1996) tem-se:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em Curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (MEC, 1996: 67-68)

O artigo 87, LDB 9394/96, das Disposições Transitórias, que determina:

> É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (MEC, 1996: 67-68).

O artigo 64, da mesma lei, orienta que: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo, nesta formação, a base comum nacional.

A preocupação de uma avaliação qualitativa esteve presente na história do curso, antes da primeira reestruturação, em 1995, ano em que foi realizada uma pesquisa com ingressantes do curso e em anos seguintes com a realizações de pesquisas e eventos correlacionados com a temática. Isso pode ser observado no PPP, segundo (UNIOESTE, 2007).

Observa-se assim um empenho em manter a formação adequada e coerente ao proposto na formação do profissional de Pedagogia que deve atuar tanto na área de gestão, como de docente para o ensino na Educação Infantil e Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica.

Materiais e métodos

A parametrização dos dados referentes ao Curso de Pedagogia da UNIOESTE será contextualizada primeiramente nos dados nacionais fornecidos pelo e-MEC e uma contextualização regional será feita para que se tenha a dimensão da importância do curso no estado e na formação dos profissionais da região oeste do Paraná. Serão tomadas como referência ainda as instituições de ensino público.

Os números nacionais referentes às instituições de ensino superior que foram obtidos no site do MEC mostram que o Brasil possui um total de 3.035 instituições de ensino superior presencial, sendo que dessas, 298 instituições são instituições públicas. No Paraná estão localizadas 242 do total das instituições brasileiras sendo que 14 delas são públicas. Neste caso o Paraná é a quarta unidade federativa em números de instituições totais com um percentual de 6.9%, e também em número de instituições públicas do país com 4.78% (“E-MEC”, 2018).

O Brasil, contempla ainda, um total de 1629 cursos ativos de Pedagogia, ofertando um total de 259.906 vagas presenciais em 1.598 instituições de ensino no ano de 2018. Já o estado do Paraná, possui um total de 135 cursos de Pedagogia ativos, em 109 instituições, sendo que 6 instituições públicas oferecem 1824 vagas, o que coloca o Paraná em 4º lugar no ranking nacional (“E-MEC”, 2018).

Dados estatísticos do Curso de Pedagogia da UNIOESTE

Inicialmente serão apresentados os números gerais do curso, os números que caracterizam historicamente o curso, os dados que formatam o curso e seus resultados. Será sistematizado também uma formatação do aluno, os números relacionados ao universo de alunos do curso. Finalmente os dados referentes à caracterização social dos alunos e sua relação com curso e a universidade no momento do ingresso.

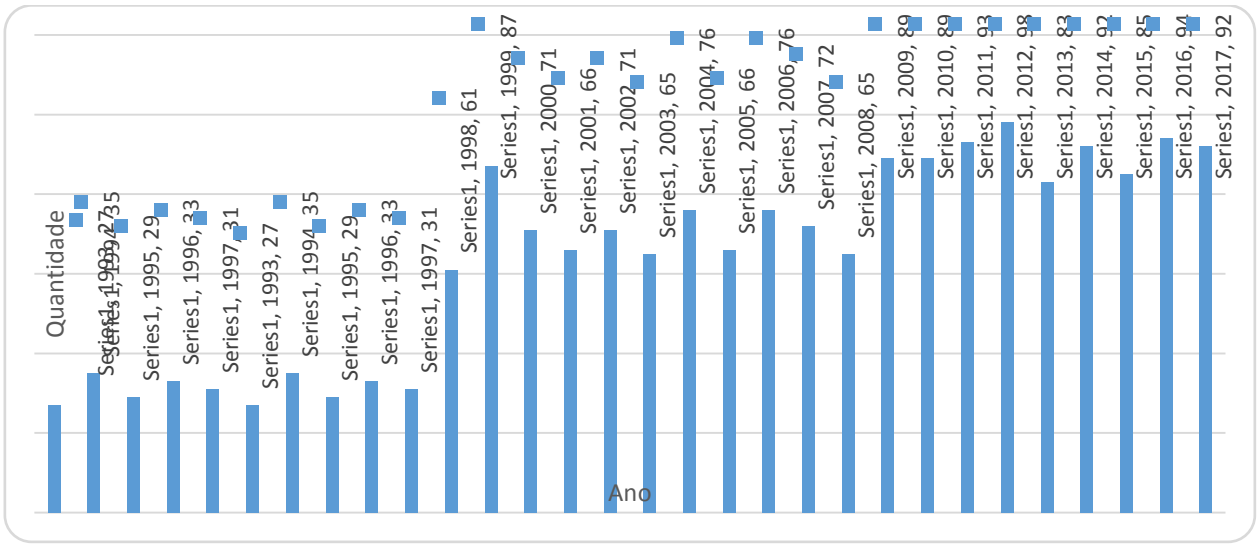
Números Gerais do Curso de Pedagogia da UNIOESTE

Os ingressantes do Curso de Pedagogia foram contabilizados a partir de 1993, assim para o período de 1993 a 2008 tem-se um total de 1175 ingressantes e no período de 2009 a 2017, 726, contabilizando um total de 1901 ingressantes.

Tem-se, assim, nesse período uma média de 63.36 ingressantes por ano, sendo que a quantidade de ingressantes de cada ano é mostrada na Figura 1. Para esse gráfico é interessante notar que se tem algumas situações distintas que refretem as políticas de inserção da faculdade. Observa-se inicialmente que no período até 1997 a quantidade de vagas oferecida foi de 40 vagas por ano para o período matutino. Para os anos de 1998 a 2017, tem-se 80 vagas, 40

para o período matutino e 40 para o noturno.

Figura 1. Quantidade de ingressantes por ano.

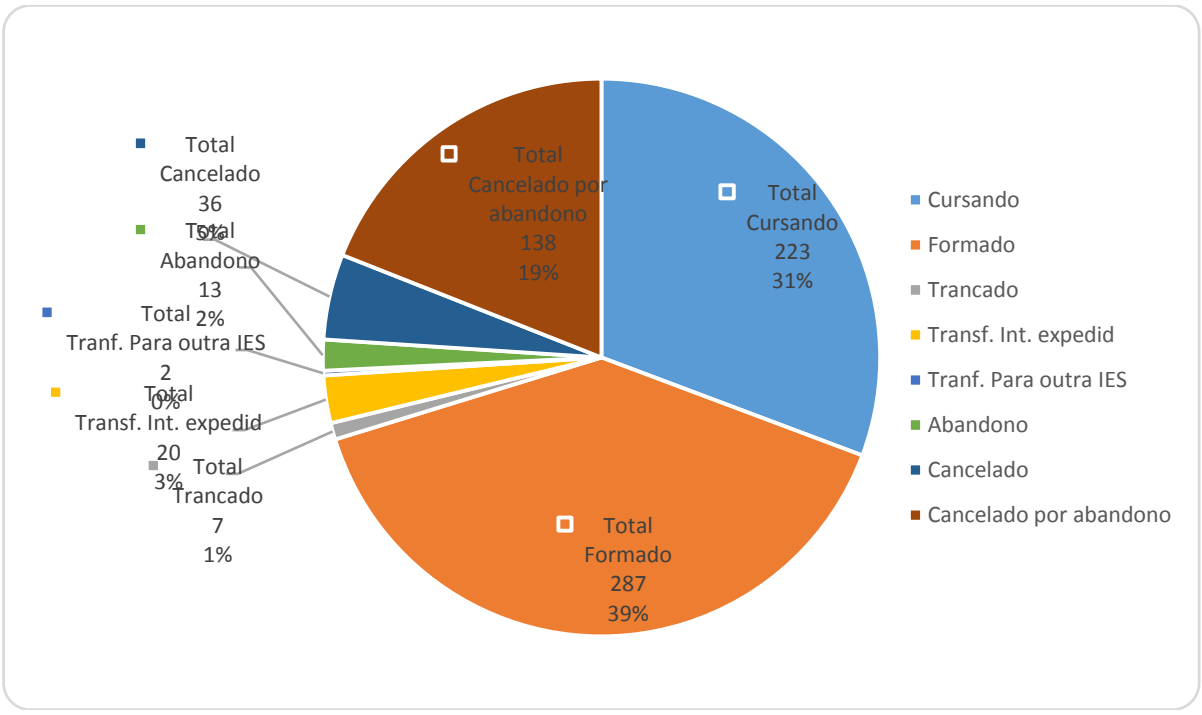


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2018).

Período de 2009 a 2017

Para o segundo momento, ou seja, a partir de 2009 os ingressantes, são classificados conforme a situação acadêmica como mostrado na Figura 2.

Figura 2 - Ingressantes por Situação



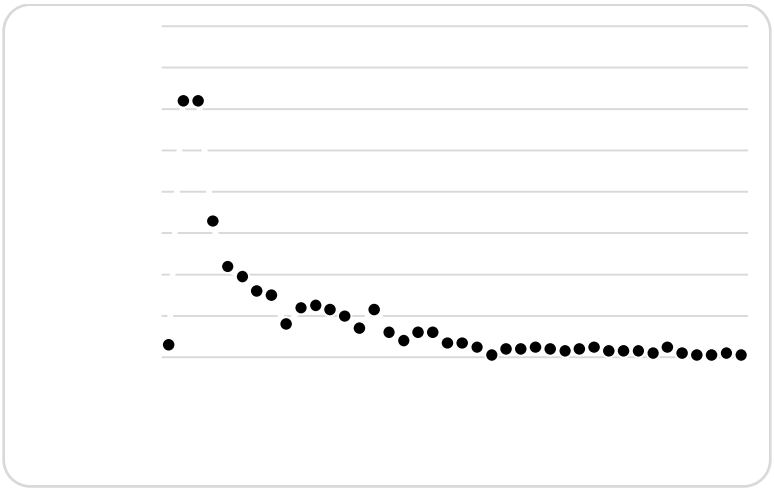
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2018).

Deste universo pesquisado, no segundo momento, pode-se ainda expressar a quantificação quanto ao gênero sendo que 86% dos ingressantes são do gênero feminino e 14% são do sexo

masculino. O Curso de Pedagogia conta com dois períodos, sendo 51% no período noturno e 49% no período matutino. (Brasil, 1996)

A média de idade de ingresso do aluno de Pedagogia é de 21,26 anos, sendo que o aluno mais novo entrou com 17 anos e o aluno mais velho entrou no curso com 70 anos. A disposição da idade dos ingressantes por quantidade está expressa na Figura 3.

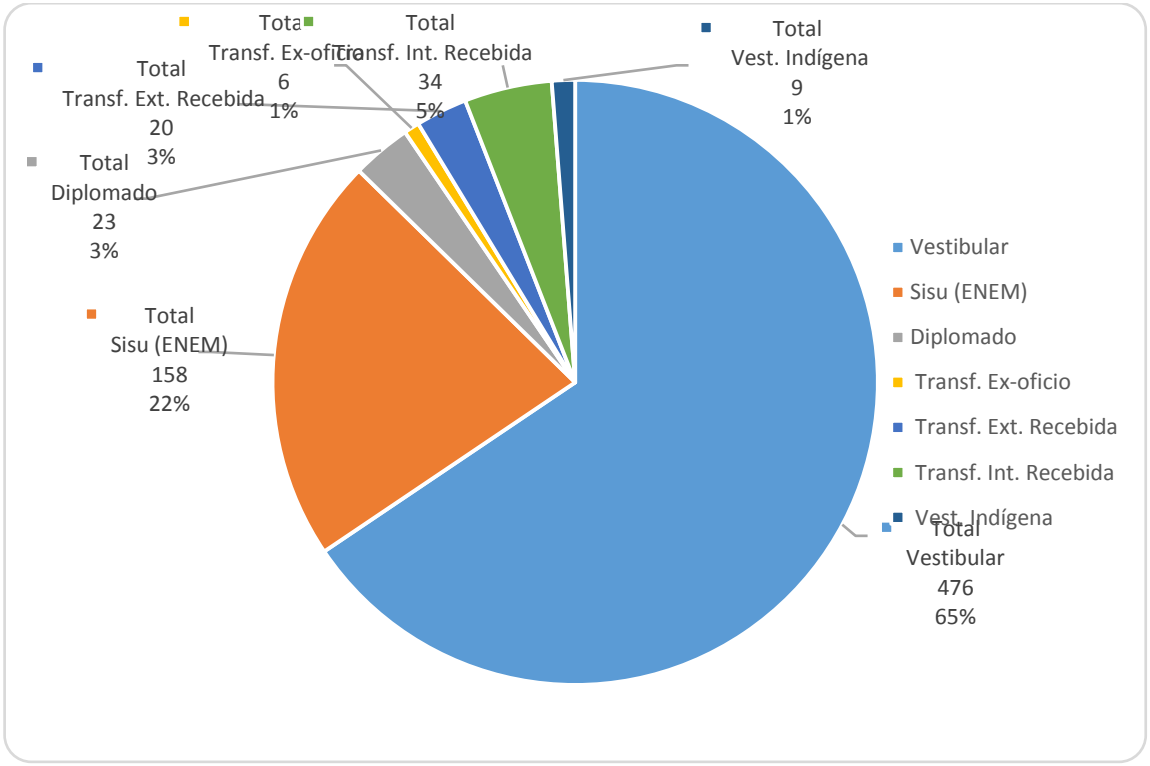
Figura 3. Quantidade de ingressantes por faixa etária na entrada do curso



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2018).

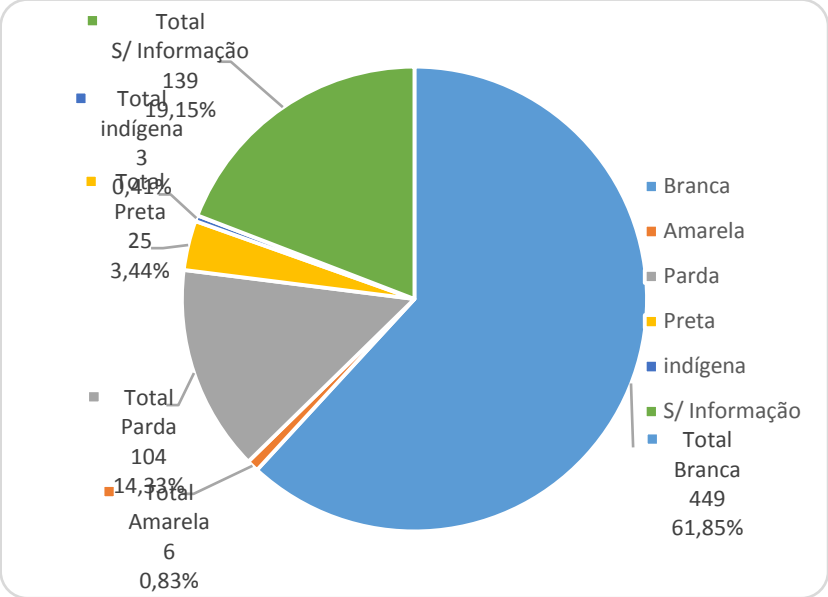
A Figura 4 mostra a formas de ingresso dos alunos no curso, sendo que a maioria ingressa por vestibular.

Figura 4. Formas de ingresso ao Curso de Pedagogia no período de 2009 a 2018 incluindo SISU, com início em 2014.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2018).

Figura 5. Ingressantes no priodo de 2009 a 2018 por definição de cor/raça.

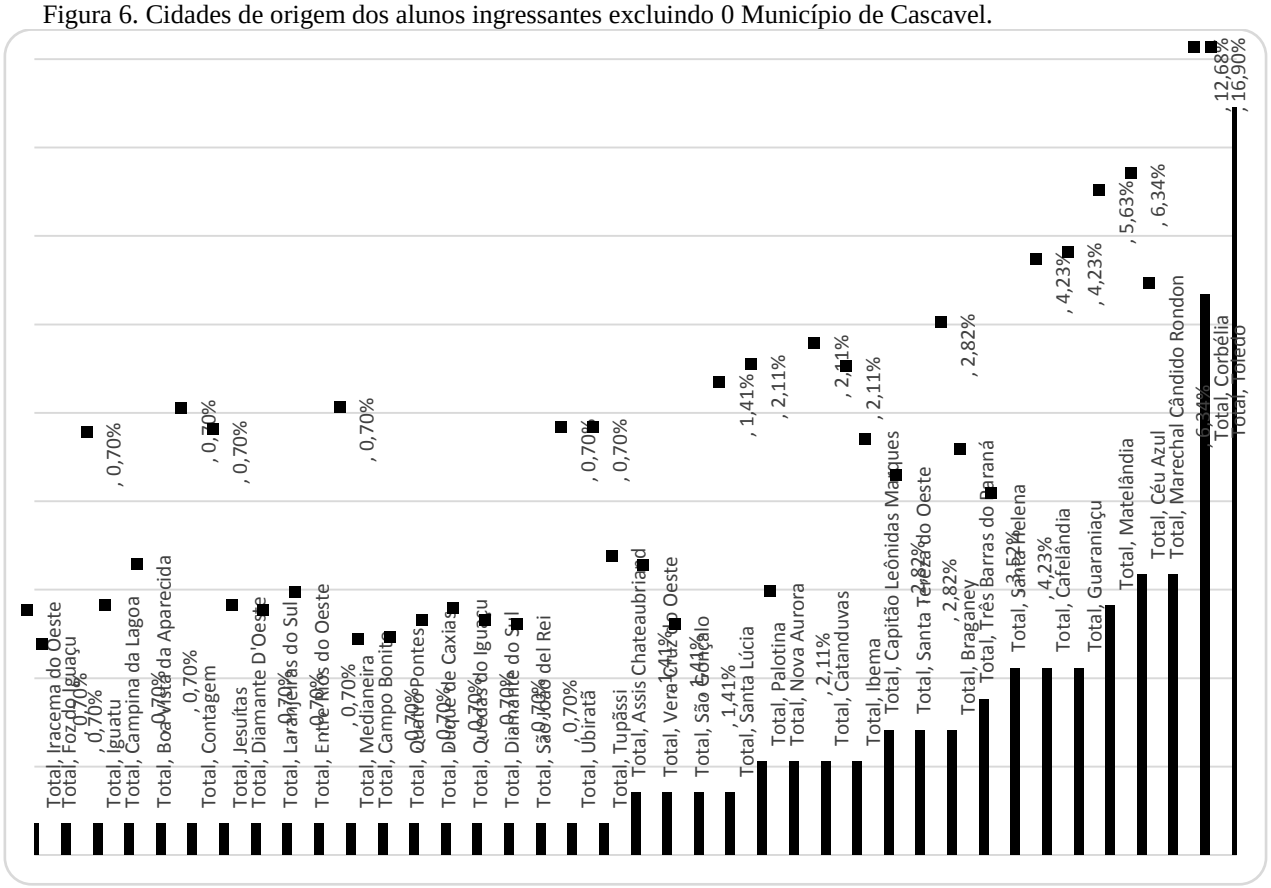


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2018).

Os Ingressantes do curso são em sua maioria provenientes de escolas públicas, 85,67% sendo que nesta maioria prevalece o gênero feminino com 87,46% e para os 12,81% dos provenientes do ensino particular 81,72% são do gênero feminino. Conforme as políticas gerais da UNIOESTE, o curso contempla o ingresso por cotas o que ocorreu a partir de 2007, e no período pesquisado neste tópico tem-se 39,53% usando o ingresso por cotas, onde 87,11% são do gênero feminino e para os 60,47% que não usaram as cotas, tem-se 85,88% do gênero feminino.

Quanto a relação dos ingressantes por município, tem-se um total de 561 originados do município de Cascavel, representando 78,9% do total de ingressantes. Tem-se, portanto, um restante de 21,1% de ingressantes provenientes, em sua maioria, e outras cidades das regiões adjacentes ao Município de Cascavel. Do total pesquisado, 697 são provenientes do estado do Paraná, 3 do Estado do Rio de Janeiro, 2 de Minas Gerais e 1 do Ceará. Assim, todos os ingressantes deste período são provenientes do Brasil. Quanto a naturalidade do ingressante é mantida a tendência da maioria sendo do estado do Paraná com 87%, seguido por São Paulo com 3% e Santa Catarina com 2 %.

Figura 6. Cidades de origem dos alunos ingressantes excluindo 0 Município de Cascavel.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE
(2018).

A média dos alunos no período estudado é de é de 69,39, sendo que os Cotistas possuem uma média maior de 70,99 e os não cotistas 68,30. As mulheres possuem uma média de 71,55 e os homens possuem uma média de 55,83. Tem-se um total de 11.43% de alunos com média acima de 90 e 24,1% dos alunos inscritos possuem média abaixo de 60. Com relação a escolaridade do pai e da mãe tem-se as médias das notas dos alunos do período na Tabela 1.

Tabela 1: Médias das notas com relação a escolaridade do Pai e da mãe

Escolaridade	Mãe	Pai
Sem Escolaridade	75,08	71,08
Ensino Fundamental Incompleto	67,62	71,96
Ensino Fundamental completo	66,47	75,02
Ensino Médio Incompleto	84,03	65,89
Ensino Médio completo	78,98	73,18
Ensino Superior Incompleto	64,36	75,26
Ensino Superior completo	67,42	74,91
Ensino de Pós-Graduação	73,60	64,07

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2018).

A quantidade de alunos por renda familiar pode ser vista na Tabela 2.

Tabela 2. Quantidade de Alunos por faixa de renda familiar

Renda (em salário míni-	Alunos Ingressantes	Média escolar

mo)		
<1	2,89%	75,63
1 A 2	31,68%	71,40
3 A 4	21,49%	72,35
5 A 10	9,09%	71,68
11 A 15	0,41%	52,94
>20	0,28%	84,86
S/R	34,16%	64,36
Total Geral	100,00%	69,39

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2018).

Resultado e Discussões

Uma análise inicial dos dados revela uma demanda inferior de alunos ingressantes no curso até 2008, mostrando que havia uma quantidade de vagas maior que a procura por parte dos candidatos. Após 2008 houve uma maior ocupação destas vagas e por consequência e também por força da legislação, tanto interna quanto externa, a assimilação de alunos por outros meios de ingresso. Desta forma há nestes anos subsequentes, um aumento do número de alunos das turmas. O resultado é, ainda assim, uma média de alunos ingressantes inferior a quantidade de vagas ofertadas no período.

Primeiramente será considerado a definição estabelecida por (Fialho & da Trindade Prestes, 2014) de evasão escolar que diz: "Compreende-se, (...) que a evasão escolar é uma interrupção no processo de escolarização do estudante impossibilitando a conclusão do curso".

Considerando os campos relacionados a saída do aluno curso como evasão, de acordo com o estudo dirigidos por (Borges, 2018) onde estabelece-se como critérios os índices de evasão o abandono, cancelado e cancelado por desistência, tem-se uma soma de 26% do total de alunos do segundo momento, ou seja, pode-se considerar que a evasão do curso é de 26%, o que não é considerado um índice alto para evasão de um curso (Borges, 2018). Contudo há de se atentar sobre o índice de 19% de alunos com o cancelamento por desistência, o que pode ser analisado a miúde para uma possível intervenção.

Uma perspectiva marcante do Curso de Pedagogia é sua caracterização pelo gênero, o que no caso do curso da UNIOESTE é historicamente comprovado pelos 85% de dominância do gênero feminino, contudo a formação do pedagogo do gênero masculino está presente. Esta caracterização marca de forma social o curso e estabelece parâmetros próprios da demanda de gênero, o que torna o curso fortalecido por uma identidade feminina.

Os estudos realizados por Corbari (2018) mostram a aplicação das cotas na universidade e suas fenomenologias sociais e acadêmicas impactantes na historicidade da UNIOESTE, o que corrobora para estes dados aqui apresentados, mostrando a influência das cotas no curso, e consequentemente a possibilidade de inclusão destes cotistas que são em sua maioria do gênero feminino. O reflexo social desse papel das cotas na inserção da mulher, advinda de escola pública, na universidade é vista diretamente no acréscimo cultural da mulher e na empregabilidade, o que proporciona uma diferenciação na condição de vida pós universidade e na sua autonomia. Estas condições e o empoderamento da mulher moldam os novos conceitos de família e sociedade atuais. Este estudo mostrou ainda que as mulheres do curso, possuem uma média maior que os homens e as estudantes cotistas possuem, também, uma média maior que as não cotistas.

Pode-se ainda perceber no curso a proximidade geográfica de absorção de alunos pela universidade, estando à maioria no Município de Cascavel no início do curso até mesmo pelos que são oriundos por naturalidade de outras localidades. Destaca-se neste ponto a influência

nos municípios vizinhos e da importância da formação regional de profissionais voltados a educação. Pode-se ver nos dados revelados pelo estudo que dos quase 20% dos alunos dos outros municípios 83% são mulheres e destes, 63,61% estudam no período noturno, o que revela em muitos casos uma jornada a mais no ciclo diário destas estudantes. Aplica-se neste dado a conotação de um maior empenho na formação, destas alunas.

Outra percepção a ser considerada é a porcentagem de alunos com média acima de 90. Sabe-se que cerca de até 5% da população é caracterizada por superdotação/altas habilidades. Certamente que este índice não revela a superdotação destes indivíduos e a predominância na média escolar não condiz com altas habilidade, pelo contrário. Contudo este índice pode ser também um ponto de partida para estudos correlatos e a inferência para este campo. Em contraponto os alunos com médias abaixo de 60, devem ter também uma abordagem e pedagógica para identificação das condições que proporcionam este índice, conforme (Pérez, 2003).

A variação da média dos alunos a partir de dados sócio econômicos trazem vislumbres interessantes e provavelmente desmistificam conceitos. O aproveitamento de alunos que veem em seus progenitores a oportunidade não recebida de estudo, mas com potencial cognitivo, reflete a capacidade aumentada de um melhor desempenho e a externar socialmente deste potencial em forma de uma média maior. Estas referências paternais refletem também o papel de cada um dos progenitores na formação acadêmica dos seus filhos, mostrando que tanto o exemplo inverso, de não estudo, como o direto, possui uma maior influência dos demais medianos do grupo.

A mesma polarização pode-se aplicar ao conceito de renda versus média das notas. Os polos de renda mostram um maior aproveitamento deste grupo com relação aos demais.

Conclusões

As conclusões advindas deste trabalho, trazem em si uma certa corroboração de um cenário, provavelmente já percebido por quem está no "*front*" do Curso de Pedagogia, contudo a materialização em dados formata este corpo. Absorver os dados formatados aqui, reflexivamente, demanda tempo e ligações teóricas implícitas em cada indivíduo, o que pode trazer novas percepções para a construção de novas formulações para possíveis problemas enfrentados pelo curso.

Estabelecer este engajamento reflexivo a partir de uma contextualização numérica é o objetivo deste trabalho, para que o curso em si, tenha uma ferramenta a mais para modelar sua estrutura a partir dos indivíduos que o compõe. Certamente que os dados podem ser expressos de outras formas ou técnicas estatísticas, porem a forma límpida e direta aqui apresentada, coloca os dados como sendo um primeiro passo para este engajamento.

As observâncias sociais, assim como a caracterização do aluno do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, são de suma importância para uma melhor compreensão do próprio curso e do seu papel social, tanto na cidade de Cascavel como em seu entorno. Fomentar melhorias que incentivem a permanência do aluno, bem como a sua integração social e acadêmica pode sem dúvida, trazer uma diminuição na construção de um índice de evasão por desistência menor. Esta consideração reflete também um melhor aproveitamento dos recursos financeiro e estruturais destinados ao curso pela universidade e pelo governo, devolvendo assim a população profissionais formados com maior excelência.

Ademais se espera que este trabalho contribua para um maior reconhecimento do profissional da educação, estabelecendo um valor maior, tanto socialmente como profissionalmente. Valor este que pode ser medido por seus índices de desempenho e empenho pessoal durante a sua formação e passagem pela instituição.

Referências

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1957). *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Arantes, A. P. P., & Gebran, R. A. (2014). O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: Percurso histórico e marcos legais. *HOLOS*, *6*, 280–294.

Borges, L. F. P. (2018). *Educação Superior: Ampliação do acesso e abandono. Elementos acerca da função social da Universidade, a relação entre ensino e fracasso e os cursos de graduação da UNIOESTE –campus de Cascavel (2009 a 2017)* (Pós Doutorado). UNICAMP, Campinas SP.

Brasil. (1996). *Lei Brasileira que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. , Pub. L. No. Lei n. 9.394.

Corbari, E. (2018). *Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo Centro de Ciências Humanas e Sociais Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - Mestrado* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Recuperado de http://tede.unioeste.br/handle/tede/3839

Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, *28*(100), 921–946. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014

E-MEC. (2018). Recuperado 15 de novembro de 2018, de Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. website: http://emec.mec.gov.br/

Fialho, M. D., & da Trindade Prestes, E. M. (2014). Evasão escolar no curso de pedagogia da UFPB: na compreensão dos gestores educacionais. *Gestão & Aprendizagem*, *3*(1), 42–63.

Paro, V. H. (2010). A educação, a política e a administração: Reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, *36*(3), 763–778.

Pérez, S. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, *2*(22), 45–59.

Saviani, D. (2007). Pedagogia: O espaço da educação na universidade. *Cadernos de pesquisa*, *37*(130), 99–134.

Schmied-Kowarzik, W., & Leo, W. (1988). *Pedagogia dialética: De Aristóteles a Paulo Freire*. Editora Brasiliense.

Soligo, V. (2012). Indicadores: Conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. *Estudos em avaliação educacional*, *23*(52), 12–25.

Soligo, V., & Gasparin, M. (2011). As avaliações em larga escala e a imprensa: resultados, regulações e os princípios de quase mercado..*ANAIS do 5 º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*. Apresentado em Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, Cascavel.

UNIOESTE, C. D. E., Pesquisa e extensão. (2007). *Aprova alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – campus de Cascavel.* , Pub. L. No. RESOLUÇÃO Nº 375/2007-CEPE (2007).

UNIOESTE, C. D. E. Pesquisa e extensão. (2016). *Aprova o Projeto pedagógico do curso de Pedagogia, do campus de Cascavel, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017.* , Pub. L. No. RESOLUÇÃO Nº 265/2016-CEPE (2016).

Werle, F. O. C. (Org.). (2010). *Avaliação em larga escala: Foco na escola* (1º ed, Vol. 1). Brasília D.F.: Oikos.

Análise do impacto das cotas no curso de medicina da UNIOESTE-Campus Cascavel

Paulo Roberto Azevedo
Elza Corbari

Introdução

O conhecimento e profissionais qualificados, são requisitos cada vez mais exigidos no mundo moderno e competitivo em que vivemos. É por meio da diplomação em nível superior que ocorre maior possibilidade na conquista de cargos mais elevados e melhores remunerados. Esse contexto contribui para compreender a grande demanda pelos cursos superiores nas universidades públicas, as quais possuem altos índices de competição e disputas pelas vagas, especialmente no curso de Medicina, pois as mesmas oferecem formação gratuita e de qualidade, com diplomas mais valorizados.

Entretanto, ingressar no curso de Medicina de uma universidade pública, não é tarefa fácil para a maioria dos jovens brasileiros que almejam este curso, especialmente quando se trata de estudantes oriundos de escolas públicas e de classe trabalhadora, basicamente desprovida economicamente e culturalmente, se tornando um sonho impossível.

Para ingressar em Medicina numa universidade pública, o estudante deve vencer a barreira rígida dos processos seletivos altamente concorridos, e, na privada, a questão econômica. O segundo quesito pode ser mais difícil, pois depende da condição econômica do indivíduo para sustentar o alto custo das mensalidades, aliás, condições de poucos em nosso país. Assim, resta tentar superar o primeiro requisito, e isso resulta, consequentemente, numa grande disputa pelas cadeiras nas universidades públicas e essa disputa gera desvantagem aos estudantes de escolas públicas, em relação aos estudantes de escolas privadas.

A diferença na qualidade da educação básica acaba resultando em desigualdade de condições de "passar no vestibular" entre os estudantes que realizaram seus estudos na rede pública quando comparados com aqueles que realizaram sua formação na rede privada, sobretudo, se tratando do curso de Medicina. As poucas vagas nas instituições públicas, vinculadas ao rigor dos processos seletivos e à origem da formação dos estudantes (escola pública ou privada) são fatores indispensáveis para compreender o "ingresso".

Nesse sentido, as políticas públicas de cotas cumprem um importante papel e permitem uma oportunidade aos estudantes de escolas públicas ingressarem no ensino superior, sobretudo em Medicina, contribuindo para minimizar essa desigualdade escolar no ato do ingresso e inserindo parte desses estudantes na universidade pública.

A implantação das cotas na UNIOESTE completou 10 anos em 2018, e, neste período surgiram diversas questões a serem respondidas, e, dentre elas é se as cotas causaram impacto na Universidade e se os estudantes cotistas atingem ou não os mesmos desempenhos dos não cotistas. Neste sentido, este artigo – que é um desdobramento da dissertação de mestrado de Corbari (2018) - se propõe a responder a algumas destas questões no curso de Medicina. Ou seja, verificar qual foi o impacto das cotas no curso de Medicina da UNIOESTE – *Campus* de Cascavel (tendo como conceito de impacto a alteração do perfil dos estudantes dos cursos, quanto maior a inclusão de estudantes de escolas públicas, maior é o impacto das cotas). Para tanto, este estudo se concentra no perfil dos estudantes deste curso, desde a sua implantação em 1995, até 2018. Sendo de 1995 a 2008 período sem cotas e de 2009 a 2018 com cotas. Iniciando com um panorama gera do curso no país.

O curso de Medicina no Brasil

Há no Brasil (em 2018) 332 cursos de graduação em Medicina. Dos quais 212 (63,9%) são ofertados em instituições de ensino superior privadas e 120 (36,1%) em universidades públi-

cas. Os ofertados nas instituições públicas estão distribuídos nos 26 Estados brasileiros e no Distrito Federal.

A distribuição dos cursos de Medicina no Brasil é a seguinte: quatro Estados[51], oferecem somente 1 curso de Medicina no país - Acre; Amapá; Espírito Santos e Rondônia. O Distrito Federal e mais três Estados[52] - Roraima; Sergipe e Tocantins, ofertam 2 cursos. Quatro Estados[53] ofertam 3 cursos - Alagoas; Amazonas; Paraíba e Santa Catarina. Sete Estados[54] ofertam quatro cursos – Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Piauí e Rio Grande do Norte. Dois Estados[55], Goiás e Rio de Janeiro ofertam 5 cursos. O Estado de Pernambuco[56] oferta 6 cursos. O Estado do Rio Grande do Sul possui 7 cursos[57]. O Estado do Paraná ocupa a quarta posição dentre os Estados com maior número de curso de Medicina no país, com o total de 9 cursos[58]. O terceiro Estado que possui maior número de curso é São Paulo com 10 cursos[59]. O segundo Estado é a Bahia, com 11 cursos[60]. E o Estado que possui o mai-

[51] Acre (UFAC - Rio Branco); Amapá (UNIFAP – Macapá); Espírito Santos (UFES – Vitória) e Rondônia (UNIR – Porto Velho).

[52] Distrito Federal (um na UNB e um na ESCS, ambas em Brasília); Roraima (os dois na UFRR – Boa Vista); Sergipe (os dois na UFS, em Aracajú e Lagarto) e Tocantins (os dois na UFT – Palmas e Araguaína).

[53] Alagoas (dois na UFAL – Maceió e Arapiraca e um na UNCISAL – Maceió); Amazonas (dois na UFAM – Manaus e Coari e um na UEA- Manaus); Paraíba (UM NA UFPB-João Pessoa e dois na UFCG – Campina Grande e Cajazeiras) e Santa Catarina (dois na UFSC – Florianópolis e Araranguá e um na UFFS – Chapecó).

[54] Ceará (dois na UFC –Fortaleza e Sobral, um na UFCA – Barbalha e um na UECE – Fortaleza); Maranhão (os quatros na UEMA – Caxias, Imperatriz, Pinheiro e São Luís); Mato Grosso do Sul (dois na UFMS – Campo Grande e Três Lagoas, um na UFGD – Dourados e um na UEMS – Campo Grande); Mato Grosso (três na UFMT – Cuiabá, Rondonópolis e Sinop e um na UNEMAT – Cáceres); Pará (um na UFPA – Belém e três na UEPA – Belém, Marabá e Santarém); Piauí (três na UFPI – Picos, Teresina e Parnaíba e um na UESPI – Teresina) e Rio Grande do Norte (dois na UFRN – Caicó e Natal, e um na UEN – Mossoró e um na UFERSA – Mossoró).

[55]Goiás (quatro na UFG – Goiânia, Jataí, Catalão e Itumbiara e um na UNICERRADO – Goiatuba) e Rio de Janeiro (dois na UFRJ - Macaé e Rio de Janeiro, um na UERJ – Rio de Janeiro, um na UFF – Niterói e um na UNIRIO – Rio de Janeiro).

[56] (Três na UPE – Guaranhuns, Recife e Serra Telhada, dois na UFPE – Caruarú e Recife e um na UNIVASF – Petrolina.

[57](um na UFSM – Santa Maria, um na UFPEL - Pelotas, um na UFCSPA – Porto Alegre, um na UFCSPA – Porto Alegre, um na FURG – Rio Grande, um na UFF – Passo Fundo, um na UNIPAMPA – Uruguaiana e um na UFRGS – Porto Alegre).

[58] (dois na UFPR – Curitiba e Toledo, dois na Unioeste – Cascavel e Francisco Beltrão, um na UEL – Londrina, um na UEM – Maringá, um na UEPG – Ponta Grossa, um na Unicentro – Guarapuava e um na UNILA – Foz do Iguaçu).

[59] (três na USP – Bauru, Ribeirão Preto e São Paulo, um na FAMEMA – Marília, um na FAMERP – São José do Rio Preto, um na UFSCAR – São Carlos, um na UNESP – Botucatu, um na UNICAMP – Campinas, um na UNIFESP e um na USCS – São Paulo).

[60] (dois na UESB- Conquista e Jequié, dois NA UFBA- Conquista e Salvador, um na UEFS – Feira de Santana, um na UESC – Ilhéus, um na UFESBA – Teixeira de Freitas, um na UFOB – Beiras, um na UNEB – Salvador e um na UNIVASF – Paulo Afonso).

or número de cursos no país é Minas Gerais, com oferta de 15 cursos[61], que representa 12,5% do país, conforme (Brasil, 2018). Os números estão ilustrados no mapa do país conforme Figura 1, por Unidade de Federação, podendo ser comparado as regiões em que há mais ou menos oferta de Medicina no Brasil.

A distribuição dos cursos de Medicina no Brasil é a seguinte: quatro Estados[623], oferecem somente 1 curso de Medicina no país - Acre; Amapá; Espírito Santos e Rondônia. O Distrito Federal e mais três Estados - Roraima; Sergipe e Tocantins, ofertam 2 cursos. Quatro Estados[63] ofertam 3 cursos - Alagoas; Amazonas; Paraíba e Santa Catarina. Sete Estados[64] ofertam quatro cursos – Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Piauí e Rio Grande do Norte. Dois Estados[65], Goiás e Rio de Janeiro ofertam 5 cursos. O Estado de Pernambuco[66] oferta 6 cursos. O Estado do Rio Grande do Sul possui 7 cursos[67]. O Estado do Paraná ocupa a quarta posição dentre os Estados com maior número de curso de Medicina no país, com o total de 9 cursos[68]. O terceiro Estado que possui maior número de curso é São Paulo com 10 cursos[69]. O segundo Estado é a Bahia, com 11 cursos[70]. E o Estado que possui o mai-

[61] (dois na UFJF – Governador Valadares e Juiz de fora, dois na UFSJ – Divinópolis e São João del Rei, dois na UFVJM – Diamantina e Teófilo Otoni, um na UEMG- Passos, um na UFLA – Lavras, um na UFMG – Belo Horizonte, um na UFOP – Ouro Preto, um na UFTM – Uberaba, um na UFU – Uberlândia, um na UFV –Viçosa, um na UNIFAL – Alfenas e um na UNIMONTES –Montes Claro).

[623] Acre (UFAC - Rio Branco); Amapá (UNIFAP – Macapá); Espírito Santos (UFES – Vitória) e Rondônia (UNIR – Porto Velho).

[63] Alagoas (dois na UFAL – Maceió e Arapiraca e um na UNCISAL – Maceió); Amazonas (dois na UFAM – Manaus e Coari e um na UEA- Manaus); Paraíba (UM NA UFPB-João Pessoa e dois na UFCG – Campina Grande e Cajazeiras) e Santa Catarina (dois na UFSC – Florianópolis e Araranguá e um na UFFS – Chapecó).

[64]Ceará (dois na UFC –Fortaleza e Sobral, um na UFCA – Barbalha e um na UECE – Fortaleza); Maranhão (os quatros na UEMA – Caxias, Imperatriz, Pinheiro e São Luís); Mato Grosso do Sul (dois na UFMS – Campo Grande e Três Lagoas, um na UFGD – Dourados e um na UEMS – Campo Grande); Mato Grosso (três na UFMT – Cuiabá, Rondonópolis e Sinop e um na UNEMAT – Cáceres); Pará (um na UFPA – Belém e três na UEPA – Belém, Marabá e Santarém); Piauí (três na UFPI – Picos, Teresina e Parnaíba e um na UESPI – Teresina) e Rio Grande do Norte (dois na UFRN – Caicó e Natal, e um na UEN – Mossoró e um na UFERSA – Mossoró).

[65]Goiás (quatro na UFG – Goiânia, Jataí, Catalão e Itumbiara e um na UNICERRADO – Goiatuba) e Rio de Janeiro (dois na UFRJ - Macaé e Rio de Janeiro, um na UERJ – Rio de Janeiro, um na UFF – Niterói e um na UNIRIO – Rio de Janeiro).

[66] (Três na UPE – Guaranhuns, Recife e Serra Telhada, dois na UFPE – Caruarú e Recife e um na UNIVASF – Petrolina.

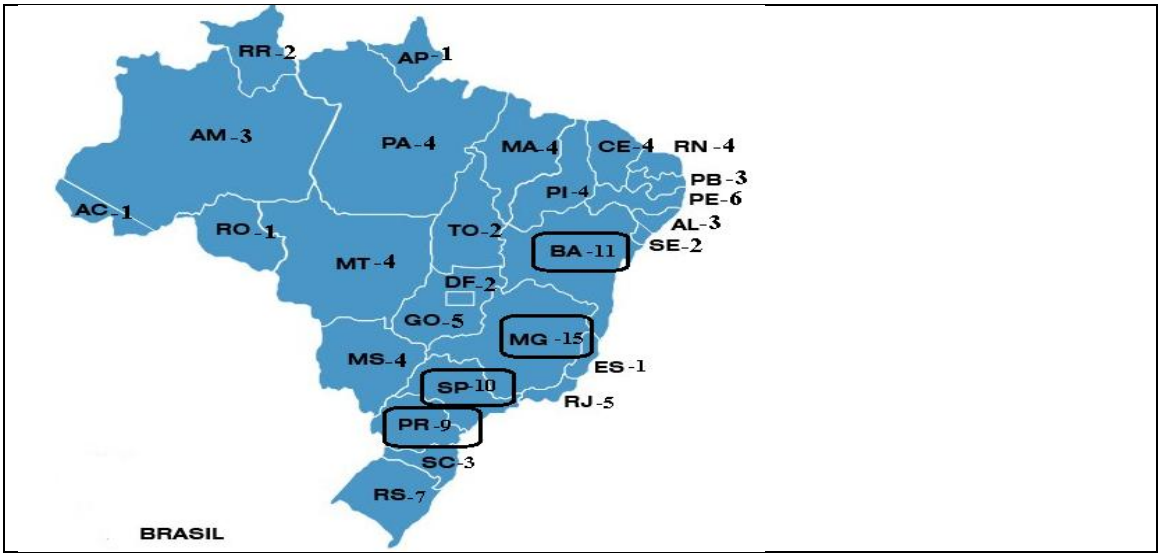
[67] (um na UFSM – Santa Maria, um na UFPEL - Pelotas, um na UFCSPA – Porto Alegre, um na UFCSPA – Porto Alegre, um na FURG – Rio Grande, um na UFF – Passo Fundo, um na UNIPAMPA – Uruguaiana e um na UFRGS – Porto Alegre).

[68](dois na UFPR – Curitiba e Toledo, dois na Unioeste – Cascavel e Francisco Beltrão, um na UEL – Londrina, um na UEM – Maringá, um na UEPG – Ponta Grossa, um na Unicentro – Guarapuava e um na UNILA – Foz do Iguaçu).

[69] (três na USP – Bauru, Ribeirão Preto e São Paulo, um na FAMEMA – Marília, um na FAMERP – São José do Rio Preto, um na UFSCAR – São Carlos, um na UNESP – Botucatu, um na UNICAMP – Campinas, um na UNIFESP e um na USCS – São Paulo).

or número de cursos no país é Minas Gerais, com oferta de 15 cursos[71], que representa 12,5% do país, conforme (BRASIL, 2018). Os números estão ilustrados no mapa do país conforme Figura 1, por Unidade de Federação, podendo ser comparado as regiões em que há mais ou menos oferta de Medicina no Brasil.

Figura 1 – Oferta do Curso de Medicina no Brasil por Unidade de Federação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis e coletados no sistema E-MEC e a figura retirada do Google (2019).

Os três cursos de Medicina mais antigos do Brasil completaram 106 anos em 2018, o primeiro foi criado na Universidade Federal de Minas Gerais, que teve suas atividades iniciadas em março de 1912; seguido da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com início em abril de 1912 e o terceiro é o da Universidade Federal do Paraná, com início em dezembro de 1912. Em seguida vem os cursos de Medicina da Universidade de São Paulo, com 105 anos, Universidade Federal do Pará, com 99 anos, Universidade Federal de Pernambuco, com 98 anos e Universidade Federal Fluminense, com 92 anos (BRASIL, 2018). Portanto, o Estado do Paraná é um dos pioneiros na implantação de medicina no país.

No Estado do Paraná, das onze instituições de ensino superior públicas e gratuitas, sete delas ofertam o curso de Medicina, sendo cinco Estaduais (UEL, UEM, Unicentro, UEPG e UNIOESTE) e duas Federais (UFPR e UNILA).

> A UNIOESTE é uma universidade pública e gratuita vinculada ao sistema Estadual de educação superior do Estado do Paraná, criada pela Portaria Ministerial nº 1.784A, de 23 de dezembro de 1994, por meio de um projeto único de universidade *multicampi* com a unificação de quatro faculdades isoladas que já existiam na região Oeste do Paraná: (FECIVEL-Cascavel, FACISA-Foz do Iguaçu, FACIMAR-Marechal Candido de Rondon e FACITOL-Toledo). Mais tarde incorporado o *Campus* de Francisco Beltrão (1999) e Hospital Universitário em Cascavel (2000).

[70](dois na UESB- Conquista e Jequié, dois NA UFBA- Conquista e Salvador, um na UEFS – Feira de Santana, um na UESC – Ilhéus, um na UFESBA – Teixeira de Freitas, um na UFOB – Beiras, um na UNEB – Salvador e um na UNIVASF – Paulo Afonso).

[71] (dois na UFJF – Governador Valadares e Juiz de fora, dois na UFSJ – Divinópolis e São João del Rei, dois na UFVJM – Diamantina e Teófilo Otoni, um na UEMG- Passos, um na UFLA – Lavras, um na UFMG – Belo Horizonte, um na UFOP – Ouro Preto, um na UFTM – Uberaba, um na UFU – Uberlândia, um na UFV –Viçosa, um na UNIFAL – Alfenas e um na UNIMONTES –Montes Claro).

O curso de Medicina da UNIOESTE

O Curso de Medicina da UNIOESTE - *Campus* de Cascavel, iniciou, efetivamente, suas atividades no segundo semestre do ano de 1996[72], após autorização oficial do governo do Estado do Paraná, ocorrida depois de uma intensa disputa e resistências, que demandou mobilizações e intervenções da sociedade em geral da região. Portanto considerando que o vestibular da primeira turma ocorreu no início de 1995, neste estudo será considerado turmas a partir do ano de 1995.

Fonte de dados, recorte e metodologia da pesquisa

Os dados utilizados para avaliar o impacto das cotas no curso de Medicina são os dados do sistema gestor acadêmico da UNIOESTE, denominado "Academus", que gerencia as informações acadêmicas dos estudantes da universidade. Os micros dados foram fornecidos em tabelas do *Microsoft Excel* pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE. No que se refere à coleta, há nesse banco de dados três categorias de informações: (1) variáveis oriundas do questionário socioeducacional[73], o qual os candidatos informam no ato da inscrição do vestibular (escolaridade dos país, renda familiar, se fez ou não cursinho, se trabalha ou não, entre outras); (2) variáveis em relação aos dados pessoais (idade, sexo, escola de procedência; e (3) variáveis da vida acadêmica (desempenho acadêmico do estudante, número de reprovações, situação acadêmica (formado, matriculado, abandono, transferido etc.). Esses dados foram selecionados e contabilizados usando as ferramentas disponíveis no sistema Excel, buscando implementar e facilitar as análises estatísticas.

O recorte da pesquisa são os ingressantes via Vestibular e Sisu (Sistema de Seleção Unificada, que é gerenciado pelo Ministério da Educação), do período de 1995 a 2018 e com origem do ensino médio, totalizando 839 acadêmicos. Neste estudo não foram considerados estudantes que ingressaram por outros meios (Transferência Interna; Transferência externa e Transferência Ex-Officio – num total de 52 alunos), ou que ingressaram via Vestibular ou Sisu, mas já possuíam curso superior, num total de 36. Portanto dos 927 ingressantes neste período foram retirados da base de dados esses 88 alunos.

Importante salientar que, feito os devidos recortes, esse estudo foi realizado com o universo dos estudantes, na forma de censo, ou seja, não se trata de amostragem.

Impacto das cotas na UNIOESTE

A política pública de cotas é uma importante aliada no processo de ampliação do acesso aos estudantes de baixa renda, historicamente excluídos, no ensino superior. O princípio dessa política é incluir estudantes oriundos da escola pública na universidade.

Provin (2013) afirma que "com o imperativo da inclusão na contemporaneidade, muitos grupos de sujeitos que antes não tinham acesso à universidade hoje tem", mesmo que no processo de seleção, necessário para o ingresso, seja incluído, no interior desse grupo, aquele que estiver em melhores condições para competir pela vaga.

---

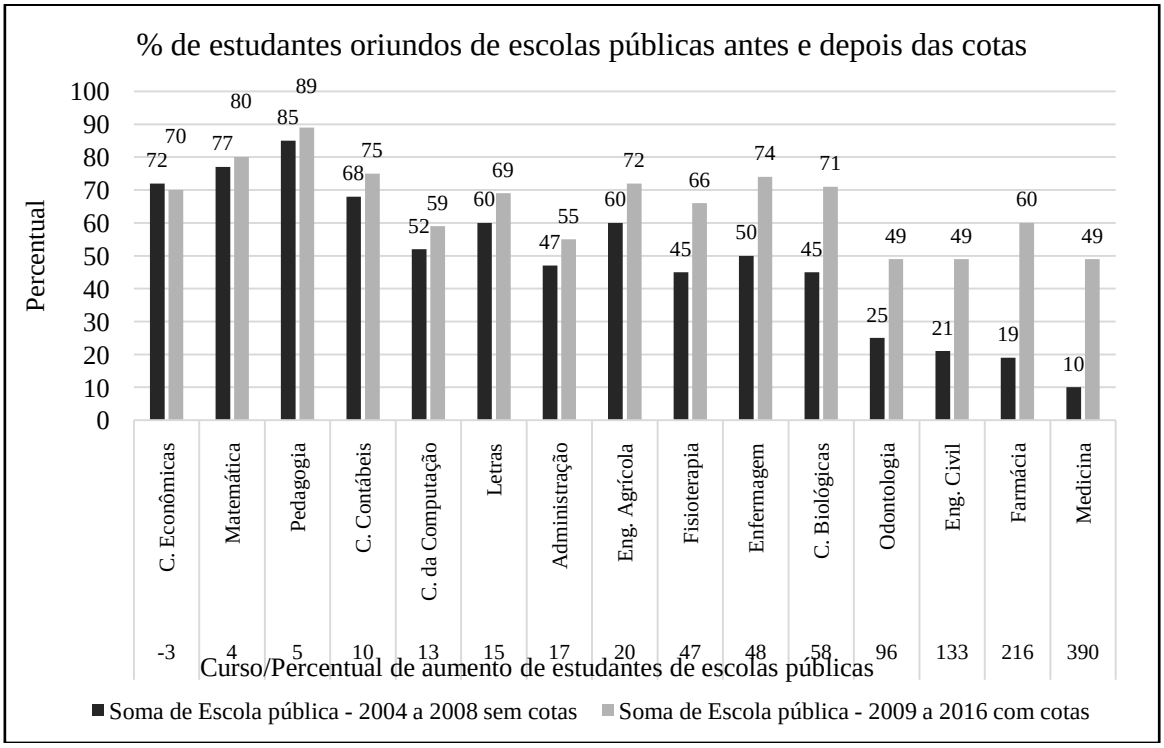
[72] O primeiro vestibular foi realizado no início do ano de 1995, porém como não havia autorização do Governo do Estado do Paraná e nem dos órgãos da saúde, o curso somente foi efetivamente iniciado no segundo semestre de 1996.

[73] De acordo com informação da Prograd, o questionário sócioeducacional foi aplicado somente aos ingressantes a partir do ano de 2010 e para a modalidade de ingresso via Vestibular. Ou seja, não há essas informações no cadastro dos ingressantes antes de 2010 e nem para os ingressantes via Sisu. Desta forma não há como comparar o antes e o depois das cotas, bem como, o número de "sem informação" é elevado, além disso muitos estudantes não responderam o questionário. Por isso esta análise se reporta aos ingressantes a partir de 2010, respondentes do questionário.

Contudo, nos últimos tempos, houve uma preocupação e uma forte demanda no sentido de inclusão dessa parcela da população, esforço desenvolvido por meio de políticas públicas voltadas à diminuição da dificuldade de acesso ao ensino superior gratuito desses segmentos sociais desfavorecidos em razão da perpetuação de exclusões históricas e sociais. Assim, vários programas foram desenvolvidos, tais como FIES e Prouni, nas instituições privadas, e sistema de cotas, nas instituições públicas. Por meio desse sistema tem se estabelecido um número mínimo de vagas das universidades públicas a ser preenchido, necessariamente, por estudantes de escolas públicas, com o intuito de permitir o acesso de pessoas oriundas dos segmentos sociais mais afetados pela exclusão social.

Na UNIOESTE, o impacto das cotas não ocorreu somente no Curso de Medicina, mas também nos demais cursos do *Campus*, conforme estudos de Corbari (2018), que se apresenta na figura 2, a seguir:

Figura 2. Gráfico referente a proporção de alunos de escolas públicas ingressantes na UNIOESTE-*Campus* de Cascavel, no período de 2004 a 2008 sem o regime de cotas comparando com o período de 2009 a 2016 com o regime de cotas



Fonte: Corbari, 2018.

De acordo com Corbari (2018), comparando o período de 2004 a 2016, verificou que os cursos que foram mais impactados com o sistema de cotas, com grande elevação do número de estudantes de escolas públicas da UNIOESTE *Campus* de Cascavel (58% a 390%) foram; Medicina (390%); Farmácia (216%); Engenharia Civil (133%); Odontologia (96%) e Ciências Biológicas (58%) e com percentuais menores (abaixo de 50%) foram: Matemática (4%), Pedagogia (5%), Ciências Contábeis (10%), Ciência da Computação (13%), Letras (15%), Administração (17%), Engenharia Agrícola (20%); Fisioterapia (47%) e Enfermagem (48%). Salientando que o único curso que não teve impacto positivo foi o de Ciências Econômicas, porém este curso já possui a grande maioria de seus estudantes de escolas públicas antes das cotas.

Embora a educação superior no país tenha alcançado um grande avanço nos últimos tempos, o número de vagas nas universidades públicas ainda é insuficiente para atender à demanda de jovens do nosso país. Assim, a disputa pelas vagas é acirrada, e certamente irá conseguir

uma vaga aquele estudante que estiver melhor preparado para o exame de seleção. Como não há equidade na qualidade do ensino entre as escolas públicas e privadas, não há igualdade de condições para a disputa pelas vagas. Dessa forma, existe a necessidade de políticas públicas para possibilitar o acesso dos estudantes de escola pública, em sua maioria procedentes das camadas mais pobres da população, aos cursos ofertados pelas universidades públicas e isso tem sido concretizado por meio da política de cotas

De forma geral, é possível observar que os cursos que possuem maior impacto das cotas também possuem alta concorrência pelas vagas no vestibular, constatando-se que, sem as cotas, grande parte dos estudantes de escolas públicas jamais ingressaria na universidade pública.

Portanto, este estudo revela que a política pública de cotas aplicada na UNIOESTE, *campus* de Cascavel, gerou grande impacto na universidade e está cumprindo com o seu objetivo principal que é a inclusão de jovens oriundos de camadas populares com fator socioeconômico mais baixo, principalmente no curso Medicina, foco deste estudo.

Impacto das cotas no curso de Medicina da UNIOESTE

Como se constatou nos estudos de Corbari (2018), as cotas causaram impacto nos cursos do *Campus* de Cascavel da UNIOESTE, sendo que o mais representativo é o de Medicina, por essa razão, este estudo se propôs pesquisar, minuciosamente, este curso.

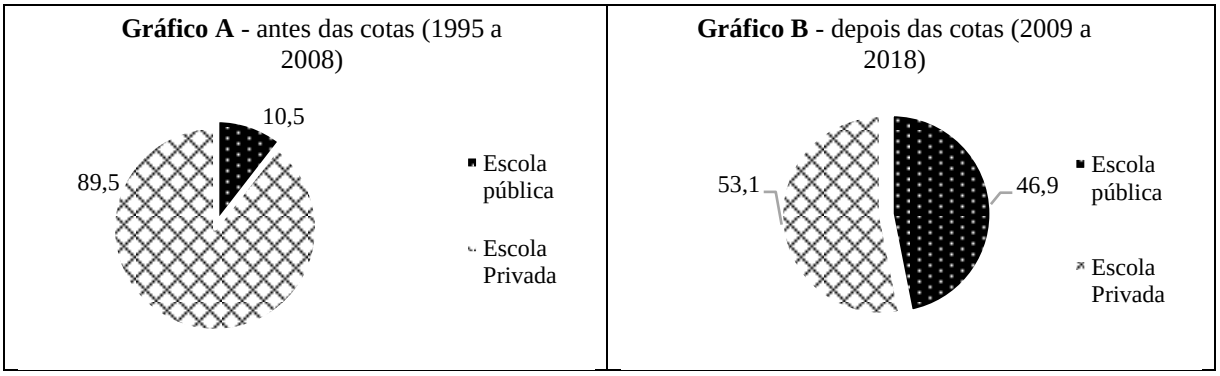
Ingressantes do Curso de Medicina de escolas públicas antes e depois das cotas

Nos anos de 1995 a 2008, período em que não havia cotas, ingressaram no Curso de Medicina da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, por meio do vestibular, 449 estudantes do ensino médio. Destes: 302, que representa 89,5% são oriundos de escolas privada e apenas 47 deles, que representa 10,5%, são de origem de escolas públicas. Esses dados são ilustrados na Figura 3.

Após a implantação da política de contas na UNIOESTE (2009), esta configuração no curso de Medicina sofre modificações, dos 390 ingressantes de 2009 a 2018, 183 (46,9%) são de escolas públicas (destes apenas seis, que representa 1,5%, não são cotistas), e, 207 (53,1%) são estudantes de escolas privadas.

Medicina é o curso que apresenta maior impacto das cotas na UNIOESTE -*Campus* de Cascavel, com grande elevação do número de estudantes de escolas públicas, que passa de uma média de 10,5%, para 46,9%, um impacto de 346,7% de aumento de estudantes da rede pública de ensino, enquanto que o percentual de estudantes de escolas privadas cai de 89,5%, para 53,1%, conforme também apresentado na Figura 3 a seguir.

Figura 3. Gráficos A e B Comparação da proporção de ingressantes de escolas públicas e privadas antes e depois das cotas



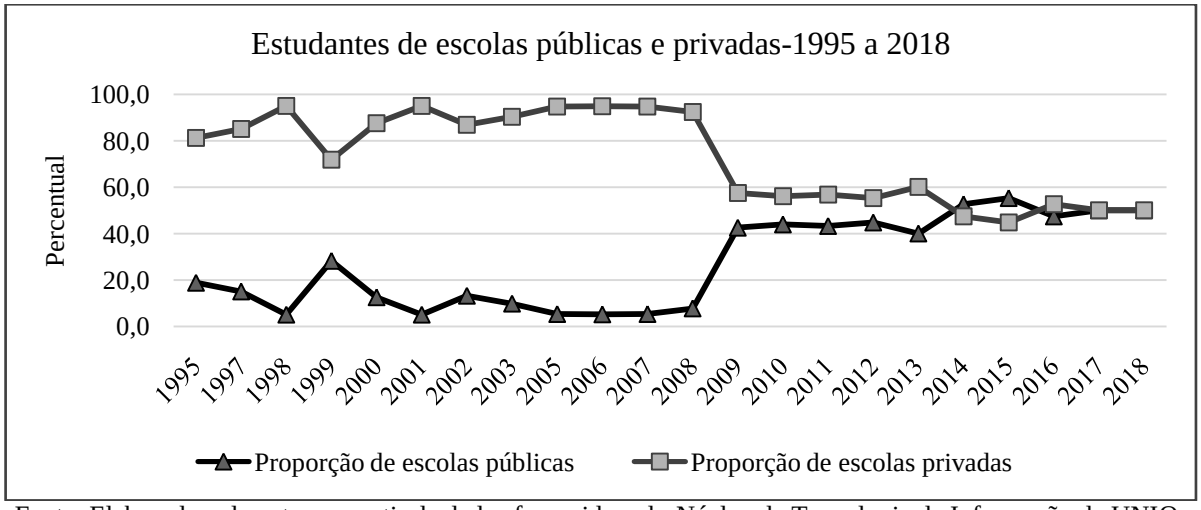
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (Gráfico A N=449 e Gráfico B N=390).

No gráfico da figura 3 é possível verificar que o curso de Medicina, antes das cotas possuía um perfil de estudantes oriundos das camadas com maior poder econômico, que por sua vez proporcionam aos seus filhos melhores condições na educação básica, possibilitando estudos em escolas privadas e cursos pré-vestibulares. A Melhor formação, representa, consequentemente, maiores chances de aprovação no vestibular e na disputa das vagas. Assim, pode-se concluir, que o ensino superior público, neste curso, cuja profissão é muito mais valorizada socialmente e economicamente, não era destinado aos estudantes das classes menos favorecidas (Silva, 2008). Porém, essa configuração sofre alterações com a implantação das cotas na UNIOESTE.

É notório a alta elevação do número de estudantes de escolas públicas no curso de Medicina da UNIOESTE, proporcionado pela implantação das cotas na universidade. Ficando evidente que a desigualdade na educação básica, gerada pelas diferentes condições de aprendizado nas escolas públicas e privadas, que é ocasionada por diversos fatores que vão além do âmbito educacional (econômico, social, escolaridade dos pais, entre outros), determinam o prosseguimento dos estudos em nível superior, essencialmente, quando se trata de cursos mais almejados como Medicina que possui o extremo da competição. Diante disso, e considerando a grande concorrência e rigidez nos processos seletivos das universidades públicas, fez-se necessário a criação de ações afirmativas, para possibilitar o acesso a estes cursos, permitindo maior inclusão de estudantes de classe econômica mais baixa. A ação afirmativa visa a buscar a igualdade de condições entre os diversos segmentos sociais, até que o problema seja neutralizado, com a efetiva redução das diferenças na educação escolar, conforme Matos et al. (2007).

O gráfico da figura 4 demostra o percentual de estudantes de escolas públicas e privadas desde a implantação do curso de Medicina na UNIOESTE.

Figura 4. Gráfico mostrando o percentual de ingressantes de escolas públicas e privadas 1995 a 2018, sendo sem cotas 1995 a 2008 e com cotas 2009-2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019). (N=839).

Neste gráfico é possível visualizar de forma muito clara o grande distanciamento entre o número de estudantes de escolas públicas e privadas no curso de Medicina, antes da existência das cotas na UNIOESTE (1995 a 2008), portanto, durante 12 anos a universidade mantinha o curso para uma clientela elitizada, supostamente, oriundos de famílias detentoras de condições de bancar estudos de nível médio privados. Portanto detentores de uma melhor formação básica, em escolas com mais qualidade, em relação as públicas, acabavam por ocupar quase a totalidade das vagas de Medicina.

Com a criação das cotas (2009), o mesmo gráfico mostra uma considerável aproximação entre número de estudantes de escolas públicas e privadas, chegando a um grau de igualdade nos anos de 2017 e 2018, pois a partir do ano de 2014, a reserva de vagas passou de 40 para 50 por cento.

Dificuldade de ingresso no curso de Medicina

A realidade sócio econômica e de acesso aos bens educacionais, evidencia, em nosso país, que os filhos dos grupos de menor poder aquisitivo não possuem igualdade de condições na disputa pelas vagas nas universidades púbicas. Nesse sentido, a política de cotas sociais significa uma medida mais ampla e talvez mais justa, que propicia os grupos menos favorecidos uma possibilidade de ingresso no ensino superior público, independendo da sua condição social e racial.

Para Castro (2001, p. 1), a "falta de igualdade de oportunidades se dá onde o sistema penaliza o acesso por razões que não tem a ver com diferenças de méritos ou desempenho – usualmente pobreza e distância das escolas". Bem como o mesmo autor entende que a igualdade de oportunidades nesse processo "não pode ser considerada na véspera de entrar no ensino superior, quando todas as forças centrífugas que separam as experiências educativas dos ricos e dos pobres já exerceram seu papel devastador", complementando que

> Não há igualdade de oportunidades quando o sistema nada faz para evitar o aparecimento de grandes as diferenças de desempenho que, por sua vez, vão determinar as enormes diferenciações no acesso a níveis subsequentes ou ao mercado. Nesta nota sugerimos que há problemas sérios de equidade no ensino superior brasileiro. Isto porque, custa caro, os mais pobres têm menos acesso a ele e pouco se faz para melhor preparar os menos prósperos, aumentando o seu preparo para melhor competir pelas vagas existentes (Castro, 2001. p. 1).

O acesso ao ensino superior, por não ser universal, ocorre por meio de uma competição que, atualmente, a UNIOESTE adota dois tipos principais, vestibular tradicional, realizado pela própria instituição e Sisu, realizado pelo Ministério da Educação. Nos dois processos, a demanda pelas vagas no curso de Medicina é extremamente superior em relação aos demais cursos da universidade.

Concorrência de Medicina nas IES públicas do Estado do Paraná

Para demostrar a grande disputa pelas cadeiras do curso de Medicina das Universidades públicas do Estado do Paraná (cinco Estaduais, com seis cursos e duas Federais, com três cursos), verificou-se, nos sítios eletrônicos das mesmas, ou respostas via e-mail, o número de candidatos por vaga no último vestibular para ingresso no ano letivo de 2019 (com exceção da UNILA que foi para ingresso em 2018).

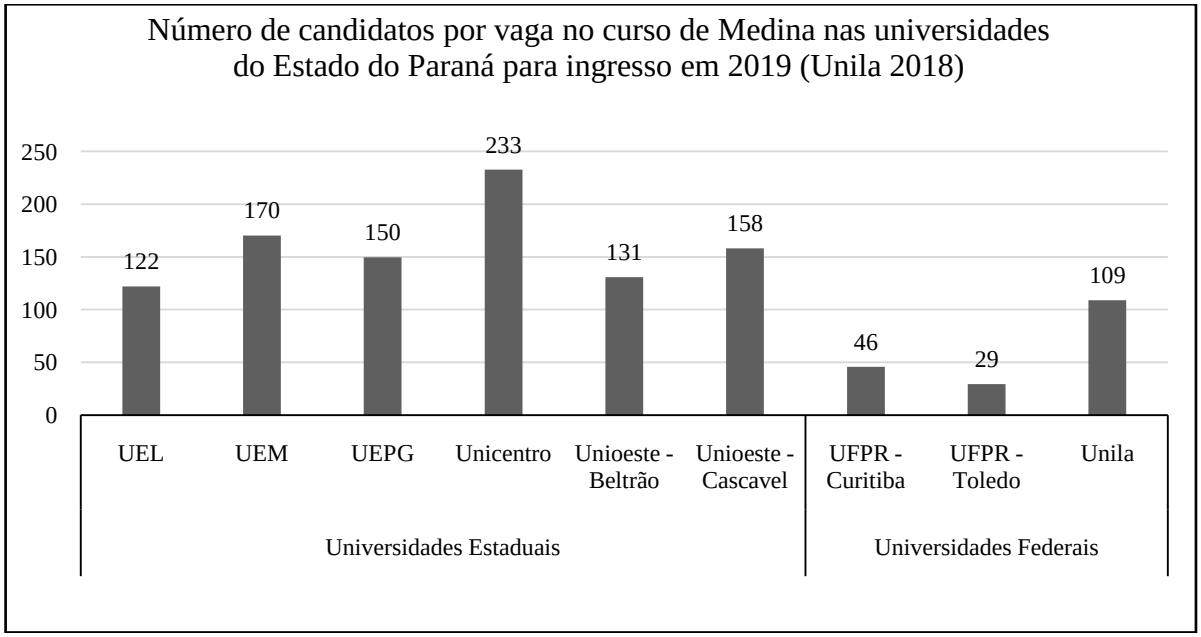
Nas cinco Universidades Estaduais, os números do sistema universal (ampla concorrência) são os seguintes (os números foram arredondados): na UEL, a relação é de 122 candidatos por vaga; na UEM, 170 candidatos por vaga; na UEPG 150 candidatos por vaga; na Unicentro[74] 233 candidatos por vaga, e, na UNIOESTE 159 candidatos por vaga para o *Campus* de Cascavel e 131 para o *Campus* de Francisco Beltrão.

Nas duas Universidades Federais a concorrência também é bastante elevada, na UFPR a concorrência foi de 46 candidatos por vaga no *Campus* de Curitiba e 29 candidatos por vaga no *campus* de Toledo e na UNILA a disputa foi de 109 candidatos por vaga (vagas para brasileiros).

Para melhor visualização, o gráfico da Figura 5 mostra a disputa pelas vagas nas seis universidades em seus nove cursos. Possibilitando a comparação dos números da concorrência entre as instituições.

[74] O curso de Medicina da Unicentro foi autorizado pelo Decreto Estadual nº 9675, de 17/05/2018, publicado no DOE de 18/05/2018, sendo realizado o primeiro vestibular, com provas nos dias 16e 17 de setembro de 2018, para ingresso no ano letivo de 2019.

Figura 5. Número de candidatos por vaga no curso de Medina nas universidades públicas e gratuitas do Estado do Paraná.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados nos sites das universidades ou informado via e-mail (2019).

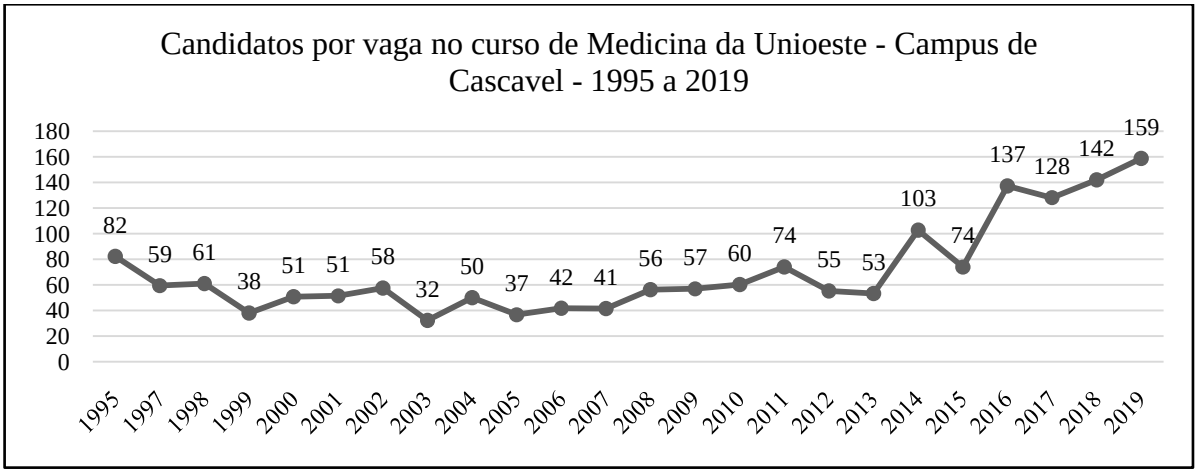
Na Figura 5, é possível verificar que, entre as universidades estaduais, a instituição que teve maior concorrência para o curso de Medicina, foi a Unicentro, com 233 candidatos por vaga (talvez isso se deve ao fato de ser o primeiro vestibular deste curso na universidade, a qual abrange várias regiões), e, a instituição que obteve menor concorrência, foi a UEL, com 122 candidatos por vaga.

Com esses dados é possível notar que a disputa pelas vagas é muito mais acirrada nas universidades estaduais do que nas federais. O mais concorrido das federais é o da UNILA, com 109 candidatos por vaga, enquanto que o menos concorrido das estaduais teve 122 candidato por vaga, na UEL.

Concorrência de Medicina na UNIOESTE

Para ratificar a grande dificuldade de ingresso neste curso, a Figura 6 mostra a disputa pelas vagas na UNIOESTE – *campus* de Cascavel, ano a ano, desde o primeiro vestibular (1995), portanto, 24 vestibulares da universidade.

Figura 6. Número de candidatos por vaga no curso de Medicina - vestibular da UNIOESTE - *campus* de Cascavel, no período de 1995 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletado no sítio eletrônico da UNIOESTE (2019).

O número de inscritos para o curso de Medicina da UNIOESTE é o mais alto, dentre todos os cursos da universidade. A concorrência foi bastante elevada no primeiro vestibular, em 1995, com 82 candidato por vaga. Entre o 2º (1997) e o 18º (2013) vestibulares, os números se mantiveram numa certa estabilidade, entre 32 e 74 candidatos por vaga. A partir do ano de 2014 a relação de candidato por vaga tem se elevado e no último vestibular (2019) o número chegou a 159 inscritos por vaga. Talvez esse fenômeno tenha relação com a diminuição de 50% das vagas para o vestibular, pois com a adesão ao Sisu em 2014, as vagas foram divididas entre os dois sistemas de ingresso.

A elevação do número de inscritos no vestibular, certamente, reflete ainda mais na dificuldade de ingresso para os estudantes de escolas públicas. Pois acredita-se que não possuem as mesmas condições de disputa pelas vagas. Por conseguinte, as cotas proporcionam a inclusão dos estudantes desta origem, cujo ingresso dificilmente ocorreria sem elas.

Quem não ingressaria em Medicina sem as cotas

No decorrer deste estudo, foi constatado que antes da implantação do regime de cotas na UNIOESTE, apenas 10,5% dos estudantes de Medicina eram originários de escolas públicas, mas com a implantação das cotas o percentual passou para uma média de 46,9 por cento, ficando evidente que sem as cotas, a maioria dos estudantes da rede pública estariam fora da universidade e do curso de Medicina.

Para corroborar a respeito do não ingresso destes estudantes, realizou-se uma simulação de todos os candidatos cotistas aprovados, em primeira chamada, dos vestibulares dos anos de 2009 a 2019, numa situação sem a política de reserva de vagas. O objetivo foi verificar quais candidatos não teriam sido aprovados, sem o regime de cotas.

Esta simulação concebe mais clareza sobre a importância do sistema de cotas para a inclusão de estudantes de escolas públicas, oriundos de setores de menor renda, no curso mais concorrido da UNIOESTE e de maior dificuldade de ingresso.

De posse da lista oficial dos aprovados dos vestibulares do período de 2009 a 2019, realizou-se a simulação, ano a ano, reordenando os candidatos cotistas de acordo com a pontuação obtida na prova. Assim, foi mantida a classificação oficial como cotista na primeira coluna e em outras gerado a classificação por ondem de pontuação, sendo possível constatar (sem considerar os critérios de desempate), qual seria a classificação dos cotistas sem o regime de cotas.

Feito isso, verificou-se o seguinte: se a classificação simulada estaria ou não dentro do número de vagas ofertadas. Caso o candidato cotista se enquadrasse dentro do número de va-

gas ofertadas em cada ano, seria aprovado mesmo sem as cotas (sendo que de 2009 a 2013 são 40 vagas, dessas 40% "16" eram para cotistas e de 2014 a 2019 são 20 vagas e dessas 50% "10" para cotistas). Caso sua classificação fosse fora do número de vagas ofertadas no curso, não seria aprovado sem as cotas. A seguir, apresenta-se, na Tabela 1, o resultado dessa simulação e as classificações riscadas indica quem não seria aprovado sem as cotas e as em itálico representa quem seria aprovado mesmo sem o sistema de cotas.

Tabela 1. Simulação de quem não ingressariam no curso de Medicina da UNIOESTE *Campus* de Cascavel, se não houvessem as cotas (vestibulares de 2009 a 2019)

Classificação oficial do Vestibular - como cotista	2009 40 vagas	2010 40 vagas	2011 40 vagas	2012 40 vagas	2013 40 vagas	2014 20 vagas	2015 20 vagas	2016 20 vagas	2017 20 vagas	2018 20 vagas	2019 20 vagas
1º	~~58º~~	*28º*	*20º*	*6º*	*1º*	*3º*	*9º*	*25º*	*14º*	*6º*	*2º*
2º	~~66º~~	*37º*	*27º*	*9º*	*5º*	*7º*	~~24º~~	~~28º~~	~~27º~~	~~74º~~	*15º*
3º	~~80º~~	~~51º~~	*35º*	*28º*	*15º*	*12º*	~~43º~~	~~31º~~	~~42º~~	~~81º~~	~~25º~~
4º	~~93º~~	~~52º~~	~~42º~~	~~59º~~	26º	*13º*	~~51º~~	~~38º~~	~~59º~~	~~96º~~	~~28º~~
5º	~~94º~~	~~62º~~	~~54º~~	~~73º~~	27º	~~*21º*~~	~~60º~~	~~46º~~	~~60º~~	~~98º~~	~~50º~~
6º	~~98º~~	~~74º~~	~~56º~~	~~74º~~	37º	~~23º~~	~~62º~~	~~59º~~	~~66º~~	~~100º~~	~~67º~~
7º	~~99º~~	~~86º~~	~~67º~~	~~75º~~	~~56º~~	~~24º~~	~~68º~~	~~73º~~	~~67º~~	~~104º~~	~~71º~~
8º	~~104º~~	~~96º~~	~~73º~~	~~76º~~	~~59º~~	~~35º~~	~~72º~~	~~92º~~	~~69º~~	~~105º~~	~~82º~~
9º	~~105º~~	~~97º~~	~~80º~~	~~84º~~	~~64º~~	~~39º~~	~~79º~~	~~95º~~	~~77º~~	~~108º~~	~~93º~~
10º	~~115º~~	~~99º~~	~~106º~~	~~91º~~	~~72º~~	~~41º~~	~~91º~~	~~107º~~	~~79º~~	~~111º~~	~~96º~~
11º	~~116º~~	~~107º~~	~~111º~~	~~92º~~	~~76º~~						
12º	~~124º~~	~~123º~~	~~113º~~	~~97º~~	~~77º~~						
13º	~~125º~~	~~127º~~	~~114º~~	~~102º~~	~~84º~~						
14º	~~129º~~	~~134º~~	~~115º~~	~~103º~~	~~94º~~						
15º	~~134º~~	~~135º~~	~~125º~~	~~104º~~	~~95º~~						
16º	~~139º~~	~~136º~~	~~126º~~	~~105º~~	~~104º~~						
Percentual que não entraria	100%	88%	81%	81%	63%	60%	90%	100%	90%	90%	80%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do resultado oficial dos vestibulares da UNIOESTE (2019).

Essa simulação permite verificar que o percentual anual de cotistas que não seriam aprovados sem as cotas seria de: 100% em 2009; 88% em 2010; 81% em 2011; também 81% em 2012; 63% em 2013; 60% em 2014; 90% em 2015; 100% em 2016; 90% em 2017; 90% em 2018 e 80% em 2019.

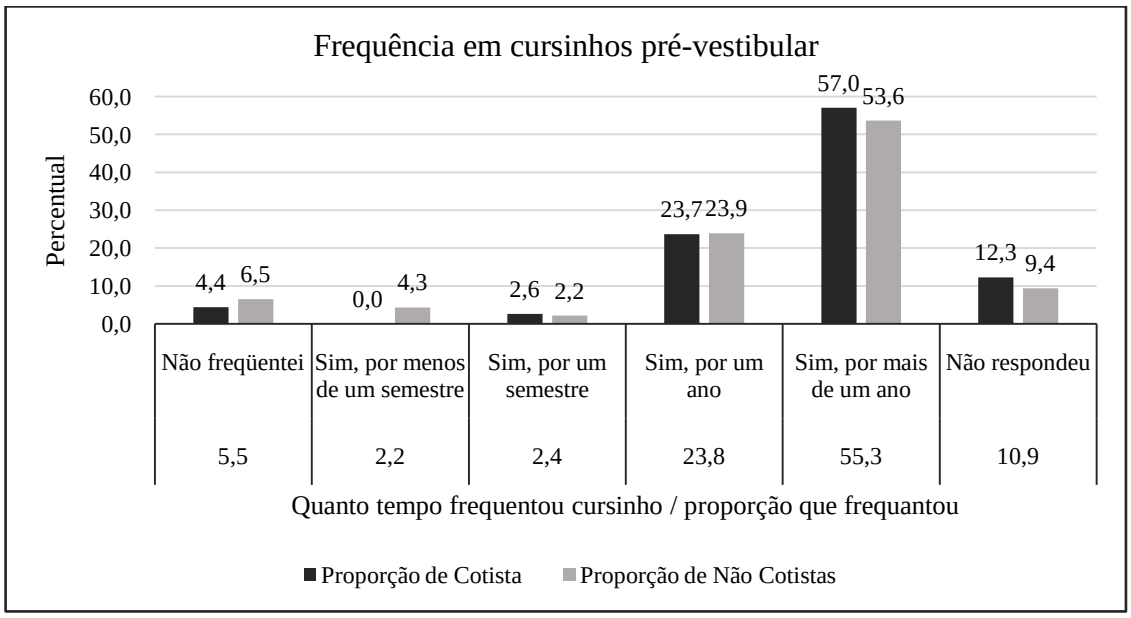
Diante destes dados, pode-se afirmar que, de acordo com a *simulação* realizada, se não houvesse a política de cotas na UNIOESTE, na média geral 84% dos estudantes de escolas públicas não teriam sido aprovados, destacando que anos de 2009 e 2016, nenhum cotista teria sido aprovado. Podendo se confirmar a hipótese de que a política de cotas promove grande impacto no curso de Medicina da UNIOESTE.

Interessante observar que na lista oficial de espera para o curso de Medicina, no vestibular de 2017, o melhor cotista classificado é o de número 89º, sendo que do 21º ao 88º classificado, nenhum deles é cotista e no vestibular de 2018, o melhor cotista classificado é o 113º, ou seja, o 21º ao 112º nenhum deles é cotistas, (UNIOESTE, 2018). Isso significa que seria praticamente impossível esses candidatos serem convocados para a matrícula, em chamadas posteriores, considerando que são apenas 20 vagas destinadas ao processo seletivo via vestibular. Porém, com a política de cotas, esses candidatos seriam convocados, numa segunda chamada, caso algum candidato cotista não realizasse a matrícula na primeira chamada.

Curso pré-vestibular

Para ingressar no curso de Medicina é necessário dedicar-se a muitas horas diárias de estudos. Com certeza, essa é uma afirmação de qualquer pretendente deste curso. Os estudantes de Medicina da UNIOESTE ingressam, em média, com quase 20 anos de idade, isso significa que o sucesso no vestibular não ocorre imediatamente após o término do ensino médio, sendo imprescindível complementar a formação por meio de cursinhos pré-vestibular. Assim apresenta-se esses dados na Figura 7. (Para este dado o recorte utilizado foram os ingressantes do vestibular dos anos de 2010 a 2018, pois no cadastro dos ingressantes dos anos anteriores e por meio do Sisu não há esta informação no cadastro dos estudantes).

Figura 7. Gráfico referente a realização à cursinhos pré-vestibular dos alunos das turmas de 2010 a 2018 (somente com ingresso via vestibular).



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=252).

Mais de 80% dos estudantes, tanto cotistas como os não cotistas, realizaram algum tempo de cursinho pré-vestibular. Os que frequentaram mais de um ano de curso, se destacam os cotistas, com 57,0% contra 53,6% dos não cotistas.

O percentual dos que não realizaram curso pré-vestibular, é de apenas 5,5%, sendo que na modalidade dos cotista a média é menor, apenas 4,4%.

Perfil dos estudantes de Medicina da UNIOESTE

Com a implantação de cotas na UNIOESTE, em 2009, o curso de Medicina sofreu grande impacto em relação aos ingressantes oriundos de escolas públicas, conforme já relatado anteriormente. Com a inclusão desses estudantes se torna interessante verificar em que medida as modificações ocorreram no interior do curso. Para tanto, foi realizado a descrição socioeconômico, educacional e o perfil dos estudantes. O objetivo é verificar quais foram as alteraçõ̃es neste curso após a implantação da política pública das cotas, bem como avaliar quem é o estudante das escolas públicas que está sendo incluído.

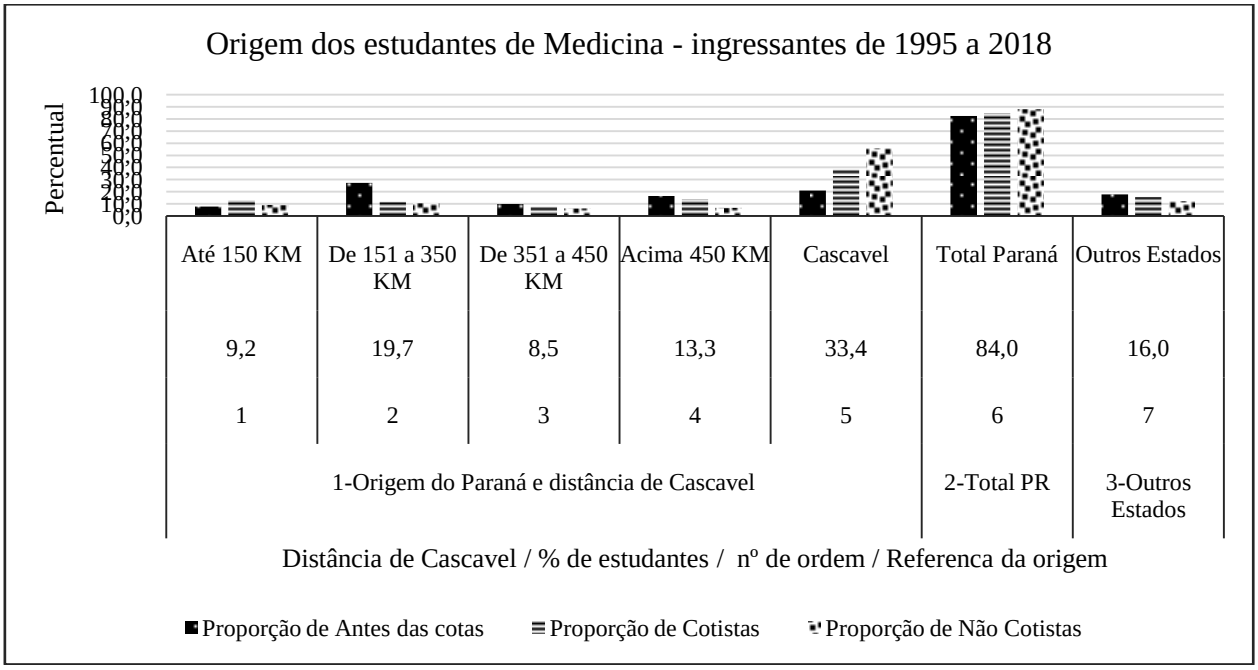
Foram utilizados dados quantitativos dos estudantes deste curso compreendendo os ingressantes do período de 1995 a 2018, procurando estabelecer uma comparação entre os estudantes do curso antes e depois das cotas, bem como, estudantes cotistas e não cotistas, após as cotas.

Origem dos estudantes

Considera-se importante conhecer a origem dos estudantes do curso de Medicina da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, para verificar quais regiões a universidade contribui para a formação desses profissionais que exercem papel fundamental para o bem-estar da sociedade em geral. Supondo ainda, que, muitos deles retornam às origens depois de formados contribuindo assim para o desenvolvimento da área da saúde local e regional.

Optou-se pela seguinte metodologia de análise: primeiro foi realizado a contagem dos estudantes com origem do Estado do Paraná, de outros Estados e os que não tinham essa informação no cadastro. Em seguida foi listada as 94 cidades do Estado do Paraná originárias de estudantes. Feito isso, foi verificada, por meio do *google maps*, qual é distância (em quilômetros) entre cada uma delas e a cidade de Cascavel. A contagem foi realizada obedecendo a seguinte métrica: até 150 KM; de 151 a 350 KM; de 351 a 450 KM e acima de 450 KM. O resultado é apresentado na Figura 8.

Figura 8. Gráfico referente a origem dos estudantes – distância em KM entre a Cidade de origem e Cascavel.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=839).

Constata-se que a maioria dos estudantes são oriundos da própria cidade de Cascavel, com 33,4% dos estudantes e somado aos percentuais de outras cidades do Estado o índice se eleva para 84% dos estudantes com origem do Paraná, isto é, dos 839 ingressantes, 705 possuem origem das cidades do próprio Estado. Essa média teve pouca alteração, quando comparados com os ingressantes de antes das cotas e entre cotistas e não cotistas (de 82,4% antes elevou-se para 84,3% para cotistas e 87,7% para os não cotistas), ou seja, a implantação das cotas não provocou alteração, significativa, da origem dos estudantes do próprio Estado. Os outros percentuais (16%), são oriundos do DF e outros 9 Estados (ES, DF, GO, MG, MS, MT, RJ, RS, SC e SP). Dos demais 16 Estados (AC, AL, AM, AP, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI, RN, RO, RR, SE e TO), e, de outros países, não houve ingressantes.

Já para os ingressantes de Cascavel, houve uma significativa elevação depois das cotas. Antes, o percentual era de 21,0% dos estudantes, depois, a média subiu para 38,2% para os cotistas e 55,7% para os não cotistas e a média geral passou de 21,0% para 33,4%. Porém, não se pode afirmar que foram as cotas que provocaram essa elevação de ingressantes de Casca-

vel, já que esse fenômeno ocorre, também, na categoria dos não cotistas, inclusive com percentuais ainda maiores do que dos cotistas. Também ocorreu elevação nos percentuais de ingressantes com origem de cidades mais próximas de Cascavel, com até 150 KM, antes era de 7,8%, passando para 12,9%, cotistas e 9,0%, não cotistas.

Enquanto que, após a implementação das cotas, houve elevação dos percentuais para a cidade de Cascavel e regiões mais próximas, consequentemente, em outras regiões ocorreu baixa de ingressantes. Conforme mostra a Figura 7, a queda dos percentuais ocorreram nas três categorias de maior distância de Cascavel; de 151 a 350 KM, a queda foi de 27,2%, antes das cotas, para 11,8%, cotistas e 10,4, não cotistas; de 351 a 450 KM, foi de 9,8% para 7,9%, cotistas e 6,1%, não cotistas e acima de 450 KM, foi de 16,5% para 13,5%, cotistas e 6,6%, não cotista. Também houve queda de ingressantes de outros Estados, de 17,9% para 15,7, cotistas e 12,3%, não cotistas.

Diante desta análise, contata-se que, após as cotas, elevou-se o número de ingressantes da Cidade de Cascavel e de regiões mais próximas de abrangência da universidade.

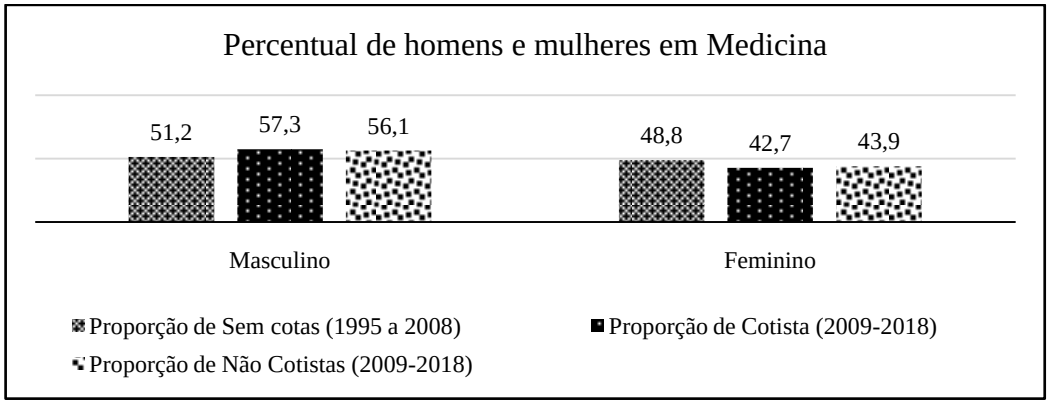
Também foi verificado que das 94 cidades do Estado do Paraná (com exceção de Cascavel, já demostrado acima) 13 delas possuem 5 ou mais ingressantes, desde a implantação do curso no *campus*: Corbélia, com 5 (0,6%); Pato Branco com 6 (0,7%); Medianeira, Palotina e Francisco Beltrão, com 8 (0,7%) cada uma; Apucarana e Ponta Grossa, com 9 (1,1%) cada uma; Foz do Iguaçu, com 10 (1,2%); Toledo, com 12 (1,4%%); Umuarama, com 26 (3,1%); Londrina, com 38 (4,5%); Maringá, com 64 (7,6%) e Curitiba, com 95 (11,3), do total de estudantes.

As demais 81 cidades do Paraná com ingressantes na universidade, possuem menos de 5 ingressantes. Dessas: 51 delas tem apenas um ingressante; 37 dois ingressantes; 5 tem 3 ingressantes e 6 delas, teve 4 ingressantes. Portanto, o curso de Medicina da UNIOESTE – *campus* de Cascavel, atende praticamente todas as regiões do Estado, mas especialmente a demanda local, com alto número de ingressantes da região.

Gênero e faixa etária dos estudantes

Antes das cotas (1995 a 2008) ingressaram em Medicina 449 estudantes, destes 230 (51,2%) do sexo masculino e 219 (48,8%) feminino. Após as cotas (2009 a 2018), ingressaram no curso 390 alunos, dos quais 178 (45,6%) são cotistas e 212 (54,4) não cotistas. Na categoria dos cotistas são 76 (42,7%) do sexo feminino e 102 (54,3%) masculino, totalizando um percentual de 34,2% a mais de homens e na categoria dos não cotistas são 93 (43,9%) do sexo feminino e 119 (56,1%) masculino, com média de 28,0% a mais de meninos. Portanto, os estudantes do curso de Medina do sexo masculino compõem-se da maioria, num percentual médio de 56,7% contra 43,3% do feminino, numa escala geral de 30,8% a mais de homens no curso. Antes das cotas (1995 a 2008), o curso era composto por 219 (48,8%) dos estudantes do sexo feminino e 230 (51,2%) masculino, uma diferença de apenas cinco por cento a mais para os homens, melhor visualizado na Figura 9.

Figura 9. Proporção de homens e mulheres no curso de Medicina.

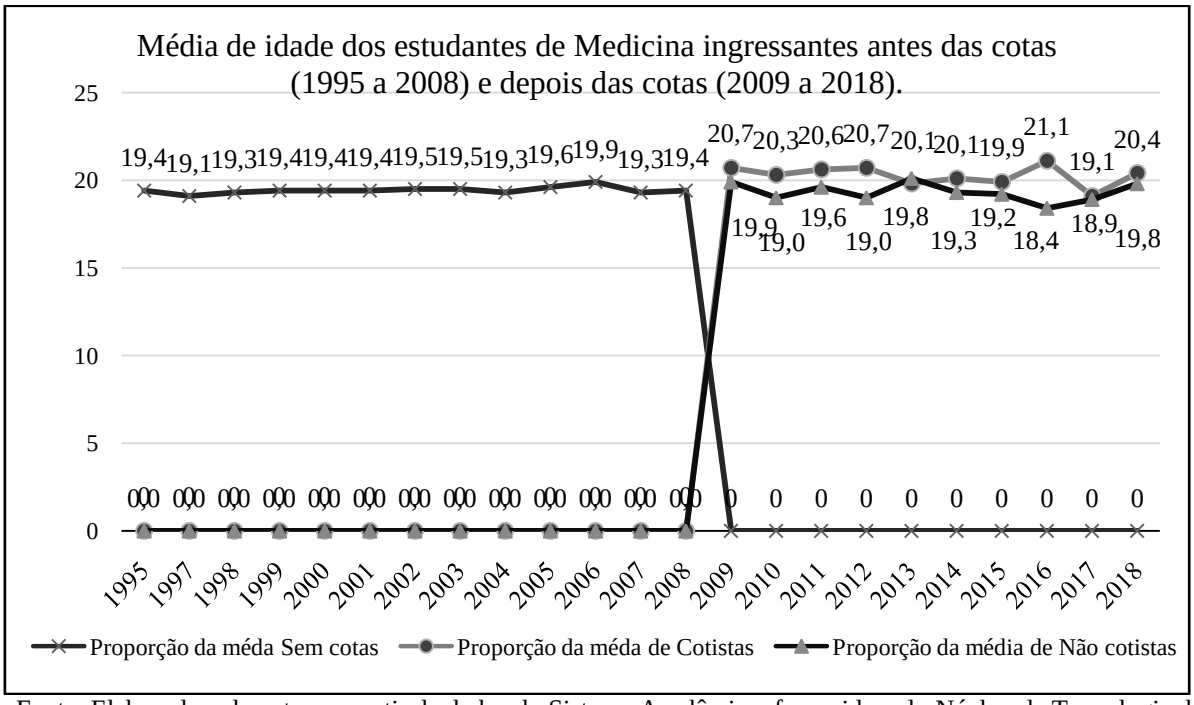


Fonte: Elaborado pela autora a partir da lista dos aprovados fornecida pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=839).

Diante desta análise, é possível concluir que depois das cotas o número de homens subiu de 51,2% para 57,3, na modalidade de cotistas e 56,1% na de não cotistas. E no número de mulheres no curso baixou de uma média de 48,8% para 42,7%, na modalidade de cotistas e 43,3% de não cotistas. Diante desta análise pode-se deduzir que as cotas incluem, no curso de Medicina, mais homens do que mulheres.

A faixa etária dos estudantes do curso de Medicina, desde o primeiro vestibular (1995) até o ao de 2018, está demonstrada na Figura 10.

Figura 10. Média de idade (no ato do ingresso) dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=839).

Nota-se que, em termos gerais, a entrada dos estudantes de Medicina na universidade é um pouco "atrasada", em relação a idade "normal" de término do ensino médio, que gira em torno de 17 anos. A hipótese é de que devido a imensa concorrência do vestibular da UNIOESTE (e demais instituições públicas), os estudantes passam mais tempo fazendo cursinhos preparatórios necessários à aprovação entre as vagas.

No período de 1995 a 2008, antes das cotas, a média da idade era de 19,4 anos e não havia muita variação entre os anos de ingresso, estabelecendo uma linearidade que varia de 19,1 a

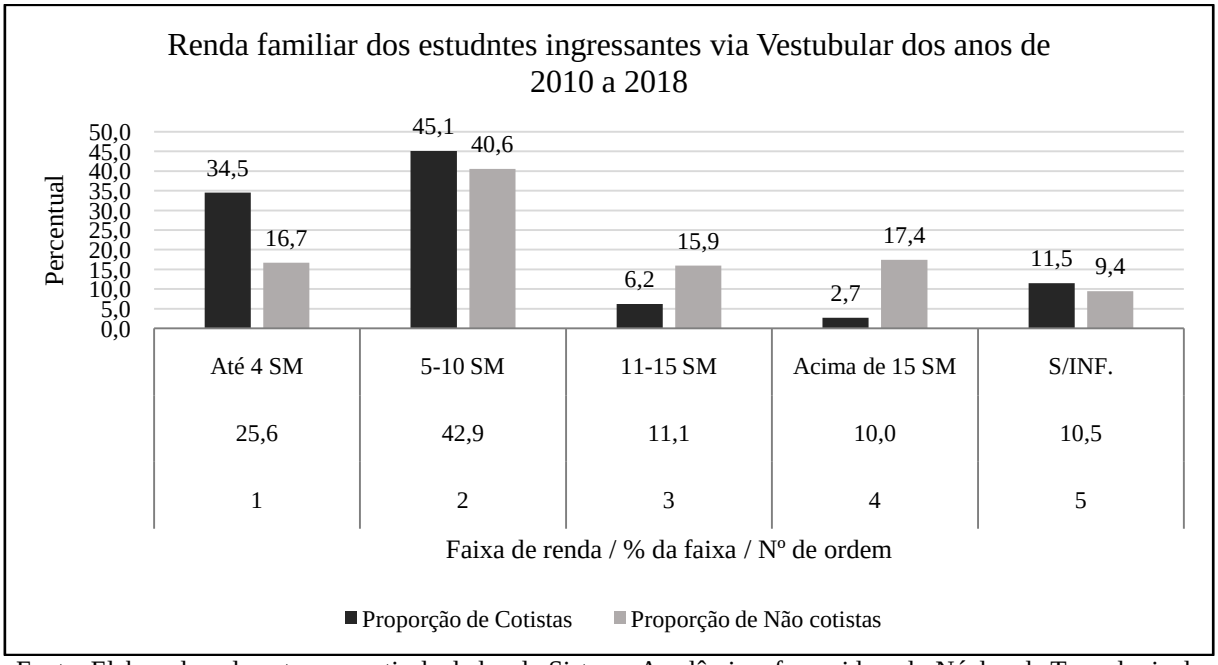
19,9 anos. Após a implantação das cotas (2009), ocorre uma pequena elevação da média geral de idade, passando para 19,8 anos (cotistas e não cotistas). Este fenômeno pode ser explicado, principalmente, pela dificuldade de ingresso no curso por conta da alta concorrência no processo de ingresso, exigindo mais tempo de estudos para ter êxito na aprovação.

Porém, comparando a idade entre cotistas e não cotistas verifica-se que os cotistas ingressam, em média, um ano mais velho do que os não cotistas, com 20,3 anos, contra 19,3 anos. A média de idade dos ingressantes não cotistas mais jovem é de 18,4 anos, na turma de 2016 e dos cotistas é de 19,1 anos, na turma de 2017. E a média mais alta de idade dos cotistas é de 20,1 anos, na turma de 2013, enquanto que na modalidade dos cotistas é de 21,1 anos na turma de 2016. Portanto constata-se que para entrar neste curso se faz necessário em torno de dois a três ano de estudos, além ensino médio.

Renda total familiar dos estudantes

Para verificar o rendimento mensal familiar, em salários mínimos (SM), dos estudantes do curso de Medicina *campus* de Cascavel[75], foi utilizado os dados do questionário sócio educacional, cadastrado, pelo candidato, no ato da inscrição do vestibular e migrado para o sistema acadêmico no ato da matrícula. Portanto, essa variável faz parte dos micros dados fornecidos pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE, para fins de desenvolvimento dessa pesquisa, sendo assim foi realizada a contagem estatística em cada faixa de renda, conforme melhor detalhado na Figura 11, a seguir.

Figura 11. Gráfico referente a renda mensal familiar (em Salário Mínimo) dos estudantes de Medicina ingressantes no período de 2010 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=252)

Os dados estatísticos mostram que a maior parte dos estudantes se encontram na faixa de renda entre 5 e 10 SM, com um percentual de 42,9%, nesta faixa há mais estudantes cotistas,

[75] O questionário sócio educacional foi aplicado somente aos ingressantes a partir do ano de 2010 na modalidade de ingresso via Vestibular. Ou seja, não há essas informações no cadastro dos ingressantes antes de 2010 e nem para os ingressantes via Sisu. Desta forma a renda familiar se refere aos ingressantes via vestibular dos anos de 2010 a 2018.

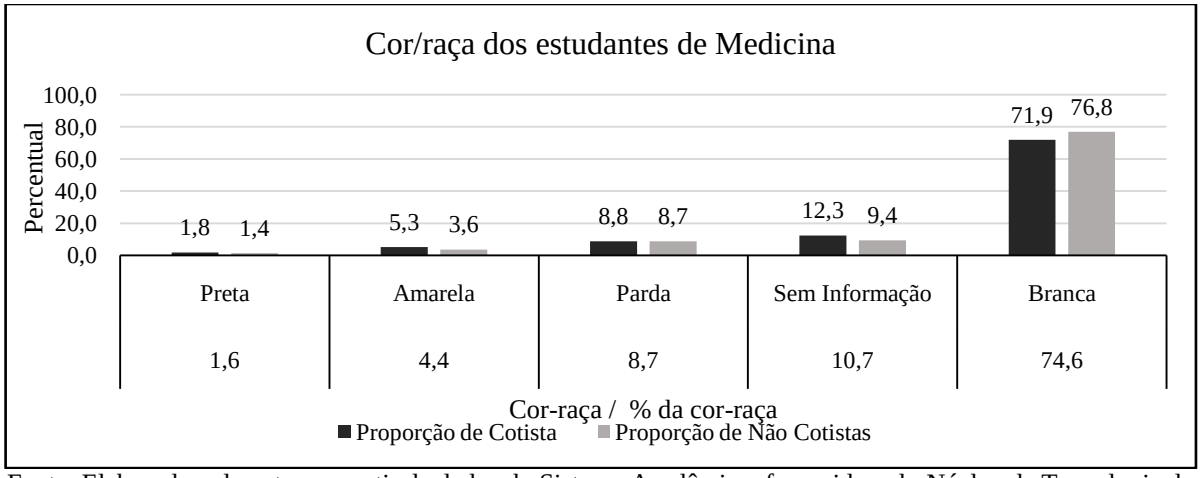
com um percentual de 45,1% contra 10,6% de não cotistas. A segunda categoria que representa maior número de estudantes é a faixa de até 4 SM, com um percentual de 25,6%. Nesta categoria o número de estudantes cotistas é bem maior do que a de não cotistas, com 34,5% e 16,7%, mais que o dobro. Porém, nas faixas de renda de acima de 11 SM, o percentual maior de estudantes está na categoria dos não cotistas.

Esta variável revela que à medida que a renda aumenta, diminui o número de estudantes cotistas, consequentemente se observa que os estudantes cotistas possuem renda inferior aos dos não cotistas. Então, nestes aspectos pode se afirmar que as cotas incluem estudantes de escolas públicas com renda menor do que as dos cotistas. Decerto, isso não causa nenhuma surpresa, pois é evidente que estudantes de escolas públicas possuem renda inferior dos estudantes de escolas privadas. Isso representa a significância das cotas para o ensino superior, sobretudo, no sentido da inclusão das camadas populares na universidade.

Cor/Raça dos estudantes

A UNIOESTE utiliza a mesma classificação de cor ou raça definida pelo IBGE: branca, preta, amarela, parda e indígena. A cor ou raça é uma característica declarada pelos próprios estudantes no ato da inscrição do vestibular. Por meio deste critério, a grande maioria dos estudantes de Medicina do *campus* de Cascavel ingressantes no período de 2010 a 2018, declararam ser de cor branca, com um percentual de 71,9% dos cotistas e 76,8% dos não cotistas. Amarela, parda e preta somam um percentual de 15,8% dos cotistas e 13,8% dos não cotistas, Figura 12.

Figura 12. Gráfico referente a cor ou raça dos estudantes ingressantes de 2010 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=252).

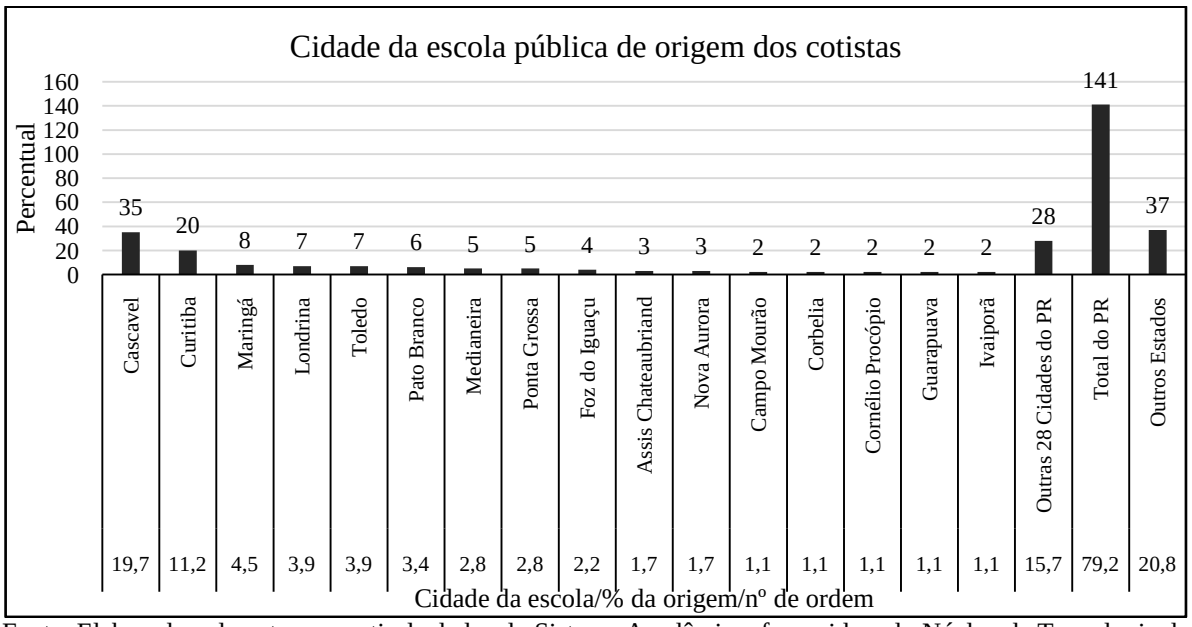
É predominante o número de estudantes brancos em Medicina da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, de certa forma, isso não pode ser estranhado, pois a grande maioria dos estudantes, cerca de mais de 80 por cento, são oriundos do Estado do Paraná, onde a maioria das regiões foram colonizada por populações de origem europeia, sendo que, quase a metade são da cidade de Cascavel. Da cor ou raça preta não chega a dois por cento e indígenas se quer aparece na estatística.

Escola de origem dos cotistas

Dos 178 cotistas do curso de Medicina, 35 (19,7%), são de escolas públicas de Cascavel, 20 (11,2%) de Curitiba, 8(4,5%) de Maringá, 7 (3,9%) de Londrina, 7 (3,9%) de Toledo, 6 (3,4%) de Pato Branco, 5 (2,8%) de Medianeira, 5 (2,8%) de Ponta Grossa, 4 (2,2%) de Foz do Iguaçu, 3 (1,7%) de Assis Chateaubriand, 3 (1,7%) de Nova Aurora, 2 (1,1%) de cada Cidade de: Corbélia, Cornélio Procópio, Guarapuava e Ivaiporã e os demais 28 (15,7%) ingres-

santes são de cada uma de outras 28 cidades do Paraná, totalizando 141 (79,2%) de ingressantes que concluíram seus estudos em escolas públicas do Estado do Paraná. De outros estados são 37 (20,8%) estudantes, conforme Figura 13.}

Figura 13. Gráfico mostrando a cidade da escola públicas de origem dos 178 cotistas ingressantes no período de 2009 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=178)

O maior percentual de estudantes é de origem de escolas da cidade de Cascavel (35) e de Curitiba (20), totalizando pouco mais de 30% dos cotistas. Sabe-se que para ingressar no curso de Medicina e necessário uma boa formação na educação básica. Os estudantes cotistas, obrigatoriamente, estudaram em escolas públicas, então surge a seguinte indagação: de quais escolas os cotistas são oriundos? para responder a esta questão levantou-se quais são as escolas que promovem a inclusão dos estudantes de Medicina das cidades que há maior número de estudantes (Cascavel e Curitiba).

Os 35 Cotistas de Cascavel, são oriundos dos seguintes estabelecimentos: 10 (28,6%) do Colégio Estadual Wilson Jofre (*Centro da cidade*); 9 (25,7%) do Colégio Estadual Eleodóro Ébano Pereira (*Centro da cidade*); 3 (8,6%) do Colégio Estadual Professor Victório Emanuel Abrozino (*Bairro Recanto Tropical*); 3 (8,6%) do Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto (*Centro da cidade*); 2 (5,7%) do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva (*Bairro Maria Luiza*); 2 (5,7%) do Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone (*Bairro Alto Alegre*); 1 (2,9%) do Colégio Estadual São Cristóvão (*Bairro São Cristovão*); 1 (2,9%) do Colégio Estadual Brasmadeira (*Bairro Brasmadeira*); 1 (2,9%) do Colégio Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (*Bairro Parque São Paulo*);, 1 (2,9%) do Colégio Estadual Olivo Fracaro(*Bairro Morumbi*);, 1 (2,9%) do Colégio Estadual Professora Júlia Wanderley(*Bairro Cludete*);, 1 (2,9%) do Colégio Estadual Santos Dumont(*Bairro Santos Dumont*);.

Os 20 estudantes de Curitiba, são das seguintes escolas: 7 Colégio da Polícia Militar Cel. PM Felippe de Sousa Miranda (*Bairro Portão*); 3 do Colégios Estadual do Paraná (*Centro da cidade*); 3 do Instituto Federal do Paraná (*Bairro Rebolças*); 2 da Universidade Federal do Paraná(ensino médio) (*Centro da cidade*); 1 do Colégio Estadual Avelino Antônio Vieira (*Bairro Fazendinha*), 1 do Colégio Estadual Barão do Rio Branco(*Bairro Mercês*); 1 do Colégio Estadual Professor Hildebrando de Araujo(*Bairro Jardim Botânico*); 1 Colégio Esta-

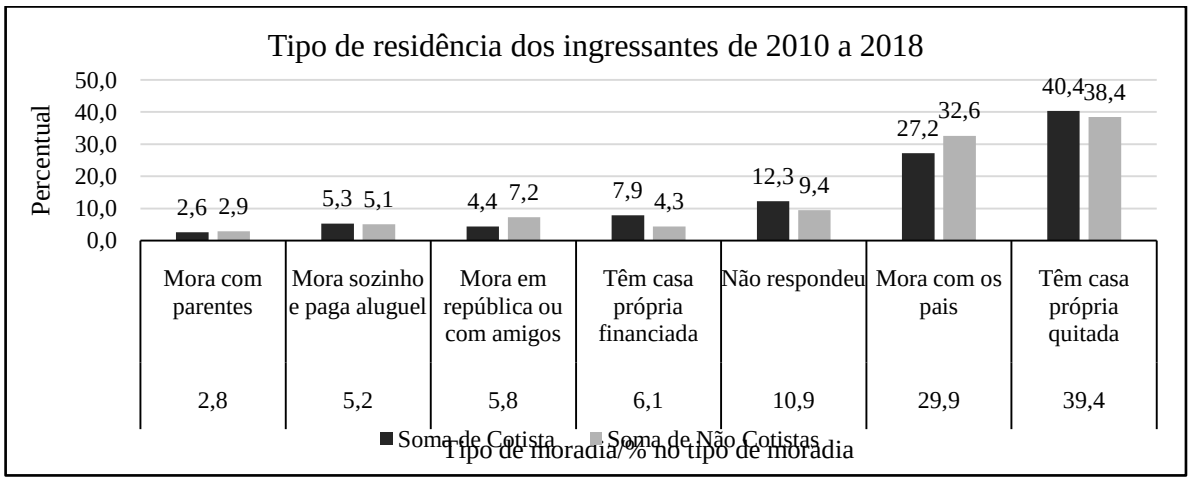
dual Professor Loureiro Fernandes (*Bairro Juvevê*) e 1 do Instituto de Educação do Paraná (*Centro da cidade*).

A origem dos estabelecimentos do ensino médio denota que os cotistas provêm das melhores escolas das cidades, as quais estão localizadas ou no Centro, ou em bairros bem localizados. Acredita-se que essa realidade também é representada nas demais Cidades de origem. Ou seja, os estudantes cotistas de Medicina não são originários de escolas da periferia.

Tipo de residência dos estudantes

Os estudantes de Medicina, de forma geral, possuem renda familiar mais alta da universidade, conforme Corbari (2018). Embora os cotistas deste curso têm renda um pouco menor em relação aos não cotistas. Como são oriundos de famílias com maior poder econômicos, nas duas modalidades, supõe-se que a situação de moradia seja considerável. Esse dado é demostrado na Figura 14.

Figura 14. Tipo de residências dos ingressantes de 2010 a 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=252).

O maior percentual dos estudantes possui casa própria, com mais de 45% dos ingressantes, sendo que 6,1% a casa é financiada e 39,4% é quitada. Dos que tem casa própria, o percentual é maior na categoria dos cotistas com mais de 48,3% dos estudantes contra 42,7% dos não cotistas. Dos que moram com parentes, ou em república ou com amigos, ou mora sozinho e paga aluguel, o percentual é de 12,3% dos cotistas e 15,2% dos não cotistas. Já que moram com os pais o percentual é de 27,2% dos cotistas e 32,6% dos não cotistas. Portanto quase setenta por cento dos estudantes moram com os pais ou possuem casa própria.

Desempenho acadêmico dos cotistas - estatística descritiva

O desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Medicina do *campus* de Cascavel, ingressantes no período de 2009 a 2017[76], será verificado por meio das notas obtidas nas disciplinas do curso durante a vida acadêmica percorrida na universidade. O objetivo é constatar se os estudantes incluídos pelas cotas possuem desempenho equivalente, inferior ou superior aos dos estudantes não cotistas. A variável principal para essa análise foi a média geral de nota, comparando-as entre cotistas e não cotistas, no entanto, outras variáveis foram utilizadas para detalhar a análise.

Verificou-se que, após ser implantada a política de cotas na UNIOESTE, houve um grande

[76] Para verificar o desempenho acadêmico foram retirados os ingressantes do ano de 2018, pois não haviam concluído ainda o primeiro ano no ato da coleta dos dados, sendo assim não havia notas.

aumento no número de estudantes com origem de escolas públicas sobretudo no curso de Medicina onde ocorreu uma elevação que chega a quase 350 por cento. Por esse motivo, é importante, num processo de avaliação do impacto das políticas de inclusão no ensino superior, verificar o rendimento acadêmico dessa população para assim poder confirmar ou desmitificar a ideia de que os estudantes de escolas públicas, incluídos pelas cotas, provocam baixa na qualidade do ensino superior.

A política da reserva de vagas sustenta-se na ideia de que estudantes oriundos de escolas públicas possuem, em função da precariedade desse modelo de ensino, menor capacidade de competir em concursos vestibulares. Considera também que esses estudantes sejam oriundos de famílias com inferior recursos financeiros e com menor capital cultural. Nessa perspectiva, essa carência afetaria outros fatores de sua formação, como, por exemplo, "capital cultural intergeracional (possibilidade de transmissão de capital cultural dos pais para os filhos, a qual favorece o desempenho escolar)", conforme Neves, Amaral e Golgher (2014).

Outro fator a ser analisado é se a "defasagem" educacional no ensino médio dos estudantes beneficiados pelo sistema de cotas (cotistas) reflete ou influência em um possível baixo desempenho acadêmico dentro da universidade. Segundo um estudo efetuado por Neves et al (2014) sobre o sistema de Bônus sociorracial na UFMG no vestibular de 2008 a 2010 (programa onde foi acrescentado 10% sobre os pontos obtidos na prova do vestibular para alunos de escola pública e 15% para aqueles que além de estudarem em escolas públicas, se declarassem pardos ou negros), os autores concluíram que

> O sistema de bônus leva em conta a questão do mérito. Ou seja, realiza-se a inclusão social, mas apenas daqueles alunos que, segundo critérios da universidade, estão em plenas condições de cursar uma graduação que exige altas capacidades cognitivas, disciplina e maturidade (Neves, Amaral, & Golgher, 2014, p. 158).

Sustentam, assim, que os ingressantes beneficiados pelo bônus devem possuir plenas condições de obterem bom resultado no desempenho acadêmico na Universidade "[para] não comprometer a excelência do ensino da instituição, os alunos ingressantes com o sistema de bônus devem ter um desempenho na trajetória acadêmica similar aos que ingressaram sem esse adicional" (Neves, Amaral, Golgher, 2014, p. 158). Nesse aspecto, é importante salientar que, assim como no sistema de bônus da UFMG (que favoreceu os candidatos com melhores notas), o sistema de cotas da UNIOESTE também favorece os candidatos de escolas públicas que consigam atingir as melhores notas. Isso se potencializa no caso da disputa em Medicina, pois apesar da origem de escola pública, acredita-se que o perfil do candidato de Medicina não é comum aos candidatos cotistas dos demais cursos com menor exigência. Levando a deduzir que mesmo com a política de cotas, haverá uma concorrência meritocrática e ingressará os "melhores" alunos das escolas públicas, possivelmente de escolas com melhores índices de qualidade e de regiões não periféricas.

Estratégia de análise

Para verificar o desempenho dos estudantes cotistas do curso de Medicina da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, ingressantes no período de 2009 a 2018, foram comparadas as médias dos estudantes cotistas e não cotistas através de diversas outras distribuições categóricas como "curso" faixa de renda, faixa etária, entre outras.

Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas

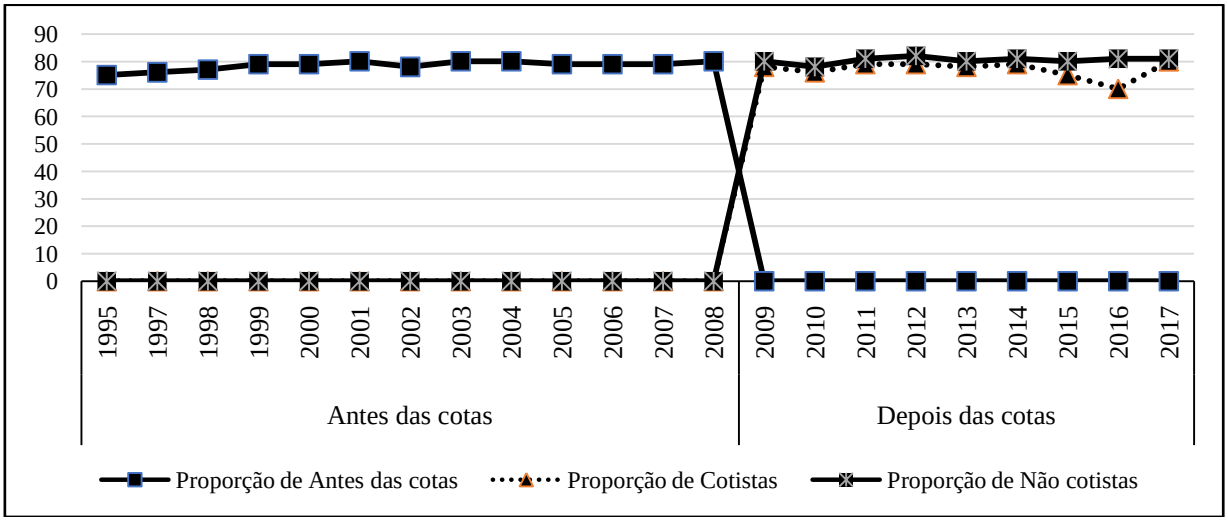
No que se refere ao desempenho acadêmico, entendido como a nota obtida pelo estudante nas avaliações das disciplinas, que varia de 0 a 100 pontos, em números inteiros, conforme Regimento Interno da instituição (UNIOESTE, 2003), verificou-se a média geral das notas, por turma, desde o início do curso, comparando-as entre ingressantes antes das cotas (1995 a 2008) e depois das cotas (2009 a 2018), assim como a média geral entre cotistas e não cotis-

tas.

A média geral das notas dos estudantes de Medicina é de 79 pontos, seguramente, uma das notas mais altas da universidade, senão a mais alta. Mas será que há diferença entre os estudantes cotistas e não cotista?Se existe diferença, será que é significativa? Para responder a estas questões foi analisado essas variáveis, conforme Figura 15.

Importante considerar que se trata de uma análise da população, sendo desnecessário a realização de testes estatísticos, como o teste T de Student, para avaliar a significância estatística da diferença.

Figura 15. Comparação da média de nota do desempenho acadêmico antes das cotas e depois das cotas entre cotistas e não cotistas.



Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=799).

O levantamento do desempenho acadêmico revela que os estudantes, antes das cotas (1995 a 2008) possuí média de nota de 79 pontos e depois das cotas (2009 a 2017)[77], os cotistas possuem média de 77 pontos, conta 80 pontos dos não cotistas. A diferença da nota entre cotistas e não cotistas é de apenas 4 pontos, que representa 3,9%. No entanto, este baixo percentual na diferença não representa significância estatística, sem prejuízo acadêmico. A maior diferença de nota dos cotistas está localizada na turma de 2016 com 70pontos contra 80 pontos e a menor diferença se encontra na turma de 2017 com média de 80 pontos dos cotistas contra 81 dos não cotistas. Se constata que há uma linearidade das notas entre cotistas e não cotistas, apenas na turma de 2016 houve um pequeno distanciamento. Diante dessa análise, acredita-se que não ocorre impacto pertinente na questão da qualidade de ensino na universidade e nem na do curso, assim os cotistas não promovem a baixa na qualidade do ensino superior, contrapondo o discurso dos anti-cotistas.

Para um olhar mais aproximado na questão das notas dos estudantes cotistas deste curso, buscou-se conhecer a média de notas correlacionando ao fator socioeconômico. O recorte para análise dessa variável foram os ingressantes do período de 2010 a 2017 e ingressantes via vestibular. A opção por este desenho é justificada pelo fato de que o questionário socioeducacional ser aplicado a partir do ano de 2010 e para os ingressantes via vestibular, ou seja, para

[77] No ato da coleta dos dados, novembro de 2018, ainda não havia sido lançado as notas dos 40 ingressantes do ano de 2018, por isso eles não fazem parte desta variável. Salientando, também, que os ingressantes a partir do ano de 2014 ainda estão ativos, pois o curso tem duração mínima de 6 anos, portanto a média de nota não é definitiva para os que ainda não concluíram o curso.

ingressantes anterior a 2010 e ingressantes via Sisu não existe essa informação no cadastro do estudante. As médias deste universo são apresentada na Tabela 2.

Tabela 2. Comparação da média de notas do desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas e por sexo (turmas de 2010 a 2017 com ingresso via Vestibular)

Renda familiar mensal em Salário Mínimo (SM)	Cotista					Não cotista				
	Homens		Mulheres		*Média*	Homens		Mulheres		*Média*
	%	média	%	média		%	média	%	média	
Menos de 1 SM	1,7	82	--	--	*82*	--		--		
De 1 a 2 SM	6,7	73	9,1	78	*76*	4,4	82	6,7	79	*79*
De 3 a 4 SM	30,0	76	27,3	80	*78*	8,8	79	16,7	80	*80*
De 5 a 10 SM	43,3	76	56,8	80	*78*	44,1	78	43,3	82	*82*
De 11 a 15 SM	10,0	71	2,3	59	*65*	19,1	79	15,0	83	*83*
De 16 a 20 SM	5,0	77	--		*77*	11,8	82	6,7	81	*81*
Mais de 20 SM	--		--			10,3	81	8,3	81	*81*
Não respondeu	3,3	78	4,5	77	*78*	1,5	80	3,3	78	*78*
Total	100	76	100	75	*76*	100	80	100	81	*81*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019).

Vinculando o nível de renda e a média da nota dos estudantes é possível notar que não há grande divergência, isto é, as notas não se elevam nas categorias de renda mais altas, tanto na modalidade dos cotistas como dos não cotistas. Identifica-se também, que a média geral dos não cotistas é superior as dos cotistas. Porém, ao comparar entre os gêneros, constata-se que a diferença é maior entre o sexo masculino, enquanto que no feminino ocorre mais paridade.

Ainda na questão do rendimento acadêmico, uma última comparação. A média entre ingressantes via Vestibular e Sisu e pôr gênero. Como o Sisu foi incorporado na UNIOESTE no ano de 2014, o recorte são as turmas de 2014 a 2017, conforme Tabela 3.

Tabela 3: Comparação da média de notas do desempenho acadêmico por tipo de ingresso (Sisu e Vestibular) turmas de 2014 a 2017.

Cotas	Vestibular			Sisu			Média
	Homem	Mulher	Média	Homem	Mulher	Média	geral
Cotista	73	78	76	77	78	78	77
Não Cotista	80	81	81	79	79	79	80
Média	77	80	79	78	79	79	79

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019).

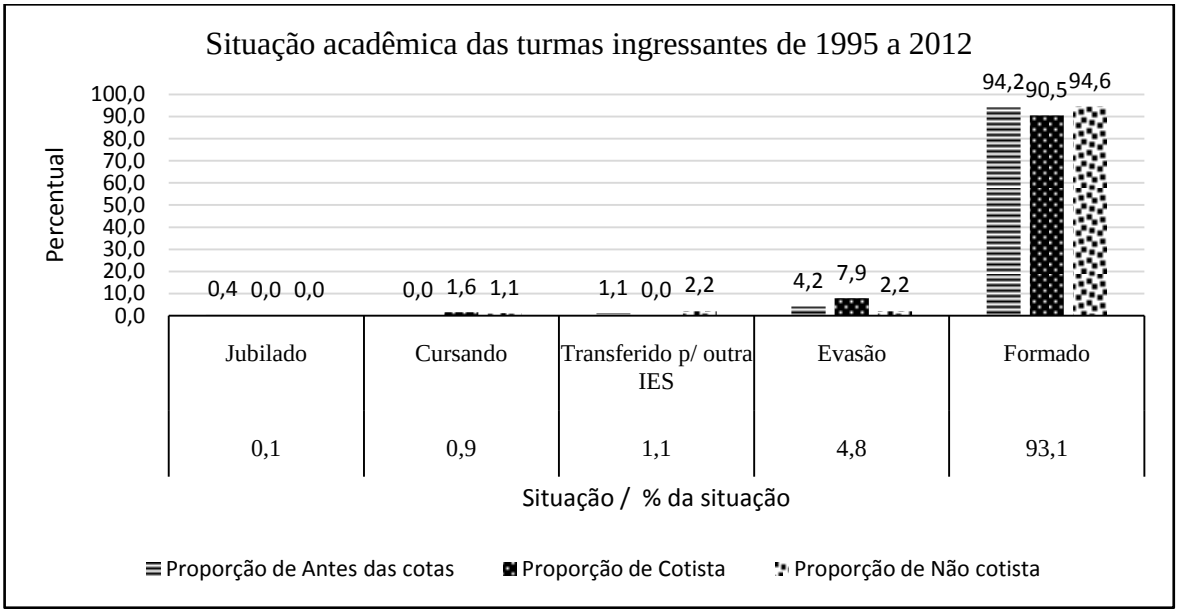
Neste recorte analisado ingressaram 154 alunos, destes 86 (55,8%) são homens e 68 (44,2) mulheres. Percebendo o desempenho deste universo observa-se que a média geral dos ingressantes via Vestibular é de 79 pontos e via Sisu também é de 79 pontos. Já na questão das cotas não há essa igualdade, enquanto que os cotistas têm média de 77 pontos os não cotistas têm 80 pontos. Se o olhar for voltado para a questão de gênero, observar-se-á que a média é maior entre as mulheres, tanto na categoria cotista, como de não cotista.

Permanência dos cotistas na universidade

Para verificar a permanência dos estudantes no curso de Medicina foram selecionados os ingressantes do período de 1995 a 2012, este recorte é pelo fato do curso ter duração de 6 anos e no ato da coleta dos dados essas turmas já tinham alcançado o tempo necessário para o término do curso. São as seguintes situações encontrada no cadastro dos estudantes: jubilado (quando extrapola o tempo máximo para a conclusão do curso); transferido para outra IES,

cursando, evasão e formado. Na situação evasão foram consideradas os registros de: abandono (quanto o aluno não cursa ou não renova a matricula); cancelado (quando o aluno requer cancelamento da matrícula) e cancelado por abandono (quando a instituição cancela a matrícula quando o aluno abandona o curso por mais de um ano e não comunica a instituição). Os dados das referidas situações são demostrados na Figura 16, a seguir.

Figura 16. Situação acadêmica das turmas ingressantes de 1995 a 2012 (1995 a 2008 antes das cotas e de 2009 a 2012 com cotas)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (2019), (N=605).

O gráfico da situação acadêmica mostra que na média geral, 93,1% dos estudantes chegam ao final do curso e se formam. Antes das cotas este percentual era de 94,1% e depois das cotas a média baixou um pouquinho, passou a ser 93,0% (média de cotistas e não cotistas). porém, ao comparar a média entre cotistas e não cotistas, será observado que a média dos cotistas é um pouco inferior (90,5% contra 94,6%). Este fator acontece decorrido da taxa de evasão, que é um pouco superior na modalidade dos cotistas. Nas outras situações não há diferença significativa.

No que se refere a evasão, salienta-se que, na maioria das vezes, o estudante abandona o curso quando ocorre o ingresso em outra universidade pública de seu interesse ou localizada mais próxima de sua origem (fala de quase todos dos que fazem a desistência formal na instituição). Portanto considera-se que, praticamente, não há evasão neste curso, chegando a quase cem por cento de formados.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontam que a política de cotas gerou um grande impacto no curso de Medicina da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, com um percentual de 346% de aumento de estudantes de escolas públicas. Esse impacto promoveu uma notável alteração no perfil dos estudantes, pois, antes das cotas a presença de estudantes de escolas públicas era baixa ou quase não existia, e, após as cotas, esse número se elevou largamente e atualmente constituem um grau de igualdade por conta das cotas.

O perfil dos estudantes sofreu alteração depois das cotas. Verificou-se que antes das cotas havia em torno de 21% de estudantes com origem da cidade de Cascavel, e, depois das cotas o percentual subiu para 38,2%, na categoria dos cotistas e 55,7% dos não cotistas. Também houve elevação do percentual de ingressantes de cidades mais próximas de Cascavel e uma

pequena baixa dos ingressantes de cidades mais distantes e de outros Estados. Com isso ocorreu elevação do número de ingressantes do Estado do Paraná, de uma média de 82,4% antes das cotas para uma média de 86,0% depois das cotas. Portanto, considera-se que a UNIOESTE está atendendo, em grande parte, a sua demanda local e regional.

Os estudantes cotistas ingressam na universidade, em média, um ano mais velhos que os não cotistas. Enquanto que o não cotista ingressa com média de 19,3 anos, o cotista ingressa com 20,3 anos. A hipótese é de que devido a imensa concorrência e dificuldade de ingresso, os estudantes de escolas públicas passam mais tempo se preparando para o exame de seleção e com isso o ingresso é retardado, entrando na universidade um pouco mais velhos.

Em relação ao gênero, cabe destacar que, na média geral, os homens são a maioria, com 56,1%, contra 43,9% de mulheres. Antes das cotas a média era de 51,2% de homens e 48,8% de mulheres. Depois das cotas, o percentual de homens subiu para 56,7% e o de mulheres caiu para 43,3%. Na comparação entre cotistas e não cotistas verifica-se que o percentual de homens é de 57,3% e de mulheres 42,7% para cotistas e na categoria dos não cotistas há 56,1% de homens e 43,9% de mulheres. Portanto pode-se dizer que as cotas incluem mais homens que mulheres no curso de Medicina.

Esses estudantes são predominantemente brancos, com média de mais de 85% e a presença de estudantes de cor ou raça amarela, parda e preta, não chega a quatro por cento neste curso.

A análise sobre a renda familiar mensal revela que na faixa de rendimentos de até 4 SM, o número de estudante cotistas é mais que o dobro dos não cotistas (34,5% contra 16,7%). Na faixa entre 5 e 10 SM também há mais cotistas, no entanto a diferença é um pouco menor (45,1% contra 40,6%). Porém, a partir da categoria de rendimento acima de 11 a grande maioria é de não cotistas. Isso evidencia que os estudantes cotistas possuem, em média geral, renda inferior aos dos não cotistas, pois, na medida em que a renda vai aumentando, o número de estudantes cotistas vai diminuindo.

No que se refere ao desempenho acadêmico (medido por meio das notas obtidas nas disciplinas), verificou-se que a média geral dos estudantes do curso de Medicina (turmas de 1995 a 2017) é de 79 pontos. Sendo que antes das cotas a média era de 79 pontos e depois das cotas também 79 pontos (média de cotistas e não cotistas. Entretanto, ao comparar-se as notas entre cotistas e não cotistas, percebe-se uma pequena diferença, a média dos estudantes cotistas é de 77 pontos e a dos não cotistas 80 pontos. Uma diferença de 4 pontos, que equivale a menos de 4%, portanto, sem grande relevância, presumindo não gerar impacto negativo da qualidade do ensino deste curso.

A média de permanência na universidade dos estudantes do curso de Medicina é de 94 por cento, portanto, próximo a cem por cento (% de formados e cursando), presumindo que as poucas evasões ocorrem quando o estudante ingressa em outra instituição pública. Assim o nível de formados ultrapassa os 93% dos ingressantes. Antes das cotas a média era de 94,2% de formados e depois das cotas a média caiu um pouco, passou para 93%. Se comparar cotistas e não cotistas será possível notar que os cotistas formaram um pouquinho menos (90,5% contra 94,6%), diferença essa que não impacta em significância estatística.

Portanto, esta pesquisa revela que a política pública de cotas aplicada na UNIOESTE, causou grande impacto no curso de Medicina, permitindo uma singular oportunidade aos estudantes de escolas públicas concorrerem e ingressarem em um dos cursos mais almejado, senão o mais, entre os cursos superior existentes. Uma chance que representa 346 por cento a mais de possibilidade de sucesso no vestibular e que sem as cotas mais de 84 por cento destes estudantes estariam fora deste curso e da universidade. Neste cenário, a instituição se torna um espaço de heterogeneidades e diversidade em seu meio acadêmico, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e diversificada e menos desigual. Uma fez formados esses estudantes poderão contribuir para uma possível transformação social.

Referências

Brasil, (2019). Ministério da Educação. *Emec.* Brasília. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/. Consulta avançada. Acesso em: 11 dez. 2018.

Castro, C. M. (2001). *Educação superior e equidade: inocente ou culpada? Ensaio*: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001.

Corbari, E. (2018). *Avaliação do impacto da política de cotas na UNIOESTE: quem de fato foi incluído?.*103. Mestrado em Ciências Sociais – UNIOESTE*Campus* de Toledo. Toledo-PR. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3839/2/Elza_Corbari_2018.pdf. Acesso em 11 jan.2019.

Matos, L. M. S., Ferreira, W., Pinheiro, A. C. D. & Dalmas, J. C. (2007). *Avaliação do sistema de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e afrodescendentes na Universidade Estadual de Londrina.* Disponível em: http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_educacao/avaliacao_do_sistema_de_cotas.pdf. Acesso em: 18 ago. 2016.

Neves, A. V. C., Amaral, E. F. L. & Golgher, A. B. (2014). *A política pública do bônus sociorracial na UFMG: avaliação do acesso pelo vestibular, 2008, 2009 e 2010.* Aplicações de técnicas de avaliação de políticas públicas. Belo Horizonte: Fino Traço.

Provin, P. (2013). Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de "todos" no ensino superior. In: Fabris, E. T. H.; Klein, R. R. (orgs). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte. Ed. Autentica.

Silva, D. A. da. (2008). *O ensino superior no Brasil – do Século XIX aos dias atuais.* Disponível em http: //www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-ensino-superior-no-brasil-do-sec-xix-aos-dias-atuais-368028.html. Acesso em: 17 jan. 2018.

UNIOESTE, (2003). Conselho De Ensino, Pesquisa e Extensão. *Aprova o Regimento Geral da Unioeste.* Resolução n. 028, de 02 de abril de 2003. Cascavel: UNIOESTE.

UNIOESTE, (2018). Diretoria do Concurso Vestibular. *Vestibulares anteriores*. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/saiba-mais/vestibulares-anteriores. Acesso em 13 dez. 2018. Cascavel.

Evasão nos cursos de graduação da UNIOESTE: panorama de 2010 a 2015

Alessandra dos Santos
Elza Corbari
Josenei Godoi de Medeiros
Liliam Faria Porto Borges
Paulo Roberto Azevedo

Introdução

O texto que se segue é o relatório inicial referente a uma análise do processo de evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

A evasão no ensino superior pode ser compreendida como a interrupção ou a suspensão do processo formativo da graduação antes de sua conclusão e é, portanto, uma frustação para todos os envolvidos – do indivíduo ao sistema, da família ao mercado de trabalho, da instituição ao sistema educacional.

O objetivo deste trabalho é apresentar, de forma panorâmica, dados acerca da evasão na UNIOESTE. O fenômeno da evasão é presente no ensino superior em todo o mundo. Este estudo pretende identificar padrões e especificidades envolvidos no processo de evasão buscando fundamentar análises que possam contribuir para a construção de alternativas de enfrentamento.

Com o movimento da inclusão, analisado por Zago (2006) e Prates (2015), surge também a necessidade de pensar alternativas ampliadas de permanência e sucesso desses ingressantes. Ao ampliarem-se as possibilidades de novas e várias escolhas, contraditoriamente, produzem-se outros padrões da evasão, como por exemplo, a troca de cursos. Cabe destacar também a histórica e persistente presença de altos índices de evasão nesse nível da educação no país e no mundo, conforme mostram estudos como, por exemplo, Lobo (2012). O fenômeno também é abordado em suas diversas dimensões por vários autores, entre eles: Bueno (1993), Catani (2006), Gilioli (2016), Ludke (2005), Mancebo (2015), Rosa (2014), Santos (2013), entre outros.

Pensar a plena ocupação das vagas e a concretização das formaturas é pensar a ampliação da qualidade das relações sociais, na medida em que o percurso do curso superior, além de garantir a formação do profissional, amplia as condições de humanização dos estudantes, na medida em que permite um mais alargado acesso à cultura em geral e os elementos da formação cidadã.

Segundo Kipnis (2000), os EUA pesquisam evasão desde os anos de 1950 e possuem uma produção numerosa, predominantemente descritiva. Vincent Tinto na década de 1970 que se passa a discutir outros paradigmas de pesquisa sobre evasão. O modelo de Tinto de 1975 aborda o conceito de evasão destacando a necessidade de considerar diferentes atores – estudantes, instituições e política educacional. Esta proposição passa a ser, de certa forma, uma referência para estudos sobre evasão, no Brasil.

Os estudos acerca da evasão passam a considerar a diferenciação entre suas diversas formas, como destacam Tinto (1989) e Lobo (2007), entre outros estudiosos. Ou seja: um aluno que se transfere de uma instituição para outra, não obtém terminalidade no curso original, em que efetuou a matrícula, mas pode ser concluinte em outro curso ou instituição. Estes estudos estabelecem situações distintas para diferentes manifestações do fenômeno como: macroevasão (a evasão do sistema de educação superior), mesoevasão (evasão da instituição de ensino superior) e microevasão (evasão do curso de graduação).

Este estudo se propõe a apresentar um panorama inicial, sob forma de relatório, dos dados disponíveis sobre a evasão nos registros administrativos acadêmicos na UNIOESTE dos estudantes ingressantes no período de 2010 a 2015, sendo considerado como evasão a saída do curso por meio das seguintes situações: abandono, cancelado e cancelado por abandono, se configurando, neste senário, como microevasão. O intuito é dar início a pesquisas sistemáticas buscando avaliar o fenômeno em perspectivas mais detalhadas. Nesse sentido, se constitui numa aproximação inicial de um importante universo de informações que permitirá estudos ampliados relacionados à permanência e evasão.

A UNIOESTE

A UNIOESTE, objeto deste estudo é uma instituição pública, gratuita, laica do sistema estadual de educação superior do Paraná e obteve o reconhecimento como Universidade por meio da Portaria Ministerial n° 1784-A, de 23 de dezembro de 1994, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação n° 137/1994.

É, portanto, uma instituição jovem e se trata de uma universidade de cunho regional, com característica *multicampi*, abrangendo um total de 95 municípios das regiões oeste e sudoeste do Paraná. A Região Oeste do Paraná é composta por 50 municípios e destaca-se no cenário estadual e nacional pelos excelentes índices de produtividade atingidos pela agricultura e pecuária. Tem como principais cidades Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão. A região sudoeste do estado do Paraná, é composta por 45 municípios, é limitada a partir da margem esquerda do Rio Iguaçu fazendo fronteira a Oeste com a Argentina e ao Sul com o Estado de Santa Catarina

As regiões Oeste e Sudoeste estão situadas em áreas de fronteira, geopoliticamente ocupam posições estratégicas no conjunto de interesses econômicos e culturais do Estado do Paraná e do Brasil. Esta condição oferece novas perspectivas para relações e cooperações mais estreitas entre os países do Cone Sul.

No momento da coleta dos dados (2018/1), a UUNIOESTEofertava 65[78] cursos de graduação, distribuídos em cinco *Campi*, localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Na pós-graduação *stricto sensu* são ofertados 53 cursos, sendo 38 mestrados e 15 doutorados. Dos 38 mestrados, 34 são mestrados acadêmicos (um deles é ofertado em associação, em que a UNIOESTE não é a gestora) e 4 mestrados profissionais (dois deles são em rede e que a UNIOESTE não é a gestora)[79]. Além desses, a universidade desenvolve cursos de especialização *lato sensu*, voltados a partir das demandas da região e também projetos de extensão que atendem toda a comunidade do entorno dos diferentes *campi* da Universidade.

Metodologia e dados

Os dados analisados nesta pesquisa foram fornecidos pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (NTI). Foram coletados no primeiro semestre de 2018 e são referentes aos estudantes ingressantes no Período de 2010 a 2015 (n=14.414). Destes, 11.347 (78,7%) ingressaram por meio de processo seletivo vestibular, realizado pela

[78]Alguns cursos, com informações presentes nas análises, foram extintos no decorrer do período o que pode gerar diferenças entre o número de cursos sobre os quais são apresentadas informações.

[79] Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, em fevereiro de 2019, da Unioeste.

própria UNIOESTE, 2.058 (14,3%) são estudantes que ingressaram por meio Sistema de Seleção Unficada (Sisu)[80]. Uma parcela de 1007 (7,0%), ingressaram por outros meios como portador de diploma, nova habilitação, transferência, entre outros.

Neste primeiro estudo foi realizado um panorama geral da evasão na graduação presencial, identificando os índices de evasão geral na UNIOESTE, nos *campi*, nos cursos, nas modalidades dos cursos, turnos, por escolaridade dos pais, entre outras.

A composição da base de dados deste estudo utilizou três fontes de informações: (1) dados do questionário socioeconômico[81]; (2) dados pessoais; (3) dados da vida acadêmica.

Neste trabalho, a condição de evasão foi caracterizada a partir das seguintes situações em que o aluno incorre e que são lançadas nos registros administrativos da instituição: "abandono", quando o aluno desiste do curso, mas com possibilidade de retorno em um prazo máximo de um ano; de "cancelado por abandono", quando o estudante não retorna ao fim do primeiro ano de abando e "cancelado", quando o aluno espontaneamente solicita.

A evasão na UNIOESTE

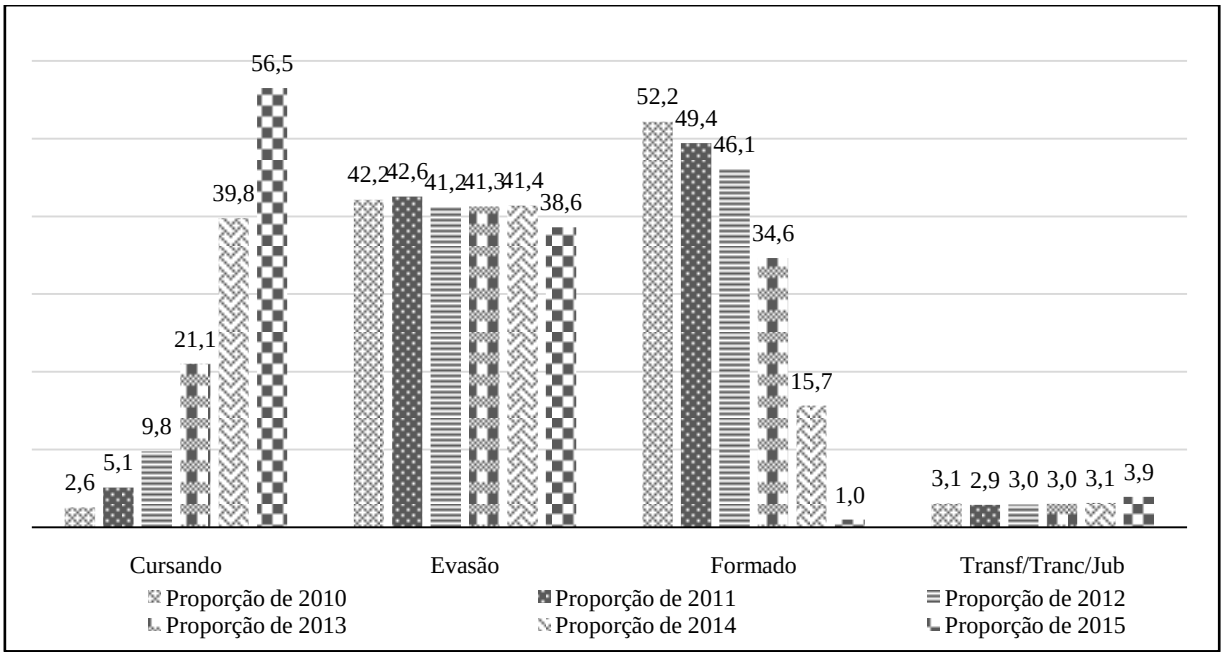
Durante o período de 2010 a 2015 ingressaram na UNIOESTE 14.414 estudantes. No momento da coleta das informações (junho/2018), a situação destes estudantes era: 3,2% dos estudantes estavam com situação de transferência, trancado ou haviam jubilado[82]; 22,9% dos ingressantes estavam com matrícula ativa e cursando, 32,7% haviam concluído o curso e 41,2% haviam abandonado o curso, portanto com situação de evasão. Conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1. Gráfico referente a situação acadêmica.

[80] SISU é um processo seletivo realizado pelo Ministério da Educação, com exigência de ter participado no Exame do Ensino Médio (Enem), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

[81] Não existem dados oriundos do questionário Sócio Econômico para alunos ingressantes via SISU e outras formas de ingresso (por exemplo: transferências, portador de diploma, e outros). Isto porque o questionário é aplicado somente aos estudantes aos estudantes ingressantes via prova vestibular. Por esta razão, para variáveis cujos dados sejam relacionados ao questionário (fonte 1) o "n" fica reduzido a uma população de 11.347 estudantes.

[82] Quando se encerra o prazo máximo para a integralização do curso, determinado em cada Projeto Político Pedagógico de curso, sem que o estudante tenha concluído as atividades curriculares que permitiriam sua colação de grau.



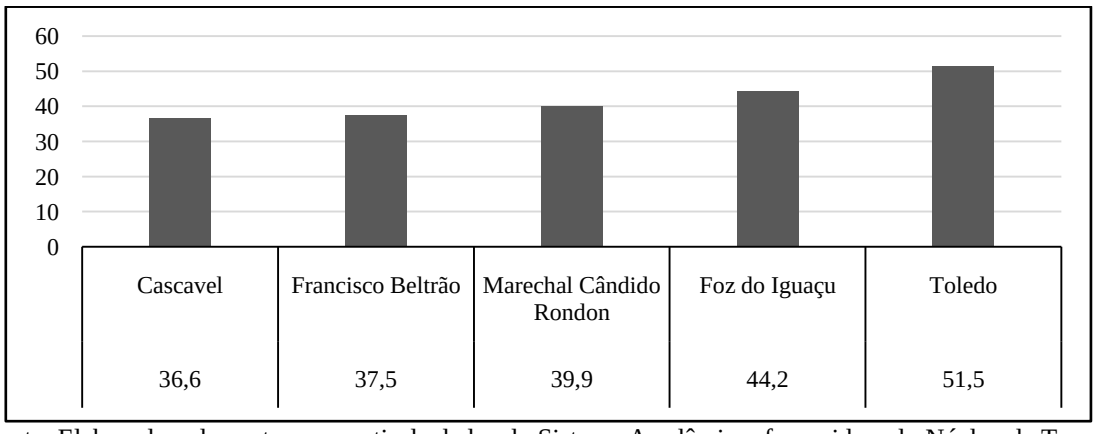
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia daInformação da UNIOESTE(N=14.414).

No que se refere à evasão, dos 14.414 ingressantes no período estudado (2010-2015) a média resultante do número de alunos em situação de evasão por ano é de aproximadamente 985 o que que representa uma proporção média de 41,2% no decorrer dos 6 anos. Na situação cursando a proporção média é 22,9%, na de formados é de 32,7% (até o momento da coleta) e nas situações Transferido, Trancado e Jubilado a proporção média é de apenas 3,2% dos estudantes.

Evasão por Campus

Considerando que a UNIOESTE é uma universidade *multicampi*, as análises devem ser desagregadas pelos diferentes *Cam*pi. O *campus* com maior número de alunosé o *campus* de Cascavel onde, dos 14.414 ingressantes de 2010 a 2015, encontram-se 4.585 (31,8%), o segundo é o de Foz do Iguaçu, com 2.954 ingressantes (20,5%), o terceiro é Marechal Cândido Rondon, com 2.485 (17,2%), o quarto é o *campus* de Toledo, com 2.250 (15,6%) e o quinto *Campus* é Francisco Beltrão, com 2.140 (14,8%) dos estudantes. O percentual de evasão de cada um deles consta na Figura 2.

Figura 2. Gráfico representando a proporção de evasão por *Campus.*



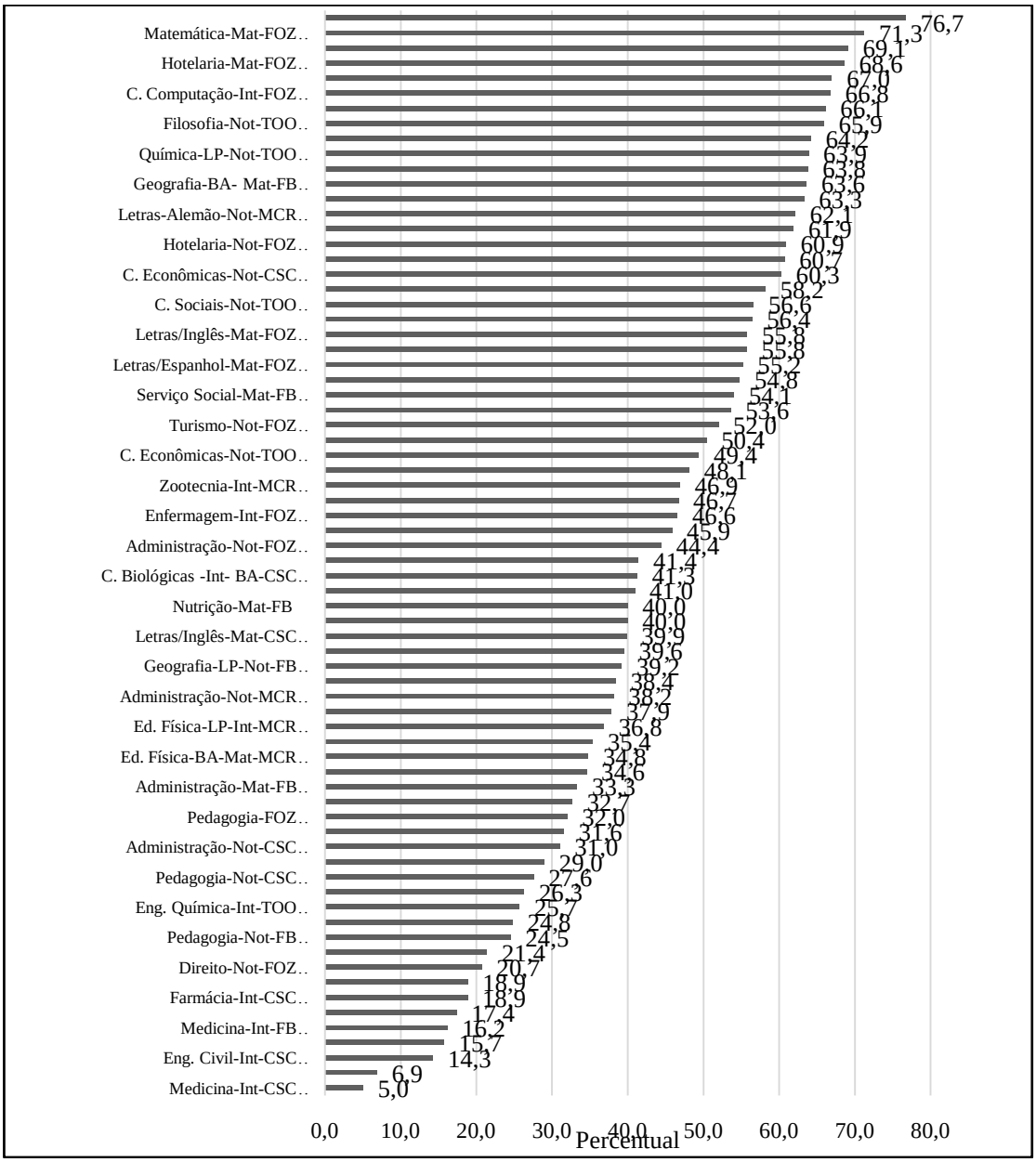
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia daInformação da UNIOESTE (N=14.414).

Os dados mostram que em três *campi* a evasão se encontra abaixo da proporção de evasão média (entre os anos abordados pela pesquisa) da UNIOESTE: Cascavel (36,6%), Francisco Beltrão (37,5%) e Marechal Cândido Rondon (39,9%). E em dois *campi*, o índice é acima desta média: Foz do Iguaçu (44,2%) e Toledo (51,5%)

Evasão por curso

Considerando que os diferentes Campi reúnem cursos de diversas áreas, é importante apresentar uma visão mais específica das proporções de evasão. Assim, a figura 3 apresenta a proporção de evasão por curso.

Figura 3. Gráfico referente a proporção de evasão por curso[83]



.Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UNIOESTE (N=14414)

[83] O gráfico apresentado na figura 3 contém informações sobre 72 cursos, alguns dos quais foram extintos. Isso explica a diferença entre o número de cursos apresentados no início do trabalho e as informações do gráfico.

O gráfico da Figura 3 revela que entre os 72 cursos presenciais da UNIOESTE o menor percentual ocorre no curso de Medicina (*Campus* Cascavel) e o maior no curso de Matemática (*Campus* Foz do Iguaçu), já extinto.

Quanto à compreensão destes níveis de evasão, são necessários estudos pontuais, porém, preliminarmente, observa-se que as menores taxas de evasão ocorreram entre cursos mais concorridos e onde os egressos encontram posições supostamente melhor remuneradas no mercado de trabalho esta situação é observada também em outras instituições de ensino superior:

> Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, entre os cursos com maior porcentual de evasão estão Ciências Econômicas, Física e Filosofia, que, além da baixa relação candidato/vaga – entre 2 e 4 –, têm baixas notas de corte no vestibular. 'Nos cursos mais concorridos, em que o estudante precisa se dedicar muito para entrar, a desistência é muito mais baixa. É o que acontece com Medicina, por exemplo', explica a próreitora de Graduação da UFPR, Maria Amélia Sabbag Zanko. De acordo com o Inep, o índice de desistência de Medicina no país é de 4%. (Simas, 2012)

Evasão por área de conhecimento

O estudo procurou também avaliar a evasão por áreas de conhecimento conforme agrupadas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). De acordo com a tabela do órgão (CNPq), há oito grandes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais plicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes e Outros. A Unioeste oferta cursos de graduação em todas as áreas do conhecimento e a evasão nessas áreas são mostradas na Tabela

Tabela1. Proporção de evasão por área de conhecimento.

Nº de ordem	Área de Conhecimento	Curso ofertado na Unioeste	Percentual de evasão
1	Engenharias	Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química.	23,5%
2	Ciências da Saúde	Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia.	30,6%
3	Ciências Sociais Aplicadas	Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Economia Doméstica, Hotelaria, Serviço Social e Turismo.	41,9%
4	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	44,0%
5	Ciências Agrárias	Agronomia, Engenharia Agrícola, Engenharia de Pesca e Zootecnia.	44,7%
6	Ciências Humanas	Filosofia, Geografia, História e Pedagogia	48,0%
7	Outros	Ciências Sociais e Secretariado Executivo.	49,0%
8	Linguística, Letras e Artes	Letras	49,8%
9	Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação, Matemática e Química.	67,0%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da tabela de área de conhecimento CNPq e dados da pesquisa (N=14414).

A área de conhecimento que apresenta menor índice de evasão, dentre os alunos que

ingressaram nesta área, é a de Engenharias, com proporção de 23,5 por cento. A segunda é a área de Ciências da Saúde, com percentual de 30,6% de evasão. As áreas com número de ordem entre 3 e 8, apresentam um índice de 41,9% a 49,8% de evasão. Enquanto que a área de número 9, Ciências Exatas e da Terra, apresenta o índice mais elevado de abandono nos seus cursos, com 67,0%, dos ingressantes desta área, sobretudo por abrigar o curso de Matemática

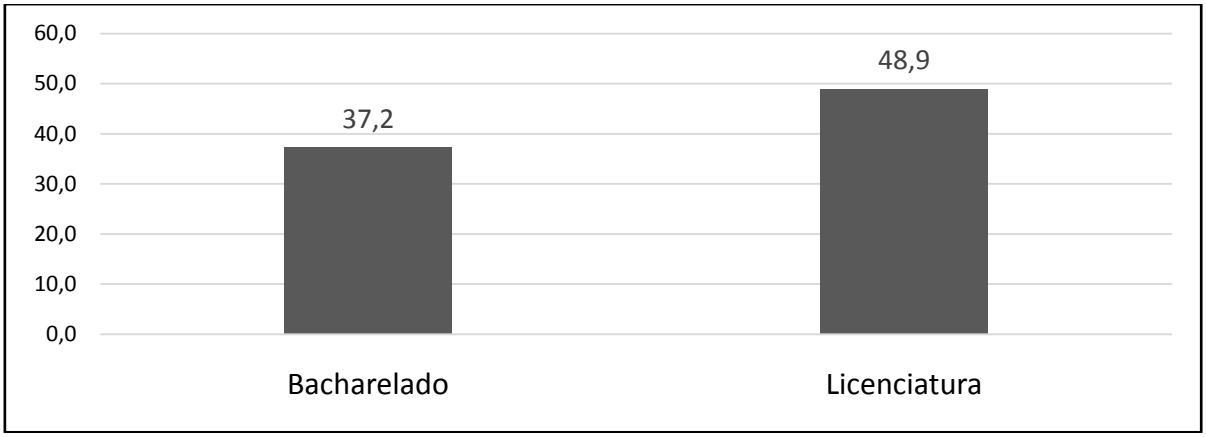
Evasão por modalidade de curso

No Brasil, os cursos superiores são apresentados nas seguintes modalidades: licenciaturas, tecnológicos ou bacharelados. Na Unioeste, na educação presencial, são ofertadas a formação de bacharel e de licenciado.

O gráfico a seguir, Figura 5, apresenta a descrição de evasão dos alunos matriculados nos cursos de graduação em todos os *campi*, divididos por modalidade do curso.

Na modalidade bacharelado, ingressaram no período estudado, 9.547 estudantes, destes 3.553, (37,2%), evadiram. Na modalidade de licenciatura são 4.867 ingressantes e deste total, 2.382 (48,9%) evadiram. Ilustrado na Figura 4.

Figura 4. Gráfico representando a evasão por modalidade do curso.



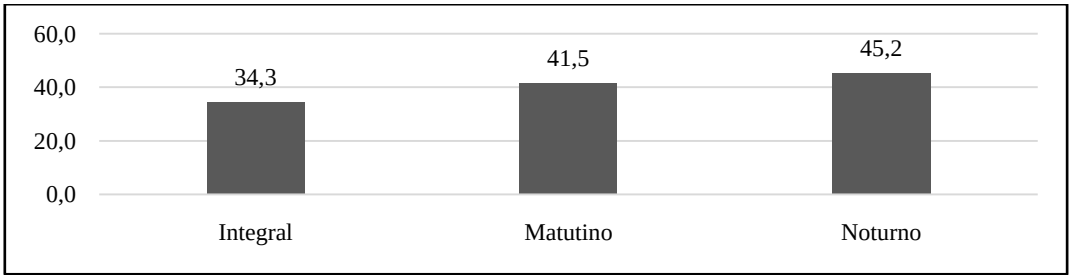
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia daInformação da Unioeste (N=14414)

O gráfico demonstra que os cursos de licenciatura apresentam, em geral, um maior percentual de evasão.

Evasão por turno

A evasão também apresenta proporções distintas por turnos: cursos em tempo integral possuem a menor evasão em relação aos demais turnos (34,3%). A proporção de evasão no turno matutino é de 41,5%. O período noturno é o que apresenta a maior proporção de evasão, 45,2%, conforme mostra gráfico na Figura 5.

Figura 5. Proporção de evasão por turno.

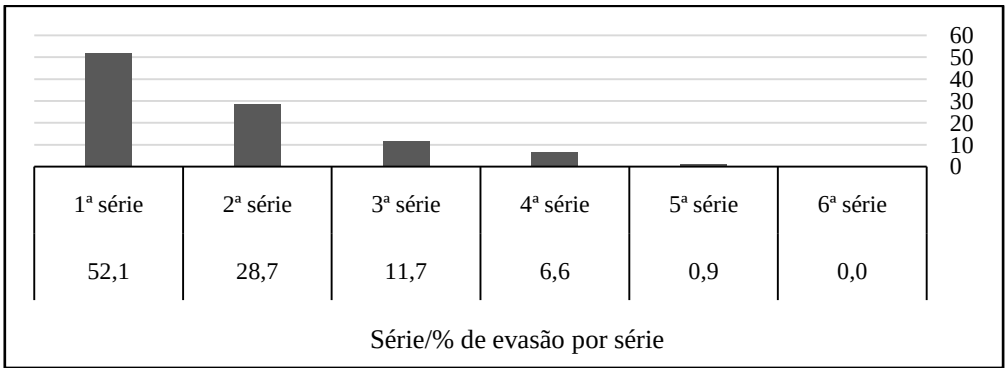


Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste (N=14.414)

Evasão por série[84]

Analisar em que momento o estudante evade é essencial para compreender o processo e propor políticas de controle. O impacto do período em que ocorre a evasão já foi analisado por Lobo (2017) "(...) a evasão significativa se dá no primeiro ano do curso somente, caindo daí para a frente drasticamente." Na Unioeste, esse cenário confirma a afirmação, como mostra (o gráfico) na Figura 7.

Figura 6. Gráfico referente a proporção de evasão por série.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia daInformação da Unioeste (N=14414).

Os dados revelam que cerca de 80% da desistência ocorre no primeiro e no segundo ano dos cursos. No primeiro ano o percentual é de 52,1% das evasões e no segundo 28,7%. A partir do terceiro ano o índice cai consideravelmente para 11,7%, até 1% de evasão e no sexto ano, caso exclusivo do curso de Medicina, não há evasão.

Evasão por escola de origem

A evasão é afetada também pelo tipo de instituição – pública ou privada – das quais os alunos são egressos (do ensino médio para a Universidade). Dos 14.414 ingressantes na Unioeste, no período de 2010 a 2015, 10.660 (74,0%) concluíram o ensino médio em escolas públicas e 3.587 (24,9%) em escolas privadas (em 167 casos não havia a informação no cadastro).

Dos alunos oriundos de escolas públicas, 41,7% evadiram, enquanto que os oriundos de escolas privadas o percentual foi de 37,5%, como mostra a figura 7.

Figura 7. Gráfico referente a proporção de evasão em relação ao tipo de escola do ensino médio.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia daInformação da Unioeste (N=14.247[85])

[84]Na UNIOESTE o regime acadêmico é anual com matrícula por disciplina. O aluno é alocado na série em que esteja matriculado no maior número de disciplinas.

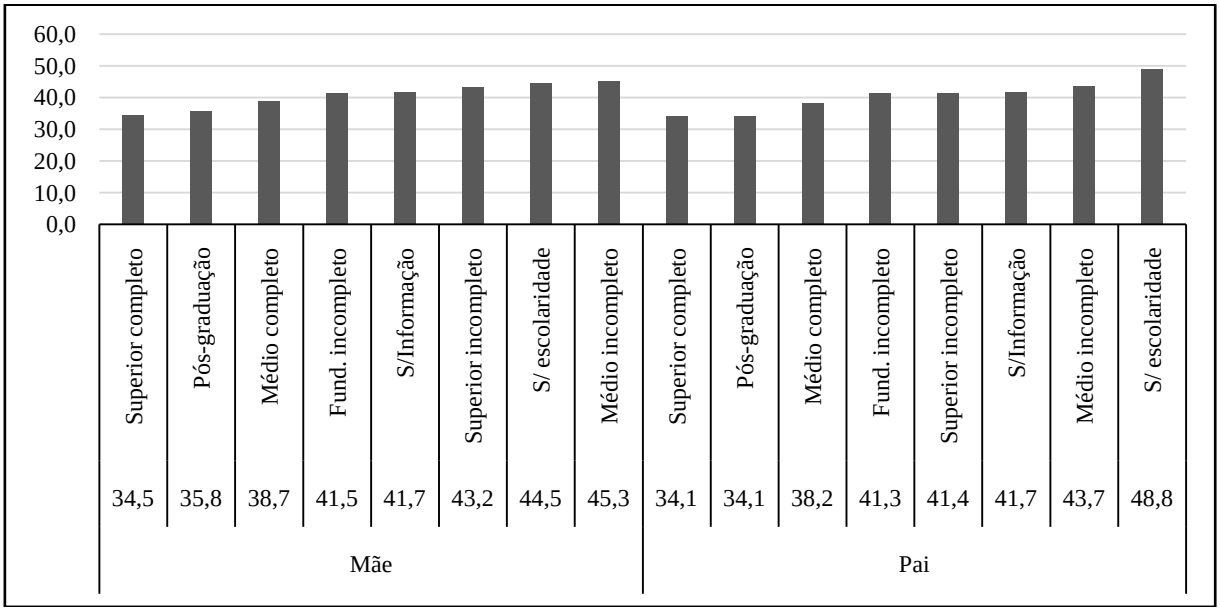
[85]Neste caso, para 167 estudantes, (1,2%), esta informação não constava no cadastro registrou-se então n=14.247 casos.

O gráfico da Figura 7 mostra que a maior proporção e evasão encontra-se entre os egressos da escola pública, com um percentual de 41,7% dos ingressantes, enquanto que os estudantes com origem de escolas privadas possuem evasão 37,5%, uma diferença de 4,2%.

Evasão por escolaridade dos pais[86]

Importante analisar a relação entre os níveis de escolaridade dos pais e os índices de evasão dos estudantes, estes dados são mostrados na Figura 8 a seguir:

Figura 8. Proporção de evasão em relação à escolaridade dos pais.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia daInformação da Unioeste (N=11.347).

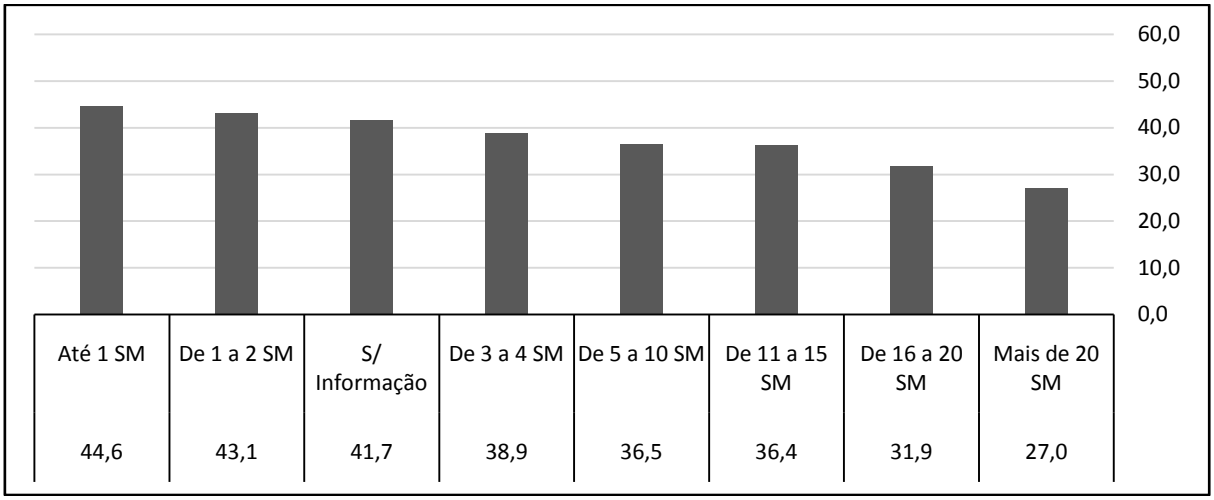
O Gráfico acima mostra que as menores proporções evasão estão entre estudantes com pais que possuem ensino superior completo, pós-graduados e ensino médio completo. Estas categorias apresentam uma proporção menor de evasão que a média das proporções. As outras categorias não apresentam uma proporção de evasão ordenadas pelo grau de escolaridade. Esta disposição dos dados vai contra a expectativa de uma correlação inversa entre escolaridade e evasão, suscitando estudos mais específicos da possível associação.

Evasão por rendimento familiar

O gráfico da Figura 10, apresenta a evasão dos discentes com base em sua renda familiar.

[86] As informações a partir deste tópico foram extraídas do questionário sócio econômico aplicado no período do concurso vestibular. Referem-se, portanto, a um universo de estudantes composto por n=11.347.

Figura 10. Proporção de evasão em relação à renda familiar mensal.



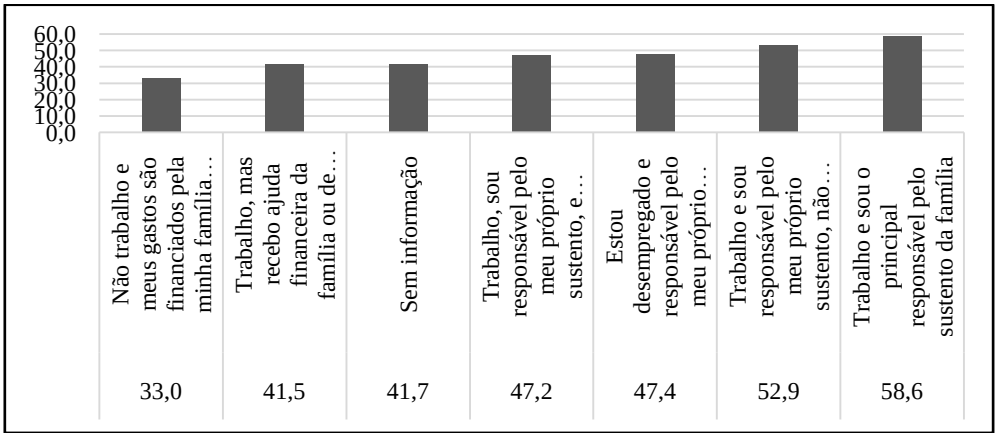
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia daInformação da Unioeste (N=11.347).

A análise dos dados permite observar que os estudantes com renda de até 4 SM, a evasão é maior em relação aos dos grupos com renda acima de 4SM. Permite afirmar que a evasão apresenta uma variação inversamente proporcional a renda das famílias, ou seja, quanto menor a renda mais evasão e a medida em que a renda sobe o percentual de evasão diminui.

Evasão por participação na renda familiar (trabalho)

Dos 11.347 ingressantes por meio do vestibular na Unioeste (no período estudado), cercas de 5.681 (50,1%), declararam não trabalhar no momento do ingresso na universidade. Outros 5.096 (44,9%) exerciam algum tipo de atividade profissional. Entre 355 (3,1%), essa informação não constava no cadastro. Dos que trabalhavam, 40,1% atuavam no comércio, 32,4%, na prestação de serviço, 12,1% na indústria, 9,0% exerciam o magistério e 5,4% atuavam na agropecuária. Na figura 11, é mostrado a evasão relacionada a exercício de atividade profissional e tipo de participação na renda da família.

Figura 11. Proporção de evasão em relação à participação na renda.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia daInformação da Unioeste (N=11.347).

Com respeito a este aspecto, observa-se que entre estudantes que não exerciam atividade profissional e seus gastos eram financiados por seus familiares ou outros, o percentual de evasão foi 33,2% (portanto a única categoria abaixo da média geral da proporção de evasão na Unioeste). Entre os estudantes que declararam trabalhar e ser responsáveis por seu próprio sustento e da família, o percentual de evasão é de 58,7%.

Evasão por frequência a curso pré-vestibular

Com respeito a participação em cursos pré-vestibulares, de acordo com os dados analisados, dos ingressantes na Unioeste, pela forma de vestibular, do período estudado, 63,0% não frequentaram nenhum tipo de curso preparatório, 10,2%, realizaram por um tempo inferior a 6 meses. 9,3% realizaram durante um semestre, outros 9,8 por um ano e apenas 4,5% por mais de um ano. No cadastro de 3,1% dos estudantes, não havia esta informação. A Tabela 2, apresenta a relação entre a evasão e o tempo de frequência a cursos pré-vestibulares.

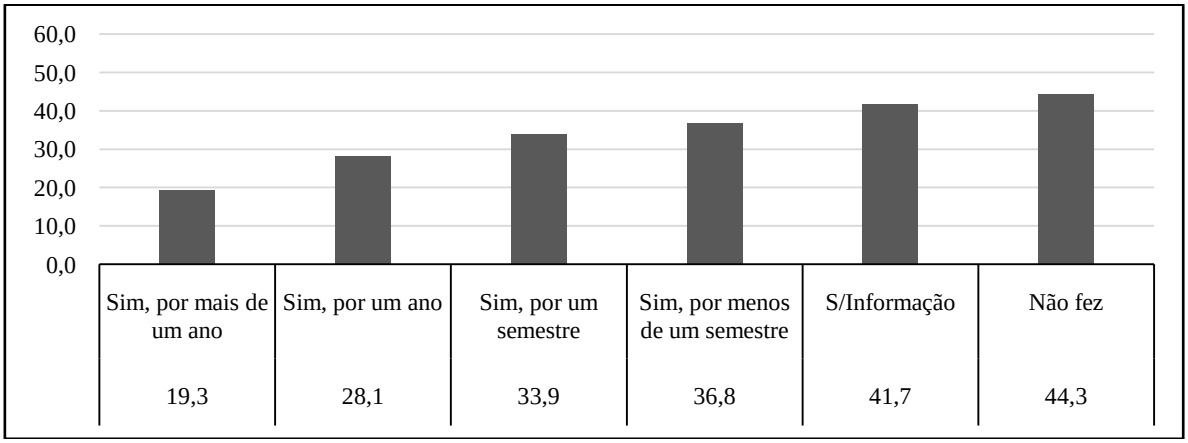
Tabela 2. Participação em cursos pré-vestibulares.

Curso pré-vestibular	Total de alunos	Percentual
Não fez	7152	63,0%
Sim, por menos de um semestre	1163	10,2%
Sim, por um semestre	1058	9,3%
Sim, por um ano	1110	9,8%
Sim, por mais de um ano	509	4,5%
S/Informação	355	3,1%
Total	11347	100,0%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia daInformação da Unioeste (N=11.347).

A Tabela 2 mostra que a grande maioria dos estudantes que ingressaram por meio de vestibular não realizaram nenhum tipo de curso preparatório para ingresso na universidade. A relação entre a frequência em curso pré-vestibular e evasão é apresentada no Gráfico 12.

Figura 12. Proporção de evasão relacionada à participação em curso pré-vestibular.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste(N=11.347).

Ao comparar os índices de evasão, consta-se que os estudantes que frequentaram por algum período curso pré-vestibulares, apresentam índices menores de evasão. Destacam-se os que cursaram por mais de um ano, onde o percentual de evasão é a menor apresentada: 19,4%, contra 44,3 dos que nunca realizaram nenhum tipo de curso pré-vestibular.

Considerações finais

Este trabalho é de caráter preliminar e panorâmico e visa apresentar um conjunto de estatísticas descritivas relacionadas a evasão no universo de estudantes dos cursos de graduação presencial na Unioeste.

De acordo com os dados, 41,2% dos estudantes da Unioeste entre 2010 e 2015, eva-

diram. Considerando que nem todos estudantes estavam em fase de conclusão dos cursos quando efetuado o corte do período de referência, este percentual ainda pode ser maior, por conta de alunos que tenham evadido posteriormente ao corte (alunos que ingressaram até o ano de 2015, mas ainda encontravam-se cursando, portanto, com possibilidade de evasão). O *campus* de Toledo apresenta maior percentual de evasão e o menor percentual ocorre no *campus* de Cascavel.

Os cursos de matemática e medicina estão nos extremos da distribuição dos percentuais: matemática tem os mais altos percentuais enquanto medicina os menores. A distribuição por área de conhecimento (CNPq) mostra que "ciências exatas e da terra" tem o maior percentual de evasão e a área das engenharias, a menor.

Entre as modalidades de curso a maior evasão está entre as licenciaturas. Entre os turnos em que os cursos ocorrem a maior evasão dá-se nos cursos noturnos. A evasão ocorre primordialmente nas primeiras séries dos cursos (primeira e segunda série respectivamente) tendo uma acentuada queda a partir do terceiro ano. Também foram registrados maiores percentuais de evasão entre alunos egressos do ensino médio público, entre famílias com menor renda, entre alunos que trabalham e que não frequentaram cursos pré-vestibulares.

Os dados são referentes a um universo de 14.414 estudantes. A relevância destas informações fundamenta-se no fato de ser um aspecto na vida de um contingente de cidadãos que, tendo acessado a educação superior, não a completa, por algum motivo. Além disso a evasão implica em uma série de outras consequências como custos e sub ocupação de vagas.

Portanto, a partir deste estágio preliminar espera-se avançar para análises mais específicas, buscando correlações entre variáveis com intuito de identificar causas determinantes da evasão bem como um perfil dos estudantes evadidos. Esta análise é fundamental para desenvolverem-se estratégias e programas para reduzir as dimensões do fenômeno, tanto na Unioeste como em outras instituições de ensino superior.

Referências

Bueno, J. L. O. (1993). A evasão de alunos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (5), 9–16. https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002

Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. de S. P. (2006). PROUNI: Democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?*Educar em Revista*, (28), 125–140. https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009

Diniz-Pereira, J. E. (2015). A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, *9*(3), 273–280. https://doi.org/10.14244/198271991355

Gilioli, R. de S. P. (2016). Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: Expansão da rede, SISU e desafios. *Brasília: Câmara dos Deputados*. Recuperado de http://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2017/05/evasao_institui%C3%A7%C3%B5es.pdf

Lobo, M. (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: Aspectos gerais das causas e soluções. *Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Cadernos*, *25*.

Lobo, R. (2017). A Evasão No Ensino Superior Brasileiro – Novos Dados. Recuperado 22 de setembro de 2019, de Roberto Lobo website: https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/

Lüdke, M. (2005). Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (30), 117–123. https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300009

Mancebo, D. (2015, outubro 4). *Educação superior no Brasil: Expansão e tendências (1995-2014).* Apresentado em 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis - UFSC - Brasil. Recuperado de http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf

Prates, A. A. P., & Barbosa, M. L. de O. (2015). A EXPANSÃO E AS POSSIBILIDADES DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL. *Caderno CRH*, *28*(74), 327–340. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006

Rosa, C. D. M. (2014). LIMITES DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRAVES NA PERMANÊNCIA E A EVASÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Poíesis Pedagógica*, *12*(1), 241–257. https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31219

Santana, O. A. (2016). Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: Entre a apetência e a competência. *Educação (UFSM)*, *41*(2), 311. https://doi.org/10.5902/1984644420199

Santos, P. K. D. (2013). Evasão na educação superior: Uma análise a partir de publicações na anped e capes (2000 a 2012). *Congresos CLABES*. Recuperado de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/894

Simas, A. (2012, abril 29). As graduações campeãs de desistência [J]. Recuperado 22 de setembro de 2019, de Gazeta do Povo website: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/ufpr/as-graduacoes-campeas-de-desistencia-26khijqty1gurtas1veawhyz2/

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(32), 226–237. https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003.

PARTE III
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/RS (UPF)

Curso pré-vestibular popular e comunitário da Universidade de Passo Fundo: a força do voluntariado

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Naiana Pereira Balbé
Tobias Ponzoni
Felipe de Almeida Silveira

Sobre cursos pré-vestibulares populares e suas formas de ação

A educação popular tem se tornado um baluarte da resistência contra o desmonte das políticas públicas causado pelo enxugamento orçamentário e a desmoralização promovida pelos grupos que dominaram a política institucional. O Brasil, talvez em virtude de seu passado colonial ainda tem enraizada no seu imaginário coletivo a ideia de normalização da manutenção de privilégios de uma elite favorecida economicamente em detrimento de uma grande parcela de pessoas, às quais estes benefícios, historicamente escapam ou simplesmente não se estendem com a mesma qualidade.

Acreditamos que a Educação Popular não pode ser pensada de forma desassociada da politização do sujeito, especialmente se considerarmos que:

> A Educação Popular como *práxis social* é compreendida como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante. Por isso, é adotada em diferentes contextos, principalmente pelos movimentos sociais do campo e da cidade. Há a defesa, por parte do movimento pela escola pública, gratuita, laica e de qualidade, que a Educação Popular se transforme em uma educação também financiada e oferecida pelo poder do Estado, a serviço dos interesses e projetos das classes populares (Pini, p.01).

Esta ideia é perfeitamente ilustrada pelas palavras de Paulo Freire em "Educação como Prática da Liberdade".

> [...] uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são mais captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma 'elite' que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (Freire, 2018, p.60).

Neste sentido, encaramos como finalidade fundamental da Educação Popular, a libertação dos sujeitos e superação daquilo que Freire denominou "ajuste e acomodação" (Freire, p. 60) que obscurecem o julgamento dos homens e impedem a verdadeira libertação das estruturas de um sistema pautado pela exclusão.

Existem atualmente no Brasil, quarenta e sete cursos pré-vestibulares populares e/ou comunitários em andamento (dados de 2018), sendo que no Rio Grande do Sul encontramos seis experiências incluindo o projeto da Universidade de Passo Fundo (UPF). Dos projetos semelhantes que foram registrados em divulgação aberta, nove são construídos por professores voluntários, como o projeto que desenvolvemos em Passo Fundo. Porém, apenas três iniciativas (entre elas, a nossa), especificam que o voluntariado é realizado por acadêmicos e egressos vinculados a uma instituição-sede.

Os educadores voluntários que se aproximaram do Cursinho Pré-vestibular Popular (CPVP) estão comprometidos com um duplo processo formativo: além de colaborarem na formação, no acesso e reforço ao conhecimento formal exigido como parte do pro-

cesso de ingresso ao Ensino Superior, também se formam coletivamente, incrementam experiências e ajustam rotas profissionais no processo de colaborar com o projeto.

Acesso ao Ensino Superior: dilemas e provocações

O acesso ao ensino superior foi bastante impulsionado pelas políticas públicas e programas de fomento, sobretudo a partir da criação do PROUNI (Programa Universidade para Todos), em 2004 (Medida Provisória nº 213/2004, convertida na Lei nº 11.096/2005). Desde então, a acessibilidade ao ensino superior tem sido objeto de debates mais direcionados a questões sociais, políticas e ideológicas do que, necessariamente, questões pedagógicas. E este debate tende a se tornar cada vez mais acirrado em função da conjuntura sócio-política atual. Nos últimos dois anos, a democratização do acesso à universidade que assistimos após a metade da primeira década dos anos 2000 foi sendo refreada pelos cortes de orçamento e ajustes na política econômica e fiscal do país.

Apesar dos avanços, uma questão ainda pouco discutida fora dos espaços de militância, é a da representatividade dos grupos minoritários nos espaços de produção do saber. Indígenas e transexuais, por exemplo não contam números expressivos entre os que passaram a ocupar os bancos das Instituições, mesmo com adesão dos programas de universalização ao acesso. As ações afirmativas no modelo de cotas de vagas para pardos e negros, estiveram sempre no centro de uma grande polêmica, mas apesar disso se consolidaram e representaram alguma garantia às populações mais vulneráveis, chegando a aumentar consideravelmente a participação das minorias étnicas, mas de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP), esse aumento ainda está longe do necessário para parear o número de brancos e negros nos bancos das Universidades.

Sem dúvida as evidências têm feito com que este debate seja balizado de forma mais expressiva pela discussão sobre privilégios e representatividade no ensino superior e em espaços de poder, do que pela garantia institucional do ingresso. O fato é que muitos alunos, especialmente pertencentes a grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, não conseguem acesso ao Ensino Superior por outros fatores intimamente ligadas as questões financeiras: a insuficiência dos conhecimentos cobrados nas provas de vestibular e até mesmo no Exame Nacional do Ensino Médio e a falta de disponibilidade em virtude da necessidade precoce de exercer uma atividade profissional, podem ser citadas como preponderantes. Junte a isso a pouca familiaridade com os espaços de formação em nível superior e a ausência da sensação de pertencimento e acolhimento em ambientes mais formais como o caso dos círculos acadêmicos e temos fatores suficientes para desencorajar grande parte desta população.

Nos limites de nossa ação, pouco podemos fazer sobre a questão financeira de cada um. Porém somos capazes de contribuir no que concerne a familiarização de jovens e adultos com os espaços de formação em nível superior (convivências, procedimentos e espaços arquitetônicos da universidade) e, seguramente, somos capazes efetivamente de colaborar no reforço ou retomada dos conhecimentos exigidos em processos seletivos de ingresso (vestibulares e ENEM).

Quando defendemos o acesso amplo e democrático ao ensino superior, partimos da consideração de que investir em tal nível de escolaridade também é investir em cidadania e ampliação de direitos, além de incrementar a própria economia. "Estudos do economista Marcelo Neri, da Fundação Getúlio Vargas/RJ, mostram que, para cada ano de estudo, há um impacto médio de 12% na renda do trabalhador. Mas, se essa pessoa tem ensino superior, o impacto é de 36%". Nesta direção, "a escolaridade alcançada pelos indivíduos é [...] uma variável chave para a explicação das desigualdades na sociedade contemporânea, constituindo-se como fator crucial para as chances de os indivíduos

conseguirem emprego, para o status da ocupação obtida e, também, para os rendimentos auferidos por meio desta (Salata, 2018, p. 219).

Como podemos verificar no gráfico a seguir da Figura 1, nos últimos 20 anos acompanhamos o crescimento e estabilização das matrículas no Ensino Médio no Brasil. Porém a cada 100 alunos nesta etapa da educação básica, apenas 18 chegam ao Ensino Superior.

Figura 1: Número total de matrículas no Brasil de 1996 a 2017.

Fonte: Adaptado de https://www.mec.gov.br/.

Colaborar para a democratização do acesso ao ensino superior nos alinha com a Meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2014, que diz ser necessário "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público". (Brasil, 2014). Apesar de um aumento expressivo de matrículas na educação superior, esse nível de ensino está longe de democratizar-se às amplas camadas populacionais e isso tem implicações em todos os setores da sociedade. O acesso à educação superior no Brasil não deve ser considerado um privilégio [...] mas, ao contrário, deve ser considerado um direito democrático a todo o cidadão brasileiro (Filipak & Pacheco, 2017, p. 1246).

O cursinho Pré-Vestibular Popular da Universidade de Passo Fundo

Desde que foi criado, no âmbito do projeto "Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares" - Edital SECADI/CAPES Nº02/2014 - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, em 2017, o Curso Pré-Vestibular Popular (CPVP) da Universidade de Passo Fundo conta com a atuação, quase exclusiva, de voluntários. São alunos egressos ou ainda acadêmicos da própria Universidade ou de outras Instituições de Ensino Superior no âmbito do território municipal, interessados em um processo de dupla formação: a experiência de formar e ser formado, na dialética da participação engajada em uma proposta comunitária, com atenção ao ingresso, inclusão e permanência de setores populares no ensino superior.

Idealizado inicialmente a partir de um projeto de extensão da Universidade de Passo Fundo (UPF), através da Faculdade de Educação (FAED) e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) – cujo ato de lançamento ocorreu em 28 de setembro de 2017 – o objetivo central do CPVP é ofertar, de maneira gratuita, oportunidades de aprendizagem e preparação para que jovens e adultos de setores populares e da comunidade regional, possam realizar sua preparação para eventuais provas e processos seletivos, visando a democratização do acesso ao ensino superior.

O projeto foi se constituindo através de reuniões nas quais foi apresentado o método de atuação do curso, destacando o caráter democrático da iniciativa e propondo uma sistematização não hierarquizada, marcada pela horizontalidade entre os voluntários. Na primeira reunião os professores coordenadores fizeram a apresentação inicial direcionando seus esforços à captação e acolhimento dos acadêmicos e profissionais da área das licenciaturas, porém notou-se também grande engajamento e adesão de alunos de bacharelado de outras áreas como das engenharias, área da saúde, entre outras.

No ano de 2018, cerca de 30 voluntários - acadêmicos e egressos -, apoiaram e realizaram as ações do Curso Pré-Vestibular Popular (CPVP) da UPF, dedicando parte de sua semana às aulas, planejamento e reuniões, realizadas em horários alternativos, como sábados no turno da tarde. Uma das primeiras medidas organizacionais, foi a divisão em grandes áreas do saber: ciências exatas, humanas e linguagens. Como a proposta do projeto é caracterizada sobretudo pela autogestão, os professores de cada área têm autonomia para se organizar e estruturar sua própria matriz curricular e liberdade para elaborar e empregar sua respectiva abordagem pedagógica. A fim de facilitar a organização quanto a disponibilidade dos grupos de acadêmicos, o calendário foi planejado de modo que cada grande área do conhecimento tivesse um dia na semana: humanas às segundas-feiras, exatas às terças-feiras e linguagens as quartas-feiras. Quintas e sextas-feiras foram destinadas à apresentação de oficinas com temas diversos, cine debates, aulas de reforço e outras atividades planejadas por professores e colaboradores e eventualmente por convidados, devendo os assuntos desenvolvidos nestes espaços serem determinados por questões de relevância acadêmica, social ou por demanda dos próprios alunos. Foram ministradas oficinas acerca de temas variados como *fake news*, identidade de gênero e relações entre gêneros, eleições gerais, energias renováveis e produção sustentável, para citar alguns exemplos.

A próxima etapa foi a preparação da seleção de interessados. Os critérios de seleção foram definidos pelos voluntários por meio de decisões colegiadas, de modo a refletir as bases do projeto, reforçar seu caráter democrático e de promoção do acesso ao ensino superior a pessoas em situação de vulnerabilidade social. A partir das deliberações dos voluntários, restou evidente a necessidade de contornar os pormenores de um sistema de opressões que marginaliza àqueles que porventura não se encaixam num padrão de branquitude, conformidade de gênero, heteronormatividade e classe social. Em virtude da necessidade de transformar estes ideais em critérios objetivos, ficou definido que seriam privilegiadas na classificação as minorias étnicas e sexuais, pessoas ligadas aos movimentos sociais de luta pela terra e pela moradia e pessoas não vinculadas a organizações sociais, mas que pudessem comprovar condições materiais precárias como submoradia, por exemplo. Formalmente os critérios teriam caráter classificatório, de modo que os potenciais candidatos que apresentassem o maior número deles justapostos viessem a obter as posições mais elevadas na listagem de classificados. A etapa de divulgação foi realizada nas redes sociais, mídias comerciais e em locais estratégicos que reunissem os potenciais interessados que por hipótese se encaixassem nos critérios valorizados, para isso foram mobilizados movimentos sociais, associações de moradores e demais órgãos de assistência e representação social, porém, verificamos que a esmaga-

dora maioria dos candidatos que se apresentaram, tomou conhecimento dos detalhes do Edital a partir de postagens em páginas do *Facebook*.

A primeira seleção de alunos ocorreu em março de 2018, organizada por professores e colaboradores e foi construída com base em um formulário que serviu como um roteiro para uma pequena entrevista conduzida pelos voluntários. Esta abordagem foi pensada para proporcionar uma sensação de acolhimento aos interessados. O pequeno questionário iniciava solicitando dados pessoais e outras generalidades, até entrar no rol de critérios classificatórios estabelecidos. Cada ficha continha anexa à primeira página uma tabela com um rol dos critérios e documentos solicitados na qual, ao final da entrevista, o voluntário responsável deveria marcar objetivamente aqueles apresentados pelo candidato. O processo seletivo contou com um total de mais de 100 alunos inscritos, tendo sido classificados os 30 primeiros de acordo com os critérios, permanecendo o restante na categoria de suplente.

As aulas foram distribuídas de acordo com a predefinição do calendário que atribui um dia da semana para cada área do conhecimento, de modo que as diferentes disciplinas que compõem cada área intercalassem entre si o horário das aulas. A área de ciências exatas, por exemplo, é composta pelas disciplinas de biologia, geografia, matemática e química, o revezamento ocorreria de tal maneira que em uma terça-feira devem se alternar as disciplinas de matemática e física e na subsequente, de biologia e química. Os voluntários de cada dia, quando fora de suas atividades de sala de aula alternariam as funções de apoio (organização em geral, manutenção de horários e conservação das dependências).

A fim de otimizar as atividades de suporte, foram criadas diferentes comissões com atribuições específicas, como a comissão de seleção, captação de voluntários, mesa e organização de reuniões, marketing e publicidade, entre outras. Outro grande diferencial do Projeto do Cursinho Pré-Vestibular Comunitário da Universidade de Passo Fundo foi a presença de uma equipe de Psicólogos, que aglutinou as funções de gestão de pessoal entre os voluntários e de orientação aos alunos.

Durante o ano letivo, o corpo de voluntários não mediu seus esforços para promover atividades extraclasse, a fim de enriquecer a experiência da turma. Neste sentido, vale destacar a participação dos alunos como espectadores no Festival Internacional de Folclore de Passo Fundo e em uma peça promovida pelo teatro do SESC Passo Fundo (Serviço Social do Comércio) cujas respectivas organizações gentilmente cederam ingressos para a turma. Entre outras atividades promovidas, destaca-se a realização de um varal solidário e a criação de uma pequena biblioteca a partir da arrecadação de livros que foram cedidos aos alunos.

Aos acadêmicos e professores foram disponibilizados minicursos e formações a fim de dirimir dúvidas e promover o aperfeiçoamento quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas. As reuniões dos colaboradores são estratégicas e periódicas ajustando-se às demandas que porventura aparecem, ao surgimento de situações problemas ou dificuldades, e/ou a necessidade de avaliação de medidas e realização de balanços e desenvolvimento de ações e soluções. Os professores também ministraram um *aulão* na Universidade de Passo Fundo voltada a comunidade geral, onde os alunos do Curso Pré-Vestibular tiveram a oportunidade de se inserir em um espaço acadêmico e participar de uma aula mais dinâmica com alunos das mais diversas localidades.

O transcorrer das aulas durante o ano letivo apresentou alguns desafios, sobretudo quanto à estruturação do Cursinho. A maioria dos entraves sucedeu em função de imprevistos advindos da inexperiência, característica do início de atividades muito complexas, porém as adversidades foram sendo resolvidas paulatinamente, de acordo com a demanda. A despeito disso, já nos primeiros meses, quando do vestibular de inverno,

tivemos os primeiros resultados positivos: os sete alunos que participaram, foram aprovados no processo seletivo da Universidade de Passo Fundo.

O programa entrou em recesso em sincronia com a Universidade, durante a primeira semana do mês de julho/2018, no entanto, por demanda dos alunos, foi realizada uma escala de professores que se disponibilizaram a manter um cronograma de aulas durantes o período das férias de inverno. Neste período foram realizadas somente a revisão dos conteúdos trabalhados desde o início das aulas. É importante ressaltar que, a partir deste ponto, experimentamos um índice notável de evasão. Muito se especulou acerca dos motivos que levaram uma parcela correspondente a praticamente um terço da turma a, gradativamente, abandonar as aulas após o período de recesso. Uma porção dos alunos (sobretudo os que estavam afastados do ensino há mais tempo) trouxe queixas ligadas ao desânimo por conta das dificuldades para acompanhar a revisão dos conteúdos do Ensino Médio. Outra parcela dos alunos passou a frequentar somente as disciplinas nas quais sentia maiores dificuldades e a renunciar às demais. A evasão tornou-se uma preocupação substancial entre professores e colaboradores e a fim de contornar este fenômeno, foram realizadas reuniões nas quais nasceram algumas abordagens vinculadas à melhoria das propostas pedagógicas, reelaboração dos planos de ensino, disponibilização de cursos de formação aos professores, como estratégias para a despertar o interesse e resgatar os alunos.

A primeira turma do CPVP participou de uma cerimônia de conclusão no dia 12 de novembro de 2018, onde 20 estudantes receberam o certificado de concluintes da primeira turma do Cursinho Pré-Vestibular Popular e Comunitário. Paralelo ao período de final de semestre letivo, houve por parte dos professores voluntários do projeto reuniões na Universidade de Passo Fundo, onde visou-se a captação de novos educadores populares que apresentassem disponibilidade e engajamento para agregar ao curso pré-vestibular.

No vestibular de inverno da Universidade de Passo Fundo houveram sete alunos inscritos com 100% de aprovação, porém nenhum optou por cursar. Dos alunos que prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que chegou ao conhecimento do curso, foram uma egressa com bolsa PROUNI no curso de psicologia, outra egressa que conseguiu uma vaga no curso de Enfermagem da Universidade Federal da Fronteira Sul, por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada); uma aluna com bolsa PROUNI de Fisioterapia e uma alunacom bolsa 60% em curso de Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais.

Após finalizar o ano letivo no dia 12 de novembro os professores se se reuniram para fazer um balanço do ano letivo. Nesta data foram elencados pontos a serem construídos, como interdisciplinaridade, diversificação das metodologias de ensino, realização de oficinas de formação e absorção de novos voluntários. Todas estas ações foram vinculadas à manutenção do caráter democrático e inclusivo do CPVP.

Conclusões provisórias (pois pretendemos continuar sonhando)

O Cursinho Pré-vestibular Popular nasceu como uma proposta de trabalho voltada ao enriquecimento da vida acadêmica e profissional dos alunos de diferentes cursos, que têm em comum a preocupação com a democratização do acesso aos bancos das Universidades e um compromisso genuíno com a justiça social. A organização de um projeto desta magnitude demanda a dedicação e entrega total o que sem dúvida se revela desafiador quando se trabalha exclusivamente com um conjunto de voluntários.

A etapa 2018 foi marcada por uma série de desafios oriundos principalmente da própria novidade do projeto, de seu caráter democrático e experimental, características das quais derivam também as suas grandes virtudes. Os objetivos maiores foram parcialmente cumpridos, mas isso não chega nem de longe a comprometer a finalidade do

projeto uma vez que nossos objetivos não se restringem aos números de aprovação no Enem. Nossos propósitos mais distintos não são medidos com a mesma régua que se usa para mensurar o sucesso de um curso Pré-Vestibular comercial. Virtualmente, a finalidade continua a ser a busca pela aprovação e acesso ao ensino superior. Nosso objetivo principal vai continuar sendo o de retomar conteúdos e preparar para provas de acesso às Universidades, porém seria lamentável fechar os olhos aos objetivos suplementares, muito mais humanitários e tão mais distintos: majorar a capacidade de socialização dos alunos promovendo a inclusão através das práticas de sala de aula, viabilizar a superação dos obstáculos mais internos como a falta de confiança em si e a sensação de inadequação por meio de uma acolhida altruísta e genuinamente alegre. Fazê-los passear por diferentes espaços da produção do saber, fomentar o hábito da leitura e promover a iniciação nas diferentes linguagens culturais, como a literatura, o cinema, a música e o teatro. Promover a discussão acerca das questões urgentes, pertinentes à conjuntura social e política. Dirimir preconceitos por meio do esclarecimento, do debate e da convivência com a diferença. Todas estas foram as ferramentas construídas no âmbito deste projeto, para mesmo que tangencialmente, promover uma educação popular, cidadã, factual e extensiva com vistas à prática da inclusão e ao exercício da verdadeira liberdade.

Referências

Britto, L. P. L., Silva, E. O., Castilho, K. C., & Abreu, T. M. (2008). Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. *Avaliação*, Campinas, 13(3).

Filipak, S. T., & Pacheco, E. F. H. (2017). A democratização do acesso à educação superior no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, *17*(54).

Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 43ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2018.

Freire, Paulo.(2017) *Pedagogia do oprimido*. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 16.03.2019.

Pini, Francisca R. de Oliveira, disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKEwjupZaWqtjhAhVqHLkGHbUFCnoQFjAFegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.proceedings.scielo.br%2Fpdf%2Fcips%2Fn4v1%2F32.pdf&usg=AOvVaw032J5SK_ubsgMKaZFt1HFk > acesso em 25.03.2019

Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?*Tempo Social*, *30*(2), 219-253.

PARTE IV

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES (UNaM)

Inclusiónde indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y los sectores populares vulnerables en la universidad

Pablo Daniel Vain

Introducción

En 2015 la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), ambas de Brasil y la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) de Argentina se comprometieron a trabajar en forma conjunta, en el marco del Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Edital SECADI/CAPES Nº 02/2014.

Una de la acciones previstas en ese "edital" (convocatoria) es el desarrollo de una investigación conjunta sobre la Inclusión de indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad.

Una vez desarrollados los primeros intercambios, surgió la posibilidad de incorporar a este proyecto a la Universidade de Passo Fundo (UPF) de Brasil y la Universidade de Lisboa (Portugal), lo cual se concretó. En las reuniones preliminares realizadas en Posadas y Erechim, se acordó que si bien la temática era la misma, cada universidad seleccionaría los colectivos con los cuales trabajaría (en función de su contexto particular); así también, que los marcos teóricos y el abordaje metodológico, se desarrollarían conforme la decisión de cada universidad, para su estudio.

En función de ello, el equipo de trabajo de Argentina presentó ante la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), el Proyecto Inclusión de Indígenas, Personas Portadoras de Discapacidad, Inmigrantes y los Sectores Populares 16/H484 – PI, que fue oportunamente aprobado y acreditado.

En 2018, se decidió separar la parte del proyecto que iba a ocuparse de los estudiantes portadores de discapacidad, con el objetivo de presentarlo a la Convocatoria de Proyectos de Investigación 2018 de la UNaM, en la modalidad "Investigadores Jóvenes" y así obtener un financiamiento adicional, que efectivamente se logró. Dicho proyecto se denominó Inclusión de estudiantes portadores de discapacidad en la universidad, Código 16H509 - PI, cuya directora fue la actual Doctora Lelia Schewe. Dicho proyecto, tuvo su continuidad con el denominado: Inclusión de estudiantes portadores de discapacidad en la universidad. Parte II. Código 16/H1178-IDP. Este último, está abordando una indagación a partir de este planteo:

> El problema central que aborda el presente proyecto se vincula al acceso a la educación superior de los estudiantes con discapacidad. A partir del trabajo realizado durante la vigencia del proyecto de investigación "Inclusión de estudiantes portadores de discapacidad en la universidad (PIEDU- 16H509-PI)" nos encontramos con la explicitación de dos cuestiones que consideramos centrales:
>
> 1)- La multiplicidad de formas de interpretar los planteos de las políticas públicas que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad
>
> 2)- Las limitaciones contextuales con las que se enfrentan cotidianamente los integrantes de este colectivo en los espacios universitarios.
>
> Como parte de esas limitaciones, notamos que las configuraciones de apoyo (Casal, 2014) para el acceso a los espacios de clase son escasas y, en ocasiones, insuficientes. Por eso, entendemos que es necesario plantear la continuidad del proyecto, acercándonos a las prácticas de enseñanza que despliegan los docentes, a la hora de garantizar la participación y la construcción de espacios de aprendizaje para todos los estudiantes.

Resumen y objetivos

El Resumen del mencionado proyecto dice:

> Existe una tendencia mundial a lograr que las universidades sean capaces de incluir a estudiantes de sectores sociales, que hasta ahora no realizaban estudios universitarios, su permanencia/egreso del sistema y la calidad de su formación.
>
> Y tal como afirma Chiroleu (2016: 143) "El desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior supone el desafío de superar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implantación en el contexto de sociedades en las que -paradójicamente- se exacerba la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas, como es el del tercer nivel educativo, especialmente en el subsector universitario. En este sentido, la primacía de valores como la excelencia y el mérito, componentes indisociables de la educación superior, se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes."
>
> En los últimos años, la denominada "educación inclusiva" se instaló en las agendas oficiales pasando a ocupar un lugar predominante en los lineamientos y discursos políticos actuales. Sin embargo, más allá del marco normativo vigente (Convención Internacional N26.378/08 sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley Nacional N 24.314/94 sobre accesibilidad de Personas con Movilidad Reducida y Ley Nacional 25.573/02, modificatoria de la Ley de Educación Superior) nos permitimos preguntarnos si efectivamente esto se cumple.
>
> En este estudio se busca Indagar sobre las políticas, programas y prácticas institucionales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, en relación con la inclusión de estudiantes portadores de discapacidad en dicha Unidad Académica. Y de este modo, se espera contribuir a la generación y desarrollo de nuevas políticas afirmativas y/o al mejoramiento de las ya existentes.

De su lado, el Proyecto Inclusión de Indígenas, Personas Portadoras de Discapacidad, Inmigrantes y los Sectores Populares 16/H484 – PI, planteó los siguientes Objetivos:

> Objetivo General:
>
> Indagar sobre las políticas, programas y prácticas institucionales de las universidades participantes en este estudio, en relación con la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en dichas IES.
>
> Objetivos específicos
>
> 1. Relevar y describir políticas públicas y programas que promuevan la inclusión de estudiantes indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en las universidades participantes en este estudio.
> 2. Describir y analizar las concepciones sobre la inclusión de los sujetos ya definidos, que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes y personal de apoyo).
> 3. Identificar, describir y analizar las perspectivas de los estudiantes de las poblaciones seleccionadas acerca de sus experiencias de inclusión.
> 4. Indagar sobre las propuestas de los profesores respecto a la enseñanza, los obstáculos y elementos facilitadores, en relación con la inclusión de los sujetos ya mencionados.

Marco Teórico[87]

[87] Parte de este marco ya fue desarrollado en: Loss, A. y Vain, P. (2018). *Ensino Superior e inclusão*. Curitiba: CRV, libro que forma parte de la producción del proyecto internacional

Acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión

La educación es uno de los motores de movilidad social ascendente más importantes, es la herramienta que permite generar más oportunidades y es el camino para el desarrollo humano y social en Argentina y Latinoamérica. En Argentina, como en gran parte del mundo, han transcurrido varios siglos en los cuales el objetivo principal del sistema universitario era formar a las élites gobernantes. En el caso de nuestro país, recién con la llegada del peronismo al poder se produce un quiebre en el sistema universitario, a partir del cual la universidad se constituye en un derecho que se consuma con la aparición de la gratuidad de la educación superior. (Gill, 2014).

Desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se ha trabajado con cierta continuidad en lo que se refiere a políticas de inclusión sobre dos factores, por un lado el de expansión geográfica, llegando a más rincones de la Argentina y a los sectores sociales que no tenían acceso. (Gill, 2014). Y por otro lado, con el establecimiento, de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Ya que en la medida en que muchos jóvenes universitarios empezaron a terminar sus estudios secundarios, son muchos más los que empiezan a percibir como un horizonte posible para sus vidas, la continuidad de sus estudios en la universidad (Rinesi, 2014).

Los datos censales indican que mientras en el año 2001 la población de estudios superiores en Argentina era de 2.174.672 personas, en el año 2010 el censo siguiente alcanzó 3.363.119; es decir 1.118.497 personas más con estudios superiores. Mientras la población creció un 10%, la población con estudios superiores concluidos creció un 54,6% (Gill, 2014). Sin embargo, todavía resta mucho trabajo para que este derecho sea gozado equitativamente por todos.

Rinesi (2014) señala al respecto que:

> (…) pensar en cómo llamamos a aquellos que no logramos que permanezcan en la universidad: desertores. Los culpamos de su huida, como antes los habíamos culpados de sus "carencias". Llegan llenos de "carencias", decimos. O sea, el problema es de ellos. O mejor: el problema es ellos. Es que estén ellos. Al fin y al cabo: ¿qué hacen ahí?, ¿por qué están ahí?, ¿quién los dejó entrar? Como no sabemos garantizarles el derecho de ingreso, permanencia y egreso, los culpamos. Los echamos. (Rinesi, 2014: 169)

Existe una tensión entre masividad y calidad, pero también entre elitismo y democratización. Si pensamos que el acceso a la universidad es un derecho universal, entonces no podemos representarnos a una universidad que produce un pequeño grupo de egresados excelentes. Tenemos que apuntar a lograr que las universidades produzcan muchos egresados excelentes.[88] Y esto es perfectamente posible si revisamos algunas representaciones y algunas prácticas al decir de Rinesi (2014).

---

surgido del Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. SECADI/CAPES. Dicho marco fue elaborado a partir de las contribuciones de todos los investigadores que participaron en el inicio del proyecto 16/H484 - PI de la Secretaría de Investigación de la FHyCS – UNaM.

[88] Con posterioridad a la escritura de este marco teórico, la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) realizada en Córdoba del 11 al 14 de junio de 2018 refrendó "...los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado."

Sí bien se han desarrollado en nuestro país, políticas que han democratizado el acceso a la educación superior, sabemos que todavía no son suficientes para garantizar la equidad en el acceso, la participación y la graduación/egreso de los estudiantes. Según García de Fanelli ¨…los indicadores cuantitativos muestran una cobertura alta, aunque persiste una brecha significativa en la participación según el ingreso del hogar y altas tasas de abandono, especialmente entre los jóvenes de menor nivel socioeconómico. (2014: 1).

La educación superior en espacios transfronterizos

La relación acceso y permanencia a la universidad con la inmigración, toma en el caso de nuestra universidad una peculiaridad: la situación de los estudiantes que provienen de otros países limítrofes.

Abordar la educación superior en espacios transfronterizos implica pensar al sujeto desde una mirada integral-cultural y de relaciones con el otro y los otros; es decir, instituciones y sujetos en interacción, atravesados por representaciones, códigos, normativas y pautas en constante articulación/adecuación. Esto permite, en principio, repensar desde el sentido común, los dispositivos institucionales con los que la universidad, los docentes y la comunidad universitaria cuentan, para recibir y sostener en el tiempo a los estudiantes transfronterizos, que deciden participar en la formación superior en un lugar distinto, a veces parecido, a veces diferente, según el origen de cada uno de ellos. Nuestro trabajo consistirá en analizar y detallar aquellas relaciones entre el ideal de la institución, plasmado en sus normas y las experiencias pedagógicas que desarrollan docentes y estudiantes transfronterizos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. De ello se derivan algunas preguntas orientadoras que permitirían posteriormente construir el objeto de estudio, las que podrían ser: ¿De qué manera la institución incorpora y brinda apoyo a estudiantes transfronterizos? ¿Qué particularidades y desafíos presenta a la institución educativa y cómo se construye la relación institución-docentes-estudiantes transfronterizos?

La educación transfronteriza ha sido abordada como objeto de estudio desde diferentes perspectivas y en distintos contextos. Para el presente proyecto, hemos reconocido entre ellas una serie de investigaciones con las que nos interesa dialogar, discutir e intercambiar sobre las perspectivas, marcos teóricos y metodologías utilizadas para abordar relaciones transfronterizas regionales.

En el trabajo "Misiones en la frontera con Paraguay y Brasil. Procesos de territorialización y educación en la construcción del estado nación" de nuestra Facultad, Emilce Cammarata (2015) nos permite abordar algunas aproximaciones posibles a los conceptos de territorio y frontera para "enmarcar las particularidades que se presentan en los procesos educativos en el ámbito educativo formal (...) en la provincia de Misiones, Argentina". Si bien la investigación se centra en instituciones de educación primaria, nos permite reconocer que "los habitantes de la frontera reconocen muy bien lo que se puede y lo que no se puede aquí y allá , lo que está permitido y no está permitido aquí y allá, lo que se debe decir y hacer y lo que no, aquí y allá. Con estas premisas basadas en trabajo de campo en zonas de frontera con Brasil, Cammarata y su equipo de investigación concluyen que estudiantes y docentes "sabe(n) cómo adscribirse en cada uno de los lugares en los que se mueve(n), conoce(n) el espacio que transita(n) y que habita(n)".

Otro trabajo, de la misma unidad académica, que tomaremos de referencia es el desarrollado por Claudia Pini y Otros. (2014) "Colonización, inmigración y etnicidad en la provincia de Misiones, Argentina. Etapa III: Migraciones transfronterizas y transnacionales en la provincia de Misiones-Argentina", ya que aporta información respecto a los procesos de migración y poblamiento de la provincia de Misiones, abordando la problemática sociocultural, económica y política que se presenta a partir de confluencias

fronterizas e inter étnicas entre la población de la región de fronteras, caracterizada por relaciones transfronterizas, transnacionales e interprovinciales.

También nos interesa reconocer el trabajo de Mariana Lucia Sosa (2016), titulado "Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior". La investigación, desarrollada en la zona del conurbano bonaerense, aborda el incremento del número de alumnos extranjeros provenientes de países limítrofes y de la región, tanto en estudios de grado como de posgrado. Por su parte, Adriana Chiroleu (2009) en la investigación "Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil", aborda desde una perspectiva comparativa, los alcances de las políticas públicas de inclusión en la universidad que se desarrollan en Argentina y Brasil, enmarcándolas en los rasgos diferenciales de sus estructuras sociales y sus sistemas de Educación Superior. Otro estudio reciente, que nos resulta relevante por abordar el tema del idioma y las prácticas socioeducativas de frontera lo realizó Andrea Fabiana Hidalgo (2016), con la denominación "Experiencias transfronterizas de educación superior, ciencia y cultura. Transborderline experiences in high education, science and culture."

Pueblos indígenas y educación superior

En la presentación del libro "Educación Superior y Pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos" Daniel Mato señala:

> Derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de reformas constitucionales e innovaciones legislativas que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales. (Mato, 2016: 13)

Desde el último cuarto del Siglo XX, los pueblos indígenas de la provincia de Misiones[89]enfrentan conflictos debido a la implementación de políticas educativas, que lejos de considerar un modelo de aprendizaje acorde a las prácticas y saberes indígenas, promueven una integración desigual de los aborígenes a la sociedad nacional (Gorosito Kramer, 2010). El ingreso y permanencia de estudiantes guaraníes en instituciones de educación superior plantea diversos problemas, pues las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado en el campo universitario, implica no sólo el paso por el sistema educativo formal sino también con esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares y extraescolares (Nuñez, 2012). En el año 2007, en base al registro de los antecedentes de inscripción y deserción de estudiantes guaraníes en Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM se presentó el proyecto "Oñopytyvô Va'ekuéry Oñemboeápy" (Los que ayudan a estudiar) al Programa Nacional de Voluntariado Universitario. El mismo contempló el desarrollo de tutorías, talleres de lectura y visitas a varias comunidades con el fin de divulgar las posibilidades académicas en la UNaM. Al año siguiente, el proyecto fue incorporado a la Universidad como "Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la UNaM", a través del cual se aseguró que los estudiantes guaraníes pudieran contar con becas de pasajes, comedor, apuntes y un albergue exclusivo. Sin embargo, no se consiguió garantizar una beca económica tanto para ellos como para los tutores (quienes también eran estudiantes), lo que influyó negativamente

[89] Compuestos por un 85 % de mbyá-guaraní y un 15 % de avá chiripa, ambos pertenecientes a la familia guaraní, tronco lingüístico tupí - guaraní. (Arce, 2009).

en la regularidad del acompañamiento tutorial y, consecuentemente, con el progresivo abandono de los tutores y la deserción de los estudiantes guaraníes. Como consecuencia, en el período 2013-2014 no se registraron en la UNaM nuevas inscripciones. A fines del 2014 se presentó el Programa "Caminemos todos por la Educación"[90], a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) - (Resolución 4651). Este programa, que funcionó durante el período lectivo 2015, apuntaba a dar respuesta a la demanda de los guaraníes de acceso a la educación de nivel superior (universitaria, terciaria e ISFD) y tenía como objetivo contribuir al aumento de la matrícula de estudiantes guaraníes, así como a mejorar el rendimiento académico y el índice de permanencia y egreso en los distintos Institutos de Educación Superior de Misiones (privados y estatales). El apoyo y acompañamiento a estas/os estudiantes consistió en la aplicación de un sistema de tutorías académicas brindadas por estudiantes avanzados o egresados, así como la tramitación de becas de apoyo económico. A pesar de que el Programa recibió una valoración altamente positiva por parte de todos los grupos involucrados, fue terminado abruptamente a finales de 2015, debido a que dicho enfoque no se consideró prioritario para la nueva gestión de gobierno nacional.

La inclusión de los sujetos portadores de discapacidad en la universidad

Una de las miradas posibles, en relación con la inclusión de sujetos portadores de discapacidad en la universidad puede ser el Modelo Social de la Discapacidad (MSD). Según Schewe:

> La propuesta del MSD implica que las barreras sociales con las que se enfrentan las personas con discapacidad para acceder a las mismas oportunidades que las demás, sean identificadas y atendidas en sus entornos de desarrollo. Algunos autores sitúan los comienzos del modelo a fines de la década de los años sesenta; Palacios (2008) afirma que 'En las sociedades occidentales, durante la mayor parte del siglo veinte, la discapacidad venía siendo considerada como un cuerpo o una mente defectuosa, [...] implicaba una tragedia personal para las personas afectadas y un problema para el resto de la sociedad.' (Palacios, 2008: 105).
>
> A partir de los postulados del modelo, se han generado instrumentos normativos y leyes internacionales que regulan el derecho a la educación de las personas con discapacidad en aquellos espacios que ellos mismos y sus familias consideren adecuados. (Schewe, 2017: 60)

Seda (2014) analiza el acceso a la educación universitaria a partir del incumplimiento de las normativas respectivas. La metodología utilizada, permite un acercamiento a las barreras que se presentan en cada caso, visibilizando al estudiante con discapacidad como alguien que "está en los márgenes de la institución universitaria y queda invisibilizado por su baja adecuación al estereotipo de estudiante o profesional proyectado" (Seda, 2014: 92).

Ocampo (2014) analizó "cuáles de las principales barreras a la inclusión, se constituyen como cuerpos de violencia simbólica o bien; como sistemas de resistencia y relegación, al interior de las universidades" (Ocampo, 2014: 227). La investigación realizada desde una perspectiva comparada, entre docentes y estudiantes, de dos universidades privadas, ubicadas en Santiago de Chile, aporta reflexiones sobre cuáles serían las condiciones para lograr que la universidad se transforme en un espacio inclusivo para todos los estudiantes.

[90] Programa de inclusión, apoyo y acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes guaraníes de la Provincia de Misiones para la Educación Superior.

Yarza, Rojas y López (2014) en su investigación "La participación de personas con discapacidad en la reforma a la educación superior en Colombia: un acercamiento político, social y pedagógico" se han propuesto "conocer, comprender, analizar y reflexionar sobre la participación política de los estudiantes universitarios con discapacidad y los espacios y mecanismos que se generaron para propiciar dicha participación en el proceso de reforma a la ley de educación superior en Colombia" (Yarza, Rojas y López, 2014: 35). Mencionan que la universidad es un espacio fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y que, a partir de ese proyecto de investigación de corte cualitativo, lograron reflexionar -con los participantes- en la relación educación-política discapacidad, como punto de ruptura con el discurso hegemónico- normalizador.

El trabajo de Rosalba Maingon Sambrano (2007), analiza las características de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Central de Venezuela, de acuerdo a las dimensiones personal-familiar, educativa, deportivo-cultural, social y económica, mediante una encuesta que tuvo como referencia a 67 estudiantes durante el período 2004-2005. Parte de sus conclusiones refieren a la importancia que adquieren los servicios de biblioteca, comedor , servicio social y de salud que provee la Organización de Bienestar Estudiantil para estos estudiantes así como la necesidad de generar espacios de apoyo específicos y una ayuda económica.

Castellana y Salas (2005) abordan el estudio de las necesidades de estudiantes y docentes en las aulas universitarias de diferentes universidades de España. El objetivo de dicho trabajo consistió en poner de manifiesto las dificultades de ambos actores (docentes universitarios y estudiantes con discapacidad) en el contexto áulico, colaborando con el análisis de las reflexividades de profesores y alumnos.

Metodología

La metodología a emplear en el proceso de investigación se estableció conforme a los Objetivos Específicos de la misma:

Objetivos	Técnicas	Descripción
1	Análisis de documentos Estudio demográfico	Para el Análisis de documentos se utilizará el Análisis de contenido -que como señalan Porta y Silva (2003: s/n)- nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc." Una definición de demografía dice: "Es la ciencia que tiene por objeto el estudio de las poblaciones humanas; tratando, desde un punto de vista principalmente cuantitativo, su dimensión, su estructura, su evolución y sus características generales" (Maccio 1985). En este caso se tratará de trabajar con datos secundarios (Sistema SIU Guaraní) y/u otros relevamientos. Aunque no se descarta la implementación de relevamientos pro-pios.
2	Entrevistas en profundidad.	Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 167) definen las entrevistas como "(...) una técnica en la que una persona (entrevistador)

	Grupos focales.	solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal." Entendidos como entrevistas grupales, los pensamos como una técnica que según Krueger (1991: 8) "Se define como una conversación cuidadosamente planea-da, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo, no directivo."
3	Investigación biográfico-narrativa.	El empleo del método biográfico apunta a escuchar los relatos, en las voces de los actores. "La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo." (Connely y Clandinin, 1995: 11).
4	Entrevistas en profundidad. Grupos focales	Descripto precedentemente. Descripto precedentemente.

Logros preliminares

En virtud de la pandemia de COVID-19, las dificultades para realizar el trabajo de campo, originados en las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), resultó necesario desdoblar el proyecto, dejando el Objetivo Específico 4 (Indagar sobre las propuestas de los profesores respecto a la enseñanza, los obstáculos y elementos facilitadores, en relación con la inclusión de los sujetos ya mencionados), para un nuevo proyecto.

En función de todo esto, para este libro se presentan los siguientes capítulos, que son avances en la investigación, en relación con los objetivos y los colectivos implicados:

a) *Acceso y permanencia de los sectores socialmente vulnerables y los procesos de exclusión en la universidad*. Mariana Oeyen y Belén Giménez.
b) *Interculturalidad, un concepto en debate*. Yamila Irupé Nuñez y Aníbal González
c) *Educación superior y espacios sobre discapacidad en Argentina*. Lelia Schewe
d) *Graduados con discapacidad de la educación superior. Trayectorias, apoyos, cuidados y biografías*. Noelia Dormond
e) *Ser "estudiante extranjero" en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM*. Sergio Benítez.
f) *La perspectiva de la gestión, acerca de inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y los sectores populares vulnerables en la univ*ersidad. Pablo Daniel Vain y Julia Pignotti.

Referencias

Connely y Clandinin, en Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Cammarata, E. y Otros. (2015). Misiones en la frontera con Paraguay y Brasil . Procesos de territorialización y educación en la construcción del Estado Nación . http://argos.fhycs.unam.edu .ar/handle/123456789/133

Castellana M. y Sala, I. (2005). Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Estudio sobre la atención a la diversidad dentro las aulas universitarias.

Comunicación presentada en el I Congreso de Universidad y Discapacidad. Salamanca, España.
Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições, Campinas, 20, (2), 141-166.
Chiroleu, A. (2016). Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones; en: Aranciaga, I. (2016). La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
Claudia Pini y Otros. (2014). Colonización, inmigración y etnicidad en la provincia de Misiones, Argentina. Etapa III Migraciones transfronterizas y transnacionales en la provincia de Misiones-Argentina. Posadas: Secretaría de Investigación y Pos-grado. FHyCS. UNaM.
García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. Páginas de Educación, 7(2), 124-151. Recuperado en 29 de mayo de 2017 de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-746820 14000200007&lng=es&tlng=es.
Gill, M, R. (2014). Políticas de Inclusión en la Educación Superior: Prácticas y Actores en Argentina en Miranda, E. [Coordinadora], (2015). Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región. Córdoba: Narvaja.
Gorosito Kramer, A. (2010). El problema de la diversidad en contextos de hegemonía cultural. En: Congreso de Educación e Interculturalidad: Educar (nos) en y para la diversidad. 1 ed. Posadas: Universitaria.
Hidalgo, A. F. (2016). Experiencias transfronterizas de educación superior, ciencia y cultura. Caminhos da Educação. 8 (1) 1-13. Recuperado de https://ojs.franca.unesp.br/index.php/ caminhos/ article/view/1811/1711
Krueger, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
Macció, G. (1985). Diccionario demográfico multilingüe. Lieja: Ordina, International Union for the Scientific Study of Population.
Maingon Sambrano, R. (2007). Caracterización de los estudiantes con discapacidad Caso: Universidad Central de Venezuela. Revista de Pedagogía, 28 (81). Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela Caracas. Enero-Abril de 2007.
Mato, D. [Coordinador] (2016). Educación Superior y Pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Buenos Aires: EDUNTREF.
Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 6(2), 227-239. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art10.pdf.
Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. http:// uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf
Rinesi, E., (2014). Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes en Miranda, E. [Coordinadora] (2014). Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región. Córdoba: Narvaja.
Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Schewe, L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y educación inclusiva, reflexiones necesarias. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, Vol. 5 (1) 59-64.

Seda, J. (2014). Discapacidad y universidad. Interacción y respuesta institucional: estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: EUDEBA.

Sosa, M. L. (2016). Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE. vol. VII, núm. 19,

Yarza, A; Rojas, H y Lopez, J. (2014). Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia. Revista latinoamericana de educación inclusiva. 8 (1), 35- 49.

Acceso y permanencia de los sectores socialmente vulnerables y los procesos de exclusión en la universidad

Belén Giménez
Mariana Oeyen

Acerca de la investigación

El presente trabajo recupera los resultados de avance de la indagación sobre políticas públicas y programas que promuevan el *acceso* y la *permanencia* de los sectores vulnerabilizados en la universidad, tomando la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM como caso de estudio. Los interrogantes que orientaron la indagación fueron: ¿Cómo las instituciones públicas de Educación Superior (IES) están contribuyendo no solamente a la democratización de acceso al nivel universitario, sino además a una formación universitaria de calidad? ¿Qué dispositivos o condiciones establecen para garantizan la permanencia de estos sujetos en el sistema universitario? Y, ¿cuáles son los medios puestos a disposición por la IES, que aseguren el egreso en tiempos razonables?

Esta propuesta se enmarca en un proyecto más amplio denominado "Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad (PIUNI)" desarrollado en colaboración con tres universidades de Brasil (Universidad Federal da Fronteira Sul (UFFS), la Universidad Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidad de Passo Fundo (UPF), de Brasil, la Universidade de Lisboa (Portugal).

La propuesta metodológica de este trabajo se inserta en un abordaje cualitativo a partir del análisis de documentos, bases de datos y entrevistas en profundidad. En este sentido se pretende presentar un análisis de las concepciones que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes y personal nodocente) respecto del acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y exclusión. Un análisis previo de dispositivos legales se organiza alrededor de dos grandes ejes: acceso y permanencia como marco introductorio de la reflexión. Lo anteriormente mencionado es abordado desde una perspectiva de derechos, acuerdos y desafíos establecidos a nivel internacional, en relación con los distintos niveles de concreción institucional en lo nacional, provincial y universitario.

Inicialmente se presentan algunos elementos de contextualización histórica de la expansión y democratización de la educación superior en Argentina, seguidos de aproximaciones teóricas que nos permiten establecer marcos de reflexión sobre conceptos como democratización, poblaciones vulnerables, exclusión vs. inclusión. A lo que se suman algunas aclaraciones metodológicas. Y terminamos con una discusión de los resultados de avance del análisis de las expresiones de los referentes empíricos y las fuentes utilizadas.

Algunos elementos de contextualización histórica de la educación superior en Argentina

Las políticas educativas impulsadas en nuestro país durante el último siglo han abierto el espacio universitario, pasando de albergar, en seis de las más antiguas universidades (La Plata, Buenos Aires, Córdoba, el Litoral y Tucumán) a no más del 0,1% de la población, con un objetivo evidentemente tecnicista a ser 47 Universidades públicas que albergan un 3,6 % de la población total[91], demostrando una masificación en materia de

[91] Fundación Libertad, Radiografía de las Universidades (2019). Los datos actualizados por el sistema de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a 2020,

Educación Superior, verificada no solamente en un crecimiento matricular sostenido, sino también en una ampliación real de la cantidad de instituciones de educación superior de gestión pública y privada (Corica y Otero, 2017).

Esta gran transformación tiene inicio con los acontecimientos conocidos como "Reforma Universitaria de 1918" ocurridos durante el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen (1916-1922) en los que estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba se manifestaron en contra lo que consideraban prácticas autoritarias y dogmáticas en el ámbito universitario. El conflicto se extendió a otras universidades del país. Las reivindicaciones buscaban la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el predominio del razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario. Chiroleu (2018) destaca que la Reforma impulsó una expansión de las oportunidades a través de las propuestas reclamadas[92] ofreciendo posibilidades de cursar estudios a las nuevas clases medias presentes en la sociedad argentina de la época. Desde ese momento, la resultante de las demandas para democratizar la universidad ha experimentado un camino irregular, marcado por períodos de crecimiento y de reducción de oportunidades, así como de un cambio o modificación del sentido y alcance de lo entendido como democratización (Chiroleu, 2014)

Recién con la llegada del peronismo al poder, se produce un quiebre en el sistema de educación superior a partir del cual la universidad se constituye en un derecho que se consuma con la aparición de la eliminación de los exámenes de ingreso y aranceles en la educación superior transformando el que fue objetivo principal del sistema universitario por siglos de formar a las élites gobernantes (Gill, 2014).

Hasta fines de la década del ´60 la creación de universidades fue lenta, se caracterizó por ser de gestión pública. Bien señala Chiroleu (2018), en 1968 la oferta universitaria a nivel nacional estaba conformada solamente por nueve instituciones, todas de gestión pública. Los inicios de la década del '70 están marcados por el comienzo de lo que será una sostenía expansión marcada, por un lado, por un proyecto de descentralización de la oferta, política orientada a los impactos posibles en términos de desarrollo local. Ese es el marco de la fundación de 16 nuevas instituciones públicas, mayormente instaladas en las capitales de las provincias. Y por otro, por la autorización del funcionamiento de universidades de carácter privado (Chiroleu, 2014; Macri, 2015).

Desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se ha trabajado con cierta continuidad en lo que se refiere a políticas de expansión geográfica, llegando a más rincones de la Argentina y así, a los sectores sociales que no tenían acceso (Gill, 2014). A partir de mediados de los años 90, se observa un momento representativo de la expansión institucional y cobertura, durando dos décadas en las que se crean 29 de las 56 universidades nacionales que existen actualmente, mayormente ubicadas en ciudades del interior del país y 14 instituciones en el conurbano de Buenos Aires - se establecen en una región que alberga alrededor de 10 millones de personas- y atienden preferentemente a una población muy desfavorecida en términos socioeconómicos (Chiroleu, 2018). Esta última expansión de oportunidades supone por primera vez considerar la amplia-

indican que el sistema universitario argentino cuenta con 61 universidades nacionales, 63 privadas, 6 estatales provinciales y una internacional.

[92] Las bases programáticas que estableció la Reforma fueron: cogobierno estudiantil; autonomía universitaria; docencia libre; libertad de cátedra; concursos con jurados con participación estudiantil; la investigación como función de la universidad; extensión universitaria y compromiso con la sociedad.

ción de la representación social a partir de las necesidades de grupos sociales concretos; construir ofertas institucionales a medida de sus requerimientos y los del territorio que según algunos autores sigue siendo insuficiente. García de Fanelli (2014) menciona que

> (...) los indicadores cuantitativos muestran una cobertura alta, aunque persiste una brecha significativa en la participación según el ingreso del hogar y altas tasas de abandono, especialmente entre los jóvenes de menor nivel socioeconómico. (2014: 1)

Se establece también el ingreso irrestricto, es decir que no existe un examen nacional común a todos los estudiantes que desean incorporarse a la universidad. El acceso queda mediado por las regulaciones de las propias instituciones de educación superior (se trata de un sistema mixto donde conviven básicamente ingreso directo, exámenes, cursos de ingresos, etc.). Se determinan también, las condiciones básicas de ingreso que estipulan la aprobación del nivel de enseñanza medio como requisito. Con el último cambio legislativo (artículo 7 de la LES) se admite el ingreso de personas mayores de 25 años de edad que sin contar con el título medio aprueben una evaluación (establecida por las propias instituciones de educación) a través de la cual se acrediten sus condiciones para comenzar estudios superiores. En ese sentido, otro de los factores apuntados por Rinesi (2015) respecto de una ampliación de las condiciones de igualdad de acceso al nivel superior fueron garantizadas también por el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley de Educación Nacional 26.206/06). En los que respecta al plano legislativo,

> La educación superior como derecho humano se reconoce en el 2015, con la mencionada Ley N° 27.204, pero el des-arancelamiento, uno de los elementos constitutivos de la conceptualización de este derecho, tiene su antecedente más remoto en el Decreto N° 29337, dictado el 22 de noviembre de 1949 por el entonces presidente Juan Domingo Perón (Benente, 2019: 75).

Corica y Otero (2017) hacen énfasis en la importancia del estado, no solo como impulsor de la expansión sino también como órgano regulador de la calidad de la misma:

> A su vez, asistimos a un rediseño normativo plasmado en la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24251/1995 (LES), vigente hasta la actualidad, que apuntó a regular el conjunto heterogéneo y dispersó de las instituciones que forman parte del Sistema de Educación Superior. Esta reforma estipuló, entre otras, la creación de organismos como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) que será encargada de evaluar y acreditar a las instituciones universitarias, posicionando así al Estado como un ente evaluador. (Corica y Otero, 2017, p. 14)

Esto evidencia una diversidad de órdenes en lo que se refiere a desigualdad en el campo de ingreso de la Educación Superior. Pero, aunque los resultados están lejos de ser los ideales, es importante comenzar a pensar la democratización en términos de permanencia y egreso.

Una aproximación a los conceptos guías

Este apartado apunta a revisitar brevemente algunos de los conceptos que han guiado el recorrido y recorte de las narrativas de docentes, no-docentes y autoridades, interpelados en esta ocasión para hablar sobre la inclusión/exclusión. La primera confrontación fue la de pensar en una categoría teórica que nos permitiera nuclear a los sectores poblacionales investigados. Esto surgió luego de las desgrabaciones y primeros análisis de las entrevistas, ya que los recortes identificados nos evidenciaban que, a pesar de ser poblaciones con características y demandas propias, las mismas tienden a superponerse. Por otro lado, la presencia de estudiantes que se identificaban en más de uno de los grupos estudiados como ser, migrante, persona con discapacidad, perteneciente al sector

popular, reforzó la idea de indagar sobre la necesidad nuevas categorías de aproximación.

Acorde con eso, una búsqueda acercó la expresión poblaciones "vulnerabilizadas" (Loyo y Calvo, 2009) como una posibilidad que expresa mejor una condición que afecta a todos los sectores de la población estudiada.De acuerdo con Gairín y Suárez, (2014), existen varios criterios que suscitan la desigualdad social y se vuelven criterios a tener en cuenta para definir en general a los colectivos en situación de vulnerabilidad. Entre ellos están la condición socioeconómica, las clases sociales, la edad, el género, las condiciones étnicas y raciales. Así mismo los contextos actuales y las problemáticas sociales de desigualdad impulsan la necesidad de reconocer nuevos grupos poblacionales vulnerabilizados, por ejemplo, uno de los agregados en este último tiempo es el que comprende a estudiantes por lo general con sobre-edad, que se ven obligados a trabajar y estudiar a la vez, o que tienen familiares a cargo, que viven en condiciones de precariedad.

En pocas palabras, estos grupos no "son" per sé vulnerables, fueron colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación cultural, bloqueo o impedimento en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales, etc.

En otras palabras, una persona o un grupo no son vulnerables porque sí, hay una serie de procesos, hechos y gestiones del estado que los posicionan en ese lugar o condición de vulnerabilidad. Lo interesante de empezar a hablar de poblaciones vulnerabilizadas o en situación de vulnerabilidad y no vulnerables es, de acuerdo con Gairín y Suárez (2016) que abre la puerta a pensar en la posibilidad de revertir estas problemáticas, modificando la idea de un rumbo prefijado.

Los debates en torno a la inclusión como concepto general y en particular la inclusión educativa en la universidad generó una gran cantidad de publicaciones en los últimos 10 años. En base a lo mencionado en el apartado anterior, se puede afirmar respecto a las políticas públicas destinadas a la inclusión educativa en el nivel superior desarrolladas que en los últimos 40 años se ha trabajado con cierta insistencia alrededor de dos objetivos principalmente: el de expansión geográfica y la apertura a los sectores sociales que antes no tenían acceso. Esto nos lleva a revisar el concepto de "inclusión educativa" y aunque sabemos que tiene un carácter polisémico y un sinnúmero de usos, podríamos concebirla en el sentido y acorde con lo planteado por Blanco (2007 en Gairín y Suárez, 2016: 6) " la inclusión, antes que nada, es un asunto de derechos y una cuestión de justicia y de igualdad", remitiendo a la noción de "igualdad de oportunidades".

Avanzando en nuestro razonamiento y tomando como contraste lo que plantea Chiroleu (2016) respecto de la desigualdad, desde tres aspectos: un primer orden de desigualdades puede ubicarse en el acceso a las instituciones superiores; un segundo orden se localiza en el tramo de permanencia y egreso. Por último, un tercer orden de desigualdad planteada en términos de mercados laborales y escolares duales, en tanto que crecimiento desigual de recursos que los grupos populares tienen para insertarse en la estructura ocupacional. Específicamente respecto del acceso y permanencia de los sujetos vulnerabilizados a la marginalización y la exclusión entendemos la educación como uno de los motores de movilidad social ascendente más importantes, herramienta que permite generar más oportunidades y es el camino para el desarrollo humano y social en Argentina y Latinoamérica (Gill, 2014).

Rinesi (2014) señala al respecto que:

> Pensar en cómo llamamos a aquellos que no logramos que permanezcan en la universidad: desertores. Los culpamos de su huida, como antes los habíamos

> culpados de sus "carencias". Llegan llenos de "carencias", decimos. O sea, el problema es de ellos. O mejor: el problema es ellos. Es que estén ellos. Al fin y al cabo: ¿qué hacen ahí?, ¿por qué están ahí?, ¿quién los dejó entrar? Como no sabemos garantizarles el derecho de ingreso, permanencia y egreso, los culpamos. Los echamos. (Rinesi, 2014: 169)

En la misma línea, Chiroleu (2018) defiende la idea de pensar en la igualdad, sin limitarse solamente al acceso a las instituciones educativas, dado que el solo hecho de acceder a las instituciones no garantiza una posibilidad efectiva respecto a la permanencia y egreso, señalando que "La igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones, poco nos dice entonces sobre la posibilidad concreta de obtener resultados similares en el tránsito por las mismas" (2018: 4).

Se propone, además, el desafío de entender la igualdad en términos de equidad, que según Rosanvallon (en Chiroleu, 2018: 4), abre la necesidad de un sentido renovado de lo que se entiende por equidad de oportunidades, en tanto se considere la trayectoria y el egreso. Esto revela la existencia de una tensión entre masividad y calidad, pero también entre elitismo y democratización. Desde esa perspectiva, Rinesi (2015) contrapone que la idea de inclusión tiene como principio la desigualdad, mientras que la democratización postularía la igualdad como principio fundamental para el ejercicio de cualquier derecho. Por lo tanto, si se piensa que el acceso a la universidad es un derecho universal, no se puede considerar una universidad que produce un pequeño grupo de egresados excelentes.

Rinesi resalta la importancia del momento en el que estamos viviendo, colocando en el centro de la discusión lo que él denomina proceso de Democratización, entendido como: "un proceso de ampliación, expansión, universalización de derechos que pone énfasis en el desplazamiento en términos de preocupaciones académicas respecto de lo que en las décadas posteriores a la dictadura ocupó el problema de la libertad"(2015, p. 164)[93]. Esto conlleva una renovación - salvando la ingenuidad con la que se presenta este cambio de perspectiva respecto de todas las otras funciones del Estado- en lo que respecta a la mirada que se tiene del Estado, pasando de verse como una amenaza a de las libertadas a una garante de los derechos.

Algunas aclaraciones metodológicas

La Facultad de Humanidades está conformada por 11 Departamentos (Antropología, Bibliotecología, Ciencias Económicas, Comunicación Social, Educación Especial, Historia, Letras, Portugués, Técnico en Investigación Socio Económica /Licenciatura en Tratamiento y Análisis de Datos Socio Económicos, Trabajo Social y Turismo y cuatro Áreas de formación: Estadísticas, Formación docente, Informática e Idiomas) que llevan adelante la propuesta académica de esta casa de Estudios. Para este trabajo, se presenta un avance del análisis de las concepciones que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria sobre inclusión en el acceso, la permanencia y egreso de estudiantes vulnerabilizados. Luego de la desgrabación, se ha elaborado un análisis o recorte de los registros. Los entrevistados pertenecen a los siguientes grupos: autoridades, profesores, estudiantes y personal no-docente. Para resguardar la identidad de los mismos, se identi-

[93]Entendiendo que "Hoy, esas libertades, en efecto, rigen plenamente entre nosotros, y ya no tenemos que arrancarlas de las garras de un Estado autoritario como el que treinta y cinco años atrás nos las había arrebatado todas" (Rinesi, 2015: 163)

ficarán de la siguiente manera: $F_{x:}$ Funcionario; ND_X: No docente[94]; D_x: Docentes; MGA_x: Miembros de la Gestión Académica.

Discusión de los resultados con especial énfasis en los referentes empíricos y las fuentes utilizadas

Algunas de las políticas planteadas respecto del acceso: obstáculos y desafíos

La revisión de las políticas educativas del nivel superior desde la reforma de 1918 hasta ahora, ha permitido identificar las estrategias desplegadas por los diferentes gobiernos respecto del ingreso expandiendo la cobertura territorial de la educación pública, pero, sobre todo como ya fue mencionado anteriormente, ampliar la representación social de grupos sociales anteriormente excluidos de este derecho. En esa línea, se puede observar que la Universidad Nacional de Misiones, acompaña la perspectiva de la inclusión y construye toda legislación orientada a combatir la exclusión en lo que respecta a la accesibilidad de los estudios superiores y garantizar con acciones sociales[95] la igualdad de oportunidades[96] y el compromiso solidario apoyados en el trabajo de extensión Universitaria y el apoyo a acciones universitarias en donde se acentúa la investigación en científica[97] y tecnológica estimulando a los estudiantes a la participación en programas de investigación como la acreditación de la tarea en ciencia y tecnología.

Estas declaraciones reunidas en el Estatuto (2012) se materializan en una serie de programas que tienen como objetivo promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior universitaria facilitando el acceso, permanencia y graduación de estudiantes. En este marco, se incorpora una serie de becas del comedor, los albergues y las becas de atención a la salud entre los que se incluye un programa de salud preventiva que concede acceso gratuito a un gimnasio[98]. Estas son algunas de las medidas tomadas para garantizar el derecho a la educación en las que se viene fortaleciendo líneas de acción destinadas a generar mejores condiciones de vida para el aprendizaje.

Para promover la inserción de estudiantes de la universidad en actividades de ciencia, tecnología e innovación, la universidad otorga becas para Auxiliares de Investigación de la UNaM. Las mismas se enmarcan en el *Plan Estratégico de Ciencia y Tecnología* de la UNaM[99]. Para esto, se realiza un llamado y se seleccionan por orden de méritos un total de 100 estudiantes de las 6 unidades académicas. Los estudiantes becados perciben 12 cuotas mensuales para promover su participación en proyectos de investigación bajo la supervisión y acompañamiento de investigadores iniciales integrantes de los equipos.

[94] Se denomina Personal No docente a los sujetos que realizan las tareas administrativas y de mantenimiento en la Institución.

[95]Estatuto de la UNaM (2012). Capítulo 4. Artículos 22 y 23.

[96]Estatuto de la UNaM (2012).

[97]Estatuto de la UNaM (2012). Título III.

[98]Este último es un servicio destinado a la comunidad universitaria: ingresantes, estudiantes, graduados, docentes, no docentes y jubilados de la Institución educativa. Por día alrededor de 200 personas asisten al gimnasio, según detalló el Director de Educación Física de la Universidad Nacional de Misiones.

[99] Aprobado por Resolución CS-UNaM N° 880/16.

Uno de los funcionarios entrevistados, puso énfasis en la prioridad otorgada a la política de albergues al que se le destina el 70% del presupuesto de Bienestar Estudiantil. El resto del presupuesto se reparte en actividades deportivas y las becas destinadas a salud.

Desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se suman otras becas que apuntan a palear uno de los principales obstáculos que encuentran los estudiantes en el acceso que es el económico y de inclusión de género. Entre las principales se destacan las becas de apuntes, que consiste en la asignación de montos mensuales para el uso del centro de impresiones. Además, tiene un acceso libre y flexible a todos los estudiantes al comedor, a diferencia de las demás unidades académicas no es una beca, no tiene un cupo limitado.

Uno de los avances importantes en materia de inclusión de genero son las becas de guardería reservada a alumnas regulares de la facultad con hijos de hasta 5 años. Las solicitudes de beca guardería son analizadas por la Comisión de Becas. Cabe mencionar que, a pesar del alcance limitado de las becas, siguen siendo un avance importante para los estudiantes pertenecientes a los grupos vulnerabilizados accedan a la educación superior.

Entre las expresiones que dan cuenta de todas estas políticas, destacamos la de una No Docente (ND_1) que manifiesta: "las políticas de inclusión a las personas con bajos recursos se empezaron a dar en el gobierno de Cristina", haciendo alusión al mandato presidencial de Cristina Fernández de Kirchner, que tuvo lugar desde el 10 de diciembre de 2007 hasta el 9 de diciembre de 2015. Durante ese período se creó el programa "Ellas Hacen" creado por el Ministerio de Desarrollo Social que tiene como fin ofrecer oportunidades de trabajo y formación a mujeres. Está destinado a madres solas con hijos menores de 18 años a cargo y que reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH). Tienen prioridad las mujeres en situación de mayor vulnerabilidad, que viven en villas o barrios emergentes, con tres o más hijos o hijos con discapacidad y las víctimas de violencia de género. Desde el programa se trabaja en el acompañamiento a las mujeres para que puedan terminar sus estudios y promueve su acceso a estudios terciarios y/o universitarios. Además, les brinda oportunidades de formación en oficios y de formación profesional. Este programa impulsó la creación de la carrera de Técnico Universitario en Promoción Sociocultural, una carrera corta con una duración de tres años que se dicta exclusivamente en localidades incluidas en el Programa de Extensión Áulica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. En contraste, no se mencionaron espacios de capacitación equivalentes para abordar estas problemáticas en el ámbito del edificio central de la facultad.

Una de las principales barreras desde la perspectiva del acceso, para quien se encuentra en esta etapa, es la inscripción, debido a que, desde hace tres años, es exclusivamente online, es decir que un requisito para ser inscripto es tener acceso a una computadora con conexión a internet. En palabras de la ND_1: "para los sectores populares sería eso: contar con la computadora y la conexión a internet". Agrega que la conexión debería ser buena y ese también es otro inconveniente […] "sobre todo porque si acá funciona mal, en el interior mil veces más". Otro dato significativo que aportó es lo referido a la inscripción de los estudiantes que no tienen un título secundario, comenta que ellos no hacen la inscripción online:

> (...) los únicos que se diferencian son los que no tienen títulos secundarios. Que es una población, por lo general, es una población trabajadora de gente adulta de más de 25. Hay pocos que entran cumplido los 25, la mayoría entra con más de 40 años. Y ellos también digamos le costó, a todos les cuesta la tecnología digamos y ellos son los únicos que no hacen la inscripción online porque lo de ellos es una solicitud de admisión. (ND_1)

En el Artículo Nº7 de la Ley de Educación Superior 24.527 (1995) se advierte que el ingreso del estudiante a la universidad debe ser con un certificado de aprobación del nivel medio o de la educación polimodal. Si el estudiante excede la edad de 25 años podrá rendir un examen para ingresar a la universidad según resolución interna de cada institución (LES 24527, 1995).

Sobre la permanencia

Mediante un trabajo articulado entre las autoridades y los departamentos, con el apoyo de estudiantes en años avanzados se elaboró un programa destinado a superar las asimetrías de quienes participan en la tarea formativa universitaria, denominado "Tutores Pares", propuesto para acompañar las trayectorias formativas, fomentando la responsabilidad del estudiante en su propio proceso y, la autonomía en el ámbito de lo público a partir del acompañamiento de los pares. La concepción de tutoría que se promueve aquí, se entiende como un proceso colaborativo entre pares que considera la complejidad del escenario educativo en el cual el estudiante está inserto. Es una propuesta abierta y flexible, que reconoce y valora trayectorias de cada carrera.

Otro de los proyectos implementados propuestos, busca garantizar el acompañamiento sobre la permanencia: un proyecto de reglamentación (Resolución del Consejo Directivo 319/16) entendido como una estrategia y/o medida alternativa para garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje de estudiantes que, por diversas circunstancias, transitorias o permanentes de salud, responsabilidad familiar o laboral se vieran en dificultades en cursado de las carreras. Tiene como objetivo exceptuar a los estudiantes que dispongan certificados para estudiantes trabajadores, con familiares a cargo, con impedimentos psico-físicos, embarazadas y en período de puerperio y lactancia, con hijos menores de dos años, a partir de lo establecido en el artículo4° (inciso b) de la resolución Nº 240/12 "Reglamento de Evaluación y Promoción alumnos sobre porcentaje de asistencia y aprobación de trabajos prácticos".

Diversos entrevistados mencionan la falta de políticas institucionales de inclusión en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Si bien hay una intención formulada en las reglamentaciones, no se refleja en acciones articuladas. Una docente nos manifiesta:

> Hay una formulación de objetivos de inclusión a nivel general en la institución, pero a nivel particular no se ha visualizado programas con características concretas de qué se debe hacer con cada una de las personas que fueran o hayan tenido problemas particulares para la inclusión. (D_2)

Si se consideran todos los recortes realizados respecto de esto, es evidente que las planificaciones y acciones respecto de la retención de los alumnos, está desarrollada mayormente en compartimentos estancos, liderados por docentes y/o equipos de cátedra y en el mejor de los casos por los departamentos. A pesar del impacto positivo, no se logró continuar con esta acción en los siguientes años, poniéndose en evidencia por la falta de resultados. La ex directora de uno de los Departamentos de la FHyCs (D_1) expone que:

> Desde hace varios años hay un plan de retención de alumnos que comienza con pequeñas acciones, una de ellas que fue fundamental para primer año sobre todo es la unificación de los horarios. En ese sentido la carrera tiene un número bastante elevado de alumnos por lo cual la disponibilidad de aulas se hace bastante tediosa y uno se tiene que acomodar a las materias comunes de toda la facultad. En ese sentido unificar los horarios del primer año, porque no se pudo consensuar en los años subsiguientes, marco bastante un menor desgranamiento en el primer año. Pero pasado ese primer año ya, es como que se desarticulan las cuestiones y no logramos los resultados que esperamos.

Entre otras acciones que se realizan, es frecuente la que se aboca al seguimiento académico llevado adelante por los docentes en el seno de las cátedras sobre los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Entre los entrevistados surge, reiteradas veces, que una de las dificultades a enfrentar -en cuanto a la garantía de la permanencia- está explicada por la diversidad en relación a la calidad de formación con la que los estudiantes ingresan a la universidad, situación que se refuerza por la falta de comprensión de compañeros y docentes. Esto refuerza lo expuesto por Ochoa (2018), que afirma que además de:

> (...) la composición familiar y la situación económica; los saberes con los que llegan los estudiantes sobre las carreras, no sólo en términos disciplinares sino también sobre cómo moverse en un espacio institucional nuevo; el modo en que se organizan los tiempos de estudios y contenidos; y además, qué tipo de participación tiene el Estado como garante del derecho a la educación, a través de las políticas públicas. (Ochoa, 2018: 4)

Aprender a estudiar, adquirir hábitos y enfrentar diversos modos de evaluación, son todas acciones que requieren de un seguimiento para que no se conviertan en obstáculos, un elemento muy importante con las actividades de seguimiento y desarrollo. Todas estas tareas que se llevan adelante en el marco de cátedras muy numerosas, son difíciles de implementar cuando los equipos de cátedra son magros y la falta de recursos con respecto al personal docente es evidente, sobre todo en los primeros años, siempre más numerosos.

Sobre el egreso

Con relación al egreso de los estudiantes en la universidad, la exdirectora de otro de los departamentos de la facultad mencionada (D_2) nos comparte que anteriormente había un programa que estaba enfocado en el egreso en las licenciaturas, pero que actualmente no existe a nivel facultad algún tipo de política o programa que conozca. A nivel departamental cuentan con un programa de retención en una de las carreras técnicas, que consiste en un acompañamiento y una contención de los estudiantes más enfocados en el aspecto social que el académico:

> Hubo hace un par de años un programa de apoyatura para el egreso de licenciaturas y se hicieron acciones sobre tutorías a los efectos de que pudieran graduarse los alumnos, pero más allá de eso, no (…). Actualmente, lo único que existe es un proyecto de retención (…) que se trata de un padrinazgo. Es una apoyatura como tutores particulares de los alumnos que hagan un acompañamiento y contención, no tanto en lo académico sino en el aspecto social de los alumnos.

Estas son algunas de las acciones que se llevan adelante desde la perspectiva de la inclusión, que -sin ser estructurales- buscan que el estudiante se sienta acompañado en los procesos de aprendizaje y comprendan las lógicas de esta nueva cultura en la que están inmersos.

A su vez, entre los principales motivos de la deserción y el no egreso de los estudiantes, se encuentra la condición económica, las constantes modificaciones en las dinámicas cotidianas y el apoyo o no de las familias:

> La situación económica de los alumnos es fundamental. Vienen e inician, pero cuando se dan cuenta de los costos de mantenimiento, más allá de que puedan tener un albergue o no, se van. Es fundamental, que tengan albergue y comedor, pero no es suficiente. Por ejemplo, uno se plantea que tienen aulas virtuales para que puedan acceder al material, pero no todos cuentan con los medios tecnológicos para acceder. La facultad no tiene laboratorios o, en el centro de estudiantes, maquinas que estén en condiciones de ser usadas por una mayoría de los estudiantes,

sino que es mínimo, para elaborar algún trabajo práctico, pero no para hacer los estudios a partir de una computadora. (D_1)

Otro de los factores que nombra son los horarios de cursada, que se encuentran en conflicto con el trabajo y distribución de responsabilidades y tareas en los hogares de los estudiantes. La falta de conglomeración de los mismos, según D_2:

> (...) la dispersión en los horarios, desde mi criterio, es fundamental, porque no le permite tener un trabajo específico que ellos puedan cumplir y si bien podes hacer un montón de esfuerzo a través de las páginas o tener horarios de parciales específicos, hay un rango desde las 7 de la mañana hasta las 10 de la noche que es el horario que pueden tener clases, raleadas con horas sándwich que ellos no pueden disponer y en muchos casos, la presencia a clases determina el estar regular o libre.

Algunos docentes coinciden en que -a pesar de las múltiples acciones- la falta de una política real de retención por parte de la institución se encuentra entre los principales motivos de deserción y no egreso de los estudiantes.

Consideraciones finales

La revisión de la documentación y el análisis de las entrevistas, arroja pocas diferencias en términos de propuesta y desarrollo de políticas y acciones de inclusión para el acceso, permanencia y egreso respecto de las poblaciones vulnerabilizadas: extranjeros, personas con discapacidad, sectores populares e indígenas, objeto de estudio del PIUNI. Se puede verificar, en relación a la consideración de la inclusión en el ingreso y de la permanencia, una primera serie de programas específicos que buscan la igualación en términos económicos, llevados adelante por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la universidad para la que se distinguen acciones en relación a cuestiones coyunturales (amplia oferta de becas y otras específicas de las propias unidades académicas). Tales acciones están supeditadas a la partida presupuestaria que se destina desde nación y de un fondo producto de regalías que se ha destinado a todas las universidades por explotación de los recursos nacionales. En este último caso, son los consejos superiores quienes definieron hacia dónde iban esos recursos, lo que significa una limitación, por las dificultades para la distribución equitativa y la definición de prioridades.

En términos de combatir los obstáculos mayormente económicos, se destaca la resolución 319/16 que flexibiliza ciertos componentes de la cursada y de la evaluación y se considera un adelanto interesante para que los estudiantes que trabajan puedan sostener sus estudios universitarios, pero aún requiere de difusión y algunos ajustes para una adecuada implementación.

Respecto de lo que se entiende por inclusión, nuevamente se confirma lo observado en relación con el acompañamiento a lo largo de las carreras, evidenciando múltiples comprensiones e interpretaciones -y, en consecuencia, las acciones- están marcadas por la iniciativa individual y en casos particulares por departamentos o áreas.

Estos son algunos elementos de reflexión, identificados desde la perspectiva de la institución, nos queda pendiente recuperar la voz de estudiantes que ingresan, a los que están cursando y sobre todo a los que demuestran largas o dificultosas trayectorias educativas, para identificar cuáles son esos obstáculos que los llevan a la deserción, o a trayectorias accidentadas y de extensa duración.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Benente, M., (2019). Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años. José C. Paz: Edunpaz.

Bracchi, C. (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Revista digital Trayectorias Universitarias, N° 3. UNLP.

Chiroleu, A. (2016) Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones en Aranciaga, I. [Compilador], (2016). La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner *(2003-2015).* EDUR Educação em Revista.

Connelly, F. y Clandinin, D. en Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Fundación Libertad (2019), Radiografía de las Universidades. Recuperado el 20 de septiembre de 2019: En cuanto a la permanencia y egreso. https://libertad.org.ar/web/wp content/uploads/2019/09/CISE_Radiografia_Universidades.pdf

García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. Páginas de Educación, 7(2), 124-151. Recuperado en 29 de mayo de 2017 de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-746820 14000200007&lng=es&tlng=es.

Gairín Sallán, J. y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. Sinéctica (46), Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99843455009

Gill, M, (2014). Políticas de Inclusión en la Educación Superior: Prácticas y Actores en Argentina en Miranda, E. [Coordinadora], (2015). Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región. Córdoba: Narvaja.

Linne J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Ochoa, M. (2018). El 84% de los estudiantes de la UNGS son primera generación de universitarios en sus familias. Observatorio del Conurbano Bonaerense. Conurbano en debate.

Otero, A. y Corica, A. (2017). Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y tendencias. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; Revista Interamericana de Educación de Adultos; 39; 1; 1-2017; 11-28

Organización de las Naciones Unidas. (2005). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Rinesi, E., (2014). Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes en Miranda, E. [Coordinadora] (2014) Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región. Córdoba: Narvaja.

Secretaría de Políticas Universitarias. Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias. 2019-2020. Buenos Aires.

Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América latina. Aportes de Seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), pp. 28-47. Recuperado el 20 de septiembre de 2019 de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf.

Terigi, F. (2009). La inclusión como problema de las políticas educativas. Quehacer Educativo / Abril 2010 / Nº 100. Recuperado el 15 de octubre de 2019 de: http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/05/La-inclusi%C3%B3n-como-problema-de-las-pol%C3%ADticas-educativas.pdf

Interculturalidad, un concepto en debate

Yamila Irupé Nuñez
Aníbal González

En este capítulo realizamos un sobrevuelo sobre el concepto de interculturalidad, sus antecedentes, alcances y límites, con el objetivo de llegar a un uso terminológico más apropiado desde la perspectiva antropológica. Dado que las ciencias sociales carecen de un "lenguaje protocolario" unificado para la descripción empírica del mundo histórico (Passeron, 2011), debemos someter las categorías, conceptos y términos que utilizamos a un ejercicio periódico y crítico de reflexión (Bartolomé, 2008; 2009), que nos permita marcar una ruptura con el sentido otorgado a los mismos en el lenguaje cotidiano (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008). Asimismo, a lo largo de nuestra investigación, hemos encontrado que la categoría de interculturalidad orienta la organización interna de la mayor parte de los proyectos de educación destinados a la población originaria de la provincia de Misiones. No obstante, en la actualidad persisten graves problemas en la incorporación de la población guaraní al sistema educativo en general y al universitario en particular. De allí la necesidad de revisar su circulación y usos desde una perspectiva crítica.

La noción de interculturalidad y de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no-indígenas en la región (López, 1999), específicamente a través de un proyecto educativo desarrollado con población indígena en Venezuela (Mosonyi y González, 1974). Asimismo, el concepto fue discutido y elaborado en el inicio del Proyecto Principal de Educación en su relación con los contextos indígenas latinoamericanos y específicamente en una reunión continental convocada conjuntamente por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano (Mosonyi y Rengifo 1986). En el año 1994, la ONU inaugura la Década de los Pueblos Originarios, posteriormente extendida hasta el año 2015, y es a partir de ese momento que se comienzan a implementar programas desde agencias internacionales (que luego fueron apropiados a nivel nacional a través de ONGs, funcionarios públicos y dirigentes) sobre minorías étnicas en los estados latinoamericanos, con la idea de garantizar un reconocimiento e inclusión democrática de dichas poblaciones a la sociedad nacional. De manera simultánea, el concepto es apropiado por diversos movimientos indígenas y sociales de base, con el objeto de reclamar reconocimiento y autonomía frente a las instituciones estatales y los poderes privados. De esta manera, se genera una tensión entre los lineamientos internacionales y estatales que buscan ampliar el control hegemónico sobre las distintas poblaciones - y que cuentan con el respaldo simbólico y financiero de entes como la UNESCO, la UNICEF, la OEA, la OIT, las agencias europeas de cooperación y el Banco mundial, entre otras - y su uso para la movilización y el cambio social por organizaciones populares y comunitarias.

Es importante señalar que la noción de interculturalidad es deudora de categorías previas que vieron su origen en otras latitudes y tradiciones, cuyos antecedentes y usos es necesario rescatar para evitar reproducir ideologías hegemónicas que a menudo se camuflan y reinventan en la circulación descontrolada de conceptos e ideas.

Entre éstas, la más destacada es quizá la de multiculturalismo. Acuñado originalmente por el gobierno de Canadá a principios de 1970, y poco más tarde adoptado en Estados Unidos, Australia, Alemania, Inglaterra y Francia, este concepto partía de concebir a todos los grupos diferentes de la población dominante de cada país como minorías (Barabas, 2014). Erigido como concepto organizador para la planificación de políticas poblacionales que diesen cuenta de la dinámica diferencial dentro de una sociedad (Gorosito Kramer, 2004), el multiculturalismo se convirtió desde hace unas décadas en una

política estatal clave para contener reclamos de respeto a la diversidad (Briones, 2002). Dado que involucra el supuesto de que entre las diferentes culturas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, negando los conflictos inherentes a las desigualdades entre poblaciones, suele estar asociado a políticas de estado agenciadas desde las elites, con una clara vinculación a programas neoliberales (Restrepo, 2014). Es por ello que "elmulticulturalismo ha sido considerado como la ideología social-política de la globalización y de la masificación de la migración internacional." (Barabas, 2014: 14).

El multiculturalismo designa a diferentes formas de pluralismo cultural, sean estas basadas en la colonización de un estado sobre pueblos originarios como en la migración de grupos culturalmente distintos al ámbito que los recibe (Kimlicka, 1996). Desde este punto de vista, se promueve el respeto entre los distintos colectivos culturales a partir de concebir idealmente a la sociedad a la manera de un "patchwork" cultural, mientras que en la práctica los retazos se mantienen separados por diferencias económicas, políticas, lingüísticas y simbólicas (Diez, 2004; Bartolomé, 2008).

El planteo intercultural, cuyo antecedente también podemos situar en el biculturalismo, retoma el discurso del multiculturalismo pero "define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia" (Aguado, 1991: 83) a través del respeto, el diálogo y la tolerancia hacia el Otro. Según Bartolomé (2006) esta noción tiene al menos dos sentidos. Por un lado, a) implica el acto de vincular o relacionar dos o más culturas diferentes en ámbitos plurales, y por el otro, b) hace referencia a las configuraciones culturales resultantes de la globalización contemporánea. Es decir, los seres humanos seríamos portadores de múltiples tradiciones, a las que invocaríamos de acuerdo con el contexto interactivo coyuntural. Hay que señalar que en su última acepción se eluden los aspectos hegemónicos de la globalización en lo que ataña a la expansión e imposición de la cultura occidental al resto del mundo.

No obstante, Bartolomé defiende que existen otras formas de interculturalidad no alienantes. Por ejemplo, cuando involucra procesos relativos a objetivos particulares que no suponen una imposición coercitiva. En esta situación, el ser humano estaría en "condiciones de incorporar aspectos seleccionados de los flujos culturales que circulan por el planeta de acuerdo a sus propios intereses e incorporándolos dentro de sus marcos conceptuales con la menor violencia posible" (Bartolomé, 2006: 122-123). Es el caso de diversas poblaciones indígenas de Latinoamérica que aprenden los idiomas dominantes y se capacitan para moverse dentro de culturas diferentes a la propia.

En su uso regular por parte de agentes e instituciones estatales, la interculturalidad propone la superación del conflicto por medio del respeto, el diálogo y la tolerancia hacia el "otro" (Diez, 2004). Sin embargo, las propuestas de este tipo rara vez se hacen extensivas a las experiencias prácticas de las poblaciones originarias, afro-descendientes o migrantes. Este énfasis en los aspectos culturales "expresa frecuentemente objetivos de asimilación e integración, así como tiende a excluir o por lo menos opacar los procesos socio-económicos que reducen o directamente impiden establecer relaciones interculturales respetuosas y simétricas" (Menéndez, 2006: 61).

Esto se debe a que el concepto de interculturalidad acarrea desde su origen un excesivo énfasis en el aspecto cultural, en detrimento de otras dimensiones, perdiendo a menudo de vista que las relaciones interétnicas se dan siempre en términos de dominación y sujeción, donde la sociedad dominante busca integrar los elementos externos a ella ubicados en su territorio (Cardoso de Oliveira, 2007). Estas relaciones son el producto histórico de desigualdades sociales y económicas que configuran la matriz básica de dichas interacciones (Walsh, 2010). En este sentido, el discurso intercultural resulta funcional a la estructura social vigente, pues representa una nueva

retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social. Una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema hegemónico sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural de cada país (Diez, 2004). A este respecto, un ex-estudiante universitario mbya-guaraní de la provincia de Misiones reflexiona:

> La interculturalidad en sí es algo que abarcaría todas las cosas, pero a la hora de las prácticas de vuelta es todo un problema. Yo creo que debería haber un margen distinto de trabajo con las comunidades. Es todo lo mismo, porque queda de nuevo todo en letras grandes o en lindas frases y queda ahí. No en la base de todo, no en donde tiene que ser, no en las comunidades. Como política es muy bueno, pero no se hace en la realidad, en la práctica. Ojalá se hubiera hecho todo como se dice en las políticas interculturales; estaríamos muy bien. (Ex estudiante Mbyá Guaraní)

A partir de esta tensión, se construyen prácticas alternativas frente a aquel discurso intercultural generador de consenso, movilizado desde el estado o a partir de ONGs, gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos oficiales, y que se traducen en prácticas políticas que exigen relaciones más igualitarias respecto de la participación y mayor poder de decisión en la definición de la política intercultural (Diez, 2004).

Entre los guaraníes, durante el período de 1984 a 1986 se dio un quiebre en la actitud de sus líderes con respecto a las escuelas en el seno de las comunidades (Gorosito Kramer, 2006). Este cambio de actitud tuvo múltiples aristas, entre las que sin duda se destaca la enérgica contribución del jefe guaraní Marçal de Souza, o Marçal Tupã-i (pequeño Dios), quien impulsó un fuerte debate al interior de la etnia. La contundente voz de este líder se hizo escuchar en todas las comunidades a partir de demandar un "tipo de escuela" con una clara función emancipadora, llegando sus ecos hasta la academia a partir de la grabación realizada por Ana María Gorosito Kramer y su traducción y publicación al español por Carlos Martínez Gamba. A continuación, citamos parte de su discurso, publicado en la principal revista paraguaya de antropología en un número homenaje a este líder, que fue brutalmente asesinado el 25 de noviembre de 1983, y condecorado con la honra de héroe nacional de Brasil por el gobierno federal:

> Es necesario que nosotros, es una necesidad, / que hagamos educar a nuestros hijos, / a nuestras hijas, / tenemos que levantar escuelas, / es necesario también que nos provean de remedios, / para mantenernos vigorosos, / para que vivamos sanos. / Esas…Estas cosas, el gobierno tiene que darnos. / (…) Es necesario que nosotros adquiramos fortaleza, / los jóvenes, es necesario/ que adquieran conocimientos, para que se sientan fuertes. / Nosotros, los más viejos, / los que ya no viviremos mañana, / solamente entonces podrán reemplazarnos/ las nuevas juventudes. (…) Es menester que nosotros nos eduquemos; / tal como los señores, / tal como los extranjeros, / tenemos que tener conocimientos para ser fuertes, / para seguir viviendo, / para que nos aseguren nuestras tierras las autoridades poderosas, los extranjeros. (…) Vosotros, los jóvenes, sois más sabios que nosotros, los ancianos. / Vosotros debéis ser la avanzada de nuestras naciones. / Es menester que vosotros trabajéis, / que entabléis continuamente lucha con los grandes jefes, / con los extranjeros, con el gobierno. (…) Eduquemos a nuestros hijos, a nuestras hijas. / Es una necesidad la educación, el ser educados, / para que conozcan las leyes de los extranjeros, / lo que ellos dicen. (…) Y si os otorgan sitios para vuestros emplazamientos/ si os conceden las garantías inherentes a la tierra, / solicitadle al gobierno la erección de escuelas, / para que vuestros hijos y

> vuestras hijas adquieran sabiduría, / para que sepan vivir por sí mismos/ (…) Os he hablado así brevemente, / qué os quiero decir en nuestro idioma, / Por lo tanto, erguíos y fortaleceos. / Nosotros, a nosotros nos dios Tupä / Nuestro Dios Ñamandú, el que nos ilumina / nos dios alguna vez la tierra / Es por eso que nosotros debemos levantarnos, / fortalecernos, para que sigamos viviendo / en nuestros lugares, en nuestras tierras. / en nombre de todos los linajes, voy a dejar aquí / mis palabras para que las escuchéis. / En nombre de todos los pueblos indígenas del Brasil, saludos y mucho amor, Marçal de Sousa, Tupä`i. Ese es mi nombre, mi verdadero nombre, Tupä`i. (Martínez Gamba, 1989: s/n)

Las palabras de Tupä`i definen el núcleo básico de lo que se entiende desde los pueblos originarios por interculturalidad: "la apertura de los canales de conocimiento que los habiliten para erguirse, para fortalecerse como pueblos en sociedades nacionales que hasta ahora han hecho más por controlarlos que por responder a sus demandas" (Gorosito Kramer, 2005: 75). Desde esta perspectiva, la adopción de la educación de la sociedad dominante constituye una estrategia clave de resistencia étnica.

En este sentido, entendemos que la interculturalidad nace del conflicto de poder que configura procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de la sociedad dominante hacia las poblaciones dominadas (pueblos originarios, afro-descendientes, migrantes, por mencionar algunos), y de las estrategias de resistencia que éstas desarrollan (Diez, 2004). Es necesario pensar las diferencias étnico-culturales en juego como "fenómenos construidos y reproducidos formando parte de una subjetividad y locus de enunciación, definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente" (Walsh, 2002: 13), y no como diferencias naturales o esenciales de la etnicidad.

Continuidades y discontinuidades. Sobre las acciones afirmativas destinadas al pueblo guaraní de Misiones

Si bien se han producido significativos avances en las legislaciones internacionales, nacionales y provinciales para la protección de los derechos de los pueblos originarios, estas leyes no implican una garantía para la aplicación de los derechos contemplados en las normativas ni mucho menos para la eliminación del racismo[100]. En la actualidad, el acceso a la educación es un derecho de los pueblos originarios, reconocido y asegurado por diversas legislaciones e instrumentos internacionales, nacionales y provinciales. Sin embargo, desde el último cuarto del siglo XX los pueblos originarios de la provincia de Misiones se han ido incorporando con dificultad al sistema educativo formal, las dificultades que enfrentan para su incorporación, permanencia y egreso son múltiples y se encuentran entretejidas por tensas relaciones interétnicas (Nuñez, 2012).

La Provincia de Misiones se caracteriza por una importante diversidad cultural y lingüística, en parte debido a su localización en la denominada Región de la Triple Frontera (Argentina-Brasil-Paraguay), pero también debido una política de "colonización" y de desarrollo agrícola que tenía por objetivo llenar el "vacío" poblacional en el territorio desde 1980 (Schiavoni, 1998; Gallero, 2009; Gallero y Krautstofl, 2010). A través de esta política se negó la presencia de población originaria guaraní, así como de grupos afro-descendientes previamente radicados allí. El resultado fue una estructura social en

[100] El racismo es una ideología que se manifiesta en prácticas concretas de discriminación que afectan no solo a las comunidades humanas que son estigmatizadas por referencia a su aspecto físico, sino también en referencia a otras cualidades que se consideran propias de cada pueblo (cultura, religión, cosmovisión) (Mato, 2019).

la que se produjo un marco de interacción caracterizado por relaciones interétnicas asimétricas y conflictivas (Nuñez, 2018).

Según el Mapa Guaraní Continental (2016) la población guaraní en Misiones está distribuida de la siguiente manera: 6.903 personas que se adscriben al grupo étnico mbya, 2.593 personas que se reconocen tanto mbya como chiripá, y 25 personas que se definen únicamente como chiripá.

Si bien existen legislaciones tanto el plano provincial como nacional e internacional suficientes para materializar políticas interculturales, sigue siendo un anhelo del pueblo guaraní interculturalizar los espacios educativos en general y la creación de políticas universitarias estables que permitan un mayor ingreso, permanencia y egreso de los pueblos indígenas en particular. Si bien existieron experiencias de programas interculturales de inclusión de indígenas en las IES en general, y en la FHyCS-UNaM en particular, estos programas han sido implementados esporádicamente y no han logrado ser institucionalizados, de modo que actualmente no existen programas de inclusión a estudiantes guaraníes en Misiones.

En este momento, en la FHyCS se encuentran estudiando cinco estudiantes guaraníes que provienen de diferentes *tekoa*[101] de la provincia, dos en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, dos en la Licenciatura en Antropología Social y uno en el Profesorado de Historia.

Las iniciativas de programas de inclusión de indígenas en la educación superior en la UNaM Iniciaron en el año 2007[102] y el de mayor éxito ha sido el programa *Jaguata pavẽ Ñembo´eapy* (Caminemos todos por la Educación), implementado en el 2015, cuyo objetivo apuntaba a aumentar la matrícula de estudiantes guaraníes, así como a contribuir a mejorar el rendimiento académico y el índice de inclusión, de permanencia y sobre todo egreso de estudiantes guaraníes en IES de Misiones para poder revalorizar la cultura guaraní a través de su propia población y generar una capa de profesionales que puedan ejercer de manera formal (avalados por el sistema que sistemáticamente los deja por fuera) control de los procesos educativos, de transformación cultural y lingüística por los que atraviesa su pueblo. En el período en el que funcionó el programa, la matrícula de inscripciones aumentó a 42 estudiantes en diferentes IES de la Provincia. Específicamente en la UNaM se inscribieron nueve estudiantes: dos en la FHyCS-UNaM (y pudieron continuar sus estudios otros dos jóvenes que ya se encontraban en la institución), cuatro en la Escuela de enfermería, dos en la Facultad de Artes y uno en la Facultad de Ciencias Forestales con sede en el Departamento de San Pedro (Misiones). A finales de 2015, luego de la asunción del nuevo gobierno, el programa fue inmediata-

[101]También grafiado como *tekoha*, es un ente socio-político, económico y territorial autónomo. Constituye la estructura básica de la sociedad guaraní. Es un concepto complejo que actualmente se traduce como comunidad o aldea, conformados por agrupaciones comunitarias organizadas espacialmente por familias extensas. El término deriva de *teko*, que significa "modo de ser/estar, ley, costumbre, hábito" (Ruiz de Montoya, 1876, p. 363). En este sentido, no implica únicamente el espacio físico donde viven los guaraníes, sino que comprende una forma de ser y vivir.

[102] En el 2008 funcionó el proyecto *Oñopytyvô Va'ekuéry Oñemboeápy* (Los que ayudan a estudiar) a través del cual se dictaron tutorías, talleres de lectura y se visitaron varios tekoa con el fin de divulgar las posibilidades académicas que ofrecía la UNaM. Al año siguiente dicho proyecto, que no contaba con financiamiento, se convierte en el Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la UNaM, a través del cual se aseguró que los estudiantes pudieran contar con becas de pasajes, comedor y apuntes, además de un albergue exclusivamente para ellos ubicado en el barrio campus universitario de la UNaM (González, González y Nuñez, 2017).

mente suspendido. Desde entonces, vivimos un contexto de constantes ataques a los pueblos originarios y de desfinanciamiento y vaciamiento de la educación pública.

En relación a la modalidad EIB[103], si bien como política educativa destinada al pueblo guaraní de la provincia es un avance significativo, persisten ciertas dudas con respecto a su alcance e implicancias ya que es una modalidad del sistema occidental para los pueblos indígenas. Asimismo, quedan eximidos como destinatarios los niños, niñas y jóvenes no-indígenas y otras poblaciones presentes en el territorio como afrodescendientes y sectores populares. En este sentido, la EIB aún no puede superar la visión segmentaria y *ghettificante* de la educación, para considerar que la interculturalidad en la educación debe integrar a toda la sociedad en su conjunto y no sólo a los indígenas. En relación a lo planteado, se considera que es tiempo de interculturalizar las instituciones educativas en todos sus niveles educativos (inicial, primario, secundario, terciario y universitario), pues son escenarios fundamentales para la transformación social, para que la sociedad sea más equilibrada, justa y democrática.

Referencias bibliográficas

Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. En: Configurações. Revista de sociología, 14:11-24.

Bartolomé, M. (2009) Parientes de la Selva. Los Guarani Mbya de la Argentina. Asunción, CEADUC.

---------- (2006) Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México, Siglo XXI.

Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de los 'índígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural" en: N. Fuller (2002) Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades. Lima: PUCP-UP-IEP.

Cardoso de Oliveira, R. (2007). Etnicidad y estructura social. México: CIESAS.

Diez, M. L. (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad en: Cuadernos de Antropología Social, 19: 191-213.

Gorosito Kramer, A. (2006) Liderazgos guaraníes. Breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión en: Avá. Revista de Antropología. Nº 9: 11-27. Posadas.

González, A. González, M. y Nuñez, Y. (2017). Jaguata pavẽ Ñembo´eapy (Caminemos todos por la Educación) en: Daniel Mato [Coordinador]. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización.

López, L. (1999). Interculturalidad y educación en América Latina. Cochabamba: Ms.

Mosonyi, E. y González, O. (1974). Ensayo de educación intercultural en la zona Arhuaca del Río Negro (Venezuela) en: Varios Lingüística e indigenismo moderno en América Latina. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.

Mosonyi, E. y Rengifo, F. (1986). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural en Rodríguez, N. Masferrer, E. y Vargas, R. Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. Vol. I. 209-230.

[103] Modalidad educativa destinada al nivel educativo inicial, primario y medio de la población indígena de la provincia y de la población que reside en la zona fronteriza con Brasil.

Martínez Gamba, C. (1989) Marcal de Souza Nemoñe´êTywy ha Tyke`yra Guaraní Misioneyguápe (Argentina) en: Suplemento Antropológico, XXIII (2): 181-200.

Mato, D. (2019). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior.

Menéndez, E. (2006). Interculturalidad, diferencias y antropología at home. Algunas cuestiones metodológicas en G. Fernández (comp.) Salud e interculturalidad en América Latina. Antropología de la salud y crítica intercultural. Quito: Abya Yala.

Nuñez, Y. (2018). Estudiantes mbya-guaraní y educación intercultural bilingüe en la Provincia de Misiones (Argentina). Revista Estudio, Centro de Estudios Sobre la Juventud (CESJ). La Habana, Cuba.

---------- (2017). Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina en: Revista Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives, Firenze University Press. Nº 4, Interculturalid(es) y racismo(s): aproximaciones críticas y distintas gramáticas de gestión de la diversidad: 9-20.

---------- (2012). Educación Superior e Interculturalidad en Misiones-Argentina en: Revista Textos & Debates Centro de Ciências Humanas Universidade Federal de Roraima, Ministério da Educação. Número: 21. Juan/jun. 59-74.

Passeron, J. C. (2011). Historia y Sociología. Identidad social e identidad lógica de una disciplina en: El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas. Madrid, Siglo XXI.

Restrepo, E. (2014) Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencial*idades* en: Ámbito de encuentros. 7(1): 9-30.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultura*l* en: Viaña, J. Tapia, L. y Walsh, C. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Educación superior, accesibilidad y espacios sobre discapacidad en Argentina

Lelia Schewe

La accesibilidad en las universidades, en tanto herramienta para el ejercicio del derecho a la educación de todos los estudiantes, implica transformaciones en los sistemas de educación. Específicamente, resulta necesario que las instituciones reorganicen los espacios, tiempos y agrupamientos, entendiendo que la(s) discapacidad(es) no deberían ser un motivo de exclusión, porque es su responsabilidad, la enseñanza. En este contexto, Briscioli (2016) sostiene que se trata de una cuestión ineludible, que implica que los adolescentes y jóvenes estén formando parte efectivamente de los espacios y se les ofrezca saberes relevantes, sin olvidar la necesidad de estrategias puntuales de apoyo para que puedan aprenderlos. En el ámbito de las universidades, Katz y Danel (2011) afirman que,

> La discapacidad ocupó, históricamente, un espacio de subalternidad e invisibilización, sin embargo, el devenir de la vida social permitió que se la inscribiera en su agenda. Podemos ubicar claramente razones para esta inscripción, propias de la dinámica universitaria, que definiremos como endógenas, y otras, que tienen que ver con las dinámicas contextuales, que podremos identificar como exógenas (2011: 19).

En las universidades argentinas, se diseñaron espacios específicos de trabajo que implican tanto la participación de profesionales del campo de la educación especial, como de los responsables de las propuestas de clases, las personas con discapacidad y los gestores de políticas públicas.

Espacios institucionales y programas en universidades públicas argentinas

Mencionamos a continuación, algunas formas de diseño e implementación de políticas públicas vinculadas al acceso y a las trayectorias de estudiantes con discapacidad en las universidades. Cabe aclarar que se trata de espacios diversos, con características propias, que dependen de las condiciones de funcionamiento institucional, en cada caso, entre los que se destacan los profesionales intervinientes y de la asignación de recursos, como los fundamentales.

Programa de Inclusión de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)

El Programa de Inclusión depende del ámbito de Rectorado de dicha universidad. Está integrado por autoridades, personal docente y de apoyo académico de las distintas unidades académicas y organismos descentralizados. Es coordinado conjuntamente por representantes de la Secretaría de Bienestar Universitario, Secretaría Académica y Facultad de Educación Elemental y Especial. Las actividades que se realizan, se dirigen especialmente a estudiantes con discapacidad para atender a necesidades socioeducativas de las dinámicas universitarias. Como objetivos proponen:

> Promover condiciones equitativas para el ingreso y desempeño de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidad; garantizar la igualdad de oportunidades; proscribir cualquier forma de discriminación y establecer medidas de acción positivas tendientes a asegurar la participación plena y efectiva en el ámbito universitario. (UNCuyo, 2007: s/n)

Cuentan con un Programa de Becas para estudiantes y aspirantes con discapacidad, que consiste en ayudas económicas mensuales y un servicio de almuerzo opcional de lunes a viernes, en el comedor universitario. La duración de las mismas se extiende has-

ta la finalización de la carrera. Los integrantes del programa han creado un circuito institucional para el aspirante a ingreso con discapacidad, detallado en su página Web:

> Una vez que el aspirante a ingreso cumplimenta en la facultad su ficha de autodeclaración de discapacidad, la dirección de alumnos informa al: 1. Secretario/a Académico/a, 2. Responsable del ingreso y/o director/a de la carrera seleccionada, 3. Referente institucional ante el Programa de Inclusión en la Universidad. El Secretario/a Académico/a designa la/s persona/s que implementarán las acciones de: 1. Asesoramiento y/o reorientación al ingresante, 2. Asesoramiento a los profesores del ingreso, 3. Implementación de las adaptaciones necesarias. (UNCuyo, 2007: s/p.)

Se contempla, además, que -en caso de ser necesario- se designe un especialista de la Facultad de Educación Elemental y Especial para "el acompañamiento e implementación de servicios de interpretación y/o apoyos técnicos, el representante ante el Programa cursará el pedido a la Secretaria Académica o a la Coordinación del Programa" (Ídem).

Observatorio de Discapacidad del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)

Se creó en el año 2012, a partir de la necesidad de articular acciones tendientes a responder a las demandas emergentes sobre la producción académica y la intervención en el contexto social, para generar condiciones de accesibilidad a través de intervenciones en las políticas públicas. Según Toledo y Schewe,

> El Observatorio se propone intencionalmente como un ámbito de diálogo, promoción y articulación, que permita potenciar la visibilidad de ciertas temáticas, sin dejarlas circunscriptas sólo a los espacios de interés de determinados 'especialistas'. La decisión es tomada porque, si bien en la actualidad se habla del 'modelo social' para el abordaje de la discapacidad, aún es habitual considerar el tema desde un punto de vista limitado, que requiere la atención de especialistas conocedores de aspectos vinculados a la rehabilitación. Esto contribuye a que la mayoría de la población siga considerando este tema con indiferencia, o como situación irrelevante, desde un enfoque social y de derechos. (2017: 3)

Para ello, los participantes organizan reuniones mensuales en las que diseñan actividades de investigación, extensión y transferencia -destacándose- como espacios de intercambio, los simposios internacionales de debate, en los que se prioriza la participación de personas con discapacidad. Las investigaciones del Observatorio incluyen temáticas vinculadas al acceso a la educación y las posibilidades de inserción laboral. Los objetivos que se han propuesto en este marco son:

> Generar la producción, enseñanza y transferencia de conocimientos de alto nivel académico en relación a la discapacidad, en la región y en el mundo; contribuir a la formación de una comunidad universitaria mejor informada, responsable y crítica; promoviendo la participación activa en la discusión de asuntos relacionados con la discapacidad; desarrollar investigación científica, cultural y humanista, e impulsar actividades de extensión y vinculación social; promover la reflexión, la discusión y la responsabilidad pública en relación a la temática; ejercer monitoreos críticos de las políticas relacionadas con la discapacidad; establecer un diálogo con los diferentes organismos que nuclean a esta población para accionar articuladamente; abrir un espacio social, de carácter plural, para la reflexión sobre la problemática de la discapacidad. (UNQ, 2012: s/n)

La Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Se creó en el año 2001, luego de una convocatoria a todos los claustros y unidades académicas. Las condiciones que dieron lugar a la creación de este espacio, fueron descriptas por Katz y Danel (2011), quienes compilaron varias producciones de los participantes y gestores, entre las que describen los principales lineamientos teóricos, metodológicos y políticos que fundamentan su sostenimiento. Las autoras afirman que

> La educación superior a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, no solo debe incrementar su mirada interdisciplinaria y proveer capacidades sólidas al mundo presente y futuro, sino que, además, debe contribuir a la formación de individuos capaces, aptos para seguir mejorando por sí mismos y para insertarse como elementos útiles y como factores de superación en el tejido social. (Katz y Danel, 2011: 11)

Se han propuesto una serie de funciones, para efectivizar los debates y proyectos que se venían gestando hasta ese momento, en espacios de la universidad:

> Orientar, asesorar o propiciar condiciones equitativas para el ingreso a la universidad y desempeño en ella de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidades; difundir la temática y promover a la reflexión sobre la discapacidad en el seno de la comunidad y fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las universidades del país y del extranjero (Ibíd: 4)

Entre las actividades que destacamos, algunas participantes de la comisión, integran el grupo "Estudios críticos de la discapacidad" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) entre otras redes inter institucionales.

Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

La constituyen representantes de los estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicios de la universidad, quienes organizan actividades para promover la inclusión y el cumplimiento de los derechos de los estudiantes y trabajadores en situación de discapacidad y colectivos en situación de vulnerabilidad. Se han propuesto como misión "garantizar la participación plena de la comunidad educativa en los distintos aspectos que hacen a la vida universitaria" y como objetivos, los siguientes:

> Favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad, como la actividad laboral de los trabajadores con discapacidad y no docentes de la universidad; favorecer el desarrollo profesional y la tarea docente de profesores y auxiliares con y sin discapacidad a fin de establecer estrategias de trabajo en función de la inclusión; visibilizar y concientizar a la comunidad educativa en su conjunto de la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario; incentivar y promover buenas prácticas en discapacidad y universidad inclusiva al interior y exterior de la comunidad universitaria; fomentar el desarrollo de acciones que tiendan a lograr el máximo nivel de accesibilidad tanto física, académica, comunicacional y actitudinal en pos de la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad; fomentar espacios de formación, difusión e investigación acerca de la promoción de los derechos de las personas con discapacidad, a estudiantes, docentes, autoridades de gestión y no docentes; lograr la transversalidad en todos los espacios y acciones que se realizan al interior de la universidad a fin de promover la inclusión y la accesibilidad académica de los estudiantes, docentes y no docentes de la UNSAM. (UNSAM, 2011: s/n.)

Programa "La Producción Social de la Discapacidad, aportes para la transformación de los significados socialmente construidos" de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Se han propuesto problematizar la discapacidad desde la interdisciplinariedad y la construcción de redes a partir del trabajo de docencia, investigación y extensión universitaria. Como objetivos generales, indican:

> Fortalecer la línea de trabajo abierta al interior de la Universidad respecto de la temática de la Discapacidad y sus múltiples dimensiones de análisis; instalar el debate acerca de la accesibilidad física, comunicacional y pedagógica en la UNER a los fines de garantizar el acceso y permanencia de las personas discapacitadas; consolidar el equipo de referencia constituido en la Universidad, en relación a la temática de la Discapacidad; fortalecer la producción teórica en curso, iniciada a partir de la articulación de las funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión; contribuir al debate público acerca de las perspectivas de comprensión y abordaje de la Discapacidad y su campo problemático (UNER, s/f, s/n.)

Los objetivos específicos mencionan cuestiones vinculadas a las redes intrainstucionales, como programas, cátedras, proyectos de extensión e investigación; la necesidad de jornadas de capacitación, formación y debate, al asesoramiento a instituciones de educación especial, la defensa de derechos en las propuestas de política en la materia y los vínculos con espacios de salud. Se destacan, como parte de las actividades del programa, la producción teórica sobre las categorías que se abordan y la propuesta de participación de colectivos de personas con discapacidad en los espacios de investigación.

Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Se encuentra enmarcada en la Dirección de Inclusión Social de dicha universidad, junto al Servicio Social y el espacio de Orientación Vocacional. Los gestores del proyecto elaboraron un diagnóstico, que sistematiza las ausencias en el espacio universitario de cuestiones vinculadas a la temática, además de

> La carencia de políticas institucionales integrales para su abordaje; la ausencia en su estructura académica de un Área o Departamento Universitario destinado específicamente al asesoramiento, diseño, articulación y coordinación de programas de inclusión e incentivo al acceso, como también de apoyo a la permanencia, avance y egreso de estudiantes en situación de discapacidad; la inaccesibilidad urbanística, arquitectónica y comunicacional que caracteriza al predio universitario y a la mayoría de sus edificios (pese a algunas modificaciones puntuales desarrolladas en los últimos meses); el escaso aprovechamiento de los avances tecnológicos en el diseño y aplicación de alternativas de inclusión educativa para personas en situación de discapacidad; el desconocimiento y la subteorización de esta temática, que de alguna manera se corresponde con su exigua presencia en los contenidos de la oferta académica vigente (Mareño et al, 2007: 10).

Este trabajo dio origen a la creación de la Oficina, que se propone como principio "transversalizar la perspectiva de la accesibilidad y de la heterogeneidad en las políticas, planes, programas y proyectos que se adopten en las funciones de docencia, investigación y extensión, construyendo estrategias de intervención participativa y multiactoral" (Ídem). En ese marco, entre sus objetivos específicos se destacan:

> Asesorar, programar y coordinar acciones orientadas a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en las carreras de grado y posgrado; canalizar demandas, consultas, sugerencias de la comunidad universitaria y actores extra institucionales; fortalecer y coordinar las iniciativas existentes en las unidades

académicas; preservar y consolidar la lógica de abordaje multiactoral e integrada de la temática, a partir de la articulación permanente con las diferentes dependencias; favorecer el establecimiento de acuerdos y convenios de trabajo (asesoramiento, capacitación, asistencia técnica especializada) con organizaciones de la sociedad civil y dependencias del Estado provincial y municipal; consolidar la participación institucional en la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos de Argentina (UNC, s/f, s/n).

El proyecto de creación de la Oficina, se destaca por la descripción de las condiciones con las que se encontraban los estudiantes con discapacidad al momento de propuesta del proyecto. Ofrecen, además, un recorrido histórico y político de la participación de las personas con discapacidad, incluyendo cuestiones arquitectónicas, culturales, actitudinales, jurídica-normativa, urbanística-arquitectónica, tecnológica y académica.

Proyecto de Accesibilidad Académica de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

En el año 2014, el Consejo Superior de esta universidad, aprobó la creación de la Comisión Asesora de Discapacidad, gestada a partir del trabajo de referentes de departamentos, secretarías, personal docente, no docente, estudiantes y graduados. El principal objetivo de este espacio ha consistido en la instalación de debates sobre la discapacidad dentro del ámbito universitario "como una cuestión de derechos humanos, intercambiando conocimientos y experiencias en las áreas de docencia, cooperación e investigación, comprometiendo a toda la dinámica de la Universidad, y buscando incidir en el diseño e implementación de políticas públicas" (Martínez et al, 2016: 2).

Los referentes argumentan la necesidad de abordar una problemática social más amplia, analizando las oportunidades de aquellos sectores de la población, excluidos de la educación superior, entendiendo que las políticas universitarias, deben construirse desde el reconocimiento, respeto y afirmación para una democratización de cada espacio. Se diseñan proyectos de capacitación docente para brindar herramientas, fortaleciendo capacidades institucionales, para garantizar la plena inclusión en la Educación Superior de las personas con discapacidad. Otros de los objetivos de estos espacios remiten a:

> Contribuir a la reflexión sobre la discapacidad desde el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad en el entorno, perspectiva desde donde se construye la política universitaria de accesibilidad e inclusión universitaria a la población con discapacidad de la UNLa; difundir la normativa nacional y su relación con las políticas universitarias actuales vinculadas con las personas con discapacidad; dotar de material académico-pedagógico a los docentes de la Universidad a fin de socializar estrategias y experiencias inclusivas actuando como agentes multiplicadores en el ámbito educativo; implementar estrategias de formación pedagógico-didáctica con los docentes para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad; formar a los docentes en el contexto educativo virtual / presencial en la selección, diseño, producción y publicación de recursos educativos digitales accesibles, con las pautas de usabilidad y accesibilidad que se ajusten a las necesidades y preferencias del estudiante con discapacidad; movilizar a la comunidad universitaria, en pos de la construcción de una cultura inclusiva (Ibíd: 16).

Programa Universidad y Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires (UBA)

En el año 2002, se creó una comisión transitoria para la elaboración de pautas vinculadas a las condiciones que ofrecía dicha universidad para el acceso y la permanencia de

las personas con discapacidad. El Programa Universidad y Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se creó en el año 2007 y se propuso los siguientes objetivos:

> Promover estudios que favorezcan la inclusión plena de las personas con discapacidad y promover medidas para eliminar todas las formas de discriminación de las mismas; trabajar para lograr la plena accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la Universidad; favorecer la concientización de todos los miembros de la comunidad universitaria, en relación a los derechos y necesidades de las personas con discapacidad y lograr así su plena integración en la vida académica (UBA, 2007, s/n.)

Las investigaciones que se realizan, se incluyen temáticas vinculadas a las normativas y coberturas y se han publicado producciones sobre la sistematización de las actividades. Se destaca la propuesta de trabajar con escuelas de enseñanza media, que diseñe acciones para propiciar el ingreso de los jóvenes con discapacidad a la universidad.

Comisión de Discapacidad de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

La comisión articula el trabajo en las distintas dependencias de la universidad para propiciar las herramientas necesarias para la vida académica de las personas con discapacidad. Feldman (2010) señala al respecto que

> Esto implica evitar que las desventajas económicas o de otro tipo sean impedimentos para aquellos decididos a emprender estudios universitarios. Esta disposición puede vislumbrarse en la propia concepción edilicia de la Universidad, la cual se ha planteado desde sus inicios evitar las barreras arquitectónicas que dificultaran el acceso de las personas con discapacidad, privilegiando la construcción de aulas y espacios de estudio en planta baja y la comunicación entre los distintos espacios y edificios mediante senderos que no presentaran desniveles ni otro tipo de barreras físicas; A ello se suma la incorporación reciente de toda la señalética con dispositivos especiales para ciegos y disminuidos visuales (Feldman, 2010: 14)

Entre sus logros, se destaca la publicación del libro *La UNGS y el abordaje de la discapacidad* (Feldman, 2010) en el que se analizan cuestiones históricas, de infraestructura, de acceso y cuenta con colaboraciones de docentes que reflexionan sobre las políticas públicas en relación a la educación superior. El material es un aporte para el análisis de las estrategias, orientaciones y posibles formas de actividades que facilitarían las trayectorias de los sujetos que mencionamos.

Espacios en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

Oficina de Inclusión Educativa

En el año 2014, un grupo de docentes del Departamento de Educación Especial, a partir de las demandas de estudiantes y docentes, diseña el proyecto de extensión "Oficina de Orientación Permanente para Estudiantes con Discapacidad y Equipos Docentes de Cátedras" (Res. HCD N° 117), que comenzó a funcionar realizando actividades específicas puntuales de acompañamiento y apoyos de diversa índole. En el año 2016, al incrementarse las demandas por parte de numerosos equipos de cátedras, el proyecto se transformó en el programa de extensión "Oficina de Inclusión Educativa" (Res. HCD N° 109), contando con un espacio físico, en el edificio de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Los objetivos planteados corresponden a:

> Programar y brindar orientación pedagógica específica a estudiantes con discapacidad y equipos docentes de cátedras Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; fomentar la visibilización de las barreras en torno a la problemática de la dis-

> capacidad en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y su articulación con el nivel medio; disponer de un espacio académico para el intercambio entre docentes y estudiantes acerca de la temática de la discapacidad en el ámbito universitario; proyectar talleres de construcción de configuraciones de apoyo específicas a las demandas de docentes y estudiantes con discapacidad; promover la articulación de actividades con otros proyectos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; ofrecer a los estudiantes, la posibilidad de participación activa en los espacios académicos que se desarrollen a partir del proyecto; impulsar el desarrollo de las prácticas sociales inclusoras en los ámbitos que transitan los docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Denti et al, 2018: 28).

Según los datos estadísticos proporcionados por los integrantes de la Oficina, en el año 2015, el 17% de los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, manifestó autopercibirse a partir de algún tipo de discapacidad.

Se destaca que el programa no cuenta con financiamiento específico y que las actividades se realizan a partir de las voluntades de los colaboradores y la carga horaria destinada a actividades de extensión universitaria, de los docentes participantes. Las gestoras del proyecto participan activamente en las actividades de iniciación a la vida universitaria de la unidad académica, a fines de difundir la importancia de los apoyos necesarios y el acompañamiento específico necesarios para la permanencia de todos los estudiantes en la universidad, articulando acciones para gestionar e implementar las configuraciones de apoyo.

El Movimiento de Estudiantes en Unidad (MEU)

En el año 2018, un grupo de estudiantes de la UNaM, comenzó a encontrarse a partir de una intención común: exigir el cumplimiento del derecho a acceder a la educación de los estudiantes con discapacidad. Las primeras acciones se vincularon a relevar en qué condiciones se encontraban los apoyos necesarios para la continuidad de las trayectorias y a explorar las formas de participación de este colectivo en las decisiones sobre los recursos que se requieren.

En este camino, comenzaron a reunirse en espacios de conversatorios a los que se sumaron otros estudiantes, manifestando que, si se trataba de inclusión, el grupo no podía circunscribirse solamente a estudiantes con discapacidad. Se sumaron así, estudiantes vinculados a disidencias sexuales, de géneros y se generaron espacios de intercambio con integrantes de comunidades indígenas Mbyá Guaraní.

Para la presentación oficial del movimiento, organizaron charlas para manifestar su posicionamiento teórico y político, vinculado a los Estudios Críticos de la Discapacidad y a la accesibilidad en la Universidad Nacional de Misiones. Una de las denuncias más relevantes del colectivo, teniendo en cuenta los avances sobre las acciones sobre temática, es la tendencia hacia la inferiorización paternalista hacia los estudiantes con discapacidad por parte de los docentes. Por otro lado, manifestaron que fueron víctimas varias formas y situaciones de violencias, plagadas de prejuicios y agresiones, por motivos vinculados a la condición de discapacidad. Entre ellas, denunciaron a una docente que solicitó a una estudiante con una discapacidad auditiva que, si no la escuchaba, se fuera de su clase.

Por otro lado, los estudiantes participaron del diseño de un proyecto de extensión universitaria para garantizar acciones que garanticen la accesibilidad en los espacios universitarios, proponiendo configuraciones que consideran urgentes: señalética adaptada, adaptación de textos académicos y páginas Web, talleres de concientización para trabajadores docentes, no docentes y funcionarios.

Una experiencia reciente que señala estas urgencias, surgió a partir de la incorporación de un estudiante perteneciente al movimiento, al sistema de registro de auxiliares de investigación: consiste en un formulario Web que no es operable para investigadores con discapacidad visual que utilizan lectores de pantalla.

Los desafíos de las universidades argentinas

En el año 2003, comenzaron a reunirse los primeros integrantes de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos de Argentina. Inicialmente, el tema central de trabajo se vinculaba a resolver problemas sobre la accesibilidad física; hoy, más de 20 universidades se reúnen anualmente para celebrar la incorporación de docentes, personal no docente e investigadores con discapacidades a las universidades públicas. El objetivo de la red es "generar un espacio político para la elaboración de estrategias que permitan el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad y contribuir a la transformación de Universidades Públicas accesibles y no excluyentes" (Sempertegui y Katz, 2011, s/n.) y para implementarlo, generaron un plan integral de accesibilidad, aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional. Estas propuestas, demuestran la intención de unificar los criterios de trabajo para las universidades argentinas que participan.

Uno de los desafíos actuales de las organizaciones y espacios que mencionamos en este capítulo, es la implementación de lugares de formación universitaria que contemplen las producciones afines y la participación de las personas con discapacidad en la construcción curricular formal en las instituciones. El otorgamiento de recursos aparece como una de las deudas que impiden la concreción de los apoyos necesarios para los espacios específicos, teniendo en cuenta el desfinanciamiento que atraviesan actualmente las universidades, en el marco de las políticas neoliberales. Mareño y otros (2009) señalan que la accesibilidad implica que los estudiantes deberían encontrar condiciones para desarrollar las actividades de manera autónoma, segura, confortable y equitativa. Esto significa que las adecuaciones no deben disminuir exigencias o eliminar contenidos, sino generar alternativas de cursado, de enseñanza, de utilización de soportes. Por ello, entendemos como fundamentales los espacios de discusión y construcción de alternativas que se mencionan aquí, para contribuir al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad a la educación superior.

Las complejidades de cada uno de estos momentos, demandan que las instituciones accesibilidad física, comunicacional y curricular en todos los ámbitos, para la eliminación de las barreras. Al respecto, señala Denti,

> (...) es importante tener en cuenta el abordaje integral del estudiante ingresante, en el marco de la complejidad que implica adentrarse en un universo nuevo y desconocido. Aspectos como la adaptación, conocimiento de nuevos códigos, desarraigo, exigencia académica, saberes que implican un salto epistemológico muy amplio respecto a los que se tienen, entre otros, también son motivos de abandonos, fracasos y frustraciones en esta etapa que dificultan u obturan la inclusión académica. (Denti, et al, 2018: 28)

Con respecto a la permanencia y al egreso, es necesario destacar que, durante la educación en el nivel inicial, primario y secundario, los estudiantes con discapacidad, cuentan con proyectos formales de acompañamiento individual, que vinculan -a partir del trabajo de profesionales responsables de los apoyos- a las instituciones a las que concurren y sus familias. Además, existen mecanismos de derivación y acompañamiento entre las instituciones regulares y las instituciones de educación especial; podemos afirmar que, sin la construcción de los espacios que mencionamos aquí, se dificultaría el acceso al nivel siguiente, la educación superior.

Por otra parte, según Camún (2013), "los mayores obstáculos que enfrenta una persona con discapacidad en la educación superior en Argentina, están relacionados con la percepción social de la discapacidad, dado que aún existen graves prejuicios" (2013, p. 21). Esta problemática se aborda en los espacios que mencionamos a partir de lo que se menciona como eliminación de formas de discriminación y de concientización de los integrantes de las comunidades. En este sentido, es relevante señalar que,

> Si la discapacidades un tipo de alteridad construida, resulta central indagar acerca de los elementos en juego e interrelación en dicha construcción y tensionar el papel del Estado como modo de dominación -transformación de relaciones arbitrarias en legitimas, diferencias de hecho en distinciones oficialmente reconocibles- como vehículo para instalar en el sentido común, en los discursos científicos, en las prácticas profesionales e institucionales, en la mirada de los funcionarios, un modo de comprensión de la discapacidad(Rosato et al, 2009: 102).

Las universidades, como espacios de producción científica, también han contribuido con los abordajes capacitistas, medicalizantes y patologizadores que suponían que la discapacidad se asociaba a un padecimiento que transformaba a los sujetos en víctimas. Por eso, es imperante decolonizar las investigaciones, la extensión y la transferencia, a partir de la participación activa de todos los actores, con una mirada crítica hacia los discursos que aún proponen dinámicas exclusoras basadas en prejuicios.

Se visualiza, finalmente, que, a pesar de las limitaciones en cuanto a recursos, se diseñan e implementan acciones y espacios formativos para aportar a la accesibilidad en las universidades públicas argentinas. Entonces, la posibilidad de que sean espacios para todos los estudiantes, es un proceso que se encuentra en construcción.

Referencias bibliográficas

Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. Perfiles educativos, 38 (154), 134-153.

Camún, A. (2013). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como hito en los cambios y continuidades de las políticas públicas de inclusión en el ámbito universitario en la Argentina. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.

Denti, M. L., Piriz, M., Garayo, L. y Zamudio, L. (2018). Todos somos uno con los demás (Inclusión Educativa). Jornada de Inclusión a la Vida Universitaria, 1 (1), 27-29.

Feldman, S. (2010). La UNGS y el abordaje de la discapacidad. Buenos Aires: UNGS

Katz, S. L., & Danel, P. M. (2011). Hacia una universidad accesible. Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Pérez, A.; Camún, A. y Olmos, R. (2015). Políticas de inclusión educativa y discapacidad en contextos universitarios. Reflexiones a partir de normas y prácticas. Inclusión, 2 (3), 45- 59. Recuperado de: http://www.revistainclusiones.cl/volumen-2-nb03/oficial-articulo-2015-dra.-andrea-veronica-perez-lic.--andrea-lorena-camun-y-lic.-romina-olmos.pdf

Rosato, A; Angelino, A; Almeida, M; Angelino, C; Kippen, E; Sánchez, C; Spadillero, A; Vallejos, I., Zuttión, B. y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad.Ciencia, docencia y tecnología, (39), 87-105. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162009000200004&lng=es&tlng=en.

Sempertegui, M. y Katz, S. [Comps.] (2011). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales. Córdoba: UNC.

Schewe, L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y Educación Inclusiva Reflexiones necesarias. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 5 (1), 59- 64.

Slee, R. (2010). La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.

Seda, J. (2014). Discapacidad y Universidad. Buenos Aires: Eudeba

Toledo, G. y Schewe, L. (2017). Experiencias innovadoras en la universidad: el Observatorio de discapacidad de la UNQ. Ponencia presentada al XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva: Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades, Asturias. España.

Fuentes consultadas

Mareño, M.; Masuero, F. y Beltramone, D. (2007). Proyecto de Inclusión Educativa de personas en situación de discapacidad en la Universidad de Córdoba. Recuperado de:
https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/unc_sae_proyecto_marco_inclusion_educativa.pdf

Martínez, G; Méndez, M; Grzona, A. y Giménez, A. (2016) Programa de Accesibilidad Académica e Inclusión Universitaria a la población con Discapacidad. Recuperado de:
http://www.unla.edu.ar/documentos/2016_programa_curso_accesibilidad_acadmica.pdf

Seda, J. (2004). Programa Universidad y Discapacidad. Recuperado de: http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/download/derechodisca.pdf

Universidad Nacional de Buenos Aires (2007). Programa Universidad y Discapacidad. Buenos Aires: s/d. Recuperado de: http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/acercade/index.php

Universidad Nacional de Cuyo (2007). Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad. Mendoza: CICUNC. Recuperado de: http://www.uncu.edu.ar/programa_discapacidad/mision

Universidad Nacional de Entre Ríos (s/f). Programa de Extensión. La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construídos. Paraná: s/d. Recuperado de:http://www.fts.uner.edu.ar/discapacidad/indexdiscap2006.htm

Universidad Nacional de Quilmes (2012). Observatorio de la Discapacidad. Bernal: Estudio Commonbyte. Recuperado de: http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/

Universidad Nacional de San Martín (2011). Comisión de Discapacidad y DDHH. San Martín: s/d. Recuperado de: http://www.unsam.edu.ar/discapacidad/actividades.asp

Graduados con discapacidad de la educación superior. Trayectorias, apoyos, cuidados y biografías

Noelia Giselle Dormond

Hace algunos años venimos escuchando acerca del derecho a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos -utilizando distintos conceptos para nominar y caracterizar esos procesos- siempre aludiendo a que el lugar en el que las personas con discapacidad deben desarrollar su escolaridad, de manera ideal, es la educación común. Este derecho ha ido surgiendo a partir de la promulgación de diversos tratados y normativas que fueron modificando la forma de entender la discapacidad y, consecuentemente, la forma de nominarla. No nos detendremos en los aspectos normativos, ya que no es la finalidad de este escrito hacer un recorrido expositivo sobre cuestiones legales que han sido abordadas infinidad de veces desde su aparición hasta la fecha.

Debido a estas normativas –o a pesar de ellas- algunas personas con discapacidad han podido acreditar los saberes necesarios para cumplimentar con los niveles educativos obligatorios, atravesando la escolaridad inicial, primaria y secundaria hasta lograr graduarse del nivel superior. Durante estos recorridos han vivenciado distintas situaciones que han facilitado u obstaculizado su paso por la escuela y la universidad.

En el transcurso de mi vida como estudiante y luego como egresada, he presenciado una multiplicidad de violencias hacia las personas con discapacidad. Algunas se presentaron de manera más explícita a través de gritos y maltrato; otras de formas más sutiles como la omisión, no habilitar la matriculación o el ingreso del estudiante con discapacidad a la escuela sin la docente "integradora", o –peor aún- presentarse como instituciones inclusivas pero sin concretar las acciones necesarias para el sostenimiento de ese estudiante, cayendo en una visión reglamentarista de la discapacidad (Schewe, 2021).

Ilustraré, de modo general, algunas de estas situaciones. Poco tiempo después de graduarme inicié la etapa profesional trabajando como maestra de apoyo a la integración escolar (o como se las sigue llamando, Maestras Integradoras, en adelante MI). Se trata de una figura de acompañamiento profesional, autónoma y externa que es contratada de forma particular por los tutores o por medio de prepagas u obras sociales. En prácticamente todos los procesos de integración que pude acompañar, las instituciones de educación común requerían –si no exigían- para matricular al niño con discapacidad el acompañamiento de una maestra integradora durante la mayor cantidad de tiempo posible que el niño esté en la escuela. Este lapso de tiempo podía ser de pocas horas o de toda la jornada en función de las características del niño y su tolerancia, en las que las MI debíamos permanecer junto al niño y trabajando exclusivamente con él, uno a uno. Ocurría que en las ocasiones en las que la MI no asistía a la escuela común se esperaba que el niño con discapacidad "integrado" tampoco lo haga, utilizando recurrentemente el justificativo de que las docentes de grado no estaban formadas para atender a sus necesidades y, además, continuar con el desarrollo habitual de las clases, sin descuidar "al grupo", como si éste no fuera parte de él.

En el nivel superior, estas situaciones de violencia se presentan de una forma diferente, aunque no muy distantes. Los estudiantes con discapacidad que logran acceder a este

nivel denuncian las dificultades para acceder a los materiales de clase, hecho que, generalmente, les impide cumplir con las actividades obligatorias. Esto es interpretado por varios docentes como pereza o falta de compromiso con la formación, desatando episodios verborrágicos de indignación que terminan depositando la culpa en el estudiante mismo o en sus compañeros por la falta de solidaridad con él.

En todas estas situaciones observamos un factor común: se termina poniendo al estudiante, o en el caso de niños pequeños a sus padres o tutores, en el lugar de gestionar sus propios apoyos.

Todas estas situaciones me han llevado a preguntas acerca del modo en el que los graduados con discapacidad construyeron sus procesos educativos, cuáles han sido las posibilidades, barreras, facilitadores y obstaculizadores de esos procesos y, sobre todo, cómo vivenciaron e interpretaron cada una de estas situaciones en el transcurso de su vida estudiantil. Esas exploraciones dieron lugar a la elaboración del proyecto de tesis doctoral que sustenta las siguientes reflexiones iniciales, proponiendo como objetivo central comprender cómo se construyen las trayectorias educativas de graduados con discapacidad, identificando los apoyos implementados en cada caso a partir de la implementación del enfoque biográfico narrativo, lo que nos permitiría reconstruir esas trayectorias y sus entramados poniendo el foco en sus protagonistas.

Trayectorias educativas

Inicialmente, entenderemos a las trayectorias educativas como el conjunto de experiencias, saberes y condicionantes que influyen en el recorrido de los sujetos por las instituciones, reconociendo los ámbitos formativos en los que se van conformando las biografías de los estudiantes (Bracchi, 2016: 6). En este sentido, acordamos con Briscioli (en Barrozo et al, 2017) en que poner el foco en las trayectorias nos posibilitará acercarnos a la comprensión de las formas en las que los niños, jóvenes, adolescentes y -en nuestro caso- adultos con discapacidad efectivamente transitan por el sistema educativo.

Estas trayectorias adquieren formas e itinerarios variados según las particularidades y características de las personas que las vivencian, a pesar del modo en el que está estructurado el sistema educativo. Esto responde a lo que Flavia Terigi denomina trayectorias teóricas o reales. "Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi, 2007: 2), y se estructuran en la organización del sistema por niveles; la gradualización del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Estos aspectos influyen en las trayectorias reales, provocando efectos determinados.

> En esta línea, lo establecido como "norma" -expresado en trayectorias teóricas- construye una imagen (unívoca) del sujeto pedagógico que funciona como parámetro (modélico). (…) esta operación de normalización pretende a los niños/as y adolescentes transitando por un único camino en los tiempos establecidos y mide como "retraso", como "desvío", etc., todo alejamiento de ese rumbo prefijado (Briscioli, 2013: 49).

En el caso de niños, jóvenes y adultos con discapacidad, estas cuestiones suelen ser más habituales, ya que la forma en la que transitan su escolaridad puede estar signada

por las fluctuaciones entre la escolaridad especial y la común, los apoyos externos del ámbito privado mediante procesos de integración, o por la presencia de distintos acompañantes del ámbito terapéutico. Estos aspectos dotan de especificidad e imprimen características particulares a cada proceso. En efecto, estos itinerarios particulares que los estudiantes efectivamente realizan en el transcurso de su formación son los que definen las *trayectorias reales* (Terigi en Toscano y otros, 2015).

En este sentido, Bracchi y Gavia (2009) señalan que para analizar y comprender estos recorridos es necesario reconocerlos, para luego centrarse en la configuración compleja que el sujeto realiza conforme avanza en el recorrido escolar: "estudiarlo, implica referirse a los avances, a las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros, los cambios de escuelas realizados entre varias situaciones posibles" (18). Por otro lado, Terigi (2014) propone que

> Centrarse en los itinerarios desde la perspectiva de los sujetos permite incorporar otras esferas de la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con sus experiencias, intereses y actividades, y comprender la multiplicidad de asuntos que atraviesan sus oportunidades y experiencias educativas. Este abordaje permite, además, por vía del caso, echar luz sobre funcionamientos institucionales que afectan los recorridos de los individuos por el sistema escolar. (78)

En este sentido, cobra especial relevancia lo que los protagonistas compartan sobre sus vivencias, tanto en el ámbito escolar como en otros espacios; teniendo en cuenta que los aprendizajes e interacciones no se producen solamente en los espacios educativos formales y que son éstos los que, muchas veces, se constituyen como apoyos fundamentales para el sostenimiento de estas trayectorias, por lo que resulta necesario ampliar la mirada hacia las *trayectorias educativas.*

Configuraciones de apoyo

El paso de los estudiantes con discapacidad por los distintos niveles educativos implica -de manera ideal- el acompañamiento de distintos actores institucionales, además de la elaboración y puesta en acción de dispositivos que faciliten sus trayectorias.

Estos dispositivos han ido adoptando distintas características y nominaciones conforme varían los modelos paradigmáticos que interpretan la discapacidad y sobre los cuales se establecen tratados, convenciones, políticas y normativas que les dan origen y los regulan. Así, encontramos términos tales como "adaptaciones curriculares" que son definidas como las estrategias y recursos educativos específicos utilizados por docentes y equipos de apoyo "en sentido estricto de la acción pedagógica, para posibilitar el acceso y progreso en el currículo de un alumno concreto con necesidades educativas especiales" (Ministerio de Educación, 2000: 6).

Posteriormente, y abandonando la concepción del sujeto de la Educación Especial como aquel que experimenta *necesidades educativas especiales* –transitorias o permanentes-, para el que se debían elaborar *adaptaciones curriculares* (de acceso, propiamente dichas y/o de contexto) a fin favorecer su integración a las instituciones de la escolaridad común; se pasa al modelo social de la discapacidad; en el que se entiende a la discapacidad no como un atributo de las personas, sino como "un conjunto de condi-

ciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social" (López, 2009: 22). Esta nueva perspectiva deriva en un cambio conceptual acerca de la educación –en tanto sistemas educativos formales-, instalando en las agendas políticas el debate acerca de la *educación inclusiva*.

Luego de la promulgación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, reglamentado a partir de la Ley Nacional N° 26.378, entra en vigencia la caracterización de la persona con discapacidad como *sujeto de derechos.* Desde esta perspectiva, tal como se ha mencionado anteriormente, surgen una serie de legislaciones tendientes a lograr la inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones educativas de todos los niveles.

A partir de esto, cobran especial relevancia, las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. En este sentido "La trayectoria educativa integral de los estudiantes requiere configuraciones de apoyo en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo" (López, 2009, p. 38). Se entenderá como *apoyos* "a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria" (Ibíd: 39).

De acuerdo a lo planteado por Casal (et al, 2011), el concepto de configuraciones de apoyo está estrechamente vinculado al del de trayectoria ya que la trayectoria resulta de la confluencia entre las características que adoptan las biografías de los estudiantes y las posibilidades y /o barreras que le presenta la escuela. Esto requeriría el diseño de configuraciones prácticas de apoyo a modo de intervenciones que potencien las capacidades y minimicen las barreras, según las autoras "con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía" (130).

Al respecto, nos resulta interesante lo propuesto por Muñóz (en Pérez Ramírez, 2019) sobre la noción de intervención en temas de discapacidad. La autora propone que

> Los procesos de intervención (…) se sostienen en epistemologías concretas e incluso en diversos (y contradictorios) supuestos epistemológicos. La parte operativa es lo más visible de nuestras intervenciones, pero siempre aluden a la parte analítica que sostiene (o no) dicha operación (…) por tanto, la intervención "no se define por el objeto o la unidad de intervención, sino por los sustratos epistemológicos con que la sustentan explícita o implícitamente (Muñoz en Pérez Ramírez, 2019: 124).

En este sentido, adopta especial relevancia la forma en la que se entiende la discapacidad y el lugar que uno atribuye a las personas con discapacidad en sus procesos educativos: si será el sujeto-objeto de una serie de propuestas diseñadas por un grupo de especialistas, con una suerte de "idea salvacionista de que hay otro que forzosamente nos necesita y que además sabemos en qué nos necesita sin escucharle" (Pérez Ramírez, 2019: 127) o si será parte participativa de estas intervenciones. Así, me gustaría empezar a pensar las configuraciones de apoyo desde la perspectiva de los cuidados.

Sobre los cuidados: aportes desde la economía feminista

Podemos ubicar a la ética de los cuidados dentro de la economía feminista, una corriente de pensamiento que enfatiza en la necesidad de pensar las relaciones de género

como una variable relevante en el funcionamiento de la economía, denunciando el sesgo androcéntrico moderno que atribuye al ser humano una serie de características que considera universales pero, sin embargo, corresponden a un ser "humano varón, blanco adulto, heterosexual, sano y de ingresos medios" (Rodríguez Enríquez, 2015: 32). Como contrapartida, se ha naturalizado la idea de que las mujeres tenemos una mayor capacidad que los varones para cuidar debido a la capacidad biológica de gestar, parir y amamantar, hechos que nos dotarían –simultánea y mágicamente- de capacidades superiores para llevar a cabo las tareas de cuidado.

Por otro lado, la economía feminista, pone en el foco de discusión los objetivos del funcionamiento económico, poniendo en el centro del análisis la sostenibilidad y reproducción de la vida por sobre la reproducción del capital. Desde esta perspectiva, el trabajo de cuidado posibilita la reproducción de la fuerza de trabajo ya que es este el que hace posible que el capital disponga todos los días de trabajadores en condiciones de emplearse (Rodríguez Enríquez, 2015); en otras palabras, son los encargados de llevar a cabo las tareas domésticas quienes hacen posible la reproducción social al gestionar los cuidados necesarios para que éstos puedan reestablecerse a sus lugares de trabajo en condiciones (de higiene, de salud física y mental, emocionales) aptas para continuar la producción.

Conviene, entonces, explicitar qué se entiende por cuidados. Llamaremos cuidados, inicialmente, a

> (...) todas aquellas tareas necesarias para el sostenimiento de la vida cotidiana y de su reproducción intergeneracional. El concepto de cuidado involucra tanto el conjunto de prácticas que constituyen la acción material y física de cuidar, como la preocupación, el interés, el afecto y la atención que recaen sobre aquellos que, por distintas razones, requieren cuidados. (Molinier y Lagarreta en Aguilar, 2019: s/p.)

Siguiendo esta concepción del cuidado, todos necesitamos cuidados en algún momento de la vida, así como también todos cuidamos a alguien. El cuidado pone en evidencia la fragilidad de todos los sujetos como elemento constitutivo de sus experiencias y la necesidad de su sostenimiento mediante recursos y redes afectivas y materiales (Carmona Gallego, 2020)

Esta forma de entender los vínculos a partir de los cuidados es constantemente negada en las sociedades capitalistas neoliberales actuales, en las cuales se aspira a un modelo de sujeto ideal que reúna las características mencionadas más arriba, sumándole una que resulta fundamental: que sea independiente. Esta forma de entender la independencia como autosuficiencia –casi como un valor- es un claro reflejo de sociedades elitistas y meritocráticas, en donde los logros y las posibilidades se construyen, se alcanzan de manera personal, individual y aislada. Coincidimos con Carmona Gallego, (2020) en los motivos de esta negación: por un lado, la invisibilización de tareas vinculadas a las tareas de cuidado que desarrollan principalmente las mujeres y, por el otro, la forma en la que los valores sostenidos por nuestras sociedades interpretan a los cuidados como "un asunto de minorías y de poco valor. Es decir, una práctica destinada a algunas vidas definidas por su ´dependencia´: la de las personas con discapacidad ´dependientes´, niños y adultos mayores" (11).

La interdependencia como clave fundamental para comprender los cuidados

Al interpretar los vínculos desde la perspectiva de los cuidados resulta fundamental el carácter social e interdependiente del ser humano, en contrapartida al sujeto como un individuo autosuficiente, aislado y autónomo fundado en la modernidad.

Para poder construir una noción, al menos provisoria, de la interdependencia conviene explicitar inicialmente lo que se entiende como dependencia. Nancy Fraser y Linda Gordon (1997) hacen un recorrido conceptual para comprender el significado de la palabra dependencia. Aluden que la dependencia es un concepto ideológico, entendido como subordinación en períodos preindustriales y luego presentándose como una imagen indeseada con el surgimiento del capitalismo industrial, en donde el énfasis se corrió hacia la idea de independencia. En este momento es que se empiezan a acuñar una serie de significados sobre la dependencia: era apropiada para las mujeres, pero no así para los hombres, o adecuada para las "razas oscuras" pero intolerable para los blancos, poniendo en evidencia que ésta, ahora, no refería a una relación social, sino que podía designar el carácter de un individuo. Estas nociones aún persisten en nuestras sociedades, disfrazadas en mayor o menor medida de discursos políticamente correctos.

En nuestras sociedades capitalistas neoliberales se promueve la idea de un sujeto autosuficiente que debe existir de manera aislada para alcanzar el éxito y la plenitud laboral-profesional; un sujeto independiente. Así, acordamos con Barron y De Ieso (2014) en que la reflexión sobre los cuidados conlleva necesariamente la revisión de los "supuestos ideológicos sobre los que construimos la noción de sujeto, observando qué lugar le damos a la vulnerabilidad y la dependencia en nuestras sociedades" (p. 10).

La ética del cuidado, aparece entonces como una forma de comprender los vínculos que se opone a las lógicas mercantiles exitistas del neoliberalismo:

> Desde la perspectiva de la ética del cuidado, podemos arribar a la conclusión de que todos los seres humanos somos interdependientes, es decir, necesitamos de otros para desarrollar nuestras actividades de la vida diaria, en mayor o menor grado. En el caso de algunas personas con discapacidad, se vuelve particularmente evidente esta necesidad de asistencia/apoyo para desarrollar ciertas actividades, pero lejos de constituir una excepción a la condición humana, nos revela una ontología relacional que es compartida por todo lo vivo. Desde la perspectiva de la interdependencia y el cuidado, la vida es frágil, lo cual nos exige el despliegue de una ética del cuidado como modo de toda relación (Carmona Gallego, 2020: 11).

De acuerdo a lo planteado por Najmanovich (en Carmona Gallego, 2020) el cuidado de sí y del otro no puede surgir de la búsqueda de un sujeto ideal, porque al olvidar la complejidad del ser humano abandonamos toda posibilidad de cuidado. El otro es, entonces, un ser vivo con el que establecemos un vínculo que puede potenciarnos o despotenciarnos, afectándonos mutuamente (30) y, precisamente, es aquí donde toma cuerpo la noción de interdependencia en tanto habilita el pensar los apoyos como cuidados que se construyen en una compleja trama de relaciones que no pueden ser unidireccionales y deben ser construcciones compartidas con quienes protagonizan los procesos educativos.

El enfoque biográfico narrativo. Conceptualizaciones y reflexiones iniciales

A partir de lo desarrollado, se describe la manera en que llegaremos a conocer estos apoyos, en tanto cuidados, que facilitaron u obstaculizaron el paso de los graduados con discapacidad por todos los niveles de la educación formal, culminando el nivel superior. Para eso nos proponemos un abordaje metodológico de corte cualitativo, mediante la implementación del enfoque biográfico narrativo, que apunta a indagar el análisis a partir de las voces de los actores.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (Conelly y Clandinin, 1995: 12)

Para poder adentrarnos en el relato, hasta construirlo como narrativa, apelaremos al enfoque biográfico en tanto el foco de interés está en que sean los propios graduados con discapacidad quienes posibiliten la identificación y comprensión de aquellas configuraciones de apoyo significativas que los sostuvieron en el desarrollo de su escolaridad previa.

La perspectiva narrativa nos permite -afirman Leite y Rivas Flores (2009)- acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.

La utilización de este enfoque se justifica a partir de la importancia que tiene, para el estudio de las trayectorias, conocer y comprender desde una perspectiva diacrónica, cómo se han desarrollado en las vidas de los sujetos, sus procesos de inclusión en el sistema educativo formal y que factores han facilitado u obstaculizado dicha inclusión. En palabras de Tobón Rendón (2019),

> Las trayectorias son sus propias narraciones, relatos y experiencias mostrando una multiplicidad de encuentros y desencuentros, de encadenamientos, transformaciones y movimientos dinámicos, no lineales, interactivos y relacionales. (…) Y en este momento, nos interesa darle la palabra a ese alguien, escucharlo, caminar a su lado, entenderlo como sujeto protagonista de una narración que tiene que ver con la manera a través de la cual da cuenta del camino recorrido. (32)

Al trabajar con unas pocas narrativas, se sigue el concepto de Van Manem (2003: 28) quien afirma que "un conocimiento universal o esencia sólo puede ser intuido o captado mediante un estudio de particularidades o instancia tal y como aparecen en la experiencia vivida."

En consecuencia, la reconstrucción de la historia de vida se realizará mediante el desarrollo de una serie de entrevistas en profundidad a cada uno de los estudiantes seleccionados. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) definen las entrevistas como "una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado" (p. 167). Así, las entrevistas en profundidad apuntan a generar encuentros reiterados que apuntan a comprender las perspectivas de los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones.

Por otro lado, teniendo en cuenta que resulta necesario colocar las biografías en contexto (Lopes, Hernández, Sancho y Rivas Flores, 2013) y que las trayectorias "pueden comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo" (Toscano et al, 2015: 1), se prevé indagar sobre las propuestas institucionales ofrecidas a los graduados con discapacidad a lo largo de su formación, en un intento de poner en interacción

> (...) los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares. (Kaplan y Fainsod, en Toscano et al, 2015: 1)

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que se pretende identificar las configuraciones de apoyo que posibilitaron la promoción de los distintos niveles educativos, contemplaremos también el papel de las instituciones y sus dispositivos en la construcción de las trayectorias.

Finalmente, intentando no apartar nuestra tarea de la ética de los cuidados y, sobre todo, de la construcción colaborativa de saberes, es que comenzamos, tímidamente, a poner en tensión las formas instituidas de hacer ciencia, de producir conocimiento sobre discapacidad.

En este sentido, estamos de acuerdo con Alfonsina Angelino (2020) acerca de la importancia de romper con la idea de una ciencia legitimada sobre sí misma, supuestamente objetiva y neutral para empezar a pensar una ciencia comprometida con aquellos que hablan, posicionados en una situación de subalternidad, construyéndola como una forma de producir un mundo en clave emancipatoria, con otros,

> (...) y, a su vez, tratando de saldar la deuda histórica que tenemos en clave de la matriz patriarcal colonial capacitista (…) de violencia epistémica respecto de los modos en que concebimos y entendimos, también, muchas veces las narrativas de las personas con discapacidad (Angelino, 2020: s/n.).

en las que, muchas veces se coloca a la persona con discapacidad en el lugar del testimonio, pero sólo para validar lo que proponemos.

Consideramos que esta lógica es complementaria a lo que se propone desde la ética de los cuidados y la interdependencia, por lo que emprendemos esta tarea con el compromiso de poner en tensión constante las formas en las que llevamos adelante nuestras prácticas, tanto desde la docencia como desde la investigación, propiciando en la medida de lo posible la construcción de conocimiento con personas con discapacidad y no sobre ellas.

Referencias bibliográficas

Barrón, E. V. y De Ieso, L.C. (2014). De interdependencias y cuidadores/as. Abriendo el foco a la multiplicidad de relaciones de cuidar y ser cuidado. XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario.

Barrozo, N. N.; Schewe, L. C. y Pereyra, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. En Rodríguez Martín, A. (Comp.) Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades (pp. 1595-

1603). Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo. http://digibuo.uniovi.es/ dspace/bitstream/10651/50310/4/TrayectoriasEscolares.pdf

Bracchi, C. y Gavia, M.I (2009). Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias en Kaplan, C. (Comp.), Violencia Escolar bajo sospecha (pp. 15-23). Miño y Dávila. https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Kaplan-Violencia-escolar-bajo-sospecha.pdf

Briscioli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de Estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos]. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/ productos/0804_03.pdf

Casal, V.; Lofeudo, S. y Lerman, G. (2011). Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-052/454.pdf

Carmona Gallego, D. (2020) Autonomía e interdependencia. La ética del cuidado en discapacidad. Humanidades 10 (2) http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498062469003

Conelly, F. y Clandinin, D. en Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Laertes.

Discapacidad UNLP (6 de Octubre de 2020). Seminario Discapacidad: un enfoque interdisciplinario y latinoamericano. Encuentro 4. [Video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=SJF9kcWwI7c&t=3241s

Gallart, M. en Forni, F. (1992). Métodos Cualitativos II. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Kaplan, C. y García, S. (2006). La inclusión como posibilidad. 1ra Edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. http://www.bnm.me. gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf

Leite, A. y Rivas Flores, J. en Rivas Flores, J. y Herrera Pastor, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Octaedro.

Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2013). Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida. Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. http://hdl.handl e.net/2445/47252

López, D. (Coord.) (2009). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones I. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación (2000). Adecuaciones curriculares. Documento de discusión. I Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad.

Pérez Ramírez, B. (2019) La discapacidad como producción social en el neoliberalismo. Apuntes para la intervención crítica. En Raphael de la Madrid, L. y Segovia Urbano, A. Diversidades: interseccionalidad, cuerpos y territorios. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5498/12.pdf

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe

Schewe, L. (2021). Violencias capacitistas en la universidad: una lectura crítica sobre un 3 de diciembre pandémico. Revista Argentina en Educación Superior (22) 75-86.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el marco de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, Argentina. http://www.ieo.edu.ar/promedu/ trayescolar/desafios.pdf

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A.; Blanco, R.; Hernández, L. (Coord.) Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica. Organización de los Estados Iberoamericanos.

Toscano, A.; Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. XI jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. http://cdsa. aacademica.org/000-061/782.pdf

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books.

“Ser estudiante extranjero” en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM

Sergio Benítez

El proceso de luchas –especialmente las estudiantiles- desarrollado a través de los años, y que continúa, ha permitido, una mayor democratización de la educación superior en la Argentina. En estos términos, el país puede considerarse inclusivo por la posibilidad de otorgar a todas las personas que deseen estudiar, sean nacionales o extranjeros, y, en ambas categorías, los mismos derechos y obligaciones, independientemente del proceso jurídico institucional que deba asumir cualquier extranjero para estar en el país e ingresar a cualquier institución pública, gratuita y laica de la República Argentina.

Argentina es un país que se caracteriza como receptor de diversas corrientes migratorias; y en ese marco, las instituciones que ofrecen educación superior, sea grado o posgrado, han incrementado la matrícula de estudiantes extranjeros en los últimos tiempos en distintos lugares del territorio nacional, especialmente en Buenos Aires. Las razones son varias: políticas públicas que influyen a la hora de elegir, la gratuidad de la enseñanza hasta el nivel de grado, la reconocida formación de profesionales, entre otras. Al mismo tiempo, en los últimos años, nuestro país evidencia condiciones económicas que resultan favorables para permanecer y estudiar una carrera de grado o posgrado, más allá de que a lo largo de la historia las circunstancias han sido cambiantes en lo económico, que se mueve pendularmente en la relación entre la moneda nacional y el dólar.

El recorrido de esta presentación, supone exponer las palabras de los entrevistados -referentes de las áreas de gobierno y gestión de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en particular, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS)– con respecto a la situación del colectivo de extranjeros en la Facultad, a partir de entrevistas realizadas a dichos gestores en el año 2018, y que son parte de uno de los objetivos de nuestra investigación.

La Universidad Nacional de Misiones (UNaM) está asentada en la Provincia de Misiones, estado localizado en el extremo nordeste del territorio nacional, que limita con la República Federativa del Brasil y la República del Paraguay, y que se vincula con el país a través de la Provincia de Corrientes. Integra la Región Nordeste Argentino (NEA). Dicha región está constituida por cuatro provincias las cuales - además de Misiones - son: Corrientes, Chaco y Formosa. La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se encuentra en la Ciudad de Posadas, que limita norte con el Río Paraná, que la separa de la República del Paraguay, particularmente de la Ciudad de Encarnación. Esta ciudad se vincula con Posadas, a través del Puente Internacional San Roque González de Santa Cruz. De allí la importancia de analizar la inclusión de poblaciones migrantes en la UNaM y la Facultad.

Mapa 1. Ubicación geográfica de la Provincia de Misiones.

Provincia de Misiones.

En la UNaM se desarrolla el Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional (RIEIR, Resolución N° 0016):

> Tiene como misión promover y coordinar la vinculación internacional y regional en los aspectos institucionales, académicos, científicos, tecnológicos y culturales en el ámbito de la cooperación y que a través de diferentes herramientas como Convenios Marcos, Convenios Específicos Internacionales (de movilidad estudiantil, movilidad docente, doble titulación tanto en grado como en posgrados); materias ofrecidas por profesores extranjeros visitantes, enseñanza de dos o más lenguas, referencias bibliográficas en otros idiomas, entre otras, pretende consolidar la relación de la UNaM con otras instituciones universitarias. (RIEIR)

En tal sentido, la institución expresa la necesidad de integración en todos los aspectos vinculados a la temática abordada. En estos momentos, se está trabajando en fijar criterios para el reconocimiento, a través de los créditos, en relación a la movilidad de estudiantes de distintas universidades regionales o extrarregionales.

Los esfuerzos por reconocer la movilidad estudiantil como experiencia son importantes y nunca suficientes. Se debe puntualizar que en la FHyCS se perciben distintas situaciones de estudiantes extranjeros: aquellos que decidieron radicarse, aquellos que permanecen por un tiempo en una carrera, viven la experiencia académica varios meses y después regresan al país de origen, y otros que viven en Encarnación, Paraguay, y cruzan la frontera todos los días a cursar la carrera de grado o posgrado elegida. Sea el caso que sea, el primero o el último de los explicitados, se debe lograr la residencia temporaria o permanente en el país para tramitar y obtener el título y/o trabajar en Argentina, porque el título se otorga con documento argentino. Sosa (2016) destaca la importancia del acuerdo entre los países para la residencia:

> Un paso muy significativo ha sido la firma del Acuerdo de Residencia del MERCOSUR y Estados Asociados, por el cual se posibilita que aquel que haya nacido en un país del bloque pueda obtener una residencia regular en otro país del mismo, mediante un trámite basado exclusivamente en la nacionalidad del peticionante y su carencia de antecedentes penales. (102)

Por otro lado, las palabras de una autoridad de la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) de la FHyCS de la UNaM interpelan la situación en relación a políticas institucionales sobre el tema.

> De pronto hay atisbos de instalar una política de internacionalización de la educación superior y de pronto el financiamiento se corta, las redes se rompen y estamos por ejemplo en "Internacionales" hace dos años sin tener convocatorias a becas internacionales; entonces por eso hablo de atisbos en el sentido de que hay una intencionalidad, hay una toma de conciencia de la importancia; yo no creo que las autoridades no tengan en cuenta esto, al contrario, hay muchos intentos de programas, de proyectos para la inclusión, pero, bueno, ninguno alcanza un desarrollo importante como para que la política se haga efectiva, ¿no? (Autoridad ORI)

Sin embargo, los esfuerzos institucionales son importantes para sostener las tres fases que transita cualquier estudiante: ingreso, permanencia y egreso en términos de que la brecha de ingreso-egreso sea cada vez menor y que el estudiante se gradúe en tiempo y forma.

Según García Hoz (1981),

> (...) la educación es un proceso de separación individual, porque con ella se intenta que el sujeto vaya desarrollando y haciendo efectiva sus propias posibilidades, que vaya disminuyendo o neutralizando sus propias limitaciones, y que

> vaya descubriendo los tipos de actividad y relaciones más acordes con sus características propias (en Bartol, 2012: 10).

García Hoz, expresa también que no se puede pensar el aprendizaje homogéneamente, que cada persona responde a tiempos y ritmos de aprendizaje. Es ilusorio pensar que todos den repuestas a los mismos objetivos y se interesen y ocupen de los mismos problemas; la educación genera en cada sujeto quiebres y rompe estructuras de acuerdo con sus propias características.

Desde la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la UNaM una autoridad expresa:

> Tenés comedores, albergues, boleto educativo, el plan Progresar[104], si funciona bien, es una herramienta importante. Sumado a eso, las becas de las facultades; tenemos becas de salud para los chicos que no tienen cobertura social. Acá hay becas de apuntes en Humanidades, becas de guarderías para los padres, los jóvenes, las chicas y los chicos que tienen hijos (…). Un combo importante de política estudiantil; sumado a eso, tenemos el gimnasio gratuito (…); también para los chicos haitianos, en su momento vinieron muchos, hubo una situación de intercambio cultural en Misiones con el país y se quedaron muchos acá en Posadas, hay una casa destinada también para ellos.

En la Facultad de Humanidades, y en el mismo sentido, hay esfuerzo por la inclusión y el sostenimiento de la matrícula. Para el caso, se puede citar la Resolución HCD Nº 319/16, la cual contempla a los estudiantes que trabajan. En cuanto a los estudiantes extranjeros y el apoyo institucional, responsables de la gestión de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Humanidades dice:

> Eso se viene trabajando con la Oficina de Relaciones Internacionales (…) que se viene encargando de articular y de buscar toda la información necesaria. Nosotros trabajamos en lo que es el comedor, en la búsqueda de lo que es albergue, también; ahora (…) se habilitó un nuevo albergue que tiene un espacio ya pensado para esos estudiantes que vienen de intercambio, que vienen de algún proyecto o programa, y que necesitan obviamente quedarse en algún lugar durante el período del programa; y también trabajamos en la inscripción del boleto gratuito, le ayudamos a hacer todas las gestiones institucionales, académicas, operativas, y obviamente también lo que es la firma de certificación de domicilio en la Policía, todo lo que conlleva ese trámite

Ser estudiante extranjero es una experiencia muy enriquecedora y a la vez complicada, sobre todo al principio, que implica recorrer un camino de adaptación, de familiarización con las distintas situaciones institucionales y especialmente la académica. La responsable del área académica de la Facultad describe lo siguiente:

> En la cuestión de extranjeros, sí hay un relevamiento, hay un seguimiento también por parte de (Secretaría) Académica. Estos se inscriben porque hay algunos que vienen a cursar… porque son diferentes situaciones, algunos vienen a cursar algunas materias y entonces piden el reconocimiento de esas materias. Digamos de ese trayecto y varios estudiantes, casos colombianos, mayoritariamente paraguayos que cursan carreras, esos se inscriben como estudiantes, digamos, y otros simple-

[104] El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) permite empezar o completar los estudios en cualquier nivel (primario, secundario, terciario, universitario, centros habilitados del Plan Fines del Ministerio de Educación, Bachilleratos Populares y Centros de Formación Profesional registrados ante dicho Ministerio o la Secretaría de Gobierno de Trabajo. Está dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años inclusive bajo determinadas circunstancias. Fue puesto en marcha el 22 de enero de 2014 e implementado por ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social).

> mente vienen a cursar unas materias… que hemos tenidos alumnos europeos que vienen a cursar determinadas materias y se les da el crédito (…). En cuanto los trámites de inscripción hay una preinscripción *online* con los extranjeros por la documentación. Si no reúnen la documentación necesaria, entonces bueno, ahí se presenta el inconveniente, pero se ha podido subsanar. Se espera que traigan la documentación e inclusive a los alumnos que le faltan documentaciones se les espera. La preinscripción es *online*, pero después, cuando traen la documentación y les falta algo, se le espera. Nunca se ha dejado a algún alumno afuera porque no tenga la documentación.

Finalmente, en la UNaM las políticas de inclusión y permanencia son para todos, sin distinción, las líneas institucionales van en la dirección de coordinar y plasmar políticas afirmativas y de inclusión, donde se enmarcan las acciones de cada unidad académica en relación a cada realidad. También, se debe resaltar el trabajo interrelacionado de docentes, a veces aislado, a través de proyectos de extensión o académicos en esa dirección.

Entonces, la pregunta es si las políticas y los programas de acción afirmativa tendientes a la inclusión de estudiantes son suficientes para este momento histórico. La educación es pública y para todos, y es el logro de varios años de lucha estudiantil por una mayor democratización en el sistema educativo y especialmente en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

Bartol, R. (2012). Inclusión Educativa en el Nivel Superior (Trabajo Final de Especialización). Universidad Católica de Cuyo. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/421/tesis-bartol.pdf

Sosa, M. (2016). Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior. *Universia*, 19, 7. Recuperado de https://www.universia.net

Universidad Nacional de Misiones (s/f). Creación de la Oficina de Relaciones Internacionales. Recuperado de: https://internacionales.unam.edu.ar/index.php/es/que-es-objetivo

La perspectiva de la gestión, acerca de inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y los sectores populares vulnerables en la Universidad.

Julia Pignotti
Pablo Daniel Vain

En el marco del Proyecto Inclusión de Indígenas, Personas Portadoras de Discapacidad, Inmigrantes y los Sectores Populares 16/H484 – PI de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y en consonancia con el objetivo principal de indagar en las políticas y programas que propicien la inclusión en la universidad, es que surge la iniciativa de esbozar una reflexión sobre el acceso y la inclusión, focalizando en políticas educativas, a partir de la mirada de los directivos de las instituciones, en este caso de la FHyCS-UNaM . En relación con esto Salette Loss y Vain señalan:

El desafío de la inclusión en la educación superior es un tema urgente para la investigación sobre la universidad, en la perspectiva de constituir políticas y acciones afirmativas capaces de garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes de las clases populares y colectivos habitualmente segregados.(Salette Loss y Vain, 2018: 177) Al respecto, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, encontramos un interesante artículo de quien preside dicha Comisión, Jaques Delors, titulado *La educación o la utopía necesaria*, que nos invita a pensar los desafíos de la educación en el siglo XXI: "La Comisión considera las políticas de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones" (Delors, 1996: 8)

Cuando definíamos -con el equipo de investigación- las metodologías de trabajo a utilizar, coincidimos en la necesidad de triangular técnicas cuantitativas y cualitativas.

Las entrevistas, que priorizamos en nuestras aproximaciones, son definidas por Rodríguez Gómez (et al, 1996:167) como "(...) una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal". La intención de las preguntas guía/disparadoras no estructuradas, estuvo vinculada a la "comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras." (Taylor y Bogdan, 1986:194-195).

En este capítulo vamos a analizar la perspectiva de una de las autoridades máximas de la Facultad (en adelante AI). Con respecto a la "Inclusión", surgieron las siguientes reflexiones sobre la importancia y necesidad de programas y políticas que efectivicen un acceso real a la universidad:

> Incluir es un desafío, una apuesta, y un problema, también, nuevo, dentro de lo que es, en particular, nuestra Universidad y nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Nuevo digo, ¿no? Está problematizado -en términos generales- en los espacios educativos, pero sí la política nacional que puso esto como un desafío en los últimos años (no estoy hablando de los últimos tres años, sino de las últimas décadas, y demás) donde la educación fue prioridad de Estado imperativamente y casi obligadamente también lo digo, nos puso a todos a pensar la cuestión de la inclusión como tema político y de políticas institucionales, y después,

> cómo eso se procesa en términos académicos (…). La noción de inclusión aparece ligada a la de accesibilidad también, se problematiza desde ese binomio. (AI)

La noción de inclusión está vinculada a las condiciones de accesibilidad, concibiéndola como el ejercicio del derecho al acceso a la educación superior. Condiciones de accesibilidad determinadas por oportunidades objetivas, promovidas y construidas en relación a las posibilidades de que las experiencias -y sobre todo, en este caso- refiriendo a aquellos que se encuentran marginados o excluidos del sistema educativo superior, por problemas internos de la institución y/o en sus dimensiones macro políticas, como fuerte componente limitante en contextos neoliberales.

En términos de política institucional, se especifica el carácter embrionario del proceso de inclusión, dado que se plantea en términos de desafío, apuesta y/o problema que depende de las condiciones que en tal sentido impuso el los gobiernos nacionales del período 2003-2015 como prioridad el desarrollo de estrategias asociadas a la inclusión educacional. En la pretensión de pensar políticas educativas de características inclusivas, la UNESCO define a la educación inclusiva como "una aproximación de desarrollo a partir de la búsqueda de atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión" (UNESCO, 2006, s/n).

Pero además, el acceso no es la totalidad de la inclusión, esta implica el derecho al ingreso, la permanencia con los apoyos necesarios, el egreso en un tiempo razonable; y todo ello con una formación de calidad.

La concepción sobre la inclusión de los sectores populares, se asocia a la integración a la formación superior en relación al acceso universal a través de la gratuidad y acciones de garantía de derechos. En relación con los desafíos que plantea la inclusión, la AI entrevistada marcó:

> Nosotros, particularmente en la Facultad, cuando pensamos la inclusión estamos pensando en aquellos sectores, o aquellos sujetos de sectores, que aun con la gratuidad no pudieron llegar y no se planteaban que la educación pública universitaria también era un derecho al que ellos podían acceder (…). Si bien es cierto que en los últimos años se han incorporado estudiantes que provienen de estos sectores, en términos de números sigue siendo un número absolutamente irrisorio, respecto de lo que sabemos que debemos incluir, ¿no? Y en principio, lo que se puede decir es que llegaron. Creo que el gran desafío sigue estando en las demandas de cómo se procesa organizacionalmente, en términos académicos, la atención y las respuestas a estos sectores, en términos de las particularidades que demandan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las evaluaciones y demás. (AI)

Recientemente, en una conferencia desarrollada por Flavia Terigi en el III Foro de Trayectorias Académicas de la UNaM, esta investigadora señalaba que "la perspectiva de las trayectorias escolares es la consideración de la incidencia de las condiciones institucionales en la producción de estos avatares. No solo las condiciones estructurales objetivas. No solo las condiciones subjetivas." (Terigi, 2021: s/n)

Por otro lado, cabe señalar que en la Argentina hubo varios momentos históricos en los cuales se gestaron políticas públicas para la democratización del acceso y permanencia en la educación superior.

En un trabajo reciente afirmamos:

> Pero es verdad, que los intentos de democratización del acceso a la universidad en Argentina,[105] con la eliminación del examen de ingreso establecida en 1953, dero-

[105] Cabe señalar que, aunque la Reforma Universitaria de 1918 fue una gesta fundamental para la transformación, no solo de las universidades argentinas, sino también del resto de América Latina, pero

> gada por la dictadura de Onganía (1967) y repuesta con el retorno a la democracia, luego de la dictadura cívico-militar-eclesiástica (1976-1984), así como el ingreso irrestricto, instaurado en el gobierno de Héctor J. Cámpora en 1973 y eliminado por la dictadura iniciada en 1976. Como también la gratuidad de la enseñanza de grado aprobada en 1949 y que también siguió los avatares relacionados con la alternancia entre gobiernos democráticos y de facto; es solo una quimera, si no van acompañados y articulados con: una formación universitaria de calidad, condiciones para la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario y medios que aseguren el egreso, en tiempos y condiciones razonables. (Vain, 2021: s/n)

La inclusión se define por la capacidad operativa e institucional de incrementar las cifras de sujetos que, hallándose en condiciones formales para la continuidad de los estudios superiores, no están presentes en estas instancias de formación profesional. En esa lógica, surgen líneas de trabajo y acción como el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Educativas, cuya dinámica nos explicaba uno de sus referentes (CTP) y fundadores:

> Inicialmente el programa tuvo líneas: una de las líneas, era la de los "Tutores Pares", era formar a estudiantes avanzados para que acompañaran; otra línea se llamaba Ejes de Integración, ese eje de integración lo que buscaba era formar socioculturalmente a la vez a los tutores pares, y a la vez a todo aquel estudiante universitario, desde los ingresantes al avanzado. Porque bajo el paradigma de la trayectoria formativa el cruce era lo que nos interesaba, ese encuentro entre las diferencias para construir algo nuevo. Después había otra línea que se llamaba Observatorio, que era para ver el seguimiento de estas personas: ¿Por qué dejaban? ¿Por qué no dejaban? etc. etc. Bueno lamentablemente por los avatares que sufrió el Programa, en el sentido de acompañamiento institucional – que no estuvo muy acompañado el programa por la gestión institucional, sí acompañado por los propios estudiantes. Una línea nomas fue la que sobrevivió, esta que buscaba la formación sociocultural. (CTP)

Estos programas son gestados por los/as educadores como propuestas de inclusión, intentando aportar elementos facilitadores de contención y de formación para los estudiantes. Estos últimos tienen un rol fundamental en la ejecución del programa, y surge la disputa por el reconocimiento de su trabajo.

> Los chicos esperan reconocimiento también, porque éste es un trabajo que lleva horas (…) ni siquiera es reconocido curricularmente para estos estudiantes avanzados, si fuese por lo menos reconocido curricularmente – ya que no puede ser reconocido monetariamente. Si simbólicamente, porque es un espacio de coformación, digamos, ¿no? Ellos aprenden acá a hacer proyectos de extensión, aprenden a cómo hacer un proyecto de investigación, cómo escribir- que no está en la formación- cómo armar talleres, como llevar a cabo talleres, como escribir artículos para publicaciones – eso que no está en la formación profesional- (…) Como ellos son los que deben llevar adelante, aprenden, digamos. (AI)

En este marco resulta primordial entender a los estudiantes en un rol protagónico, como seres reflexivos y críticos que piensan la realidad que les rodea, sosteniendo una "educación problematizadora fundada en la creatividad y que estimula una acción y una reflexión verdaderas sobre la realidad."[106] (Freire, 1979:42).

---

los estudiantes reformistas de Córdoba no pedían -por cuestiones históricas- el ingreso irrestricto y la gratuidad.

[106] La traducción del portugués es nuestra.

Por otro lado, situarnos en el contexto se vuelve una tarea fundamental, pensando en clave de una educación latinoamericana, para poder pensar en políticas concretas aplicadas a una región específica.

> Yo creo que la crisis, en el sentido de lo que está pasando en el contexto, y como están, otra vez, poniendo en jaque lo público y la educación pública, y la educación pública universitaria, nos genera una oportunidad para pararnos a pensar. No tenemos más tiempo para generar cuestiones creativas (…) van a empezar a vincularnos los presupuestos y demás con los logros y las tasas de rendimientos. Entonces me parece que, desde ese lugar, e intentando ver como desafío me parece que (…) aparece una posibilidad ahí, casi como imperativo del contexto, de que todos los actores, o por lo menos la mayoría, tengamos que empezar a nuclearnos para poder repensar nuestras propias prácticas docentes. (AI)

La inclusión como acceso a la formación superior, conlleva a sobredimensionar el significado atribuido a las acciones de garantía de derechos: políticas de becas de albergue, de apuntes, de transporte, el comedor, sin considerar que también hay aspectos vinculados al modelo institucional y académico montado sobre la integración de los sujetos a los estándares que emergen de los planes de estudios, y los programas de las asignaturas, como también el modelo de enseñanza fundado en sujetos universales.

Sin embargo, en el proyecto de investigación ya citado, otro de los objetivos planteaba: Relevar y describir políticas públicas y programas que promuevan la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en las universidades participantes en este estudio.

En ese marco, se identificó y analizó

> (...) un proyecto de reglamentación entendido como una estrategia y/o medida alternativa para garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje de estudiantes que por diversas circunstancias, transitorias o permanentes de salud, responsabilidad familiar o laboral se vieran en dificultades en cursado normal de la carrera. En consecuencia tiene como objetivo el de exceptuar a los estudiantes que dispongan del Certificado para Estudiantes Trabajadores, Estudiantes con familiares a cargo, Estudiantes con impedimentos psico-físicos, Estudiantes embarazadas y en período de puerperio y lactancia, estudiantes con hijos menores de dos años, de lo establecido en el Art 4° Inciso b) de la Resolución C.D N°240/12 ¨Reglamento de Evaluación y Promoción alumnos sobre porcentaje de asistencia y aprobación de trabajos prácticos. (Oeyen et al, 2018: s/n)

Lamentablemente, desde el grupo de investigación fue imposible localizar la existencia de evaluaciones del impacto de este programa, normado por la Resolución. Consejo Directivo N° 119/16. Y además, con la suspensión de la presencialidad a causa de la Pandemia de COVID-19, el seguimiento ha sido imposible.

El contexto socio-político actual referido a la educación pública y al nivel superior ha impuesto una lógica basada en la integración y el cumplimiento de estándares de rendimiento académico y las tasas de graduación, como imperativo que neutraliza el desafío de la educación superior en el proceso de inclusión educacional.

El problema es mucho más complejo que la disponibilidad de recursos para garantizar mejores condiciones para el ejercicio de derecho, es necesario también crear espacios para poder repensar las prácticas docentes como eje clave para la discusión sobre políticas de inclusión educacional en el nivel superior.

Finalmente, cabe destacar que la conversación con estas autoridades giró en torno a la inclusión de los estudiantes vulnerables a la marginalización y la exclusión en la universidad, pero no a otros colectivos también excluidos como: estudiantes con discapacidad, de pueblos originarios, inmigrantes y/o que pertenecen al colectivo LGBTIQA+.

Nos preguntamos si fue este un error de los entrevistadores al no introducir el tema o que desde la mirada de las máximas autoridades, la inclusión solo se refiere a los estudiantes de los sectores socialmente vulnerables.

Referencias bibliográficas

Delors, J (1996). La educación o la utopía necesaria. En: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Oeyen, M. Franco, M. Pignotti, J. y Villarreal, A. (2018). Acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión. (19–20). Posadas: Programa de Educación.

Salette Loss, A. y Vain, P. (2018). Educación superior: inclusión y diversidad sociocultural. Resistencia y desafíos. En: Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008 (2018) por Damián Del Valle y Claudio Suasnábar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU- CLACSO- UNA

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós: Buenos Aires.

Terigi, F. El acceso a la educación superior como transición. (2021, 21 octubre). [Conferencia]. Foro de Trayectorias Académicas de la UNaM, Eldorado, Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=n07us2e6xuM&t=3106s

Vain, P. (2021). Aportes del enfoque biográfico-narrativo para el estudio de las trayectorias estudiantiles. Revista de la Educación Superior (ANUIES) [En evaluación]

PARTE V
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
IE/ULISBOA

Inclusão no Ensino Superior- Conceções e perceções de líderes de uma universidade portuguesa[107]

Carmen Cavaco
Ana Paula Caetano
Isabel Pimenta Freire
Florbela de Sousa

Introdução

O estudo que se apresenta neste capítulo resultou de um projeto de investigação mais amplo, sobre políticas e práticas de inclusão de estudantes com deficiência e de estudantes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e afrodescendentes, no ensino superior português. O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado numa universidade pública portuguesa. Neste capítulo, pretendemos compreender as conceções de líderes, de chefias intermédias e de técnicos desta Universidade acerca da inclusão e as suas perceções sobre as políticas e práticas de integração e de inclusão de estudantes com deficiência e de estudantes dos PALOP e afrodescendentes.

Neste trabalho adotámos uma perspetiva ampla de inclusão, considerando que a sua concretização apenas é possível através de estratégias que permitam, em simultâneo, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, mas também a igualdade de oportunidades no sucesso educativo dos alunos. A problemática da inclusão de estudantes com deficiência e de estudantes dos PALOP e afrodescendentes no ensino superior português parece-nos relevante, porquanto se trata de uma dimensão pouco estudada do ponto de vista científico e que, de certa forma, tem vindo a ser silenciada e invisibilizada. Por outro lado, o estudo desta problemática parece-nos muito premente num contexto social e político marcado pela concomitância da defesa do princípio "da igualdade de direitos, da igualdade de liberdades, e ainda da igualdade de oportunidades ou de capacidades" (Dubet, 2000, p.5), e, ao mesmo tempo, do facto de vivermos "em sociedades muito injustas" (Sousa Santos, 2007, p.23), registando-se uma "naturalização das diferenças, que ocultam hierarquias" (Sousa Santos, 2007, p.30), de classificações diversas, tais como racial, étnica, condição física e sexual. Neste estudo corroboramos o pensamento de Boaventura Sousa Santos (2007) quando defende que "a luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais" (p.63). Deste modo, defendemos a importância de pensar diferenças com igualdade, assegurando-se, em simultâneo, "o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença" (Sousa Santos, 2007, p.62). Partimos do pressuposto que esta dupla intervenção permite uma inclusão que respeita e valoriza a heterogeneidade, possibilitando a resolução de desigualdades e de problemas de exclusão.

O capítulo é constituído por quatro pontos: o primeiro centra-se na metodologia e nos participantes do estudo. O terceiro ponto foca-se nas conceções das lideranças de topo, das lideranças intermédia e de técnicos da universidade em estudo, no que respeita à inclusão dos estudantes. O quarto incide nas perceções das lideranças e dos quadros intermédios sobre as políticas e práticas de inclusão de estudantes com deficiência, e estudantes dos PALOP e afrodescendentes. Neste ponto abordamos a perceção sobre as micropolíticas da universidade no âmbito da problemática em estudo, os programas e as atividades orientadas para a inclusão, os constrangimentos à inclusão e, por último, me-

[107]Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UID/CED/04107/2019.

didas necessárias para a promoção da inclusão. O quinto ponto aborda as considerações finais.

Metodologia e Participantes do Estudo

O texto resultou de um estudo exploratório que se apoiou na recolha de dados em fontes documentais de natureza institucional e dados de natureza qualitativa, recolhidos através de entrevistas e de questionário de resposta aberta. O estudo foi realizado numa universidade pública portuguesa. Neste capítulo, pretendemos compreender as conceções de líderes, de chefias intermédias e de técnicos desta Universidade acerca da inclusão e as suas perceções acerca das políticas e práticas de inclusão de estudantes com deficiência e de estudantes dos PALOP e afrodescendentes.

Numa primeira fase do estudo assumimos fazer entrevista individual a um membro dirigente da reitoria e enviar o questionário aberto a diretores de três escolas da universidade escolhida, a coordenadores de curso e a coordenadores de serviços vocacionados para o acompanhamento de estudantes dessas mesmas três escolas. A dificuldade em obter os dados solicitados levou-nos a rever estas opções e a alargar a recolha a quatro escolas. Nos casos em que não foi possível obter respostas através do questionário aberto solicitámos a realização de entrevistas. Optámos por organizar um guião de recolha com temas e questões similares, quer para as entrevistas individuais face a face, quer para o questionário aberto, enviado e respondido digitalmente.

No total, recolhemos dados junto de um vice-reitor, de três diretores de escola, de três coordenadores de curso, da coordenadora do Núcleo para a Inclusão da Universidade, e de três coordenadores de serviços de acompanhamento de estudantes. Para além das entrevistas semidiretivas e do questionário aberto, a título complementar, analisámos alguns documentos fornecidos pelo Núcleo para a Inclusão, sobre os serviços de acompanhamento dos alunos das quatro escolas e sobre os serviços de apoio social.

Conceções de inclusão de líderes, de chefias intermédias e de técnicos

A maior parte dos líderes e dos quadros intermédios entrevistados manifestam claramente a importância que atribuem à inclusão de todos os estudantes na universidade, associando-a ao acesso aos direitos consignados na Constituição da República Portuguesa (CRP) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, lei 46/1988). Assim, a inclusão é valorizada pelas lideranças de topo e intermédias e pelos técnicos com base em valores como os da igualdade (de acesso e de oportunidades), da não-discriminação (Princípio da Igualdade, artigo 13º da CRP) e da democratização do ensino superior (artigo 76º da CRP). Os entrevistados manifestam através do seu discurso uma conceção de inclusão baseada nos direitos consignados no quadro legal. No Artigo 12º da LBSE é afirmado, no ponto 4, que "o Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias".

Como um dos entrevistados argumenta, a inclusão é uma problemática que está no cerne da construção da própria democracia, pois através dela se garantem direitos fundamentais do cidadão, no presente e no futuro. Porém, no sistema educativo português, a igualdade de acesso ao ensino superior continua a ser um problema em busca de solução, pois enquanto a educação básica e secundária (do 1º ao 12º ano de escolaridade) é gratuita, o ensino superior está sujeito ao pagamento de propinas que impedem o acesso a alguns jovens em situações socioeconómicas mais difíceis. Este constrangimento inviabiliza, desde logo, a igualdade de acesso ao ensino superior, o que justifica a unanimidade entre os líderes de topo e os quadros intermédios entrevistados ao associarem a inclusão no ensino superior, essencialmente, à igualdade de acesso. A legislação portu-

guesa, como forma de promoção da igualdade de acesso ao ensino superior, prevê a existência de concursos especiais de acesso para candidatos com deficiência ou filhos de emigrantes, assim como filhos de diplomatas. Contudo, como destacámos anteriormente, a igualdade no acesso ao ensino superior em Portugal, não é devidamente assegurada, entre outros fatores, devido à existência de propinas que, em alguns casos, inviabilizam o acesso de estudantes provenientes de famílias com rendimentos económicos reduzidos.

Dois dos líderes de topo e dois dos coordenadores de curso revelam uma perspetiva ampla de inclusão, ao valorizarem os apoios aos estudantes com necessidades especiais, não só na entrada na universidade, como em situações críticas ou agudas de saúde física e/ou psicológica, como forma de assegurar as condições necessárias de equidade, para que possam ter sucesso na aprendizagem. Este aspeto diferenciador é de realçar pois, como sabemos, a equidade vai para além da igualdade de acesso e de oportunidades, remetendo para uma visão mais complexa e dinâmica da inclusão que se operacionaliza na busca de respostas diferenciadas em função das necessidades de cada um, permitindo progredir segundo as potencialidades, em estreita relação com a igualdade de oportunidades. Talvez por isso, um destes coordenadores entende que a inclusão, para além de um direito, é um dever das instituições, o que as convoca para a promoção da qualidade e mesmo da excelência das condições, dos processos e dos resultados.

A abordagem à problemática da inclusão, nomeadamente dos estudantes com deficiência e também dos estudantes de outras etnias e culturas, que não a autóctone, bem como de estudantes com graves dificuldades económicas levanta sérios dilemas a quem faz parte da governação de uma instituição educativa, bem como aos professores e por vezes mesmo aos colegas. Como enfrentar a problemática a nível das políticas institucionais e das práticas educativas? Como diagnosticar sem estigmatizar? Como expandir uma cultura inclusiva na instituição? Como agir e não estigmatizar? Como agir para diferenciar sem discriminar, respondendo adequadamente às necessidades educativas específicas? Como defendeu Aristóteles "nada é mais desigual do que tratar pessoas diferentes de forma igual". Como fazer para ultrapassar estas tensões dilemáticas que muitas vezes tolhem as instituições e os educadores?

Um dos entrevistados, com importantes responsabilidades nesta Universidade, ao definir a importância da inclusão para a instituição, colocou no centro da questão valores éticos como o sigilo, o respeito pela privacidade de cada estudante e a não-discriminação parecendo-nos traduzir uma linha orientadora da Universidade, nesta vertente da sua ação, leitura que aprofundaremos em tópicos seguintes. Um dos diretores entrevistado considera que o ensino superior tem necessariamente de traduzir a diversidade social, que tem vindo a aumentar, para tal é importante que a universidade seja capaz de integrar as diferenças e de funcionar como um modelo para a promoção da igualdade de oportunidades:

> Numa sociedade cada vez mais diversa em termos de estilos, géneros, etnias e condições de vida, o ensino superior deve não só estar preparado para a integração dessas diferenças como deve ser um modelo de igualdade de oportunidades para todos. (diretor de escola).

Porém, alguns dos nossos informantes, aparentemente, encaram a problemática da inclusão no ensino superior de formas algo diversas daquelas que acabamos de apresentar, relativizando a sua importância:

> É apenas uma das questões, entre muitas outras, a que as instituições devem dar atenção" (coordenadora de curso);
>
> Tem pouca importância, independentemente da problemática mais lata do livre-acesso dos melhores à universidade. (diretor de escola).

A perspetiva identificada na última fala revela a questão das "desigualdades justas" (Dubet, 2000), que são facilmente silenciadas e naturalizadas, sobretudo quando resultam de um processo de seleção baseado na meritocracia e na competição, entre estudantes, como é o caso do acesso ao ensino superior, em Portugal. Neste caso "a meritocracia escolar enquanto princípio libertador, não impede a sua contribuição para a legitimação de desigualdades, porquanto atribui a responsabilidade às próprias vítimas" (Dubet, 2000, p.52). Neste caso, parte-se do princípio que o sistema de acesso ao ensino superior ao ser baseado nas médias do ensino secundário e das notas dos exames nacionais é justo e adequado, porque viabiliza o acesso dos melhores alunos. Contudo, este sistema baseado na meritocracia é gerador de múltiplas desigualdades, porque nem todos os alunos apresentam as mesmas competências linguísticas, culturais e sociais, nem contam com o mesmo apoio familiar no apoio ao estudo. Nesse sentido o sistema meritocrático de acesso ao ensino superior, em Portugal, pode contribuir para a legitimação e reforço de desigualdades e para a responsabilização individual dos alunos que não conseguem ter acesso e sucesso educativo.

O testemunho da coordenadora do Núcleo para a Inclusão também é revelador da política da Universidade, quando afirma:

> Nós sabemos que os estudantes com necessidades educativas especiais, quando chegam ao ensino superior, sentem-se muito pouco salvaguardados, porque enquanto estavam no ensino secundário as escolas apoiavam-nos. Eles chegam aqui e são estudantes em igualdade de circunstâncias com todos os outros e depois depende um bocadinho de cada escola, de cada professor, deles próprios, sobretudo das pessoas com quem se deparam. Às vezes é uma questão de personalidade das pessoas que têm à sua frente e da disponibilidade.

Este tipo de atuação pode originar desigualdades. Os estudos realizados em contexto escolar reforçam a ideia que ao contrário do que se pensava – que uma oferta e um tratamento igual a todos os alunos permitiria, por si só, assegurar a igualdade de oportunidades – "que não somente esse tratamento não é igualitário como também essa suposta igualdade contribui para a produção de desigualdades" (Dubet, 2000, p.37). Os dados estatísticos de 2018 (DGEEC, 2018; PORDATA, 2018), revelam que número de alunos com necessidades educativas especiais (1 644) inscritos no ensino superior representava apenas 0,5% do total de alunos inscritos (361 943), ou seja, um valor muito reduzido. As estatísticas da DGEEC para o ano letivo 2015/2016 davam conta de 11 062 alunos com necessidades educativas especiais a frequentar o ensino secundário (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2016). Estes seriam os potenciais alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior, em 2018, mas como se verifica o número é substancialmente diferente. Estes números interpelam-nos relativamente à igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, em especial, mas também, em geral, no que respeita à igualdade de oportunidades de sucesso educativo destes alunos durante o seu percurso no ensino secundário.

Percepções sobre políticas e práticas de inclusão dos estudantes

Política institucional e práticas de governação na universidade

Nas últimas décadas, e de uma forma progressiva, registou-se a emergência de orientações políticas sobre os direitos de minorias étnicas, religiosas e linguísticas, e de pessoas com deficiência, por parte de organismos com poder para influenciar as políticas públicas ao nível internacional. Neste âmbito salienta-se a Declaração sobre os Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Étnicas, Religiosas e Linguísticas (Nações Unidas, 1992) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006). A União Europeia tem vindo a definir orientações políticas nes-

ta linha de atuação, nomeadamente, no que respeita à necessidade de se assegurar sistemas educativos que promovam a inclusão da diversidade através do acesso e do sucesso educativo (Conselho da União Europeia, 2018).

O ensino superior, nomeadamente, a universidade confronta-se na atualidade com a necessidade de gerir contradições complexas, identificadas por Boaventura Sousa Santos (1994), através de três tipos de crise. A crise da hegemonia, resultante da contradição entre as suas funções tradicionais e as funções que lhe vão sendo atribuídas progressivamente. A crise de legitimidade, que decorre da tensão entre a necessidade de produzir conhecimento científico e de assegurar a democratização de acesso e sucesso educativo, pautando-se pela igualdade de oportunidades de todos os cidadãos. A crise institucional, marcada pela tensão de lógicas entre as exigências neoliberais ditadas pelo mercado, os constrangimentos financeiros e burocráticos ditados pelo Estado, e as questões da responsabilidade social e da formação integral dos cidadãos. A complexidade presente na sociedade contemporânea é notória e influencia a atuação das instituições de ensino superior, nomeadamente, das universidades. É neste contexto marcado, simultaneamente, pela complexidade, pela emergência de orientações políticas transnacionais e por contradições difíceis de ultrapassar que apresentamos a análise dos dados recolhidos no estudo.

O conjunto das entrevistas revela a existência de uma política institucional orientada para os estudantes com deficiência, não acontecendo o mesmo relativamente aos estudantes dos PALOP e afrodescendentes. Por isso, a maior parte da informação analisada diz respeito ao primeiro grupo de estudantes. Esta situação pode justificar-se com a progressiva visibilidade social e política, dos direitos das pessoas com deficiência. O inquérito realizado no ensino superior português, pela Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência, no ano letivo de 2017/2018, permite-nos concluir que mais de metade (56,3%) das instituições de ensino superior tem regulamentação própria para os alunos com necessidades educativas especiais e quase metade (45,5%) tem serviços de apoio a estes alunos (DGEEC, 2018).

O líder com maiores responsabilidades na Universidade definiu a política da instituição utilizando a expressão "*atuação suave*", que traduziu na disseminação de uma atitude de "disponibilidade", de não estigmatização, de "informação de serviços e apoios", de "prestação de apoio, quando solicitado" e "de estímulo aos professores para contactarem com os Gabinetes". A política da Universidade "é baseada na disponibilidade para apoiar e divulgar o que existe dentro das escolas, sem ser intrusivo". Quando questionado sobre o diagnóstico de situações ou casos revelou que a perspetiva é de "deteção natural de estudantes com necessidades educativas especiais, estimular as escolas a darem atenção aos casos e aproveitar as redes de Associações de Estudantes para deteção precoce". No discurso deste líder de topo também se percebe que a existência de um serviço a funcionar em rede nas várias escolas, em articulação com a reitoria, tem uma importância muito significativa na política da Universidade para a inclusão de estudantes com deficiência.

Sobre as políticas gerais da Universidade em relação à inclusão, o diretor de uma escola considera que é necessário resolver constrangimentos existentes e que dificultam o trabalho neste domínio: "as práticas [desta escola] poderiam ainda ser mais completas e eficientes, mas é sobretudo ao nível da [Universidade] que sentimos mais falta de práticas de acolhimento e integração". Um outro diretor entrevistado não se manifestou e outro diz desconhecer: "da Universidade: não sei". Tal como dois coordenadores de curso: "não sei responder"; "desconheço". Entre os entrevistados regista-se uma divergência na apreciação que fazem das micropolíticas de governação desta vertente da vida da Universidade, uns são mais positivos e referem "*o trabalho responsável da Universi-*

dade" (coordenadora de Gabinete de Apoio ao Estudante), outros destacaram a participação de todos os estudantes na vida social e a capacidade de integração. Outros, mais críticos, consideram que impera o modelo médico e assistencialista de situações particulares, nomeadamente de alunos com deficiência. Apenas um dos entrevistados referiu um aspeto concreto relativo a práticas de inclusão no processo de aprendizagem, ao mencionar a importância da colaboração de intérpretes de língua gestual portuguesa em sala de aula, no apoio a estudantes surdos de duas escolas desta Universidade.

Para a compreensão das políticas gerais da Universidade, tentámos entender as perceções dos entrevistados acerca da articulação entre as micropolíticas das unidades orgânicas e as da Universidade no seu todo e entre estas e as políticas do Estado. Alguns respondentes manifestaram a sua estranheza relativamente ao assunto dizendo: "não vejo uma relação evidente"; "não sei responder, pois só conheço bem as políticas da instituição em que trabalho". Também é de realçar que um dos entrevistados tenha afirmado que este assunto nunca foi tratado no Conselho Geral da Universidade.

A ausência de legislação específica para o ensino superior, a transferência pelo governo de responsabilidades para a universidade e o desconhecimento das orientações específicas da própria Universidade constituem algumas das fragilidades estruturais apontadas, repercutindo-se na articulação entre os órgãos centrais e o trabalho das unidades orgânicas. Apesar dos constrangimentos sentidos, no quadro do trabalho com os órgãos de governação nacionais, membros do Núcleo para a Inclusão desta universidade participaram em sessões de auscultação em grupos de trabalho da Assembleia da República, nos quais inclusivamente apresentaram uma proposta de Projeto de Lei para o estudante do ensino superior. Este elemento revela a preocupação desta instituição com a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais. Ou seja, a área que desencadeia um maior interesse é relativa aos estudantes com necessidades educativas especiais, quer, por parte do governo do Estado, quando define contingentes especiais e apoios de ação social, quer ao nível das articulações entre governo, Universidade e unidades orgânicas, através da criação do serviço em rede orientado para os estudantes com necessidades educativas especiais da Universidade, de grupos de trabalho e de regulamentos sobre o estatuto de alunos com necessidades educativas especiais.

Inclusão - programas e atividades

No que respeita a programas e atividades que promovem a inclusão, os coordenadores dos serviços vocacionados para o apoio a estudantes destacam programas de mentorado por alunos e de tutoria por docentes, programas de português, semanas de acolhimento, processos de mediação pedagógica e acompanhamento individualizado. Estes programas destinam-se a todos os estudantes, não diferenciando estudantes migrantes ou com deficiência, embora haja também, pelo menos em algumas escolas, medidas específicas para acolher a diversidade cultural, como é o caso de um espaço de orações ecuménico, referido por um dos entrevistados, de programas de inglês e de português para estrangeiros, e de reuniões anuais da direção de uma escola com estes alunos.

A maioria das medidas específicas referidas, com exceção em algumas escolas e serviços, centram-se em alunos com necessidades educativas especiais, como é o caso do estatuto aluno com necessidades educativas especiais, da sinalização dos casos, de apoios individualizados tutoriais, de mentorado, e também apoio médico, formação de docentes e de técnicos dos serviços, bem como a disponibilização de recursos próprios para atender a algumas deficiências, nomeadamente "*serviço de testes e transcrição de testes, acompanhamento e orientação*" e "*contratação de intérpretes de língua gestual portuguesa*". O diretor de uma das escolas refere as medidas específicas centradas nos estudantes com necessidades educativas especiais, com a finalidade de assegurar a sua inclusão e o sucesso académico:

> Os alunos com deficiência têm desde o início um acompanhamento próprio feito pelo Gabinete de Apoio [aos Estudantes], onde é feito, em conjunto com os docentes, um levantamento das necessidades de cada aluno, por forma a permitir que a sua vida académica e o seu desempenho ocorram nas mesmas condições dos outros alunos. O levantamento destas necessidades reflete-se no decurso das aulas e sobretudo na avaliação, dando aos alunos as melhores condições físicas para realizarem as mesmas. Há igualmente a preocupação de adaptar o espaço às suas necessidades.

O Grupo de Trabalho para a Inclusão, criado há cerca de sete anos, está diretamente ligado à reitoria da Universidade. Este pequeno grupo, ampliando o trabalho em rede já existente na maior parte das escolas da Universidade, dinamizou a criação de um serviço em rede para a inclusão, constituído por docentes, técnicos especializados e estudantes de todas escolas e que também integrou técnicos dos serviços de ação social. A dinamização desta rede espelha o desejo, por parte das lideranças de topo, de efetivar uma política participativa e transversal a toda a Universidade, para responder aos estudantes com necessidades educativas especiais, como nos disse a coordenadora desta iniciativa:

> Nós, neste setor, constituímos uma rede por percebermos que fazia todo o sentido a Universidade ter uma linha orientadora transversal, para que de uma forma genérica atendesse os alunos que têm necessidades.

Tem sido desenvolvido um importante trabalho de sensibilização e formação (seminários, mostras fotográficas, exposições, evento temático sobre deficiência) e também a criação e disseminação de informação (sistematização de bibliografia nacional e internacional, levantamento de projetos da Universidade na área, informação sobre a inserção no mercado de trabalho). Foi criado um regulamento para estudantes com necessidades educativas especiais, que define as linhas orientadoras gerais para a Universidade: "as escolas de acordo com as suas especificidades, com a tipologia de estudantes que têm e com as condições que têm fariam o seu regulamento alicerçando-o nestas linhas que tinham sido definidas" (coordenadora do Núcleo para a Inclusão). Porém, uma das coordenadoras de curso afirma:

> Para além da sinalização por parte dos serviços académicos, não conheço mais nenhuma prática específica. Tanto quanto consigo identificar, os serviços académicos sinalizam os estudantes com necessidades educativas especiais e essa identificação consta das pautas.

Relativamente aos estudantes africanos e portugueses afrodescendentes, nas palavras desta entrevistada: "a outra vertente, a inclusão da diversidade cultural, acho que também é uma vertente muito importante, não há qualquer iniciativa especializada e entendo que devia haver". Os coordenadores de gabinetes de apoio ao aluno manifestam-se laconicamente sobre o assunto: "*não há micropolíticas*"; "*desconheço*". Também o diretor de uma das escolas se manifesta neste sentido, desvendando na resposta a sua conceção de inclusão aparentemente voltada para uma visão assistencialista ou meramente de aconselhamento: *"não há na faculdade micropolíticas para orientar nenhum grupo étnico".* Também uma coordenadora de curso desta escola parece ir ao encontro do entendimento do diretor, ao afirmar:

> Estes estudantes [africanos e portugueses afrodescendentes] podem recorrer aos serviços de apoio existentes como qualquer outro aluno sem discriminação. Não conheço nenhum núcleo apenas vocacionado para estes alunos. Não considero que a sua existência seja necessária. A faculdade tem um bom serviço de apoio aos estudantes com várias valências que atende todos aqueles que o procuram, independentemente da nacionalidade.

Nesta escola existe uma enorme diversidade cultural, com estudantes de todos os continentes, como nos retratou uma das estudantes:

> A Faculdade é muito diversificada, pessoas diferentes, cabelos e roupas diferentes mas em que todos se aceitam. Vemos uns a rezar porque são muçulmanos, há um que anda descalço por todo o lado, mas ninguém diz nada. São pessoas bastante diferentes e sente-se logo no pátio de entrada.

Trata-se também de uma escola onde existe uma Associação de Estudantes Africanos ativa. O diretor de uma outra escola fez referência aos programas de Mentorado e de Língua Portuguesa, extensivos a todos os estudantes, e o espaço de orações ecuménicas existente numa das escolas e que constitui um meio de encontro cultural e intercultural. O diretor de uma outra escola refere a existência de algumas medidas de integração dos estudantes internacionais, onde inclui os estudantes dos PALOP:

> Os nosso alunos dos PALOP são sobretudo estudantes internacionais. No caso dos alunos de 3º ciclo, o orientador tem um papel preponderante na sua integração. No caso dos alunos que vêm para o [mestrado integrado], existe um programa de acolhimento próprio criado pelo [Gabinete de Apoio ao Estudante] que procura responder às necessidades específicas destes alunos. O Diretor reúne pelo menos uma vez por ano com estes alunos para ouvir as suas necessidades e o seu grau de satisfação com as práticas de integração na [Faculdade].

O vice-reitor, por sua vez, relativamente às políticas e práticas de inclusão dos estudantes africanos e portugueses afrodescendentes remete para a atribuição de bolsas de ação social pela Direção Geral da Ação Social do Ensino Superior, que é feita de acordo com o Regulamento de Atribuição de Bolsas. Os estudantes candidatam-se e são entrevistados. Para situações de dificuldade temporária são atribuídas Bolsas de Emergência. Os que se encontram em situações muito difíceis podem obter Bolsas de Mérito Social (por exemplo: dão apoio na biblioteca). A informação necessária está disponível no *site* da reitoria da Universidade e no *site* da Ação Social. Porém, como damos contra noutro capítulo deste livro, através da voz destes estudantes, nem sempre estas políticas respondem com eficácia às necessidades dos estudantes, que em muitos casos têm grandes constrangimentos socioeconómicos e de outros tipos.

A quase inexistência de medidas especificamente orientadas para os alunos dos PALOP e o silenciamento relativamente aos afrodescendentes parecem denotar, através do discurso dos líderes da Universidade, uma estratégia de tratamento igual, como forma de evitar a estigmatização e a discriminação. Contudo, como se referiu anteriormente, este tipo de estratégia pode contribuir para reforçar as desigualdades, pois não têm em conta as especificidades destes alunos. As estatísticas revelam um decréscimo de alunos no ensino superior provenientes dos PALOP, entre 2005/2006 e 2012/2013, na ordem dos 18%, que se deve sobretudo à diminuição de alunos inscritos provenientes de Angola, Cabo Verde e Moçambique (Oliveira, Ramos, Ferreira & Gaspar, 2015). Os alunos dos PALOP no ensino superior português, em 2005/2005, representavam 61,2% dos alunos estrangeiros e em 2012/2013 passaram a representar apenas 26,7% (Oliveira, Ramos, Ferreira & Gaspar, 2015). Estes valores são importantes para estimular a nossa reflexão e interpelam-nos ainda mais porquanto se referem a um período em que ocorreu um aumento significativo da mobilidade estudantil em Portugal, nomeadamente, de alunos provenientes do Brasil e de países da União Europeia.

Constrangimentos à inclusão

Através do estudo identificaram-se vários tipos de constrangimentos que impedem ou dificultam a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais, dos PALOP e afrodescendentes. Os entrevistados referem barreiras físicas, espaciais e arquitetónicas, relacionadas com a acessibilidade de estudantes com deficiência; referem

problemas relacionados com os serviços, tais como dificuldades de sinalização dos estudantes na transição entre o ensino secundário e o superior; insuficiente informação sobre apoios; alunos com dificuldades na língua portuguesa; problemas relacionados com os métodos pedagógicos, falta de recursos, falta de camas reservadas a estes alunos, resistência, falta de iniciativas de receção a estes alunos, e falta garantia de apoio formal. Relativamente aos professores apontam a falta de formação adaptada e falta de bom senso, assim como uma visão conservadora, rigidez relacional e resistência à necessidade de assegurar a inclusão de estudantes muito diversificados. No que respeita aos currículos identificam a ausência de adaptação curricular. O problema da dimensão exagerada das turmas é visto como um dos principais constrangimentos: "*numa turma de 60 ou 70 alunos, como acontece constantemente, o professor não pode prestar uma atenção especial a estes alunos e alguns deles poderão sentir-se mais inibidos, não participando de um modo ativo nas atividades letivas*" (coordenador de curso). As competências linguísticas dos alunos e a inadequação do modo de trabalho pedagógico são também constrangimentos apontados: "os alunos dos PALOP têm dificuldades de compreensão do português de Portugal, em alguns casos grandes dificuldades; a não existência de um modelo tutorial de ensino que poderia facilitar grandemente a inclusão" (diretor de escola). Os entrevistados referem ainda falta de legislação, de orçamentos específicos para apoios e redes de transportes para deficientes.

Resultados. A inclusão social e escolar

Alguns dos entrevistados fazem uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido pelos gabinetes de apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais:

> Tanto quanto tenho observado este serviço de apoio está muito bem organizado e tem ao seu serviço funcionários atentos e dedicados que cobrem as necessidades dos nossos discentes. (coordenador de curso)
>
> Existe um Núcleo de Apoio ao Aluno especialmente dedicado a este subgrupo de estudantes com longa experiência e excelentes resultados. (diretor de escola)
>
> As medidas têm ajudado os alunos a conhecer melhor o funcionamento da [Faculdade], sobretudo do [Gabinete de Apoio ao Estudante]. (diretor de escola)

De entre os principais resultados das políticas e práticas de inclusão identificados na Universidade, os nossos entrevistados referem a inclusão social, designadamente a participação dos estudantes na escola, o apoio mútuo por parte dos próprios estudantes, os resultados escolares positivos, como a permanência e, em alguns casos, a continuação dos estudos para outros ciclos de estudos mais avançados. Além disso, as medidas permitem também conhecer as dificuldades e constrangimentos destes alunos, o que possibilita a programação de ações adequadas para as minimizar:

> [As medidas] têm permitido conhecerem-se uns aos outros e assim poderem estabelecer relações de suporte mútuo. Têm contribuído também para melhorar a nossa perceção das suas dificuldades (como a língua) e contribuir para minorar esse constrangimento, procurando encontra junto dos professores alternativas. (diretor de escola).

Todavia, um coordenador de curso coloca assim as suas dúvidas e certezas sobre este aspeto da inclusão:

> Quanto aos resultados a longo prazo nada posso dizer, pois não acompanho o seu percurso académico nem conheço estatísticas na faculdade. Posso, no entanto, dizer que todos os alunos com deficiência que passaram pelas minhas turmas completaram a unidade curricular com bastante êxito. O serviço de apoio esteve sempre atento e tudo correu muito bem.

Em contraponto a estas avaliações positivas dos resultados das políticas e práticas institucionais, um coordenador de curso afirma: "*como não existem medidas específicas não me é possível identificar resultados*".

Em síntese, os entrevistados revelam uma diversidade de apreciações sobre os resultados das medidas de inclusão de alunos, nomeadamente, as referentes aos alunos com necessidades educativas especiais – alguns apresentam uma avaliação positiva da atuação dos gabinetes de apoio e das medidas mais específicas que permitem responder às necessidades destes alunos, assegurando-lhes o sucesso educativo; outros destacam a importância da auscultação dos alunos e da sua interação como forma de promover a entreajuda e a reforçar medidas orientadas para a resolução dos seus problemas; por fim, alguns entrevistados desconhecem as medidas adotadas na Universidade e na sua unidade orgânica, pelo que não têm elementos para se pronunciarem sobre os resultados. Este elemento é elucidativo da importância da Universidade e das unidades orgânicas (escolas) investirem na circulação de informação, sobre este assunto, junto dos docentes.

Medidas necessárias para a promoção da inclusão

A análise das orientações políticas de âmbito nacional e das medidas adotadas pela universidade estudada permite-nos afirmar que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é um domínio com especial enfoque e que tem vindo a evoluir positivamente nas últimas décadas. Contudo, é necessário destacar que ainda há muito a evoluir neste campo, assim como na inclusão dos alunos oriundos dos PALOP e dos alunos afrodescendentes. Nesta matéria, colocam-se desafios ao Estado, em termos de legislação e de financiamento, mas também à própria Universidade, ao aplicar não só recomendações do governo mas ao definir políticas próprias, tomando iniciativas legislativas concretas, derrubando barreiras arquitetónicas e favorecendo a acessibilidade física, mas também a digital, criando ações de sensibilização para toda a comunidade escolar e atribuindo recursos humanos a estruturas próprias, como será o caso de técnicos especializados (como por exemplo de psicologia, educação, serviços social, língua gestual, entre outros). A resposta a necessidades de alojamento para os estudantes deslocados também é assinalada nas entrevistas: *"[seria importante assegurar] camas para [estes alunos]*" (diretor de escola). Este diretor de escola acrescenta ainda a importância de um investimento em iniciativas da Universidade "*um programa de receção alargado, reuniões/eventos para ajudar a integrar estes alunos*". A formação de professores é também uma das medidas preconizadas por alguns dos entrevistados. Com efeito, alguns defendem que a formação de professores deverá ser obrigatória, o que vai ao encontro de uma recomendação da União Europeia, segundo a qual os professores do Ensino Superior devem ser formados pedagogicamente, apontando como meta o ano 2020. A elaboração de currículos alternativos e a diferenciação pedagógica, que tenha em conta e que capte públicos diversos. Porém, há quem seja de opinião que "*basta continuar a permitir que o Gabinete de Apoio ao Aluno tenha os recursos humanos suficientes e a formação adequada*" (coordenador de curso).

Assegurar a diversidade e a participação de todos os alunos é tido por alguns entrevistados como o maior potencial de mudança: "*receber alunos com diversidade, participação de alunos específicos*" (Coordenadora de Gabinete de Apoio ao Estudante). Também um coordenador de curso vai ao encontro desta necessidade de participação, sugerindo a criação de "*mecanismos de auscultação desses alunos, por forma a dar-lhes voz e conhecer os problemas com que se debatem no cotidiano académico*". Nesta perspetiva defende-se um modelo de inclusão e de sucesso educativo que valorize a diversidade e a participação dos alunos.

Considerações finais. Reflexão sobre caminhos a percorrer

A análise dos dados empíricos recolhidos na investigação, revelam que a conceção de inclusão predominante entre os líderes, as chefias intermédias e os técnicos da universidade em estudo é redutora, porque incide maioritariamente na igualdade de acesso e na ideia de que é suficiente um tratamento em igualdade a todos os alunos para assegurar a inclusão, quando os estudos identificam a legitimação e o reforço de desigualdades neste tipo de abordagem. Contudo, uma minoria de entrevistados reconhece a complexidade da problemática e menciona a importância da inclusão passar necessariamente também pela promoção do sucesso educativo, o que exige um apoio complementar e personalizado, de modo a que sejam respeitadas as especificidades dos alunos. No geral, os entrevistados consideram que a igualdade de oportunidades é assegurada pela presumível igualdade no acesso, revelando ausência de um discurso pautado pela importância de pensar diferenças com igualdade, a partir de medidas que permitam, em simultâneo, o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença (Sousa Santos, 2007). Parece-nos que esta via será um caminho a percorrer, como forma de se concretizar uma efetiva igualdade de acesso e sucesso educativo no ensino superior.

Os interlocutores quando se referem à inclusão mencionam sobretudo medidas orientadas para os alunos com necessidades educativas especiais, tratando os alunos dos PALOP como os restantes estudantes internacionais, ou seja, sem reconhecer as suas especificidades. No seu discurso percebe-se também um silenciamento relativamente à inclusão de alunos afrodescendentes. O silenciamento deste tema no discurso dos entrevistados denota a invisibilidade da questão e a ausência de reflexão nesta matéria. Deste modo, parece-nos muito importante incitar a reflexão e o debate participado sobre o tema, uma vez que continuamos a viver em "sociedades muito injustas" (Sousa Santos, 2007), sendo que as instituições de ensino têm contribuído ao longo do tempo para perpetuar algumas dessas injustiças, legitimando-as, em grande medida, através da meritocracia. Neste caso, consideramos que o caminho a percorrer poderá passar pelo debate coletivo e participado sobre a promoção da igualdade de acesso e de sucesso educativo de estudantes oriundos dos PALOP e afrodescendentes, como forma de assegurar, em simultâneo, a igualdade de oportunidades, mas também o reconhecimento das suas especificidades e diferenças e a sua participação, porque a tentativa de tratar todos de igual modo traduz-se, com frequência no aumento de desigualdades (Sousa Santos, 2007).

A universidade estudada apresenta um conjunto de medidas orientadas para os estudantes com necessidades educativas especiais, o que evidencia uma tentativa de promover o acesso e o sucesso educativo, numa perspetiva de igualdade de oportunidades. Contudo, mesmo neste domínio em que há serviços específicos de apoio e um conjunto de medidas os interlocutores apontam fragilidades na capacidade de integrar e promover condições que garantam o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, o que indica a importância da vigilância crítica e da evolução das práticas neste domínio. Consideramos fundamental a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na avaliação e no acompanhamento das medidas implementadas pela Universidade e pelas suas várias escolas, como forma de assegurar a sua evolução e adequação.

Em síntese, o estudo realizado numa universidade portuguesa, centrado nas conceções de líderes e de quadros intermédios sobre a inclusão e as suas perceções acerca das políticas e práticas de integração e de inclusão de estudantes com deficiência e de estudantes dos PALOP e afrodescendentes, revelou que se trata de um tema pouco abordado, embora as orientações políticas internacionais e da União Europeia apontem a importância do tema da igualdade de oportunidades, nomeadamente, no sistema educativo.

Os entrevistados, no geral, apresentam um discurso assente na ideia de igualdade de oportunidades decorrente da meritocracia, mas não reconhecem que este sistema está na base da legitimação e do reforço de desigualdades e injustiças. O tratamento de todos de igual modo, fundamentado no princípio da igualdade, é gerador de uma homogeneização, que não admite a existência de condições desiguais e a possibilidade de medidas diferentes e adaptadas às especificidades de grupos e pessoas. Parece-nos muito importante que, no futuro, se assuma a complexidade dos fenómenos sociais, nomeadamente, no que respeita à existência de desigualdades no acesso e no sucesso educativo no ensino superior, sendo isso determinante para se assegurar uma verdadeira inclusão e diminuir as injustiças com tendência a se naturalizarem e perpetuarem no tempo. Momentos e espaços de discussão e de reflexão participadas, entre líderes de topo e intermédios, técnicos, docentes e alunos, são elementos elementares para trilharmos esse caminho.

Referências

Conselho da União Europeia (2018). Promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne. Recommandation du conseil du 22 mai. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX: 32018H0607(01)&from=EN

Nações Unidas (1992). Declaração sobre os Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Étnicas, Religiosas e Linguísticas. Resolução 47/135, de 18 de dezembro. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1992%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20Pertencentes%20a%20Minorias%20Nacionais%20ou%20%C3%89tnicas,%20Religisas%20e%20Lingu%C3%ADsticas.pdf

(Nações Unidas, 2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

DGEEC (2018). Inquérito às Instituições de Ensino Superior e respetivas Unidades Orgânicas sobre necessidades educativas especiais - 2017/18. Disponível em http://www.dgeec.mec.pt/np4/938.html

Dubet, F. (2000). Les inegalités multipliées. Paris: Éditions de l´Aube.

Gabinete de Estratégia e Planeamento (2016). Estatísticas sobre deficiências ou incapacidades. Disponível em http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/281-estat%C3%ADsticas-sobre-defici%C3%AAncias-ou-incapacidades

Oliveira, I.; Ramos, M.; Ferreira, A. & Gaspar, S. (2015). Estudantes Estrangeiros em Portugal: Evolução e Dinâmicas recentes (2005/6 a 2012/13). *Revista de Estudos Demográficos*, nº 54, 39-45.

PORDATA (2018). Alunos matriculados no ensino superior: total e por sexo. https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048

Sousa Santos, B. (1994). Pela mão de Alice: o social e o político nas Pós-modernidade. Porto: Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2007). Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo.

Inclusão de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa e afrodescendentes, numa universidade portuguesa

Ana Paula Caetano[108]
Catarina Sobral
Isabel Pimenta Freire
Florbela Sousa
Natália Rocha

Introdução

Que consciência estamos a criar de sermos no mundo todos e da diversidade ser uma riqueza? De sermos em sociedade e nela termos um lugar, sem nos anularmos nela, não exatamente iguais, não totalmente distintos, ativos participantes e cos construtores de um coletivo que nos inclui?

Tudo interrogar. Por exemplo, será a exclusão uma forma de inclusão quando é uma escolha consciente? Ou quando é uma forma de sobreviver aos condicionalismos que se apresentam num determinado momento da vida, "saindo" ou afastando-nos para voltarmos a "entrar" de uma forma mais inteira? Ou mesmo quando inconscientemente empurramos alguém para um lugar que é preciso ser habitado, para uma experiência que precisa ser vivida, para uma busca de pertença junto de outros que buscam o mesmo e precisam se encontrar para juntos reivindicarem o lugar de pertencer ao lugar de que foram excluídos?

Incluir será apenas colocar alguém dentro, sem qualquer atenção à diferença, absorvendo o outro numa estrutura que estranha, destruindo a especificidade que poderia ser uma riqueza, ou mantendo-o à parte dentro, criando um sentimento de exclusão que não existiria se os outros fossem seus iguais?

O projeto internacional "Ensino superior: inclusão e permanência dos sectores populares", que engloba universidades de quatro países - Brasil, Argentina, Espanha e Portugal, tem por foco original a inclusão de populações estudantis dos setores populares, incluindo estudantes indígenas, afrodescendentes e imigrantes, bem como estudantes com deficiência. Em Portugal, centrámos a atenção nos estudantes afrodescendentes – aqui entendidos como descendentes de países africanos e que nasceram ou viveram a maior parte da sua vida em Portugal – e nos estudantes estrangeiros imigrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), bem como nos estudantes com deficiência de uma universidade portuguesa.

Neste capítulo, apresentamos um estudo exploratório que teve como objetivo conhecer e compreender as perceções dos estudantes afrodescendentes e imigrantes de PALOP acerca das políticas e práticas de inclusão na sua universidade, em geral, e das suas escolas e cursos específicos. A opção por delimitar este *corpus* de dados decorre da compreensão de que se trata de realidades bem distintas e que aqueles têm tratamentos diferenciados em relação aos estudantes com deficiência, havendo uma maior atenção a nível de políticas, regulamentos e programas especificamente dirigidos para estudantes com deficiência, o que repercute nas suas perceções. A inclusão de estudantes africanos e afrodescendentes é entendida num sentido mais igualitário, não se atendendo muitas vezes, nomeadamente pelas estruturas e pelos programas, e mesmo pelas legislação e políticas nacionais, às particularidades culturais e sociais destes estudantes na sua inclu-

[108]Este trabalho é tambem financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UID/CED/04107/2019.

são em meio universitário. Porém, como alguns estudos têm revelado, estes estudantes debatem-se com dificuldades e problemas particulares, designadamente de carácter financeiro e de domínio da língua portuguesa na vertente linguística de Portugal (Alves, 2013; Duque, 2012; Jardim, 2013). Isto não invalida que haja diferenciação ao nível das práticas do pessoal docente, do pessoal não docente e das interações entre estudantes de diferentes origens culturais e que haja práticas de interculturalidade. Esse é, pois, o principal objetivo deste capítulo – conhecer e problematizar, a partir das perceções de estudantes de origem africana, as políticas e práticas de inclusão em curso e a promover.

Estado da arte – Inclusão no ensino superior de estudantes com origens étnico-culturais africanas

O conhecimento sobre a inclusão no ensino superior (doravante ES) dos estudantes com origens étnico-culturais diferentes da maioria portuguesa é esparsa e fragmentada, apesar da atenção que lhes tem sido dedicada pelas políticas a nível global (OCDE, 2003), cujos objetivos se centram na necessidade de realizar mudanças significativas face às múltiplas formas de desigualdade que ainda persistem nos sistemas educativos e na sociedade em geral.

Como recomenda a UNESCO (2009), face à complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, o ES tem a responsabilidade social e cultural de complementar as suas dimensões tradicionais de ensino, investigação e extensão com um compromisso ético de se constituírem como instituições de inclusão social (Santos & Almeida Filho, 2008).

Os estudantes afrodescendentes, considerados neste estudo enquanto descendentes de imigrantes africanos chegados nos anos 1980 e 1990, e que nasceram ou viveram a maior parte da sua vida em Portugal e com escolarização realizada no sistema educativo português, são um dos grupos que, frequentando atualmente o ES, se deparam com problemas a que urge dar resposta.

O projeto "Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior" é um dos poucos estudos aprofundados sobre os "obstáculos à inclusão escolar destes públicos" (Seabra, Roldão, Mateus & Albuquerque, 2016, p. 18) no ES e são manifestas as dificuldades encontradas para investigar as múltiplas realidades dos estudantes afrodescendentes devido à imprecisão da informação estatística disponível que regista apenas os estudantes na base da nacionalidade, perdendo-se os dados relativos aos jovens que adquiriram a nacionalidade portuguesa (Seabra, Roldão, Mateus & Albuquerque, 2016). Uma das evidências estatisticamente preocupante é relativa ao acesso ao ES, que na década de 2001-2011 decresceu de 21% para 16% para os afrodescendentes enquanto nos portugueses considerados em geral aumentou de 31% para 34%. O que este estudo revela é que no percurso escolar anterior, nomeadamente no ensino secundário, já havia indicadores de desigualdade, dado que aqueles estudantes são proporcionalmente mais direcionados para os cursos profissionais, além das taxas de reprovação serem bastante mais elevaas, ao longo da escolaridade básica e ensino secundário. Neste estudo, os jovens afrodescendentes, que ingressaram no ES português, revelam experiências de racismo, declarado ou não, de desinformação, de apoios, de transmissão de baixas expectativas, pelo que há que transformar profundamente as estruturas e práticas escolares para não serem geradoras de exclusão.

As conclusões de um outro estudo realizado a partir de estatísticas fornecidas pelo Ministério de Educação relativos ao ano de 2013/2014, "Os afrodescendentes no sistema educativo português", apresentado a 27 de abril *de* 2016 no CIES-IUL (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa) pelossociólogos Cristina Roldão e Pedro Abrantes, indicavam que as taxas de reprovação dos alunos com nacionalidade de qualquer um dos países dos PALOP, são no secundário de

50% *versus* 20% dos alunos portugueses, registando-se que a frequência de alunos afrodescendentes nas vias vocacionais era de 80%, o que representa o dobro da frequência dos alunos portugueses.

No que se refere ao acesso ao ES, segundo Cristina Roldão numa entrevista ao jornal O PÚBLICO de 24 de Abril de 2016, os vários indicadores apresentados parecem indiciar "um efeito de segregação e de excesso de punição destes jovens", apesar de haver outros fatores de desfavorecimento, sociais ou linguísticos, normalmente apresentados como justificativo (Pires, 2000), pelo que é premente continuar a investigar a dimensão de desigualdade que, sendo intencional ou não, atendendo a estes dados de cariz segregativo, questionam a escola e a sua democraticidade e carecem de intervenção. Para Cristina Roldão, seria importante incrementar políticas de discriminação positiva que permitissem aos jovens afrodescendentes mais facilidade no acesso ao ES, promovendo uma maior equidade.

A integração dos descendentes de imigrantes nos países globalizados é hoje um dos mais urgentes e complexos desafios. Em linha com essa preocupação, está a decorrer a Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024), declarada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Portugal integra a Década Internacional de Afrodescendentes proclamada pela Assembleia Geral da ONU a 23 de Dezembro de 2013, com o tema "Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento", no entanto, Portugal tem sido alvo de críticas e recomendações para recolher dados relativos à pertença de grupos étnico-culturais, o que tem sido desde há tempos também exigido pelos afrodescendentes. Esta iniciativa surge no contexto de múltiplas conferências, resoluções, declarações e convenções que reiteraram a igualdade para todos os seres humanos que devem nascer iguais em dignidade e direitos e, portanto, contribuir construtivamente para o desenvolvimento das sociedades. É neste sentido que Martins e Moura (2018) afirmam:

> a proclamação da década pode ser compreendida como um esforço renovado, dada a insuficiência prévia, de cooperação internacional na eliminação de formas de racismo, xenofobia e discriminação face aos povos afrodescendentes, e promoção do respeito, proteção e realização de todos os direitos humanos para todas pessoas afrodescendentes" (p. 5).

Os autores criticam as políticas educativas portuguesas que persistem em silenciar os "mecanismos estruturais e institucionais de segregação, opressão, racismo e discriminação no seio da escola" impeditivos de estratégias mais eficazes para a inclusão das crianças e jovens afrodescendentes. Também Casa-Nova (2005) considera que a abordagem indireta a esta problemática enquanto diversidade cultural, não tem contribuído para uma mudança das políticas públicas que promovam uma educação inclusiva enquadrada no respeito pela diferença e combate a todas as formas de discriminação e segregação racial (ONU, 2012, 2016). Também Stoer, já em 2008 diagnosticava que em Portugal se perfilava um "pluralismo cultural benigno" e condescendente que não ia além de assumir a diferença como positiva, o que não parece ter sofrido grandes alterações até à atualidade.

Porém, estas problemáticas são objeto de preocupação nalgumas instituições de ES, de que é exemplo o ciclo de debates (de janeiro a junho de 2019) designado "Narrativas Afro-Europeias" que decorreu na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, tendo já sido abordado o tema "Afrodescendência e Sistema Educativo" em que se questionaram os obstáculos no acesso à universidade para os estudantes afrodescendentes.

A igualdade de oportunidades de acesso ao ES como objetivo de um sistema inclusivo é necessária mas não suficiente para garantir a justiça social e será necessário que na

agenda do ES e da escola publica em geral, surjam políticas de apoio que suprimam os efeitos das desigualdades entre uns e os outros, neste caso os afrodescendentes (ECRI, 2007, 2013, 2016).

Metodologia e Participantes do Estudo

O estudo empírico que serve de base ao presente capítulo tem um caráter exploratório e faz parte de um estudo mais vasto que deu origem também a outros textos, um já publicado em volume anterior (Caetano, Lima, Sobral, Freire, Almeida, Rocha & Cavaco, 2018) e outro a publicar neste livro. Esta opção pelo estudo exploratório justifica-se pela falta de estudos com este foco na investigação educacional portuguesa. Trata-se de um estudo de caráter interpretativo, em que a entrevista em profundidade e o questionário de resposta aberta foram as técnicas utilizadas, no sentido de apreender os significados que os participantes atribuem à inclusão na universidade. Deste modo, selecionámos uma universidade e concebemos um desenho de investigação que permitisse conhecer as conceções e perceções de estudantes e líderes da universidade acerca da inclusão em três das suas unidades orgânicas. Neste capítulo apresentamos os resultados da análise dos dados recolhidos junto dos estudantes africanos e afrodescendentes. Numa primeira fase assumimos fazer entrevistas de grupo a estudantes de PALOP e afrodescendentes de três escolas da universidade escolhida. No caso em que não foi possível realizar entrevista de grupo realizámos entrevistas individuais, com o mesmo guião de entrevista. Estas entrevistas tinham como tema as "Políticas e práticas de inclusão de estudantes de PALOP e afrodescendentes no Ensino Superior" e como objetivos gerais os seguintes:

- Perceber as micropolíticas de cada unidade orgânica sobre a inclusão destes estudantes e sua articulação com políticas mais gerais da universidade e do subsistema ES.
- Compreender as conceções destes estudantes acerca da inclusão no ES.
- Identificar práticas inclusivas desenvolvidas nas unidades orgânicas (doravante UO), a nível global e pelos professores.
- Identificar dificuldades e constrangimentos sentidos por estes estudantes no processo de integração na universidade.
- Caracterizar estratégias pessoais de enfrentamento destas dificuldades, pelos estudantes.
- Perspetivar ações futuras de promoção efetiva da inclusão.

O guião estava organizado em 5 tópicos, a saber: 1) Políticas e práticas de acolhimento; 2) Políticas e práticas de continuidade a nível institucional; 3) Práticas dos professores e inclusão; 4) Dificuldades e estratégias de afrontamento; 5) Mudanças desejáveis para a inclusão.

No total, recolhemos dados por entrevista de grupo em duas das escolas e individuais na outra. Os dados foram objeto de análise de conteúdo, sendo organizados por temas e categorias comuns, construídos de forma indutiva.

Os dados apresentados não irão identificar nem as escolas nem os cursos nem os estudantes, optando-se por manter a confidencialidade e trabalhar o conjunto de dados como um todo. Não procuraremos fazer inferências generalizadoras a toda a universidade, pois não temos dados de todas as escolas que a compõem, mas apenas de três e o número de estudantes envolvido na recolha de dados é limitado (10). Assim optámos por referenciar cada escola por letras – A (da área das ciências sociais), B (da área das humanidades) e C (da área das ciências exatas). De notar que estas escolas têm dimensões muito distintas e o número de alunos afrodescendentes e PALOP é também variável, não dispondo estatísticas precisas recentes acerca da sua presença na respetiva universidade e escolas. Como se disse em texto anterior (Caetano *et al*., 2018) existem

concursos especiais para ingresso de alunos internacionais de um país de fora da União Europeia e são realizadas parcerias específicas entre instituições portuguesas e dos PALOP, ao abrigo das quais alguns estudantes obtêm bolsas para estudar em Portugal, o que se verifica com alguns dos estudantes por nós entrevistados. Todos os outros estudantes, incluindo os afrodescendentes, têm acesso às universidades através de concursos gerais, com base na classificação que trazem do ensino secundário.

Na escola A, o grupo de entrevistados era constituído por 3 estudantes do 1º ano de mestrado (de um mesmo curso e especialidade), 2 do género feminino e 1 do género masculino. Dois são Angolanos e vieram para Portugal para estudar e a outra estudante tem dupla nacionalidade – Cabo Verdiana e Portuguesa – e veio para Portugal por motivos pessoais.

Na escola B, foram realizadas duas entrevistas individuais, com estudantes afrodescendentes, ambas nascidas em Portugal e a frequentar um curso de licenciatura, sendo uma do 1º e outra do 3º ano. Esta última era trabalhadora-estudante à data da entrevista.

Na escola C, o grupo era constituído por 5 estudantes, de dois cursos distintos, 3 do género masculino e 2 do género feminino, todos nascidos fora de Portugal, embora duas com nacionalidade portuguesa pois imigraram com suas famílias no decurso da infância, os restantes imigrantes de PALOP que vieram para Portugal especificamente para fazerem seus cursos superiores.

Percepções dos estudantes sobre inclusão

À semelhança de outro projeto em que algumas de nós estamos envolvidas, assumimos uma visão sistémica segundo a qual

> La educación inclusiva tiene como objetivo hacer que el contexto escolar sean inclusivo: en términos de enseñanza, evaluación, currículo, organización escolar, roles y funciones, eliminando todas las barreras que excluyen y/o discriminan a cualquier persona, por lo que se debe considerar como un cambio sistémico dirigido (Solidaris/ UACh e UNIROMA3, 2018, p.2).

Tal implica, em coerência com valores inclusivos, dispor de um conjunto de políticas e práticas institucionais, de inclusão social e académica que favoreçam a participação, o bem-estar, o sentido de pertença e a aprendizagem. Políticas e práticas que se instituam em normas, mecanismos e ferramentas para livre acesso de todos, mas também em processos de participação e distribuição de poder e, ainda, na interação social, relações de apoio e práticas pedagógicas.

De seguida apresentamos os dados recolhidos junto dos estudantes, organizados em três temas, o primeiro mais orientado para políticas e práticas de inclusão social, o segundo mais centrado na inclusão académica em termos de aprendizagem e práticas pedagógicas, o terceiro centrado nas suas propostas de mudança em termos de políticas e práticas.

Inclusão social - políticas e práticas institucionais

Se analisarmos os dados de cada escola, per si, e do conjunto das três escolas, verificamos que há um conjunto de convergências nas suas experiências, mas também algumas especificidades e ainda divergências.

Clima social e cultural das escolas

No geral, a perceção global dos estudantes acerca da inclusão na escola e no respetivo curso é distinta de escola para escola. Na escola A, o discurso dos estudantes desenvolveu-se em torno do ambiente geral da instituição, que abrange os professores e as relações de apoio estabelecidas com aqueles, os colegas, os vários serviços disponibili-

zados, a variedade de eventos proporcionados e outras oportunidades nas quais podem participar voluntária e gratuitamente.

Os estudantes referem, acerca dos eventos proporcionados pela escola A: "a instituição tem um ambiente propício [à inclusão]"; "a instituição tem proporcionado ir além daquilo que são as necessidades dos estudantes e dar uma resposta pronta para que o estudante se desenvolva sempre, para qualquer patamar"; "é a primeira vez que estou a vivenciar experiências deste género, relativamente aos eventos que estão aqui a ser realizados, que abordam questões específicas de Portugal e também da comunidade C-PLP"; "os eventos como as conferências FORGES, Seminários, Serviço Voluntário, etc. são formas de socializar e abrir horizontes."; "fomos representar [a escola]| na Alemanha num encontro sobre Formação de Adultos". Ao nível dos serviços gerais, são percecionados como facilitadores da inclusão institucional: "todos os serviços: serviços académicos, bar, biblioteca, limpeza, serviço de segurança (...)", "(...) serviços informáticos (técnicos)"; "a formação que a biblioteca proporciona (...) e o acompanhamento dos estudantes … *TOP!*"; "[os serviços académicos] respostas às questões e outras formas alternativas em relação a determinados aspetos … sempre a subir!".

Para as estudantes da escola B, a enorme diversidade cultural é o que mais sobressai no clima social e cultural da mesma: "pessoas diferentes, cabelos e roupas diferentes, em que todos se aceitam"; "vemos uns a rezar porque são muçulmanos, há um que anda descalço por todo o lado, mas ninguém diz nada"; "são pessoas bastante diferentes e sente-se logo no pátio de entrada"; "tudo muito natural, não discutem, convive-se com todas as raças"; "no geral, as pessoas são muito acolhedoras" (estudante de 1º ano). Embora a perceção da outra estudante vá ao encontro desta visão geral de convivência pacífica, entende que "não há aquela mistura, estão por grupos", levando-nos a inferir da existência de uma atitude de tolerância face à diversidade, faltando uma efetiva interação e reconhecimento mútuo das pessoas das diversas culturas em presença, ou seja, não existirá um verdadeiro ambiente intercultural. Contudo, é de salientar que nenhuma destas estudantes se sentiu discriminada e a estudante de 1º ano afirma mesmo "nunca vi discriminação", apesar de sentir que há alguns professores, mais velhos, que "parecem ter um sentido de superioridade".

A perceção das duas estudantes entrevistadas, desta escola, acerca do clima da escola em relação à inclusão é diversa entre si. A estudante de 1º ano considera que existe um clima de inclusão na escola em geral. Pensamos que a conceção de inclusão em que se apoia se confunde com integração, convivência e tolerância. Também a sua própria conceção de instituição inclusiva é coerente com a avaliação e a descrição que faz da escola, pois considera que "uma instituição inclusiva é aquela que aceita a diferença, uma instituição que ajude a compreender a diferença e faça com que a diferença cresça".

A estudante de 3º ano não faz uma apreciação positiva do clima da escola, relativamente à inclusão. Afirma que quando entrou sentiu-se perdida e nunca observou qualquer política para a inclusão por parte da escola. Mesmo a existência de uma Associação Cultural de Estudantes Africanos não constituiu uma ajuda: "conheço o grupo, mas nunca me contactaram, mesmo quando tive grandes dificuldades". No entanto, na sua perspetiva, os estudantes sentem essa necessidade de uma política de inclusão na escola. Porém, nos anos em que frequentou a faculdade, observou que esta "pouco ou nada faz nesse sentido". Por seu lado, a estudante de 1º ano também não identifica políticas, apenas assinala uma prática: "existe um placard com atividades em que se pode participar" e indica que se realizou recentemente uma "feirinha" de produtos africanos; "há sempre alguma coisa que nos pode aproximar ao próximo e podemos participar ou não"; "a faculdade oferece e nós decidimos ou não participar". Os indicadores que recolhemos

apontam para uma escola com grande diversidade cultural, em que subliminarmente se cultiva a coexistência pacífica e se reforça, de algum modo, uma visão culturalista.

Na escola C, em contraste com a escola A, os estudantes percebem-na como uma escola elitista, por comparação com o conjunto das escolas desta universidade. Afirmam que "é um mundo à parte"; "os alunos são conhecidos por serem de nariz empinado". Também os professores têm uma elevada exigência, na opinião dos alunos, nomeadamente num dos cursos, particularmente conhecido pela sua dificuldade, referindo que "os professores tentam dificultar mais a nossa vida por sermos deste curso". Ainda sobre a escola C, apesar das informações recolhidas sobre a realização de eventos, seminários e exposições que, segundo os inquiridos também visam a inclusão de todos, não surgem referências específicas pelos estudantes. Poderá tal significar que não estão sensibilizados para o seu papel inclusivo e/ou que nem sequer os frequentam, quiçá por ausência ou diminuta divulgação junto daqueles ou devido ao facto de estarem, quase exclusivamente, dedicados e concentrados nos estudos e na finalização bem sucedida dos cursos.

Acolhimento e estratégias de sobrevivência

Os estudantes sentiram-se incluídos em momentos que puderam contar com o apoio de colegas, alguns dos quais portugueses, com muito bons resultados académicos, outros vindos de outras escolas, e, ainda, de outros afrodescendentes e estudantes PALOP. A inclusão pela amizade, pelo apoio mútuo, constitui um processo de sobrevivência num mundo que é hostil e elitista, que compara e separa. Também as praxes constituem, para os nossos entrevistados um fator favorecedor de inclusão, onde se formam grupos e lhes são atribuídos padrinhos, apesar de alguns serem explícitos na falta de adesão a tais práticas, como referido por uma estudante do 1º ano da escola B: "optei por não participar, porque não gosto", estudante do 1º ano da escola B; "eu não participei na praxe", estudante da escola A).

Ainda em relação a uma integração inicial, os estudantes da escola C referem diversos tipos de problemas, nomeadamente associados a dificuldades de relação com colegas portugueses, que consideram fechados, frios, competitivos, organizados por grupos de amigos e que os discriminam por serem de regime especial: "Isolamento. Passei muita coisa sozinho"; "No 1º ano ouvi alunos a comentar que estudante de África não sabia o básico, entrou pelo regime especial, por isso entrou. Será que olham para mim assim?"; "Ano de depressão". Consideram-se discriminados também por professores, pelo fato de virem de países com um sistema educativo diferente e, alguns, por virem de outros cursos e escolas: "Querem saber de que escola se vem e com que nota se saiu e olham de lado, quase a dizer 'não vais conseguir'."

Na escola A, quanto à integração inicial, foram focados diversos estados emocionais, desde o surgimento de uma turbulência emocional face ao desconhecido: "no início estava apreensiva, agitada, confusa, pelo que iria enfrentar na minha chegada tardia"; "eu senti-me perdida aqui [na escola], era a única cabo-verdiana". Graças ao apoio de professores foi atingido um estado de acalmia emocional: "a primeira aula foi com a professora N, por quem tenho admiração, e depois aí fiquei mais calma"; "bons professores, bastante fantásticos no acolhimento". Também foi realçada a importância da presença de colegas compatriotas e o acolhimento de colegas nativos "fiquei também mais confortável por ter colegas da mesma pátria, mais segura por ter visto 3 colegas do mesmo país"; "as colegas foram bastante acolhedoras".

As resistências fizeram-se sentir, de modo particular, na interação com os colegas de turma, como se constata nos comentários seguintes: "(...) A convivência com portugueses, brasileiros e espanhóis. Houve resistência dos dois lados. Senti mais no mestrado do que na licenciatura. Havia já grupos formados."; "Eu procuro relacionar-me com

todos. Dei-me conta de que os grupos demonstram alguma resistência. É relativo, varia muito. Eu não tenho restrições, mas quando o outro lado está apreensivo em relação a mim, eu respeito".

As formas encontradas pelos estudantes para tentarem atenuar e/ou ultrapassar essas dificuldades de interação entre colegas foram, por exemplo, a sensibilização que aqueles que já estavam integrados procuraram fazer junto de colegas de modo a melhor acolherem os colegas oriundos de outros países, em prol de uma maior convivência: "As dificuldades foram sendo superadas, falando com as pessoas (...). Não me deixo abater pelas resistências que me vou apercebendo nos grupos da turma" e "estando aqui há já alguns anos, eu sei como eles [colegas africanos] se sentem e, por isso, procurei sensibilizar os colegas para o acolhimento dos colegas.".

Para além da tentativa de sensibilização dos colegas nativos e da resiliência, à semelhança dos estudantes da escola C, outras estratégias foram encontradas pelos estudantes da escola A, para a superação das diferentes dificuldades acima assinaladas. Sublinham a dedicação, a determinação, o apoio quer de colegas (compatriotas, estudantes de outros PALOP e portugueses), quer de professores, bem como de alguns serviços da instituição.

As estudantes da escola B viveram experiências de entrada na universidade bastante diversas. A estudante do 3º ano relata uma situação muito penosa ("a experiência foi muito negativa, porque os estudantes que estavam a fazer as inscrições eram do 3º ano e inscreveram-me em disciplinas obrigatórias do 3º ano"). Não conseguiu prosseguir, desistiu a meio do ano letivo. Voltou no ano seguinte, mas com a carência de recursos financeiros para pagar as propinas, desistiu novamente (esta fase do seu percurso corresponde à grande crise económica e social que Portugal viveu, com a entrada da chamada Troika no nosso país). Escreveu muitas cartas à Direção da escola, mas a resposta dos serviços académicos era sempre que "teria de pagar tudo para poder frequentar a faculdade", o que a revoltou por não haver soluções para a sua falta de meios. Mais tarde, decidiu que "queria acabar o curso" e encontrou uma professora, que tinha estado atenta às dificuldades do seu percurso e a "ajudou muito a superar as suas dificuldades". Afirma que em muitos momentos se sentiu excluída e que poderia já ter acabado a licenciatura", mas sente-se feliz por atualmente estar quase a concretizar esse objetivo.

Já a experiência da estudante que entrou na universidade no ano letivo em que se realizou a entrevista, parece ter sido bem diferente, pois que a avalia como "um acolhimento muito positivo, devido ao apoio da comissão de curso". E concretiza: "de início estava ansiosa, mas a comissão de curso, constituída por alunos do 2º e 3º ano, ajudou-me a selecionar o horário e as disciplinas, ajudou-me muito, … até nos apontamentos". Apesar de considerar este acolhimento muito importante para a sua integração na universidade, não deixa de sublinhar que "gostava de conhecer mais sobre a faculdade, porque uma faculdade é muito mais para além da comissão..."

Quanto a outros meios de integração na escola, esta aluna cita a organização de eventos (piqueniques, jantares...) pela comissão de curso e o uso do *Instagram* na comunicação entre estudantes e comissão (para qualquer assunto, só precisam de enviar mensagem). Como afirma perentoriamente: "as tecnologias ajudam muito".

A informação recolhida junto destas estudantes faz crer que, muito recentemente, tem havido uma melhoria do acolhimento dos estudantes na entrada na universidade. A estudante do 3º ano sublinha saber que recentemente as preocupações dos estudantes foram ouvidas e que estão a "criar grupos de mentores para apoiar os estudantes, particularmente na fase de entrada na universidade". A boa avaliação do acolhimento por parte da estudante do primeiro ano também indicia esta evolução.

As dificuldades que apontam estas duas estudantes também são diversas. A estudante do 1º ano aponta em especial dificuldades de compreensão da organização do currículo e da própria pedagogia "a organização do curso (...) pareceu-me muito confusa, sem turma definida, mudando sempre de turma para turma, que ora são de 50 ou mais alunos, ora mais pequenas". A maior dificuldade tem sido a de se adaptar à "velocidade com que as coisas acontecem, mal as coisas começam já vem um teste, mal acaba um trabalho já tenho outro...". Já a aluna de 3º ano, embora tenha tido dificuldades, a nível da aprendizagem, em certas unidades curriculares fundamentais no seu curso, aponta sobretudo as dificuldades a nível financeiro e a falta de informação por parte da escola "nunca me informaram porque não tive bolsa"; "tive de trabalhar em *part time*, quatro horas"; quando reingressou, "como tinha propinas anteriores em dívida e tive de as pagar na totalidade para poder acabar a licenciatura, só foi possível com a ajuda dos meus pais, que juntaram dinheiro para me apoiar". Na falta de respostas às dificuldades responsabiliza a direção da escola e a reitoria. Quanto ao funcionamento dos serviços académicos, as estudantes dizem não ter contactos presenciais com os mesmos "tudo é tratado *online*" e uma refere que "sempre funcionaram mal".

Na escola C, as dificuldades ao nível da burocracia encontram-se associadas a problemas de vistos, bolsas e serviços académicos. Há estudantes de PALOP que referem ter chegado mais tarde a Portugal devido a problemas de vistos, o que leva a iniciarem o ano letivo mais tarde. Este facto acaba por ter repercussões negativas na sua integração social, tendo dificuldades na participação em grupos de trabalho, no acompanhamento das atividades e na aprendizagem.

Alguns problemas burocráticos permanecem ao longo da sua escolaridade, referindo questões relacionadas com a gestão de bolsas, de desarticulação entre aprovação escolar num ano e receção das bolsas no ano seguinte "O dinheiro não vem a tempo", para além do facto de serem bolsas de baixo valor, que não cobrem as despesas. Também referem problemas com a Área de Graduação, da qual dizem: "às vezes são muito lentos"; "não fazem nada para incluir". Também os serviços académicos e a sua coordenação precisam ser trabalhados para que estes estudantes migrantes, em mobilidade dos países africanos, tenham as condições básicas para acederem e se manterem no ES com sucesso, o que depende da continuação das bolsas, sendo essa uma das suas preocupações. Esta vertente está para além da universidade e do Estado português, sendo necessário desenvolver relações e políticas entre os países em causa que favoreçam a integração académica, o sucesso e o bem-estar destes estudantes.

Os estudantes da escola C consideram, ainda, que os Programas de que as faculdades dispõem para auxiliar na inclusão social de todos os estudantes nem sempre funcionam bem, por exemplo um deles diz não ter tido um mentor: "não recebi nem mentor nem tutor" e outro refere a desigualdade de tratamento dos tutores "só tive um email do tutor, depende dos tutores, uns marcam todos os meses". Na escola A, chegam mesmo a afirmar que não tinham conhecimento do Programa de Mentorado "Ninguém me tinha informado acerca do programa de mentorado". Os Gabinetes de Apoio aos Estudantes têm também um papel relevante na resolução de problemas burocráticos, favorecendo o seu acolhimento e integração e estabelecendo a comunicação com os serviços. No entanto, os estudantes entrevistados consideram que o seu trabalho devia estar mais divulgado.

No que respeita às instâncias de decisão, as opiniões divergem. Os estudantes da escola C são particularmente críticos em relação à Direção da escola e à Associação de Estudantes, que consideram não responder às suas necessidades, e valorizam o Conselho Pedagógico e o Coordenador de Curso referindo apoio em situações de avaliação, embora algo ausente "só o vejo nas reuniões".

Inclusão académica. Cultura científica, ensino e aprendizagem

Cultura científica e processos de aprendizagem

Em termos da cultura científica, os argumentos dos estudantes imigrantes de PALOP prendem-se com o facto de nos países de origem o sistema educativo ser diferente, chegando a haver estudantes da escola C a afirmar que "no início quase desisti", devido a problemas de aprendizagem. Contudo, o problema parece ser extensivo a estudantes portugueses afrodescendentes. Na escola B uma das entrevistadas desistiu por duas vezes, por problemas financeiros a que acresciam problemas de estudo. Esta diferença foi também assinalada pelos estudantes da escola A, os quais comentam que "a área de estudo foi exigente, pois tive de desenvolver a escrita e a fala", e "senti dificuldade em executar, em redigir um trabalho científico: ao nível da redação, da articulação de ideias dos teóricos em relação a uma determinada temática (...) adequando às normas APA, as referências bibliográficas (...). Esse saber fazer [redação de trabalhos] não é uma atividade muito desenvolvida ao nível do ensino em Angola". Acresce aqui uma outra dificuldade assinalada relativa à língua, pois há estudantes que "(...) no dia-a-dia falam crioulo". Uma das estudantes da escola B, que cursava na área das línguas, refere problemas de aprendizagem, com que se confrontou nas Unidades Curriculares nucleares ("a nível de estudo tive imensa dificuldade, tive que recorrer a apoio dos professores, a português, tive muita dificuldade na sintaxe, a nível da linguística". Na sua perspetiva, estas dificuldades eram devidas à insuficiente preparação anterior (no ensino básico e secundário) para corresponder ao nível de exigência do curso. Conseguiu superar com o apoio fora do tempo de aulas, em especial de uma professora muito dedicada, e com a sua persistência e determinação. A estudante do 1º ano desta escola sentiu dificuldades de aprendizagem no ingresso na universidade, embora considere que há dificuldades para os recém-chegados e em especial para os que vêm "de fora e estão sozinhos" porque a escola "não ajuda individualmente, mas apenas no coletivo".

Em termos da superação das dificuldades de aprendizagem relacionadas com a cultura académica, os alunos da escola A apontam o seu esforço persistente ("tem de se ler muito, escrever e reescrever; é uma dificuldade que nunca está totalmente superada"), o recurso a professores que se disponibilizam a ajudar, bem como os colegas mais próximos ("com a ajuda da professora P e dos colegas [compatriotas], consciencializei-me que é necessário ler trabalhos, livros, etc. e prestar atenção como são articuladas as ideias; é assim que, dia após dia, de forma muito paulatina, vou superando esta dificuldade [redigir um trabalho científico]). Recorrem primeiro aos colegas mais próximos, que são os compatriotas (sejam do mesmo país ou do mesmo continente): "a seleção para fazer os trabalhos de grupo é feita pela maior proximidade com colegas do mesmo país e/ou continente e depois os outros 'estrangeiros'; tive e tenho apoio, até hoje, dos colegas, que explicam como tenho de fazer a redação dos trabalhos". Só depois procuram apoio junto dos nativos do país onde se encontram: "os portugueses mostraram boa receção e vontade de ensinar, mostraram o caminho"; "(...) quando vou ter com os portugueses, estão abertos e mostram-se disponíveis para dar algum apoio." Igualmente, na escola C, é salientado o apoio fundamental de alguns colegas: "alunos portugueses com muito bons resultados"; "colegas PALOP, afrodescendentes"; "colegas nas mesmas circunstâncias, vindos de outras escolas", que contribuíram positivamente para uma progressiva integração / inclusão, na turma, na universidade e na sociedade.

Também os estudantes entrevistados da escola C consideram como principais fatores de inclusão escolar, no que respeita aos seus sucessos em termos de aprendizagens, quer a sua determinação individual e dedicação ao estudo, quer o apoio mútuo entre estudantes africanos que procuram estudar juntos, quer ainda o apoio de serviços da escola onde se desenvolvem programas de apoio, como é o caso de um Programa que designa-

ram Amigos Críticos, de um Gabinete de Apoio aos Estudantes e de professores. Assinalam a vantagem de estudantes mais velhos apoiarem os seus colegas, por terem uma maior compreensão do processo de aprendizagem dos colegas, uma linguagem próxima e a compreensão de suas dificuldades: "porque também tinha tido dificuldades"; "os mais velhos ajudam os mais novos"; "criam grupo de estudo entre eles e fica melhor para eles"; "ao rever também é bom para nós".

Práticas pedagógicas e inclusão

No que diz respeito às práticas pedagógicas são assinalados aspetos favoráveis à inclusão dos estudantes no grupo-turma e na instituição, mas também alguns outros são interpretados e sentidos como limitadores dessa mesma inclusão.

Na escola A, nas aulas de muitos professores, os estudantes percecionam como positivo o apelo à participação de todo o grupo-turma: "a professora P, o professor T e a professora LC questionaram a forma como estávamos organizados, a disposição dos alunos em sala de aula: 'muito nacionalistas: angolanos de um lado com um timorense, brasileiros e portugueses, de outro'. Entendem que estas ações são "uma forma de demonstrar sensibilidade à inclusão"; "as aulas da professora LC são aulas participativas com tudo aquilo que é o conhecimento de cada um"; "a professora P, como ela orienta e organiza as aulas, planeia a aula de forma a promover e facilitar a própria formação. Direciona, de um modo geral, querendo saber, ouvir o que cada um entende e/ou consegue explicar sobre esta temática. Tem um sentido de 'promover'."; "o professor T é um professor fantástico. Ele pode não organizar [a disposição dos alunos em sala de aula] em função da inclusão, mas todos se sentem integrados. Admiro muito a forma como organiza os alunos, todos se sentem incluídos, todos conseguem realizar o trabalho e pensar sobre o que se faz.". Contudo, há também outros professores, cuja atribuição de notas é questionada pelos estudantes, levando-os a pensar que a classificação final é feita com base no país de origem, ainda que, quando confrontados com as justificações, admitem assumir aquilo a que designaram de dúvida razoável, o que não lhes permite fazer qualquer afirmação perentória relativamente à atribuição das classificações das unidades curriculares, conforme se pode constatar no rol de comentários seguintes: "Na atribuição das notas, senti a não sensibilização para com as particularidades de cada aluno. Senti falta de justiça ou avaliação positiva. As notas estão atribuídas de acordo com o país de origem 'Eu sou angolana, tenho nota X, o brasileiro, etc., português...'. Isto é muito relativo, varia de professor para professor. Falta de inclusão, promoção social dos afrodescendentes. Senti que os professores diferenciam a nota em função do país de origem dos alunos: timorense, cabo-verdiano, angolanos, brasileiros, portugueses. E em alguns momentos senti que a nota foi atribuída em função da origem e não só"; "Em algumas UCs, as notas eram questionadas, quando me confrontava com a disparidade de notas. Tenho dificuldade em assumir se é ou não uma questão de nacionalidade."; "Não afirmo categoricamente que é uma questão de nacionalidade, ao ver os detalhes parece, por vezes. (...)"; "De um modo geral, quando olhamos para a pauta [de avaliação] é a 1ª impressão ou ideia que nos vem na mente: tenho X e a colega da pátria tem pouco mais – questiono-me: 'É uma questão de origem?'. "Quando vou refletir e conversar com os outros acabo por relativizar. E depois vou falar com os professores sobre a minha própria nota (não a dos outros) … 'em que aspetos eu não fui suficiente ou como posso fazer para melhorar no futuro?', para a situação ficar bem esclarecida. O professor também dá oportunidade para melhorar."; "Os professores têm muito em conta o assistir à aula [assiduidade]. Por exemplo, eu tive participação 10 – foi muito difícil para mim ver essa nota, que fez com que a nota final fosse 14. Mas depois, concluí que foi justa, compreendendo os critérios de avaliação dos professores".

Na escola B, uma das entrevistadas, portuguesa afrodescendente, tem uma perceção inversa, ao afirmar que na sua escola "os professores apoiam mais os alunos estrangeiros (chineses, japoneses, ou outros), talvez por não saberem bem o português, mas eles acabam por ter melhores notas, porque são mais apoiados". No seu caso, em turmas muito grandes, com professores focados nos conteúdos "tinha vergonha de perguntar porque os professores não transmitiam essa vontade, se por falta de tempo ou…".

Quanto à relação estabelecida com os professores, os estudantes da escola A afirmam: "A própria relação com os professores é muito positiva, particularmente com a tutora [orientadora], a professora P que é a professora mais afável, carinhosa, comunicativa e simples no relacionamento. O acolhimento que ela me fez foi formidável. Nota 10 ou 1000 para ela!". Em suma, na escola A, os estudantes consideram que "todos estes elementos são fundamentais e facilitam a integração de estudantes".

As estudantes da escola B dizem não ter sentido nem observado situações de preconceito e discriminação por parte dos professores. Na maior parte das UCs, o trabalho pedagógico inclui trabalho de grupo e individual, dependendo da dimensão das turmas, sendo que o trabalho de grupo é feito fora do tempo de aula. A maior parte dos professores foca-se nos conteúdos do programa ("os professores têm uma forma de dar aula que … temos de perceber e ponto"; "mas são simpáticos e dizem-se sempre disponíveis"). Porém, quando existem dificuldades só alguns (poucos) se disponibilizam para apoiar ("tenho uma ou duas professoras que acabam por se preocupar mais, mas a maioria não"; "os professores abrem espaço para os estudantes falarem, mas porque as turmas são muito grandes os professores não têm tempo para reparar [em todos os estudantes]"). A descrição do trabalho pedagógico por parte das estudantes desta escola provoca algum sentimento de estranheza, pelos indicadores contraditórios em relação às práticas pedagógicas universitárias preconizadas pelo modelo de Bolonha, ao qual as instituições universitárias portuguesas estão vinculadas há mais de uma década. Como entender a falta de apoio aos estudantes fora do tempo de contacto em turma, se estão previstos tempos de tutoria no modelo curricular?

Na escola C a situação é percecionada de forma bem distinta, em relação à da escola A e talvez se aproxime mais da escola B. Também aqui surgem referências a professores considerados como exemplos de boas práticas, sobressaindo aspetos ligados a uma atenção e apoios individualizados centrados na aprendizagem dos estudantes, considerando todos e cada estudante, aparentemente sem distinção de origem étnico-cultural, nem de nacionalidade: "a professora A era uma mãe para mim, perguntava se tinha percebido"; "o professor B interessava-se mesmo pela aprendizagem; era fantástico."; "a professora C era como se fosse mãe da turma, dava 10 minutos de intervalo numa aula de 1h30 (...) e nos 10 minutos falava dos trabalhos de casa"; "o professor tenta sempre decorar o nome do aluno". Mas, muitos exemplos são dados pela negativa onde surgem indícios de discriminação em relação a estudantes vindos de outros países e escolas e que por vezes chegam mais tarde às aulas por isso mesmo. Este é o caso de um professor que "no início não foi flexível; as aulas práticas ainda não tinham começado; podia ter perguntado aos colegas para eu entrar num grupo; podia ter tirado dúvidas, mas disse 'é melhor deixar para o próximo ano'; "existe uma preocupação por parte do professor E de correr para dar a matéria"; "sai-se com mais dúvidas… sentimo-nos mais burros".

Os discursos destes estudantes acerca das práticas pedagógicas inclusivas são sustentados pela observação que fazem da realidade académica que vivenciam, cuja leitura decorre das conceções que têm de professor inclusivo. Tentámos também captar essa dimensão da problemática. Encontrámos uma visão que remete para uma visão mais ideológica ("Um professor que trata a diferença de maneira igual") e outra mais pragmática ("um professor que procure conhecer a diferença e que ajude"; "um professor

que se preocupa com os alunos, que os apoia e que ajuda a perceber o que pode estar a falhar e os informa dos direitos … porque há alunos a desistir do ES…"). São discursos que remetem para uma reflexão sobre os conceitos de igualdade e de equidade.

Mudanças desejáveis para a inclusão. Caminhos a percorrer

Os estudantes da escola C, solicitados a darem sugestões de melhoria no sentido de uma escola inclusiva, propõem ideias a nível dos serviços administrativos, dos estudantes, dos professores e da formação das turmas mais pequenas. No que respeita aos serviços, consideram a necessidade de promover a comunicação entre serviços, a diferenciação entre os casos tendo em conta suas necessidades específicas (económicas, psicológicas, entre outras), o respeitar os protocolos entre Portugal e os PALOP. A nível dos estudantes, referem a importância da sensibilização dos delegados de turma para acompanhar colegas com dificuldades. A nível dos professores sugerem que estes tenham formação, se preocupem e sejam mais interativos com os estudantes e que os apoiem na sua inserção profissional "Um professor que me marcou muito, fantástico, disse 'vocês vieram para aqui não para aprender (...) mas para aprender a aprender".

Na escola B, as estudantes desejam que futuramente haja uma maior preocupação com o acompanhamento individual dos estudantes e que a responsabilidade e a ação partam da própria escola e não se confine nas iniciativas dos estudantes organizados coletivamente (comissões de curso, associações de estudantes, etc.). Preconizam também que a escola dê atenção às necessidades dos estudantes, procurando ouvi-los e fazendo bons diagnósticos ("Esta conversa que estamos a ter [entrevista] devia ser a faculdade a ter, perceber as razões, para compreender porque há alunos que estão há imenso tempo sem acabar os cursos e os problemas dos novos alunos").

Também os estudantes da escola A dão sugestões de mudança a diversos níveis, nomeadamente no apoio financeiro, de alojamento, de informação, propondo para isso a figura de um mediador: "Deveria haver um mediador para apurar quantos estrangeiros vão chegar e de onde vêm e fazer o acolhimento: funcionamento da Instituição; como chegar à Instituição; acomodação; questões da vida académica; etc. Na aceitação das candidaturas/aprovação dos candidatos, deveriam pensar como se organizar para acolhê-los". A universidade, como instituição, precisará assumir a sua responsabilidade na inclusão de todos os estudantes e em particular dos alunos estrangeiros ("Não deve servir para discriminar/pôr de parte, mas deve receber, acolher todos, que vêm para receber e melhorar para levar para quando regressarem para o seu país; deve fazer um acolhimento da pessoa como ser humano."). Consideram a diversidade uma riqueza que poderá ser potenciada por um trabalho de cooperação entre todos: "Universidade que tem a capacidade de ajudar os alunos a olhar pela diversidade, a integrar a diversidade, independentemente da nacionalidade dos alunos, e trabalharem juntos alunos-universidade (...)".

Refletindo sobre os dados

A universidade em estudo não é, como não será nenhuma, um sistema homogéneo, verificando-se mesmo algumas divergências de opinião significativas entre estudantes de escolas distintas. Apesar dos dados serem muito insuficientes, tratando-se de uma única universidade na qual abordamos 10 estudantes de apenas 3 escolas, pensamos poder dizer que estes dados apontam para o muito que há a fazer quer a nível das políticas, macro, meso e micro, quer a nível dos programas específicos, das estruturas e das práticas do pessoal docente, não docente e dos estudantes. Parece ser necessário cuidar de uma articulação sistémica entre todos estes níveis. A responsabilidade social das universidades é matéria que precisa ser assumida, a começar pelos decisores políticos da tutela, sem perda de autonomia das universidades na definição de políticas próprias. Os líderes, desde as equipas reitorais, passando pelos diretores das escolas, chefias inter-

médias, coordenadores de órgãos e cursos têm responsabilidades acrescidas. Os estudantes inquiridos desconhecem grandemente essas políticas e o papel dessas lideranças, a não ser no que respeita a assuntos particulares que lhes dizem mais diretamente respeito, como é o caso das avaliações, das bolsas, de programas de intervenção. Percebem que a sua especificidade de estudantes com origens culturais distintas não é particularmente considerada, sendo a integração, em algumas dimensões, um processo de tratamento homogeneizante que frequentemente não atende a necessidades próprias, entre as quais dificuldades relacionadas com a língua.

Também as lideranças estudantis, como as associações de estudantes, são escrutinadas na sua ação direta sobre os estudantes, ora criticadas, ora apreciadas pela organização de rituais, encontros e ações de acolhimento. Referem diversas dificuldades na fase de acolhimento, não sendo de somenos importância o papel que os serviços académicos poderão desempenhar, e muitas vezes não parecem desempenhar adequadamente, na sua perspetiva. A formação dos professores, sensibilizando-os para questões culturais e processos interculturais, parece ser outra aposta que é enfatizada como área a carecer de atenção e desenvolvimento. Uma formação que os conscientize para as perceções dos seus estudantes e para as consequências que as suas expectativas provocam nestes. Uma formação que propicie práticas mais interativas, personalizadas e centradas na aprendizagem. Uma formação que poderá ter repercussões nos estudantes de distintas origens sociais e culturais, promovendo uma cidadania solidária, pelo desenvolvimento de competências de interculturalidade e ações de apoio e reciprocidade. Considerando o conjunto de depoimentos dos estudantes inquiridos emerge a necessidade de uma visão sistémica e de uma cultura inclusiva que atenda às necessidades de todos os estudantes e em particular de grupos mais vulneráveis. Certamente que alguns dos alunos a estudar em Portugal, imigrados de países africanos, pertencem a classes socioeconómicas e culturais privilegiadas nos seus países de origem. No entanto, não deixam de viver experiências difíceis quando ingressam em sistemas de ensino bem distintos, sentindo-se pouco preparados para os desafios que enfrentam e para o maior grau de exigência que encontram. O apoio que recebem de programas de mentorado e tutoria, onde se promove o apoio a nível académico e pessoal, é inestimável mas nem sempre funcionará da melhor forma pelo que precisa ser monitorizado e melhorado. As praxes, processos iniciáticos que ritualizam passagens entre lugares de pertença serão lugares de contradição e ambivalência quando predominam práticas de dominação e subserviência, que anulam liberdades e destroem capacidade de autoafirmação, subjugando os indivíduos a dinâmicas coletivas que enfraquecem a sua criticidade e vontade própria. Os estudantes não revelam, no entanto, uma posição crítica. Será por as praxes nas suas escolas não apresentam essas caraterísticas e eles valorizam as vivências em grupo, o que isso acaba por fortalecer os laços entre estudantes que passam por esses rituais, ou será por falta de sentido crítico e por conformismo? Um trabalho profundo precisa ser feito, para que as atitudes possam mudar.

Nas três escolas os estudantes revelam a complexidade de atuações, ora parecendo ignorar-se as especificidades, ora havendo situações de discriminação. Não se tratará de exacerbar a diferença desses grupos, mas também não se pode ignorar a sua presença e as suas necessidades próprias, importando promover o encontro, o reconhecimento mútuo e a colaboração entre todos os atores do sistema. Identificamos, ainda, situações que alguns chamam de "deriva culturalista", uma das abordagens contemporâneas à diversidade cultural a par do multiculturalismo e do interculturalismo, que "consiste em reduzir a complexidade e a multidimensionalidade do real, privilegiando a explicação cultural em detrimento dos outros níveis de análise: sociológico, psicológico, económico, histórico" (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 40). Isto para além de ocultar o caráter cada

vez mais plural dos indivíduos, dos grupos e das culturas. As sociedades modernas são marcadas pela diversidade e não são simples adições de grupos culturais, nem uma simples adição das diferenças, como assinala a autora. Cada indivíduo, cada grupo, cada comunidade são portadores de múltiplas identidades que a folclorização das culturas (gastronomia, artesanato, danças, festas, etc.), exacerbando as diferenças, acaba por fazer submergir.

Nas sociedades democráticas, que reconhecem o direito à diferença, é essencial encontrar o equilíbrio entre esse direito e o imperativo da igualdade, contribuindo para a construção de uma identidade comum sem renunciar à legítima diversidade (Ortega Ruiz, Touriñan Lopez & Escámez Sánchez, 2007). Foi neste sentido que se introduziu recentemente, em educação, o conceito de equidade, no sentido de superar a dicotomia igualdade-desigualdade. Equidade que assenta na diferenciação dos processos, com vista à aproximação nos resultados, ou seja, reduzindo a distância entre aqueles que têm melhores possibilidades e os que não as têm (Santos Rego *et al.*, 2007). Equidade que implica o envolvimento e responsabilidade de todos, a começar pela própria universidade, enquanto instituição.

Considerações finais. Inclusão e complexidade

Longe de África, os africanos e afrodescendentes encontram-se e no encontro fortalecem-se, afirmando a sua pertença a um coletivo outrora explorado e dominado. Percebem-se diferentes, percebem a diferença do mundo de onde vêm, no confronto com o mundo europeu onde se encontram. Mas ao mesmo tempo almejam fortalecer com a sua humanidade os mundos por onde passam e aqueles para onde se dirigem, retornando ou não ao ponto de onde partiram. Nem sempre com a consciência que se dirigem para um mundo mais amplo, onde todos são e fazem parte.

Inclusão, palavra imensa que contém o mundo, todos os mundos num todo que tudo abrange. Múltiplos planos em que se manifesta desde o mais pequeno ao maior que consigamos imaginar: não apenas o mundo social onde o humano se integra mas também o mundo natural onde o biológico e o físico se materializam, o mundo pessoal onde o emocional e o cognitivo se aliam. Ser com, ser dentro... SER UM COM, sendo parte e, por o ser, ser o todo de que faz parte, sem ser sem nenhuma outra parte pois prescindir e negar essa parte é deixar de ser o todo que se é.

Inclusão, palavra de profundezas por nos remeter para o interior que é um infinito onde tudo cabe, onde tudo É. Mas tem de ser uma INCLUSÃO maiúscula, verdadeiramente omnipresente e omnisciente, para o ser inteiramente. Uma utopia dirão uns. Uma realidade última que já é, dirão outros, não sendo possível não o ser. Talvez não seja possível numa realidade primordial, universal e profunda que nos abarca. Mas a realidade tem muitos níveis e planos de diferenciação e nesta diferenciação se enraíza a possibilidade da separação, da exclusão. Embora a exclusão de uma forma num plano implique a inclusão de algum modo no que está fora, ainda nesse plano ou noutro. Mas essa inclusão pode significar indiferenciação, absorção, assimilação e destruição. Ou coexistência indiferente. Ou pode significar conexão, interação e mútua transformação. Por isso importa, no mundo humano, perceber o que pode ser, o que queremos que seja, o que escolhemos ser. Assumindo a liberdade, em plena consciência. Conscientes do que estamos a escolher e a assumir valores inclusivos como a participação, a não violência, o respeito pelas diferenças e a equidade, optando pelo que é mais pleno e possível para a humanidade, dizendo SIM à humanidade. UMA DESCOBERTA EM CADA MOMENTO, EM CADA NOVO DESAFIO, pois nunca sabemos como se vai manifestar, que armadilhas a vão desafiar, que riscos vai correr para se manter LIVRE.

INCLUSÃO, assim, realidade última e processo de ir caminhando, numa necessária reflexão constante, vigilância, atenção a todos os desvios que nos poderão aprisionar, separar, excluir.

Um desafio para todos nós e, no caso, para as universidades portuguesas. Sendo necessário promover uma reflexão conjunta que aborde estes temas, que apresente estes estudos, que envolva estudantes, docentes, técnicos de serviços de apoio e órgãos pedagógicos e diretivos em projetos formativos e investigativos mais alargados e inovadores. Para a nossa equipa, trata-se de alargar a investigação e de criar redes com outras equipas a nível nacional e internacional. Trata-se ainda de nos implicarmos conjuntamente e com tempo num aprofundamento crítico que nos permita um diálogo contextualizado socio-historicamente e uma concertação concetual. Trata-se, ainda, de desenvolver investigação de natureza holística e qualitativa que nos permita uma visão mais clara dos reais problemas e soluções que se vão encontrando em cada instituição e que se articule com processos de mudança a nível organizativa e formativa.

Referências

Abdallah- Prentceille, M. (2005). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: PUF.

Albuquerque, A., Mateus, S., Seabra, T. (2016). Educação, Integração e Equidade: Trajetos de jovens afrodescendentes no ensino superior. *IX Congresso Português de Sociologia: Portugal, Território e Territórios*. Disponível em: https://www.researchgate. Acesso em 18 jan. 2018.

Alves, E. P. (2015). *Estudantes Internacionais no Ensino Superior Português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM), Observatório das Migrações.

Assembleia Geral da ONU (2014). Resolução A/RES/69/16, sobre o Programa de atividades para a implementação da Década Internacional de Afrodescendentes, 2014. Disponível em: http://decada-afro-onu.org/en/events/africandescentdecade/pdf/A.RES.69.16_IDPAD.pdf. Acesso em 28 fev. 2018.

Caetano, A. P., Lima, B., Sobral, C., Freire, I. P., Almeida, M., Rocha, N. & Cavaco, C. (2018). Inclusão no Ensino Superior em Portugal. Contributos para identificação de conceções, políticas públicas e investigação. In Adriana Salete Loss & Pablo Vain (Orgs.). *Ensino superior e inclusão: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais*. Vol II. (pp. 435-467). Curitiba: Editora CRV. ISBN - 978-85-444-2360-81-480

Casa-Nova, M. J. (2005). Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativos português. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v.13, n.47, p. 181-216, abr./ jun..

CERD/UN (Committee on the Elimination of Racial Discrimination) (2016). Consideration of reports submitted by States parties under article 9 of the Convention, Fifteenth to seventeenth periodic reports of States parties due in 2015 : Portugal, 16 November 2016, CERD/C/PRT/15-17: https://www.refworld.org/docid/58359f744.html

Duque, E. J. (2012). Representações e Expectativas dos Estudantes Universitários dos PALOP. *Atas do VII Congresso Português de Sociologia, Sociedade, Crise e Reconfigurações* (2-14). Porto: Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

EC/ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) (2007, 2013, 2016). *General Policy Recommendations: Combating racism and racial discrimination in and through school education*. Strasbourg*:* https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/home

Jardim, B. R. D. (2013). *Estudantes PALOP no Ensino Superior Português – das Necessidades Sentidas aos Apoios Prestados*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa.

Martins, B. S. & Moura, A. (2018). Portugal e Década Internacional de Afrodescendentes: A Educação e os Tempos da Violência Colonial. *EDUR: Educação em Revista*, v. 34, p1-23. e192750. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S0102-46982018000100655&lng=pt&nrm=iso>.

OCDE (2003).*Education Policy Analysis*. www.oecd.org

ONU (2014). *Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)*. Disponível em: http://decada-afro-onu.org/documents.shtml. Acesso em: 28 fev. 2018.

Ortega Ruiz, P., Touriñán López, J. M. & Escámez Sánchez, J. (2007). La Educación Ciudadana en una Sociedad Multicultural e Compleja. (493-524). *In* J. Boavida e Á. G. del Dujo (coord.). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Pires, H. S. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português Do acesso à progressão. *PSICOLOGIA*, Vol. XIV (2), 149-157.

Roldão, C., Albuquerque, A., Seabra, T. (2016). Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior. *IX Congresso Português de Sociologia. Portugal, Território e Territórios*. Disponível em: https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/ afro-descendentes-e-oportunidades-de-acesso-ao-ensino-superior-afro-descendants-andopportunities/33146. Acesso em 18 jan. 2018.

Santos, B. S. & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no séc. XXI: Para Uma universidade nova.* Coimbra: Almedina.

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. M., Exberria Balerdi, F., Minguez Vallejos, R., Jordán Sierra, J. A. & Ruiz Román, C. (2007). Contribuición del Discurso Intercultural a una Nueva Teoría de la Educación, (447-491). *In* J. Boavida e Á. G. del Dujo (coord.). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Seabra, T., Roldão, C., Mateus; S. & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Observatório das Migrações – Alto-Comissariado para as Migrações I.P. Disponível em: http://www.om.acm.gov.pt. Acesso em 22 fev. 2019.

SOLIDARIS / UACh e UNIROMA3 (2018). Competencias definitivas y transversales. http://proyectosolidaris.org/wp-content/uploads/2019/03/SOLIDARIS-Informe-FINAL-WP1.pdf

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre Educacão Superior: A nova Dinâmica da Educação Superior e a investigação para a mudança social e o desenvolvimento*. Paris: UNESCO.

ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE COOPERACIÓN

Seminário Internacional: Inclusão de indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, imigrantes e setores populares da universidade

Adriana Salete Loss
Rose Cátia Tonak Alves da Silva

Considerações Iniciais

O "Seminário Internacional: Inclusão de indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, imigrantes e setores populares da universidade" realizado nos dias 10, 11, 12 e 13 de junho de 2019, na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, surgiu a partir do projeto intitulado "CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CEFORP - Estudos sobre interculturalidade na universidade" com ênfase nas populações indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência. Este projeto faz parte do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, que visa por meio das relações de internacionalização e de projetos conjuntos de pesquisa, entre instituições brasileiras e estrangeiras aprofundar as questões relativas às permanências dos Setores Populares na Universidade, ingressos por meio das políticas que ampliam e democratizam o direito ao acesso ao Ensino Superior. As pesquisas tiveram a participação de alguns docentes, servidores e discentes da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim, com a parceria da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidad Nacional de Misiones – UNaM – Facultad de Humanidades Y Ciencias Sociales, Universidade de Passo Fundo – UPF – e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Deste trabalho, surgiu a necessidade de promover um movimento científico e pedagógico para o reconhecimento efetivo das populações indígenas e quilombolas, de modo especial para a UFFS por ser uma universidade jovem em seus espaços, no intuito de mobilizar os docentes à formação e construção de propostas didático-pedagógicas e aos gestores para a elaboração de políticas institucionais para a permanência dos estudantes indígenas, pretos e, também com deficiências, com objetivo de constituirmos a inclusão na Universidade.

O Evento Científico

O seminário teve como problemática central "Quais são as urgências no contexto atual frente à inclusão no Ensino Superior?", e a sua programação conteve palestras e diálogos que buscaram investigar sobre as políticas, programas e práticas institucionais das universidades em estudo com relação à inclusão de estudantes indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, outros grupos dos setores populares, migrantes e imigrantes, de modo, a identificar as urgências frente à inclusão no Ensino Superior.

A abertura do evento foi marcado pela apresentação mística que tratou das lutas populares em defesa dos direitos sociais, organizado pelos pesquisadores Alex Verdério e Valter Leite. A mística foi integrada ainda, com dança indígena promovida por integrantes da reserva indígena Mato Preto/RS (Figura 1).

Figura 1. Abertura: Momento Cultural - Mística

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

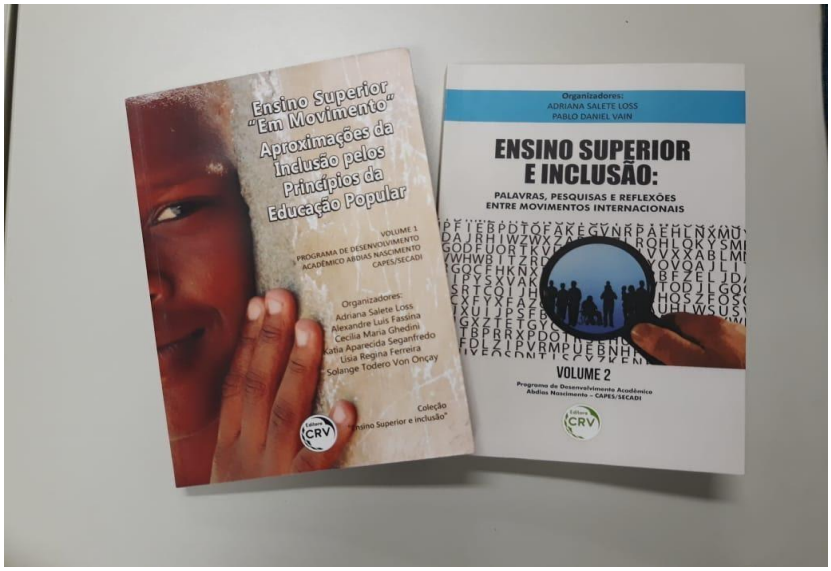
Seguindo a programação, ocorreu a formação da mesa cerimonial de abertura do evento com as presenças do reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul, prof. Dr. Jaime Giolo, Profa Dra. Juçara Spinelli, coordenadora acadêmica da UFFS/campus Erechim, no ato representando a direção, Prof. Dr. Nedilso Lauro Brugnera, Diretor de Políticas de Graduação, representando a Pró-reitoria de Graduação, Profª Dra Solange Todero Von Onçay, Diretora da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFFS, Profa Dra. Adriana Salete Loss, coordenadora geral do projeto no Brasil e pela UFFS, Prof. Dr. Pablo Daniel Vain, coordenador do projeto pela UnaM/Argentina e Profª Dra. Eliane Góes, coordenadora do projeto pela UNIOESTE. Na oportunidade a Coordenadora do Evento Profª Dra. Adriana Salete Loss, contextualizou o percurso histórico até o presente evento, destacando a importância dos estudos envolvendo a inclusão, permitindo não somente o acesso, mas a permanência dos setores historicamente excluídos no ensino superior da américa latina.

Figura 2. Mesa cerimonial de abertura

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Na ocasião, ocorreu o lançamento de duas obras da coleção "Ensino Superior e inclusão" (Figura 3). O Volume I intitulado ENSINO SUPERIOR "EM MOVIMENTO": APROXIMAÇÕES DA INCLUSÃO PELOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR, fruto das investigações do projeto de pesquisa Centro De Formação De Professores - CEFORP - "estudos sobre interculturalidade na universidade" e do grupo de pesquisa Educação Popular na Universidade - GRUPEPU-, tem como objetivo sistematizar o histórico, a concepção, as propostas, e a política da UFFS, com destaque aos setores populares, indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência. A obra traz destaque ao acesso ao ensino superior, ao público que tem acesso à instituição, e as condições de permanência oferecidos através das políticas afirmativas pela universidade aos estudantes.

Figura 3. Obras da Coletânea "Ensino Superior e Inclusão" lançadas no primeiro dia de evento.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

O Volume II intitulado ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO: PALAVRAS, PESQUISAS E REFLEXÕES ENTRE MOVIMENTOS INTERNACIONAIS, é resultado dos estudos do projeto de pesquisa "Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares", conforme figura 3, fora realizado em parceria entre instituições nacionais (UFFS, UNIOESTE, UPF) e internacionais (UNaM, IE/ULisboa e Universidad de Málaga). A obra apresenta diferentes pesquisas realizadas no interior de cada instituição, através de metodologias próprias, considerando-se os objetivos comuns de "[...] aprofundar estudos com relação às questões de permanência dos Setores Populares na Universidade, ingressos por meio das políticas que ampliam e democratizam o direito ao acesso ao Ensino Superior" (Loss y Vain, 2018, p.15).

Seguindo a programação matutina do evento, a Antropóloga Social Ana Gorosito Kramer (UNaM – Posadas Argentina), ministrou conferência com tema "A inclusão da população Indígena". (Figura 4).

Figura 4. Conferência "A inclusão da população Indigena", ministrada por Ana Gorosito Kramer (UNaM e mediada por Sheila Marques Duarte Bassoli (UFFS).

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

O período Vespertino foi marcado pela palestra a cargo das pesquisadoras Jane Peruzo Iacono, Vanderlize Simone Dalgalo, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva, Eliane Pinto de Goés e Andreia Nakamura Bondezan da UNIOESTE, com o tema: "Desafios da inclusão no Ensino Superior" – Trabalhos desenvolvidos com alunos com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, tendo como moderadora a Profª. Katia Aparecida Seganfredo (UFFS) (Figura 5).

Figura 5. Mesa de palestrantes da UNIOESTE "Desafios da inclusão no Ensino Superior"

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Abrindo a programação noturna do primeiro dia do evento, o Grupo Fazendo História, da Secretaria Municipal de Saúde do Município de Gaurama/RS, promoveu um momento cultural, animando o público presente, fazendo uma viagem musical através de músicas sertanejas, gauchescas, e da velha guarda, resgatando a cultura musical do passado (Figura 6). O grupo regido pelo maestro Diego Augusto Savegnago, busca através da música um espaço de valorização do passado, mantendo viva as raízes culturais e musicais de cada integrante do grupo, trabalhando a saúde utilizando-se das oficinas terapêuticas que visam a qualidade de vida e a reabilitação psicossocial.

Figura 6. Momento Cultural: Grupo Fazendo História, da Secretaria Municipal de Saúde do Município de Gaurama/RS

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Após o divertido e animado momento musical, o professor Pablo Daniel Vain (UNaN), ministrou a palestra "Inclusão no Ensino Superior" dividindo a mesa com a moderadora professora Adriana Salete Loss (UFFS), (Figura 7). O pesquisador contextualizou na ocasião as grandes diferenças de ingresso e de ensino superior entre Brasil e Argentina, inclusive as perspectivas de inclusão e democratização da formação universitária.

Figura 7. Palestra "Inclusão no Ensino Superior" com o professor Pablo Daniel Vain (UNaN) e moderadora professora Adriana Salete Loss (UFFS)

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

O segundo dia de evento foi voltado para a apresentação dos resultados das investigações realizadas. No período matutino a apresentação dos resultados das investigações ficou a cargo do grupo de investigadores da Argentina (UnaN). As pesquisas foram apresentadas por Yamila Irupé Nuñez (Inclusión de estudiantes indígenas en la universidad. Conceptos y normativas), Hernán Vidales (Inclusión de estudiantes portadores de deficiencia en la universidad. Normativas y programas nacionales e internacionales) e Ramona Belén Giménez (Inclusión de estudiantes de los sectores en la universidad. Normativas y programas nacionales e internacionales) e mediadas pelo professor Pablo Daniel Vain. (Figura 8).

Figura 8. Mesa de apresentação de resultados de investigações da UNaM

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

No período da tarde as exposições de pesquisas ficaram a cargo dos investigadores brasileiros. Inicialmente com Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (Curso Pré-Vestibular Popular e Comunitário/UPF) da Universidade De Passo Fundo – UPF/RS (Figura 9). Em seguida foi a vez dos pesquisadores da UFFS, Sheila Marques Duarte Bassoli, Kelly Cristina dos Reis (Inclusão Na Educação Superior: Tensões entre acesso e permanência estudantil), Guacira de Ávila Javornik, Naiara Greice Soares (Inclusão dos Estudantes na Universidade Federal Fronteira Sul – *Campus* Erechim), Adriana Salete Loss, Maria Geralda Oliver Rosa (Universidade Democrática, Pública e Popular: Ousadia emergente para a contemporaneidade), Alexandre Luís Fassina, Almir Paulo dos Santos (Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares), Katia Aparecida Seganfredo, Éverton Viera Martins (Ações de apoio pedagógico e a relação

com a permanência estudantil: os planos de acompanhamento implantados pela assessoria de assuntos estudantis no campus da UFFS de Laranjeiras do Sul) (Figura 10).

Figura 9. Apresentação de resultados de investigações da UPF

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Figura 10. Apresentação de resultados de investigações da UFFS

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Por último foi a vez da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, expor suas pesquisas, sendo os pesquisadores Elza Corbari (Evasão na Educação Superior: um panorama dos estudantes de graduação da UNIOESTE de 2010 a 2015; e Análise do impacto das cotas no curso de medicina da UNIOESTE- campus de cascavel), Alex Verdério (A formação de educadores do campo em alternância na UNIOESTE na interface educação superior e educação do campo) e Liliam Faria Porto Borges (Inclusão do Setores Populares na UNIOESTE: aspectos institucionais), sendo a última apresentação por videoconferência. (Figura 11)

Figura 11. Apresentações das investigações da UNIOESTE

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A noite do segundo dia de evento foi caracterizado pela diversidade. Iniciada com um momento cultural de apresentação musical de imigrantes Haitianos (Figura 12), o evento prosseguiu com o Painel intitulado "As vozes dos sujeitos: Indígenas, Haitianos, Camponeses (UFFS), Deficientes (UNIOESTE) – Relato dos bolsistas de intercâmbio". (Figura 13) O painel sob coordenação da professora Solange Todero Von Onçay, foi mediado por Ademir Bazzotti, pedagogo institucional da UFFS, e teve presença de Valter de Jesus Leite (Representação da Educação do Campo, Camponeses; Política do Pronera – Vozes da Educação do Campo na Interfce com a UNIOSTE), Cacique Joel Kuaray Pereira, Eluando Tonatto Mariano; (Representação dos Povos Indígenas e Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas UFFS), Vanderlize Simone Dalgalo (Educação Especial – UNIOESTE),Abdias Revolte; Richardson Damis; Bachelor Louis, Sandra Bordignon (UFFS) (Imigrantes Haitianos e Pró-Haiti), Juliana Ribeiro França e Jonas Antonio Bertolassi (Estudantes Brasileiros de Intercâmbio na Universidade Nacional de Misiones (UNaN) pelo Programa Adbias Nacimento).

Figura 12. Apresentação musical de imigrantes Haitianos - UFFS

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Figura 13. Mesa de discussão Painel "As vozes dos sujeitos: Indígenas, Haitianos, Camponeses (UFFS).

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

O dia 12 de junho de 2019, terceiro dia de evento, iniciou com a explanação dos resultados das investigações do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. As pesquisadores Benedita Lima, Isabel Maria Pimenta Henriques Freire, Ana Paula Viana Caetano, Marta Mateus de Almeida, Florbela de Sousa, Natália Rocha, Carmen Cavaco e Natália Alves, apresentaram três trabalhos distintos (1. Inclusão no ensino superiro em portugal. Contributos para identificação de conceções, políticas públicas e investigação; 2. Concecões e perceções de líderes numa universidade portuguesa; 3. Inclusão de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa e afodescendentes, numa universidade portuguesa), por meio de Videoconferência Internacional (Figura 14).

Figura 14 - Apresentações das investigações do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

O período vespertino do terceiro dia de evento, foi reservado para análise da Profa Dra Ana Gorosito Kramer (UNaM – Posadas/Argentina) referente às investigações e apresentações realizadas (Figura 17), seguido de reunião da equipe pesquisadora para discussão e avaliação dos resultados e definição de metas para ações afirmativas de inclusão e permanência nas IES (Figura 15).

Figura 15. Análise das investigações apresentadas no evento

Fonte: arquivo pessoal dos autores

A reunião de discussão dos investigadores, foi o momento de destacar alguns desafios, primeiro quanto aos artigos científicos, ao qual se destaca o cuidado no uso da metodologia de investigação de modo que as "vozes dos sujeitos" realmente se façam visíveis nas pesquisas. Segundo, foi explicitado a necessidade do pensar sobre nossas consciências reais e consciências possíveis, de modo a refletir sobre em que ponto da consciência nos encontramos nas ações afirmativas de inclusão; conforme indagações: Será que estamos a trabalhar em nossas IES para nos aproximarmos da consciência possível, do que queremos como inclusão? O que entendemos por inclusão em nossas IES?

Foi possível verificar nas pesquisas as urgências com relação à inclusão no ensino superior, tais como: a necessidade de currículos inclusivos; o trabalho pedagógico nas IES voltado para a inclusão; a formação continuada de todos os segmentos das IES com relação ao tema, e cuidado com a saúde dos sujeitos das IES, principalmente a saúde emocional e mental (estudantes, professores, técnicos, gestores).

O fechamento do seminário, no quarto e último dia de evento ocorreu em dois momentos. O primeiro, ficou a cargo da apresentação musical do Coral "Vox em Cantus" do município de Viadutos, regido pelo Maestro Diego Savegnago. O segundo, foi o debate e lançamento do livro "Vigotsky: Imaginação e criação na infância", da autora Zoia Prestes.

Considerações Finais

O "Seminário Internacional: Inclusão de indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, imigrantes e setores populares da universidade", com duração de 4 dias, abordou os estudos de pesquisadores do Brasil, Argentina e Portugal, relacionados as políticas de inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior. O evento contou com público que chegou a 140 pessoas de forma presencial, além das que o acompanharam de forma on-line.

Eventos internacionais como este, são fundamentais para as instituições de ensino, já que permitem o compartilhamento de experiências, o estudo, o debate, a discussão e a análise de um tema tão relevante quanto é a inclusão no ensino superior. Trazendo dados, elementos e panoramas de diversas regiões e países, o evento traz subsídios para a comunidade acadêmica e regional que indicam muitas lacunas presentes nas instituições de ensino superior. Tais subsídios tem suma importância para a instituição que sediou o evento, já que a UFFS é considerada uma universidade jovem e busca o aprimoramento de suas políticas inclusivas.

É preciso estar atento, que incluir não é apenas permitir o acesso as IES, mas também desenvolver ações que contribuam para a permanência e o êxito estudantil, garantindo a democratização do conhecimento e uma educação que seja efetivamente *para todos*. Apesar de haver políticas de inserção de setores sociais historicamente excluídos no ensino superior, ainda não há ações amplas e eficientes que efetivamente concretizem a permanência universitária dos mesmos.

O seminário foi um momento significativo de diagnósticos referentes ao tema da inclusão no Ensino Superior, a partir dele foi possível identificar muitos desafios a serem enfrentados pelas instituiçõesque objetivam em seus projetos dar voz aos sujeitos que muitas vezes são invisíveis à sociedade. As instituições participantes da investigação têm trabalhado muito, principalmente no que tange à sensibilização para o tema e na busca de recursos (sejam de ordem material, pedagógica e de infraestrutura), com intuito de promover o ensino inclusivo, democrático e de qualidade

Referências

Loss, A. y Vain, P. (Orgs.) (2018). *Ensino Superior e Inclusão:* palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. (Volume II – Programa De Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - CAPES/SECADI) Curitiba: Editora CRV.

Quem és tu?

Juliana Ribeiro França

Considerações Iniciais

Ao ir à capital tornei-me "interiorana", ao migrar de um Estado a outro tornei-me "paulista", ao passar pela guarda de fronteira...tornei-me "brasileira". Ao longo da vida a regra tornou-se clara, antes de qualquer ideia, expressão, sentimento ou gosto, estavam uma cor, um gênero, um idioma, uma classe. Bandeiras, esteriótipos, exploradores e explorados. Estava a nação "homogênea", "neutra" e seus carimbos categóricos, mas afinal o que restaria de um cidadão, de uma cidadã (ou não) sem seus carimbos? Os que lhe deram de herança, e os que lhe ensinaram a crer, defender ou odiar? Sem suas necessidades inventadas e seu consumo-entretenimento heroico?

Transitar de uma escala à outra, de um contexto a outro, no fim das contas, fez com que neste exato momento eu não tivesse lugar legitimado. No fim das contas, atrás de todos os carimbos, estávamos lá, parecidos em demasia em nossos sonhos, anseios e inquietações, distintos no infinito. Encontrei-me pela segunda vez despida dos rótulos acumulados, um ninguém, comum e real fruto de um eterno resistir.

O aqui e o Acolá: Intercâmbio de Estudos na Universidad Nacional de Misiones (UNaM) Posadas, Argentina.

Deslocar-se envolve não somente compreender a posição para qual uma pessoa se dirige, mas na posição em que é posta, ou seja, atravessar a fronteira não somente me colocaria na posição de estrangeira, mas também na de estudante intercambista, do Brasil para a Argentina, da Arquitetura e Urbanismo para Antropologia Social.

Meu primeiro contato com o idioma havia sido no papel, numa tela de celular, nas palavras de som indefinido restritas aos olhos, ou no som das palavras familiares das canções de Parra, Sosa, Venegas, *Lafourcade*, Perotá Chingó ou Manu Chao. A primeira materialização das palavras de som indefinido das minhas leituras em espanhol deu-se num ônibus de empresa Argentina que tomei em Porto Alegre, quando um policial que segurava meu passaporte, perguntou-me qual a razão da viagem. Além do meu passaporte e de uma cópia da minha carta de aceite da universidade, levava comigo um pequeno papel que dizia "Soria,6047". Este era o endereço da primeira casa onde morei em Posadas. Não foi difícil encontrar a casa, afinal havia um cartaz na entrada, escrito a mão, com o meu nome, e ao fundo uma senhora cortando a grama. Uma paraguaia muito gentil que morava há anos na Argentina (estávamos em Posadas, cidade fronteiriça entre Argentina e Paraguay, e capital da Província argentina de Misiones) e com quem eu moraria nos primeiros meses do intercâmbio. Pacientemente ela conduziu-me pela cidade, mostrou-me a universidade e ajudou-me com os trâmites iniciais. Com ela aprendi muitas palavras cotidianas durante 1 mês antes do início das aulas, escutávamos as rádios locais e nos dias em que ela estava pela casa, ensinava-me os macetes do preparo de um "bom Mate". Escutar foi a ação mais frequente que eu pude viver no intercâmbio, do primeiro dia ao último, antes de qualquer palavra dita, estavam muitas horas dedicadas ao escutar, compreender, apreender e finalmente reproduzir.

No primeiro mês antes do início das aulas, aproveitei para praticar o idioma e também conhecer a cidade já que não conhecia a nenhuma pessoa e passava a maior parte do tempo sozinha. O clima era subtropical úmido, verão abafado, e a pela primeira vez vivenciei sensações térmicas superiores a 40ºC.

Entrei num grupo de teatro comunitário, antes mesmo de as aulas começarem. Pouco tempo depois, por recomendações de professores mudei-me de casa, pois orientaram-me a viver mais próximo da universidade. Fui morar com uma amável e gentil professora

da UNaM, e pouco tempo depois, chegou a casa um cabeleireiro pernambucano que converter-se-ia, também, num grande amigo.

O teatro comunitário do qual participei de maneira mais ativa durante os primeiros meses do intercâmbio e como público até o término da minha estadia, chamava-se *Murga de La Estácion* (apesar de não ser especificamente uma Murga). Lá não somente fiz grandes amigos, mas também conheci uma infinidade de pessoas das mais diversas faixas etárias, nacionalidades, contextos e suas histórias. No momento em que cheguei ao teatro estavam organizando uma obra para um feriado nacional, o 24 de Março, Día *Nacional de la* Memoria *por la* Verdad *y la* Justicia. Neste momento conheci e pude escutar pessoalmente a história de uma desaparecida política durante a ditadura militar; uma argentina que frequentava o teatro (descobri sua história, primeiramente, numa matéria de jornal. Também estive presente no aniversário de 20 anos do grupo e posteriormente em sua famosa festa de São João. Por fim, participei da Orquestra Comunitária criada naquele ano pelo grupo.

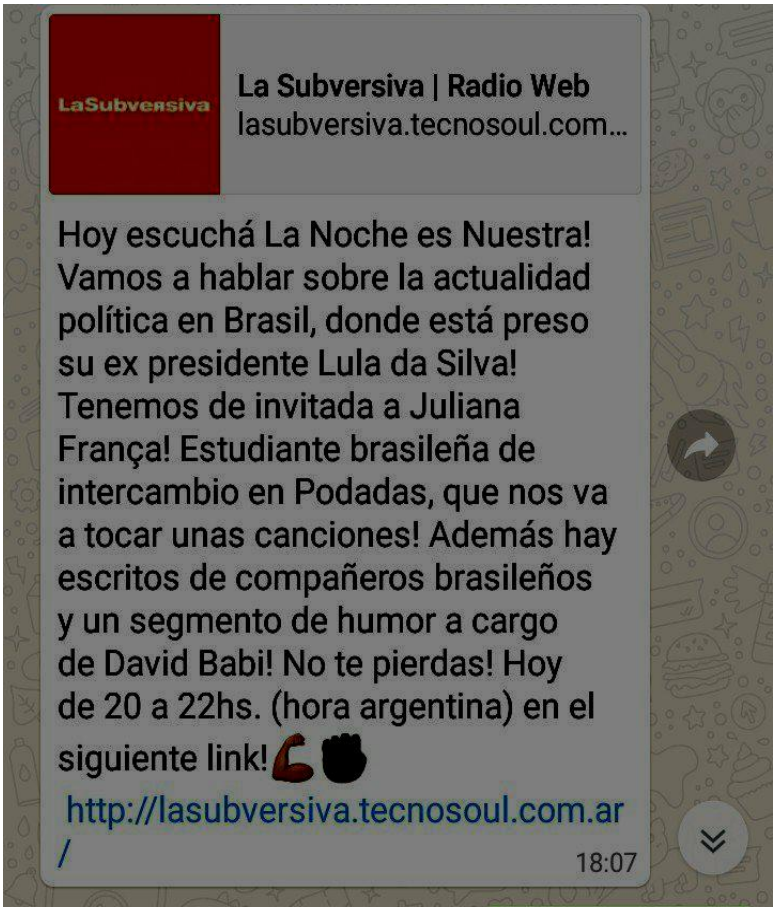
Figura 1. Elenco da obra realizada durante a Festa de São João da Murga de la Estación, 2018

Fonte: Murga de la Estación, 2018.

Figura 2. Estreia da Orquestra Comunitária da Murga de la Estación.

Fonte: Murga de la Estación, 2018.

Figura 3: Nota de apresentação sobre programa da Rádio La Subversiva sobre a Política e música Brasileira que teve como convidada Juliana R. França.



Fonte: Autora, 2018.

Ter tido a oportunidade de estudar num curso de Antropologia Social, para mim, foi algo imensuravelmente enriquecedor. As matérias que cursei foram em sua maioria de 4º Ano, sendo elas Antropologia Aplicada, Antropologia das Sociedades Complexas e Antropologia Cognitiva e Simbólica, além de Introdução ao Trabalho de Campo (1º Ano) e Antropologia Política (3º Ano). Participei destas matérias como aluna regular e as concluí de maneira integral.

O contato que pude ter com leituras de caráter antropológico e etnográfico, sobretudo das matérias de Antropologia Cognitiva e Simbólica e Antropologia das Sociedades

Complexas não somente auxiliaram-me na compreensão de outras abordagens em relação a questões que eu conhecia através de determinada perspectiva, senão que contribuíram significativamente para a minha formação crítica acadêmica e pessoal (de modo indissociável).

Já a matéria de Introdução ao Trabalho de Campo e Antropologia Política ajudaram-me num primeiro contato com o curso e sua abrangência geral, além de permitirem o meu contato com grupos e movimentos locais, sobretudo o Movimento de Afroargentinos que conheci durante trabalho de campo da primeira matéria mencionada. A matéria de Antropologia Aplicada foi a que mais semelhanças possuía com os trabalhos de campo de Urbanismo que eu já havia feito, e foi nela que utilizamos metodologias presentes em ambas as áreas, sendo elas Entrevistas, Visita a Campo e também Cartografia Social. Neste sentido, passamos quatro meses trabalhando num assentamento na cidade de Posadas chamado *Tacuaritas*, acompanhando os conflitos entre o assentamento e a municipalidade local, além das questões internas intrínsecas ao bairro. Este trabalho fora fundamental para conhecer outros contextos da cidade, neste caso uma periferia que se encontrava numa área de expansão e que somente após 20 anos, com a valorização do solo onde situa-se, os conflitos com outros grupos envolvidos na questão começaram a ser evidenciados e recorrentes.

Figura 4. Assentamento Tacuaritas. Fonte: Autora, 2018.

Fonte: Marina Hlebovich, 2018.

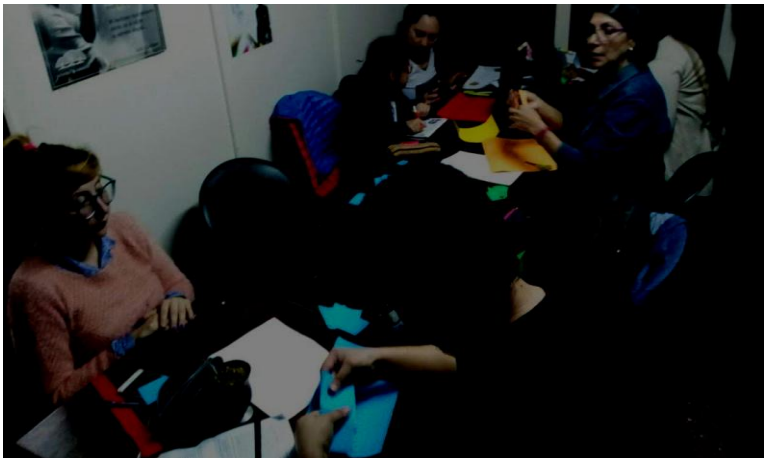
Figura 5. Confecção de Mapa do Assentamento, feito a partir de parâmetros da Cartografia Social, realizado de maneira coletiva entre moradores e docentes, discentes da UNaM. Fonte: Florencia Belloni, 2018.

Fonte: Marina Hlebovich, 2018.

Figura 6. Apresentação de levantamentos realizados no trabalho de campo:

Fonte Marina Hlebovich, 2018.

Figura 7. Estudos coletivos realizados no Departamento de Antropologia da UNaM.



Fonte: Marina Hlebovich, 2018.

CRES 2018

A III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe (CRES), ocorreu entre os dias 11 e 15 de Junho de 2018 na cidade de Córdoba, Argentina. A conferência que teve como premissa a frase "Contra o Neoliberalismo, por uma universidade Pública e Popular" e a comemoração do Centenário da Reforma Universitária Argentina foi organizada pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior da América Latina e o Caribe (Unesco-Iesalc); Universidade Nacional de Córdoba; Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) e Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) do Ministério da Educação da Argentina. Ela ocorre a cada 10 anos, e ao final de cada encontro é produzido de maneira coletiva um documento que apresenta as principais causas debatidas, problemáticas e perspectivas de melhoramento para o ensino superior latino-americano e caribenho nos próximos 10 anos.

Na conferência ocorrida em 2018 participaram de maneira presencial, a coordenadora do projeto de pesquisa da equipe de trabalho brasileira do programa Abdias Nascimento, Adriana Loss e eu. Na ocasião foram debatidos não somente questões referentes à Educação Superior no contexto Latino-americano e Caribenho, mas também questões que dizem respeito às políticas neoliberais e como estas tem afetado o direito à educação, sobretudo em suas esferas pública, democrática e popular.

Os eixos temáticos da última conferência foram:

1. El papel estratégico de la educación superior en América Latina y el Caribe;
2. La educación Superior, Diversidad cultural e Intercultularidad en América Latina;
3. El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe;
4. La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe;
5. La Educación Superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe;
6. A cien años de la Reforma Universitaria de 1918
7. Educación superior, internacionalización e integración de América Latina y el Caribe.

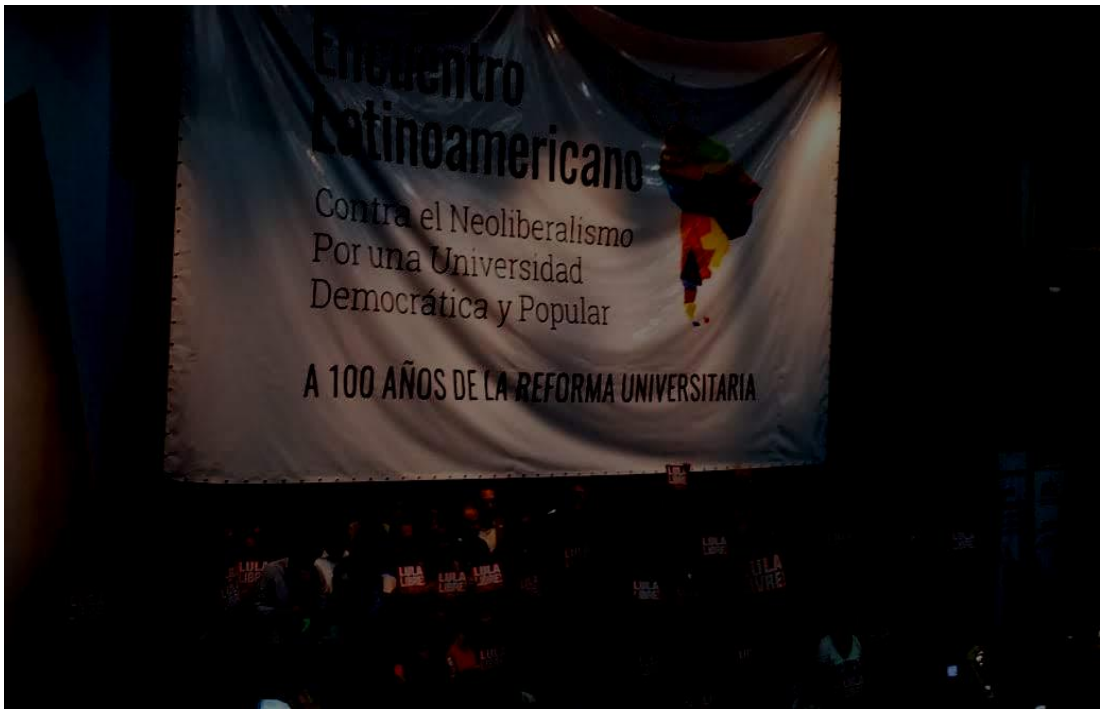
A representante do programa Abdias Nascimento na ocasião, Adriana Loss, participou como relatora do eixo temático 2, Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade na América Latina.

Ao final da conferência, concluiu-se, em suma, que a Educação Superior é um direito humano universal. Segue um fragmento da declaração final de 14 de Junho de 2018:

A III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe ratifica os acordos alcançados nas Declarações da Reunião da Havana (Cuba) de 1996, na Conferência Mundial de Educação Superior de Paris (França) de 1998 e na Conferência Regional de Educação Superior celebrada em Cartagena das Índias (Colômbia) em 2008 e reafirma o postulado da Educação Superior como um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados. Estes princípios se fundam na convicção profunda de que o acesso, o uso e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem-estar dos nossos povos, a construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração regional solidária latino-americana e caribenha

Reivindicamos a autonomia que permita à universidade exercer seu papel crítico e propositivo perante a sociedade, sem que existam limites impostos pelos governos da hora, crenças religiosas, mercado ou interesses particulares. A defesa da autonomia." (Declaração da III Conferência de Educação Superior da América Latina e do Caribe, 2018.)

Figura 8. CRES 2018.



Fonte: Autora, 2018.

A Educação Superior e a importâncias de Políticas Públicas Inclusivas

Uma das maiores e aparentemente mais óbvias indagações, das infinitamente mutáveis e incontáveis indagações que me ocorreram durante os estudos no curso de Antropologia, fora em relação à academia, seu aparato e parafernálias que a fazem funcionar. Grosso modo, o que a etnografia, por exemplo, ao longo de um processo histórico de estruturação e inquietações acerca da "função" da própria antropologia e seu impacto metodológico, em seu contexto moderno chegou a uma conclusão aparentemente óbvia, priorizar as versões integrais dos sujeitos que há séculos são objetos, são terceiro do plural, são uma versão interpretada pela perspectiva de uma elite acadêmica historicamente preconceituosa e racista. Apesar da aparente trivialidade, a academia por séculos e até o presente momento em todas as suas áreas, sem exceções, negou as versões de seus "objetos" e fragmentou funções profissional, ética, técnica e pessoal. Distanciando

desta maneira, a prática da academia dos impactos que esta pode causar, e que tipo de política, de sociedade, de opressão esta defende ou fortalece sob o discurso de "neutralidade da ciência", a mesma "neutralidade" de uma bomba atômica, da violência obstétrica, do cumprir ordens, das armas biológicas, dos projetos contra a "doutrinação" nas universidades públicas brasileiras, do turismo de fotos com as "crianças tradicionais" de Machu Picchu. No fim das contas, qual ciência não é humana?

Neste sentido as políticas públicas inclusivas são essenciais para a educação superior, pois além de gerar espaços efetivamente heterogêneos e diversos compostos por grupos historicamente excluídos deste meio. Elas poderiam trazer outras formas de contribuição, abordagens e perspectivas acerca de determinados assuntos, muitos deles, realidades interpretadas pela academia de maneira incongruente em relação a complexidade de seus contextos, condições e práticas. Apesar do logro de alguns avanços em abordagens como as etnográficas, por exemplo, nas relações pesquisador-objeto, as posições hierárquicas, na maioria dos casos em contextos dos quais não existam, ou nunca existiram políticas inclusivas, entre pesquisador e objeto (por exemplo, nos casos em que este "objeto" esteja relacionado a algum grupo historicamente oprimido) ainda existem e são as mesmas perpetuadas por um passado histórico, no caso latino-americano, de opressão, exploração e desigualdades socioeconômicas que são reproduzidas também na academia. Em outras palavras, os grupos pertencentes a posição vinculada à academia são, predominantemente os mesmos grupos privilegiados econômica e socialmente ao longo dos últimos séculos, que perpetuam sua perspectiva neste meio, e a presença de grupos oprimidos no âmbito acadêmico e suas versões, tempos e maneiras de ver ao mundo poderiam atribuir outras perspectivas em relação a uma mesma abordagem, porém seguem suprimidas, e em muitos casos deslegitimadas. O caminho é longo, mas as políticas inclusivas podem representar um significativo começo no que diz respeito a efetiva democratização do ensino.

Abdias Nascimento Hoje: Considerações Finais

O fato deste projeto de pesquisa que ocorreu na Universidade Federal da Fronteira Sul ao longo dos últimos quatro anos estar vinculado ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento representa uma luta que perpetuou-se para além das grandes contribuições diretas do ativista que dá nome ao projeto, e alcançou a dimensão de uma universidade pública advinda da luta de movimentos sociais do campo, e posteriormente convertendo-se na universidade brasileira que mais possui estudantes indígenas e 90% de suas vagas destinadas a estudantes provenientes de escolas públicas, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A universidade também é adepta de outras ações afirmativas e ao Pró-Haiti.

Todas estas características são importantes, mas o caminho ainda é longo no contexto brasileiro em relação ao ingresso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socieconômica nas universidades públicas, principalmente no atual contexto (2019) de destituição da Educação como bem público e universal e incontáveis retrocessos nas políticas públicas relacionadas à pesquisa, extensão, cultura, inclusão, nos direitos humanos de maneira geral e processos democráticos, além de censura e perseguição a professores, órgãos, dados e obras relacionadas a questões de gênero e diversidade.

Ter participado do projeto foi uma oportunidade de aprendizagem imensurável, não somente pelas relações internacionais estabelecidas com instituições de ensino superior da Argentina e Portugal, mas por ao longo dos quatro últimos anos na UFFS campus Erechim do qual eu faço parte como discente do bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, ter estado ao lado de companheiros pesquisadores que pertencem a grupos que são historicamente excluídos do ensino superior, tais como: mulheres, filhos de pequenos agricultores locais, pessoas advindas das periferias de centros urbanos, um estudan-

te Guarani, uma Afrodescendente e também uma companheira, de uma universidade brasileira vizinha participante do projeto, portadora de baixa visão. Nesse sentido, os laços amigos, afetivos e intelectuais ensinou-me cotidianamente, a empatia, e sobretudo a reafirmação da importância de uma luta que é deles e por eles, que é minha e que é dos que virão depois de nós, ou seja, uma luta constante e dura que faço questão de defender neste momento e até onde seja possível para minha existência.

Figura 9. Encontro e lançamento do Volume 2. Equipes de pesquisa do Brasil e Argentina– Retorno do Intercâmbio de Estudos,2019. UFFS Campus Erechim.

Fonte: Milena Escher, 2019.

DADOS/DATOS BIOGRÁFICOS DOS AUTORES

Adriana Salete Loss
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Pós-doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2014-2015). Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - *Campus* Erechim E-mail: adriloss@uffs.edu.br

Almir Paulo dos Santos
Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professor Adjunto da Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS - Campus Erechim. Coordenador do Projeto de Pesquisa "Indicadores de Práticas de Gestão Democrática da Educação Básica a partir das Avaliações em Larga Escala" Universal MCTI/CNPq N° 01/2016. E-mail: almir.santos@uffs.edu.br

Alessandra dos Santos
Doutora em Ciências na área de concentração "Estatística e Experimentação Agronômica" pela Escola Superior de Agricultura ´Luiz de Queiroz´, da Universidade de São Paulo (2017), Docente colaboradora na Unioeste no curso da economia. E-mail: alessandra.santos23@unioete.br

Alexandre Luis Fassina
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-reitoria de Graduação da UFFS. E-mail: alexandre.fassina@uffs.edu.br
Alex Verdério
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFBA), Centro de Formação de Professores Amargosa– BA. E-mail: alexverdeio@outlook.com

Aníbal González
Miembro del pueblo mbyá-guaraní, Misiones - Argentina). Tesista de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Misiones - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Viene desarrollando y participando desde 2011 diferentes actividades con estudiantes guaraníes destinadas a debatir y poner en cuestión las problemáticas que vive el pueblo mbyá-guaraní de Misiones. Investigador de la FHyCS - UNaM E-mail: karaiani985@gmail.com

Antonia Aparecida Lopes
Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva. Tradutora e intérprete de Libras do programa Institucional de ações Relativas às Pessoas com necessidades Especiais (PEE) da UNIOESTE/*Campus* Foz do Iguaçu. E-mail: cidafoz09@gmail.com
Ana Paula Viana Caetano
Investigadora da UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, Doutoramento em Ciências da Educação, Professora Associada do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. E-mail: apcaetano@ie.ulisboa.pt

Ana Paula Oliveira Silva de Fernández
Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). É servidora pública na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) desde 2014. E-mail: anap.oliveirasilva@gmail.com

Andreia Nakamura Bondezan

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/*campus* Foz do Iguaçu e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras/PPGSC, nível mestrado e doutorado. E-mail: andreia.bondezan@unioeste.br

Belén Giménez
Profesora en Educación Especial (UNaM), Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP). Becaria (IESyH. UNaM/CONICET). Docente e investigadora de la FHyCS - UNaM E-mail: gimenezbeluu@gmail.com

Catarina Micaela dos Santos Sobral
Investigadora da UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Doutoramento em Educação, Professora Auxiliar Convidada do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. E-mail: cmsobral@ie.ulisboa.pt

Douglas Fernando da Silva
Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino – PPGEn/Unioeste. Tradutor e intérprete de Libras na mesma Universidade/*Campus* Foz do Iguaçu. Docente do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG. Docente da Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. E-mail: df.libras@gmail.com

Dorisvaldo Rodrigues da Silva
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática. (PPGECEM/UNIOESTE). Campus de Cascavel/PR. Email: drsilva55@gmail.com

Eliane Pinto de Góes
Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Docente do curso de Enfermagem na Unioeste *Campus* Foz do Iguaçu e nos seguintes Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu: Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras/PPGSC, nível mestrado e doutorado e Programa de Pós-graduação em Ensino/ PPGEn nível mestrado, na mesma Instituição. E-mail: elianegoes1@hotmail.com

Elza Corbari
Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - *Campus* de Toledo (04/2018). Servidora da carreira Administrativa da Unioeste, atuando na Direção do setor de registro de diplomas da Unioeste. E-mail: elza.corbari@unioeste.br

Felipe de Almeida Silveira
Egresso do Curso de Licenciatura em Matemática, Especialista em Matemática Aplicada, Mestrando em Educação pelo PPGEdu da Universidade de Passo Fundo. Voluntário do Projeto na área das ciências exatas e colaborador na estruturação organizacional do projeto. E-mail: felipe.1504@yahoo.com.br

Florbela Sousa
Investigadora da UIDEF do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Doutoramento em Ciências da Educação, Professora Auxiliar Aposentada do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. E-mail: flsousa@ie.ulisboa.pt

Guacira de Ávila Javornik
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora de Educação Especi-

al e Professora do Ensino Fundamental I do Sistema Municipal de Educação de Erechim. E-mail: guacirajavornik@yahoo.com.br

Isabel Maria Pimenta Henriques Freire
Investigadora da UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa; Doutoramento em Ciências da Educação, Professora Associada Aposentada do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. E-mail: isafrei@ie.ulisboa.pt

Ivanir Gomes da Silva
Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste *Campus* de Cascavel. Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Foz do Iguaçu – Fafig. E-mail: ivanirgs@gmail.com

Jane Iacono Peruzo
Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora Adjunta do Mestrado em Educação e do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste- *campus* de Cascavel. E-mail: janeperuzo@gmail.com

Janaine Zdebski da Silva
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Unioeste. Professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), E-mail: janainezs@yahoo.com.br

João Carlos de Campos
Mestre em Educação pela Unioeste. E-mail: jcvncampos@gmail.com

Julia Pignotti
Estudiante avanzada/Tesista de la Licenciatura en Antropología Social (FHyCS - UNaM). Investigadora de la FHyCS - UNaM. Becaria CIN. E-mail: Pignotti_1@hotmail.com

Juliana Ribeiro França
Acadêmica do Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim. Foi bolsista da Graduação Sanduíche financiada pela CAPES (2018), pelo projeto de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento do Edital SECADI/CAPES Nº02/2014, e realizou mobilidade Internacional na Instituição de Ensino Universidad Nacional de Misiones (UNaM), na Argentina no ano de 2018, no curso de Antropologia Social da Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais da Universidad Nacional de Misiones em Posadas, Misiones (ARG). E-mail: juliana_ribeiro@rocketmail.com

Josenei Godoi
Mestre em Ciências e Tecnologias Espaciais Área de Sistemas Espaciais, Ensaios e Lançamentos pelo ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica) dentro do programa Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Espaciais do IAE - Instituto de Aeronáutica e Espaço. Professor na Cesufoz. E-mail: Joseneigodoi@yahoo.com.br

Kelly Cristina dos Reis
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Servidora Técnica-administrativa em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Membro participante do projeto de pesquisa do Programa de Desenvolvimento Abdias Nascimento. E-mail: kellycristinareis08@gmail.com

Lelia Schewe

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Profesora en Educación Especial por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) de Argentina. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Misiones y de la Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: lelia.schewe@gmail.com

Lucia Terezinha Zanato Tureck
Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora Adjunta do Mestrado em Educação e do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste- *Campus* de Cascavel. E-mail: lutureck@gmail.com

Liliam Faria Porto Borges
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2006). É professora Associada B da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, vinculada ao Centro de Educação, Comunicação e Artes - CECA. E-mail: liliamfpb@gmail.com

Lísia Regina Ferreira
Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP). Atuação profissional: professora da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Atua no ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu*; diretora do campus Chapecó da UFFS (gestão 2015-2019). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação. E-mail: lisia.uffs@gmail.com

Maria Geralda Oliver Rosa
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade de Lisboa/Instituto de Educação (Sanduíche). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo - IFEs - *Campus* Vila Velha. E-mail: mrosa@ifes.edu.br

Mariana Oeyen
Licenciada en Ciencias Políticas. (UCL/ Universidad Católica de Lovaina) Magister y Doctora en Demografía (CEDEPLAR/ Universidade Federal de Minas Gerais). Docente e investigadora de la FHyCS - UNaM. E-mail: moeyen@gmail.com

Marta Lúcia Alves Assenza
Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Atualmente atuando como Diretora de Assuntos Acadêmicos na Pró-Reitoria de Graduação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: marta.assenza@gmail.com

Moisés Prsybyciem
Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR (2015). Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR - Campus Ponta Grossa. Professor Assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. E-mail: moises.prsybyciem@uffs.edu.br

Naiana Pereira Balbé
Acadêmica do curso de Engenharia Química, Universidade de Passo Fundo. Voluntária no Projeto na área das ciências exatas e estruturação organizacional do projeto. E-mail: 154481@upf.br

Naiara Greice Soares
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Especialista em Tradução/Interpretação e Docência em LIBRAS. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, disciplina

Letras - Língua Brasileira de Sinais – Libras. Tradutora e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa. E-mail: s.naiara@hotmail.com

Natália Rocha
Responsável do Serviço Educativo dos Museus do Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa, Mestre em Educação e Formação. E-mail: natalia.rocha@tecnico.ulisboa.pt

Noelia Giselle Dormond
Profesora en Educación Especial (UNaM), Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos (UNaM). Investigadora de la FHyCS - UNaM. Becaria (IESyH. UNaM/CONICET. E-mail: noe_dormond@hotmail.com

Pablo Daniel Vain
Profesor de Educación Física. Certificado de Estudios en Antropología Social. Magíster en Educación. Doctor y Post-doctorado por la Universidad de Málaga.
Ex Profesor Titular Regular de la Universidad Nacional de Misiones.
Investigador del Instituto de Estudios Sociales y Humanos. CONICET-Universidad Nacional de Misiones.
Ex director del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

Paulo Roberto Azevedo
Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando principalmente na área de metodologia. E-mail: Azevedo.unioeste@gmail.com

Rose Cátia Tonak Alves da Silva
Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2014), especialista em Controladoria e Finanças Corporativas pela IDEAU - Getúlio Vargas (2018). Atualmente é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fronteira Sul - *Campus* Erechim e Bolsista do Programa de Bolsa Institucional de Apoio à Política de Acessibilidade, da Universidade Federal da Fronteira Sul / UFFS – *Campus* Erechim. E-mail: rosecatiat@yahoo.com.br

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/UPF. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

Sheila Marques Duarte Bassoli
Especialista em Tradução e Interpretação pelo Instituto Tecnológico e Educacional de Curitiba (ITECNE). Intérprete de Libras da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Membro participante do projeto de pesquisa do Programa de Desenvolvimento Abdias Nascimento. E-mail: sheilabassoli@gmail.com

Solange Todero Von Onçay
Doutora em Antropologia Social pela Universidad Nacional de Misiones (UNAM)/AR. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF/RS). Professora e Diretora de Extensão da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br

Tobias Ponzoni
Acadêmico do curso de Engenharia Química. Bolsista de IC/UPF no Projeto do Curso de Pré-Vestibular Popular e Comunitário da Universidade de Passo Fundo, 2018-2019.
E-mail: tobiasponzoni3@gmail.com

Vanderlize Simone Dalgalo
Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste - *Campus* de Toledo. E-mail: vanderlizedalgalo@gmail.com

Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/*campus* Foz do Iguaçu. E-mail: vanessa.almeida3@unioeste.br

Valter de Jesus Leite
Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: valterleitemstpr@gmail.com

Vera Lucia Ruiz Rodrigues Da Silva
Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNISINOS. E-mail: vlrrsilva29@gmail.com

Yamila Irupé Nuñez
Licenciada en Antropología Social por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Magíster en Antropología Social por el Programa de Posgrado en Antropología Social de la FHyCS-UNaM y Doctora en Antropología Social en la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como investigadora en la Secretaría de Investigación (FHyCS-UNaM), y como profesora de Filosofía en el Instituto Privado de Estudios Superiores de Misiones (IPESMI). Forma parte del GT Educación e Interculturalidad (CLACSO) y coordina el Grupo de Estudios Guaraníes (FHyCS-UNaM). E-mail: yamilairupe88@gmail.com

Este libro es el producto del trabajo colectivo y cooperativo entre universidades brasileras, argentinas y portuguesas, iniciadas mediante la Convocatoria de CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nivel superior) de Brasil Nº 02/2014 - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, que posibilitó la asociación entre la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) y Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), ambas de Brasil y la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) de Argentina, a las cuales se sumaron la Universidade de Passo Fundo (UPF) de Brasil y la Universidade de Lisboa (Portugal).

El financiamiento del Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento posibilitó una serie de actividades, entre ellas, el intercambio de docentes y estudiantes de grado y posgrado; la realización de los Seminarios internacionales "Inclusión de índigenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad" (Erechim, 2019 – Foz do Iguaçu, 2021 y Eldorado, 2024) y la publicación de dos libros (uno de ellos, es este) con los resultados de las investigaciones compartidas y narrativas de los seminarios y experiencias de los intercambios de docentes y estudiantes.

Se puede afirmar que existe una tendencia mundial a lograr que las universidades sean capaces de incluir a estudiantes de sectores sociales, que hasta ahora no realizaban estudios universitarios, su permanencia/egreso del sistema y la calidad de su formación. Un ejemplo de ello, para América Latina, es lo establecido en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) del 4 al 6 de junio de 2008: "Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad culturalEs necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.." Estos conceptos, fueron ratificados en la CRES 2018 realizada en Córdoba (Argentina) y en la CRES+5(Brasilia, 2024). Sin embargo, tal como afirma Chiroleu (2016) "El desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior supone el desafío de superar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implantación en el contexto de sociedades en las que -paradójicamente- se exacerba la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas, como es el del tercer nivel educativo, especialmente en el subsector universitario. En este sentido, la primacía de valores como la excelencia y el mérito, componentes indisociables de la educación superior, se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes."

En esta dirección, el presente libro presenta los resultados de proyectosque apuntaron a producir conocimientos acerca de cómo las universidades participantes (a modo de estudios de caso independientes) desarrollan políticas y programas de acción afirmativa y tendientes a la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad, grupos generalmente excluidos de la Educación Superior.

De este modo, hemos querido contribuir a la construcción de una universidad más democrática, plural e inclusiva.

ISBN 978-987-82996-7-9