



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA GUIMARÃES DE FREITAS

**INCLUSÃO EDUCACIONAL E O PLANO INSTITUCIONAL DE
DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO (PIDE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA (UFU):
interfaces de um processo político e educacional**

**UBERLÂNDIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F884i Freitas, Marcia Guimarães de, 1965-
2016 Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e

Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) :
interfaces de um processo político e educacional / Marcia Guimarães de
Freitas. - 2016.

132 f. : il.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação inclusiva - Teses. 3. Plano
Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) - Teses. 4.
Universidade Federal de Uberlândia - Teses. I. Silva, Lázara Cristina da,
1967-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

MÁRCIA GUIMARÃES DE FREITAS

**INCLUSÃO EDUCACIONAL E O PLANO INSTITUCIONAL DE
DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO (PIDE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA (UFU):
interfaces de um processo político e educacional**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora para Exame de Defesa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para integralização do Curso.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2016

MÁRCIA GUIMARÃES DE FREITAS

**INCLUSÃO EDUCACIONAL E O DO PLANO INSTITUCIONAL DE
DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO (PIDE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA (UFU):
interfaces de um processo político e educacional**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora para Exame de Defesa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para integralização do curso.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva

Aprovada em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de colocar um ponto final.

Fechar um período que não se encerra em si mesmo.

Comemorar!

Comemorar do Latim Commemorare; lembrar, trazer à memória as alegrias, as conquistas, os conflitos, as incertezas...

Agradecer

À vida pelas infinitas oportunidades de aprendizagem,

À família pelo acolhimento incondicional,

Aos amigos pelo carinho, estímulo e confiança,

À professora Lázara, que durante todo o processo, mais que uma orientadora se tornou uma referência de competência, comprometimento com a educação, defesa e respeito pelos direitos de minorias;

Aos professores (as) Elenita e Marcelo pelas orientações oportunas e fundamentais no desenvolvimento dessa dissertação;

À professora Maura Corcini e Marcelo, participantes da banca de defesa dessa dissertação, pelos comentários enriquecedores e que trouxeram novas perspectivas de pesquisas;

Aos colegas do grupo de estudos da FACED pelo apoio e intervenções necessárias e à Maria Ivonete (CEPAE) pela disponibilidade e interesse em colaborar.

E não poderia deixar de destacar agradecimentos especiais aos (as) amigas: Mariana, Sangelita, Natália, Aidê, Márcia e Florisa que acompanharam de perto todo o percurso inserindo doses de otimismo, leveza e bom humor.

A todos (as)

Os meus agradecimentos e admiração.

[...] Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p. 13).

RESUMO

Objetivamos neste trabalho compreender o tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Buscamos identificar quais os conceitos de inclusão são fomentados nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs), e se as metas e ações previstas nesses documentos contribuem para minimizar as barreiras físicas e atitudinais enfrentadas pelos estudantes com deficiência nesse espaço institucional. Com base nos estudos foucaultianos, entendemos o tema inclusão como uma estratégia do dispositivo da governamentalidade, com o objetivo de introduzir todos no jogo econômico; fazendo com que cada um se responsabilize por prover suas necessidades, suas aprendizagens. Encontramos uma forma possível de articular essa noção de inclusão com os estudos referentes a gestão e planejamento estratégico nas Instituições de Ensino Superior, citando como fonte de pesquisa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e especificamente o Plano de Desenvolvimento Institucional. Embora sejam dois campos com abordagens teóricas distintas, as articulações foram possíveis, na medida em que, pelas ferramentas metodológicas da governamentalidade, conseguimos vislumbrar que entram em ação diversos dispositivos que produzem efeitos no cotidiano institucional. As estratégias dos dispositivos de segurança, a inclusão e do PDI, são fortemente atravessados pelos discursos empresarial e educacional; e, articulados para alcançar objetivos comprometidos com a sociedade neoliberal, na qual as IES são constituídas e se constituem, numa relação de imanência. Constatamos que a inclusão, sob os efeitos do processo histórico, torna-se, na atualidade, um imperativo do Estado e chega às universidades, dado que, segundo a visão neoliberal, a educação passa a ser condição para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações. Constatamos também, que, na UFU, esse imperativo inclusivo se verifica nos documentos (PIDEs) de duas maneiras: através da inclusão social e da acessibilidade como política de inserção e permanência dos estudantes.

Palavras-chaves: Inclusão, PIDE, UFU.

ABSTRACT

The aim of the present study was to analyze how inclusion is proposed and implemented by Universidade Federal de Uberlândia (UFU). We tried to identify the concept of inclusion fomented in the Developing and Expanding Institutional Plans (PIDEs) and if the goals and actions listed in the documents contribute to minimize physical and attitudinal barriers faced by disabled students in the institutional area. Based on Foucault's studies, we understand the theme "inclusion" as a strategy, or a power device, aiming to introduce everybody into the economic game; making that each one becomes responsible for providing their needs and learning. We found a possible way of articulating this notion of inclusion with studies related to management and strategic planning at universities, mentioning as a research source the National System used to evaluate Graduate Courses (SINAES) and specifically the Developing Institutional Plan. Although they are two fields with distinct theoretical approaches, the articulations were possible, because through the methodological tools, we managed to glimpse that several active devices can take effects in the institution routine. The inclusion devices and the ones from PDI are strongly crossed by the business and educational speeches; and articulated to reach goals committed with the neoliberal society, where universities are constituted and which they constitute in an immanence relation. We found that inclusion, under the effects of the historical process, becomes, nowadays, a state imperative and gets to universities, given that, according to the neoliberal vision, education becomes a condition so that people can operate with the inclusion logic in all their actions. We also found that, at UFU, this inclusive imperative can be seen in the documents (PIDEs) in two ways: through the social inclusion and the accessibility as a policy of students' insertion and permanence.

Keywords: Inclusion, PIDE, UFU.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de estudantes público da educação especial na UFU de 2012 a 2015	86
Quadro 2 – Demonstrativo das metas e ações propostas pelos PIDEs nos períodos de 2008 a 2015	92

LISTA DE SIGLAS

ACE	Análise das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
APARU	Associação dos Paraplégicos de Uberlândia
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BIRD	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CEPAL	Comissão para a América Latina e Caribe
CEPES	Centro de Pesquisas Econômico-Sociais
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONDIR	Conselho Diretor
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONPEP	Conselho de Pesquisa e Pós-graduação
CONSEX	Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
CONSUN	Conselho Universitário
CPA	Comissão Externa de Avaliação
CPAI	Comissão Permanente de Avaliação Institucional
CPDE	Comissão Permanente de Desenvolvimento e Expansão
CPRH	Comissão Permanente de Recursos Humanos
CRE	Centro de Referência em Educação
DIRAC	Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ESEBA	Escola de Educação Básica da UFU
FACED	Faculdade de Educação

FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCD	Pessoas com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEX	Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PSEC	Plano Setorial de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Trajetórias pessoais e profissionais que levam à pesquisa.....	11
1.2 A pesquisa: dos entendimentos aos caminhos percorridos	16
1.2.1 A abordagem e a modalidade de pesquisa.....	19
1.3 A organização do texto.....	21
2 INCLUSÃO ESCOLAR E GOVERNAMENTALIDADE: EM BUSCA DE CONEXÕES POSSÍVEIS.....	23
2.1 As artes de governar e a constituição da chamada inclusão escolar	27
2.2 Norma e normalização	32
2.3 Governamentalidades liberal e neoliberal	37
2.4 A escola e as legislações como dispositivos de regulação	44
3 GESTÃO PÚBLICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DO PDI	53
3.1 Mudanças e reformas na gestão pública e no campo educacional	55
3.2 Planejamento educacional no Brasil	62
3.3 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	67
3.4 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	76
4 INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU): METAS APRESENTADAS NOS PIDES NO PERÍODO DE 2008 A 2015.....	85
4.1 Inclusão social como forma de acesso e permanência na UFU	98
4.2 Acessibilidade na UFU como forma de inclusão e permanência dos estudantes ...	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

O sempre surpreendente Guimarães Rosa dizia: “o animal satisfeito dorme”. [...] O que o escritor tão bem percebeu é que a condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão. Rendendo-se à sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação. A advertência é preciosa: não esquecer que a satisfação conclui, encerra, termina; a satisfação não deixa margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento. A satisfação acalma, limita, amortece (CORTELLA, 2006, p. 11).

A palavra “inclusão” assumiu rapidamente papel de destaque no discurso nacional e internacional, sendo amplamente empregada em variados contextos e com diferentes significados. O conceito de inclusão é permeado de ambiguidades, pois a sua complexidade e dimensão, que envolvem a sua interpretação, estão vinculadas a diferentes experiências e contextos.

Para compreender o sentido e significado da palavra inclusão, “[...] não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias¹, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos” (ARANHA, 2001, p. 1).

Mendes (2006, p. 391) constatou, com base na literatura sobre inclusão, que, apesar de sua origem ser apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, indicadas como marcos mundiais de combate à exclusão social, o movimento pela inclusão escolar de jovens público da educação especial² surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos e ganhou, na década de 1990, a mídia e o mundo pelo poder de influência da cultura desse país.

Na década de 1990, ocorreram importantes marcos mundiais na difusão da filosofia da educação inclusiva. Dentre esses, pode-se ressaltar a Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, tendo sido aprovada, nessa ocasião, a Declaração Mundial sobre educação para Todos; e a

¹ Neste texto, entende-se por minorias os grupos que sofrem coerção dentro de uma sociedade, em virtude de condições étnicas, sociais, econômicas e políticas. Importante salientar que não há consenso quanto ao elemento numérico, ou seja, o tamanho de uma minoria, que por si só, não pode ser caracterizada por um número. “Assim, no caso dos negros e das mulheres, em número, no Brasil, não podem ser considerados minorias, mas quanto aos seus direitos políticos, econômicos, étnicos e sociais, o são” (SILVA, 2012, p. 13).

² São considerados público da educação especial, no Brasil, desde 2008, as pessoas com diferentes deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em 1994, que produziu a Declaração de Salamanca.

No contexto mundial, segundo Mendes (2006), o princípio da inclusão assume uma perspectiva mundial comprometida com as pessoas excluídas, de diferentes formas, das experiências em sociedade, como educação, trabalho, lazer, comunicação, etc., voltando-se para a busca de equiparação das condições e possibilidades de participação efetiva na vida social e pública de todos; e promovendo o reconhecimento da diferença, pelo direito ao exercício da cidadania plena, refletida na construção de uma sociedade justa e democrática.

Sendo a educação inclusiva considerada parte essencial do processo e manutenção do estado democrático, se estabelece a necessidade de uma política educacional mais democrática, reformulação de currículos, formas de avaliação e formação dos professores. Porém, apesar do ideal de inclusão ser pauta de discussão obrigatória para todos que se interessam pelo tema, Ferguson e Ferguson (apud MENDES, 2006) apontam, dentre outros, os seguintes conflitos sobre a inclusão escolar: “a) a inclusão é para todos, ou só para alguns? b) a inclusão prioriza a aprendizagem social e as amizades ou o desempenho acadêmico bem-sucedido? c) as evidências empíricas sustentam ou não a inclusão?” Ainda de acordo com Mendes (2006), tais autores consideram que a inclusão deveria fazer parte de um debate maior sobre a função da escola e sobre o propósito e a natureza da escolarização.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que todos obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 1999).

Assim, a preocupação com a educação inclusiva é algo que merece destaque na educação superior, fato este que pretendemos discutir. Para tanto, a introdução deste estudo acontecerá da seguinte forma: inicialmente, demarcar-se-ão os elementos da experiência pessoal e profissional que vinculam o estudo ao pesquisador bem como, os problemas, objetivos e relevância do estudo; em seguida, os caminhos metodológicos e a organização do estudo.

1.1 Trajetórias pessoais e profissionais que levam à pesquisa

Ao iniciar este trabalho, pretendo dar a conhecer acontecimentos que me instigaram a ocupar o lugar de mestrandona do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mais especificamente dentro da linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”.

A escolha de um tema de pesquisa não ocorre de forma casual. Há fatos, experiências e decisões que nos direcionam por caminhos diversos e determinam nossas escolhas. Ribeiro (1999, p. 193) afirma que “[...] nada é apenas um objeto, porque, sempre, de alguma forma, tem a ver intimamente com o sujeito que o está estudando”. Concordamos com o autor e acreditamos que a “[...] subjetividade do pesquisador está presente na construção de suas ideias, nos seus interesses de investigação e na escolha do referencial teórico” (FOGLI, 2012, p. 22).

A ampla divulgação do tema inclusão escolar e o seu debate por diversos segmentos sociais, reafirmados pelas políticas públicas, não foram esgotados, principalmente no que se refere ao espaço do ensino superior.

A justificativa do tema e a sua problematização resultam de inquietações relacionadas com minha história de vida, que determinaram o estudo sobre questões relacionadas à inclusão escolar. No decorrer desta apresentação, destaco vivências pessoais e profissionais que se articulam diretamente com a temática escolhida: os avanços e limites da inclusão das pessoas com deficiência na UFU.

A relevância do presente trabalho se estabelece na medida em que colabora para constituição do arcabouço teórico relacionado a este tema, sendo esta problematização pertinente para contribuir com reflexões sobre qual o compromisso da UFU em ser ou tornar-se uma universidade inclusiva; em analisar as ações propostas na instituição em questão; em colaborar para a construção de referencial teórico sobre a educação inclusiva no ensino superior, dialogando sobre a efetiva inclusão dos alunos com deficiência que frequentam a universidade. Diante do desafio de ser ou tornar-se uma universidade inclusiva, buscaremos entender a relação que a referida IES estabelece entre teoria e prática numa política em ação.

Nascida na década de 1960, contraí Poliomielite com a idade de um ano e dez meses, tendo como resultado sequelas que determinaram o uso de muletas e cadeira de rodas para a minha locomoção. Apesar de todas as dificuldades (financeiras e de acessibilidade), frequentei a escola, concluindo o ensino fundamental e médio em escolas públicas próximas

de minha residência, pelo empenho e determinação de meus pais e irmãos em me incentivar e auxiliar. As situações que apresentavam barreiras físicas, atitudinais e outras eram vencidas com adaptações criativas e persistentes; as escolas não tinham o mínimo de acessibilidade; os (as) professores (as), embora se empenhassem o quanto podiam, viam-se embaraçados diante da resolução de conflitos cujo tema central era a deficiência. Os demais funcionários das escolas apresentavam boa vontade, mas pouco entendimento.

Importante salientar sobre esse período que, no Brasil das décadas de 1960 a 1980, no cenário econômico, social e político, consolidou-se o modo de desenvolvimento urbano-industrial, com aumento da internacionalização da economia, tendo o Estado investido em infraestrutura; fase do planejamento desenvolvimentista de Vargas e Kubitschek. Com o fim do nosso milagre econômico, em 1973, acentuou-se a desigualdade social (JANNUZZI, 2012). Em relação à educação especial, “[...] salientou-se a importância da participação do deficiente no trabalho, na sua rentabilidade, que poderia aumentar seu poder e de sua família como consumidores. Pode-se fazer esta leitura como uma das faces do capitalismo” (Ibidem, p. 141).

Vivenciando esse período, por volta dos 16 anos, fui convidada a participar da Associação dos Paraplégicos de Uberlândia (APARU), onde estabeleci amizade com várias pessoas com deficiência. Esse período foi fundamental para troca de experiências e para despertar o interesse pelos estudos de legislações e outros assuntos relacionados à deficiência. Outro fato interessante foram os convites que recebíamos para falarmos sobre a condição de ser pessoa com deficiência, as dificuldades enfrentadas, os modos de superação, as conquistas reconhecidas pelas legislações. Tal fato desencadeou a consciência da responsabilidade ao representar um grupo e, assim, precisávamos saber o que dizer, buscando terminologias que evitassem a estigmatização das pessoas com deficiência.

Conforme Fogli (2012), existem esforços na busca de terminologias que evitem a estigmatização das pessoas com deficiência, porém, as rotulações já estabelecidas tais como excepcionais, portadores de deficiência, pessoas com necessidades especiais, trazem novos problemas, já que esses termos genéricos acabam ocultando as necessidades específicas dos indivíduos em questão. Ainda de acordo com a autora, sob o critério de deficiência visual, considerar uma pessoa cega igual a outra com astigmatismo é uma atitude simplista que implica em negar as singularidades de cada sujeito, além de indicar também “[...] um esvaziamento do significado de expressões, com base em um discurso atualmente em voga –

de que ‘todo mundo é diferente’ ou ‘somos todos iguais’, ou ainda ‘todos nós temos deficiências’ (*Ibidem*, p. 18).

Na segunda metade da década de 1980, ingressei na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no curso de Licenciatura em Química. Nesse período, os conflitos sobre a deficiência evidenciaram-se. O ingresso no Ensino Superior, mesmo para os estudantes mais entusiastas, confronta os jovens com novas responsabilidades pessoais, sociais e acadêmicas. Polydoro (2000) enfatizava que a entrada na universidade é uma transição bastante significativa para o sujeito, pelo fato de ser um momento, frequentemente, sincronizado com as mudanças próprias da adolescência e da vida adulta.

Almeida e Soares (2003, p. 19) ressaltavam que o primeiro ano da universidade, em especial, tem sido caracterizado como um “[...] período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e como o principal determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua frequência universitária”.

Os estudos de Polydoro (2000) mostram-se atuais e evidenciam sua relevância, quando demonstram que a integração à universidade tem aparecido como a variável central na importante decisão entre permanecer ou abandonar o objetivo de graduação. O modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior faz com que eles possam aproveitar melhor (ou não) as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial. Os estudantes que conseguem uma melhor integração acadêmica e social desde o início de seus cursos têm mais chances de crescerem intelectual e pessoalmente. Ajustar-se à universidade implica integrar-se socialmente com as pessoas nesse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias.

No meu caso, essa integração na universidade ficou comprometida ao me confrontar com as chamadas barreiras arquitetônicas. Encontrei sérias dificuldades de movimentação frente à inadequação dos espaços e das edificações da UFU. Essas barreiras impediram, e ainda impedem, o exercício do mais básico dos direitos de qualquer cidadão: o de deslocar-se livremente. A presença de escadas íngremes e sem corrimões, degraus altos, banheiros não adaptados, aulas ministradas em variados blocos e transporte público inadequado constituem parte dos inúmeros exemplos de obstáculos que encontrei ao ingressar na referida instituição. Enfim, a falta de integração nesse espaço acadêmico, em função das dificuldades experimentadas, foi determinante para o abandono do curso e transferência para outra instituição – no caso, privada, onde concluí a graduação.

Dentre outras atividades, atuei profissionalmente como professora de matemática do ensino fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Uberlândia. Tal atividade me despertou o interesse e a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem. Assim, optei por um curso de Pedagogia a Distância. Esse curso foi determinante para reflexões sobre vários temas e para ampliar as possibilidades de atuação na área educacional. Terminei o curso de Pedagogia no ano de 2009 e, no ano de 2010, participei de um concurso para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia. No ano de 2012, retorno à UFU como servidora efetiva e, para minha surpresa, inicialmente fui lotada no *campus* de Monte Carmelo. Digo surpresa, pois o *campus* de Monte Carmelo era recente e sem a estrutura adequada para receber pessoas com deficiência; um exemplo disso eram os banheiros cujas portas estreitas impediam o acesso a cadeiras de rodas.

O encaminhamento de minha vaga para o *campus* Monte Carmelo gerou vários questionamentos. Desde a minha primeira experiência na UFU, como estudante, e agora como servidora, passaram-se três décadas e ainda enfrento dificuldades semelhantes às vividas anteriormente. No período de meu ingresso como estudante, ainda não se falava em inclusão. Somente a partir da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil e por vários outros governos, e que teve grande repercussão no século, aponta-se a inclusão como uma reestruturação do sistema comum de ensino em que “[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem [...] em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos” (JANNUZZI, 2012, p. 159).

Porém, nas últimas décadas, temos assistido a debates acerca das vantagens e desvantagens da chamada “inclusão escolar”. As propostas atuais variam desde “[...] a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções” (MENDES, 2006, p. 392). Portanto, percebe-se que, na atualidade, são encontrados práticas e pressupostos bastante distintos a respeito do tema inclusão, que garantem consensos aparentes e diferentes posições que podem ser extremamente divergentes entre si.

Diante dessas experiências, foi inevitável pensar como o tema inclusão é entendido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como as políticas de inclusão são praticadas

no cotidiano acadêmico dessa instituição, e se essas práticas são capazes de contribuir com a eliminação das barreiras enfrentadas pelos discentes com deficiência ao ingressarem nessa instituição; e se essas práticas também contribuem para a sua permanência. Tudo isso, considerando que a inclusão, na atualidade, deixa de ser uma “opção” e passa a ser um imperativo do Estado.

Lopes (2009, p. 6-7) afirma que é possível dizer que a inclusão se tornou um imperativo “[...] porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente em si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção”.

A esse respeito, Menezes (2011) afirma que, mais que um imperativo legal, a inclusão tornou-se um imperativo moral, sendo inconcebível não reconhecer o direito que todos têm de frequentar uma escola. Ainda de acordo com a referida autora, práticas inclusivas se tornaram naturalizadas de tal maneira que se torna difícil questioná-las ou discordar delas.

Num país marcado pela exclusão de negros, de mulheres, de índios, de pobres, podem-se dimensionar as dificuldades de inclusão das pessoas com deficiências nas redes regulares de ensino. Portanto, faz-se necessário repensar o modo de funcionamento escolar sob a lógica da inclusão. A esse respeito, Silva³ (2008, p. 52) esclarece que

[...] a inclusão exige, para além do campo das adaptações físicas e materiais, uma nova postura da escola comum, que na sua real opção por práticas heterogêneas, passa a propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude de professores e estudantes, ações que favoreçam a integração social e a disponibilidade de enfrentamento coletivo de um desafio: a convivência na diversidade.

Nesta perspectiva, no ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Especial (SEESP⁴) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e, com o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

³ Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva – Secretaria de Educação Básica/MEC.

⁴ Atualmente a SEESP, tornou-se Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI).

A respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Castilho⁵ (2008, p. 53) explicita que essa política não se direciona somente aos ensinos básico, médio e profissional, mas também ao ensino superior. A autora destaca também que o “[...] tema da educação inclusiva inicialmente parecia adstrito ao ensino fundamental, como se as pessoas com deficiência não passassem dele. Entretanto, foi só dar a oportunidade e elas chegaram aos cursos superiores” (Ibidem, p. 54).

Para assegurar o acesso, a participação e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, devem-se considerar os principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos. Verifica-se que o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior amplia-se significativamente, em consequência da educação inclusiva no nível básico. Tal fato pode ser comprovado de acordo com os dados do Censo da Educação Básica – MEC/INEP em que se observou que, na educação superior, as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%, sendo que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em Instituições Privadas de Educação Superior.

1.2 A pesquisa: dos entendimentos aos caminhos percorridos

De acordo com dados apresentados pela UFU à comunidade, por meio da pesquisa “Perfil Nacional dos Graduandos” realizada pelo Centro de Pesquisas Econômico-Sociais (CEPES), Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX) e a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), o número de graduandos com deficiência segundo a participação em programas de assistência ao estudante oferecido pela UFU consiste num total de 485 alunos. Em consulta ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE)⁶ o número de alunos atendidos é de 104 no total. Este número é bem reduzido, pois, segundo dados do Censo 2010, apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 24% da população afirmam ter algum tipo de deficiência, ou seja, 45 milhões de brasileiros.

Embora reconheçamos que a realidade atual conta com uma grande melhoria, ainda não é suficiente. Hoje, em razão de previsão constitucional, e por força das normas infraconstitucionais, os prédios públicos têm passado por um processo constante e gradativo

⁵ Ela Wiecko Volkmer de Castilho – Subprocuradora Geral da República e Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão – DF.

⁶ Falaremos mais especificamente sobre o Cepae no capítulo 4.

de adaptação. Sobre isso, podemos citar o Decreto n. 5.296/2004, que regulamenta a Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; e a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Conforme o Decreto n. 5.296/2004, artigo 5º, "Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida". Já a Lei n. 10.098/2000, em seu artigo 1º, estabelece que acessibilidade é a "[...] possibilidade e condição para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida".

Nesse contexto, comecei a refletir sobre a seguinte questão: de que maneira a inclusão se faz presente no planejamento das instituições de ensino superior, em específico na UFU, *lócus* desta pesquisa? Na busca de documentos próprios da UFU que tratassesem do assunto inclusão, entrei em contato com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE). Esse documento faz parte das exigências do Ministério da Educação, que o inseriu como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior (IES). O planejamento estratégico, convencionalmente denominado de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), foi considerado um dos principais eixos de referência para a avaliação das Instituições, com a intenção de dotá-las de um instrumento de planejamento capaz de responder às demandas sociais que lhes eram impostas. Na UFU, esse documento recebeu o nome de PIDE. Na gestão organizacional, um aspecto importante refere-se ao planejamento estratégico, por se caracterizar como um processo capaz de gerar reflexão sobre o fazer da instituição e seu desempenho, para que consiga atingir seus objetivos. Nesse sentido, o planejamento estratégico nas instituições torna-se relevante, na perspectiva em que pode corroborar para que se evite uma dicotomia entre a intenção e a ação no cumprimento de seus objetivos e metas.

O PDI, como um instrumento de planejamento estratégico das Instituições de Educação Superior (IES), fornece relevantes informações sobre elas: quanto à sua filosofia de trabalho, à missão que propõem cumprir, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações,

trazendo em sua composição, para um período de cinco anos, objetivos e metas que as IES se comprometem a realizar.

Diante disso, o presente trabalho objetiva analisar em que medida a inclusão é considerada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão, de modo a compreender como os dispositivos da inclusão se fazem presentes no planejamento dessa Instituição no período de 2008 a 2015. Desse objetivo, decorrem outros mais específicos, originários do desdobramento da questão central deste estudo, e que consistem em identificar e analisar no período de 2008 a 2015, nos PIDEs da UFU:

- a) o conceito de inclusão fomentado nos PIDEs;
- b) a coerência destes documentos com a legislação federal para a educação especial relacionada à educação superior;
- c) ações inclusivas previstas nos PIDEs e seus desdobramentos na instituição no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Acompanhando os movimentos históricos, avançamos para uma concepção de escola alicerçada no princípio do direito à educação, partindo do pressuposto que essa instituição deve ser o *lócus* privilegiado da inclusão escolar, reconhecendo o direito à diferença. Ressaltamos que o processo de inclusão escolar não deve ser pensado de forma separada do movimento de luta pela melhoria da educação e do seu direcionamento para o público que se pretende atingir. De acordo com Ball (2006, p. 26) as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto: “As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. Muitos são os desafios a serem enfrentados na implementação da política escolar inclusiva, pois, embora, o discurso sobre educação inclusiva esteja presente no cotidiano escolar, este ainda não se constitui como prática cotidiana em boa parte dos espaços escolares.

Realizadas essas considerações, destacamos, como elementos que levam à relevância científica desta proposta, as transformações que têm sido propostas ao ensino superior público, a complexidade da discussão relativa ao tema inclusão escolar e a escassez das pesquisas que discutem essa temática no contexto do ensino superior. Além disso, destacamos

que, por meio de investigações acerca do tema inclusão escolar, será possível avançar rumo à melhoria da qualidade⁷ da educação superior, sobretudo a oferecida nas instituições públicas. Estas devem assumir o conceito de qualidade para a educação e, em vez de apenas atender aos interesses do sistema produtivo, disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes com deficiência, assegurando-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional; bem como não devem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Esta investigação pode contribuir também para a concretização da proposta da democratização desse nível de ensino como elemento de promoção da inclusão social. Daí sua relevância.

1.2.1 A abordagem e a modalidade de pesquisa

A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa. Utilizou, como instrumento de estudo, a análise documental. A pesquisa qualitativa, basicamente, busca entender um fenômeno específico em profundidade, bem como trabalhar com descrições, comparações e interpretações. Por ser mais participativa, é menos controlável. As pesquisas de cunho qualitativo têm como objeto de estudo a realidade social que é específica, condicionada pelo momento histórico, pelo lugar, pela organização econômica – pois suas especificidades são baseadas nos valores, nas crenças, nas representações, nos hábitos, nas atitudes e nas opiniões de um determinado grupo de interesse. Além disso, a pesquisa qualitativa busca diversas estratégias compartilhadas que lhe assegurem a obtenção de um conjunto de dados descritivos e lhe imprimam um caráter flexível, porquanto facilita que os sujeitos respondam os questionamentos de acordo com suas perspectivas pessoais. Chizzotti (1995) afirma que o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa e deve despojar-se de preconceitos, predispor-se a assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 50), a análise dos dados é realizada de forma indutiva e, desse modo, “[...] não se recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as

⁷ Qualidade na educação, neste estudo, é entendida como aquela que contribua para o desenvolvimento do sujeito, garantindo uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social. No entanto, salientamos que qualidade é um conceito dinâmico e reconstruído constantemente.

abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando”.

Nessa perspectiva, o mais importante em uma pesquisa não é necessariamente o produto, mas o processo. Desta forma, faz-se um recorte temporal-espacial para melhor entender o fenômeno estudado. Esse recorte permite definir o campo e a dimensão em que o trabalho foi desenvolvido.

Neste trabalho, optou-se pela pesquisa documental, em que o pesquisador se mantém imerso em documentos, sendo esses materiais a sua principal fonte de coleta de dados. De acordo com Ludke (2013), são considerados documentos quaisquer registros que possam ser usados como fonte de informação de interesse do pesquisador. Eles podem ser desde leis e regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e fotografias.

Ainda de acordo com a autora, o uso de documentos constitui vantagem por serem uma fonte estável e rica, podendo ser consultados diversas vezes e servirem de base a diferentes estudos. Os documentos também representam uma fonte poderosa de onde se pode retirar informações sobre determinado contexto e evidenciar significados ocultos de fatos vivenciados por quem produziu os documentos.

Existem críticas ao uso de documentos, sendo as mais frequentes, de acordo com Ludke (2013, p. 46-47), “[...] os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados, os documentos podem representar escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas”. Ainda se critica o uso de documentos quanto a sua falta de objetividade e sua validade questionável.

Outra questão importante na pesquisa documental refere-se à caracterização do tipo de documento que foi usado ou selecionado. A escolha dos documentos não é aleatória, sendo sua seleção guiada por determinadas hipóteses, propósitos e ideias.

Nesta pesquisa, escolhemos trabalhar, como fonte de dados, os documentos oficiais nacionais e da instituição, por se mostrarem apropriados aos objetivos propostos. Os nacionais foram as legislações reguladoras e orientadoras para a educação em geral e para a superior, portanto foram tomados as leis, decretos, pareceres, instruções normativas, notas técnicas, etc. produzidas de 1996 a 2015; e como documentos institucionais, foram utilizadas as duas versões do PIDE, no período de 2008-2012 e no período de 2010-2015, atas do Conselho Universitário (CONSUN), Estatuto UFU, Regimento Interno e outros documentos que se fizeram necessários à medida que se desenvolveu a pesquisa.

Como a pesquisa se utiliza dos Estudos Foucaultianos, a princípio não foram estabelecidas unidades analíticas, por entender que essas vão se estabelecendo no decorrer da pesquisa, na análise dos materiais selecionados. Contudo, trabalhamos com os documentos passando a olhá-los como monumentos (FOUCAULT, 2000), ou seja, uma análise monumental. De acordo com Foucault (2008, p. 12), a história, em nossos dias, já não consiste em interpretar o documento e determinar sua verdade e/ou seu valor expressivo, mas a história é o que transforma os documentos em monumentos, não para decifrar rastros deixados pelos homens, mas desdobra “[...] uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos”. Nessa análise de documentos, os dados “[...] são simultaneamente as provas e as pistas” (BOGDAN; BIKLEIN, 1994, p. 149). Diante disso, buscamos, nos documentos escolhidos, fragmentos que anunciassem em que medida a inclusão é considerada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão. Procuramos também compreender qual o conceito de inclusão fomentado nos PIDES, as ações previstas, procurando identificar os dispositivos da governamentalidade presentes nesse documento.

1.3 A organização do texto

Esta dissertação contém quatro capítulos. Como primeiro capítulo, consideramos a Introdução em que discorremos sobre a escolha do tema, as trajetórias percorridas, a abordagem e o tipo de pesquisa bem como a organização do texto.

No segundo capítulo, intitulado “Inclusão escolar e governamentalidade: em busca de conexões possíveis”, abordamos a compreensão da emergência da inclusão escolar como uma estratégia do dispositivo da governamentalidade, que age por meio de intervenções educativas, médicas, psicológicas, sociais, para gerenciar e conduzir as condutas dos sujeitos, inserindo-a na ordem de imperativo de Estado. Com base nos estudos de Foucault, estudamos o deslocamento das artes de governar, os conceitos de norma e normalização e sobre como as leis funcionam cada vez mais como norma, tendo como função a regulamentação da população, e assim intervêm na educação.

O terceiro capítulo intitula-se “Gestão pública e planejamento educacional no Brasil: contribuições do PDI”. Esse documento é um instrumento (ou dimensão) de avaliação institucional do ensino superior e passou a ser exigido como condição para credenciamento, recredenciamento das instituições e dos cursos. Assim, dada a sua relevância nos processos de

gestão e desenvolvimento da instituição, necessário se faz entender sua conceituação, objetivos, finalidades, contribuições, legislação que o regulamenta. Iniciamos, portanto, buscando compreender as mudanças e as reformas na gestão pública e no campo educacional, o planejamento educacional no Brasil, o PDI e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no qual o PDI se insere.

O quarto capítulo “Inclusão na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): metas apresentadas nos PIDEs no período de 2008 a 2015” verificou como a inclusão se apresenta nesses documentos e as estratégias dos dispositivos de governamentalidade que influenciam a condução dos processos de gestão da instituição e na maneira como se desenvolvem as metas e ações referentes à inclusão dos estudantes com deficiência na UFU.

2 INCLUSÃO ESCOLAR E GOVERNAMENTALIDADE: EM BUSCA DE CONEXÕES POSSÍVEIS

[...] bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003, p. 108).

Ao se referir ao tema inclusão, pertinente se faz reconhecer que a defesa da cidadania e do direito à educação das denominadas, hoje, pessoas com deficiência⁸ é recente em nossa sociedade. A esse respeito, ressalta-se que alguns direitos das pessoas com deficiência, somente em meados do século XX podem ser apontados como elementos integrantes de políticas sociais.

Não se limitando à área educacional, a inclusão escolar tem sido discutida por diversos segmentos sociais; nas áreas do Direito, da Enfermagem, da Estatística, da Psicologia e da Medicina, que contribuem com a compreensão e estimulam a reflexão sobre o tema. No entanto, essa não é uma discussão tranquila, podendo a inclusão ser entendida de diversas formas, ou seja, têm-se muitas imagens a respeito do tema, o que pode ser verificado ao apresentarmos a forma como alguns autores entendem a inclusão.

No contexto mundial, o princípio da inclusão “[...] implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, [...] a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças” (MENDES, 2006, p. 395).

Sassaki (2005) afirma que o mundo caminha cada vez mais para construir uma sociedade inclusiva, sendo visíveis os sinais de construção desse processo nas escolas, nas mídias, nas comunidades. Para o autor, a inclusão escolar parte do pressuposto de que “[...]

⁸ Sassaki, em seu artigo “Como chamar as pessoas que têm deficiência?”, informa que os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil, após debaterem o nome pelo qual querem ser chamadas, escolheram “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. Esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13 de dezembro de 2006 que no Brasil foi ratificado com equivalência de Emenda Constitucional pelo Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, do Congresso Nacional. O referido autor afirma também que “jamais houve ou haverá apenas um termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços [...] a razão disso reside no fato de que, a cada época, são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade, enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência”. Assim, a fim de evitar conflitos de nomenclatura, optamos por utilizar em todo o texto da dissertação somente o termo “pessoas com deficiência”. O texto pode ser encontrado em: SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p. 8-11.

todos os jovens e as crianças, com ou sem deficiência, têm o direito de estudar juntos para crescerem como cidadãos felizes e capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade” (Ibidem, 2005, p. 22).

Mantoan (2005) entende ser urgente enfrentar o desafio da inclusão e colocar em ação os meios pelos quais ela se concretize, sendo necessário promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais. Afirma que ao conservadorismo é necessário responder com novas propostas que propiciem aos alunos uma escola “[...] capaz de oferecer-lhes condições de aprender na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo” (Ibidem, p. 28).

O professor Beyer (2006) da Faculdade de Educação do Departamento de Estudos Especiais/UFRGS aponta que a educação inclusiva caracteriza-se como princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar. Segundo o autor, o projeto pedagógico inclusivo evita dicotomias ou categorizações, ou seja, diferenciações entre alunos com e sem deficiência. O autor afirma que [...] “para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam as necessidades mais variadas” (Ibidem, p. 280).

Carvalho (2005, p. 30), ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, afirma ser necessário considerar “[...] a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade [...] equiparar oportunidades, garantindo-se a todos [...], o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver”. Destaca que a inclusão deve ser pensada como um processo infindo, que contemple a pluralidade democrática e que para inserir um aluno na classe regular se faz necessário criar mecanismos que permitam com sucesso sua integração social, emocional e educacional.

Em entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação (CRE) Mario Covas, Ainscow (Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Manchester) define inclusão como sendo “[...] a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados” (AINSCOW, s. d., n. p.). O autor comprehende a inclusão como um processo que ocorre em três níveis, sendo eles: presença, significa que não basta a presença do aluno na escola, ele precisa participar. O segundo é exatamente a participação e, nesse caso, é necessário dar condições para que realmente o aluno participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos, portanto inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades. “É identificar e sobrepujar as barreiras que impedem os

alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar e muitas vezes as barreiras que estão na mente das pessoas” (*Ibidem*, n. p.).

Nesse trabalho, não pretendemos apresentar um conceito de inclusão escolar. A inclusão, no presente, apresenta-se como uma nova perspectiva para que a escola traga para dentro de seu espaço todos os alunos que estavam fora, através de políticas educacionais, de assistência e de programas governamentais. A partir disso, ela se configura como uma “verdade na educação”, sendo que o Ministério da Educação potencializa ações em prol da inclusão, podendo-se citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Pretendemos lançar um olhar suspeito sobre tal verdade e, a partir dos estudos Foucaultianos sobre a história da governamentalidade, analisar uma série de práticas de governo que se difundem pela sociedade com o intuito de governá-la. Tais práticas podem ser consideradas inclusivas quando pretendem que todos os sujeitos participem dos jogos de poder dispostos em nossa sociedade. Buscaremos, assim, a compreensão da emergência da inclusão escolar como uma estratégia do dispositivo da governamentalidade, que age por meio de intervenções educativas, médicas, psicológicas, sociais, para gerenciar e conduzir as condutas dos sujeitos, inserindo-a na ordem de imperativo de Estado. Para isso, com base em Foucault, apresentaremos o deslocamento das artes de governar, iniciando pelas práticas pastorais, em seguida pela emergência da razão de Estado, até chegarmos às formas contemporâneas de governamentalidade que são o liberalismo e o neoliberalismo.

Nos cursos realizados por Foucault em 1978 e 1979, o autor realiza um estudo cujo domínio corresponde ao tema “governo”. No entanto, ao falar em governo, Foucault não se refere aos regimes políticos assumidos pelos Estados e sim ao contexto das artes de governar; refere-se ao “[...] problema da gestão das coisas e das pessoas, refere-se ao problema de sua condução, refere-se ao problema da condução das condutas dos indivíduos de uma sociedade” (FONSECA, 2009, p. 158). O autor desenvolve conceitos que serão imprescindíveis para a compreensão das artes de governar, a saber, dispositivo e governamentalidade, sendo, portanto, útil o seu entendimento. Sobre dispositivo, Foucault (1979, p. 244) afirma

[...] constituir-se em um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os

elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Conforme coloca Foucault (1979), um dispositivo tem sempre uma função estratégica dominante, podendo indicar manipulação das relações de força, uma intervenção racional nessas relações de força para desenvolvê-las, bloqueá-las, estabilizá-las ou utilizá-las. “O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (Ibidem, p. 244).

No que se refere a governamentalidade, tal conceito foi desenvolvido por Foucault pela primeira vez em 1978, quando ministrou o curso Segurança, Território e População, no Collège de France. Na ocasião, o autor apresenta uma tripla definição para essa noção:

I - Entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

II - Entendo a tendência, a linha de força que, em todo o ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes.

III – Se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Lemos (2012, p. 140) contribui para o entendimento, ressaltando que a Governamentalidade foi um conceito que implicou um olhar mais refinado nos procedimentos de governo dos corpos, “[...] concomitantemente na individualidade (disciplina) e na totalidade (biopolítica) em que o governo das condutas se daria não apenas pelo Estado, mas também pelas famílias, pela escola, pelo trabalho, pelos amigos, pelo exército”, em uma complexa e dinâmica rede de relações de saber-poder-subjetivação, formando um dispositivo político e histórico.

Foucault procura demonstrar como o Estado vai se governamentalizando. Primeiro, tem-se o Estado de justiça correspondente a uma sociedade da lei do tipo feudal; posteriormente, um Estado administrativo com uma sociedade de regulamentos e de

disciplinas nos séculos XV e XVI; e por fim, o Estado de governo e que tem por objeto essencialmente a população. Foucault (1978) apresenta a história da governamentalidade a partir do deslocamento minucioso das artes de governar. Procura mostrar como essa governamentalidade nasceu, em primeiro lugar a partir de um modelo arcaico, o da pastoral cristã; em segundo lugar, apoiando-se numa técnica diplomático-militar; e, enfim, em terceiro lugar, como essa governamentalidade só pôde adquirir as dimensões que tem, a partir de uma série de instrumentos cuja formação é contemporânea e que chamamos polícia. “A pastoral, a nova técnica diplomático-militar e, enfim, a polícia - creio que foram esses os três grandes pontos de apoio a partir dos quais pode se produzir esse fenômeno fundamental na história do ocidente, a governamentalização do Estado” (Idem, 2008, p. 146).

2.1 As artes de governar e a constituição da chamada inclusão escolar

A compreensão do sentido e do significado da palavra inclusão pressupõe “[...] não ignorar o longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos” (ARANHA, 2001, p. 1).

Foucault (1995, p. 232) afirma que “[...] necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”. Concordamos com o autor, ressaltando que, para analisar a inclusão, não basta somente analisar o presente a partir de leis, regulamentos, políticas, estatísticas, etc., mas “[...] focar acontecimentos passados, buscando estabelecer, sempre de forma arriscada e perigosa, relações entre acontecimentos aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que nos tornamos, aquilo pelo que lutamos e aquilo que acreditamos no presente” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 19).

A relação da sociedade com as pessoas com deficiência modificou-se ao longo da história. Aranha (2001) afirma que fazer um estudo sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência exige uma compreensão da organização sócio-política-econômica vigente na sociedade em questão.

Na antiguidade, as sociedades ocidentais fundavam-se economicamente em atividades agrícolas, pecuárias e artesanais desenvolvidas pelo povo. Os que exerciam essas atividades, apesar de serem responsáveis pela produção e sobrevivência da sociedade, não detinham qualquer poder político, econômico ou social, sendo considerados subumanos pela nobreza, a quem serviam, obedeciam e pertenciam. Sendo assim, a vida humana somente tinha valor em

função da sua utilidade para realização dos desejos e satisfação das necessidades da nobreza. Nesse contexto, as pessoas com deficiência nem eram consideradas seres humanos, sendo relegadas ao total abandono, perseguidas e eliminadas por sua condição atípica. A sociedade, nesse período, legitimava essas ações como necessárias para a manutenção da ordem social.

A Idade Média se diferencia da Antiguidade com o advento do cristianismo. Neste período, o clero eram os detentores do conhecimento e assumiram cada vez mais o poder social, político e econômico. Tal situação decorria do poder maior que detinham de excomungar aqueles que os desagradassesem por alguma razão. Ao povo (servos), cabia a produção de bens e serviços, constituição de exércitos para enriquecimento do clero e da nobreza, sem direito à participação nos processos decisórios e administrativos da sociedade. Nesse período histórico, as pessoas com deficiência adquirem o direito à vida, não podendo mais ser exterminadas, pois eram também consideradas criaturas de Deus. Ainda, nesse período, o movimento de eliminação para segregação das pessoas com deficiência pode ser compreendida a partir do Cristianismo que institui a moral cristã como detentora do direito de decisão sobre condução da vida dos indivíduos.

É exatamente nesse período histórico, o Cristianismo⁹, em que as pessoas com deficiência não podem mais ser eliminadas, que se institui outra forma de governamento, baseada no poder pastoral. De acordo com Foucault (2008, p. 196) começa a “[...] verdadeira história do pastorado, como foco de um tipo específico de poder sobre os homens, a história do pastorado como modelo, como matriz de procedimentos de governo dos homens” no ocidente. O termo governar “[...] abrange um amplo domínio semântico que se refere ao deslocamento no espaço, ao movimento [...], à alimentação, aos cuidados que se pode dispensar a um indivíduo e à salvação que se pode assegurar-lhe [...]” (*Ibidem*, p. 164). Segundo o autor, é um tipo de poder que não age sobre o território ou a cidade, mas que se exerce sobre os indivíduos vivos, sobre os homens, sobre uma multiplicidade em movimento. Esse poder pode ser chamado de poder pastoral. Ainda segundo Foucault, esse dispositivo de poder não cessa de se desenvolver e aperfeiçoar até o século XVIII, mantendo-se, no entanto,

⁹ [...] o termo “cristianismo” não é exato [...] abrange toda uma série de realidades diferentes. [...] o pastorado começa com certo processo que, este sim, é absolutamente único na história [...]uma comunidade religiosa se constituiu como Igreja, isto é, como uma instituição que aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana a pretexto de levá-los à vida eterna no outro mundo, e isso na escala não apenas de um grupo definido, não apenas de uma cidade ou de um Estado, mas de toda a humanidade. [...]é isso a Igreja, e não temos disso nenhum outro exemplo na história das sociedades. [...]forma-se assim, e devo dizer que muito rapidamente, pelo menos em suas linhas mestras, um dispositivo de poder que não cessou de se desenvolver e de se aperfeiçoar durante quinze séculos, digamos desde os séculos II, III depois de Jesus Cristo, até o século XVIII da nossa era (FOUCAULT, 2008, p. 196-197).

distinto do poder político. O pastorado apresenta-se como um dispositivo de poder que age tanto no coletivo como no individual. Isso significa que o pastor, conforme Foucault (2008), deve assegurar a salvação de todos, ou seja, de toda a comunidade como unidade, mas deve preocupar-se também com a salvação de cada um. Segundo o autor, o lado paradoxal do pastorado cristão deve-se ao fato de, concomitante a essa preocupação com o todo e com cada um individualmente, por vezes, a necessidade de garantir a salvação do rebanho como um todo, implica a aceitação de sacrificar uma ovelha. Verifica-se um jogo entre totalização e individualização.

Outra questão importante sobre o poder pastoral é a compreensão dos três elementos centrais para o seu exercício: a salvação, a lei e a verdade. Foucault (2008, p. 221) afirma que esses elementos consistem, respectivamente, em orientar e conduzir os indivíduos no caminho da salvação em cuidar para que os indivíduos se submetam ao que é ordem, vontade de Deus e, finalmente, no que tange à verdade, “[...] no Cristianismo [...] só se pode alcançar a salvação e submeter-se à lei com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade [...], portanto, o pastor guia para a salvação, prescreve a Lei, ensina a verdade”.

O pastorado, segundo Foucault (2008, p. 219), é um tipo de poder que pretende conduzir, dirigir, levar, guiar, controlar, manipular os homens e “[...] não coincide nem com uma política, nem com uma pedagogia, nem com uma retórica [...] é uma arte de governar os homens”. Importante salientar que, durante essa forma de governar que objetivava salvar a todos e a cada um, em que se fazia necessário governar os indivíduos e suas famílias, foi útil a alegação de que as pessoas com deficiência eram também criaturas merecedoras da proteção divina. “Embora o infanticídio não fosse mais recomendado, deu-se início a um período onde a segregação foi tomada como verdade. Nesse período, a segregação alcança o status de prática social, aparecendo como diretriz de conduta dos indivíduos” (RECH, 2010, p. 71).

O pastorado, essa arte de governar, começa a perder força a partir do momento em que um pensamento racional começa a se constituir e questionar as crenças religiosas e espirituais em busca de explicações objetivas para os fatos ocorridos. Isso não significa o completo abono à religião, pois, como já dito, o poder pastoral não deixa de se desenvolver até o século XVIII. No entanto, nos séculos XV e XVI ocorreram pontos de resistências, de ataques e contra-ataques que se produziram no próprio campo do pastorado quanto à forma de conduzir os homens. Esses movimentos de resistência ao poder pastoral foram chamados por Foucault de “[...] revoltas específicas de conduta” (FOUCAULT, 2008, p. 256).

Decorrente desses movimentos, ocorre uma crise geral da instituição pastoral. No entanto, Foucault (2008, p. 308) assinala que, no século XVI, não há o desaparecimento do pastorado e sim algo muito mais complexo, que é uma intensificação do pastorado religioso, sendo que a Reforma e a Contrarreforma deram ao pastorado religioso um controle sobre a vida dos indivíduos muito maior que no passado; intensifica-se o pastorado “[...] em suas dimensões espirituais e suas extensões temporais”.

Foucault (2008) afirma que nunca o pastorado havia sido tão intervencionista, nem exercido tanta influência sobre a vida material, cotidiana dos indivíduos, alcançando questões como higiene e educação das crianças. Por outro lado, conforme o referido autor, ainda no século XVI, assiste-se ao desenvolvimento do problema da condução do homem, questionando-se sobre a maneira de governar ou conduzir a família, os filhos, a si mesmo ou um principado. Com esses questionamentos, reaparecem a função ou prática da filosofia para responder ao problema da conduta. De acordo com o autor, a filosofia, nesse caso, abrange não mais um domínio religioso, mas um domínio público que mais tarde se chamará político. Têm-se, assim, o enfraquecimento do poder pastoral das almas e a emergência da razão do estado, ou seja, o deslocamento do poder pastoral das almas a um governo político dos homens e da população. Mesmo com o entendimento de que o Estado tem uma racionalidade própria, percebe-se que as artes de governar não conseguem entrar em funcionamento de forma efetiva antes do século XVIII. E isto por algumas razões, podendo-se citar, de acordo com o referido autor, a Guerra dos Trinta Anos, crise financeira, crise dos meios de subsistência, a preponderância do problema do exercício da soberania e o modelo inconsistente da família.

A razão do Estado constitui-se em uma arte de governar diferente daquela desenvolvida sob a defesa das leis divinas ou naturais, tendo como entendimento que, para realizar um bom governo, é necessário um conhecimento técnico, uma forma de pensamento, de reflexão, de cálculo que possa traduzir a realidade do Estado e que torne racional a arte de governo.

Foucault (2008) define razão do Estado como “[...] a regra ou uma arte que nos dá a conhecer os meios para obter a integridade, a tranquilidade ou a paz da república”; e acrescenta que a Razão do Estado é “[...] certo cuidado político que se deve ter em todos os negócios públicos, em todos os conselhos e em todos os desígnios, e que deve tender unicamente à conservação do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 343). Conforme o autor, a Razão de Estado constitui-se em uma arte de governo que exige um conhecimento racional,

preciso e concreto das coisas, produzido a partir do próprio Estado e que pode ser chamado de estatística, aritmética, política ou ainda ciência do Estado.

A Razão de Estado se estruturou fundamentada em duas tecnologias ou dispositivos – o aparelho diplomático-militar e o dispositivo da polícia – que apresentam formas diferenciadas de intervenção para garantir equilíbrio no crescimento das forças entre os Estados e assegurar o seu fortalecimento. Segundo Foucault (2008, p. 422), a primeira tecnologia, o aparelho diplomático-militar, objetiva “[...] manter um equilíbrio entre forças diferentes, múltiplas, que tendiam cada uma a crescer de acordo com seu próprio desenvolvimento”; e o segundo dispositivo – a polícia – atua sobre os problemas da cidade, desenvolvendo intervenções sobre os problemas urbanos que podem se relacionar com diferentes instâncias: “[...] a religião, os costumes, a saúde e os meios de subsistência, a tranquilidade pública [...] os empregados domésticos e os operários, enfim o cuidado doméstico e a disciplina dos pobres, como parte considerável do bem público” (*Ibidem*, p. 450), agindo no interior do próprio Estado para assegurar a sua ordem e o crescimento de suas forças.

Importante destacar que, ainda durante o século XVII, ocorre a emergência do que Foucault denominou sociedade disciplinar. Foucault (1987) chama de disciplinas os “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade [...] momento em que nasce uma arte do corpo humano” (FOUCAULT, 1987, p. 71-72). O autor coloca que o corpo humano entra numa mecânica de poder que define como se pode dominar o corpo dos outros, não para fazer o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. “A disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros” (*Idem*, 2008, p. 75). Para o autor, é aí que se estabelece a demarcação entre o normal e o anormal.

Ainda de acordo com Foucault (2008, p. 75), a normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo considerado ótimo e posteriormente procurar tomar as pessoas conforme a esse modelo, “[...] sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz [...] O que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma”. Em função disso, do que acontece nas técnicas disciplinares, que consistem muito mais em uma normação do que

normalização. Para o autor, as técnicas de normalização podem ser vistas tanto nas técnicas disciplinares quanto nos mecanismos de Seguridade.

Para compreender melhor esse mecanismo de normalização, Foucault, em seu livro “Os Anormais”, de 1974-1975, não vai se “[...] consagrando à mecânica mesma dos aparelhos disciplinares, mas a seus efeitos de normalização, aquilo para que são finalizados, aos efeitos que eles obtêm e que podemos colocar no item normalização” (FOUCAULT, 2001, p. 61). O autor considera importante remeter à obra de Canguilhem sobre O Normal e o Patológico, que trata de um processo geral de normalização social, política e técnica que, no século XVIII, manifesta seus efeitos no domínio da educação, da medicina e no domínio da produção industrial. Passaremos, portanto ao estudo mais detalhado dos mecanismos de normalização e da norma.

2.2 Norma e normalização

Lopes e Fabris (2013) em seu livro “Inclusão e Educação”, afirmam ser necessário, para podermos compreender a inclusão, conhecer os processos desenvolvidos por Foucault em seu livro Segurança, Território e População, denominados de normação (típico de uma sociedade disciplinar) e os processos de normalização (típico de uma sociedade denominada por alguns de segurança, por outros de controle ou ainda, de normalização), “[...] pois ambos constituem as práticas que determinam a inclusão no presente” (Ibidem, p. 41). Para entender tais conceitos é fundamental partir da noção de norma.

Conforme Foucault (1999, p. 302), o que permite controlar simultaneamente “[...] a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a norma. A norma é que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar”.

A norma, conforme explica Canguilhem (2007), é uma palavra latina que quer dizer esquadro e *normalis* significa perpendicular. Conhecer esses significados é a base para a compreensão sobre os sentidos dos termos norma e normal trazidos para uma grande variedade de campos. Para o referido autor (Ibidem, p. 201), “[...] uma norma, uma regra é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar” e só poderia ser estabelecida através de uma medida, de um valor.

Normalizar seria, então, o mesmo que impor uma exigência a uma existência cuja variedade e disparidade se apresentariam como algo estranho. A razão da finalidade e do uso

polêmico desse conceito deve ser procurado na essência da relação do normal-anormal. Canguilhem (2007) afirma não se tratar de uma relação de contradição, mas de uma relação de inversão. Ao depreciar tudo aquilo que a referência a ela própria impede de considerar normal, a norma cria a possibilidade de inversão dos termos, propondo-se “[...] como um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença de resolver uma desavença” (Ibidem, p. 202). O autor afirma ainda que uma norma não acarreta necessariamente seu efeito, pois propor não é o mesmo que impor. Ou seja, “[...] uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por estado de coisas satisfatório” (Ibidem, p. 202).

Segundo o autor, “[...] o normal não é uma média correlativa a um conceito social, não é um julgamento de realidade, é um julgamento de valor” (CANGUILHEM, 2007, p. 80). O normal é o efeito que se conseguiu com o projeto normativo, é a norma anunciada no fato. Por normativo, o autor citado (Ibidem, p. 86) entende “[...] qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma norma, mas essa forma de julgamento está subordinada, no fundo, àquele que institui as normas [...] normativo é o que institui as normas”.

Quanto aos termos anormal e anomalia, Canguilhem (2007) explica, baseado no Vocabulaire de Lalande, que uma confusão de etimologia aproximou esses termos, sendo que anomalia vem do grego *anomalia* e significa desigualdade, aspereza; *omalos*, em grego, significa uniforme, regular, liso; desse modo, anomalia significa rugoso, irregular. Assim, anomalia designa um fato, é um termo descritivo, ao passo que anormal implica referência a um valor, é um termo apreciativo, normativo. O autor afirma que qualquer desvio específico apresentado por um indivíduo comparado com a maioria dos indivíduos da mesma espécie, do mesmo sexo, da mesma idade constitui o que se chama anomalia que “[...] tomada em um sentido geral é um conceito puramente empírico ou descritivo, ela é um desvio estatístico” (Ibidem, p. 92).

Canguilhem (2007, p. 25) afirma ainda que “[...] é em relação a uma medida considerada válida [...] em relação a uma norma – que há excesso ou falta. Definir o anormal por meio do que é de mais ou de menos é reconhecer o caráter normativo do estado dito normal”. Segundo o autor, esse estado normal deixa de ser uma disposição explicável como um fato para ser a manifestação de apego a um valor. A norma liga-se a uma pretensão poderosa de poder que, através de seus diferentes dispositivos, constitui o sujeito. Foucault (2001, p. 62) afirma que a norma “[...] não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo

um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”. Para o autor, “[...] a norma não se define absolutamente como lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (Ibidem, p. 62).

Foucault (2008) explica que, na Sociedade de Seguridade, encontra-se o mecanismo entendido por normalização, sendo vista como o assinalamento do normal e do anormal, ou seja, a identificação do sujeito vem primeiro e depois está o conceito de norma. A esse respeito, o autor explica que “[...] o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008, p. 83). Assim, a normalização “[...] vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (Ibidem, p. 83).

Ewald (2000, p. 86) afirma que a norma funciona como “[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade”. Pode-se entender que, além de ser instituída no grupo e pelo grupo, a norma tem um caráter fundamentalmente prescritivo. Lopes e Fabris (2013), baseados em Ewald (2000), nos ajudam nessa compreensão, ao afirmarem que a norma, ao funcionar como um princípio de comparabilidade e de medida, age com a intenção de incluir todos, de acordo com critérios construídos no interior e a partir dos grupos sociais. Conforme as autoras, a partir de referenciais comunitários, a norma gera ações que homogeneízem as pessoas, ou ações que exaltem as diferenças.

Portanto, “[...] a norma age tanto na definição de um modelo tomado *a priori* aos próprios sujeitos, quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42). Assim, pode-se dizer que a norma é criada a partir das variações do grupo de indivíduos que ela observa, classifica e normaliza. É uma invenção construída em observações baseadas nas relações estabelecidas entre os sujeitos, entre suas formas de se comportar e de se desenvolver.

Foucault (2001), em seu livro “Os Anormais”, chama atenção para a substituição do modelo da lepra para o modelo da peste que correspondem às tecnologias de poder. Passou-se de uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, a uma tecnologia de poder que é um poder que observa, um poder que fabrica e um poder que

multiplica a partir de seus próprios efeitos. Pensar nos processos de inclusão e exclusão dos grupos ou pessoas com deficiência como uma forma de exercício de poder significa trazê-los pra dentro da cidade (da escola, da sala de aula) para que sejam normalizados, disciplinados e classificados, não necessariamente nessa ordem, criando os chamados direitos e deveres desses sujeitos. De um modo geral, é o que Foucault chama de processo de normalização através da inclusão. As técnicas de normalização objetivam fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença e se enquadre em uma das distribuições permitidas pela curva da normalidade para que seja permitido seu reconhecimento frente à sociedade.

Para a norma não existe exterioridade, nada escapa ao seu abrigo; ela captura a todos. Lockmann (2010) afirma que todos os sujeitos (pobres, pessoas com deficiência, desempregadas e outros grupos) estão na norma e, por meio dos saberes produzidos, são classificados, ordenados, comparados e distribuídos, ou seja, a norma “[...] permite tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis” (VEIGA-NETO, 2001, p. 115).

Pode-se ressaltar a dupla realidade da norma, associada à questão do poder, ou seja, de um lado a norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem e a norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença. Essa dupla realidade da norma faz com que ela se coloque, ao mesmo tempo, sobre um corpo individual e sobre um corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte e ao qual contribui para dar sentido. A norma é o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador; que vai aplicar ao corpo e à população. A norma é, portanto, o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar.

Ainda sobre os modos de condução ou governo, a partir do início do século XVIII, ocorre o desbloqueio da arte de governar. Foucault (2008) cita basicamente três fatores que contribuíram para o desbloqueio da arte de governar: primeiro, a população permitiu eliminar a família como modelo da economia e constituí-la como instrumento privilegiado do governo. O segundo, a população vai aparecer como meta final do governo, sendo que esse governará para “[...] melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde” (Ibidem, p. 140). O autor afirma também que, para alcançar esses objetivos, o governo será a população, agindo diretamente sobre ela por meio de campanhas, ou indiretamente, por exemplo, estimulando, sem que as pessoas percebam, a taxa de natalidade, os fluxos de população para determinadas regiões e atividades. “É a população [...], que aparece como o

fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo. [Ela aparece] como consciente, diante do governo, do que ela quer, e também inconsciente do que a fazem fazer” (Ibidem, p. 140). E o terceiro, a constituição de saber sobre a população para que se possa governá-la de forma racional e planejada, ou seja, a constituição de uma economia política, e, portanto, o desbloqueio das artes de governar com o deslocamento do foco do governamento do território para o governamento da população que, nesse caso:

[...] não é concebida como um agrupamento de sujeitos de direito, nem como um conjunto de braços destinados ao trabalho; ela é analisada como um conjunto de elementos que, por um lado, se vinculam ao regime geral dos seres vivos (a população pertence então à espécie humana: a noção, nova na época, deve distinguir-se do “gênero humano”) e por outro, pode dar sustento a intervenções combinadas (por intermédio das leis, mas também das mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver que são possíveis de obter mediante campanhas) (FOUCAULT, 2008, p. 414).

Foucault (2008) destaca que o desbloqueio da arte de governar está em conexão com a emergência do problema da população; trata-se de um processo sutil que, quando reconstituído no detalhe, mostra que a ciência do governo, a centralização da economia em outra coisa que não a família e o problema da população estão ligados. Baseado em Foucault, Veiga-Neto (2002, p. 18) nos ajuda nessa compreensão ao afirmar que a arte de governar conseguiu desbloquear-se somente quando “[...] mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, articulou-se ao conceito moderno de população, e na esteira deste, também, o conceito moderno de economia”.

No final do século XVIII, surge um novo tipo de poder que se aplica à vida dos indivíduos tomados como espécie, em que se considera a população como uma nova problemática que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva destinada ao controle da espécie humana e que Foucault chama de biopoder ou biopolítica.

Para que se possa governar uma população com êxito, Rose (1999, p. 36) destaca que o governo precisa conhecê-la como “[...] um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis [...] segundo lugar, governar a população exige conhecimento de um tipo diferente”.

A partir das análises Foucaultianas, Fonseca (2000) aponta que as noções de poder, artes de governar, disciplinar, biopolítica, fundadas na normalização, supõem certo tipo de

ação sobre os corpos, sobre a gestão da vida e seus processos, cuja ênfase não recai tanto sobre a imposição de respeito às regras e sim sobre a produção de comportamento e a fabricação de subjetividades e identidades. É o que veremos a partir das análises das governamentalidades liberal e neoliberal.

2.3 Governamentalidades liberal e neoliberal

Salientamos a relevância de conhecermos os modos pelos quais somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão as ações do governo, pois tal conhecimento se torna condição essencial para qualquer ação política que objetive suspeitar dos governamentos, isto é, daquilo que estão fazendo de nós e aquilo que nós mesmos fazemos de nós em um mundo que se torna cada vez mais perturbador e competitivo.

O liberalismo como forma de vida começou a ser formulado, pensado e desenhado em meados do século XVIII e desloca-se para o seu sucessor, o neoliberalismo, a partir de meados do século XX. No entanto, como alerta Veiga Neto (2008, p. 38), sucedâneo não significa propriamente um processo de substituição de uma forma mais antiga para uma nova, mas, em muitos aspectos, o recobrimento de uma forma pela outra, ou seja, um recobrimento conservativo que não atinge igualmente os diferentes estratos sociais em termos econômicos, políticos e culturais.

Sobre o liberalismo, Foucault (2008, p. 40) afirma que “[...] essa arte de governar deve ser considerada [...] uma espécie de burilamento interno da razão de Estado, é um princípio para a sua manutenção, para o seu desenvolvimento mais completo, para o seu aperfeiçoamento”.

O liberalismo, enquanto uma prática de governo, começa a questionar a forma de organizar e estruturar a sociedade do século XVIII, abandonando a ideia de uma sociedade totalmente administrada, e caracteriza-se por uma crítica permanente à razão de Estado, que se pautava na crença de que era preciso governar, mas tendo como objetivo assegurar a força e o crescimento do Estado. O liberalismo abandona essa forma de pensar e entende que governar demais não é econômico, produtivo e nem mesmo eficaz, sendo preciso limitar, do interior do próprio Estado, o poder de governar, entendendo que o liberalismo é uma arte de governar o menos possível. Veiga-Neto (2000, p. 186), a esse respeito, afirma que o liberalismo “[...] é um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais

econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que, para governar mais, é preciso governar menos”.

O liberalismo coloca o Governo em confronto com o mercado, a sociedade civil e os cidadãos que têm seus próprios mecanismos de autorregulação. Baseado em Foucault, Rech (2010) esclarece que a nação, agora vista como entidade formada por cidadãos livres e civilizados, exige do Governo outro modelo para governar, utilizando alguns mecanismos disciplinares para produzir modos de subjetivação e ao mesmo tempo dando ênfase às biopolíticas.

Foucault (2008, p. 289) afirma que aparece algo novo; uma tecnologia de poder que não exclui a técnica disciplinar, mas a integra, a modifica parcialmente, incrustando-se nela e não “[...] suprime a técnica disciplinar porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes”. Essa nova técnica de poder, a biopolítica, é um poder (ou tecnologia de poder) sobre a ordem e a vida, que surgiu na segunda metade do século XVIII e que se “[...] aplica à vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo” (Ibidem, p. 289).

A nova forma de governamentalidade ou liberalismo, chamado por Foucault (2008) de governamentalidade dos economistas, pode ser entendida como um naturalismo governamental, em que a economia funciona de forma natural e autônoma, sem interferência do Estado. Assim, para o autor, o liberalismo é um consumidor de liberdade, pelo menos certo tipo de liberdade relativa às coisas do mercado. Na arte liberal de governar, essa liberdade de comportamento está implicada, tem-se necessidade dela. Como consome, precisa ser produzida e organizada. Foucault (2008, p. 88) afirma que “[...] a liberdade é algo que se fabrica a cada instante. O liberalismo não é o que aceita a liberdade, é o que se propõe fabricá-la a cada instante, suscitá-la e produzi-la com toda injunção de problemas de custo que essa fabricação levanta”. Como instrumento dessa nova arte liberal de governar, a administração dos riscos é posta em prática, através do cálculo do custo da fabricação da liberdade, o que se chama de seguridade¹⁰. O objetivo da seguridade é “[...] proteger o interesse coletivo contra os interesses individuais [...] proteger os interesses individuais contra tudo o que puder se revelar, em relação a eles, como um abuso vindo do interesse coletivo” (Ibidem, p. 89). Ainda, de acordo com o autor, é necessário também que a liberdade dos

¹⁰ A Seguridade “[...] como a garantia dada a cada um de que em todas as circunstâncias ela será capaz de assegurar, em condições decentes, sua subsistência e a das pessoas a seu encargo” (FOUCAULT, 2008, p. 292).

processos econômicos não se torne um perigo para os trabalhadores e nem a liberdade dos trabalhadores pode se tornar um perigo para a produção e a empresa, sendo que os acontecimentos da vida, como os acidentes, a doença e a velhice, não podem se constituir em perigo para os indivíduos nem para a sociedade. Os imperativos de zelar para que a mecânica dos interesses não se constitua em perigo para o indivíduo e nem para a sociedade correspondem às estratégias de seguridade que “[...] são, de certo modo, o inverso e a própria condição do liberalismo” (Ibidem, p. 89).

Foucault (2008) esclarece que, sendo o liberalismo uma arte de governar que manipula fundamentalmente os interesses, não pode manipular esses interesses sem ser, ao mesmo tempo, gestor do perigo e dos mecanismos de liberdade e seguridade, para que os indivíduos e a sociedade fiquem o menos possível expostos ao perigo. Para o autor, o lema do liberalismo “é viver perigosamente”, ou seja, os indivíduos estão constantemente expostos à situação de perigo, sendo condicionados a “[...] experimentar sua situação, sua vida, seu presente, seu futuro como portadores de perigo” (Ibidem, p. 90).

Assim, para Foucault (2008), uma das principais implicações do liberalismo, no século XIX, aparece na educação e na cultura do perigo, podendo-se citar: aparecimento da literatura policial, campanhas relativas à doença e à higiene, sexualidade e medo da degeneração, degeneração do indivíduo, da família, da raça, da espécie humana. Portanto, para o autor citado (Ibidem, p. 91), “[...] não há liberalismo sem cultura do perigo”.

Rose (1996) destaca quatro características relevantes do liberalismo. A primeira refere-se a uma nova relação entre o governo e o conhecimento, em que as estratégias liberais relacionam-se ao conhecimento positivo sobre a conduta humana. Nesta lógica, a ação do governo se produz a partir de técnicas, teorias, pessoas qualificadas e de *experts* que poderão falar em nome da sociedade. A segunda característica aponta para uma nova visão dos sujeitos de governo, enquanto sujeitos ativos que participam do seu próprio governo, ou seja, sujeitos capazes de se autogovernarem. Nesse caso, as estratégias liberais tornam-se dependentes de mecanismos como a escola, a família, os reformatórios, que prometem constituir sujeitos que não precisam ser governados por outros, porque se autogovernarão. A terceira característica refere-se à relação intrínseca com a autoridade dos *experts*. Sobre esse ponto, Rech (2010) esclarece que a autoridade e as forças políticas procuram efetivar suas estratégias não só mediante a utilização de agentes legitimados do estado, mas utilizando instrumentalização de outras formas de autoridade que não aquelas do Estado, que objetiva governar a distância, ou seja, a autoridade é outorgada aos *experts*. A quarta característica relaciona-se a um contínuo

questionamento sobre a ação de governar, sobre a atividade do governo em que o liberalismo se confrontará com várias perguntas, dentre elas o “para que governar?”. Assim, nesse modelo de governar, é inaugurada uma insatisfação permanente com a ação de governar.

Foucault (2008, p. 184) coloca que o problema do liberalismo do século XVIII e início do século XIX era “[...] demarcar entre as ações que deveriam ser executadas e as ações que não deveriam ser executadas, entre as áreas em que se podia intervir e as áreas [em] que não se podia intervir”. Conforme o autor, essa posição é ingênuo para os neoliberais, cujo problema não é saber se há coisas em que se tem o direito de mexer ou não, mas o problema consiste em saber como mexer, é o problema do estilo governamental. Verifica-se que o neoliberalismo provoca uma mudança de ênfase nas práticas governamentais exercidas até então: de uma lógica liberal que se preocupa em manter a naturalidade do mercado para uma lógica neoliberal que pergunta como intervir e parte do pressuposto de que é necessário intervir para fortalecer o mercado e para garantir que ele se torne cada vez mais competitivo.

Na perspectiva Foucaultiana, o neoliberalismo pode ser pensado através das tendências alemã e norte-americana. Nessas duas tendências, o problema do neoliberalismo consiste em “[...] saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (FOUCAULT, 2008, p. 181). Ainda de acordo com o autor, o neoliberalismo não vai se situar numa economia de mercado sem “*lasser-faire*” (deixar fazer), ou seja, uma política ativa sem dirigismo, e sim atuar sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente. Portanto, o desafio do neoliberalismo é que “[...] não se trata de liberar um espaço vazio, mas de relacionar, de referir, de projetar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado” (Ibidem, p. 181).

Dessas duas tendências apresentadas por Foucault, o neoliberalismo norte-americano, de acordo com Veiga-Neto (2000), foi a que mais fortemente se estabeleceu, tendo grande influência sobre as políticas econômicas dos países do Ocidente e, consequentemente, em todo o mundo. A esse respeito, Lopes (2009) afirma que se pode estabelecer uma relação entre o neoliberalismo norte-americano com o que vivemos no Brasil, mais especificamente com a noção de expansão do Estado brasileiro. Essa expansão, conforme atesta a referida autora (Ibidem, p. 155), significa que o [...] Estado está cada vez mais onipresente, articulando as relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas e mais voltado para o *Homo oeconomicus*. Ou seja, o “[...] *Homo oeconomicus* que

se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, mas o homem da empresa e da produção”, tendo por função manter-se ativo na ordem econômica e estar ligado ao desejo e ao consumo através desse empresariamento de si mesmo (FOUCAULT, 2008, p. 201).

Foucault (2008) afirma que o neoliberalismo não procura obter uma sociedade submetida ao efeito mercadoria e, sim, uma sociedade que se submeta à concorrência, uma sociedade empresarial. Assim, institui certas normas que objetivam posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes. O seu foco é manter o interesse em cada um desses sujeitos para que se fixem em redes sociais e de mercado. Para o neoliberalismo, “[...] não é suficiente controlar as condutas, mas é fundamental que elas sejam orientadas de modo que cada sujeito crie novas necessidades de consumo – pessoais e coletivas – seja capaz de gerir, com competência suas escolhas e ofertas” (RECH, 2010, p. 90).

Veiga-Neto (2000, p. 197), afirma que o “[...] Estado passa a ser pensado como responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências”. A esse respeito, Lopes (2009) afirma que todos estamos de alguma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. O que o neoliberalismo como Estado de mercado deseja é produzir cada vez mais sujeitos que saibam jogar o jogo do livre mercado devendo ser empresários de suas ações. “O neoliberalismo não renuncia à vontade de governar, mas mantém a visão de que o fracasso do governo pode ser superado pela invenção de novas estratégias de governo que serão postas em prática” (ROSE, 1996, p. 33).

O neoliberalismo modifica a forma de governar com a utilização de novas estratégias, regras que resultam em três mudanças importantes que caracterizam essa nova lógica neoliberal. Conforme Rose (1996), a primeira dessas mudanças refere-se a uma nova relação entre os *experts* e a política, pois o neoliberalismo cria novas técnicas para exercer um controle crítico sobre a autoridade no lugar de conceder aos *experts* uma autoridade que não podia ser questionada. Assim, nos programas neoliberais, exemplos como auditoria, técnicas de contabilidade e orçamentárias ganham destaque. A segunda mudança refere-se a “[...] uma nova pluralização das tecnologias sociais, que produz uma desgovernamentalização do Estado e uma desestatização do governo” (Ibidem, p. 35). O autor esclarece que diversas entidades, empresas, organizações passam a exercer funções que eram de responsabilidade dos órgãos estatais, ou seja, “[...] houve uma proliferação de organizações não governamentais quase autônomas que assumiram [...] funções regulamentadoras, de planejamento e de funções

educativas” (*Ibidem*, p. 36). Como exemplos de tais práticas, podemos citar a educação. É sabido que, no caso de escolas e mesmo ONGs, embora o Estado conceda certa autonomia de poder a essas organizações para construírem e executarem propostas pedagógicas que melhor se ajustem às demandas e necessidades de suas comunidades, ele, o Estado, mantém o controle de suas condutas, governando de outra forma, através do que Rose (1996) chamou de “instrumentalização de uma autonomia regulada”. É possível verificar, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas atuais, uma série de procedimentos que não as regulam diretamente e, sim, regulam-nas à distância através do controle dos resultados e da quantificação da aprendizagem dos alunos. “São as conhecidas avaliações em larga escala que não modificam diretamente a proposta pedagógica da escola, mas mediante a mensuração dos resultados produzidos, a própria escola reconfigura sua proposta de trabalho” (LOCKMANN, 2010, p. 59).

Percebe-se tal fato no Brasil que, desde 1995, implantou um sistema de avaliação que permite acompanhar o desempenho dos alunos. Os indicadores da qualidade da educação como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado a partir dos dados do Censo, do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil, têm como proposta acompanhar a evolução e o padrão de qualidade estabelecida como meta pelo Ministério da Educação. No Ensino Superior, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que se propõe a avaliar as instituições, os cursos, utilizando, para isso, o instrumento de planejamento estratégico, convencionalmente chamado de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o desempenho dos estudantes através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Tais práticas se mostram presentes nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva que, embora trabalhassem com princípios e práticas similares, partiram de matrizes contraditórias, pois, como já dito anteriormente, o neoliberalismo não abdica da vontade de governar, supera o fracasso do governo em realizar seus objetivos com a invenção de novas estratégias que são colocadas em prática. Foi no governo de FHC que se consolidou a política neoliberal, sendo que, no campo do Ensino Superior, em conformidade com os ditames dos Organismos internacionais, veiculou-se uma visão de educação diretamente relacionada à economia de mercado. As instituições de ensino superior também tiveram que se modificar e reestruturar seus currículos para atuarem nesse modo empresarial em que prevalece a ênfase na competência individual e na concorrência. A terceira mudança apontada pelo autor refere-se a uma nova especificação do sujeito de governo, na qual se intensifica a lógica dos sujeitos

consumidores como sujeitos ativos que buscam a sua própria realização. Esses sujeitos precisam assumir a responsabilidade por suas escolhas e investir, constantemente, em si mesmos, na busca por melhor qualidade de vida, ou seja, “[...] indivíduos ativos que buscam realizarem-se a si mesmos” (ROSE, 1996, p. 37). De acordo com o autor, essas novas estratégias neoliberais não agem diretamente sobre as condutas dos indivíduos, mas as regulam indiretamente pelo controle e pela produção dos seus desejos e das suas vontades. O autor afirma ainda que essas novas estratégias neoliberais são “[...] mecanismos indiretos que tornam possível introduzir os objetivos das autoridades políticas, sociais e econômicas no interior das escolhas e dos compromissos dos indivíduos” (*Ibidem*, p. 38). Conforme vimos até o momento, e segundo Foucault já ressaltava, na história da governamentalidade, as mudanças nos modos de governar não excluem as formas de governo anteriores. Baseado nesses estudos, Lockmann (2010) nos ajuda nessa compreensão, explicando que, ao mesmo tempo em que se pretende a constituição de um sujeito livre, práticas disciplinares que regulam suas ações continuam sendo exercidas.

Na lógica neoliberal, ao mesmo tempo em que existe uma vontade de tornar os sujeitos cada vez mais livres, tem-se a necessidade de moldá-los e conformá-los no interior de práticas de sujeição. “Ser livre é saber comportar-se de acordo com determinadas regras, conduzir suas próprias condutas e gerenciar com competência suas escolhas” (LOCKMANN, 2010, p. 61). Para a autora, o sujeito do neoliberalismo é aquele competente o suficiente para assegurar-se dos riscos a que todos estão submetidos, ou seja, o sujeito que governa a si próprio, trabalha e consome. Pensando assim, todos são conduzidos por estratégias e práticas que prendem os sujeitos na lógica do neoliberalismo. Quanto a esse aspecto, destacamos o imperativo da inclusão. Isso significa que é inconcebível que alguns fiquem de fora e não participem da lógica neoliberal. Ela faz com que todos estejam incluídos e participem, mesmo que seja de maneiras diferenciadas, de suas regras e funcionamento.

Lopes (2009) aponta duas grandes regras que operam no jogo neoliberal: a primeira é manter-se sempre em atividade, uma vez que não se concebe que ninguém fique de fora das malhas que sustentam os jogos de mercado; todos são beneficiados pelas inúmeras ações do estado e do mercado, sendo que ambos, estado e mercado, articulam-se com a finalidade de educar a população para que ela viva em condições de autocontrole, empresariamento e sustentabilidade. A segunda regra diz que todos devem estar incluídos, porém, em diferentes níveis de participação, nas relações estabelecidas entre mercado, população e Estado. A autora afirma que “[...] as condições de participação são três: primeiro, ser educado em direção a

entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo” (Ibidem, p. 155).

A autora entende “a inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado” (LOPES, 2009, p. 157), baseada nos estudos de Foucault (2008) sobre o neoliberalismo, ao propor que o ponto comum existente entre o social e o econômico é a regra da não exclusão. Essas regras devem ser tais que o jogo econômico seja o mais ativo possível, que beneficie, por conseguinte, o maior número possível de pessoas, com simplesmente – e é aqui que vamos ter a superfície de contato sem penetração real do econômico e do social- uma regra, uma regra de certo modo suplementar e incondicional no jogo, a saber, de que deve ser impossível que um dos parceiros do jogo econômico perca tudo e, por causa disso, não possa mais continuar a jogar. Cláusula, por assim dizer, de salvaguarda do jogador, regra limitativa que não altera em nada o desenrolar do jogo, mas impede que alguém fique total e definitivamente fora de jogo (FOUCAULT, 2008, p. 277-278).

Portanto, não se admite que ninguém perca ou fique sem jogar e que não se integre aos jogos do mercado e se beneficie pelas inúmeras ações de Estado e mercado. Com base em Foucault, Lockmann (2010, p. 62) contribui para o entendimento da inclusão como uma estratégia da governamentalidade a partir de “[...] dois sentidos imanentes: por um lado estratégia é a escolha dos meios empregados para obter um fim, por outro lado e ao mesmo tempo, ela é também luta, embate, enfrentamento”. Para a autora, a inclusão como estratégia é tanto um instrumento de luta no interior de um jogo nada tranquilo, quanto é também o desenvolvimento de ações diferenciadas que objetivam incluir todos no jogo liberal. “A inclusão passa a ser então, uma das estratégias fundamentais do jogo do neoliberalismo” (Ibidem, p. 62).

2.4 A escola e as legislações como dispositivos de regulação

Como vimos no final do século XVIII têm-se uma nova tecnologia de poder que Foucault (2005, p. 291) chama de “biopolítica da espécie humana”. Trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população que juntamente com problemas econômicos e políticos constituíram, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. E nesse momento, se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias.

“A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 2005, p. 293). É em relação aos fenômenos como a velhice, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas que a biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência, mas mecanismos mais sutis, mais racionais economicamente. Nessa operação que funciona uma tecnologia regulamentadora da população, pode-se citar a lei que “[...] define formas de intervenções gerais exclusivas de medidas particulares, individuais, excepcionais, e porque a participação dos governados na elaboração da lei [...] constitui o sistema mais eficaz de economia governamental” (FOUCAULT, 1997, p. 93). É uma nova forma de governamentalidade.

A lei está no funcionamento móvel do regulamento. As legislações operam como um conjunto de mecanismos que incidem sobre os processos de regulação da população. “A lei funciona cada vez mais como norma, e [...] a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos cujas funções são, sobretudo, reguladoras” (FOUCAULT, 2003, p. 135). As regulamentações operam tanto na normalização da população, quanto na regulação dos fenômenos sociais.

Com relação à educação, os próprios discursos de democratização do ensino, de acesso a todos, de garantia da qualidade, funcionam como reguladores da população, uma vez que o regulamento prevê que todos estejam na escola, sendo os sujeitos posicionados em diferentes classificações nas diferentes modalidades da educação. Menezes (2011) contribui para essa compreensão, ao afirmar que se pode dimensionar a educação como um dispositivo do biopoder, sendo essa relação ancorada no conceito de norma e normalização operada de formas diferentes. Ao considerar que a escolarização como instância universal e obrigatória, tem se mostrado como prática para o exercício da normalização, há possibilidade de perceber, por meio de análise nos registros escolares, deslocamentos dessas noções (norma e normalização) na sociedade de seguridade, considerando-se as diferentes formas de governamentalidade.

Foi o que ocorreu com as pessoas com deficiência. Desde o final do século XIX e meados do século XX, diferentemente do que acontecia às pessoas com deficiências que eram segregadas e protegidas em instituições residenciais, hospitalares e manicômios, dá-se o início da criação de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, objetivando oferecer às pessoas com deficiência uma educação moldada, além dos cuidados clínicos. Dito de outro modo, a necessidade de enquadramentos gera a necessidade de criação de novos espaços, já

que “[...] a cada indivíduo há de se determinar um lugar, uma localização precisa no interior de cada conjunto” (VARELA, 2002, p. 82).

Foucault (2002) chama atenção para uma rede institucional complexa que, entre a medicina e a justiça, serve de estrutura para recepção dos anormais e, ao mesmo tempo, serve de instrumento para defesa da sociedade, já que desde o fim do século XIX, muitas instituições já trabalhavam com os indivíduos identificados como anormais. Com base nos estudos de Foucault, Lunardi (2005) esclarece que a normalização se assenta sob um saber clínico quando possibilita pensar o corpo como objeto e alvo de um poder exercido através de mecanismos disciplinares, sendo com base nesses saberes clínicos que a inclusão põe em funcionamento, na escola, tecnologias de normalização. “Incluir e normalizar articulam-se, colocando em operação aparatos para analisar [...] e determinar lugares, desempenhando papel fundamental em relação às estratégias de controle dos ditos deficientes no corpo social” (GUEDES, 2009, p. 41).

A escola, encaminhando o projeto da modernidade, se mantém até os dias de hoje como instituição educacional fundamental, encarregada de ser a mediadora entre o indivíduo e aquilo que ele deve ser e conhecer. “Encarregada de humanizar e corrigir os indivíduos, a escola moderna investe na disciplina tendo a função de transformar a animalidade em humanidade e estimular as qualidades naturais da humanidade” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 36).

Ao abrir-se aos que eram marginalizados por questões físicas ou político-econômicas, a escola estabelece um panorama de controle muito refinado, movido por necessidades econômicas que, por exemplo, determinam ações em que não é mais produtivo que as pessoas com deficiência fiquem separadas ou enclausuradas, buscando a normalização de todos e de cada um. Nessa fase a escola possui papel fundamental, tendo como tarefa principal regular as condutas e os comportamentos para atingir o controle e evitar o risco social. Afinal, pode-se pensar que a institucionalização dos sistemas de ensino pretende a formação de tipos específicos de subjetividades, capazes de autogestão para a produção da sociedade capitalista e a formação de trabalhadores a partir de saberes nacionalmente instituídos a fim de evitar o risco social.

Lopes e Fabris (2013) afirmam que a escola é a instituição que mais tem se mostrado produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos e na preparação de cada um para viver em sociedade. Pode-se, assim, pensar a escola dentro de uma relação permanente com os processos de inclusão e normalização cada vez mais atuais devido aos próprios movimentos

sociais que, ao se ressignificarem, atualizam o conceito e o estabelecimento da norma. E a norma aqui, refere-se ao acesso de todos à escola. Nesse sentido, as leis (decretos, emendas constitucionais, normativas, pareceres) funcionam no processo de normalização, regulando essa prática.

No Brasil, conforme Mazzotta (2011), o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi assumido em âmbito nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas voltadas para esse fim, podendo-se citar: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (denominada posteriormente de Campanha Nacional de Educação de Cegos) e a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024, contemplou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Já no ano de 1973, foi criado o primeiro órgão de política educacional para a área; o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, no Ministério da Educação e Cultura.

Esse órgão era responsável pela gerência da educação especial no Brasil, definindo regras para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à educação especial nos sistemas de ensino. Conforme Mazzotta (2011, p. 81) é aí que, pela primeira vez, aparece a expressão “[...] educando com necessidades especiais em substituição à expressão ‘aluno excepcional’, que daí para a frente, é praticamente abolido dos textos oficiais”.

Num período marcado por um discurso tecnocrático de eficiência e eficácia para o mercado de trabalho, o CENESP por meio de documento definiu centro de reabilitação como instituição para atendimento das pessoas com deficiência com a finalidade de, sob orientação de equipe multi ou interprofissional, avaliar, tratar, treinar profissionalmente, visando à reintegração à força de trabalho e à sociedade, desenvolvendo ao máximo suas capacidades. O atendimento educacional, do MEC através do CENESP é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva. Percebe-se ainda, a ênfase da orientação dos discursos médicos nas regulamentações de Educação Especial.

Percebe-se aí, como já dito, com base em um saber clínico a possibilidade de pensar o corpo como objeto e alvo de um poder exercido através de mecanismos disciplinares, sendo com base nesses saberes clínicos que a inclusão põe em funcionamento, na escola, tecnologias de normalização, desempenhando papel fundamental em relação às estratégias de controle dos ditos deficientes no corpo social. Conforme Foucault (2008) a normalização pode ser

encontrada tanto nos mecanismos disciplinares quanto nos mecanismos de segurança. Outro aspecto, refere-se à busca de treinamento profissional das pessoas com deficiência, ou seja, pretende-se que todos estejam incluídos no jogo de mercado.

O ano de 1981 foi decretado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Jannuzzi (2012, p. 163) ressalta que nesse período, vai se concretizando “[...] a crença em legislação e em órgãos centrais” para que se efetive a educação das pessoas com deficiência.

Já na Nova República, no ano de 1985, conforme Mazzotta (2011, p. 111) o CENESP-MEC, elabora um plano denominado Educação Especial – Nova Proposta indicando a necessidade urgente de redefinição da política para a Educação Especial no Brasil e elencando alguns problemas básicos da educação especial, dentre eles: “[...] ausência de dados censitários que caracterizam a demanda da educação especial; desequilíbrio evidente entre a demanda e a oferta das oportunidades educacionais; concentração do atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos”. Verifica-se que para elaboração dos planos e propostas, são levados em conta fenômenos relativos à população, por meio de medidas estatísticas.

A Constituição de 1988, em seu art. 3º, inciso IV, traz como um de seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Outro importante artigo a ser mencionado é o art. 208, inciso III que “[...] descreve que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, n. p.). Já o art. 227, destaca a educação como direito da criança e do adolescente e do jovem e deve ser assegurado pela família, sociedade e Estado com absoluta prioridade. O parágrafo 1º desse artigo define que ao Estado caberá promover, admitida a participação de entidades não governamentais, programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e ao jovem de acordo com determinados princípios. Dentre eles, ressaltamos a “[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência [...] integração social [...], mediante o treinamento para o trabalho [...], facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, a eliminação de obstáculos e [...] formas de discriminação” (Ibidem, n. p.).

No ano de 1990, foi criada a Lei n. 8.069 que institui o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente que em capítulo IV, art. 53, incisos I e III, repete os mesmos objetivos e

princípios da educação, buscando a inclusão dos deficientes nas escolas regulares. Ainda na década de 1990, foram promulgadas, não só no Brasil, mas no mundo, importantes convenções, declarações e legislações para universalizar a educação escolar e assegurar oportunidades educacionais a todas as pessoas, respeitando-se a diversidade e diferenças entre elas.

Dentre estes importantes documentos, podem-se citar a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Ressaltamos que, especialmente a partir dessas declarações, a proliferação discursiva para que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional passa a constituir as legislações e instituições posteriores; desse modo, a ideia de inclusão escolar constitui-se um imperativo aos sistemas de ensino.

O Estado passa, então, a dedicar uma maior atenção à elaboração de políticas voltadas à pessoa com deficiência sendo publicada a Política Nacional de Educação Especial que orienta o processo de “integração instrucional”, ou seja, condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular somente aos portadores de deficiência que possuírem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Em concordância com a Constituição de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394, que define em seu capítulo V, art. 58 a educação como sendo “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Em seu artigo 59, a referida lei estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Em 1999, a Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/2001 expressa, em seu artigo II, o objetivo de “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. Em seu artigo III, a Convenção afirma que para alcançar seus objetivos, os Estados Partes comprometem-se a “[...] tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, out. 2001, n. p.).

No ano de 2001 tem-se a criação das legislações mais recentes, que fundamentam muitas das práticas atuais nos sistemas de ensino. Nesse ano, foi promulgada a Lei n. 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecendo como condição para que o direito à educação das pessoas especiais seja assegurado [...] “uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios”. No PNE propõe-se que a “[...] educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino” e destaca-se ainda que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, jan. 2001, n. p.).

Ainda nessa década, vários decretos, leis foram implementadas a favor da inclusão: a Lei n. 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais e estabelece a disciplina de Libras e de fonoaudiologia nos cursos de formação de professores.

Durante o governo Lula (2003-2010), verificou-se a necessidade de produzir políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento econômico e social do Brasil, sendo várias ações estabelecidas. O MEC lança o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que “[...] promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL; MEC; SEESP, 2012, n. p.).

Em 2006, o Brasil foi signatário da Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, aprovado pela ONU. Tal convenção, em seu artigo IV estabelece como obrigação geral que: “Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover a plena realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência” (BRASIL, 2007, p. 18).

Em 2007, é lançado o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. Na área educacional a partir dos objetivos do PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, “[...] reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, n. p.).

No ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) /Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis,

etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e com o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse documento afirma que “[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 5). Essa política se refere também ao ensino superior; dessa maneira, para assegurar o acesso, participação e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, devem-se considerar os principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos.

Assim, desde 2005, o MEC para orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, lança o programa Incluir; esse tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFEs, os quais respondem pela organização de ações institucionais para garantia da integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Ressaltamos que o diagnóstico da educação especial, tanto da educação básica é feita através do Censo escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilitando o acompanhamento dos indicadores da educação especial. Já o Censo da educação superior aponta que no atendimento especial, as matrículas de portadores de deficiência aumentaram quase 50% nos últimos quatro anos, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais. Em 2013 eram quase 30 mil alunos, enquanto em 2010 eram pouco mais de 19 mil. O censo apresenta uma nova forma de registrar a realidade escolar, monitorando e mapeando de forma intensa e contínua o sistema educacional.

Foucault (2005) em relação à nova tecnologia de poder, a biopolítica, diz tratar-se de um conjunto de problemas referentes à população que juntamente com a economia se constituíram, nos primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica, lançando mão da estatística. Portanto, podemos entender a estatística como um saber-poder que fornece informações (verdades) sobre a população. SANTOS (2001, p. 67) afirma que “[...] os saberes estatísticos permitem que a população se torne mensurável, calculável, pensável em uma racionalidade governamental, oferecendo os instrumentos necessários para se elaborar estratégias e mecanismos de ação para a intervenção nos fenômenos próprios da população”. Assim, a estatística com seus saberes estaria implicada com o governo na medida em que “[...] para se governar é necessário isolá-la como um

setor da realidade, [...] fazer com que seus traços se tornem observáveis, [...]. O governamento depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável” (ROSE, 1996, p. 37).

Embora, seja bem maior o número de legislações do que o exposto, ressaltamos que nossa intenção é enfatizar que as regulamentações vão operar através dos discursos que incentivem o exercício de direitos, através das leis que definem o funcionamento dos sistemas educacionais. É interessante notar que as Legislações são instrumentos que operam no ordenamento da educação e da sociedade. Sobre a noção de regulamento, Ewald (2000, p. 141) afirma que “[...] o regulamento interessa-se pelo que há de mais sutil na conduta ou no comportamento. Ele distingue, diferencia [...]. Impõe gestos, atitudes, hábitos. Impõe o constrangimento contínuo [...] destas prescrições ao longo da existência. Normaliza e moraliza, ao mesmo tempo”. Nesses documentos, a lógica inscrita é de regular as condutas a posteriori, ou seja, colocar as regras do jogo em funcionamento, fazendo com que as pessoas sejam seduzidas e conduzidas por essas regras.

Nossa intenção, portanto, é a compreensão e análise de como essas legislações atuando nas instituições educacionais interferem e influenciam a condução de seus processos internos e a criação de suas próprias legislações, o que passaremos a delinejar no próximo capítulo deste estudo.

3 GESTÃO PÚBLICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DO PDI

Contestação, conflito e contradição fazem parte da vida real e, por consequência, da Educação. É muito ingênuo pensar que a vida pode ser vivida sem luta ou que a educação pode ser um espaço sem tensões ou conflitos (TORRES, s. d.).

Algumas considerações se fazem necessárias antes de iniciarmos especificamente as discussões neste capítulo. Gentili (1996) destaca a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um processo de construção hegemônica, ou seja, como uma estratégia de poder que se efetiva, por um lado, através de um conjunto de reformas concretas no plano político, econômico, jurídico, educacional e por outro, através de uma série de estratégias culturais para orientar novos diagnósticos acerca da crise e criar novos significados sociais que legitimem as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem ser aplicadas no contexto de nossas sociedades. O autor, para falar das formas dominantes de reestruturação educacional propostas pelas administrações neoliberais, utiliza-se da metáfora da mcdonaldização da escola, que se refere à transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos *fast foods* a espaços institucionais. Utilizaremos essa metáfora para nos referirmos às universidades; estas tendem a ser pensadas e reestruturadas mediante padrões produtivistas e empresariais.

Gentili (1996) destaca que um dos pontos básicos de semelhança entre os *fast foods* e as escolas é que ambos precisam dar conta de duas necessidades fundamentais nas sociedades modernas, que são o comer e o escolarizar-se. O autor afirma também que aparentemente não há nenhuma originalidade nas funções cumpridas por essas instituições, sendo que o que realmente importa, não é somente o que se produz, seja o hambúrguer ou o conhecimento oficial; mas a forma histórica que adquire a produção desses processos, ou seja, o que “[...] unifica os McDonalds e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos, a mercadoria deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (Ibidem, p. 142). Outro ponto coincidente entre os *fast foods* e a educação refere-se ao fato de que o McDonald's adquiriu liderança mundial, pela grande capacidade administrativa em conquistar um importante nicho no mercado de comida rápida, ou seja, pela sua capacidade em reconhecer que os mercados expressam tendências e necessidades heterogêneas; e pelo dinamismo e flexibilidade em perceber tal

diversidade e ocupar esses determinados nichos que se abrem à competição empresarial. Já, para o autor, pensar a educação nessa perspectiva, é entender que, se o sistema educacional deve configurar-se como mercado educacional, “[...] as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação” (*Ibidem*, p. 143).

As observações acima nos remetem a pensar sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência. A escola, com base no imperativo da inclusão, pretende atender a todos, buscando os que estavam fora, entre eles as pessoas com deficiência. Passou-se de uma tecnologia de poder que exclui, a uma tecnologia de poder que observa, que fabrica, a um poder que multiplica a partir de seus próprios efeitos. Trazer o grupo de pessoas com deficiência para dentro da escola para que sejam normalizados, disciplinados e classificados é uma forma de exercício de poder que pretende que ninguém fique fora do jogo de mercado.

Ao trabalhar com o tema inclusão escolar no capítulo 1, não pretendemos, como já dito, conceituá-lo, e sim salientar a utilização da noção de inclusão, com base nos estudos foucaultianos, como uma estratégia, ou seja, como sendo mecanismos utilizados nas relações de poder que objetivam introduzir todos no jogo econômico, fazendo com que cada um se responsabilize por prover suas necessidades, suas aprendizagens. Trata-se de enxergar que a inclusão apresenta uma intencionalidade política de organização social, e foi se configurando mediante diferentes práticas sociais como um modo de regular as condutas do sujeito para que ninguém se veja como dependente. Governam-se as ações dos sujeitos para que se possa gerenciar o risco social, minimizando a ação do governo estatal.

Assim, buscamos uma forma possível de articular dois campos teóricos distintos: a abordagem da inclusão escolar como uma estratégia neoliberal e os estudos referentes à gestão e planejamento estratégico nas IES. Encontraremos articulações possíveis, na medida em que, pelas ferramentas metodológicas da governamentalidade, conseguirmos vislumbrar que entram em ação diversas estratégias dos dispositivos da governamentalidade que produzem efeitos no cotidiano institucional. Como exemplo, podemos citar o SINAES e o PDI que, constituindo-se em estratégias, colocam em ação normas, práticas de ensino e aprendizagem, mecanismos de visibilização de resultados, estratégias de controle e vigilância na busca por melhores índices. O SINAES e o PDI, inseridos na gestão das IES, são fortemente atravessados pelos discursos empresarial e educacional, que sustentam o campo de saber da gestão educacional e das políticas públicas que os orientam. Essas estratégias dos dispositivos de governoamento são fortemente articulados para alcançar objetivos

comprometidos com a sociedade neoliberal, na qual as IES são constituídas e a qual elas constituem, numa relação de imanência. Os referidos dispositivos de governamento agem de forma sutil e produtiva, através de práticas sustentadas por discursos que, hoje, possuem um estatuto de verdade, tornando-se inquestionáveis, na maioria das vezes. Diante do exposto, pretendemos neste capítulo refletir sobre o planejamento institucional, sobre o seu instrumento, ou referencial norteador – o PDI e também sobre o SINAES, no qual o PDI se insere. Consideramos relevante, verificar as mudanças que ocorreram no ensino superior na conjuntura atual que propiciaram o surgimento do SINAES e do PDI como estratégias de regulação e normatização do ensino e que produzem efeitos significativos no cotidiano institucional.

3.1 Mudanças e reformas na gestão pública e no campo educacional

O processo de redefinição da educação superior na conjuntura atual resulta, em grande parte, conforme Catani e Oliveira (2002), da crise geral do capitalismo nos anos 70 (particularmente do *Estado de bem estar* e do modelo fordista-taylorista de produção), da intensificação do movimento de internacionalização do capital, da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e da adoção das políticas neoliberais que indicam o mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva.

Desde o seu surgimento, conforme Pimenta (1998), o processo de transformação do Estado tem sido um movimento constante, gerando, para o século XXI, um novo conceito de Estado, que evolui à medida que evolui a sociedade e as ciências. Um dos principais fatores de aceleração no processo de transformação do Estado é o “[...] atual contexto das grandes tendências mundiais relacionadas à globalização, a progressos na tecnologia da informação e à emergência da sociedade civil organizada” (Ibidem, p. 173). O Estado abandona algumas funções e assume outras; basicamente, o seu papel deixa de ser o de produtor direto de bens e serviços e passa a ser o de indutor e regulador do desenvolvimento.

No século XVIII, prevaleceu um Estado liberal, caracterizado por ser mínimo e por exercer apenas as funções típicas do Estado, como a defesa nacional, a arrecadação e a diplomacia. Nesse aspecto, o gasto público era muito pequeno em relação ao produto econômico de cada país. A partir dos séculos XIX e XX, emerge o Estado de bem estar social, tendo como objetivo primordial a produção de políticas públicas na área social (educação,

saúde, previdência social, habitação etc.) para garantir o suprimento das necessidades básicas da população. Essa nova concepção de Estado surgiu após a devastação causada pelas grandes guerras e pela necessidade de se amparar a população que sofreu as consequências de tais eventos. Dessa forma, o Estado do bem-estar ampliou seu campo de ação com atuações no campo social e a intervenção no domínio econômico. Como resultado, este Estado passou a ter gastos crescentes, gerando forte crise da economia nos anos 80, quando o gasto público atingiu patamares superiores a 50% do PIB de alguns países.

Ainda na década de 1980, surge o Estado social liberal. O Estado social liberal mantém a atuação no campo dos serviços sociais e no campo da economia, mas agindo de forma descentralizada e estimulando a competição. De acordo com Pimenta (1998), no Estado social liberal, o gasto público ainda é considerável em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) de cada país, existindo um equilíbrio econômico. Ainda para o autor, o surgimento do Estado social liberal seria um modo de tentar equilibrar dois extremos que já não eram viáveis: “[...] o Estado liberal, que já não permitia legitimidade de governo perante uma população que precisou ser escolarizada devido às necessidades de formação profissional surgidas com a Revolução Industrial e [...] passou a almejar a democracia; e o Estado de bem-estar social, que não se sustentava economicamente num contexto capitalista” (*Ibidem*, n. p.).

Nesse momento histórico em que surge o Estado social liberal, ocorreram mudanças na sociedade, que influenciaram a constituição de uma nova forma de gestão pública, podendo-se destacar: a consolidação do processo de globalização, que reforça o paradigma da competitividade, da eficiência e da efetividade, além de alterar a forma de organização do trabalho; as novas tecnologias da informação, que reforçam a integração mundial, estimulam o comércio internacional e interligam cidadãos do mundo inteiro; e por fim, a emergência da sociedade civil organizada, que permite maior participação da sociedade no processo decisório e na gestão dos países.

Pimenta (1998, p. 79) afirma que a “[...] globalização, o progresso da tecnologia da informação e a emergência da sociedade civil organizada se caracterizam como três grandes tendências interligadas uma a outra e fundamentais na negociação democrática de um novo pacto Estado/sociedade”. Nesse novo contexto, o Estado adquire as seguintes funções: regulação da economia, representação política e promoção da justiça e da solidariedade. Uma das principais transformações, entretanto, é que, segundo essa nova tendência, o Estado se reconhece incapaz de gerir o país por si só. Por isso, passa a almejar uma articulação entre mercado, comunidade e Estado.

Pimenta (1998) ressalta que, para a implantação desse novo conceito de Estado, surge a necessidade de promover uma reforma gerencial na administração pública. E a estratégia para que essa reforma seja realizada é a implementação de oito princípios básicos: desburocratização, descentralização, transparência, *accountability* (que consiste na contabilização dos resultados e na responsabilização dos gestores públicos por esses resultados), ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão. Silva (2015) afirma que, buscando maior flexibilidade e o controle de resultados, esses princípios permitiriam um Estado mais ágil, com ação descentralizada. Além disso, a reforma gerencial a ser promovida deveria contar com uma delimitação da área de atuação do Poder Executivo. Para isso, definem-se áreas de atuação exclusivas do Estado e áreas de atuação não exclusiva do Estado, entre as quais se incluem a educação e a saúde. Essas últimas sofreriam processos de privatização – venda de ativos públicos; publicização – transformação de órgãos estatais em entidades públicas não estatais, de direito privado e sem fins lucrativos, que recebem recursos do orçamento público; e terceirização – contratação externa de serviços.

Sobre a administração pública brasileira, Pimenta (1998) destaca cinco períodos distintos para o Estado brasileiro. Até o século XIX, o Estado brasileiro pode ser caracterizado como um Estado patrimonialista, dada a sua pequena participação na economia e na ordem social do país. Na década de 30, era de Vargas, inicia-se a aceleração do processo de industrialização e o Estado surge como um Estado intervencionista, induzindo o crescimento econômico e a expansão das organizações burocráticas e apoiando a profissionalização do funcionalismo. Temos assim o Estado burocrático, em que surgem as primeiras características do Estado de bem estar social, com a criação de novas áreas de atuação, novas políticas e novos órgãos, como o Ministério da Educação e Saúde Pública. No final da década de 1960, observamos a emergência do Estado desenvolvimentista brasileiro, cujos princípios básicos desta nova política eram: planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle. Esse período se estendeu até o surgimento da Nova República, em 1985. Nesse período, ocorre um novo processo de aceleração na expansão da administração pública brasileira, mas ainda descentralizada. A partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, teve início o atual período de administração pública brasileira, em que o modelo gerencial assume papel importante na administração pública. Em decorrência da forte visão positiva associada à reforma gerencial no País, o movimento gerencialista se dissemina e tenta fundar uma nova administração pública. A proposta política do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

(MARE) apresenta semelhanças quanto ao modelo social liberal de Estado e fortes tendências neoliberais.

Relevante destacar que, na fase atual da administração pública brasileira, inspirada na filosofia neoliberal, as reformas políticas e econômicas implantadas permitiram entender o Estado não mais como o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social. “Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (FERREIRA, 2012, p. 46). Assim, setores como a saúde e a educação sofreram um processo de publicização, isto é, foram considerados setores não-exclusivos do Estado. Dessa maneira, suas instituições passam a ser consideradas privadas, sem fins lucrativos, que recebem recursos públicos, mas que também podem buscar outras fontes de financiamento. E nesse aspecto, o neoliberalismo trouxe profundas implicações para a educação como um todo e, em particular, para o ensino superior.

Conforme Catani e Oliveira (2002), a reformulação da educação superior (temáticas, críticas, tendências e as políticas e estratégias mais significativas) revelam alto grau de subordinação dos países da América Latina em relação às orientações dos organismos multilaterais como a UNESCO, FMI e principalmente o Banco Mundial, indicando um processo de agravamento do processo de privatização e a imposição de um modelo de gestão de caráter empresarial nessas instituições.

A ideologia neoliberal de gestão pública influenciou consideravelmente a educação e, de acordo com Gentili (1996), articulou duas estratégias que consistiram em: buscar soluções para a crise econômica capitalista e criar um projeto de reforma social baseado principalmente na meritocracia, ou seja, independentemente de suas condições sociais, atribui-se a responsabilidade de êxito ou fracasso do indivíduo ao seu próprio esforço e mérito. O autor afirma ainda que, sob a perspectiva neoliberal, os problemas existentes na esfera educacional podem ser concebidos como uma crise de qualidade e eficiência causada pela incompetência dos indivíduos que trabalham nas instituições escolares e pelo Estado que se mostra ineficiente para gerenciar as políticas públicas e, assim, há razões para uma reforma administrativa que proponha a privatização da educação.

Desse modo, a proposta neoliberal para solução dos problemas seriam “[...] estratégias como o estabelecimento de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e a articulação entre a educação e as necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho quanto à formação profissional” (SILVA, 2015, p. 56), devendo a escola submeter-se a rígidos programas de controle de produtividade, de eficiência e de qualidade.

O Estado brasileiro é congruente à política neoliberal, publicizando o setor educacional, que se torna articulado com o mercado, priorizando a educação básica. Desse modo, o ensino superior sofre forte crise, em que se escasseiam as políticas de financiamento às universidades e a sociedade passa a atribuir-lhes cada vez mais funções. A esse respeito, Dias Sobrinho (2002, p. 13-14) já afirmava que

[...] a Educação Superior deve responder a desafios ou ao menos ajudar a solucionar problemas tão díspares e importantes, muitas vezes contraditórios, como os da produção de alta tecnologia, formação de mão de obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho, formação para a inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura, recuperação da cultura popular, educação continuada e da consciência de nacionalidade, inserção no mundo globalizado e compreensão das transformações transnacionais, capacitação de professores de todos os níveis, formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavorecidos, impulso à grande indústria, apoio a pequenos produtores, pesquisa de ponta, tecnologia de baixo custo e de aplicação direta na agricultura e nos serviços, desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento às carências de saúde da população, sucesso individual e tantas outras exigências carregadas de urgências e, em todo caso de difíceis respostas.

Percebe-se assim, que às instituições de ensino superior se defrontam com um amplo e contraditório leque de demandas que dificilmente podem ser atendidas, cabendo-lhe enfrentar o desafio de conciliar as exigências de inovação e qualidade com a necessidade de ampliação ao acesso e à diminuição das assimetrias sociais (da desigualdade diante do conhecimento).

Santos (2011) identifica as três crises defrontadas pela universidade. A crise da hegemonia, decorrente das contradições entre as funções tradicionais da universidade, ou seja, a produção de alta cultura, pensamento crítico, conhecimentos científicos e humanísticos necessários à formação das elites e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis à formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial. A crise da legitimidade, pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, decorrente das exigências sócio-políticas de democratização e da igualdade de oportunidades. Não é mais admissível que os saberes especializados produzidos pela universidade sejam restritos a uma elite social. Finalmente, a crise institucional resultante da contradição entre a autonomia, que permitiria à universidade definir seus próprios valores e objetivos, e a exigência de submeter-se a critérios de eficácia e produtividade de caráter empresarial.

Desse modo, na década de 1990, o ensino superior passa a ser gerido na perspectiva do modelo gerencial da administração pública, dada às mudanças e reformas educacionais mundialmente em curso, orientadas pelos anseios do mercado globalizado para garantia da produtividade, eficiência e eficácia. No Brasil, essas medidas são orientadas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BIRD), Comissão para a América Latina e Caribe (CEPAL), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Governo Federal através do Conselho Nacional de Educação.

Assim, o modelo de universidade que se apresenta decorre do modelo proposto pelo Plano Diretor de Reforma do Estado (1995), inserindo as IFES numa “[...] lógica competitiva, heterônoma e neoprofissional” (SIGUSSARD, 2004, p. 199), em que a materialidade do discurso empresarial reforça a intenção do governo em implementar projetos numa concepção empresarial.

Conforme Pereira (2008, p. 81), “[...] a materialização dessas tendências políticas vai tomado corpo na inauguração de diferentes projetos dirigidos pela política de governo” em que a administração pública passa a ter uma nova relação entre os setores público e privado. O Estado assume o papel de gerenciador das demandas sociais, políticas e econômicas, em que se evidenciam, para a educação superior, tendências políticas como subordinação internacional do Estado, descentralização na gestão e privatização, sendo que essas tendências se articulam com os impactos sofridos na gestão da educação superior.

No primeiro mandato do governo Lula, a função do Estado como regulador das políticas públicas se efetivou nos projetos nacionais implementados. Referindo-se às diretrizes para as universidades federais, ao retomar o conceito de público não estatal, em que se propõem a diversificação de fontes de financiamento e diferenciação institucional, agravam-se as possibilidades dos processos de privatização dessas instituições. As políticas do governo Lula ainda enfatizam que, para o enfrentamento da crise nas universidades federais, faz-se necessária uma reforma universitária. No entanto, nesse primeiro mandato de Lula (2002-2006), que se processou por meio da criação de leis e decretos, apontou-se mais para uma continuidade do que para uma ruptura das políticas anteriores.

Dentre essas leis e decretos, criadas no período, podemos destacar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 217/2003, encaminhada em 11 de dezembro, que trata da diversificação das fontes de financiamento da educação superior; Projeto de Lei Complementar (PL) n. 118, que trata da Lei Orgânica da Autonomia Universitária; a Medida Provisória (MP) n. 147, que institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino

Superior; a Lei n. 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES traduz orientações direcionadas para a perspectiva política e social do processo avaliativo. No entanto, especialmente no governo de FHC, a atenção dada aos aspectos da avaliação faz parte do ideário mercadológico, sendo a avaliação tomada para controle da educação em função do mercado e do governo. A esse respeito, Dias Sobrinho (2003, p. 113) ressaltava que

[...] as avaliações praticadas pelos governos, segundo a ótica eficientista e produtivista, em grande parte têm a finalidade de aferir a adequação das instituições educativas às exigências do mercado. Os clientes orientam-se pelos rankings, tomam as tabelas de classificação como se fossem a própria avaliação [...]. Na avaliação que corresponde a controle, a comunidade acadêmico-científica não é sequer ouvida, não participa ativamente da formulação e da execução dos processos avaliativos.

Pode-se citar também, dentre essas medidas de avaliação e regulação, o Decreto n. 3.860/2001, que foi revogado pelo Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).

Com a Lei n. 10.861/2004 e, também a Portaria MEC n. 300/2006, que aprova o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o PDI ganha destaque como referencial norteador da qualidade institucional e como documento que tem grande contribuição no projeto de avaliação das IES, sendo que estas devem se manter em consonância com as premissas do PDI.

Isto posto, considerando o PDI como um importante documento que contribui para a estruturação do planejamento institucional e crendo, também, conforme Vasconcelos (2002), que planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto, e que o fator decisivo para significação do planejamento é a percepção, por parte do sujeito, da necessidade de mudança, passaremos a refletir especificamente sobre o planejamento institucional, sobre o seu instrumento, ou referencial norteador – o PDI e também sobre o SINAES, no qual o PDI se insere.

3.2 Planejamento educacional no Brasil

A educação brasileira, no final do século XX, passou por profundas transformações, orientadas por uma agenda internacional apoiada em um conjunto de reformas que deveria orientar a execução das políticas educativas para os entes federados e setores privados da sociedade. Ainda nesse período, o planejamento torna-se uma “[...] das estratégias utilizadas para imprimir racionalidade ao papel do Estado e institucionalizar as regras do jogo na administração das políticas governamentais” (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 70),

Outra estratégia das reformas foi a descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que, apesar de envolverem o exercício de poder do Estado, devem ser subsidiados por ele, como é o caso da educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Nesse caso, a proposta era o Estado estabelecer parcerias com a sociedade para execução dos serviços e manter-se como regulador e provedor. Assim, de acordo com Ferreira (2012), passou-se a estabelecer uma estreita conexão entre o planejamento e a democracia, ou seja, somente seriam democráticos os entes ou espaços capacitados para assumir encargos antes desenvolvidos centralmente, ou seja, descentralizados.

Neste contexto, o planejamento avança como uma atividade técnica de organizar as ações para atender as necessidades da população e prover os países de uma estruturação econômica e social. Ainda, conforme a autora, o planejamento realizou-se por força constitucional, foi configurado sob um enfoque normativo e economicista em que foi ignorada a nova realidade política, social, econômica e cultural. Em meados do século XX, o planejamento surgiu na América Latina como forma de superar as crises geradas no período pós Segunda Guerra. Consolidou-se com a criação de entidades internacionais de caráter econômico e financeiro como o FMI e o Banco Mundial, que objetivavam elaborar planos capazes de reorganizar a economia dos países europeus afetados pela guerra. Na década de 1950, as ações do Banco Mundial e do FMI se estendem aos países de Terceiro Mundo, na forma de cooperação para o desenvolvimento através de empréstimos para financiamento de projetos de infraestrutura econômica, sendo que o setor social passa a ser beneficiário por esses empréstimos. Nos países da América Latina, inclusive o Brasil, esse processo de cooperação econômica contribuiu para a consolidação do planejamento estatal, cabendo esse papel à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que objetivava a aceleração do desenvolvimento econômico da região. Conforme Ferreira e Fonseca (2011), a orientação do planejamento educacional ficou a cargo da Organização das Nações Unidas para a

educação, a ciência e a Cultura (UNESCO), órgão ligado à ONU. A UNESCO, nessa área educacional, promoveu vários eventos de âmbito mundial, podendo-se destacar a Conferência Internacional para o Planejamento da Educação (Paris, 1968), e o Congresso Internacional de Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Educacional (México, 1990).

Ainda de acordo com Ferreira (2011), fica evidente que os países, ao acatarem a orientação externa para a realização de planos e projetos, internalizam também os valores, os objetivos e os métodos dos modelos internacionais de planejamento, contribuindo para tal situação as condições impostas nas cláusulas dos empréstimos concedidos pelo Banco Mundial e a UNESCO; esta, embora não atue como órgão de financiamento, exerce grande influência nas políticas educacionais, ao reunir países em torno de eventos de larga escala.

Conforme esclarecem Ferreira e Fonseca (2011), desde 1930, pela atuação dos educadores conhecidos como pioneiros da educação, já se amadurecia a ideia de planejar a educação brasileira, sendo que a Constituição de 1934 delegou a competência de elaborar o futuro plano educacional ao recém-criado Conselho Nacional de Educação.

O planejamento, conforme Zainco (2000), surgiu como instrumento do desenvolvimento econômico, sendo que o Brasil acompanhou a tendência mundial. A partir da década de 40 do século XX, durante o governo Vargas, houve várias tentativas de coordenar, planejar e controlar a economia brasileira, porém, nenhuma se enquadrava na noção de planejamento propriamente dita, tendo formulado “[...] instrumentos técnicos que se limitavam a organizar o processo orçamentário e a fixar as metas para a consecução das prioridades para gerar um Brasil Grande e incluir o Brasil na arena de competição internacional” (FONSECA, 2011, p. 2). A proposta educacional, mais do que um plano, dava suporte às pretensões econômicas do governo. Novas propostas foram apresentadas em um novo plano com fortes influências dos católicos e militares. No entanto, esse plano não foi aprovado, principalmente pela resistência dos educadores. Assim, no plano, prevaleceram os objetivos pragmáticos do Estado Novo e a orientação doutrinária que organizou o ensino básico conforme à divisão econômico-social do trabalho e das classes sociais. “Uma educação diferenciada para a elite, para a mulher e para aqueles que comporiam o grande exército de trabalhadores tendo em vista dar suporte ao projeto industrial do governo” (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 73).

Somente no período de 1956-1961, na gestão do presidente Kubitschek, é lançado o Programa de Metas que, por sua complexidade de formulações e profundidade de seu impacto, pode ser considerado a primeira experiência de planejamento governamental posta

em prática, sendo “[...] também este o plano que, pela primeira vez no País, introduz formalmente a educação como um dos setores prioritários para o desenvolvimento econômico” (ZAINCO, 2000, p. 132).

Nesse período, a visão econômica alimentou a agenda educacional pelo surgimento da doutrina do Capital Humano, em que o crescimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é requisito essencial para o crescimento econômico dos países. Em relação ao planejamento, se estabeleceu o modelo conhecido como “[...] enfoque mão de obra (*man power approach*), que consistia em determinar as metas de um plano de educação com base na demanda do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores” (FONSECA, 2011, p. 3). Esse enfoque relaciona-se com a teoria do capital humano, em que o sistema educacional deve promover o desenvolvimento de recursos humanos como requisito para o crescimento econômico; portanto, a educação deveria produzir competências técnicas para o emprego, agregando valor ao mercado.

No governo de João Goulart, no que diz respeito à educação e ao ensino, duas tendências estiveram presentes. Uma delas, contida no Plano Nacional de Educação, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, e a “[...] outra que refletia a posição ideológica do governo, ambas consubstanciadas no Programa de Emergência do MEC para 1962 e no Plano Trienal 1963-1965” (ZAINCO, 2000, p. 133). De acordo com Fonseca (2009), esse período foi positivo para a mobilização dos educadores, que voltaram a debater suas ideias em fóruns nacionais e imprimiram ao plano um sentido mais humanista, com a afirmação de que a educação deve ser tratada como pré-investimento para o aperfeiçoamento do fator humano e não um bem meramente acessório à economia. Especificamente em relação ao ensino superior, o Plano Trienal se reportava, dentre outras questões, à ampliação das matrículas e à diversificação de cursos. O plano não foi executado, devido à destituição do presidente e à instauração do regime militar.

Ainda nessa década de 1960, a exigência de planejamento como instrumento do desenvolvimento do ensino ganha força, “[...] inclusive no âmbito do ensino superior, com o advento da Reforma Universitária de 1968 e da aceitação geral de que a universidade brasileira, bem como as instituições de ensino, especialmente as públicas, devem, neste final de século, incorporar aos seus desempenhos critérios como produtividade, eficiência e eficácia” (ZAINCO, 2000, p. 132). De acordo com Lafer (1970, p. 7), o planejamento nada mais é que um modelo teórico para a ação que se “[...] propõe a organizar o sistema econômico a partir de certas hipóteses sobre a realidade”.

Conforme Zainco (2000), durante o governo militar, os programas de desenvolvimento referentes à educação mantiveram-se na linha tecnocrática em que se privilegiavam a racionalidade, a produtividade e a eficiência, categorias que orientavam as concepções e a qualidade do ensino.

Após esse período militar, em tempo de abertura política, o III Plano Setorial de Educação (PSEC – 1980-1985) introduz a ideia do planejamento participativo, apontando a gestão participativa e democrática como superação do modelo tecnocrático, congregando educadores e representantes dos segmentos organizados da sociedade civil para pensar o desenvolvimento educacional como um todo. Essa proposta de planejamento participativo se encerra com menos de um ano de execução.

Na década de 1990, o país vive uma crise política, pela destituição do presidente Fernando Collor de Mello e sua substituição por um governo transitório. Na área educacional, a prioridade é para o ensino de 1º grau, enfatizado pela Constituição, em que se refere a universalizar a educação básica, destinando-lhe maiores recursos de que dispõe o MEC. Já para o ensino superior, é elaborado o ‘projetinho’ com uma proposta de modernização e de aumento da produtividade da universidade brasileira, pela autonomia, pela avaliação, pelo exame de habilitação profissional e pelo serviço civil obrigatório.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso a presidente, o governo, em 1995, fez o detalhamento das propostas de Governo contidas no documento “Mãos-à-obra, Brasil”. Fonseca (2009) esclarece que o plano estimulava a concessão de serviços públicos à iniciativa privada e a transferência de atividades de responsabilidade do Estado para a iniciativa privada. O planejamento estratégico, em sua modalidade gerencial, foi o instrumento escolhido para organizar as ações de forma racional e descentralizada.

A educação foi impelida a executar reformas, sendo que a intenção declarada era “[...] não considerar a escola fundamental como um direito obtido por meio de um serviço público prestado de forma burocrática, mas como dever da família, da sociedade e da comunidade (MEC, 1995, p. 16). A gestão escolar passou a ser orientada pelo modo gerencial – estratégia que levou as escolas a seguirem modelos técnicos de planejamento, tendo como modelo de eficiência o mercado. Em se tratando do ensino superior, os pilares básicos da política de FHC foram a avaliação, a autonomia universitária plena e a melhoria do ensino. Nesse período, foram implementados vários mecanismos de avaliação da qualidade do ensino superior. No entanto, desses instrumentos, somente o Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão), implantado em 1996, foi utilizado para base de estruturação de políticas educativas.

Com ampla divulgação na mídia televisiva e impressa, os resultados do Provão funcionavam como instrumento de classificação das IES e de estímulo à concorrência entre elas. O ENC tinha como foco o curso, em sua dimensão de ensino, com “[...] função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos” (BRASIL, 2003, p. 14). “Percebe-se, portanto, que na década de 1990, o planejamento educacional oscilou entre a construção de uma proposta nacional e as demandas oriundas do campo internacional” (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 76).

O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) deu prioridade ao crescimento econômico, à inclusão social e à diminuição da pobreza. Na primeira fase do governo, o planejamento estatal busca a estabilidade monetária e o equilíbrio fiscal. No segundo mandato, o presidente Lula empreende ações para a aceleração do crescimento; no campo social, prioriza, dentre outras questões, a inclusão social através de medidas de transferência de renda, aumento de vagas na educação pública (básica e superior) e oferta de crédito.

Com relação ao ensino superior, sancionou, em 14 de abril de 2004, a Lei n. 10.861, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, e traduz orientações direcionadas à perspectiva política e social ao processo avaliativo. No entanto, as propostas de reforma do ensino superior no “[...] primeiro mandato do governo Lula (2002-2006), se processaram mediante a criação de leis e decretos que apontavam mais para a continuidade do que para a descontinuidade das políticas anteriores” (PEREIRA, 2008, p. 87). Com o SINAES, verificou-se a necessidade de introduzir, como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Educação Superior (IES), o seu planejamento estratégico, sintetizado no que se convencionou chamar de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Iniciaremos nossas reflexões sobre o PDI, dado que é necessário compreender as várias dimensões que o planejamento em educação pode atingir, uma vez que sua atuação se define não apenas pelas relações e pelas dinâmicas internas à escola, mas também é engendrada pelo contexto mais amplo em que se insere; e também, inferindo que esse planejamento acompanha as mudanças estruturais do sistema capitalista, com o intuito de adequar a função e a organização educacional às tendências do mercado.

3.3 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Nas Instituições de Ensino Superior, o PDI, em relação à avaliação externa, é considerado um instrumento de gestão, regulação e avaliação educativa. Elaborado para um período determinado, considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua missão, à sua filosofia de trabalho, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou pretende desenvolver, bem como à sua estrutura organizacional. O PDI é um instrumento de gestão flexível, orienta-se por metas e objetivos e sua elaboração deve ser de caráter coletivo. Assim, torna-se pertinente verificar a importância desse instrumento para as IES, como documento que deve explicitar seu posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do ser humano, e assegurar o cumprimento de suas políticas e ações, dentre elas a de responsabilidade social da instituição no que se refere especialmente à sua contribuição para a inclusão social.

No ano de 2004, com a edição da Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Ministério da Educação (MEC) iniciou um processo de revisão das atribuições e competências da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), com o objetivo de consolidar o trabalho realizado e conferir maior eficiência aos dispositivos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996). Nessa revisão, constatou-se a necessidade de introduzir, como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Educação Superior (IES), o seu planejamento estratégico, sintetizado no que se convencionou chamar de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O planejamento estratégico busca definir e antever o futuro das organizações e pode ser entendido, de acordo com Arguin (1986, p. 23), como um processo de gestão que apresenta, de maneira integrada, o aspecto futuro das decisões institucionais a partir da formulação da filosofia na instituição, sua missão, sua orientação, seus objetivos, suas metas, seus programas e as estratégias a serem utilizadas para assegurar a sua implantação.

Já Meyer Junior (1988, p. 55) define planejamento estratégico como “[...] processo continuado e adaptativo através do qual uma organização define e (redefine) sua missão, objetivos e metas, selecionando as estratégias e meios para atingi-los, num determinado período de tempo, através da constante interação com o ambiente externo”. Objetiva definir

para cada instituição seu negócio, sua missão, seus recursos, seu marco diferencial e suas condições de funcionamento. Shirley (1983, p. 93) define o planejamento estratégico como “[...] o processo pelo qual dados são coletados e analisados, alternativas são geradas e avaliadas e decisões são tomadas sobre a direção estratégica da instituição”.

Percebe-se em todas essas definições a preocupação com a missão, os objetivos, as metas e estratégias que devem orientar a ação da instituição. Incorporam a ideia de sistema, de integração das partes, e “[...] resgatam a necessidade de uma reflexão sistemática sobre a organização, de modo a possibilitar a consideração de implicações futuras de decisões que devem ser tomadas no presente” (ARAÚJO, 1996, p. 77).

Portanto, o planejamento estratégico das IES, ou seja, o PDI é um instrumento que fornece relevantes informações sobre as instituições, revela sua identidade e expressa objetivos e metas a serem alcançadas pelas IES, visando à qualidade do ensino.

Elaborado para um período de cinco anos, o PDI traz, em sua composição, os objetivos e metas que as IES se comprometem a realizar durante este período, de modo a assegurar que o seu desenvolvimento se dará respeitando os critérios mínimos de qualidade exigidos pelo MEC. Neste sentido, o PDI representa uma carta de compromisso firmada entre a Instituição e o MEC (BRASIL, 2004).

O PDI deverá ser apresentado pelas IES no Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS,¹¹ no momento em que as instituições solicitarem ao MEC “[...] o credenciamento de Instituição de Educação Superior, ou recredenciamento periódico de Instituição de Educação Superior, ou autorização de cursos superiores de graduação, tecnológicos, sequenciais, ou credenciamento de instituição para a oferta de ensino a distância, ou autorização de cursos fora de sede para as universidades” (MEC, 2004, p. 1).

Vários são os dispositivos legais que orientam a elaboração do PDI, podendo-se citar: a Lei n. 9.394/1996 (LDB), Art. 9, itens VIII e IX, que institui que à União caberá assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, bem como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de

¹¹ SAPIEnS - É um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle. O órgão gestor do SAPIEnS/MEC é a SESu, podendo estabelecer normas, procedimentos e critérios para acesso e utilização do Sistema (Portaria MEC n. 4.361, de 29 de dezembro de 2004). Após 24 de fevereiro de 2010, o SAPIEnS foi desativado, passando todos novos processos para <<http://www.emec.mec.gov.br/>>.

educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Embora tenha enunciado essas atribuições, a LDB deixou seu detalhamento operacional para regulamentação posterior.

O Decreto n. 3.860¹² de 9 de julho de 2001, em seu Art. 17, determina que a avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, relacionando os itens a serem analisados e considerados na avaliação institucional do desempenho individual das instituições, considerando, após o item “A” (o grau de autonomia assegurado pela mantenedora), o item “B” (o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI). Ressalta-se que o PDI é um importante documento institucional de planejamento de ações de desenvolvimento administrativo, pedagógico e financeiro, exigindo uma descrição concisa e detalhada da realidade da IES.

Alguns outros dispositivos legais de orientação à elaboração do PDI são: o Decreto n. 2.494/1998¹³ que, em seu capítulo II, Art. 12, estabelece que o pedido de credenciamento da instituição deva ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante cumprimento de requisitos, sendo um deles o Plano de Desenvolvimento Institucional. O Decreto n. 5.224/2004,¹⁴ em seu Art. 21, § 1º, estabelece que o credenciamento e o recredenciamento dos CEFET ficam condicionados à aprovação do plano de desenvolvimento institucional e à avaliação dos indicadores de desempenho. A Portaria MEC n. 1.466/2001¹⁵ estabelece, em seu Art. 4º, que os pedidos de autorização de cursos superiores fora de sede deverão ser apresentados à Secretaria de Educação Superior, SESu, do MEC, acompanhados de projeto contendo, dentre outros tópicos, o plano de desenvolvimento institucional, detalhando o projeto de expansão e melhoria do ensino por um período mínimo de cinco anos (BRASIL, 2001).

A Portaria MEC n. 7/2004 esclarece, em seu Art. 1º, que o

[...] Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - aprovado, que se constitui em compromisso da instituição com o MEC, no período de vigência, deverá sofrer aditamento no caso de sua modificação, considerando a inclusão ou exclusão de cursos, por meio do ingresso no Sistema

¹² Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001 - Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências (BRASIL, jul. 2001).

¹³ Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (Revogado pelo Decreto n. 5.622, de 2005) - Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁴ Decreto n. 5.224/2004 - Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

¹⁵ Portaria MEC n. 1.466/2001 - Essa portaria prevê de acordo com seu Art. 1º que as universidades, mediante prévia autorização do Ministério da Educação, MEC, poderão criar cursos superiores em municípios diversos da sede definida nos atos legais de seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da federação.

SAPIEnS/MEC, em local específico, identificado como ADITAMENTO DE PDI (MEC, 2004, n. p.).

A Portaria MEC n. 2.051/2004,¹⁶ estabelece, na seção II - Da avaliação das Instituições de Educação Superior, Arts. 14 e 15, que a avaliação institucional será o referencial básico para o processo de credenciamento e recredenciamento das instituições e que será analisado pela Comissão Externa de Avaliação (CPA), informações e documentos, sendo um deles o PDI. A Portaria MEC n. 3.643/2004, em seu art. 1º, estabelece que deverão ser protocolizados, por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior - SAPIEnS/MEC, todos os processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior (IES), para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins.

Pode-se citar, ainda, a Portaria Normativa n. 1/2007,¹⁷ Portaria Normativa n. 2/2007,¹⁸ Resolução CNE/CES n. 2/1998,¹⁹ Resolução CNE/CP n. 1/1999,²⁰ Resolução CNE/CES n. 1/2001,²¹ Resolução CNE/CP n. 1/2002 (art. 7º).²²

A Resolução CNE/CES n. 10/2002,²³ em seu Art. 6º, § 1º, afirma que o credenciamento e o recredenciamento de instituições de ensino superior, cumpridas todas as exigências legais, ficam condicionados à aprovação de seu PDI pelo Ministério da Educação.

¹⁶ Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004 - Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.

¹⁷ Dispõe sobre o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES para o triênio de 2007/2009.

¹⁸ Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

¹⁹ Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 46 do Art. 52, inciso I, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

²⁰ Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei n. 9.394/1996 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei n. 4.024/1961, com a redação dada pela Lei n. 9.131/1995.

²¹ Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

²² Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. (*) (***) (****) - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

(*) CNE. Resolução CNE/CP n. 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CP n. 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

(***) Alterada pela Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n. 1/2002.

²³ Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.

Percebe-se, assim, por meio desses dispositivos, que o PDI é um importante documento que serve como pré-requisito para o processo de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos superiores. Ainda, a respeito da relevância do PDI nos processos de credenciamento e autorização de cursos, o documento “SINAES: da concepção à regulação” afirma que

A SESu se responsabiliza também, a partir da análise prévia do PDI [...] pelo credenciamento de instituições e autorização de novos cursos de graduação presenciais, pelo credenciamento de instituições para a Educação a Distância (EaD) e autorização e reconhecimento de cursos de graduação a distância, além dos procedimentos de autorização e reconhecimento dos Cursos Superiores de Formação Específica, ou seja, cursos sequenciais presenciais. [...] O PDI deve considerar a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, definindo claramente os procedimentos relativos à qualificação do corpo docente[...]. (BRASIL, 2009, p. 56-57).

A Secretaria de Educação Superior (SESu) realiza uma sistemática de supervisão das IES, incluindo, além de análise de documentos fiscais e acadêmicos, visitas de verificação às próprias instituições, sendo o principal documento de análise o PDI, com repercussão em todo o sistema de verificação.

Desse modo, o Decreto n. 5.773,²⁴ de 9 de maio de 2006, exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI. Embora esse Decreto enuncie como pressuposto básico que a construção do PDI deverá se fazer de forma livre, permitindo que a instituição exerça sua criatividade no processo de sua elaboração, exige a presença de determinados eixos temáticos que serão analisados por comissão designada pela SESu/MEC e SETEC/MEC. Portanto, esse documento apresenta um roteiro com o propósito de subsidiar as IES na construção de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve conter as seguintes dimensões:

I – Perfil Institucional: Histórico da IES, missão, finalidades, área de atuação acadêmica, responsabilidade social, objetivos e metas (com descrição dos objetivos, quantificação das metas com cronograma).

II – Projeto Pedagógico da Instituição: Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, organização didático- pedagógico (plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais para

²⁴ Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

definição de perfil do egresso, processo de avaliação, práticas pedagógicas inovadoras, atividades práticas e estágio, incorporação de avanços tecnológicos, políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão).

III – Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos cursos (Presenciais e a Distância) – as instituições deverão apresentar dados relativos ao número de vagas, dimensões das turmas, turno de funcionamento e regime de matrícula de seus cursos e informar ainda a situação atual dos cursos, incluindo o cronograma de expansão na vigência do PDI.

IV – Perfil do Corpo Docente – composição do quadro de docentes (titulação, regime de trabalho, experiência acadêmica no magistério superior e experiência profissional não acadêmica), plano de carreira, critérios de seleção e contratação, procedimentos para substituição dos professores (definitiva e eventual), cronograma e plano de expansão do corpo docente, detalhando perfil do quadro existente e o pretendido para o período de vigência do PDI.

V – Organização Administrativa da IES – estrutura organizacional, instâncias de decisão e organograma institucional e acadêmico, órgãos colegiados (competências e composição), órgãos de apoio às atividades acadêmicas.

VI – Políticas de Atendimento aos Discentes – programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência (atendimento psicopedagógico, programa de nivelamento), espaço para participação e convivência estudantil, acompanhamento dos egressos.

VII – Infraestrutura – infraestrutura física (detalhar salas de aulas, biblioteca, laboratórios, instalações administrativas, coordenações, áreas de lazer):

- Com relação à biblioteca: acervos de livros, periódicos, assinaturas de revistas e jornais, vídeos, DVD, espaço físico para estudos, horário de funcionamento, serviços oferecidos, pessoal técnico administrativo.

- Com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, especificando sua correlação com os cursos e programas, recursos de informática disponíveis, relação equipamento/aluno, descrição de inovações tecnológicas significativas, recursos tecnológicos e de audiovisual.

- Com relação à acessibilidade:

- [...] promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança total ou assistida, dos

espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (MEC, 2006, p. 7).

VIII – Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional – procedimentos de autoavaliação em conformidade com a Lei n. 10.861 (SINAES).

IX – Aspectos Financeiros e Orçamentários – demonstrativo de sustentabilidade financeira, incluindo programas de expansão previstos no PDI, planos de investimento, previsão orçamentária e cronograma de execução (cinco anos – vigência do PDI).

X – Anexos – Projeto pedagógico do(s) curso(s) para primeiro ano de vigência do PDI.

Conforme observa Picawy (2008, p. 96), o PDI propõe uma descrição detalhada das IES, “[...] nomeando parte a parte toda a constituição administrativa, pedagógica e de pessoas que determinam o perfil da IES. Do PDI emanam as diretrizes norteadoras do agir institucional, conjuntamente ao Regimento que o apoia nas orientações nucleares”.

Diante do exposto, considera-se que o PDI pode contribuir para a melhoria da qualidade acadêmica, administrativa e política de uma instituição superior. A esse respeito, Muriel (2006, p. 61) afirma que um plano, uma programação, que envolve tanto o setor administrativo quanto o acadêmico, para que a instituição de ensino possa fortalecer-se em sua atuação, de acordo com sua missão institucional, seus objetivos e estratégias, objetivam o desenvolvimento da instituição.

Sendo a elaboração do PDI de caráter coletivo, intenciona-se que este documento “[...] suscite a integração das ações entre ensino, pesquisa e extensão; articule as dimensões administrativa, financeira, pedagógica e política, desenvolva o sentimento de pertença dos envolvidos” (BERTANHA, 2005, p. 5), propicie uma visão sistêmica da instituição, ou seja, “uma visão de conjunto”, que permita “[...] perceber inter-relações no lugar de fatos ou conhecimentos isolados; uma visão que facilite a compreensão das diferentes conexões, das interações que expressam o conjunto de relações estabelecidas entre o todo e as partes” (FAZENDA, 2005, p. 34).

No entanto, a implementação do planejamento estratégico constituído através do PDI é um grande desafio, dado que a universidade é uma instituição complexa em várias dimensões, dentre elas: diversidade de serviços que oferecem amplitude de sua infraestrutura, pluralidade de objetivos; e somam-se a esses fatores, por seu caráter público, a escassez de recursos, a

lentidão dos processos decisórios resultante da burocracia, pressões políticas e excesso de normas dos poderes centrais.

Assim, conforme Araújo (1996, p. 75), compreender a natureza da instituição é fundamental para a análise de planejamento sendo que “[...] as características da organização universitária e de seu processo decisório certamente definem os arranjos institucionais, com consequências diretas para a atividade do planejamento”. Características importantes das IES são:

[...] um elevado profissionalismo domina a tarefa [...] os profissionais demandam autonomia no trabalho e liberdade de supervisão, os professores escolhem o que investigar e como ensinar, influenciam nas decisões coletivas; as decisões são descentralizadas; [...] coexistem concepções distintas de universidade, [...] trazendo dificuldades para definição da missão, dos objetivos e das metas; o poder é ambíguo e disperso [...] há reduzida coordenação da tarefa; as estruturas são debilmente articuladas [...] a universidade tem metas ambíguas e vagas. Os objetivos prestam-se a diferentes interpretações dificultando a concordância em como alcança-los; A universidade trabalha com tecnologias diferenciadas, pelo fato de lidar com clientes com necessidades variadas (ARAÚJO, 1996, p. 75).

As características descritas acima indicam que a “[...] universidade é uma estrutura administrativa, um sistema político, um centro científico, uma academia, um foco cultural e uma fonte de valores” (ARAÚJO, 1996, p. 75). Portanto, as IES constituem uma estrutura de muitas complexidades, por servir a várias clientelas e não apenas a uma, por conflitos de poder, por prestar serviços a vários mercados. Tal fato caracteriza as organizações acadêmicas fragmentadas em grupos com aspirações, valores, expectativas e crenças diferentes, e essas diferenças se fazem presente nas decisões sobre os rumos da organização, ou seja, no seu processo de planejamento.

A operacionalização do planejamento estratégico apresenta grandes dificuldades relacionadas ao fato de o processo exigir acurada capacidade analítica até pelas resistências internas que desencadeia. No entanto, ainda que o planejamento estratégico apresente limitações, não seja a solução para todos os problemas que se apresentem à instituição, Araújo (1996) destaca algumas vantagens em utilizá-lo, podendo-se destacar: possibilita o comportamento sinérgico das áreas funcionais da organização e a integração com o ambiente, estimula a descentralização do processo de planejamento, orienta e agiliza o processo decisório. Além disso, o planejamento estratégico permite avaliar os recursos e capacidades da instituição, aumentar as comunicações entre os níveis hierárquicos, avaliar caminhos alternativos, dentre outros.

Dessa maneira, importante salientar que o planejamento estratégico, aqui chamado de PDI, por gerar uma base de dados qualitativos e quantitativos sobre a instituição, capaz de dar suporte às decisões sobre missão, objetivos, metas e estratégias, constitui um instrumento gerencial de enorme significação.

Araújo (1996) afirma que uma das variáveis mais importantes do planejamento estratégico é a constante atenção aos ambientes internos e externos para orientar as decisões quanto à missão, aos objetivos e às metas. No entanto, pela própria natureza da instituição, o planejamento estratégico nem sempre evoluirá de maneira fácil, sendo provável que haja resistências a mudanças e limitações com relação à prospecção do futuro. Como uma dessas limitações, pode-se citar a forma como o planejamento é implementado, correndo o risco de não se questionar a fundo o que a instituição vem fazendo, “[...] adotando a estratégia do *status quo*, nem se considerando as possibilidades de expansão, contração e/ou abandono de algumas atividades” (Ibidem, p. 80). Aliado a tal fato, pode-se também citar um deficitário sistema de informações que nem sempre são capazes de retratar os fatos que se passam no interior da instituição, nem permitem uma análise crítica sobre os dados. Outro fator relevante à efetivação do planejamento estratégico é a falta de uma visão compartilhada da universidade, sendo que os objetivos e ações de cada unidade refletem visões fragmentadas de diversos grupos, dificultando o processo de planejamento e, muitas vezes, invalidando a discussão das metas e estratégias da instituição.

As limitações apresentadas não pretendem indicar a inviabilidade do planejamento estratégico e sim apontar a necessidade de repensar a própria atividade do planejamento em uma IES, para se criar condições objetivas e de legitimação dessa atividade. Do contrário, o planejamento estratégico, aqui consubstanciado no que se convencionou chamar de PDI, será somente mais um documento burocrático exigido pelo MEC, reformulado a cada cinco anos.

No caso específico da Universidade Federal de Uberlândia, pretendemos, com a análise do seu PIDE, compreender principalmente as metas 8 e 17, respectivamente: Criar uma política de inclusão e aprimorar a política de inclusão. Considerando, o PIDE, como já dito, um importante documento de planejamento que pode intervir na gestão da instituição, passaremos agora, a discorrer sobre o SINAES, no qual o PIDE está inserido, sendo um documento exigido no processo avaliativo das instituições; posteriormente analisaremos, especificamente o PIDE da UFU e em especial as metas citadas, com a finalidade de averiguar se esse importante documento é realmente relevante ou não para o avanço da inclusão nesta instituição no período de 2008 a 2015.

3.4 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

No Brasil, conforme informações de Sguissardi (2000, p. 47), pode-se localizar, no final dos anos de 1950 e 1960, culminando com a reforma Universitária, as origens do atual processo avaliativo no ensino superior para que processos de melhoria do ensino fossem desencadeados. Nesse período, o Ministério da Educação e Desporto encomendou, a Rudolph Atcon²⁵ um estudo avaliativo da educação superior, com o objetivo de ajustar a universidade brasileira aos propósitos do projeto político do regime militar de inserir o Brasil no princípio norteador – “segurança e desenvolvimento”.

O estudo resultou no chamado Relatório Atcon, que continha o ideal de universidade baseado no modelo norte americano, com orientação de implantar uma estrutura universitária baseada no modelo empresarial, objetivando rendimento e eficiência e a ingerência do poder estatal nas ações da universidade. Nessa perspectiva, a “[...] educação passa a desempenhar um importante papel para se atingir as metas do desenvolvimento econômico, pois era imprescindível a qualificação de mão de obra para atuar na indústria de base em processo de expansão custeado pelo capital externo” (RIBEIRO, 2012, p. 120-123). Não obstante, a experiência mais duradoura de avaliação da educação superior é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 1976.

Na década de 1980, ampliou-se o debate sobre a educação superior, incluindo, principalmente, temas relacionados à qualidade da educação oferecida pelas Instituições de Educação Superior (IES) e à autonomia institucional. Nesse período, predominava a concepção de avaliação “[...] como forma das IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados” (BRASIL, 2004, p. 13). Dias Sobrinho (2003, p. 72) atesta essa concepção, ao afirmar que, na década de 1980, a avaliação da Educação superior, no Brasil, ganhou visibilidade como “[...] instrumento básico para orientar a distribuição dos recursos públicos e a imposição da racionalidade da eficiência”.

Neste contexto, surgiram condições para a implantação da primeira proposta de avaliação para a educação superior no país: Programa de Avaliação da Reforma Universitária

²⁵ Rudolph Atcon (Professor e Consultor norte americano). Foi convidado pelo Ministério da Educação e Desporto para realizar um diagnóstico da situação das universidades brasileiras e propor a elaboração de um planejamento, contendo estratégias de mudança, de acordo com o ideário neoconservador e burocrático.

(PARU)²⁶ de 1983. Desenvolvido por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), em decorrência das discussões internas do Conselho envolvendo as greves das universidades federais, no final do governo militar, em junho de 1983, o PARU baseou-se no texto de autoria do Grupo Gestor da Pesquisa, intitulado “Programa de Avaliação da Reforma Universitária”. O PARU propunha uma ampla agenda de pesquisas específicas, realizadas pela própria comunidade acadêmica, em que se esperava obter uma avaliação integrada de diversos aspectos, internos e externos às instituições, que condicionassem a realização de seus objetivos. Devido às disputas internas e à falta de apoio burocrático do próprio MEC, o PARU foi encerrado em 1984. No entanto, mesmo sem atingir plenamente os objetivos previstos, de acordo com Barreyro e Rothen (2008), o PARU, por seus objetivos, finalidades e alcance, foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES), inaugurando a concepção de avaliação formativa²⁷ e emancipatória, pois seu enfoque de pesquisa era avesso ao tecnicismo dominante no Ministério da Educação. Ainda nesse período de redemocratização do país, no ano de 1985, surgiram, no Ministério da Educação (MEC), propostas de avaliação da Educação Superior de concepção regulatória²⁸, que visam aos resultados como contraponto à autonomia da IES. Essas propostas destacavam as dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos ou instituições; embora mantivessem a preocupação com a dimensão institucional. Utilizados como controle de qualidade das instituições públicas ou privadas, os resultados da avaliação implicariam a distribuição de recursos públicos, “[...] que deveriam ser direcionados para Centros de Excelência ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa” (BRASIL, 2003, p. 13-14).

Na década de 1980, encontram-se “[...] manifestações que vinculam concepções de avaliação da educação superior, diferentes e/ou contraditórias entre si. Ideias essas desenvolvidas pelo PARU, GERES e CNRES. Nesses antecedentes, “a avaliação não era o

²⁶ Para maiores informações sobre o programa, ler o artigo: BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

²⁷ Nessa perspectiva, também chamada emancipatória, a avaliação [...] requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação [...] busca ir além da medição e de aspectos performáticos [...] entendendo [...] que o conhecimento produzido [...] também é um instrumento de cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade. (BRASIL, 2004, p. 17).

²⁸ Nessa linha, a avaliação se realiza como atividade predominantemente técnica, que busca a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições em termos de ensino, sobretudo, e também de pesquisa e prestação de serviços à comunidade. Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descriptíveis [...] com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais. Em função disso, esta perspectiva de avaliação é denominada regulatória (BRASIL, 2004, p. 17).

foco principal, mas um elemento da política” (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 268), refletindo o momento internacional, segundo o qual se tornava visível a redução de recursos por parte do Estado nas questões educacionais. Na década de 1990, ocorre a ascensão do ideário neoliberal de forma sistemática e em nível mundial, com variáveis somente na intensidade do seu poder de destruição do tecido social. No Brasil, essa ascensão teve início nos governos Collor de Mello (março/1990-dezembro/1992) e de Itamar Franco (dezembro/1992-janeiro/1995).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC – janeiro/1995-janeiro/2003) consolidou a política neoliberal e a hegemonia do pensamento privatista, também na esfera educacional. No campo da educação superior, em conformidade com os ditames dos organismos internacionais (Banco Interamericano e Fundo Monetário), veicula-se uma visão de educação diretamente relacionada à esfera de Mercado, trazendo para as IES dois desdobramentos graves: “[...] a implantação de uma lógica de funcionamento empresarial (associada à privatização da educação superior e à expansão do mercado educacional) e o processo de diferenciação institucional das IES” (RIBEIRO, 2012, p. 303).

Devido a esses propósitos, na centralidade da avaliação da educação superior, foi incorporado o discurso do poder que a avaliação tem de induzir modificações nas instituições de ensino com a finalidade de provocar mais competitividade. Tais medidas influem na educação superior, pois se verifica um aumento do controle das IES e a divulgação de rankings de cursos e instituições, aumentando a competitividade.

Nesse contexto, em julho de 1993, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu) criou uma Comissão, composta de representantes das principais entidades associativas do ensino superior; e constituiu um Comitê técnico para assessorar essa Comissão e avaliar os projetos oriundos das Universidades. Estas foram convidadas a participarem do programa e apresentarem projetos para o período de 1994/1995, após lançamento do Documento Básico sobre avaliação: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

O PAIUB foi a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no país. Trata-se de um projeto de avaliação interna e externa, ou seja, que concebe a autoavaliação como etapa inicial de um processo que se estenderia a todas as instituições e se completaria com a avaliação externa. O texto do PAIUB foi construído com base em sete princípios: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e

continuidade. Desses, o princípio da globalidade expressa a noção de que todos os elementos – ensino, pesquisa, extensão, a administração, a qualidade das aulas, os serviços, o ambiente físico que compõem as IES – devem fazer parte da avaliação para que a mesma seja a mais completa possível.

De acordo com o PAIUB, a avaliação seria “[...] participativa, voluntária, levando em conta as diferenças regionais e a história de cada instituição, a avaliação se coloca como um processo contínuo, sistemático e de construção de uma CULTURA DE AVALIAÇÃO” (SESu, 1994, p. 6). O PAIUB foi um programa que pretendeu estabelecer, com o governo e a comunidade, novas formas de diálogo, na tentativa de validar a cultura da avaliação e promover mudanças na dinâmica universitária. Embora tenha recebido ampla adesão das universidades, sua implantação foi afetada pela interrupção do apoio do MEC, retirando o financiamento, antes designado. Conforme afirma Marchelli (2007, p. 197), “[...] o PAIUB não conseguiu cumprir, em sua curta existência, o objetivo de servir como instrumento efetivo de medida sobre a produtividade do ensino superior brasileiro”. Assim, o PAIUB foi, literalmente, deixado de lado, cedendo espaço para outras estratégias de avaliação que se apresentavam.

A partir da Lei n. 9.131/1995²⁹ e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), novos mecanismos de avaliação foram implementados para verificar a qualidade do ensino superior no país, podendo ser citados o Exame Nacional de Cursos (ENC), a Análise das Condições de Ensino (ACE), a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. No entanto, desses instrumentos, somente o Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão), implantado em 1996, foi utilizado para base de estruturação de políticas educativas. Ele constitui uma avaliação anual dos cursos de graduação e das instituições, com objetivo de avaliar os conhecimentos e as competências técnicas dos estudantes concluintes dos cursos de graduação, sendo também exigência para obtenção do diploma. Seus resultados, com ampla divulgação na mídia televisiva e impressa, funcionavam como instrumento de classificação das IES e de estímulo à concorrência entre elas. Importante ressaltar que o ENC (Provão) suscitou modificações nas IES, desde a reformulação de currículos e formas de trabalho até a criação de “cursinhos pré-provão” que preparavam os alunos para esse exame.

²⁹ Lei n. 9.131/1995 altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essa Lei foi revogada pela Lei n. 9.394/1996, exceto os artigos 6º a 9º.

No final do governo de FHC, verificou-se que as reformas realizadas no sistema de avaliação da educação superior não trouxeram alteração na qualidade com as medidas operadas. O resultado de avaliação produzido atingiu somente os aspectos visíveis e quantificáveis, sem, contudo abranger a participação e o engajamento da comunidade acadêmica para a melhoria dos processos administrativos e acadêmicos das IES.

Em 2003, ocorreu a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), cuja proposta de governo, durante pleito eleitoral em 2002, intitulada “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (Coligação Lula Presidente), “[...] sinalizava algumas mudanças na avaliação, em sintonia com os princípios do PAIUB” (BARREYRO; ROTHEN, 2014, p. 63). Pretendia romper com a visão de que a avaliação é um instrumento técnico com finalidade de classificar as instituições. Pretendia, ainda, que a avaliação da educação superior fosse além da visão neoliberal, que estimula a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado consumidor. No Programa de Governo da Coligação Lula Presidente, os temas avaliação e qualidade foram assim definidos:

Implantar um Sistema Nacional de Avaliação Institucional, inspirado no antigo PAIUB (autoavaliação das IES), em substituição aos atuais processos fragmentados e centralizados.

Imprimir ao novo Sistema Nacional de Avaliação ênfase no processo educacional e na promoção da melhoria das instituições de ensino, em contrapartida ao caráter punitivo do Provão.

Garantir que este Sistema Nacional de Avaliação seja representativo e autônomo em relação ao próprio Ministério da Educação.

Priorizar a questão da qualidade da aprendizagem, para que se possa sustar o processo de desqualificação da escola pública (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 87).

As discussões sobre um novo sistema de avaliação da educação superior tiveram início com a criação da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu n. 11, de 28 de abril de 2003, n. 19, de 27 de maio de 2003; comissão instalada pelo então Ministro da Educação Cristóvão Buarque e presidida pelo professor José Dias Sobrinho (UNICAMP). A CEA foi composta por representantes da SESu, do INEP, da CAPES, da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de especialistas ligados às universidades públicas e privadas.

A Comissão contextualizou seu trabalho numa visão abrangente do papel dos processos avaliativos sem dissociá-los da necessária regulação do estado para apoiar e supervisionar o sistema em seu conjunto, mas reconhecendo a importância de uma política

capaz de fortalecer a missão pública do sistema de educação brasileiro; respeitando sua diversidade, mas “[...] compatível com as exigências de relevância social, qualidade e autonomia” (BRASIL, 2003, p. 7).

Foram mantidas, com a sociedade, amplas discussões sobre os estudos e reflexões da CEA e realizadas várias audiências públicas com entidades representativas de vários setores sociais, além de colhidos depoimentos de membros da comunidade acadêmica envolvidos na elaboração de instrumentos avaliativos em uso Exame Nacional de Cursos (ENC), Avaliação das Condições de Ensino (ACE), e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); para apresentar o documento que tem como objetivo principal estabelecer as bases para um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Assim, sancionada em 14 de abril de 2004, a Lei n. 10.861 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, o SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de estudantes, deve assegurar “[...] a avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos” (BRASIL, 2007, p. 140).

O SINAES, em sua formulação inicial, se baseia numa concepção de avaliação e educação global e integradora, buscando construir um sistema nacional de avaliação da Educação superior. De acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 208), “[...] um sistema se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes”.

Fundamenta-se na ideia de sistema e parte da visão de que todas as avaliações da educação superior se organizem e se operacionalizem a partir de uma concepção que integre as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e de informação num sistema integrado de avaliação. Outro aspecto importante do SINAES, coerente com a ideia de sistema, é a articulação entre a avaliação educativa (de natureza formativa) e a regulação (funções de supervisão, autorização, reconhecimentos, credenciamentos de cursos, etc.). Essa concepção baseia-se na articulação entre avaliação interna e externa, comunidade acadêmica e sociedade. Assim, baseada nos resultados globais da avaliação, a regulação

torna-se mais confiável e eficaz do ponto de vista da relevância social para a construção da qualidade do sistema de educação superior.

Portanto, o SINAES é a referência do sistema avaliativo. De acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 208), o SINAES “[...] propôs-se como política de Estado, e não simplesmente de um governo, na perspectiva da construção de um sistema”. A esse respeito, o referido autor afirma que:

Como política de Estado, o SINAES deveria ter âmbito nacional e envolver todas as IES, públicas ou privadas, grandes ou pequenas, respeitando o pacto federativo [...], bem como a identidade e as especificidades de cada Instituição. O fato de que partes das IES estaduais e municipais não se submeterem ao regime do SINAES não anula seu caráter nacional (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208-209).

Portanto, a constituição de um eixo estruturante de construção de um Sistema Nacional de Educação Superior se estabelece, conforme Dias Sobrinho (2010), pela regulação – prerrogativa do Estado, praticada no Brasil nas modalidades de credenciamento e recredenciamento dos cursos – e a avaliação, integrada por vários instrumentos, organizada pelo INEP e contando com a participação da comunidade acadêmica, das autoridades das IES e de membros da sociedade.

Na concepção e operacionalização do SINAES, a avaliação institucional é o instrumento central. Para Barreyro e Rothen (2011, p. 280), o termo institucional é fundante dessa nova área – a avaliação institucional: “Ele determina tanto o objeto da avaliação, que é a instituição no seu todo, como o sujeito, o avaliador, que é a ela própria. [...] o termo institucional aqui indica que aquele que investiga a si próprio se vê como investigado, isto é, como sujeito/objeto envolvido no processo. O envolvimento fundamenta-se na decisão política/ética de se avaliar” (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 280).

No SINAES, o foco principal dos processos avaliativos são as IES e a avaliação priorizada é a institucional, enfocando três aspectos: a) o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromisso sociais, formação *etc.*; b) os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa, especialmente convidados ou designados; c) os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da

infraestrutura da própria instituição (BRASIL, 2003, p. 71). Tendo um caráter formativo, a avaliação da educação superior visa ao aperfeiçoamento da instituição como um todo.

Em 2004, foi elaborado, pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), o “Roteiro da Auto Avaliação Institucional”, o qual afirma que o SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos: Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), abrangendo autoavaliação e avaliação externa; Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aplicado aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso. “Estes processos, na perspectiva de constituírem um sistema, estão ligados e articulados entre si” (MEC, 2004, p. 12). Buscam analisar, de modo sistemático e integrado, indicadores de qualidade de diferentes níveis e enfoques, oferecendo elementos fundamentais para a avaliação das instituições e sistema de educação superior.

A avaliação interna ou autoavaliação é um processo contínuo para que a instituição conheça sua realidade, compreenda os significados do conjunto de suas atividades, identifique as causas dos seus problemas, torne mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, verifique a relevância científica e social de suas atividades, além de prestar contas à sociedade. A obtenção da eficiência, nesse processo, exigirá das IES a realização de um planejamento das ações mediante plano de trabalho que inclua cronograma, distribuição de tarefas, recursos humanos, materiais e operacionais, além de elaboração, conforme orientação da CONAES, de metodologia, procedimentos e objetivos de acordo com a especificidade e dimensão da IES. “Os resultados da autoavaliação ou avaliação interna precisam ser submetidos ao olhar externo de especialistas, na perspectiva de proceder a uma avaliação externa das práticas desenvolvidas” (BRASIL, 2004, p. 12).

A avaliação externa constitui-se em uma das etapas do processo de avaliação do sistema e das IES, tendo como objetivo dar subsídios para o aprimoramento dos processos institucionais. A integração entre avaliação interna e externa fundamenta-se na crença de que a qualidade de uma IES depende do permanente exercício de autorreflexão. Sendo assim, a avaliação externa tem como principal fonte de informação sobre a IES um sistemático e bem realizado processo de autoavaliação ou avaliação interna.

De acordo com o art. 2º, parágrafo único da Lei n. 10.861/2004, os resultados da avaliação (interna e externa) constituir-se-ão em referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, “[...] neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o

reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação” (BRASIL, 2004, p. 152). Ainda em referência à citada Lei, em seu Art. 3º fica estabelecido que a avaliação das instituições de educação superior objetiva identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, considerando as diferentes dimensões institucionais, segundo uma lista apresentada no mesmo artigo.

Considerando as dimensões contempladas na referida lista, a avaliação é concebida como uma atividade estruturada para que permita, se necessário, redimensionar as ações da própria IES, ressaltando que resultados favoráveis da avaliação só se concretizarão se, democraticamente, a avaliação for assumida por toda a comunidade acadêmica, pois “[...] alcançar a qualidade das ações acadêmico-administrativas depende do pessoal docente, discente, técnico administrativo, dos programas institucionais, além da infraestrutura física e logística e do ambiente universitário” (BRASIL, 2004, p. 29).

Nesse processo de avaliação, a dimensão que mais nos interessa é “a missão e o plano de desenvolvimento institucional”, sendo nosso objeto de estudo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) no que se refere às metas relativas à inclusão. Considerando esse documento de planejamento uma importante estratégia, que se bem orientada, pode contribuir para a elaboração de políticas capazes de responder aos anseios institucionais de se tornar uma universidade inclusiva. Portanto, passaremos ao quarto capítulo buscando compreender em que medida a inclusão é considerada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão. Procuramos também compreender qual o conceito de inclusão fomentado nos PIDES, as ações previstas, procurando identificar as estratégias dos dispositivos da governamentalidade presentes nesse documento com base nos estudos Foucaultianos.

4 INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU): METAS APRESENTADAS NOS PIDES NO PERÍODO DE 2008 A 2015

A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta (SANTOS, 2010).

A inclusão não é algo em que sempre se pensou, principalmente quando se refere ao ensino superior. Os dados do Censo Escolar, referentes a 2013, ilustram bem essa situação. O total de 653.378 estudantes com deficiência na rede de ensino básico em todo o país representa apenas pouco mais de 1,62% do total de matrículas na educação básica. Considerando o decréscimo importante de matrículas deste segmento no ensino médio, não causa estranhamento que o número de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior seja inferior a 0,5% (meio por cento).

Na cidade de Uberlândia, pesquisa³⁰ realizada pelo Centro de Pesquisas Econômico-Sociais UFU (CEPES), nos anos de 2004 e, posteriormente em 2008, numa população de 3.581 PCD³¹, aponta as seguintes porcentagens em relação à escolaridade: PCD que concluíram o Ensino Fundamental (8,27% e 6,74%, respectivamente); o Ensino Médio (11,78% e 11,74%); Superior Incompleto (2,26% e 1,96%) e Superior Completo (1,70% e 1,34%). A pesquisa aponta ainda que as pessoas com Deficiência Auditiva e Física são as que têm níveis de escolaridade mais elevados, seguidas das pessoas com deficiência física. Entre os deficientes auditivos, 10,34% têm o Ensino Médio Incompleto; 12,36% concluíram o Ensino Médio; 3,45% começaram um Curso Superior e 1,44% o concluíram. Entre as pessoas com deficiência física, 7,58% afirmaram não ter terminado o Ensino Médio; 16,64% o fizeram; 3,19% têm o Superior Incompleto e 2,76% concluíram um Curso Superior. Entre os Deficientes Visuais, esses percentuais foram de 7,83%, 10,83%, 3,46 e 1,38%, respectivamente. Em todos os tipos de alteração ou deficiência, o número de pessoas com

³⁰ A pesquisa realizada intitula-se: LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES ECONÔMICO-SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – LIESPDeficiência – NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG. A fase desta pesquisa foi proposta ao Centro de Pesquisas Econômico-sociais (CEPES), do Instituto de Economia, da Universidade Federal de Uberlândia, pelo Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência (COMPOD), pelo Ministério Público do Trabalho/Procuradoria Regional do Trabalho 3ª Região-MG, pelo Ministério do Trabalho e Emprego/Subdelegacia Regional de Uberlândia/MG e pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) de Uberlândia/MG, com o objetivo principal de atualizar a base de informações sobre a população com deficiência (PCD) no município. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/2988.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

³¹ PCD – Pessoas com Deficiência.

Pós-Graduação é menor que 1%. Embora esses dados não sejam atuais, pode-se ter uma noção do quantitativo de PCD no ensino superior nesta cidade.

Em pesquisa realizada pela UFU em 2014, quanto ao perfil dos estudantes, os dados apresentados a respeito dos discentes, segundo os tipos de deficiência por condição de matrícula (veterano e ingressante), mostram que, de um total de 21.309 estudantes, 96% não apresenta qualquer tipo de deficiência. O tipo de deficiência mais frequente é a perda parcial de visão, que acomete 1,51% dos graduandos, seguido por perda parcial de audição (0,61%), deficiência física (0,29%), deficiência mental (0,5%), cegueira (0,03) e surdez (0,02). Essa pesquisa apontou também o significativo percentual de graduandos que respondeu à questão de forma inconsistente (exemplo: assinalaram “sem deficiência” e ao mesmo tempo “surdez”): 1,10%.

Sobre os dados apresentados acima, é importante salientar que, quanto ao número de estudantes com deficiência na UFU, faltam dados mais precisos, já que não foi realizada nenhuma pesquisa especificamente direcionada a essa população, que permita a construção de um banco de dados para identificar o perfil desses estudantes.

Para obter maiores informações sobre os estudantes com deficiência na UFU, consultamos a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), especificamente a Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC) e a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROEX); não encontrando nenhum documento contendo esses dados, fomos orientados a procurar o Cepae. Esse setor, em relatório feito por solicitação do MEC/SECADI/DPEE, apresentou o quantitativo de alunos com deficiência matriculados no período de 2012-2015:

Quadro 1 – Relação de estudantes público da educação especial na UFU de 2012 a 2015

DEFICIÊNCIA	Quantidade/Ano							
	2012		2013		2014		2015	
	1º S	2ºS	1º S	2º S	1ºS	2ºS	1ºS	2ºS
Cegueira	03	03	03	03	03	03	04	
Baixa visão	05	09	18	20	22	23	37	
Surdez	05	07	07	08	08	11	11	
Def. auditiva	02	03	06	06	09	12	18	
Def. física	06	08	16	17	21	24	33	
Múltiplas deficiências	01	01	01	01	01	01	01	
TOTAL	22	31	51	55	64	74	104	

Fonte: Documentos do Cepae (2015).

Pelos dados apresentados, verifica-se que a presença das PCD no ensino superior e na UFU ainda é bastante reduzida. Sobre a inclusão deste grupo no ensino superior, outro dado importante a ser observado é que, ao se buscar por legislações que a regulamentam nesse nível de ensino, têm-se poucos dados no contexto da universidade; a SECADI vincula-se à Secretaria de Educação Básica. A inclusão do público da Educação Especial no ensino superior fica a cargo da Secretaria de Educação Superior (SESu) cujos projetos descritos, em sua maioria, destinam-se às instituições federais.

Quanto ao aspecto de se encontrar poucos dados sobre a inclusão deste grupo de estudantes no ensino superior, tal fato é verificado também na UFU. Em se tratando do tema inclusão, pouco foi encontrado nos documentos oficiais da instituição como: regimento interno, estatuto e o próprio PIDE. Esta situação é bem ambígua, visto que a UFU, em seu PIDE, enfatiza que trabalha para estar entre as dez universidades federais mais lembradas pela sociedade, oferecendo produtos e serviços para a inovação e para independência tecnológica do país e, ainda, que visa à melhoria da qualidade de vida, à inclusão social e ao desenvolvimento sustentável.

A UFU foi criada na década de 1950, em Uberlândia, cidade localizada no Triângulo Mineiro, que apresentava índices de crescimento e desenvolvimento diferenciados em relação às cidades da região, sendo propícia à implementação do ensino superior, para suprir a demanda de mão de obra qualificada, importante elemento para compor a infraestrutura necessária para viabilizar o projeto de industrialização. Desse modo, o ensino universitário na cidade iniciou-se com a criação de faculdades isoladas, sendo elas: Conservatório Superior de Educação (1957), Faculdade de Direito de Uberlândia (1960), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia (1960), Faculdade de Ciências Econômicas (1962), Escola Federal de Engenharia (1965), Faculdade de Artes (1967 – originada do Conservatório Superior de Educação), Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (1967).

Com o passar do tempo, novas instituições surgiram, sendo que, em 14 de agosto de 1969, criou-se a UnU (Universidade de Uberlândia), por meio do Decreto-Lei n. 762. Nove anos depois, em 24 de maio de 1978, foi federalizada através da Lei n. 6.532, recebendo o nome de Universidade Federal de Uberlândia. Assim, a partir de 1978, as faculdades isoladas foram transformadas em cursos, que passaram a integrar os Centros de Ciências Humanas e Artes, Ciências Biomédicas, e Ciências Exatas e Tecnológicas.

No ano de 1998, em 18 de dezembro, por aprovação do Conselho Universitário (CONSUN), esses centros foram extintos e formaram-se 27 (vinte e sete) unidades

acadêmicas (Institutos ou Faculdades) e 2 (duas) unidades especiais de ensino responsáveis pelo oferecimento do Ensino Fundamental (ESEBA) e da Educação Profissional de nível técnico (ESTES).

Conforme o Regimento Geral, a UFU é uma fundação pública de educação superior, integrante da Administração Federal Indireta, que goza de autonomia didático- científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, cuja organização e funcionamento se guiam pela Legislação Federal, pelo Estatuto, pelo Regimento Geral e por normas complementares.

De acordo com o Guia Acadêmico de 2015 (PROGRAD, 2015), a comunidade universitária conta com 28.325 alunos matriculados nos diferentes cursos de graduação, pós-graduação, ensino fundamental, educação profissional e ensino de línguas estrangeiras. Em relação aos servidores, são em torno de 1.800 professores e cerca de 4.600 funcionários técnico-administrativos, incluindo a UFU e as Fundações de Apoio. Para atender a comunidade universitária, a UFU possui seis *campi*: *Campus Santa Mônica*, *Campus Umuarama* e *Campus Educação Física*, instalados em Uberlândia; *Campus Pontal*, na cidade de Ituiutaba; *Campus Monte Carmelo*, na cidade de Monte Carmelo; e *Campus de Patos de Minas*, na cidade de Patos de Minas. E ainda está em fase de implantação o *Campus Glória*, na cidade de Uberlândia, onde funcionarão cursos nas áreas de tecnologia e agropecuária.

Na UFU, hoje são oferecidos 57 (cinquenta e sete) cursos de graduação presenciais localizados nos *campi* de Uberlândia, sendo 02 (dois) no *Campus Educação Física*, 41 (quarenta e um) no *Campus Santa Mônica* e 12 (doze) no *Campus Umuarama*, além de 38 cursos de Mestrado e 19 cursos de Doutorado. No *Campus Pontal*, são oferecidos 11 (onze) cursos. Nos *Campi* Monte Carmelo 05 (cinco) cursos e em Patos de Minas são oferecidos 03 (três) cursos. Assim, a UFU oferece um total de 73 (setenta e três) cursos de graduação presenciais e 06 (seis) a Distância (EaD). Esta estrutura está organizada em 30 Unidades Acadêmicas (Faculdades e Institutos) nas áreas de Ciências Biomédicas, de Ciências Exatas e de Ciências Humanas e Artes.

A estrutura administrativa e acadêmica da UFU é composta pelo Conselho de Integração Universidade-Sociedade,³² pelos órgãos da administração superior e pelas unidades acadêmicas.

³² “É um órgão consultivo da administração superior e se constitui em espaço privilegiado de interlocução com os vários setores da sociedade. É nele que a UFU, formalmente, dá a conhecer seu plano de gestão, suas políticas, suas estratégias de gestão, seus projetos e programas, além de discutir o projeto didático, científico cultural e tecnológico da Instituição” (GUIA ACADÊMICO, 2014, p. 18).

A administração superior da UFU é composta por 05 (cinco) órgãos colegiados: o Conselho Universitário (CONSUN), o Conselho Diretor (CONDIR), o Conselho de Graduação (CONGRAD), o Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (CONPEP) e o Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX); e pela Reitoria.

Desses cinco órgãos colegiados, o Conselho Universitário (CONSUN) é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento, sendo responsável por traçar a política universitária que orienta a UFU em todas as suas ações.

De acordo com o Art. 14 do Regimento Geral da UFU, o CONSUN será composto por: Reitor (como Presidente), Vice-reitor, representantes das Unidades Acadêmicas, Diretores das Unidades Acadêmicas, representantes técnico-administrativos, representantes discentes e três representantes do Conselho de Integração Universidade-Sociedade.

Conforme reza o Art. 15 do Regimento Geral, cabe ao CONSUN estabelecer o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da UFU (PIDE) contendo as metas, diretrizes, programas e os planos de ação institucionais para todas as áreas de atuação da UFU, tendo como colaboradores os demais órgãos colegiados da instituição, de acordo com suas competências. Além dessas competências, também cabe ao CONSUN estabelecer a Política de Avaliação Institucional (Art. 16) e estabelecer, em seu regimento interno, demais normas de organização e funcionamento (Art. 17).

Em 29 de novembro de 2002, foi aprovado o Regimento Interno do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia, através da Resolução n. 10/2002, do Conselho Universitário.

Em seu capítulo VII – Das Comissões, Seção I – Das comissões permanentes, o Regimento Interno, Art. 51, esclarece que o CONSUN terá as seguintes comissões: Comissão Permanente de Desenvolvimento e Expansão (CPDE); Comissão Permanente de Avaliação Institucional (CPAI); Comissão Permanente de Recursos Humanos (CPRH). Já os Art. 52, Art. 53 e Art. 54 esclarecem quais serão as atribuições das comissões permanentes do CONSUN.

À Comissão Permanente de Desenvolvimento e expansão (CPDE) caberá: elaborar a proposta do Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da UFU (PIDE) e submetê-lo ao CONSUN; ouvir os órgãos colegiados (CONDIR, CONGRAD, CONPEP, CONSEX), no que for de suas competências, para propor o PIDE; promover seminários e discussões sobre o PIDE; acompanhar a execução do PIDE e revisá-lo anualmente.

A primeira composição da CPDE foi definida e regulamentada pela Resolução n. 6/2003 do Consun. Em maio de 2005, a composição da Comissão foi alterada, por meio da Resolução n. 8/2005 do Consun, sendo que somente então, iniciou-se o processo de elaboração formal do PIDE. A CPDE, originalmente composta por membros efetivos do Consun, foi ampliada para “[...] possibilitar a elaboração de um documento preliminar capaz de reunir e sintetizar, ao máximo, as ações e as projeções de um desenvolvimento institucional para os próximos seis anos” (PIDE, 2009, p. 4).

Apesar de o Consun, já em 2002, prever em seu regimento interno a elaboração do PIDE e, em 2005, começar efetivamente a sua elaboração, somente em maio de 2009 foi aprovada a primeira versão desse documento. Conforme já exposto, embora coubesse à CPDE promover seminários e discussões sobre o PIDE, não foi possível identificar, em nenhum documento oficial da instituição, qualquer menção acerca da condução do processo de elaboração do referido documento nesse período. Não se pode saber, portanto, se houve divulgação do processo de elaboração do PIDE, promoção de atividade para discussão coletiva dos componentes de Plano e nem qual a participação da comunidade acadêmica nesse processo. Ressaltamos ainda, que a primeira versão do PIDE aprovada pelo CONSUN, no período de 2008-2012, somente pode ser encontrada ao acessar o site <<http://www.pide.ufu.br/>> – Resolução n. 7/2009 do Conselho Universitário; ou seja, esse documento não está disponível à primeira vista, o que pode gerar dificuldades para encontrá-lo. Ainda, a respeito do processo de elaboração do PIDE, o que se pôde verificar na ata da terceira reunião do Consun, do dia vinte e dois de maio de 2009, foi uma preocupação com a inexistência do PIDE, que começava a prejudicar o processo de avaliação da instituição, conforme afirmou o professor doutor Waldenor B. M. Filho - pró-reitor de Graduação. O prof. Waldenor participou a todos que, no dia 24 de maio, a UFU receberia a visita da Comissão de Avaliação Institucional do INEP para avaliar a Universidade, de nota zero a cinco; sendo cinco, o máximo, e três, mediano, segundo um parâmetro de avaliação disponível no site do INEP – um novo instrumento que considera dez dimensões, sendo que uma das dimensões envolve a avaliação do PIDE. O Prof. Waldenor informou a todos que

[...] deixaria registrado que a ausência do PIDE teve impactos em cursos que foram mal avaliados. A Pró-reitoria de Graduação procurou tomar todas as providências para que a comissão do INEP encontre os muitos pontos positivos na área da graduação da UFU. Lembrou a avaliação feita pela comissão Permanente de Avaliação (CPA) que já continha indicativos que passariam a ser transformados em ações. Disse que era importante apresentar com clareza que, desde o processo de implementação do ciclo de avaliação

da Lei do SINAES, a UFU está em atraso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009, p. 1-2).

A citação do Pró-reitor confirma, como já exposto anteriormente, a exigência do PIDE nos processos avaliativos sistêmicos, sendo que a ausência desse documento impactou negativamente a avaliação da instituição. No entanto, em nenhum documento oficial foi encontrado detalhamento sobre os aspectos mal avaliados.

Mesmo com uma demora excessiva em sua elaboração, o PIDE seguiu as orientações previstas no Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, contendo a seguinte estrutura organizacional: perfil institucional; planejamento pedagógico institucional; planejamento e gestão das interações institucionais; planejamento e gestão institucional, avaliação e acompanhamento institucional; e metas e ações.

Exatamente com base nas metas e nas ações referentes à inclusão foi que encaminhamos nossas análises. Até o presente, a UFU possui duas versões do PIDE nos períodos de 2008-2012 e 2010-2015. Apresentaremos, abaixo, quadro demonstrativo das metas e ações propostas nas versões citadas.

Quadro 2 – Demonstrativo das metas e ações propostas pelos PIDEs³³ nos períodos de 2008 a 2015

Meta	2008-2012	2010-2015
	Criar uma política de inclusão	Aprimorar a política de inclusão
Ações	<p>1 Definir no Consun uma Política de Ações Afirmativas para democratizar o acesso a UFU;</p> <p>2 Criar uma Comissão de Acompanhamento da Política de Ações Afirmativa;</p> <p>3 Fixar prazos para avaliação de Ações afirmativas;</p> <p>4 Estimular o envolvimento de estudantes de graduação dos diversos cursos da UFU nos projetos de cursinhos alternativos;</p> <p>5 Implantar políticas de bolsas para estudantes participantes dos cursinhos alternativos;</p> <p>6 Implantar sistema de monitoramento para verificação do índice de aprovação dos candidatos dos cursinhos alternativos nos processos seletivos/UFU;</p> <p>7 Aprimorar o sistema de informatização do programa de redução/isenção nas taxas dos processos seletivos/UFU, disponibilizando aos candidatos acesso à internet;</p>	<p>1 Definir no Consun uma Política de Ações Afirmativas para democratizar o acesso a UFU;</p> <p>2 Criar uma Comissão de Acompanhamento da Política de Ações Afirmativa;</p> <p>3 Promover a avaliação da Política de Ações afirmativas;</p> <p>4 Estimular o envolvimento de estudantes de graduação dos diversos cursos da UFU nos projetos de cursinhos alternativos (divulgação nos cursos);</p> <p>5 Implantar políticas de bolsas para estudantes participantes dos cursinhos alternativos (parceria Prefeitura/Universidade);</p> <p>6 Implantar sistema de monitoramento para verificação do índice de aprovação dos candidatos dos cursinhos alternativos nos processos seletivos/UFU;</p> <p>7 Aprimorar o sistema de informatização do programa de redução/isenção nas taxas dos processos</p>

³³ Sobre o fato da versão do PIDE 2010-2015 se sobrepor `a versão 2008-2012, sendo que essa primeira versão do PIDE teve em realidade uma vigência de somente de dois (2) anos, se deu pelo fato do Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão- PIDE (2008-2012) ser concluído com certa urgência para atendimento de exigências legais tendo em vista que a universidade receberia visita de avaliação in loco para o recredenciamento da instituição junto ao Ministério da Educação. Assim, devido o pequeno prazo para a conclusão do PIDE (2008-2012) e ainda atendendo o regimento geral em seu artigo 15, parágrafo único, onde estabelece que o PIDE deve ser revisto anualmente, foi estabelecida uma nova comissão, em junho de 2009, com o objetivo de revisar, bem como aprimorar o documento 2008-2012. Nessa primeira experiência em formalizar o planejamento na instituição, a Comissão Permanente de Desenvolvimento e Expansão (CPDE) realizou um trabalho para propor melhorias no documento 2008-2012, constituindo, portanto o PIDE 2010-2015 com um novo período de vigência. Posteriormente a essa fase de consolidação do documento, a CPDE desempenha a função de revisar o planejamento em que se mantém a data de vigência do período e acrescenta a data de revisão, como exemplo, o PIDE 2010-2015 - revisão 2012 (Conforme informações fornecidas pela Diretoria de Planejamento UFU – Divisão de Estatísticas e Informações).

	<p>8 Aprimorar o sistema de divulgação e informações do programa de redução/isenção para as escolas públicas e cursinhos alternativos;</p> <p>9 Ampliar número de bolsas destinadas ao programa de redução/isenção;</p> <p>10 Ampliar a política de acessibilidade e de cidadania para estudantes em situação de deficiência;</p> <p>11 Envolver as unidades acadêmicas da UFU na discussão sobre os diversos aspectos referentes à educação especial;</p> <p>12 Atender as demandas legais que indicam a necessidade dos cursos de formação de professores desenvolverem ações pedagógicas contemplando a formação de profissionais preparados para uma prática pedagógica eficiente junto alunos com necessidades educativas especiais;</p> <p>13 Congregar pesquisadores, educadores e profissionais da área da educação especial, consolidando-se como um espaço de fomento ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, relacionados à educação especial;</p> <p>14 Promover eventos científicos, palestras, seminários, debates, cursos e estudos na área da educação especial;</p> <p>15 Oferecer assessoria técnica a profissionais interessados em implantar ações transformadoras na área da educação especial;</p> <p>16 Estimular a produção e divulgação de projetos de pesquisa, ensino ou extensão desenvolvidos pelas unidades acadêmicas.</p>	<p>seletivos/UFU, disponibilizando aos candidatos acesso à internet;</p> <p>8 Ampliar número de bolsas destinadas ao programa de redução/isenção;</p> <p>9 Ampliar a política de acessibilidade e de cidadania para estudantes em situação de deficiência;</p> <p>10 Atender à demanda urgente da ESEBA relativa a exigência legal de adequação do prédio, condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais;</p> <p>11 Envolver as unidades acadêmicas da UFU na discussão sobre os diversos aspectos referentes à educação especial;</p> <p>12 Atender as demandas legais que indicam a necessidade dos cursos de formação de professores desenvolverem ações pedagógicas contemplando a formação de profissionais preparados para uma prática pedagógica eficiente junto alunos com necessidades educativas especiais;</p> <p>13 Congregar pesquisadores, educadores e profissionais da área da educação especial, consolidando-se como um espaço de fomento ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, relacionados à educação especial;</p> <p>14 Promover eventos científicos, palestras, seminários, debates, cursos e estudos na área da educação especial;</p> <p>15 Oferecer assessoria técnica a</p>
--	--	---

	<p>profissionais interessados em implantar ações transformadoras na área da educação especial;</p> <p>16 Estimular a produção e divulgação de projetos de pesquisa, ensino ou extensão desenvolvidos pelas unidades acadêmicas.</p>
--	---

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados retirados dos PIDEs da instituição.

O quadro acima registra a presença, no primeiro PIDE, de seis ações voltadas para o público da educação especial; e no segundo, sete. São basicamente as mesmas, sendo que no segundo aparece a demanda da Escola de Educação Básica da UFU – Eseba.

As metas e ações apresentadas nos PIDEs da UFU sinalizam uma exigência da legislação quanto à sua elaboração. O que se apresenta em relação à educação especial são ações que fazem parte da proposta de trabalho do Cepae³⁴ e que, como já dito, por exigência legal foram incorporadas nesse documento. No entanto, no período de vigência do primeiro PIDE, o setor que fazia parte da Pró-reitoria de Graduação foi transferido para a Faculdade de Educação, restringindo sua atuação, evidenciando não haver intenção, por parte da instituição, de se estabelecer uma política institucional de inclusão do grupo de pessoas da educação especial.

O que pensar a respeito dessa postura? Várias inferências seriam possíveis. Uma dessas possibilidades não seria inferir que haveria, por parte da instituição, uma falta de credibilidade nas condições de aproveitamento acadêmico desses estudantes?

Segundo Aranha (2001), inúmeros autores buscam a compreensão sobre as razões que determinam a desqualificação da pessoa com deficiência. Dentre essas, a autora aponta a reflexão etológica em que muitas espécies excluem aqueles que representam menor valor de sobrevivência para a espécie. Tem-se ainda leitura da deficiência como uma condição social que, embora aparentemente iniciada na consideração da diferença, é construída socialmente, a partir da reação de desvalorização, por parte da audiência social (OMOTE, 1995 apud

³⁴ Destaca-se que o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - Cepae/UFU existe na instituição desde 2003, no entanto, não foi regulamentado como órgão vinculado a nenhuma Pró-reitoria, apesar de ficar de 2003 a 2009, alocado na Pró-reitoria de Graduação. De 2009 a 2015 ficou vinculado à Faculdade de Educação. A partir de setembro de 2015, foi vinculado por decisão administrativa à Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantes. No entanto, oficialmente, ainda continua vinculado à Faced até que se tenha um posicionamento do CONSUN. Nesses seus doze anos de existência sempre funcionou como setor responsável pela acessibilidade em todos os sentidos na instituição.

ARANHA, 2001, p. 17). Já a autora, atribui o processo de desqualificação ao fato de a pessoa com deficiência ser considerada, no sistema capitalista, um peso à sociedade, quando não produz e não contribui com o aumento do capital.

O Brasil mantém ainda, no panorama de suas relações com a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência, resquícios do paradigma da institucionalização total e uma maior concentração do paradigma de serviços. Em qualquer área da atenção pública (educação, saúde, esporte, turismo, lazer, cultura) os programas, projetos e atividades são planejados para pessoas não deficientes. Quando abertos para o deficiente são, em geral, desnecessariamente segregados e/ou segregatórios, deixando para a pessoa com deficiência ou sua família quase que a exclusividade da responsabilidade sobre o alcance do acesso (ARANHA, 2001, p. 18).

Aliada a este argumento, ainda podemos acrescentar a estatística. Como informado neste capítulo, o número de estudantes que fazem parte da educação especial, se comparado com o número total de estudantes da UFU, é bem reduzido. Portanto, qual a razão de se investir numa população sem representatividade, com possibilidades limitadas de aprendizado e que não atenderia às expectativas do mercado?

Na visão de Popkewitz e Lindblad (2000, p. 117), “[...] a estatística é uma modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar”. Para Foucault (1988), governar envolve, pelo menos desde o século XVIII, uma constante correspondência entre uma individualização crescente e a construção de uma totalidade que nos permite reconhecer-nos como pertencentes a uma sociedade, como parte de uma entidade social, parte de um Estado-nação. “Quando as pessoas falavam da polícia, argumenta Foucault (1979), faziam referência às técnicas específicas por meio das quais um governo no quadro do Estado conseguia governar de modo a que indivíduos pudessem ser ‘cidadãos’ produtivos” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2000, p. 116). Os autores afirmam ainda que as contribuições das estatísticas para a política e a ciência modernas reconhecem que os números não são simples imagens da realidade, mas refletem teorias e pressupostos sobre a sociedade. Segundo Popkewitz e Lindblad (2000, p. 117), “[...] as estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de ‘ver’ as possibilidades de ação, de inovação e até nossa ‘visão’ de nós mesmos”.

No caso da UFU, os números confirmam ou indicam que a instituição mantém na invisibilidade os sujeitos da educação especial, e não avançou em ações que atendessem as demandas e necessidades desse público. Vale ressaltar que, perante a comunidade externa, a

instituição goza de um *status* social importante, em que se acredita que a universidade oferece as condições necessárias para formação de profissionais qualificados e preparados para inserção num mercado cada vez mais competitivo. A UFU, em seus documentos oficiais (PIDE, Estatuto), propaga uma imagem que, dentre outros direitos, garante aos estudantes: acesso, permanência, qualificação para o mercado de trabalho, inclusão social, exercício da cidadania. No entanto, cotidianamente, o que se verifica são os próprios estudantes com deficiência responsabilizarem-se, individualmente ou com o apoio de familiares, por vencer os obstáculos que se apresentam para conseguirem concluir o curso. Tal fato nos faz crer que somos, as pessoas com deficiência, subjetivados e “[...] modificamos nosso comportamento numa incessante tentativa de nos aproximarmos do normal e nesse processo nos tornamos certo tipo de sujeitos” (OKSALA, 2011, p. 76).

Verificando outros aspectos do PIDE, constatamos que a palavra inclusão se repete no texto vinte e uma vezes com significados distintos. Em algumas partes do texto, a palavra inclusão foi empregada com o significado de “inserção, ação de acrescentar” (dicionário online); como, por exemplo, nesse fragmento “[...] entretanto, em decorrência da inclusão de boa parte das despesas da Escola de Medicina no orçamento do governo federal [...]”.

Com oito repetições, a maior incidência da palavra inclusão aparece como proposta de inclusão social, estando presente na missão da UFU e em seus objetivos, conforme apresentado nos trechos abaixo:

Missão – formar profissionais qualificados, produzir conhecimento e disseminar a ciência, a tecnologia e inovação, a cultura e a arte na sociedade, por intermédio do ensino público e gratuito, da pesquisa e da extensão, visando à melhoria da qualidade de vida, à difusão de valores éticos e democráticos, à *inclusão social*³⁵ e o desenvolvimento sustentável.

[...] a política de assistência estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes da UFU, na perspectiva de *inclusão social*, formação ampliada, produção de conhecimentos, melhoria do desempenho [...]

A proposta de inclusão social é verificada também no número de ações propostas; de um total de 16 (dezesseis), 09 (nove) referem-se à inclusão social. Já no capítulo II do PIDE, item 2.6. Educação Inclusiva, o documento estabelece que

³⁵ Grifo nosso.

Em consonância com as disposições do Decreto Presidencial n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis n. 10.048, de 8/11/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n. 10.098, de 19/12/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, a comunidade UFU tem desenvolvido várias ações para a construção de uma política de inclusão em seu interior.

Nesse item há um enfoque pela área da educação especial e a inclusão escolar; este enfoque não aparece mais no corpo do texto. De acordo com o documento, embora na instituição não exista concretamente uma política de educação inclusiva, as ações demonstram o interesse institucional pela área da educação especial.

Diante das colocações acima, recorremos à dissertação de Provin (2011), que discute como o imperativo da inclusão na Contemporaneidade vem movimentando não somente a sociedade e as escolas, mas também as Universidades. Mediante esse imperativo, as IFES e, podemos afirmar, a UFU, intencionam viver processos mais inclusivos e criar uma “[...] atitude de inclusão” (*Ibidem*, p. 100).

Para aprofundar essa noção, buscamos a etimologia, da palavra atitude; do italiano *attitudine*, “postura, disposição”, do latim *aptitudo*, “adequação”, de *aptus*, “certo, adequado”, dentre outros significados “modo ou norma de proceder; conduta; posição assumida” (HOUAISS, 2009, n. p.).

Foucault (2005, p. 341-342) utiliza o conceito de atitude para definir a Modernidade

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

Castro (2009, p. 154) esclarece que, para Foucault, o *êthos* “[...] é um modo de ser do sujeito que se traduz em seus costumes, seu aspecto, sua maneira de caminhar, a calma com que se enfrenta os acontecimentos da vida”. Desse modo, Provin (2011, p. 101) considera que se possa entender a atitude como algo intrínseco a alguém e que se traduz em sua forma de agir, “[...] embora tais ações sejam sempre uma abertura para o outro. Uma atitude de inclusão olha para si e para o outro”. Ou seja, a atitude também pode ser entendida como uma escolha, uma tomada de posição sobre algo que reflete o comprometimento de alguém consigo mesmo

e com o outro. Sendo assim, o êthos, esse modo de comprometer-se, conseguiria imprimir outra dimensão à experiência da inclusão.

Trazendo esse conceito para o contexto das instituições de ensino, em especial a UFU, percebe-se que não se pode ainda falar em atitudes de inclusão institucionais. O PIDE, esse documento de ordenamento da instituição que regulamenta, orienta e controla as ações em um determinado período, tanto pela ausência de informações sobre a sua elaboração quanto pelo que o seu conteúdo silencia a respeito da inclusão, pouco contribui para a assunção de uma política inclusiva. O que se verifica, na UFU, são ações de inclusão (como as descritas no PIDE) e que, desenvolvidas por algumas pessoas, muitas vezes de forma isolada, não logram o sucesso pretendido e mantêm ou reafirmam a sujeição dos sujeitos da inclusão.

Podemos, ainda, pensar que a UFU, como as demais universidades, não escolheu ser inclusiva por vontade própria. Mas, por uma lógica do Estado neoliberal, as universidades precisam ser inclusivas, pois, conforme postula Foucault (2008), no jogo econômico do neoliberalismo, todos os sujeitos devem ser incluídos, não se admitindo que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Portanto, as universidades precisam dar condições, ainda que mínimas, para que os sujeitos consigam ingressar no ensino superior. Por estarem inseridas nesse jogo, é cada vez mais exigido das IFES a invenção de novas estratégias que atendam a todos os sujeitos. As IFES podem escolher de que forma vão viver o imperativo da inclusão, mas não se irão vivê-lo.

Percebemos, no PIDE UFU, duas maneiras de viver esse imperativo de inclusão: inclusão social e a promoção da acessibilidade como uma prática de acesso ao ensino superior. Passaremos, portanto, a verificar estes conceitos de inclusão presentes no PIDE UFU.

4.1 Inclusão social como forma de acesso e permanência na UFU

As universidades não escolheram voluntariamente ser inclusivas, mas por uma lógica neoliberal elas precisam viver esse imperativo da inclusão; tal fato pode ser atestado através das legislações que regulamentam esse sistema de ensino.

A Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), afirma que a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, seus cursos, seus programas, seus projetos e seus setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre as quais, e em caráter “obrigatório”, a

responsabilidade social da instituição com relação à inclusão social e às políticas de atendimento a estudantes e egressos (IX dimensão). Em consonância com o SINAES, o PIDE UFU deve apresentar como uma de suas dimensões: VI – Políticas de Atendimento aos Discentes – programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência (atendimento psicopedagógico, programa de nivelamento), espaço para participação e convivência estudantil, acompanhamento dos egressos.

O MEC estimula e financia vários programas que são desenvolvidos para atender estudantes que não eram considerados público-alvo das IFES, tais como: Programa de Apoio à Extensão Universitária (ProExt); Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir); Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Programa Universidade Para Todos (ProUni); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Criado em 2003, o Programa de Extensão Universitária (ProExt) é um exemplo desses programas e, abrangendo a extensão universitária, tem como objetivo apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão social. Dentre as linhas temáticas desenvolvidas por esse programa, pode-se citar: Justiça - Cidadania, Inclusão e Direitos; Direitos humanos; Promoção da igualdade racial; Mulheres e relações de gênero. Um dado interessante a ser observado nas informações sobre a seleção interna PROEX-UFU 2016, quanto ao critério de desempate, refere-se à vinculação da atividade de extensão com o projeto pedagógico e PIDE UFU.

Diante do exposto, pensamos ser o SINAES e o PDI maneiras de o Estado agir sobre as IFES, na tentativa de nortear as políticas internas da instituição para que alcance os objetivos de mercado. Ou seja, estas ações são estratégias dos dispositivos de governamento que agem de forma sutil e produtiva sobre a população universitária, através de práticas sustentadas por discursos que possuem um estatuto de verdade, tornando-se inquestionáveis, na maioria das vezes; através da “infinidade” de programas oferecidos, todos podem pertencer ao ensino superior, e se tal fato não se concretiza, deve-se exclusivamente ao sujeito que não se dedicou o suficiente.

Atendendo a essas estratégias dos dispositivos de governamento, a UFU, através da Resolução n. 15/2009 do Conselho Universitário (CONSUN), estabelece a Política de Assistência Estudantil da UFU, sendo esta um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos

estudantes nessa universidade, na perspectiva de inclusão social. Dentre outros, fazem parte dessa política os seguintes programas:

- a) Projeto de Bolsa Alimentação: visa atender às necessidades básicas de alimentação oferecendo Bolsas nos Restaurantes Universitários – RUs (refeições gratuitas para bolsistas).
- b) Projeto de Bolsa Moradia: oferece uma bolsa no valor de R\$ 300,00 em atendimento às necessidades de moradia, a estudantes de baixa condição socioeconômica, cuja família resida fora da cidade em que estuda.
- c) Projeto de Bolsa Transporte: visa oferecer transporte coletivo ao estudante de baixa condição socioeconômica, facilitando seu acesso à UFU e às atividades acadêmicas, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico. Modalidades: transporte urbano (passe escolar); transporte interurbano com bolsas em espécie (R\$ 90,00 a R\$ 150,00).
- d) Projeto de Redução nas Taxas de Expediente/UFU: para estudantes de baixa condição socioeconômica dos diversos cursos da UFU, de acordo com a Resolução n. 3/1997 do Conselho Diretor.
- e) Projeto de Aquisição de Material Didático e Livros: busca facilitar a aquisição de material didático e redução na compra do livro junto à EDUFU, voltado aos estudantes de baixa condição socioeconômica, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico.
- f) Projeto de Bolsa Central de Línguas (CELIN): para estudantes de baixa condição socioeconômica da comunidade interna e externa, regularmente matriculados, que solicitem redução no pagamento das mensalidades a fim de viabilizar a permanência e a conclusão nos cursos oferecidos pela CELIN.
- g) Projeto de Orientação Social: busca prestar orientações a todos os estudantes da UFU e seus familiares nos aspectos biopsicossocial e cultural, discutindo as possibilidades de ampliar as perspectivas de vida, e as possíveis soluções das situações problema que interferem na vida acadêmica, fazendo os devidos encaminhamentos para a comunidade interna e/ou externa. Em média são atendidos 1800 estudantes e familiares por ano.

Destaca-se que o público da educação especial pertencente ao grupo de estudantes da instituição pode usufruir desses programas, concorrendo com os demais; no entanto, não se identificou a existência de projetos específicos para esse público, que incorporem as suas demandas peculiares.

Além desses programas, desde 2013, a UFU, através da Resolução n. 25/2012 do Conselho Universitário, adotou a Lei de Cotas – Lei n. 12.711/2012, por meio da qual se reserva 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes da rede pública de ensino. De

acordo com o relator da votação no CONGRAD, o professor José Rubens Dama Garlipp³⁶, a Lei de Cotas representou um avanço no sentido de reverter o processo de exclusão e marginalização das camadas menos favorecidas da população. “Essa é uma ação afirmativa de alta relevância na diminuição das desigualdades regionais e sociais”.

O comentário do professor nos fez pensar a respeito da atuação docente com relação à educação inclusiva, sobre a qual Silva (2012) diz perceber uma certa alienação docente quanto à compreensão do discurso inclusivo. A autora afirma que “[...] em decorrência de a ação do poder do discurso da inclusão educacional encontrar-se ramificada [...] entre/e nos diferentes espaços dos sistemas educacionais, criou-se e foi produzida uma falsa realidade, de forma que não há como questionar as suas benesses e sua legitimidade” (*Ibidem*, p. 21).

Em janeiro de 2015, de acordo com informativo impresso, o Ministério Público Federal (MPF) recomendou à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a reserva de pelo menos uma vaga, em cada curso e turno, para deficientes, nos próximos processos seletivos para ingresso na instituição. Essa medida deve abranger todos os cursos superiores, na graduação e na pós-graduação. Ainda, segundo o MPF, na universidade a reserva de vagas é apenas para o preenchimento das cotas para alunos de escolas públicas, negros, pardos e indígenas, o que coloca as pessoas com deficiência em desvantagem.

Para o MPF a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades é pressuposto lógico da norma constitucional, tendo em vista que igual providência já foi determinada nos concursos públicos para provimento de cargos e empregos públicos, pois a ausência de formação profissional é um dos fatores que impede a integração dessas pessoas ao trabalho, tanto na esfera pública quanto na privada.

Diversas instituições públicas de ensino superior já reservam percentual mínimo de vagas para pessoas com deficiência. Inclusive devido à ação pública proposta no ano de 2013 pela Justiça Federal de Uberlândia à Escola de Educação Básica da UFU (Eseba), existe nessa instituição, reserva de vagas para crianças com necessidades educacionais especiais. Consultamos os editais dos processos seletivos de ingresso na UFU e até o momento de finalização deste texto não foi disponibilizada a reserva de vaga para pessoas com deficiência

³⁶ Diretor do Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia (2000-2007), onde é professor associado II-DE. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Teoria Geral da Economia, atuando no Curso de Graduação em Ciências Econômicas, no Curso de Graduação em Relações Internacionais (Coordenador) e no Programa de Pós-graduação em Economia, com pesquisas nos temas desenvolvimento, estado e políticas públicas, macroeconomia, arquitetura financeira internacional, mercado de capitais, finanças internacionais e ensino de economia. É parecerista de revistas acadêmicas e avaliador de cursos e de instituições cadastrado no INEP/MEC.

proposta pelo MPF. Em atas do CONSUN também não encontramos nenhuma resolução a respeito do assunto.

O tema das cotas para pessoas com deficiência, afrodescendentes e outras minorias no ingresso ao ensino superior tem sido pauta de debates e polêmicas no meio acadêmico. Nas últimas décadas, o ensino superior no Brasil passou por transformações significativas geradas através das políticas públicas, das reformas educacionais, e da implementação das ações afirmativas propostas pelo estado, ocasionando mudanças e repercussões para a instituição, os discentes e a sociedade.

O sistema de cotas foi criado para dar acesso a negros, índios, pessoas com deficiência, estudantes de escola pública às universidades, concursos e mercado de trabalho. As medidas de cotas raciais e sociais implantadas pelo governo favorecem o acesso de certos grupos à concorrência com o resto da população. É um caminho visto por alguns como a redução da exclusão e visto por outros como uma segunda forma de discriminação.

Há aqueles que afirmam serem as cotas inconstitucionais, pois tratam desigualmente os que a constituição diz que são iguais e que as cotas ferem o princípio do mérito acadêmico; há também os que afirmam que as cotas constituem uma medida inócua, pois o cerne do problema é a baixa qualidade do ensino público no país. Questionam-se ainda que as cotas não possam incluir critérios raciais ou étnicos, pois somos uma sociedade de alto grau de miscigenação, impossibilitando distinguir quem é negro ou branco no país;

Há também a proposta segundo a qual as medidas de ação afirmativa se justificam como forma de compensar discriminações, abusos ou danos passados. O argumento da justiça compensatória é uma espécie de justiça retroativa destinada a indivíduos que sofreram danos ou que foram discriminados no passado, inclusive oficialmente, como é o caso dos negros brasileiros. Esse argumento contém fragilidades, porque quem sofreu abusos no passado em regra geral, não serão beneficiários das medidas de ações afirmativas e também porque os prejudicados por essas medidas, não serão os indivíduos ou entidades que provocaram os danos. Contudo, o argumento da justiça compensatória possui certo sentido se utilizado em um contexto de grupo, inferindo-se que os danos sofridos no passado se refletem, ainda que de outra forma nas gerações presentes. Tal fato pode ser verificado quanto ao ingresso no ensino superior, visto que, mesmo com os programas apresentados, existem aqueles que não se encontram em condições equivalentes de participação para competir por uma vaga e ingressar na universidade. Sabemos que a realidade demonstra a inconsistência de se pensar em universidade para todos, até mesmo por ser exigido para esse nível de ensino, conforme a

Lei n. 9.394/1996, exame de ingresso. Dado o caráter elitista das IFES, cujo ingresso se destina a alguns mais privilegiados, têm-se a necessidade de se criar a Lei de Cotas 12.711/2012 para ampliar o acesso das minorias. Isso nos remete ao imperativo da inclusão no ensino superior como algo que, tomando força de lei, não pode ser mais questionado, apenas seguido; a UFU não foge a esse imperativo.

Nesse contexto, ainda que as formas de ingresso no ensino superior tenham sido “ampliadas”, nem todos que ingressarem têm condição de aí permanecerem, seja por questões econômicas, pois os programas de bolsas, sem dúvida, podem contribuir, mas estão longe de conseguirem suprir as necessidades exigidas por uma graduação; seja por dificuldades em acompanhar os saberes elitistas propostos nos currículos, derivadas de lacunas de uma educação básica precária. Essa situação é preocupante, pois, como já dito, a escola possui papel fundamental, tendo como tarefa regular as condutas e os comportamentos para atingir o controle e evitar o risco social. Ficam evidentes também traços da governamentalidade, em que o Estado dispõe sobre a lei que altera a dinâmica das IFES, sendo estas as responsáveis por criar estratégias que diminuam os impactos causados pelas cotas e assegurem a permanência desses estudantes.

Os assuntos nesta temática são complexos e controversos, e suscitam diversos posicionamentos na sociedade. O sistema de cotas para negros, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas não consistem em soluções reais na base da educação em que se origina a desigualdade entre estes estudantes, mas em paliativos que mascaram o problema real. Mais sérios ainda são os prejuízos causados, que podem se mostrar irreparáveis ao longo do tempo no processo educacional, visto que, chegando despreparados para a vivência do ensino superior, e vendo-se em falta de condições de continuar no curso, poderá haver uma crescente evasão e a presença de grandes dificuldades apresentadas por esses alunos “inclusões”. Outra questão importante refere-se ao preconceito. Mesmo que o estudante seja formalmente incluso nas universidades públicas a partir do sistema de cotas, ele poderá continuar sendo visto como um ser inferior perante a sociedade, pois para ingressar no nível superior de ensino ele teve de ser favorecido devido ao seu “despreparo intelectual” em relação aos demais estudantes. Ou seja, sua competência será questionada a partir da prerrogativa de que ele só conquistou seu diploma devido ao sistema de cotas, podendo haver uma reprodução e não diminuição do preconceito.

Neste contexto, a UFU, já experenciando taxas elevadas de evasão e reprovação, dada a expansão empreendida, lança o Programa Institucional da Graduação Assistida (Programa

Prossiga): um conjunto de subprogramas e ações inter-relacionadas que têm como foco o combate assertivo à retenção e à evasão. Isso, porque a retenção, muitas vezes ocasionada por sucessivas reprovações, prolonga a permanência do estudante na instituição por um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso; compromete a taxa de sucesso acadêmico da Universidade; onera os recursos orçamentários, além de produzir o desalento e a aflição nas pessoas; ou seja, o objetivo é atender aos estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem e relacional, já que essas representam causas de retenção e evasão.

Pensando que incluir significa colocar algo onde ele não está, Lopes (2005) afirma que os estudantes que resistem à padronização dos tempos e das respostas à aprendizagem escolar são vistos como uma ameaça aos projetos de inclusão, sendo, nessa situação, necessário acionar mecanismos de dominação e docilização com os serviços de apoio; no jogo neoliberal, é necessário regular as condutas para atingir o controle e evitar o risco social. Neste exercício permanente de controle dos sujeitos e da regulação da população, esses programas demonstram formas de ativar o controle com o intuito de obter para os estudantes posições melhores e mais desejadas. “Essa necessidade de mudança está em sintonia com novas formas de governamentalização presentes nas últimas décadas, nos moldes de cada um por si e, ao mesmo tempo, por todos, em alinhamento com transformações econômicas e sociais” (SARDAGNA, 2013, p. 57).

Relevante dizer que, a respeito desses programas, não encontramos dados sobre os benefícios ou não de seus desenvolvimentos. Existem na UFU muitas ações, mas não se tem uma visão ou noção do todo; ao se buscar por informações, têm-se grandes dificuldades em obtê-las e, muitas dessas informações perdem-se durante os seus percursos de realização.

Essas discussões nos levam a constatar a complexidade dos processos de inclusão nas universidades, ainda mais, se pensados, como constatamos na UFU, por iniciativas isoladas e não por iniciativas institucionais. Menezes (2011) argumenta que o imperativo da inclusão, mais do que um imperativo legal, tornou-se um imperativo moral, sendo inadmissível não defender a igualdade de oportunidades, não defender o direito de todos frequentarem a escola. Isso gera de tal maneira a naturalização das práticas inclusivas que dificulta sua problematização nas comunidades universitárias. Vejamos como isso ocorre em se tratando da acessibilidade na UFU.

4.2 Acessibilidade na UFU como forma de inclusão e permanência dos estudantes

As universidades não escolheram voluntariamente ser ou tornar-se inclusivas, tendo em vista que “[...] inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar” (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

Continuando com o intuito de dar visibilidade à maneira como a inclusão foi sendo produzida no ensino superior, recorremos a alguns documentos legais que pudessem contribuir. Utilizamos os documentos que se referem especificamente às pessoas com deficiência.

No ano de 1996, o MEC encaminha, aos Reitores das IFES, o Aviso Circular n. 277, que trata da execução adequada de uma política educacional dirigida ao público da educação especial³⁷, para possibilitar que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico. O documento ressalta também a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) empreenderem esforços e se adequarem estruturalmente, para criar condições próprias que possibilitem o acesso desses alunos à Educação Superior. No entanto, esse documento não desencadeou nenhuma ação nas universidades.

No ano de 2003, entra em vigor a Portaria MEC n. 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a NBR 9.050:2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas com Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Em 2005, a Secretaria Especial de Direitos Humanos e o Corde publicam um material chamado Acessibilidade. Na apresentação desse material, afirmam que as leis representam um caminho para a promoção e a garantia de igualdade social. No que diz respeito à inclusão escolar no ensino superior, o art. 24, item II afirma: “II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 2006, p. 22). Já no art. 27, consta que as IFES deverão oferecer adaptações de provas e apoios necessários, tempo adicional para

³⁷ À época designados portadores de necessidades especiais.

realização de provas conforme as características da deficiência, sendo que essas disposições se aplicam também ao sistema de ingresso no ensino superior.

No ano de 2006, o Decreto n. 5.773 exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI e determina que também será avaliada, dentre outras, a dimensão VII – Infraestrutura – infraestrutura física (detalhar salas de aulas, biblioteca, laboratórios, instalações administrativas, coordenações, áreas de lazer). Quanto à acessibilidade, o referido decreto determina a promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário às pessoas com necessidades educacionais especiais ou mobilidade reduzida para utilização com segurança dos espaços e serviços da instituição.

Nas duas versões do PIDE UFU, temos uma ação voltada para atender as exigências das leis quanto à acessibilidade: “[...] ampliar a política de acessibilidade e de cidadania para estudantes em situação de deficiência”. Aqui, conforme consta na Lei n. 10.098/2000, entendemos acessibilidade como

[...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, n. p.).

Queremos ressaltar que acessibilidade é aqui utilizada como políticas de acessibilidade, ou seja, criar ações que possibilitem a utilização dos espaços e serviços contribuindo para que não haja “[...] 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” (BRASIL, 2015, n. p.) nas atividades acadêmicas.

Conforme já visto, quando se reportou à inclusão social na UFU, verificou-se que existe uma resolução que estabelece a Política de Assistência Estudantil. Em consulta feita ao site da UFU, com relação às deliberações dos Conselhos (CONSUN, CONDIR), no período de 2005 a 2016, nenhum documento foi encontrado com relação à política de acessibilidade, com exceção da Resolução n. 1/2015, do Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, que dispõe sobre a concessão de Bolsa Acessibilidade para discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação na UFU.

Percebemos o paradoxo nas ações propostas pela UFU, em especial a de ampliar a política de acessibilidade, pois como visto essa política ainda nem mesmo foi criada. Outro aspecto importante para análise aponta que um dos princípios da Política de Assistência Estudantil é promover a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso na UFU, a preparação para o exercício pleno da cidadania, eliminação de todas as formas de preconceito.

Os documentos da UFU apresentam uma bandeira humanista e democrática que enfatiza a igualdade de valores e direitos entre os sujeitos como garantia de uma sociedade mais justa, ou seja, pretende-se difundir a ideia de que o movimento inclusivo tem como objetivo promover cada vez mais a participação de todos os estudantes e reduzir tanto a exclusão escolar quanto a exclusão social. Acredita-se que a inclusão de todos seria uma forma de proporcionar aos sujeitos, independentemente de suas características individuais, uma real participação nos espaços institucionais. Tal significado aproxima-se daquilo que tem marcado as iniciativas governamentais e oficiais relativas à inclusão de todos, ou seja, da inclusão escolar como uma proposta amplamente difundida pelas políticas educacionais, que tem sido tomada como algo a ser alcançado; sem que se proceda a uma análise detalhada dessa concepção e suas importantes implicações no contexto educacional.

Assim, questionamos: como é possível propor uma ampliação da política de acessibilidade, se ela institucionalmente não existe? Como promover a igualdade de condições de acesso, se na UFU ainda não existem ações efetivas que busquem de maneira sistemática a eliminação de obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam a participação das PCD? Como se preparar para o exercício pleno da cidadania sem respeitar os direitos das PCD, sem enxergar esses sujeitos?

Os questionamentos acima se justificam, visto que, em agosto de 2014, conforme informativo impresso, irregularidades nas instalações da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foram apontadas pelo Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência (COMPOD), que, em representação ao Ministério Público Federal (MPF), denunciou problemas estruturais e de atendimento a pessoas com deficiência em edifício localizado no campus Santa Mônica.

Após várias tentativas de negociação frustradas e diante de irregularidades como elevadores desligados e inadequados, corrimãos instalados em alturas diferentes e com diâmetro inadequado, falta de pistas podotáteis, difícil acesso aos banheiros, e vasos sanitários instalados em desconformidade, o MPF viu-se obrigado a ingressar com ação civil pública

para fazer valer a Lei n. 10.098/2000, que obriga os edifícios públicos e privados de uso coletivo a garantirem acessibilidade.

Fica evidente a dissonância entre as propostas nos documentos oficiais da UFU e as práticas estabelecidas cotidianamente, pois, como visto, foi necessária uma ação civil do MPF para que se compra uma Lei em vigência há mais de uma década. Ou seja, a preparação para a cidadania não faz parte da ação institucional UFU. De acordo com Gentili (1996), a cidadania seria a forma de assegurar que as pessoas fossem tratadas como membros de uma sociedade de iguais. A forma de assegurar tal condição seria consentir a estas pessoas um número cada vez maior de direitos de cidadania, ou seja, ser cidadão significa ser detentor de uma série de direitos. Nessa abordagem, e, como condição legal, a cidadania se concede; a pessoa se torna cidadão na medida em que lhe são atribuídos direitos de diversos tipos. Mas, pensada como prática desejável “[...] a cidadania se constrói como um espaço de valores, de ações e de instituições comuns que integram os indivíduos, permitindo seu mútuo reconhecimento como membros de uma comunidade” (*Ibidem*, p. 147).

Na UFU não se pode falar em inclusão das pessoas com deficiência sem mencionar o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE).

Segundo informações disponibilizadas no site do Cepae (s. d.), o Cepae surgiu da necessidade de se implementar um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais no interior da UFU, que fomentasse a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação na área da Educação Especial. A opção pelo trabalho com a Educação Especial foi decorrente das dificuldades enfrentadas tanto por profissionais que nela atuam, quanto pela clientela por ela atendida.

O Cepae foi criado para constituir-se como um espaço democrático de discussão, reflexão, troca de experiências e debates teóricos e práticos, relacionado à Educação Especial, existente dentro da UFU; além de se constituir em um espaço de atendimento e promoção de pessoas com necessidades educacionais especiais. O Cepae seria também mais um polo dinamizador da produção científica em educação especial, tendo em vista que, de maneira geral, há baixos índices de produção científica nessa área e uma cobrança por parte de instâncias de fomento e financiamento à pesquisa (CAPES, CNPQ) do aumento de trabalhos publicados.

Ainda de acordo com o site, a criação do Cepae se justifica por ser um projeto de extrema pertinência acadêmica, pois a UFU tem o compromisso ético, moral e social de buscar alternativas e desenvolver projetos voltados para transformações sociais que

promovam a melhoria das condições de vida do cidadão. Dentre outros, são objetivos do Cepae (s. d., n. p.):

- Atender as atuais demandas legais em que indicam a necessidade de todos os cursos de formação de professores desenvolverem ações pedagógicas que contemplem a formação de um profissional sensibilizado e adequadamente preparado para uma prática pedagógica eficiente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na rede regular de ensino.
- Envolver o maior número possível de unidades acadêmicas na discussão sobre os diversos aspectos envolvendo a Educação Especial, produzindo novos conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área.
- Promover eventos científicos, palestras, seminários, debates e estudos envolvendo a discussão, reflexão e divulgação de estudos e trabalhos relacionados a questões atuais da Educação Especial.
- Oferecer assessoria técnica a profissionais interessados em implementar ações transformadoras na área da Educação Especial.
- Reunir pesquisadores da área da Educação Especial para discussão, análise e socialização dos resultados de suas pesquisas.
- Estimular a produção e divulgação de projetos de pesquisa, ensino ou extensão desenvolvidos pelos participantes do CEPAE em veículos de divulgação científica, tais como revistas, jornais, periódicos;
- Atender alunos, técnicos e professores com necessidades educacionais especiais dentro dos objetivos propostos pelo centro.

O Cepae, na UFU, tem uma ampla área de atendimento quanto às demandas referentes às pessoas com deficiência. Em minucioso relatório feito para atender à solicitação do MEC/SECADI/DPEE, o Cepae, em março de 2015, informou seus projetos e ações implementados visando à acessibilidade do estudante com deficiência na UFU, extensivo à formação continuada dos profissionais da rede pública de ensino. São ações do Cepae:

- Para alunos que necessitam de apoio direto, são disponibilizados monitores (acompanhados pelo professor orientador e pela coordenação do CEPAE);
- Adaptações de materiais utilizados pelos alunos e impressão de material em Braile;
- Acesso e treinamento dos alunos cegos ou com deficiência visual e seus monitores e estagiários para a utilização de softwares e programas específicos como leitores de tela, etc., visando ao acesso dos mesmos à informática e à sua autonomia,
- Disponibilização de intérpretes de língua de sinais para alunos surdos em sala de aula, em eventos científicos e reuniões;
- Apoio e orientação aos setores competentes (coordenações, prefeitura de campus, espaço físico) quanto à legislação e medidas necessárias para a promoção da acessibilidade dos alunos com dificuldades de locomoção;

- Apoio e orientação individual dos alunos da graduação e pós-graduação acerca dos seus direitos e regras internas da instituição, bem como o acompanhamento dos desempenhos acadêmicos;
- Quanto aos projetos desenvolvidos pelo CEPAE, destacam-se:
- Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (está na décima edição); Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos surdos (está na nona edição); Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (duas edições); Curso de Língua Brasileira de Sinais – O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue (terceira edição). Todos esses cursos foram e são oferecidos na modalidade de Educação a Distância, com carga horária de 180 horas para formação continuada de professores que atendem alunos com deficiência (sensorial, física, mental), transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a fim de garantir a qualidade e a eficiência do processo de inclusão escolar.
- - Programa Incluir (desde 2008, financiado pela SESu). Projeto permanente tendo como objetivo contribuir com a ampliação das condições necessárias, ao subsídio de ações e políticas internas na UFU, à promoção da inclusão educacional para as pessoas com deficiência, buscando atender as demandas legais para a concretização de condições de acessibilidade aos seus acadêmicos.
- Programa Proext – INCLUFU – Programa de Profissionais para atuar na escolarização de pessoas com deficiências. Dentro deste programa, desenvolve-se: Curso de Braille, Curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais). O INCLUFU oferece também os seguintes projetos de extensão: CAS – Cursinho Alternativo para Alunos Surdos; A educação escolar e o AEE para pessoas com altas habilidades; A identificação de alunos com altas habilidades e superdotação - construção de práticas educacionais; Ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas; A educação escolar e o AEE para pessoas com transtornos globais do desenvolvimento; Formação de instrutores de Libras; Formação de TILS (Tradutor de Língua de Sinais); Tecnologias Assistivas; Ciclo de Palestras e Grupos de Estudos.

Diante das ações e projetos citados, constatamos a relevância do Cepae para o apoio aos estudantes com deficiência e também para a UFU alcançar as metas e as ações propostas pelos PIDES; as ações de números 10 a 16 ficam a cargo do Cepae. No entanto, algumas

considerações são necessárias. Não há nenhuma resolução que comprove a existência do Cepae, ou seja, institucionalmente esse centro de estudos não é reconhecido. Tal fato evidencia o descrédito institucional com o grupo representado pelas pessoas com deficiência, ainda mais quando se verifica a estrutura de funcionamento oferecida a esse centro; seu quadro de servidores possui uma supervisora e um assistente administrativo e, como descrito, muitas ações, para serem desenvolvidas, contam com a contribuição de monitores e estagiários.

Embora seja inegável a contribuição desses estudantes, podemos inferir sobre as dificuldades enfrentadas pelo Cepae em manter o desenvolvimento de todas as ações propostas, visto que sabemos a rotatividade das atividades de estágio e monitoria bem como o tempo permitido para permanência nesses programas. Além disso, consideramos um número expressivo de ações e projetos a cargo de um reduzido número de pessoas, aliado à dificuldade quanto aos recursos financeiros, já que a UFU e demais instituições de ensino dependem de recursos ou investimentos federais provenientes da União, e esta, de acordo com Ferreira e Miranda (2012), não se preocupa em prover de forma sistemática os recursos necessários à inclusão dos estudantes.

Questionamos como seria possível ao Cepae atender 104 (cento e quatro) pessoas com deficiências diversas, levando-se em conta as especificidades de cada um. Para conseguir acompanhar a graduação escolhida, as pessoas com baixa visão necessitam de materiais com contrastes, ampliados, e de fazer a aproximação do objeto para garantir a fixação e a acomodação visual e identificação da imagem; necessitam também de um tempo maior para leitura, visto que o movimento de fixação e acomodação demanda tempo (FERREIRA; MIRANDA, 2012, p. 122). Existem ainda os materiais de cada disciplina que necessitam de impressão em Braille para pessoas cegas. Quanto às pessoas surdas, a UFU disponibiliza intérpretes da língua de sinais em sala de aula, eventos, reuniões, como se tal medida fosse suficiente para a garantia de acessibilidade. Oferecer às pessoas com deficiência minimamente o que a legislação determina não é suficiente para a eliminação dos obstáculos enfrentados, e, como afirma Lopes (2009), o mínimo toma proporções maiores e fora de nossos controles como se a inclusão escolar dessa comunidade tivesse constituído um campo igualitário, homogêneo e acolhedor.

Essa situação nos remete a pensar a respeito do argumento de Foucault (2008, p. 197) sobre a política neoliberal e sobre a necessidade de que sejam asseguradas condições mínimas necessárias para aqueles que “[...] não poderiam assegurar sua própria existência vai-se pedir

à sociedade, ou [...] à economia, [...] para fazer que todo indivíduo tenha rendimentos suficientemente [...] de se garantir por si mesmo contra os riscos que existem, ou [...] contra os riscos da existência”.

Trazendo o argumento de Foucault (2008) para o nosso contexto, pensamos que as pessoas com deficiência, que antes eram segregadas ou excluídas da universidade e do mercado de trabalho, hoje têm possibilidade de chegar ao ensino superior e de entrar nesse jogo que precisa de todos para se sustentar. Na UFU, o Cepae, embora não seja reconhecido institucionalmente, desenvolve vários programas e estratégias para evitar o risco de exclusão dos estudantes com deficiência e garantir a sua permanência. Percebemos o lado perverso da inclusão, ou seja, a UFU está aberta para receber todos que tenham a possibilidade de nela entrar, oferece as condições mínimas de permanência desse sujeito, contudo, se não der certo, se o sujeito não conseguir aí permanecer, a responsabilidade é dele próprio. A esse respeito, Gadelha (2009) afirma que a cultura do empreendedorismo está de tal modo disseminada no campo da educação, que é associada não somente ao sucesso dos sujeitos, mas também ao progresso da sociedade. Para o autor, “[...] não seria exagerado dizer, nestes termos, que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do país e do mundo” (*Ibidem*, p. 157). Portanto, se pensarmos a inclusão apenas sob o viés de resolução de problemas da educação, ela se torna ainda mais perversa, pois retira do Estado e das instituições a responsabilidade pelo fracasso de alguns sujeitos.

Podemos também pensar em relação aos movimentos de inclusão na UFU, sobre o conceito de in/exclusão, para explicarmos a complexidade das práticas que ocorrem nessa instituição. Entendemos que a inclusão não significa apenas estar no mesmo espaço físico. Para Lopes (2009), ser incluído significa ser visto e narrado como pertencente ao grupo, e não simplesmente ocupá-lo fisicamente. A referida autora afirma ainda que a inclusão “[...] não é o único projeto a ser pensado, mas é o nome que se dá para um conjunto de projetos que devem estar articulados entre si e permanentemente sendo postos em questionamento” (*Ibidem*, p. 2). Os processos dos indivíduos que não conseguem se incluir são sutis, pois ora tais indivíduos participam dos grupos em que estão, ora não conseguem e, mesmo assim, continuam naquele mesmo espaço. “Grafar in/exclusão aponta que [...] formas de inclusão e exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 130). Ainda, de acordo com os autores, a in/exclusão se “[...] caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços

físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (*Ibidem*, p. 130).

Lunardi (2001) afirma que incluir e excluir estão no campo do discurso, sendo que, quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de incluí-los. “Assim sendo, maior é a tendência à democracia, ao ‘politicamente correto’; o reverso também é válido: quanto menos discursivamente conhecido for o excluído, maior é a exclusão e, por isso, maior a possibilidade de um discurso autoritário e conservador” (*Ibidem*, p. 3).

Atualmente, segundo aponta Lunardi (2001), a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos, nas suas mais diversas formas. Todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra, não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído; “[...] trata-se de pensar a inclusão e a exclusão como dois momentos diferenciados de um mesmo fenômeno, isto é, do fenômeno da construção, de tessitura do discurso” (PINTO, 1999, p. 39). Para a autora, “[...] o que há são jogos de poder, em que, dependendo da situação, da localização e da representação, alguns são enquadrados e outros não” (*Ibidem*, p. 39).

Podemos verificar o movimento de in/exclusão na UFU; a instituição oferece à comunidade o mínimo exigido por determinações legais, sendo que estudantes com deficiência ocupam o espaço físico institucional. No entanto, conforme Lopes (2009) aponta, incluir não significa somente ocupar o mesmo espaço físico, mas fazer parte, pertencer ao grupo. Constata-se pelos documentos analisados da UFU que na instituição não há uma narrativa que contemple esse grupo e nem uma política de inclusão, perpetuando a invisibilidade desses sujeitos e deixando a cada um dos estudantes com deficiência a responsabilidade por sua permanência e conclusão do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às páginas finais deste estudo, tendo analisado de que forma a inclusão é proposta e implementada pela UFU. Buscamos identificar qual o conceito de inclusão fomentado nos PIDEs, e se as metas e ações previstas nesses documentos contribuem para minimizar as barreiras físicas e atitudinais enfrentadas pelos estudantes com deficiência nesse espaço institucional.

Os resultados apontados são provisórios, pois representam circunstâncias de um determinado período em que as condições políticas, econômicas e sociais requerem revisões constantes.

Com base nos estudos foucaultianos, entendemos o tema inclusão como uma estratégia, ou seja, como constituído de mecanismos utilizados nas relações de poder, com o objetivo de introduzir todos no jogo econômico; fazendo com que cada um se responsabilize por prover suas necessidades, suas aprendizagens. Trata-se de enxergar que a inclusão apresenta uma intencionalidade política de organização social, e foi se configurando mediante diferentes práticas sociais, como um modo de regular as condutas do sujeito para que ninguém se veja como dependente ou fique de fora dos jogos de mercado.

Encontramos uma forma possível de articular essa noção de inclusão com os estudos referentes a gestão e planejamento estratégico nas IES, citando como fonte de pesquisa o SINAES e especificamente o PDI. Embora sejam dois campos com abordagens teóricas distintas, as articulações são possíveis, na medida em que, pelas ferramentas metodológicas da governamentalidade, conseguimos vislumbrar que entram em ação estratégias dos dispositivos de seguridade que produzem efeitos no cotidiano institucional. As estratégias dos dispositivos de seguridade como a inclusão e o PDI são fortemente atravessados pelos discursos empresarial e educacional; e articulados para alcançar objetivos comprometidos com a sociedade neoliberal, na qual as IES são constituídas e a qual elas constituem, numa relação de imanência. As referidas estratégias dos dispositivos de governo agem de forma útil e produtiva, através de práticas sustentadas por discursos que, hoje, possuem um estatuto de verdade, tornando-se inquestionáveis, na maioria das vezes.

Constatamos que a inclusão, sob os efeitos do processo histórico, torna-se, na atualidade, um imperativo do Estado, visando a conquistas. Dentre elas, a de minimizar as inúmeras práticas excludentes, que atingem vários segmentos sociais e, assim, combater as sequelas originárias do processo de exclusão, que ocorre por distintas razões, tais como as

relacionadas a gênero, deficiências, etnia e condições econômicas. Constatamos também que o imperativo da inclusão chega às universidades, dado que, segundo a visão neoliberal, a educação passa a ser condição para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações.

Constatamos que, na UFU, esse imperativo inclusivo se verifica nos documentos (PIDEs) de duas maneiras: através da inclusão social e da acessibilidade como política de inserção e permanência dos estudantes. O PIDE UFU dá uma ênfase maior na inclusão social, sendo que o CONSUN, desde o ano de 2009, estabelece a política de assistência estudantil, sem, no entanto, contemplar o grupo de estudantes com deficiência em suas necessidades específicas. A UFU, desde 2013, aderiu à Lei das Cotas, em que se reserva 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes da rede pública de ensino. No entanto, nessa instituição, não foi disponibilizada reserva de vagas para o grupo de estudantes da Educação especial, embora tenha sido sugerida pelo MPF.

Verificamos que, com relação à acessibilidade como forma de acesso e permanência, nenhuma política foi estabelecida na UFU, sendo que a maior parte (senão a totalidade) das providências adotadas sobre o assunto decorreu de determinações judiciais para que direitos mínimos fossem assegurados aos estudantes com deficiência.

Nas duas versões do PIDE, a UFU reconhece não ter uma política inclusiva. Entretanto, podemos inferir que a inclusão, em realidade, não é uma área de interesse e, assim, somente por imposição judicial a instituição atende o mínimo determinado; pois as discussões sobre o documento foram iniciadas em 2002, formalizada uma comissão em 2005 e, após uma década, nenhuma providência a favor desse público foi concretizada. Ou seja, assim como as IES em geral, a UFU não escolheu voluntariamente ser inclusiva, mas a inclusão como imperativo implica que nenhuma instituição possa renunciar a ela.

Outra realidade que demonstra o desinteresse da UFU pela inclusão é o fato de deixar a cargo do Cepae a responsabilidade pela acessibilidade, em todos os sentidos, sem ao menos dar um reconhecimento institucional nem oferecer condições para uma melhor atuação desse setor. Desta forma, a UFU se desobriga como instituição, resguardando-se pelas ações adotadas pelo Cepae; e ainda atribui, a esse setor, toda a responsabilidade por fracassos e morosidade na elaboração e formulação da política de acessibilidade.

Vimos que o conceito de in/exclusão encontra-se na realidade da UFU. Para o modelo de gestão capitalista, no qual a instituição está inserida e pelo qual é gerida, não é interessante manter a exclusão. Assim, a UFU passa a operar a partir de um modelo de estado que se

propõe a transformar todos e qualquer um em sujeitos; não em sujeitos de direito, mas em sujeitos de consumo, pois todos devem participar dos jogos de mercado. Para isso, a estratégia do dispositivo de segurança utilizado é a inclusão. Ou seja, a ideia de inclusão, da qual se apropria o neoliberalismo nas sociedades contemporâneas, passa a ser um imperativo de estado que atua na transformação dos sujeitos em consumidores, não somente de mercadorias e bens físicos, mas em consumidores de bens subjetivos, de desejos.

Trazendo essa análise para a UFU, hoje, essa instituição está aberta para receber grupos anteriormente excluídos, como as pessoas com deficiência, através de estratégias e serviços que são oferecidos, tais como: adaptações das provas nos processos seletivos, intérpretes de libras, elevadores nos diversos blocos, entre outros. No entanto, a estratégia do dispositivo de segurança, a inclusão, ao mesmo tempo em que representa um avanço na conquista de direitos, representa também uma armadilha, pois, do ponto de vista da formulação de políticas, ele continua alimentando a exclusão, dado que, enquanto houver necessidade de uma política de inclusão, há alguém que ficou de fora. Na UFU, a estratégia do dispositivo da segurança, a inclusão inserida no PIDE faz gerar necessidade política e faz parecer que essa necessidade política é aceita e atende as necessidades das pessoas com deficiência; quando, em realidade, as políticas já existentes mobilizam e reforçam o que se quer combater, que são os processos de discriminação, de preconceito e de exclusão.

Não se pode afirmar que nada foi feito pela inclusão na UFU, já que a instituição cumpriu algumas determinações legais como: disponibilização de intérpretes da língua de sinais, construção de rampas, instalação de elevadores, construção de algumas vias podotáteis, entre outras. Entretanto, muitos recursos oferecidos são precários, improvisados, como é o caso de rampas fora do padrão e de elevadores inacabados e/ou sem funcionamento. Na biblioteca, por exemplo, é necessário aguardar até que um funcionário que tenha a chave do elevador possa atender, ou seja, a pessoa com deficiência fica sempre dependente, não tendo o acesso imediato. Os intérpretes da língua de sinais não são suficientes para atender todos os eventos e, por vezes, há esquecimento quanto ao agendamento desses serviços; provas são aplicadas em blocos que não possuem rampas, de forma que as pessoas com deficiência que utilizam cadeiras de rodas dependem da boa vontade de pessoas para carregá-las. Há muito por realizar.

Conforme mencionamos antes, a política de assistência estudantil mereceu a atenção do CONSUN desde o ano de 2009, mas sem contemplar especificamente o grupo dos estudantes com deficiência. Recentemente, conforme consta na Ata da 3^a Reunião/2016,

realizada em 29 de abril de 2016, esse Conselho aprovou a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Pelo que se pode depreender da leitura da referida ata, cogitou-se, inicialmente, que o Cepae seria abrigado por essa nova Pró-Reitoria. De fato, o texto menciona que a Conselheira Adriana Cristina Omena dos Santos, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, “[...] pediu informação sobre a utilização da verba que atende servidores e discentes, **passando o Cepae para a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil [...]**” (grifo nosso). A conselheira manifestou algumas preocupações em relação à mudança do Cepae pela assistência que o setor presta não somente a estudantes, mas também a professores e técnicos administrativos. De acordo com o reitor, a inserção do Cepae na estrutura organizacional da UFU suscitava muitas dúvidas e algumas outras instituições resolveram esse assunto vinculando o setor diretamente à Reitoria.

Outros participantes manifestaram suas opiniões, sendo que o pró-reitor de planejamento mencionou que a Comissão do PIDE recebeu inúmeras propostas sobre o tema e que, no PIDE, constarão duas grandes metas: construção e elaboração de uma política que envolve esse tema, o que deverá redundar em uma apreciação nos Conselhos Superiores até 2017. Segundo ele, a necessidade é de definir uma política institucional para tratar desta questão em todas as suas vertentes; aplicação e execução daquelas ações apontadas na política institucional de inclusão. Ou seja, o PIDE propõe a construção de uma política e execução de metas com verbas previstas no próprio PIDE.

Cabe lembrar que o PIDE, nas duas versões apresentadas, e conforme já mostramos neste trabalho, serviu como mero instrumento burocrático exigido pelo MEC e que não conseguiu impulsionar o avanço das metas propostas quanto à inclusão. Vemos agora que, embora se tenha cogitado que o Cepae passasse a fazer parte da PROAE, recebendo enfim o reconhecimento institucional, a ideia não se concretizou, ficando o problema mais uma vez adiado, ao ser retirado do âmbito decisório e transferido para as discussões do PIDE; com previsão de apreciação dos Conselhos até 2017. Sendo eventualmente aprovadas propostas, é preciso continuar aguardando para ver se serão implementadas ou se permanecerão apenas no papel. Visto desta forma, parece não haver urgência nenhuma quanto ao tema da inclusão na UFU. De fato, diante da possibilidade de institucionalização do Cepae pela via da PROAE, que estava sendo criada, surgiram divergências de opiniões, ou mesmo dúvidas, segundo palavras do reitor, o que foi suficiente para que a ideia fosse descartada.

Consideramos urgente que a UFU assuma o que Foucault (2005) chamou de atitude, e os gregos de êthos, ou seja, que a instituição assuma uma maneira de pensar e de sentir, uma

maneira de agir e se conduzir que, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. A tarefa de assumir atitudes inclusivas; tarefa de ver com significado de notar, perceber o grupo de estudantes com deficiência como sujeitos de direitos, pertencentes à comunidade universitária e formular políticas e ações que realmente contribuam para o seu ingresso e permanência nessa instituição.

Acreditamos na necessidade de se realizarem mais pesquisas sobre o tema da inclusão de pessoas com deficiência na UFU, para dar visibilidade às peculiaridades desse grupo, quanto a suas necessidades específicas e ações necessárias para atendê-las. As pesquisas poderão fornecer subsídios para uma melhor atuação institucional, pois, muitas vezes, os problemas não são facilmente percebidos pela comunidade acadêmica e por aqueles que podem contribuir para solucioná-los; ou, se são percebidos, falta melhor entendimento a respeito desses problemas e das possíveis soluções. Uma prova disso é a forma como foi tratada a questão do Cepae no Consun, pois, tendo surgido dúvidas e divergências, optou-se por eliminar esse ponto que estava se mostrando problemático, de forma a “descomplicar” a criação da PROAE.

Acreditamos que, a partir da visibilidade propiciada por pesquisas, e da atitude institucional que elas venham a desencadear, poderão surgir políticas e ações voltadas para as pessoas com deficiência, para que se confira legitimidade aos direitos desse grupo. Em relação ao Cepae, especificamente, vemos como positivo o fato de que esse setor tenha entrado em pauta do Consun, o que indica que saiu um pouco da invisibilidade diante da instituição. Consideramos de extrema importância, porém, acompanhar as próximas discussões e decisões quanto à alocação do Cepae e definição de suas competências, sendo uma delas a definição de políticas inclusivas. Faz-se necessário, ainda, cobrar que as ações propostas saiam do papel e tornem-se realidade.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9.050:2004. **Acessibilidade a edificações, mobiliário e equipamentos urbanos.** Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.
- AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** s. d. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, s. l., no XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 74-86, jul./ago. 1986.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Curriculum sem Fronteiras**, s. l., v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Curriculum sem Fronteiras**, s. l., v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BEYER, H. O. Educação inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: **Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEIN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 2, de 7 de abril de 1998.** Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 46 do Art. 52, inciso I, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0298.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 1, de 3 de abril de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 10, de 5 de novembro de 2002.** Altera a redação dos arts. 2º, parágrafo único, 9º, parágrafo único, 16, parágrafo único, e 24 e demais dispositivos da Resolução CNE/CES 10, de 11 de março de 2002, que

dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Disponível em:
[<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces22_02.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces22_02.pdf). Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei n. 9.394/1996 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei n. 4.024/1961, com a redação dada pela Lei n. 9.131/1995. Disponível em:

[<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf). Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:
[<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 fev. 1998.

BRASIL. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2001.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001.

BRASIL. Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 out. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2006.

BRASIL. Decreto-Lei n. 762, de 14 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 ago. 1969.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 6.532, de 24 de maio de 1978. Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-lei n. 762, de 14 de agosto de 1969, que “autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 maio 1978.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 nov. 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 2000.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 abr. 2004.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Medida Provisória n. 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso circular n. 277**, de 8 de maio de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento básico**: avaliação institucional das universidades brasileiras. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 1.466, de 12 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 7, de 19 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 3.643, de 9 de novembro de 2004. Dispõe sobre a habilitação para o credenciamento de novas instituições de educação superior (IES). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 nov. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 300, de 30 de janeiro de 2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC/SESu n. 19, de 17 de maio de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 1, de 10 de janeiro de 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. **PEC n. 217, de 11 de dezembro de 2003**. Altera o caput e acrescenta três parágrafos ao art. 212 da Constituição Federal, para ampliar as fontes de financiamento da educação superior por meio do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior (Fundes) e da contribuição social para a educação superior (CES). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=148603>>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. **PL n. 118, de 11 de agosto de 2016**. Acrescenta o art. 431-A à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e altera o caput do art. 93 da Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991, para dispor sobre o preenchimento de quotas para pessoas com deficiência. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/99558>>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me002072.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: SESu, 1994.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):** bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. 2003. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/avaliacao/sinaes.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):** da concepção à regulamentação. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. A “Raies” e a revista **Avaliação**: a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 267-290, jul. 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, s. l., v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.

BERTANHA, Pricila. Plano de desenvolvimento institucional: da concepção burocrática/regulatória para a concepção sistêmica. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 11., 2011, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26063>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, s. n., p. 29-34, out. 2005.

CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. Opinião. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, n. p., jan./jun. 2008.

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

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CEPAE. Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial. **Informações gerais**. s. d. Disponível em: <<http://www.cepaefaced.ufu.br>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. Uma escola do tamanho do Brasil. Caderno temático do programa de governo. São Paulo, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.N

CORTELLA, Mario S. **Não nascemos prontos** – provocações filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 15-24, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 34, p. 29-35, dez. 1998.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito.** 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FAZENDA, I. **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, E. B. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 34, p. 45-59, jul./dez. 2012.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2011.

FERREIRA, L. R. C.; MIRANDA, A. A. B. Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. de (Orgs.). **Inclusão educacional, do discurso à realidade:** construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FOGLI, Bianca. **A dialética da inclusão em educação:** uma possibilidade em um cenário de contradições. Petrópolis: De Petrus, 2012.

FONSECA, M. O planejamento educacional no Brasil: entre a política de Estado e a demanda social. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., Porto, 2014. **Anais...** Porto: ANPAE, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MariliaFonseca_GT5_integral.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

FONSECA, Marcio Alves da. Normalização e o direito. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78,

p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do liberalismo. Brasília: CNTE; Confederação dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GUEDES, B. S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C.; HATTAGE, M. D. (Orgs) **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

LAFER, Betty Mindlin. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LEMOS, F. C. S. História do Espaço e Governamentalidade em Foucault. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 36, p. 138-148, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/1668/2155>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH – Suplemento NH na Escola**, Novo Hamburgo, p. 2, 12 nov. 2005.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte. Autêntica: 2013.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

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

LUNARDI, Márcia Lise Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 1-8, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 29-32, 1999.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, s. n., p. 24-28, out. 2005.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: Avaliação e Política em Educação**, [s.l.], v. 15, n. 56, p. 95-114, jul./set. 2007.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, s. l., v. 11, n. 33, p. 391-406, set./dez. 2006.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MEYER JUNIOR, Vitor. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico – um estudo de universidades brasileiras. **Revista Alcance**, s. l., v. 12, n. 3, p. 373-389, 1988.

MURIEL, Roberta. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: análise do processo de implantação. Brasil: Hoper, 2006.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PEREIRA, J. Matias. Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Europeia. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 61-82, jan./fev. 2008.

PICAWY, M. M. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito: uma análise da implementação em três IES/RS/Brasil. 2008. 262 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 173-199, set./out. 1998.

PINTO, C. R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

PROVIN, P. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas**: produzindo “atitudes de inclusão”? 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 1, maio 1999, p. 189-195.

RIBEIRO, Elisa Antônia. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 299-316, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/02.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura**, Barcelona, s. n., p. 25-41, 1996.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época). v. 11.

SANTOS, João de Deus. **Licenciatura e biopoder:** uma perspectiva de análise. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SARDAGNA, Helena V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, Rejane R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, s. n., out./2005, p. 19-23.

SGUSSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUSSARDI, Valdemar (Org). **Educação superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, L. C. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (Orgs.). **Inclusão educacional, do discurso à realidade:** construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, Maria do Pilar L. Opinião. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, n. p., jan./jun. 2008.

SILVA, Natália L. da. **Avaliação formativa no ensino superior:** avanços e contradições. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

TORRES, Rosa María. **Educación para todos: la propuesta, la respuesta (1990-1999).** Buenos Aires, 1999. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Ata da 2ª reunião realizada pelo Consex em 2000.** Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Atas/ataCONSEX-2000-2.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Ata da 3ª reunião realizada pelo Consun em 2001.** Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Atas/ataCONSUN-2001-3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Ata da 11ª reunião realizada pelo Consun em 2002.** Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Atas/ataCONSUN-2002-11.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Ata da 3ª reunião realizada pelo Consun em 2009.** Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Atas/ataCONSUN-2009-3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Ata da 8ª reunião realizada pelo Consun em 2009.** Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Atas/ataCONSUN-2009-8.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Ata da 1ª reunião realizada pelo Consun em 2010.** Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Atas/ataCONSUN-2010-1.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Estatuto.** Disponível em: <http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Estatuto_da_UFU.pdf> Acesso em: 18 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE:** período 2008-2012. Anexo à Resolução n. 7/2009 do Conselho Universitário. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2009-7.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE:** período 2010-2015. Disponível em: <<http://www.pide.ufu.br/node/4>>. Acesso em: 18 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Regimento geral.** Disponível em: <http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Regimento_Geral_da_UFU.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, s. l., v. 20, p. 121-135, 2011.

ZAINCO, M. A. S. O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 125-140, fev./jun. 2000.