

Sandra Regina Carrieri de Souza

**POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária do Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Administração Universitária.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Carla Cristina Dutra Búrgio

Florianópolis
2014

S729p Souza, Sandra Regina Carrieri de

Política institucional de inclusão educacional [dissertação]: desafios e possibilidades na Universidade Federal de Santa Catarina / Sandra Regina Carrieri de Souza; orientador, Carla Cristina Dutra Búrigo. - Florianópolis, SC, 2014.

133 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Universidade pública. 2. Política institucional. 3. Aprendizagem – transtornos específicos. I. Búrigo, Carla Cristina Dutra. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

CDU 35

Sandra Regina Carrieri de Souza

**POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária do Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Administração Universitária.

Florianópolis, 31 de março de 2014.

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária

Banca Examinadora:

Prof.^a Carla Cristina Dutra Búrigo, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

Prof.^a Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

Prof. Juan Bernardino Marques Barrio, Dr.
Universidade Federal de Goiás – Brasil

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

Ao Dennis, por dividir comigo a sua história e ser parte fundamental da minha. Sem seu estímulo e compreensão, com certeza, essa conquista não seria possível.

Aos meus outros dois amores, meus filhos, Raphael e Marina, que me fazem compreender a importância de vivermos juntos, para, juntos, sonharmos nossos sonhos e, juntos, torná-los realidade.

À minha querida irmã, Ana Maria, que mesmo distante, me inspira com seu exemplo de dignidade e coragem.

Ao meu querido irmão, Lourenço, que zela por mim, mesmo à distância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que essa importante etapa de aprendizado fosse concretizada. A todos, minha eterna gratidão.

Aos queridos estudantes dos cursos de graduação, que durante nossos encontros, despertaram em mim, o desejo de desenvolver este trabalho de pesquisa. Vocês são os motivadores de minha busca incessante por novos conhecimentos.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Carla Cristina Dutra Búrigo, por criar, por meio de seus ensinamentos e exemplo, as possibilidades para que a construção dessa etapa de meu aprendizado se efetivasse. Meus sinceros agradecimentos, por toda dedicação, amorosidade e, principalmente, por me fazer compreender que para aprender é preciso renovar-se, constantemente e que, só por meio do aprendizado constante, podemos nos constituir profissionais capazes de criar e transformar a realidade que nos circunda.

À Prof.^a Dr.^a Alessandra de Linhares Jacobsen, integrante da banca e professora do curso de Mestrado em Gestão Universitária, por sua disponibilidade e comprometimento. Agradeço, especialmente, pelo carinho com o qual sempre me acolheu.

Ao Prof. Dr. Juan Marques Barrio, membro da banca, por suas lúcidas orientações, que contribuíram para que o desenvolvimento deste estudo se tornasse mais crítico e coerente com os objetivos, inicialmente propostos.

Ao Prof. Pedro Antônio Melo, coordenador do curso de Mestrado em Gestão Universitária e membro da banca, por partilhar seus conhecimentos e pela presença, sempre amigável.

À minha amada família, Dennis, Raphael e Marina, por, ao mesmo tempo, me servir de porto seguro e de estímulo para navegar por novos mares.

À minha querida amiga-irmã, Corina Martins Espíndola, por permitir que compartilhássemos nossa angústia, frente às dificuldades, e nossa alegria, diante de cada pequena vitória.

À Nayara Muller Tossatti, Lilian Meneghetti Pauli, Fernanda Albertina Garcia e Wendie Serralheiro, doces meninas que, assim como eu, compartilham a paixão pelo ato de educar.

Ao meu querido professor de inglês, João Maia, pela correção do *abstract* e, principalmente, por ter se revelado um grande amigo e um ótimo ouvinte.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado Profissional em Administração Universitária, que compartilharam as dificuldades e as conquistas dessa caminhada, meu agradecimento por tantos momentos alegres e descontraídos, que contribuíram para que esse percurso se tornasse mais suave.

A toda equipe de profissionais do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, por todo apoio e ensinamentos recebidos.

Aos veteranos do Programa de mestrado, Cléia Normandina Silveira Ramos e Marcelo Bine Moni, pela parceria e constante colaboração.

Ao Colégio de Aplicação e, em especial ao seu Diretor, Prof. José Análio de Oliveira Trindade, pela compreensão e apoio.

A todos que, gentilmente, concordaram em colaborar com esta pesquisa, disponibilizando parte de seu tempo para participarem das entrevistas.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como a política institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desenvolve ações voltadas à inclusão educacional, para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais de estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem. Este estudo caracteriza-se por ser um estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo como fonte de dados a observação direta e as entrevistas semiestruturadas com gestores e coordenadores de curso de graduação da UFSC. A pesquisa identificou que esta política institucional de inclusão educacional ainda não se encontra plenamente constituída, e que, embora algumas ações de caráter inclusivo venham sendo realizadas, as mesmas ainda não obtiveram resultados efetivos, em se tratando de estudantes com transtorno específico de aprendizagem. Dentro deste cenário, os envolvidos nos processos de inclusão educacional se mostraram inseguros e solitários, devido à falta de formação e apoio institucional insuficiente, como os grandes dificultadores de suas ações junto aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. A partir dos resultados da pesquisa, proponho ações relacionadas à gestão e à formação, que promovam o conhecimento a respeito da diversidade que constitui o grupo de estudantes da UFSC, fortalecendo o processo de desenvolvimento da política institucional de inclusão educacional, tendo o acesso ao conhecimento como um direito e não um privilégio de poucos.

Palavras-chave: Universidade Pública. Política Institucional Inclusiva. Transtornos Específicos de Aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to understand how the institutional policy of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) develops actions for inclusion, to attend the special educational needs of students with Specific Learning Disorder. This study is characterized by being a case study, qualitative in nature, having as a resource of data, direct observation and semi structured interviews with managers and graduation program coordinators at UFSC. The research identified that this institutional policy of education inclusion hasn't been established yet and although some actions of inclusiveness will be held, they didn't get effective results, in the case of students with specific learning disorder. Within this context, those involved in the processes of educational inclusion showed they feel themselves insecure and lonely due to the insufficient institutional support and lack of training as the major hindering of their actions with students who have special educational needs. From the research results, I propose alternative actions related to the management and training, to promote knowledge about the diversity that constitutes the group of students at UFSC, becoming stronger the developing process of the institutional policy of education inclusion, having the knowledge access as a right and not a few people privilege.

Keywords: Public University. Institutional Inclusive Policy. Specific Learning Disorders.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminho teórico proposto para este estudo	27
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudantes com necessidades educacionais especiais acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSC 2013/1.....	31
Quadro 2 - Cursos com alunos com TEA e áreas de conhecimento da CAPES (2009).....	76
Quadro 3 - Potenciais participantes das entrevistas	77
Quadro 4 - Amostra da pesquisa	77
Quadro 5 - Codificação das categorias e dos conteúdos básicos.....	79
Quadro 6 - Caracterização dos entrevistados.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIPD - Ano Internacional da Pessoa Deficiente
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CA - Colégio de Aplicação
CAAP - Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico
CAE - Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA - Centro de Ciências Agrárias
CCB - Centro de Ciências Biológicas
CCE - Centro de Comunicação e Expressão
CCJ - Centro de Ciências Jurídicas
CCS - Centro de Ciências da Saúde
CDS - Centro de Desportos
CED - Centro de Ciências da Educação
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CFH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CFM - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
COPERVE - Comissão Permanente do Concurso Vestibular
CSE - Centro Socioeconômico
CTC - Centro Tecnológico
DAE - Departamento de Administração Escolar
DDA - Distúrbio do Déficit de Atenção
DPAC - Distúrbio de Processamento Auditivo Central
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
INCLUIR - Programa de Acessibilidade na Educação Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PAC - Processamento Auditivo Central
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIAPE - Programa Institucional de Apoio Pedagógico Institucional

PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROFOR - Programa de Formação Continuada para Professores
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sesu - Secretaria de Educação Superior
SNAC - Sistema Nervoso Auditivo Central
TDA - Transtorno do Déficit de Atenção
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA - Transtornos Específicos de Aprendizagem
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPIAS - Union of the Physically Impaired Against Segregation

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	23
1 A UFSC E A POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	29
1.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC).....	29
1.2 NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFSC	32
1.3 A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL	35
2 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E SOCIAL DOS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM	39
2.1 UM OLHAR SOBRE OS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM	39
2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	43
2.3 DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÃO, ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS	44
2.4 DADOS DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL	52
3 POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL	55
3.1 O TERMO INCLUSÃO NO CONTEXTO ATUAL	55
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL	59
3.3 DEFICIÊNCIA E AS DIRETRIZES DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	64
3.4 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES.....	69
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
4.1 TIPO E NATUREZA DO ESTUDO.....	73
4.2 A POPULAÇÃO E AMOSTRA	74
4.3 COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	78
5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	81
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	81
5.2 A UFSC E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	82
5.3 TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM.....	94
5.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109

REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A - Instrumento de coleta de informações.....	131
ANEXO A - Organograma – PROGRAD.....	133

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A política institucional de inclusão educacional, o interesse por esse tema de estudo, surge de minha formação acadêmica em pedagogia com habilitação em educação especial, de minha trajetória profissional na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no Setor de Inclusão do Colégio de Aplicação (CA) e, principalmente, de minha atuação como membro do Núcleo de Acessibilidade¹ da UFSC, onde busquei contribuir com as diretrizes pedagógicas voltadas aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)², matriculados nos cursos de graduação da Instituição.

Diante do processo de envolvimento com esses estudantes, que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, devido à condição de deficiência ou de Transtorno Específico de Aprendizagem (TEA)³, pude constatar as especificidades apresentadas por esses sujeitos que, recentemente, começaram a ter acesso aos cursos de graduação e, para tanto, busquei investigar como se manifestam as ações para o atendimento às necessidades decorrentes dessas particularidades, e como estas ações vêm sendo gerenciadas, institucionalmente.

Como refere Magalhães (2006, p.45), “[...] até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso à educação superior no Brasil, isso está associado, inclusive, ao não acesso desta população à educação básica”. Todavia, os resultados obtidos por pesquisa divulgada pelo Governo Federal, por meio do Portal Brasil (IBGE, 2012), apontam que outra realidade está se delineando nas Instituições de Ensino Superior (IES), com o aumento de pessoas com deficiência, que passaram a se inserir no contexto da educação superior,

¹ Criado por meio de Portaria nº 1.752/GR/2012 (UFSC, Art. 1, 2012a), com o objetivo de “coordenar e apoiar a execução da política institucional de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade, sob a ótica dos direitos humanos”.

² A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) define como portadores de Necessidades Educacionais Especiais aqueles sujeitos que requerem recursos pedagógicos e metodologias diferenciadas que atendam suas especificidades.

³ Termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações que se manifestam por meio de dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

como um todo. Os dados indicam que a quantidade de alunos com deficiência matriculados na educação superior cresceu 933,6% entre 2000 e 2010, passando de 2.173 para 20.287, sendo que 6.884 são da rede pública. O número de Instituições de Ensino Superior que atendem alunos com deficiência passou de 1.180, no fim do século passado, para 2.378, em 2010. Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes (IBGE, 2012).

Isto posto, o crescimento progressivo da presença de estudantes com deficiência nas universidades vem exigindo ações voltadas à sua inclusão educacional⁴, o mesmo acontecendo em relação aos estudantes com TEA. Importante salientar que, se essas ações não forem planejadas, implantadas e geridas institucionalmente, podem assumir caráter reativo e não inclusivo, ou seja, de incipiente abrangência na cultura institucional, conforme afirma Thoma (2006, p.01):

[...] tem sido crescente o número de alunos nomeados “com necessidades especiais” que concluem o ensino fundamental e médio e chegam ao ensino superior. Esta situação exige que sejam tomadas as providências, sob pena de entrarmos em um processo que muito bem poderíamos caracterizar como “inclusão excludente”, onde alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer.

No contexto da educação superior, a dificuldade de democratização do saber, por parte das universidades públicas, como campo de investigação da presente pesquisa, reflete a contradição vivenciada entre seu ideal democrático de igualdade e, ao mesmo tempo, a desigualdade vivenciada pela sociedade contemporânea, que se agrava frente aos ditames de uma política econômica e social alicerçada em preceitos neoliberais. Em outras palavras, a universidade pública se vê inserida na divisão social, embora busque uma universalidade que lhe possibilite responder às contradições que essa divisão impõe (CHAUI, 2003).

⁴ A inclusão educacional passa pelo desenvolvimento de uma postura política, econômica, social e cultural, que reconheça a questão educacional como parte integrante da gama dos problemas sociais (BIANCHETTI; CORREIA, 2011).

O neoliberalismo não se configura apenas como um sistema econômico, mas um ambicioso projeto de construção hegemônica, que atua no plano econômico, ideológico, político e cultural de nossa sociedade (SANTOS, 2003).

Portanto, dentro da ótica neoliberal, as universidades públicas, que, enquanto instituições sociais⁵, devem contribuir para o desenvolvimento e a igualdade social, passam, contraditoriamente, a atuar como estruturas de reprodução das relações econômicas e sociais presentes no modo de produção capitalista (BIANCHETTI, 2001). Por outro lado, mesmo pressionadas pelas limitações impostas pela conjuntura neoliberal, as instituições sociais seguem ocupando papel de destaque no contexto da inclusão social, podendo fazer sua gestão educacional ecoar seus princípios em busca de espaço para o exercício da contestação da ordem dominante (MATISKEI, 2004).

Sendo assim, acredito que a compreensão das NEE de estudantes com deficiência ou TEA, bem como dos possíveis desafios do contexto social, histórico e educacional para atendê-las, por parte da gestão da universidade, é imprescindível para a constituição de uma política institucional inclusiva, tendo como objetivo a formação de todos os estudantes, com vistas a contribuir para o resgate/fortalecimento do papel social das universidades públicas.

Cumprе destacar, que o fenômeno a ser investigado é a política institucional de inclusão educacional da UFSC, sendo que o estudo efetuado e apresentado nesta Dissertação refere-se, especificamente, às ações voltadas ao atendimento das NEE de alunos com TEA matriculados nos cursos de graduação. É importante salientar que, embora, os TEA não configurem condição de deficiência, a temática da deficiência é abordada neste estudo, por não haver política pública educacional voltada especificamente a estes estudantes que apresentam TEA. As políticas educacionais voltadas ao atendimento das NEE de estudantes com deficiência acabam se estendendo, também, aos estudantes com TEA.

Desta maneira, diante da minha prática como membro do Núcleo de Acessibilidade da UFSC (2012a), no espaço de interlocução dos

⁵ A universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é “uma ação social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais” (CHAUÍ, 2003, p.5).

atendimentos aos estudantes com TEA, percebi a importância de pesquisar mais profundamente sobre a política institucional de inclusão educacional, que dê suporte para o acompanhamento destes estudantes, por entender que, assim como as pessoas com deficiência, as pessoas com transtornos específicos de aprendizagem também devem ser alvo de políticas institucionais das IES, que visem à inclusão de alunos com NEE.

De acordo com Mezadri (2009, p.59), os Transtornos Específicos de Aprendizagem são causados,

[...] por uma diferença de estrutura do cérebro presente desde o nascimento e é geralmente hereditário. Elas afetam a maneira como o cérebro processa a informação. Esse processo é a principal função envolvida na aprendizagem. [...] as dificuldades de aprendizagem não refletem o QI do indivíduo, pelo contrário, uma pessoa com distúrbio de aprendizagem enfrenta problemas para desenvolver habilidades específicas ou para completar uma tarefa e só pode ser considerado distúrbio de aprendizagem quando afeta de forma significativa o desempenho escolar.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é compreender como a política institucional da UFSC desenvolve ações voltadas à inclusão educacional, para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais de estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem. Para tanto, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer a política institucional, com vistas aos estudantes de graduação que apresentam Transtorno Específico de Aprendizagem;
- b) Conhecer ações institucionais de caráter inclusivo, diante do processo de desenvolvimento da política de inclusão educacional, que contemplem os estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem; e,
- c) Propor ações com vistas a contribuir para política desenvolvida pela UFSC, visando à inclusão educacional, para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais dos estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem.

Com vistas a atingir os objetivos inicialmente propostos, desenvolvi este estudo, partindo da minha realidade concreta, ou seja, a UFSC e a Política Institucional de Inclusão Educacional por ela desenvolvida, investigando a seguir as concepções de TEA e NEE, bem como as Políticas Públicas de Inclusão Social, voltadas à educação superior para, finalmente, em um sentido contrário, voltar ao ponto de partida, buscando desvelar os significados que esta caminhada possa propiciar. Isto posto, vide Figura 01- Caminho teórico proposto para este estudo.

Figura 1 - Caminho teórico proposto para este estudo



Fonte: Elaborada pela autora (2013).

O caminho percorrido para a sistematização deste estudo é contemplado em cinco capítulos.

No capítulo 1 – A UFSC e a política de inclusão educacional, parto do meu universo concreto, a UFSC, fazendo um breve apanhado histórico, desde seu surgimento até sua atual configuração para, depois, apontar reflexões sobre os setores responsáveis pela gestão da política institucional de inclusão educacional. Ao fim do capítulo, reflito sobre o papel da UFSC, enquanto instituição social, com vistas ao desenvolvimento da política institucional de inclusão educacional.

No capítulo 2 – Desenvolvimento histórico e social dos Transtornos Específicos de Aprendizagem, procuro compreender as particularidades distintas dos estudantes que apresentam NEE, em decorrência de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA) e

daqueles estudantes que apresentam NEE, devido à condição de deficiência, para, por fim, procurar compreender suas condições sociais, históricas e educacionais, por meio da apreciação de dados sobre a deficiência, no contexto brasileiro.

No capítulo 3 – Política pública de inclusão social, busco compreender de que forma as políticas públicas vêm contribuindo para a inclusão social e educacional de estudantes que apresentam NEE.

No capítulo 4 – Procedimentos metodológicos, descrevo o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, apontando a natureza deste estudo, a população, a amostra e os instrumentos utilizados para coleta de informações, bem como o processo utilizado para a análise das informações obtidas.

No capítulo 5 - Análise das informações coletadas, procuro à luz do referencial teórico, anteriormente estudado, atribuir significações ao fenômeno em estudo, evidenciado por meio das entrevistas realizadas.

E, nas Considerações finais, depois de ter percorrido esta caminhada de construção da fundamentação e análise do fenômeno estudado, com base na pergunta de pesquisa e nos objetivos inicialmente delineados, apresento minhas considerações finais e proponho ações que possam, quiçá, contribuir para a política institucional de inclusão educacional de estudantes que apresentam Transtornos Específicos de Aprendizagem, na UFSC.

1 A UFSC E A POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Início este capítulo com um breve histórico do surgimento da UFSC, tratando, a seguir, de sua atual configuração. Depois, apresento o Núcleo de Acessibilidade, como um dos setores responsáveis pela organização das ações institucionais, voltadas para a inclusão educacional na UFSC e, ao final, contextualizo a minha concepção de universidade como instituição social.

1.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

Conforme dados obtidos junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSC (UFSC, 2009), a sua criação se deu por meio da Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960 (BRASIL, 1960), reunindo as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial. Com a Reforma Universitária, foram extintas as faculdades e a universidade adquiriu uma nova estrutura didática e administrativa. As Faculdades deram lugar às unidades universitárias, com a denominação de centros de ensino, os quais agregam os departamentos de ensino.

No campus central da UFSC, Reitor João David Ferreira Lima – Florianópolis, local de realização da presente pesquisa, a UFSC tem um total de onze centros de ensino (UFSC, 2009), quais sejam:

- a) Centro de Ciências Agrárias (CCA);
- b) Centro de Ciências Biológicas (CCB);
- c) Centro de Comunicação e Expressão (CCE);
- d) Centro de Ciências Jurídicas (CCJ);
- e) Centro de Ciências da Saúde (CCS);
- f) Centro de Desportos (CDS);
- g) Centro de Ciências da Educação (CED);
- h) Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH);
- i) Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM);
- j) Centro Socioeconômico (CSE); e,
- k) Centro Tecnológico (CTC).

Além da educação superior, a UFSC também atende a educação básica, por meio do Colégio de Aplicação (CA) e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Em 1961, foi criado o Colégio de Aplicação da UFSC, que atende ao ensino fundamental e médio, constituindo-se campo de estágio supervisionado e de pesquisa para seus alunos e professores e de demais instituições públicas. Em 1980, foi

criado o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, que atua na educação de crianças na faixa etária de 03 meses a 05 anos e 11 meses (UFSC, 2009).

De acordo com informações obtidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (UFSC, 2009), com a participação da UFSC, a partir de 2008, no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶, novos cursos presenciais foram criados, com aumento significativo de vagas. Por meio de recursos obtidos deste Programa (BRASIL, 2007a), foram criados os novos *campi* em Araranguá, Joinville e Curitiba (UFSC, 2009). A partir deste contexto, a UFSC passa a atender a um número maior de alunos, apresentando, segundo o Departamento de Administração Escolar (DAE), no ano de 2013 (UFSC, 2013f), um quadro de 28.493 alunos, regularmente matriculados nos cursos de graduação da Instituição.

De acordo com o Núcleo de Acessibilidade da UFSC (UFSC, 2012a), não se tem informação precisa sobre o número de estudantes com TEA, matriculados nos cursos de graduação da UFSC, o que se dispõe apenas é o conhecimento do número de estudantes com TEA que contavam com o acompanhamento profissional dos membros deste Núcleo (UFSC, 2012a). Vide dados referentes ao primeiro semestre letivo de 2013 no Quadro 01 - Estudantes com necessidades educacionais especiais acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSC 2013/1.

⁶ As ações do Programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no País (BRASIL, 2007a).

Quadro 1 - Estudantes com necessidades educacionais especiais acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSC 2013/1.

CURSOS	ALUNOS	TEA
Agronomia	01	Distúrbio de Processamento Auditivo Central caracterizado por déficit de decodificação e integração auditiva (DPAC)
Arquitetura	01	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
Física	01	Transtorno do Déficit de Atenção (TDA)
Fonoaudiologia	01	Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
Letras-Francês	01	Dislexia
Matemática	01	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
_____	TOTAL 06	_____

Fonte: Dados obtidos junto à Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (nov. 2013).

O Núcleo (2012a) teve acesso a estes alunos, com vistas ao acompanhamento, por meio de informações fornecidas pelas coordenadorias dos cursos de graduação, pelos próprios estudantes que procuraram o Núcleo (2012a) ou pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular - COPERVE. Ainda, de acordo com o Núcleo de Acessibilidade (2012a), acredita-se na existência de outros estudantes com TEA nos cursos de graduação da UFSC que, possivelmente, não procuraram o Núcleo de Acessibilidade (2012a) por entenderem não haver necessidade de um acompanhamento por parte do mesmo ou por não terem conhecimento do trabalho desenvolvido.

A atuação dos Núcleos de Acessibilidade, junto aos estudantes que possuem condição de deficiência, ocorre por meio de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que, diante do crescente número de estudantes com NEE, matriculados nas universidades públicas federais, vem fomentando, por meio do Programa INCLUIR - Programa de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior. A função destes Núcleos é responder pela organização de ações institucionais que garantam a esses estudantes a integração à vida acadêmica, por meio da eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

1.2 NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFSC

Em observância às diretrizes fixadas pelo MEC, foi criado, por meio da Portaria nº 1.752/GR/2012 (UFSC, 2012a), em 31 de outubro de 2012, o Núcleo de Acessibilidade da UFSC. Todavia, as ações institucionais voltadas para a inclusão de estudantes com NEE e/ou TEA tiveram início antes da emissão dessa Portaria, que veio a substituir a Portaria nº 1.537/GR/2010, de 7 de dezembro de 2010 (UFSC, 2010a), que criou o Comitê de Acessibilidade da UFSC.

O Comitê de Acessibilidade (UFSC, 2010a), que posteriormente passa a ser intitulado Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), teve como objetivo central proporcionar condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de pessoas com NEE nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem da Universidade (UFSC, 2010a). Era representado por um grupo de profissionais e estudantes da UFSC que, desde os anos 90, vinha reafirmando a necessidade de elaboração e implementação de uma política institucional que garantisse condições de acesso e adequações para o processo de aprendizagem de estudantes com NEE.

Desde 2008, o Comitê desenvolveu suas atividades, sendo reconhecido oficialmente pela UFSC, em 2010, com a emissão da Portaria nº 1.537/GR/2010 (UFSC, 2010a). Em 2008, o Comitê apresentou o projeto Acessibilidade e Inclusão da UFSC à Sesu (Secretaria de Educação Superior), atendendo ao Edital nº 04, de 02 de maio de 2008, (BRASIL, 2008a). Tal Projeto previa como um de seus objetivos a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFSC, como contexto de articulação e difusão de ações em acessibilidade e inclusão. Naquele momento, para além do grupo que elaborou o Projeto, pessoas de diferentes segmentos da Universidade (estudantes, servidores técnico-administrativos em educação e docentes) reuniram-se regularmente, ao longo do ano, para discutir propostas e estratégias para a criação do Núcleo (UFSC, 2012a).

O Comitê iniciou suas ações, sem contar com espaço físico definido, a partir das demandas apresentadas pelos coordenadores de cursos, professores ou mesmo de estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação que procuravam os membros do Comitê, para serem orientados, quanto aos seus direitos.

Embora o Comitê realizasse o acompanhamento de alunos com NEE, que podem ser originadas tanto pela condição de deficiência, quanto pela presença de TEA, havia, em seus princípios gerais, referência específica a estudantes com deficiência, o mesmo não

ocorrendo em relação aos estudantes que apresentavam algum transtorno de aprendizagem. Diante deste fato, é importante observar que o Programa INCLUIR (BRASIL, 2013) é, especificamente, voltado para a promoção da acessibilidade dos estudantes em condição de deficiência.

De acordo com Relatório do Comitê de Acessibilidade da UFSC (UFSC, 2012c, p.6), os princípios gerais propostos para a integração das ações de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais na gestão universitária são:

- Ações descentralizadas e participativas: estratégia de formação/capacitação, fortalecimento e construção de processos de gestão inclusiva em todas as Unidades, Coordenadorias de Curso, Departamentos de Ensino, Serviços, Programas, etc;
- Respeito à singularidade: respeito à singularidade das pessoas com deficiência, evitando a criação de protocolos rígidos para o atendimento às suas necessidades educacionais especiais;
- Promoção da cultura inclusiva: construção de uma universidade na qual os princípios de ética, da solidariedade, da promoção da cidadania, com base no diálogo e na transparência, convivam com a perspectiva inclusiva de atenção às pessoas com deficiência;
- Indissociabilidade entre inclusão e desenvolvimento institucional: conhecer e considerar as normas, convenções, leis e decretos acerca de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no planejamento institucional da universidade em todos os níveis, a saber, arquitetônico, informacional, comunicacional, programático e atitudinal, e,
- Ações consistentemente embasadas e informadas: pautar todas as ações para acessibilidade e inclusão da UFSC com base em referências científicas, documentos nacionais e internacionais, garantindo a sintonia destas ações com as políticas públicas da área e com a literatura atual.

Estes mesmos princípios serviram como base para as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), constituído por alguns dos servidores técnico-administrativos em educação e docentes que compunham o antigo Comitê de Acessibilidade da UFSC (UFSC, 2010a).

De acordo com o Relatório de Ações Desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012c, p.1), é possível destacar que, apesar das atividades desenvolvidas, ainda não há qualquer referência específica aos estudantes com TEA:

- a) Atualização constante das informações sobre os estudantes com deficiência matriculados na UFSC;
- b) Orientação e suporte aos professores, garantindo um espaço de acolhimento e discussão acerca das adequações necessárias à prática pedagógica cotidiana;
- c) Realização de avaliações funcionais dos estudantes com deficiência, buscando recursos pedagógicos e outros necessários para suas atividades de formação;
- d) Orientação ao trabalho de estudantes-bolsistas de graduação de diferentes áreas de conhecimento que atuam em sala de aula e demais espaços acadêmicos, auxiliando a atender às necessidades específicas de cada acadêmico com deficiência;
- e) Interlocação com diversos setores da UFSC, de forma a viabilizar o acesso dos estudantes com deficiência a diferentes espaços/atividades na universidade; e,
- f) Apoio à pesquisas e extensões universitárias que visem ampliar o conhecimento das deficiências e as iniciativas de inclusão social nos ambientes escolar e urbano.

Neste movimento de ampliação das oportunidades educacionais, emerge a concepção de universidade fundamentada nos pressupostos do desenvolvimento social, que a compreende como um local de convívio, respeito e valorização das diferenças individuais, fortalecendo o seu papel, como instituição social (CHAUÍ, 2003).

Em 08 de agosto de 2013, por meio da Portaria nº 1.522/GR/2013 (UFSC, 2013a), é criada a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional

(CAE), revogando a Portaria nº 1.752/GR/2012 (UFSC, 2012a), que criava o Núcleo de Acessibilidade, que acompanhava os estudantes que apresentassem NEE, fossem elas originadas pela condição de deficiência ou de TEA.

A partir da extinção do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a) e da criação do CAE (UFSC, 2013a), que tem como objetivo acompanhar apenas os estudantes com deficiência, os estudantes com TEA passam a ser atendidos pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), que tem, entre suas atribuições, a de “desenvolver ações de apoio pedagógico para estudantes com necessidades especiais e/ou outras necessidades específicas, para que possam desenvolver suas atividades acadêmicas com qualidade” (UFSC, 2012d, s/p).

Com o *status* de coordenadoria, o CAE, que substitui o Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), passa a fazer parte da estrutura organizacional da Universidade, tendo a possibilidade de constituir uma equipe multidisciplinar que se responsabilize, institucionalmente, pela elaboração e implantação das políticas institucionais de inclusão educacional, trabalho antes desempenhado por um grupo de servidores nomeados por portaria que tinham carga horária de dez horas semanais. A Coordenadoria passa, também, a contar com espaço físico definido (UFSC, 2013c). Vide Anexo A- Organograma – PROGRAD.

Sendo assim, com o surgimento do CAE, há um salto qualitativo, no que tange ao reconhecimento, por parte da Administração Central da UFSC, da importância do desenvolvimento de política institucional de inclusão educacional direcionada aos estudantes com deficiência.

1.3 A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

O desenvolvimento de uma política institucional que vise a inclusão educacional de estudantes que apresentam NEE vai ao encontro da missão da Universidade, enquanto instituição social que aspira a universalidade, buscando democratizar o acesso, não só ao espaço universitário, mas ao conhecimento acadêmico.

Desta forma, refletir e discutir sobre as políticas institucionais de inclusão educacional implica na necessidade de compreensão das relações estabelecidas entre a universidade, o Estado e a Sociedade, pois, ao mesmo tempo em que a universidade se vê compelida a possibilitar o acesso e permanência de todos os estudantes, cumprindo assim sua missão social, ela não possui uma política institucional que assegure ao grupo de estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem, a participação plena no ambiente acadêmico.

Por sua vez, o Estado, que determina que o ensino deva ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições de ensino (BRASIL, 1988), não dispõe de legislação que estabeleça diretrizes para o acompanhamento dos estudantes que apresentam NEE, originadas pela presença de transtorno de aprendizagem, deixando esta população à mercê da exclusão educacional.

Portanto, é necessário reconhecer que, historicamente, a universidade pública brasileira como instituição social, tem enfrentado enormes desafios, principalmente de ordem política e econômica, com a censura e cerceamento da liberdade de pensamento por parte do Estado, nas décadas de 60 e 70 e, mais recentemente, com a política neoliberal, que fortalece o processo da privatização e a individualidade, em detrimento do fortalecimento do social, do público (BÚRIGO, 2003).

De acordo com Santos (2005), o projeto neoliberal, que surge como uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo, influencia o sistema educacional, por meio das políticas públicas educacionais formuladas pelo Estado, que concebem a educação como uma organização voltada à qualificação de pessoas para atuarem na esfera econômica, tratando-a como um negócio, e não como um bem social.

Imersa no projeto neoliberal, à escola sobra o compromisso paradoxal de lidar com duas realidades intrinsecamente contraditórias. [...] Ao mesmo tempo em que lhe cabe formar o sujeito social, afinado com as novas demandas do mercado consumidor, cabe-lhe, também, oferecer respostas ao grande número de 'desqualificados' que, por várias contingências, estiveram excluídos do acesso ao conhecimento técnico exigido pelo mercado e que não se enquadram nos limites impostos pelo projeto hegemônico do capitalismo mundial (MATISKEI, 2004, p.5).

Desta forma, a universidade vivencia contraditoriamente a relação de ser, ao mesmo tempo, legitimadora e opositora das ações ideológicas da sociedade e do Estado, numa relação de identidade como instituição social (BÚRIGO; RAMOS, 2012).

De acordo com Chauí (2003), a partir do momento em que a educação, direito socialmente conquistado, nestes últimos séculos, passa

a constituir o setor de serviços não exclusivos do Estado, a universidade deixa de ser uma instituição social, passando a atuar como uma organização social, prestadora de serviços que celebra contrato de gestão com o Estado e com o mercado.

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 2003, p.6).

Para a autora, é necessário compreender a universidade por meio de outra perspectiva, focando no reconhecimento da função social da educação, comprometida com o desenvolvimento social e não com o fortalecimento das relações do mercado. Acrescentam Búrigo e Ramos (2012), para que a universidade não se limite a atender às demandas do mercado, é necessário que haja condições de existência que possibilitem a análise de sua prática social e dos fatores ideológicos que permeiam esta prática.

Portanto, compreender a UFSC como uma instituição social exige que reconheçamos que sua atuação atende aos interesses da sociedade, e que por ela, é legitimada. Essa legitimação passa pela necessidade de que suas ações contemplem todos os segmentos sociais, ou seja, suas ações institucionais devem ser dotadas de caráter realmente inclusivo, a partir do reconhecimento e da compreensão da diversidade que a constitui, dentre elas, a população formada pelos estudantes com TEA.

2 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E SOCIAL DOS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

Creio que, somente seja possível compreender como a política institucional da UFSC atende às necessidades de determinado grupo social, se conhecermos as particularidades e necessidades específicas, desse grupo, e a forma como ele se constitui. Esse pressuposto se aplica aos sujeitos desse estudo, os estudantes dos cursos de graduação da UFSC, que apresentam quadro de TEA, portanto, este capítulo tratará das concepções de Transtornos Específicos de Aprendizagem, Necessidades Educacionais Especiais e Deficiência, finalizando com os dados da deficiência no Brasil.

2.1 UM OLHAR SOBRE OS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

Para que se compreenda termos como: transtornos, distúrbios, dificuldades ou problemas de aprendizagem, é necessário reconhecer que os mesmos vêm sendo usados de forma aleatória para designar quadros diagnósticos distintos. Existem, na literatura investigada, sobre essa temática, divergências referentes a esses termos, ora considerados de significados distintos, ora considerados sinônimos.

De acordo com Moysés e Collares (1992), o uso do termo distúrbio de aprendizagem vem se expandido vertiginosamente no contexto escolar, apontando para um processo de patologização da aprendizagem ou de biologização das questões sociais. Os mesmos autores destacam a definição estabelecida, em 1981, pelo Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem, que é a definição adotada como base para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa,

Distúrbio de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial,

retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p.32).

Já, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define, na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde /CID - 10 (OMS,1992), transtornos de aprendizagem como aqueles manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado das habilidades escolares.

Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (OMS, 1992, p. 236).

O Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (MOYSÉS; COLLARES, 1992) e a OMS (1992) reconhecem a imprecisão do termo transtorno, mas justificam sua utilização para evitar o uso de termos que remetem à ideia de doença e, por esse mesmo motivo, esta será a concepção utilizada nesta Dissertação.

Considero importante ressaltar que os TEA interferem significativamente no desempenho de atividades que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita e não devem ser confundidos com variações normais apresentadas no desempenho acadêmico e com dificuldades ocorridas por decorrência de situações adversas ao aprendizado. Diferentemente das dificuldades de aprendizado, que estão relacionadas a problemas de ordem pedagógica ou sócio culturais, os TEA apontam para a existência de comprometimento neurológico, sendo considerados como uma disfunção do sistema nervoso central,

relacionada a uma falha no processo de aquisição ou de desenvolvimento (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

Os TEA, como a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, o distúrbio de processamento auditivo central, a discalculia, a disgrafia, a disortografia e a dislalia⁷ não podem ser enquadrados como dificuldades de aprendizagem porque não tem como origem uma prática pedagógica inadequada, mas as dificuldades escolares ou acadêmicas, causadas por eles, podem ser agravadas, caso não se utilize estratégias e recursos pedagógicos que atendam às necessidades educacionais específicas apresentadas por esses estudantes (MEZADRI, 2009).

Segundo Moojen (1999), enquadram-se no conceito de dificuldade de aprendizagem os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola, ou seja, alterações evolutivas normais que foram consideradas no passado como alterações patológicas.

Em relação ao estudo dos TEA, as dificuldades da leitura e da escrita em geral, e da dislexia, em particular, de acordo com a literatura investigada, suscita o aparecimento de várias definições para o mesmo termo.

Johnson e Myklebust (1987) compreendem a dislexia como uma síndrome complexa de funções psiconeurológicas associadas, enquanto a Associação Brasileira de Dislexia (2003, p. 1) define a dislexia como “um dos muitos distúrbios de aprendizagem caracterizado pela dificuldade de decodificação das palavras simples, mostrando uma insuficiência no processamento fonológico”.

Para Mezadri (2009, p. 65), as pessoas com dislexia apresentam “deficiência na memória de curto prazo, esquecimento do que foi lido, inquietação, perda da concentração com facilidade e esquecimento do visual da palavra”.

⁷ A discalculia, a disgrafia, a disortografia e a dislalia, somadas ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, à dislexia e ao distúrbio de processamento auditivo central, constituem-se como os principais transtornos específicos de aprendizagem. Entretanto, eles não são explorados neste estudo, por não estarem presentes no quadro de estudantes com necessidades educacionais especiais acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSC, conforme informação fornecida pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE, 2013a).

No que se refere ao Transtorno do Déficit de Atenção e ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, os mesmos são definidos como transtornos neurobiológicos, de causas genéticas, que aparecem na infância e geralmente acompanham o sujeito por toda a sua vida. Caracterizam-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade e são também chamados de Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA), (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO, 2013).

Nos sujeitos com TDA ou TDAH, o lobo pré-frontal, uma área do córtex cerebral localizada na parte da frente da cabeça, entre a testa e o meio do crânio, tem seu funcionamento comprometido, ocasionando problemas com concentração, memória, hiperatividade e impulsividade.

[...] nas diferentes faixas etárias os prejuízos associados ao TDAH promovem diminuição no desempenho escolar com significativas consequências no desenvolvimento emocional e social e, nesse sentido, maior aparecimento de comorbidades, diminuição de eficiência acadêmica e laboral e até dificuldades na relação marital e/ou familiar na população adulta (VOTTA, 2009, p. 106).

As pessoas com TDAH são capazes de aprender, mas o seu desempenho escolar/acadêmico é comprometido pelo impacto dos sintomas que esse transtorno traz consigo. Rótulos como, teimosos, desinteressados, preguiçosos e lunáticos, atribuídos com bastante frequência aos estudantes com TDAH, atingem a autoestima desse sujeito, afetando, de forma significativa seu desempenho em atividades escolares ou acadêmicas. Rotulam-se essas pessoas de descuidadas, negligentes, inseguras ou aventureiras, ou mesmo, imaturas. São vistas como responsáveis por sua aparência descuidada e punidas de acordo, por vezes severamente (BARKLEY, 2002).

Já, com relação ao Distúrbio de Processamento Auditivo Central, estudiosos, como Chermak e Musiek (1997), afirmam que ao Sistema Nervoso Auditivo Central (SNAC) cabem numerosas funções, bastante complexas, que são denominadas Processamento Auditivo Central (PAC). A tarefa de detectar um som, discriminá-lo ao longo das diversas dimensões, segregá-lo do ruído de fundo, prestar atenção nele, reconhecê-lo como familiar e compreender seu significado – são todas funções do cérebro.

Para Weinstein (2009), as disfunções no processamento da informação auditiva, também denominadas Distúrbio do Processamento Auditivo Central não raro acarretam transtornos na aquisição e desenvolvimento da linguagem e no processo de aprendizagem. Ressalta também a importância de não se confundir distúrbio de processamento auditivo com acuidade auditiva, pois a pessoa que apresenta quadro de DPAC, geralmente ouve bem mas não entende, demonstrando ainda, dificuldade em localizar os sons e dificuldade em compreender o que é dito em ambientes ruidosos.

As dificuldades de aprendizagem decorrentes desse transtorno/distúrbio, bem como os decorrentes de outros transtornos ou deficiências, podem ser amenizadas ou agravadas dependendo das oportunidades oferecidas pelo ambiente educacional (MEZADRI, 2009), ou seja, o grau de dificuldade apresentado por alunos com TEA está diretamente ligado à compreensão, por parte da instituição de ensino, das condições especiais por eles apresentadas e ao atendimento das NEE oriundas dessas especificidades.

2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

De acordo com o Parecer nº17/2001 (BRASIL, 2001c) - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - são considerados alunos com NEE, aqueles que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; bem como aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a, p. 17) define como aluno portador de NEE aquele que:

[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

Assim, a expressão Necessidades Educacionais Especiais passa a ser utilizada para referir-se a estudantes cujas necessidades decorrem de suas dificuldades para aprender ou de sua elevada capacidade, no caso de superdotação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, contempladas na Resolução CNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001b), essa expressão está associada à dificuldade

de aprendizagem, não necessariamente vinculada à (s) deficiência (s). Trata-se de uma gama de manifestações, de natureza orgânica ou não, de caráter temporário ou permanente cujas consequências incidem no processo educacional.

Creio que esta concepção sobre NEE representa um avanço nas discussões sobre o tema, pois reconhece que, não somente a condição de deficiência, mas também a condição de altas habilidades ou de transtornos de aprendizagem originam condições diferenciadas que geram NEE que devem ser atendidas pelo sistema educacional. A forma como se passou a utilizar esse termo desloca o foco que, muitas vezes, reside nas impossibilidades de aprendizagem, decorrentes das deficiências e dos transtornos (por meio do uso de expressões como excepcionais, anormal, incapacitado ou defeituoso), para as possibilidades que se fazem presentes quando a diversidade é respeitada e as necessidades específicas de cada pessoa são compreendidas e atendidas.

A necessidade educacional especial varia de estudante para estudante, de acordo com suas especificidades e podem ser de ordem pedagógica, comunicacional, arquitetônica ou informacional (BRASIL, 1994a). O respeito à diversidade e o atendimento às necessidades individuais é condição para que a universidade consiga incluir, de forma plena, todo seu alunado, ainda que apresentem condição de deficiência ou TEA.

2.3 DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÃO, ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

Embora deficiência e TEA sejam condições distintas uma da outra, a forma como se compreende a questão da deficiência, influencia a maneira como se compreende os transtornos de aprendizagem, pois ambas acarretam, nos sujeitos, NEE que devem ser atendidas por ações pedagógicas inclusivas, devendo ser garantidas por uma política inclusiva institucional e governamental, que leve em conta suas condições e particularidades diferenciadas. Portanto, ao se pretender dialogar sobre política institucional voltada para estudantes com TEA, é necessário que se compreenda não só o que se define como transtorno específico de aprendizagem, mas também a forma pela qual se concebe, historicamente, a deficiência.

De acordo com os autores investigados, o conceito de deficiência não é estanque, pois vem se construindo e se refazendo ao longo do tempo e, para que se possa compreender como e porque ocorreram essas

transformações, é importante contextualizar historicamente, questões ligadas à deficiência, incluindo legislações voltadas a essa temática.

Até o Século XVIII não havia se desenvolvido conhecimento científico a respeito das deficiências, que tinham suas causas associadas ao misticismo, fazendo com que as pessoas com deficiência fossem vistas como diferentes e, por esse motivo, fossem marginalizadas pela sociedade e, muitas vezes, privadas totalmente do convívio social (MAZZOTTA, 2011). O conceito de deficiência que perdurava no final do Século XVIII era associado à ideia de doença e cura, constituindo-se num modelo médico que orientava uma pedagogia terapêutica. Estudos, como o de Omote (1987), apontam que o fundamento que direcionou a concepção sobre deficiência é o de que a pessoa com deficiência traz consigo limitações que são as responsáveis pelas dificuldades, por ela encontrada, em situação de aprendizagem.

No Século XIX, já sob a influência do Iluminismo, começa a surgir preocupação humanitária em relação às pessoas com deficiência, determinando o aparecimento de instituições voltadas ao atendimento dessa população. Após algumas décadas, passou-se para a construção de uma concepção de deficiência que indicava o modelo assistencial, como uma ramificação do modelo médico. O Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), primeira escola de educação especial brasileira, surgiu, em 1854, marcando o momento em que a pessoa com deficiência visual deixa de ser responsabilidade somente da família e passa a ser, também, responsabilidade do Estado. Nesse momento, tem início, no Brasil, o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação formal, ainda que dentro de uma visão assistencialista e institucionalizada (CARLOTA, 2004).

Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil, com o objetivo de assumir a responsabilidade sobre os indivíduos com deficiência intelectual, já que o Estado não o fazia. Surgem, também, nesse período, as clínicas de reabilitação, cuja filosofia era restituir a normalidade, escamoteando a deficiência. O atendimento limitava-se ao processo terapêutico, com pouca manifestação sobre a preocupação com a inserção social do paciente (MAZZOTTA, 2011).

Segundo Mazzotta (2011), a inserção da educação especial na política educacional brasileira só acontece em 1961, quando a Lei nº 4.024/1961 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) institui que, para garantir os direitos dos excepcionais e integrá-los à comunidade, sua educação deve enquadrar-se, sempre que possível, dentro do sistema geral de ensino. Na mesma Lei (BRASIL,

1961), aparece o compromisso do Governo em destinar verbas públicas para iniciativas privadas voltadas ao atendimento dos excepcionais, sempre que considerados eficientes. Ainda, segundo o mesmo autor, tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (BRASIL, 1961) quanto na Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), fica claro que a educação dos excepcionais é parte da educação escolar, sendo que o atendimento continua tendo caráter especializado. Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que, tendo como público alvo, pessoas com deficiência que apresentam condições de serem beneficiários do sistema de ensino mediante diagnóstico de excepcionalidade, deixa claro seu caráter médico-terapêutico.

Todavia, a partir da década de 80, já é possível observar mudanças de concepção nas discussões acadêmica e nas práticas educacionais, pois, com o processo de desenvolvimento de políticas de inserção social, aumentam o número de pesquisas, conferências e censos na área da deficiência. Grupos de pessoas com deficiência iniciam movimentos em defesa de seus direitos e aumentam sua visibilidade, atuando em conjunto com outros movimentos sociais que lutam contra qualquer tipo de discriminação. A defesa de uma sociedade inclusiva emerge mundialmente e o ano de 1981, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD). Fica marcado como o momento em que as pessoas com deficiência organizaram-se politicamente e tiveram voz, saindo da invisibilidade e clamando não por caridade, mas por cidadania (SOUZA; ESPÍNDOLA, 2012).

Fortalece-se, então, no Brasil, a reivindicação pela eliminação de barreiras físicas e atitudinais, visando “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988 Art. 3º, Inciso IV), crescendo também as críticas ao modelo educacional excludente dos espaços escolares e ao caráter segregacionista do atendimento escolar oferecido pelas escolas especiais.

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, alerta para o fato de que mais de 100 milhões de jovens e crianças se encontram fora das escolas e que somente 2% da população com deficiência, estimada, na época, em 600 milhões de pessoas, tinha acesso a qualquer tipo de atendimento educacional (MENDES, 2006).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada nessa ocasião, propõe, então, transformações nos sistemas educacionais, que tornem possível a universalização do ensino:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ONU,1998, p.3).

Importante observar, que a preocupação com a inclusão educacional da população com deficiência não foi fruto somente de movimentos sociais ou do desenvolvimento de uma consciência humanitária e igualitária, mas também do formato social definido pelo capitalismo neoliberal, que tem especial interesse em capacitar a pessoa com deficiência para que ela se insira no mercado de trabalho e se torne capaz de se sustentar, desobrigando o Estado de fazê-lo.

[...] os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais (MENDES, 2006, p.14).

A afirmação de que as escolas inclusivas podem proporcionar educação eficaz para a maior parte das crianças, melhorando a eficiência e, conseqüentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional, presentes no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (UNESCO, 1990), reforça a ideia da educação inclusiva voltada para a produção e o consumo. De acordo com Bueno (2008), o foco do nível de qualidade desejável do ensino é deslocado para questões como custo-benefício e eficácia, transferindo a educação do campo social e político, para o âmbito do mercado, fazendo-a funcionar a sua semelhança.

Bueno (2008) elucida, ainda, que as necessidades básicas que devem ser garantidas a todas as crianças, às quais se refere a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1998), resumem-se a conhecimentos básicos para participação social, leitura e escrita, cálculo e solução de problemas. Então, neste contexto, Bueno (2008, p.47) lança a seguinte indagação: “Toda e qualquer criança se restringirá a essas necessidades? Ou, mais uma vez, sob a capa de um discurso

democrático, para todos, esconde-se a perspectiva da seletividade escolar?”

Outra questão que merece uma reflexão é que, ao mesmo tempo em que o modelo educacional neoliberal preconiza o interesse em fomentar uma educação para todos, opõe-se ao que se pressupõe por educação inclusiva, ao objetivar a formação rápida de profissionais eficientes, que atendam a um mercado de trabalho competitivo. Pois, uma educação que se pretende inclusiva deve compreender e respeitar as especificidades de cada estudante em relação à maneira e ao tempo necessário para a efetivação do aprendizado.

Com o objetivo de refletir sobre as políticas públicas necessárias para a promoção de mudanças nos sistemas de ensino que promovam a Educação para Todos, é organizada pela UNESCO, em 1994, em Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Nesse evento, é formulada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que representa um consenso mundial sobre a abordagem a ser adotada em relação à educação das pessoas com deficiência, problematizando o fato das escolas não serem acessíveis a todos os estudantes. O documento enfatiza que a educação é direito de todas as crianças e jovens com deficiência e que, para isso, é necessário que os sistemas de ensino se reestruturarem, no sentido de atender as necessidades desses estudantes (SOUZA; ESPÍNDOLA, 2012).

A partir daí, avançam em muitos países, inclusive no Brasil, as chamadas teorias e práticas educacionais inclusivas, inseridas num movimento mundial muito mais amplo, denominado inclusão social, com vistas à construção de uma sociedade democrática, com condições de igualdade de oportunidades para todos por meio de um esforço conjunto da sociedade como um todo (MENDES, 2006).

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que 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, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e

reconhecimento político das diferenças
(MENDES, 2006, p. 9).

No Brasil, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a), que preconiza a possibilidade de acesso ao ensino regular apenas aos estudantes com deficiência que se mostrem capazes de acompanhar as atividades e conteúdos programados para os alunos que não apresentam deficiência. Essa visão se baseia numa concepção integracionista, já que o ambiente escolar não se vê obrigado a fazer qualquer mudança, no sentido de se adaptar às necessidades educacionais especiais desses estudantes. Não se pressupõe a necessidade de reforma curricular, mudanças na forma de avaliar ou de formar professor es(SOUZA; ESPÍNDOLA, 2012).

Esta concepção integracionista é reafirmada, por meio da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b, Art. 58): “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” e, também, por meio do Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999b, Art.3), que apresenta o conceito de deficiência, baseado no modelo clínico:

- I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e,
- III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

A partir do Século XXI, as discussões sobre o tema passam a ter como base não mais o modelo clínico, mas o modelo social, com

implicações, econômicas, culturais e de direitos humanos. Começa então, a ser questionado se a marginalização social da pessoa com deficiência ocorre em decorrência de um corpo lesionado ou por um ambiente social que não aceita a diversidade, impondo barreiras e segregando a população com deficiência. Considero interessante refletir sobre a definição de deficiência proposta pela UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation), importante organização em prol do desenvolvimento do movimento das pessoas com deficiência do Reino Unido, que é apresentada por Diniz (2007, p.37),

Deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões e as exclui das principais atividades da vida social.

Em 2009, o Brasil ratifica, por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, bem como seu Protocolo Facultativo, que passa então a ter equivalência de emenda constitucional. Nesse documento, encontra-se a seguinte definição:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2008. Art.1).

Esta concepção de deficiência passa a servir mundialmente como referência e tem como base o conhecimento de que a deficiência é um conceito em evolução e que as limitações, dela recorrentes, resultam da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. A deficiência não é mais situada legalmente, a partir da homologação do Decreto (BRASIL, 2009), como um desvio da normalidade ou um incidente isolado de origem puramente orgânica, difundida por uma compreensão biomédica. Não é mais vista como uma condição subjetiva da pessoa, de caráter individual, pois está diretamente relacionada também às condições ambientais de acessibilidade.

Todavia, Pletsch (2010) alerta para o fato de que a ênfase dada aos recursos de acessibilidade como superação das barreiras para a pessoa com deficiência, fortemente presente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), faz-se presente nas orientações do Banco Mundial para os países da América Latina, visando o desenvolvimento inclusivo. De acordo com o autor (PLETSCH, 2010), essa concepção leva à ideia de que, a partir do momento em que a acessibilidade for promovida, a deficiência será superada.

Corroborando com a afirmação de Pletsch (2010), Carvalho (2007) afirma que o discurso do desenvolvimento inclusivo é atraente ao defender a transitoriedade de algumas deficiências consideradas permanentes. Além disso, o foco na acessibilidade como caminho único para a inclusão social e escolar pode alimentar o discurso da negação da deficiência ou transtorno, por conseguinte, minimizar o debate sobre os direitos dessas pessoas à cidadania, que só pode ser alcançada se suas especificidades forem compreendidas e as necessidades, delas decorrentes, forem supridas.

A concepção de deficiência presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008) é a concepção adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Minha opção por esta concepção justifica-se, porque entendo que a deficiência ou transtorno não deva ser tratada como um déficit, tendo como referência um padrão de normalidade imposto socialmente, conforme afirmam Biachetti e Correia (2011), o mesmo ocorrendo com os TEA. Todavia, saliento que a presença de deficiência ou transtorno não deve ser negada, sob o risco de alimentar o discurso da transitoriedade de algumas deficiências ou transtornos considerados permanentes, esvaziando, assim, a relevância das conquistas sociais obtidas por esse grupo de pessoas (CARVALHO, 2007). Nesse sentido, Santos (2005, p.56) afirma que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Creio ainda, que as deficiências/diferenças e os transtornos podem ser valorizados como fator de diversidade, ou, melhor ainda, de multiplicidade (SARTORETTO, 2008) e que, assim sendo, é

perfeitamente possível a plena participação desta população, que apresenta essas especificidades, em todos os contextos sociais, desde que suas limitações sejam respeitadas e que seu processo de desenvolvimento seja potencializado.

2.4 DADOS DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Ao focar a análise na participação das pessoas com deficiência no ambiente universitário, é importante conhecer o quadro da deficiência no contexto brasileiro e, para tanto, parto da compreensão de dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012).

Alguns resultados do Censo de 2010 (IBGE, 2012) trouxeram entre os temas pesquisados, dados referentes às pessoas com deficiência. Nas pesquisas efetuadas, pode ser identificada a existência dos seguintes tipos de deficiência: auditiva, motora, visual e intelectual. De acordo com o IBGE (2012), houve aumento expressivo no número de pessoas que se autodeclararam pessoas com deficiência, pois, no Censo de 2000 (IBGE, 2002), 14,5% da população total indicaram possuir alguma deficiência ou incapacidade, enquanto que, no Censo de 2010 (IBGE, 2012), o número de pesquisados que declarou possuir alguma deficiência representou 23,9% da população total.

Nas questões relativas às deficiências sensoriais (IBGE, 2012), o pesquisado tinha, como opção, declarar-se pessoa com deficiência, mesmo apresentando pequena dificuldade de ouvir ou enxergar, usando aparelho auditivo ou óculos, respectivamente. Com relação à deficiência intelectual, vale observar que essa categoria na pesquisa não englobou o autismo, as neuroses ou esquizofrenias. Outro aspecto importante a ser observado no Censo Demográfico (IBGE, 2012) é o aprofundamento da investigação das características das pessoas com deficiência no Brasil, fazendo com que a deficiência deixasse de ser abordada como característica única que define um indivíduo. Foram coletados dados referentes à distribuição espacial, idade, sexo, cor ou raça, alfabetização, frequência escolar, nível de instrução e características de trabalho.

É possível observar, por meio dos dados obtidos pelo Censo (IBGE, 2012), que há uma relação direta entre deficiência e fatores associados à renda, gênero, cor ou raça e escolaridade. Em relação à cor ou raça, o maior percentual de pessoas com deficiência foi apresentada no grupo de pessoas que se declararam pretos ou amarelos e, em relação a gênero, a população feminina foi a que apresentou maior percentual de pessoas com algum tipo de deficiência. A relação entre deficiência e

pobreza pode também ser verificada, por meio de dados do Laboratório de Acessibilidade (UNICAMP, 2013), que indicam que um em cada vinte habitantes no mundo possui algum tipo de deficiência, e destes, mais de três a cada cinco vivem em um país em desenvolvimento, sendo que 82% das pessoas em condição de deficiência vivem abaixo da linha da pobreza.

No Censo Demográfico (IBGE, 2012), não há referência alguma à incidência de TEA na população brasileira, o que reforça a ideia de que essas pessoas permanecem em situação de invisibilidade, o que, anteriormente, era, também, característica das pessoas com deficiência. As estatísticas sobre TEA são escassas porque o próprio diagnóstico, principalmente o de TDAH, é objeto de contestação entre os médicos. De acordo com Arruda (2011), o TDAH atinge de 3% a 5% da população mundial, segundo estimativas da comunidade médica.

No Brasil, um levantamento realizado pelo Instituto Glia, em maio de 2011 (ARRUDA, 2011, p.1), apontou que 4,4% de 5.961 brasileiros entre 4 e 18 anos eram afetados pelo TDAH:

A prevalência nacional de TDAH obtida no estudo foi de 4,1%, sendo significativamente mais frequente em meninos (6,7% vs. 2,1% em meninas), em crianças das classes C (4,9%), D e E (7,4%) do que nas de classes A e B (3,8%). [...] Tendo como base esses achados estimamos que cerca de 2,9 milhões de crianças e adolescentes brasileiros são portadores de TDAH, sendo a devastadora maioria deles de classes sociais mais baixas e não tendo acesso adequado para o diagnóstico e tratamento.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (2003), a dislexia é o Transtorno Específico de Aprendizagem de maior incidência em sala de aula e atinge 15% da população brasileira, atingindo mais meninos do que meninas, na proporção de três garotos para cada garota.

Compreender o quadro da deficiência e TEA no Brasil é de extrema importância para que se entenda porque, apesar da implantação de ações afirmativas que visam minimizar as dificuldades da população que apresenta qualquer tipo de deficiência ou TEA, apenas 20.287 pessoas pertencentes a este grupo, tinham acesso ao ensino superior em 2010 (IBGE, 2012).

Todavia, o Relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF) (UNICEF, 2009), baseado em dados estatísticos recentes sobre deficiência e educação, aponta que o número de estudantes com deficiência no ensino básico aumentou significativamente, porém os mesmos dados evidenciam que há um grande índice de evasão escolar até o início do ensino médio. De acordo com o Relatório (UNICEF, 2009) e o Censo Escolar de 2007 (BRASIL, 2007b), 70,8% de crianças com deficiência estavam no ensino fundamental, enquanto somente 2,5% chegaram ao ensino médio.

Diante destes dados, é possível observar que condições especiais no concurso vestibular e sistema de reserva de vagas por meio do sistema de cotas não garantem o ingresso na universidade, já que grande parte dessa população não consegue chegar ao ensino médio, pois, além de enfrentar barreiras decorrentes de sua deficiência ou TEA, enfrentam outros problemas ligados a gênero, raça e condição econômica, que associados podem se tornar impedimentos para o processo de inclusão social (IBGE, 2012).

Em relação aos estudantes com quadro de deficiência, o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999b, Art. 27) garante a eles condições especiais no momento da realização das provas do concurso vestibular: “As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência”. A UFSC garante, por meio de edital, condições especiais no momento da realização das provas do concurso vestibular aos candidatos que comprovarem a necessidade de tais condições, por meio de laudo médico (UFSC, 2012c).

Tendo por base os estudos teóricos realizados e a análise do quadro da deficiência no contexto educacional brasileiro, é possível aferir que, apesar da participação das pessoas com deficiência no espaço universitário ter crescido, ela ainda é pequena. Portanto, para que se compreenda este fenômeno, creio ser importante investigar de que forma as políticas públicas de inclusão social vem norteadando a implantação de políticas institucionais voltadas para a promoção do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência ou TEA, no ensino superior.

3 POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL

Antes de abordar a questão das políticas públicas de inclusão social, considero relevante tecer algumas considerações sobre o que se entende por inclusão educacional. Portanto, apresentarei neste capítulo, inicialmente, os conceitos de inclusão e de educação inclusiva, pontuando as características que os diferenciam, para, a seguir, discorrer sobre as diretrizes da política pública de inclusão educacional e a política de inclusão nas universidades, situando também, a formação de professores.

3.1 O TERMO INCLUSÃO NO CONTEXTO ATUAL

No Brasil, o uso intenso do termo inclusão acontece num período em que “as instituições sociais defrontam-se com novas questões de exclusão social ao nível da cidadania, do trabalho, da educação, do território e da identidade” (RODRIGUES, 2006, p. 1).

De acordo com Martins (1997, p.31), “a sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”. Corroborando com Martins (1997), Sawaia (2001) coloca que a exclusão é um processo histórico que se manifesta em todas as facetas da vida social, assumindo configurações políticas, subjetivas, materiais e relacionais. O autor afirma, ainda, que a exclusão é um sintoma da transformação social, que faz com que as pessoas vivenciem, cotidianamente, experiências que envolvem privações, limitações, discriminações e inclusões enganadoras.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2001, p. 8).

Portanto, o engodo está exatamente nessa inclusão excludente, já pontuada por Thoma (2006), submissa aos ditames do capital, que faz com que o sujeito excluído pressuponha como legítima, a estrutura

social desigual que o segrega, sentindo-se, individualmente culpado e responsável por não atender às exigências por ela impostas.

Sendo assim, para desvendar o que, atualmente, define-se como inclusão, é necessário compreender de que forma tem-se pretendido superar a exclusão, com especial destaque para a exclusão escolar, que continua fortemente presente, apesar das inúmeras iniciativas de implementação de políticas de educação inclusiva (BIANCHETTI; CORREIA, 2011).

Embora seja muito comum não se fazer distinção entre os termos inclusão educacional e educação inclusiva, para Bueno (2008, p.49) os dois conceitos não são sinônimos,

[...] a meu juízo, não são sinônimos, na medida em que *inclusão escolar* refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que *educação inclusiva*, refere-se a um objetivo político a ser alcançado.

Rodrigues (2006) afirma que o discurso da inclusão não tem tido uma expressão empírica, sendo que, por vezes, fala-se mais da educação inclusiva como um mero programa político ou como algo inatingível do que como uma possibilidade concreta. Por sua vez, Patto (2008) destaca que a educação inclusiva tem sido alvo de polêmica por, muitas vezes, restringir-se a um discurso ideológico que interfere na formulação das legislações educacionais, mas ainda não se mostra capaz de transformar a prática pedagógica nas instituições de ensino, promovendo uma inclusão educacional precária, que tem como único objetivo, atenuar os conflitos sociais.

De acordo com Bueno (2008), esta inclusão precária ocorre porque os sistemas educacionais tendem a dissociar a exclusão da injustiça social, compreendendo a exclusão como manifestação da incompetência do sujeito excluído, naturalizando algo que foi socialmente produzido. Isso equivale a dizer que o parâmetro utilizado pelas instituições e pelo poder público é, na realidade, o da capacidade individual de adquirir bens culturais socialmente produzidos, sem levar em consideração as condições de acesso a esses bens.

[...] isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial

para deixarem de sê-lo. [...] É nesse contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática (BUENO, 2008, p. 56)

O processo brasileiro de inclusão educacional, por meio da implementação da educação inclusiva, tem sido prejudicado por ações de uma política governamental que deslocou o debate do foco da busca pela melhoria do nível da qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, bem como dos estudantes com NEE ao ensino regular (BUENO, 2008).

[...] o governo desvia a atenção da necessidade de financiamento e de apoio às universidades públicas e destina a grupos excluídos a oportunidade de acesso a uma educação superior cada vez mais pobre e carente de apoio financeiro e político (ALMEIDA; BITTAR, 2005, p.90)

De acordo com Mendes (2006), a reforma do ensino, partindo de uma iniciativa da educação comum, com a educação especial como colaboradora e não como protagonista, seria capaz de promover a melhoria do nível da qualidade do ensino para todos os estudantes, indistintamente, constituindo-se, assim, num verdadeiro processo de inclusão educacional.

Por sua vez, a legislação brasileira, no que se refere, especificamente, à inclusão educacional de sujeitos com NEE, baseia-se no modelo médico e, portanto, acaba por “tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados normais na sociedade em que vive” (GARCIA, 2005, p. 3).

Nesta direção, Quadros (2011, p.12) enfatiza,

O alvo da inclusão é tornar o deficiente normal no ambiente educacional, é romper com o estranhamento. No entanto, o tiro sai pela culatra, pois os olhares deixam de olhar o estranho porque a insensibilidade passa a reger as diretrizes da convivência. A perversidade dessas relações determina a exclusão de quem, inicialmente é

percebido como estranho e, aos poucos, passa a ser ignorado por se tornar indiferente.

Conforme afirmam Bianchetti e Correia (2011), por meio da chamada educação inclusiva, o processo de homogeneização continua excluindo o diferente que não se encaixa perfeitamente no quebra-cabeça, embora, atualmente, seja considerado correto, politicamente e conveniente, economicamente, incluir, ignorando toda e qualquer diferença.

O que se busca, a todo custo, é a padronização, obedecendo a critérios que só são preenchidos por uma minoria, denominada classe ou grupo dominante. E essa classe utiliza todos os meios – dentre os quais se destaca a escola, que deve ser entendida como um espaço contraditório – para transformar em hegemônico o seu projeto (BIANCHETTI; CORREIA, 2011 p.153).

Isto posto, é importante observar que a busca por uma educação que inclua a todos, além de implicar na rejeição da exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar, implica na compreensão de que o simples fato de acolher a pessoa com deficiência em uma classe comum, permitindo sua convivência com outros alunos sem deficiência, não assegura o caráter inclusivo ao ensino, por meio de uma política pública de inclusão social.

A instituição de ensino, em qualquer nível, que tenha a pretensão de ser inclusiva deve compreender que promover apenas a socialização do aluno com deficiência não significa incluí-lo, pois incluir é possibilitar ao aluno o acesso a todos os saberes e a todos os espaços educacionais, conforme se encontra explicitado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.3):

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva.

A partir deste pressuposto, uma instituição de ensino que se pretende inclusiva, precisa valorizar a diversidade e procurar suprir as necessidades de todos e de cada um que compõem os espaços

educacionais, adaptando-se, de modo a atender às necessidades educacionais específicas de cada aluno e não exigir que o aluno se adapte às condições por eles encontradas.

A falta de atendimento às especificidades dos estudantes constitui-se obstáculos que impedem que grande parte dos alunos avance nos níveis de ensino, chegando ao nível médio, conforme apontam os dados do Relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira (UNICEF, 2009), já citado nesta Dissertação. A situação é ainda mais grave quando se trata de alunos com qualquer tipo de deficiência ou TEA que além de encontrarem barreiras físicas, de comunicação e atitudinais, deparam-se com muitos professores que não estão preparados adequadamente para atender suas necessidades pedagógicas específicas.

Portanto, é importante que sejam implementadas ações que possibilitem aos professores a formação e o acesso ao conhecimento, com vistas a terem condições plenas de trabalharem com as especificidades educacionais de seus alunos.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Abrir as portas das escolas e universidades para os alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem não é garantia de inclusão educacional, a menos que, essa abertura venha acompanhada por alterações significativas, nas quais se inclui a formação de seus professores.

Para que haja profissionais da área da educação aptos a atender às NEE que surgem como consequência de condição de TEA ou com deficiência, é necessário transformar o quadro de quase total ausência de formação em educação especial nas universidades brasileiras, pois embora existam algumas iniciativas localizadas que exprimem preocupação com a melhoria da formação e qualificação de professores, especialistas e acadêmicos, ainda há carência de políticas institucionais que respondam às crescentes demandas (BUENO, 2002).

Pesquisa sobre a Educação Especial nas universidades brasileiras, desenvolvida por Bueno (2002), em parceria com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Educação Especial/MEC aponta que, embora existam documentos, como a Portaria Ministerial nº 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b), que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais,

prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, a oferta desta disciplina ocorre, efetivamente, em apenas algumas universidades. A mesma pesquisa aponta para o fato de que pouquíssimas universidades brasileiras oferecem disciplinas na área da Educação Especial, nos cursos de licenciatura, que formam professores que irão atuar com alunos com NEE, no ensino regular, conforme recomendação do Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a).

[...] a incorporação de disciplinas de educação especial nos demais cursos de formação de educadores também demonstra uma grande desarticulação, com grande número de cursos de formação de professores polivalentes e de licenciatura sem qualquer disciplina específica nesta área, ou com oferta de disciplinas eletivas que não atingirão a todo o alunado (BUENO, 2002, p. 65).

Não há legislação específica que obrigue as IES a inserirem disciplinas de educação especial na grade curricular de seus cursos de graduação, ficando ao seu critério, acatar ou não, as recomendações governamentais. A obrigatoriedade se dá em relação à Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que, além de reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de expressão e comunicação, inclui a disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores. Nesse sentido, Bueno (2002, p.114) destaca:

[...] se, em parte, a precariedade da situação da educação especial no Brasil deve ser imputada às políticas advindas dos poderes executivos, as universidades, conscientemente ou não, também contribuiram por não assumirem posição firme frente a essas determinações, quer seja de implementação de iniciativas a elas adequadas, quer de confronto.

Creio ser pertinente acrescentar que, de acordo com Oliveira (2011), pelo fato da seleção de docente universitário não considerar como prioridade, a formação específica em docência universitária, além de não ter qualquer formação que o possibilite lidar, especificamente, com a diversidade que compõe seu alunado, o professor universitário,

muitas vezes não possui formação pedagógica específica para a docência de disciplina na sua área de conhecimento. Frequentemente, o que é levado em consideração para seu ingresso como docente em uma IES é, essencialmente, a sua titulação.

Chauí (2003) opõe-se a essa forma de seleção de docentes pelas IES, que atribui maior valor ao conhecimento específico e à titulação, em detrimento à formação específica em docência universitária,

A docência é pensada como habilitação o rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis, ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 2003, p.07).

Por meio das considerações de Chauí (2003) e Oliveira (2011), compreendo a dificuldade enfrentada pelos docentes, frente à diversidade que permeia o ambiente universitário, composto por interesses variados, formas diferenciadas de apropriação de novos conhecimentos e pelas necessidades específicas de cada aluno. Os docentes se ressentem de formação, que lhes permita uma melhor interação com os sujeitos de sua ação educativa, tanto no exercício da docência, quanto nas funções de cargo de gestão, que impliquem na convivência com os estudantes.

Especificamente, em relação ao atendimento das NEE dos alunos com deficiência ou TEA, com base na literatura pesquisada, há muitas dúvidas relacionadas a como auxiliá-los para que possam obter êxito no seu percurso acadêmico. Por ser algo relativamente novo, o ingresso de uma pessoa com NEE em uma turma de curso de graduação, muitas vezes, causa surpresa e desconforto não somente aos colegas e, principalmente, nos professores que, na maioria das vezes, não se sentem preparados para lidar com os desafios pedagógicos que a presença desse estudante lhes impõe. Por esta razão, o debate, envolvendo os sujeitos com transtornos de aprendizagem, não pode ficar circunscrito à academia, sendo necessária a participação de professores e gestores públicos para que se implementem ações que permitam a estas pessoas pleno acesso ao conhecimento (MOREIRA, 2011) .

De acordo com Castro (2002), é comum que as pessoas, ao se confrontarem com o novo, com algum conceito que ainda não está inserido no repertório cognitivo, criem representações sociais que acabam gerando opiniões coletivas, que nem sempre refletem a realidade. Em relação à pessoa com TEA, criaram-se alguns estigmas, como o de que, encontram-se incapacitados de participar da sociedade de forma igualitária e que, por isso, são dignos de compaixão. No ambiente acadêmico, aliado a esse pré-conceito, vem a dificuldade do professor de lidar com o que não estava previsto em sua sala de aula, trazendo até ele um sentimento de impotência e angústia que, por muitas vezes, o imobiliza ou o faz rejeitar a pessoa que provocou nele esse sentimento incômodo.

Em pesquisa realizada por Castro (2002, p.41), é possível encontrar depoimentos de professores a respeito do processo de inclusão que demonstram o sentimento experimentado por eles frente à presença, em sala de aula, de estudantes com NEE:

[...] Não tenho condição de oferecer o que eles realmente necessitam, pois não somos educadoras especiais, apesar de termos boa vontade. [...] Não temos preparo suficiente para fazer um trabalho com muitos resultados positivos. [...] Desde que não atrase muito o ritmo do grupo em geral pode acontecer. [...] É um direito assegurado a todos. E é possível a inclusão se o sistema educacional estiver preparado a aceitar e tiver conhecimento específico para lidar com as diferenças.

O professor, que não teve a formação adequada para lidar com situações específicas, sente-se incapacitado e temeroso, fazendo com que se afaste daquilo que lhe causa estranheza por ser diferente e desconhecido, não se comprometendo com seu aluno, enquanto sujeito de seu fazer pedagógico.

Sendo assim, Corroboro com Freire (2011, p.25), quando afirma que:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

A ausência da formação da profissionalidade docente⁸, diante do desafio da diversidade, que habita o espaço universitário público, de acordo com Moni (2013), vai ao encontro do modelo de gestão educacional gerencial, formulado para os países da América Latina, que avalia os docentes pela quantidade de produções acadêmicas e não pelo nível de qualidade de aprendizagem que ele seja capaz de possibilitar aos seus alunos.

É importante destacar que o modelo de gestão educacional é adotado com a finalidade de adequar as instituições de ensino a algumas exigências da modernidade do atual modo de produção capitalista: incremento da tecnologia informacional, aligeiramento da formação, autonomia financeira e atrelamento ao mercado nacional e internacional (RIBEIRO; CHAVES, 2012).

Este modelo gerencial confere ao professor várias atribuições administrativas além da docência, que, somadas à necessidade de publicação de artigos, por meio dos quais os docentes são avaliados, acabam por constituir uma situação adversa de trabalho, que pode fazer com que o professor universitário relegue o aprimoramento da profissionalidade docente a um segundo plano (NETO; CASTRO, 2007).

Neste contexto, as condições de trabalho propiciadas aos docentes são um desafio a ser enfrentado, com vistas à inclusão educacional de estudantes com NEE.

De acordo com Mendes (2007, p.06):

Na perspectiva da inclusão escolar os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade, inclusive e especialmente com a diversidade do alunado com necessidades educacionais especiais, que durante seu processo de escolarização pode apresentar algumas peculiaridades. A diversidade não pode ser utilizada como justificativa para a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais do processo de escolarização.

⁸ Profissionalidade docente: “a afirmação do que é específico na acção (sic) docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTAN, 1995, p. 65).

Portanto, faz-se pertinente que os docentes se conscientizem de seu papel, enquanto sujeitos do processo da inclusão educacional e se preparem para atuar com o múltiplo e o heterogêneo, que compõem o espaço universitário, mas para que isto ocorra, é necessário que a política pública de inclusão educacional, por meio de seus gestores, busque condições para que os docentes disponham de uma formação adequada a esta nova realidade, que vem se constituindo junto às universidades.

3.3 DEFICIÊNCIA E AS DIRETRIZES DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

As políticas públicas de inclusão educacional determinam as políticas institucionais de inclusão junto às universidades. O formalismo da lei delinea as legislações internas das instituições e, neste contexto, as ações institucionais. Isto posto, parto da reflexão sobre as diretrizes de políticas públicas, cujo conhecimento considero importante.

De acordo com Souza (2006, p.05), é possível conceituar política pública como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Para Souza (2006), a formulação de diretrizes para políticas públicas constitui-se princípios norteadores para ações governamentais, de forma teórica, e produzem alterações no mundo real.

Ao discorrer sobre o papel das políticas públicas, Teixeira (2002, p. 03) coloca que:

As políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas

por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

De acordo com a literatura investigada, neste estudo, é possível afirmar que, grande parte dos estudiosos deste tema aponta o documento elaborado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), com equivalência de emenda constitucional, como um marco na área das políticas públicas de inclusão educacional.

O principal motivo para a atribuição de grande importância a esse Documento (BRASIL, 2009) é o fato de que ele desloca a compreensão da deficiência para as barreiras sociais, propondo que ela deixe de ser um problema médico e comece a ser encarada como uma possibilidade de vida digna. Importante salientar que, nessa Convenção, as pessoas com deficiência, optaram por assim serem chamadas, repudiando termos como excepcionais, especiais, portadores de deficiência e portadores de necessidades especiais.

Outro aspecto que julgo importante salientar é a explicitação da preocupação com o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior,

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009, Art. 24).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) reconhece a necessidade de reestruturação do sistema de ensino a fim de reverter a lógica da exclusão e propor a adoção da educação inclusiva. Algo importante a ser ressaltado nesse documento é a menção ao acesso de pessoas com deficiência à universidade, assumindo-se o compromisso da educação especial.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a

organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008b, p.14).

A preocupação em relação ao acesso de estudantes com deficiência aos cursos de graduação, também pode ser encontrada no Aviso Circular nº 277 MEC/GM8/1996 (BRASIL, 1996a), que faz orientações no sentido de que as Instituições de Ensino Superior viabilizem condições de acesso aos candidatos com deficiências em seus concursos vestibulares e que as Instituições promovam a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de equipes, a fim de garantir um bom nível de qualidade de permanência desses estudantes.

Não menos importante, situando também o tema acessibilidade no ensino superior, a Portaria n.º 1.679/1999 (BRASIL, 1999a) trata dos requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Vale, também, citar o Decreto n.º 3.298/1999 (BRASIL, 1999b) que estabelece às IES a necessidade de adaptar as provas e conceder os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas (MOREIRA, 2011).

Além desses documentos, têm-se ainda as recomendações do Relatório Mundial sobre Deficiência (*WORLD HEALTH ORGANIZATION*, 2012), que não apenas descreve a situação difícil dos estudantes com deficiência como também propõe medidas para o enfrentamento das barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais que incidem sobre o acesso ao conhecimento desse grupo social. Entre essas medidas, está a sistematização das informações sobre a realidade das pessoas com deficiência, a qualificação dos investimentos para a eliminação das barreiras de acesso, a melhor articulação das ações inclusivas e o apoio à participação das pessoas com deficiência.

Em consonância com as legislações que delineiam as políticas públicas de inclusão educacional, a UFSC, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (UFSC, 2009), aponta para a importância

de algumas ações afirmativas e da melhoria de alguns recursos disponibilizados a essas pessoas para garantir-lhes não apenas o acesso, mas a permanência com bom nível de qualidade de formação.

Destaco, ainda, a iniciativa do Ministério da Educação que, ao se defrontar com a ausência de estrutura da maioria das universidades públicas para o atendimento das NEE de seus estudantes, lança o Programa INCLUIR (BRASIL, 2013): Acessibilidade na Educação Superior, em 2005, que, como já foi citado anteriormente nesse estudo, dá início a uma política que visa garantir recursos para a execução de ações de acessibilidade em todas as universidades federais. A partir de 2012, todas as instituições federais passam a receber verbas do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013), sem depender de chamadas públicas concorrenciais⁹.

O MEC passa, assim, a apoiar, com aporte de recursos financeiros, a institucionalização de política de acessibilidade na educação superior, orientando a criação de Núcleos de Acessibilidade, que devem se estruturar com base no tripé que constitui a Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. As ações dos Núcleos devem ser norteadas pelos seguintes eixos de ação (BRASIL, 2013):

- a) Eixo da infraestrutura que promova o acesso arquitetônico;
- b) Eixo de acessibilidade ao currículo que promova o acesso à comunicação e informação;
- c) Eixo de acessibilidade nos projetos de extensão que promova a participação da comunidade; e,
- d) Eixo da pesquisa que promova desenvolvimento na área da tecnologia assistiva.

De acordo com Souza (2010, p.156),

Em linhas gerais, o Programa surge com o objetivo inicial de incentivar programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária para garantia do acesso de sujeitos com deficiência à Educação Superior e pôr em prática políticas de ação afirmativa. [...] posteriormente o foco passa a ser a construção e o

⁹ Editais, por meio dos quais, o Governo Federal, torna público e convoca as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas, com o objetivo de concorrerem ao recebimento de recurso financeiro para a implementação de projetos (BRASIL, 2013, s/p).

fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Educação Superior, previstos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O Programa INCLUIR (BRASIL, 2013) postula que, por intermédio dos Núcleos de Acessibilidade, é possível dar condições para que o estudante com deficiência tenha acesso a todas as atividades e espaços acadêmicos, vivenciando plenamente, o ambiente universitário. As Instituições de Ensino Superior, por meio da utilização de recursos obtidos do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013), teriam a incumbência de assegurar aos estudantes com deficiência a oportunidade de desenvolvimento social, acadêmico e profissional, por meio da disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade.

No entanto, dados obtidos por Souza (2010) apontam que, pelo Programa ter por característica principal o repasse de verba sem a preocupação com o aspecto pedagógico para o acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, os projetos são em grande parte destinados somente à compra de equipamentos. Indicam, também, que o Programa tem como objetivo cumprir seu papel ideológico que seria o de demonstrar desejo político de contribuir para o acesso de indivíduos com deficiência, limitando a exclusão a esse grupo, mascarando o grave problema da exclusão social no Brasil, que afeta a muitos outros grupos.

Isto posto, considero que as políticas públicas de inclusão educacional trazem em seu bojo uma dinâmica conflitiva, pois envolvem vários atores, diferentes níveis decisórios e interesses divergentes.

Neste contexto, a universidade como instituição social, diante do reflexo das políticas públicas de inclusão educacional, junto às políticas institucionais, faz-se pertinente que os gestores universitários pensem e repensem suas práticas, com vistas a ações que materializem a política de inclusão educacional, como direito à educação. Direito este, universal, válido para todos os sujeitos, todos os grupos e todas as classes sociais.

3.4 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES

Embora a inclusão educacional e a política de educação inclusiva venham sendo debatidas exaustivamente desde a década de 90, a inclusão de estudantes com deficiência ou TEA no ensino superior, como tema de debate, estudos e pesquisas, é algo relativamente novo. De acordo com Moreira (2005), esta preocupação tardia deve-se ao fato de que estes sujeitos, assim como outros grupos historicamente excluídos, enfrentam uma série de barreiras que lhes impedem o acesso ou a continuidade do processo de escolarização. A discussão, no contexto acadêmico, limitava-se à questão do acesso, porém, com o progressivo aumento do número de estudantes com deficiência ingressantes no ensino superior, o foco de discussão desloca-se para a questão da permanência e do nível de qualidade do ensino voltado a esse público, nas IES.

Estudos como o Programa INCLUIR (BRASIL, 2013) – Acessibilidade na Educação Superior apontam que as matrículas de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência nas IES passaram de 677, em 2003, para 4.324, em 2009, indicando um crescimento de 538,7%. Não há dados, neste contexto, a respeito de matrículas de estudantes com TEA.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), a chegada desse novo grupo às universidades vem obrigando as instituições a se reorganizarem, mas essas ações, na maioria das vezes, acontecem de forma isolada e emergencial, não constituindo um programa institucional.

Uma instituição escolar com princípios inclusivos, com recursos e apoios necessários para atender todos os alunos não aparece de um momento para outro, nem surge por decreto. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente, vai se constituindo (MOREIRA, 2008, p.16).

A inclusão educacional de estudantes com NEE é um desafio para as IES. Passa por uma questão de democratização do ensino superior, fortemente ligada aos direitos humanos, pois para que a inclusão

educacional efetive-se, é necessário romper a marginalização a que estes sujeitos vêm sendo historicamente submetidos, quebrando paradigmas e eliminando preconceitos relativos à sua potencialidade.

Para Almeida e Bittar (2005), os projetos de democratização do ensino superior têm o objetivo de desviar a atenção da situação de precariedade deste nível de ensino, como um todo, passando a ideia de que o problema pode ser resolvido por meio da implantação de ações afirmativas, voltadas aos grupos historicamente excluídos.

De acordo com Rosseto (2009), Políticas de Ações Afirmativas, voltadas para a inclusão de grupos historicamente excluídos, como o sistema de cotas raciais e sociais têm sido implantadas, mas, principalmente, em relação às pessoas com deficiência ou transtorno de aprendizagem, o que tem sido feito tem se mostrado insuficiente para garantir acesso e permanência no ensino superior.

[...] as pessoas com deficiência ainda hoje enfrentam dificuldades para ingressar no ensino superior e, quando ingressam, encontram inúmeras barreiras para prosseguirem. Isto se dá, principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento a esses alunos que atenda suas necessidades educativas. Implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania (ROSSETO, 2009, p.04).

Historicamente, a partir da literatura investigada, o quadro que tem se apresentado nas universidades aponta que a implantação de políticas que assegurem legalmente o direito do acesso de minorias, historicamente segregadas, ao ensino superior não assegura a democratização do ensino. Embora muitas leis e documentos norteadores tenham sido elaborados pelo Governo Brasileiro e por órgãos internacionais, com o objetivo de assegurar a igualdade de direitos das pessoas com NEE, a igualdade de condições para o acesso ao conhecimento ainda, na prática, lhes é negada.

Chauí (2011) destaca que, num regime democrático, a ideia de igualdade, como direito do cidadão, vai muito além da sua regulamentação jurídica formal. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos e onde tais direitos não estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigi-los.

É, portanto, necessário que a universidade, enquanto instituição social, assuma o compromisso de construir, cotidianamente, espaços democráticos capazes de contribuir para a melhoria do nível de qualidade do ensino, tornando-o acessível a todos os atores sociais que compõem o espaço universitário. Porém, esta construção só é passível de realização, a partir do momento em que a universidade, por meio de seus gestores, desenvolva mecanismos que lhe dê condições de compreender suas necessidades internas e as demandas da sociedade na qual ela se insere, e, a partir desta compreensão, elabore e implemente políticas institucionais capazes de garantir o efetivo direito ao conhecimento acadêmico.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Parto inicialmente do entendimento de Gil (1994, p.42) sobre o significado da pesquisa, que, segundo ele, tem por objetivo fundamental “descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos.” Sendo assim, a pesquisa visa compreender, em profundidade, os problemas que serão estudados e para que esse objetivo se concretize, o pesquisador deve planejar cuidadosamente as etapas de seu desenvolvimento, selecionando o tema, definindo os problemas que serão estudados e como se dará a coleta, análise e apresentação dos resultados, ou seja, é extremamente importante a definição dos procedimentos metodológicos.

Neste capítulo, descrevo os caminhos metodológicos que percorri, no intuito de obter e sistematizar conhecimentos sobre a política de inclusão educacional e seus desafios e possibilidades na Universidade Federal de Santa Catarina. No processo de desenvolvimento deste estudo, parti de uma realidade concreta, ou seja, a UFSC e a Política de Inclusão Educacional, procurando compreender as relações que se estabelecem entre os atores sociais envolvidos neste contexto, interpretando-as a partir das reflexões trazidas pela literatura investigada, para, finalmente, retornar à realidade concreta com vistas a uma maior compreensão do fenômeno investigado.

Primeiramente, descrevo o tipo e a natureza do estudo para, em seguida, apresentar o processo de seleção da população e amostra. Por fim, apresento o processo de coleta e análise das informações coletadas.

4.1 TIPO E NATUREZA DO ESTUDO

Num primeiro momento, este estudo constituiu-se em uma investigação bibliográfica, de consulta teórica, que me possibilitou iniciar o processo de compreensão sobre a problemática estudada, ou seja, de que maneira a política institucional da UFSC vem desenvolvendo ações voltadas à inclusão educacional e ao atendimento das NEE de estudantes com TEA.

Esta pesquisa teve como característica a proposição de se constituir em um estudo de caso, de natureza qualitativa e descritiva, tendo como fonte direta das informações, o ambiente natural, visto que só é possível compreender o fenômeno estudado, de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre. Para Triviños (1987), o ambiente e o contexto onde os sujeitos vivem e desenvolvem suas

ações são de extrema importância para a compreensão mais clara de suas atividades.

Desta forma, utilizei também o método da observação direta, procurando captar informações, a partir da interação que se estabeleceu entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados. Optei pela entrevista semiestruturada, considerada por Triviños (1987) como um instrumento capaz de valorizar a presença do pesquisador, ao possibilitar a formulação de novos questionamentos, dependendo da constatação dessa necessidade por parte do pesquisador.

4.2 A POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população deste estudo é constituída pelos sujeitos que, entre outras atribuições que desenvolvem junto à UFSC, são corresponsáveis pelo processo de desenvolvimento da política de inclusão educacional da Instituição. Para tanto, a definição da amostra da presente pesquisa, centrou-se, inicialmente: na Pró-Reitora de Graduação, na Presidente do Núcleo de Acessibilidade e nos Coordenadores de Curso onde estivessem matriculados estudantes com NEE decorrentes de quadro de TEA.

Com vistas a atender ao objetivo inicialmente proposto de compreender como a política institucional da UFSC vem desenvolvendo ações voltadas à inclusão educacional e ao atendimento das NEE de estudantes com TEA, julguei pertinente, a princípio, também ouvir os estudantes que fazem parte deste processo. Entretanto, devido ao pouco tempo disponível para o término da pesquisa e, também, à riqueza de informações coletadas, por meio das entrevistas com os gestores e coordenadores de curso, decidi restringir as entrevistas, a esse âmbito.

Concebi que, focando na compreensão da visão dos gestores e coordenadores de curso, em relação ao tema estudado, seria possível investigar, de forma mais profunda, como vêm se desenvolvendo, de maneira institucional, as ações relacionadas ao atendimento das NEE dos estudantes com TEA, objetivando sua inclusão educacional. Porém, é importante reafirmar a importância de ouvir o que os estudantes da UFSC, que apresentam condição de TEA, têm a dizer, já que eles são os sujeitos diretamente envolvidos nestas políticas institucionais. Por essa razão, creio que minha investigação a respeito desse tema, não se esgotará nesse estudo, devendo, num processo de ampliação e aprofundamento, servir de subsídio para novos estudos que deem voz aos estudantes de graduação que apresentam NEE, provenientes de Transtornos Específicos de Aprendizagem.

Ao definir os sujeitos que constituiriam a amostra da pesquisa, levei, também, em conta, sua capacidade de representatividade da população da pesquisa, a proximidade e envolvimento com o fenômeno estudado, a disponibilidade de tempo e a possibilidade de acesso da pesquisadora ao sujeito a ser pesquisado.

Desta forma, os sujeitos foram selecionados intencionalmente, para esse estudo, segundo os seguintes critérios:

- a) Ex-presidente do extinto Núcleo de Acessibilidade da UFSC, por se tratar de servidor da Instituição que, por meio da Portaria nº 1.752/GR/2012 (UFSC, 2012a), presidiu os trabalhos de definição de políticas institucionais de inclusão e de acompanhamento dos alunos da UFSC que apresentam NEE, de 31 de outubro de 2012 até 8 de agosto de 2013;
- b) Coordenador do CAAP (UFSC, 2013a), por este ser, atualmente na Instituição, o gestor responsável pelo setor que acompanha os estudantes de graduação, que apresentam NEE, com TEA.
- c) Ocupante do cargo de Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFSC (PROGRAD), que dentre suas atribuições, destaco:
 - Coordenar a formulação e a implementação de políticas para o ensino e as atividades dos órgãos executores associados;
 - Assessorar os gestores acadêmicos, comissões e grupos de trabalho em procedimentos administrativos e no desenvolvimento de programas e projetos voltados para os cursos de graduação e educação básica; e,
 - Propor e coordenar as formas de acesso aos cursos de graduação e de educação básica, a programas de bolsas acadêmicas de graduação e estágios curriculares (UFSC, 2010b, p.1).

- d) Ocupante do cargo de Coordenador de Curso de Graduação presencial no Campus Universitário Reitor

João David Ferreira Lima Florianópolis¹⁰, que tenha no seu quadro de alunos, pessoa que apresente NEE, com TEA. A justificativa pela opção por este sujeito de pesquisa centra-se na sua articulação com os alunos, no processo de inserção dos mesmos, nos cursos, durante o desenvolvimento das funções de coordenação de curso de graduação, descritas na Resolução nº 018/CUN/2004 de 30 de novembro de 2004 (UFSC, 2004).

Observados os critérios anteriores, para delimitar a amostra dos coordenadores, classifiquei os cursos com alunos com TEA, de acordo com as áreas de conhecimento da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2009). Vide Quadro 02 – Cursos com alunos com TEA e áreas de conhecimento da CAPES (2009):

Quadro 2 - Cursos com alunos com TEA e áreas de conhecimento da CAPES (2009)

CURSOS	TEA	ÁREA DE CONHECIMENTO
Agronomia	Distúrbio de Processamento Auditivo Central caracterizado por déficit de decodificação e integração auditiva (DPAC)	Ciências Agrárias
Arquitetura	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Ciências Sociais Aplicadas
Física	Transtorno do Déficit de Atenção (TDA)	Ciências Exatas e da Terra
Fonoaudiologia	Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Ciências da Saúde
Letras-Frances	Dislexia	Linguística, Letras e Artes

¹⁰ A justificativa pela opção por realizar esta pesquisa somente no *Campus* Universitário João David Ferreira Lima, deve-se ao fato de que os outros *campi* se localizam em cidades distantes de Florianópolis, local onde a pesquisadora reside, tornando-os inviáveis, como campo de pesquisa, neste momento, diante dos recursos disponíveis para a realização da pesquisa.

Matemática	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Ciências Exatas e da Terra
------------	--	----------------------------

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

Após, selecionei um Coordenador de Curso por área de conhecimento (CAPES, 2009). Isto posto, os sujeitos a serem entrevistadas, a priori ficaram assim definidos: Vide Quadro 03 - Potenciais participantes das entrevistas.

Quadro 3 - Potenciais participantes das entrevistas

Sujeitos	Área de Conhecimento	Quantidade
Pró-Reitor de Ensino de Graduação	_____	01
Ex-presidente do Núcleo de Acessibilidade	_____	01
Coordenadora do CAAP	_____	01
Coordenador de Curso	Ciências Agrárias	01
Coordenador de Curso	Ciências Sociais Aplicadas	01
Coordenador de Curso	Ciências Exatas e da Terra	01
Coordenador de Curso	Ciências da Saúde	01
Coordenador de Curso	Linguística, Letras e Artes	01
Total de Entrevistados		08

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

Entretanto, o Pró-Reitor da PROGRAD e um dos cinco coordenadores elencados para participarem da pesquisa – Vide Quadro 03 – Potenciais participantes das entrevistas – não concederam entrevista, justificando não haver espaço disponível em suas agendas de trabalho. Considerando este fato, a amostra de pesquisa, ficou assim constituída, vide Quadro 04 – Amostra da pesquisa.

Quadro 4 - Amostra da pesquisa

Sujeitos	Área de Conhecimento	Quantidade
Ex-presidente do Núcleo de Acessibilidade	_____	01
Coordenadora do CAAP	_____	01
Coordenador de Curso	Ciências Agrárias	01
Coordenador de Curso	Ciências Sociais Aplicadas	01
Coordenador de Curso	Ciências Exatas e da Terra	01
Coordenador de Curso	Ciências da Saúde	01
Total de Entrevistados		06

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

Após a verificação da disponibilidade de tempo dos sujeitos a serem entrevistadas, agendei os encontros por meio de contato telefônico e por e-mail, e parti para as entrevistas, munida do roteiro que constituiu meu instrumento de pesquisa. Vide Apêndice A – Instrumento de coleta de informações.

4.3 COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A coleta de dados ocorreu, por meio de entrevistas semiestruturadas, no período de 15 de agosto de 2013 a 30 de agosto de 2013 e tiveram duração de 15 a 25 minutos cada, tempo que os entrevistados utilizaram para responder as perguntas e acrescentar qualquer consideração que julgassem pertinentes.

Com a autorização dos participantes das entrevistas, utilizei um gravador digital, que me possibilitou transcrever as entrevistas, de forma fidedigna. Procurei então, inicialmente, formular as questões, exatamente, como foram elaboradas, a fim de evitar possíveis distorções de interpretação, por parte dos entrevistados.

De acordo com Triviños (1987, p. 146),

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Todos os sujeitos entrevistados mostraram-se cooperativos com a pesquisa, embora alguns deles, inicialmente, tenham demonstrado receio em responder aos questionamentos de uma forma que não fosse considerada correta, principalmente, em relação às questões relativas aos Transtornos Específicos de Aprendizagem. Importante também destacar que as respostas dadas pelos entrevistados possibilitaram novos questionamentos, por meio dos quais, foram obtidas informações relevantes para o desenvolvimento deste estudo.

As questões foram elaboradas com base em três categorias, previamente definidas:

- a) UFSC e a Política Institucional de Inclusão Educacional;
- b) Transtornos Específicos de Aprendizagem; e,
- c) Políticas Públicas de Inclusão Social.

Conforme Araujo (2007, p.46):

A função metodológica das categorias permite a obtenção de novos resultados e o movimento do conhecido ao desconhecido; este processo deve ser submetido à atividade do pensamento, e com a prática, dar materialidade aos princípios do método dialético do conhecimento e da transformação da realidade.

A delimitação destas categorias constituiu-se a partir da identificação dos conteúdos básicos, que não podem pertencer, ao mesmo tempo, a mais de uma categoria. Por conteúdo básico, compreende-se aquele que se constitui como elemento essencial de definição de determinada categoria, distinguindo-a de outra (CHEPTULIN, 1982).

Após uma análise cuidadosa, cheguei à seguinte codificação das categorias e dos conteúdos básicos. Vide Quadro 05 – Codificação das categorias e dos conteúdos básicos:

Quadro 5 - Codificação das categorias e dos conteúdos básicos

Categorias	Conteúdos Básicos
UFSC e a Política Institucional de Inclusão Educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Pública (concepção; inclusão social) • Inclusão Educacional (concepção; processo de desenvolvimento)
Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção • Formação • Interação/Desenvolvimento
Políticas Públicas de Inclusão Social	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção • Interação → UFSC e a Política Institucional de Inclusão Educacional

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

Após a realização das entrevistas, procedi às transcrições das mesmas, não subtraindo, acrescentando ou transformando qualquer informação fornecida pelos pesquisados, com vistas a não correr o risco de distorcer suas palavras ou o entendimento que cada um deles, teve sobre as questões a eles propostas.

Para auxiliar o processo de análise, codifiquei os entrevistados, conforme segue:

a) G1- Gestor 1

- b) G2- Gestor 2
- c) CC1- Coordenador de Curso 1
- d) CC2- Coordenador de Curso 2
- e) CC3- Coordenador de Curso 3
- f) CC4- Coordenador de Curso 4

Para análise das respostas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que, conforme Triviños (1987), consiste em método de análise que permite ao pesquisador obter informações por meio da análise objetiva das respostas obtidas. Procurei, então, conforme Yin (2010), apreciar as informações obtidas no desenvolvimento das entrevistas, à luz do material teórico levantado ao longo do estudo da temática em questão.

Iniciei a análise, lendo atentamente as transcrições das entrevistas de cada um deles, agrupando-as, de acordo com os conteúdos básicos pertencentes a cada uma das três categorias previamente definidas, para selecionar as falas que compõem o próximo capítulo – Análise das Informações Coletadas -, tendo como base, o fundamento teórico trabalhado neste estudo.

Após, parti para a correção dos vícios de linguagem das citações, procurando preservar, ao máximo, o texto, de forma a não distorcer o sentido original das falas e, em sequência, iniciei o processo de descrição e compreensão das informações obtidas, por meio das entrevistas.

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Neste capítulo, busquei descrever, analisar e compreender as informações coletadas em toda sua riqueza, considerando toda manifestação do entrevistado, no sentido de contribuir para a compreensão do fenômeno em estudo. A fim de alcançar esse objetivo, procurei certificar-me de que os objetivos específicos propostos seriam contemplados, por meio da análise das informações, pois, com certeza, eles são a ponte para a obtenção da resposta da minha pergunta de pesquisa.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

No grupo de entrevistados que constituiu a amostra de pesquisa deste estudo, dois, são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Com relação ao tempo de serviço na UFSC, quatro dos entrevistados ingressaram na Instituição entre 2008 e 2011 e dois ingressaram na década de 90, sendo eles, um gestor e um coordenador.

Vale também pontuar, que todos os coordenadores de curso entrevistados exercem, também, a função de docentes nos cursos de graduação, atendendo à Resolução nº 18/CUn/2004 (UFSC, 2004), que, alterando a Resolução nº 17/CUn/1997 - Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC (UFSC, 1997), dispõe que a função de Coordenador de Curso somente pode ser exercida por professores integrantes da carreira do magistério superior, que ministrem aulas no mesmo, em regime de 40 horas com dedicação exclusiva e que estejam lotados em Departamento da Unidade Universitária à qual o Curso está vinculado.

Quanto ao tempo em que os entrevistados exercem a função de coordenador de curso, três deles ocupam este cargo há menos de um ano e, apenas, um dos coordenadores está em seu segundo mandato, contabilizando três anos na função.

Em relação à gestão, um dos entrevistados, com a extinção do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), em agosto deixou de desempenhar o papel de gestor nesse setor e o outro gestor entrevistado, assumiu a gestão em dezembro de 2012, data em que foi criado o CAAP (UFSC, 2012d). Vide Quadro 06 – Caracterização dos entrevistados:

Quadro 6 - Caracterização dos entrevistados

	Sexo	Ingresso UFSC	Categoria Funcional	Função	Tempo na Função
G1	Feminino	1992	Docente	Gestor	De out./2012 Até ago./2013
G2	Feminino	2010	Técnico Administrativo em Educação	Gestor	Desde dez./2012
C1	Feminino	2011	Docente	Coordenador	Desde nov./2012
C2	Masculino	2008	Docente	Coordenador	Desde ago./2012
C3	Masculino	1998	Docente	Coordenador	Desde jul./2013
C4	Feminino	2010	Docente	Coordenador	Desde mar./2011

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Em relação aos gestores, todos estão ou estiveram diretamente envolvidos na elaboração e implantação de ações voltadas à inclusão educacional de estudantes com NEE, já que um deles exerceu a função de presidente do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a) e o outro atua como coordenador do CAAP (UFSC, 2012d). Um gestor é servidor docente e o outro é servidor técnico administrativo em educação.

É válido observar, também, que a grande maioria dos coordenadores passou a ocupar o cargo de coordenação, a partir de agosto de 2012, já que foram designados pela Reitora que iniciou seu mandato em maio de 2012 (UFSC, 2012e), o mesmo ocorrendo com os entrevistados que atuam como gestores.

5.2 A UFSC E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

As quatro primeiras questões propostas aos entrevistados, diziam respeito à UFSC e a Política Institucional de Inclusão educacional. Estas questões objetivaram investigar as concepções do entrevistado sobre Universidade Pública e Inclusão Educacional e, mais especificamente, de que forma o entrevistado percebe o processo de desenvolvimento da inclusão educacional, no espaço da UFSC.

Frente à primeira questão: O que o (a) senhor (a) entende por universidade pública?, foi possível observar que, três dos seis entrevistados, relacionaram, imediatamente, o caráter público da universidade, ao fato da mesma ser mantida por meio de recursos públicos, vinculando essa forma de financiamento à obrigatoriedade de haver um retorno, por parte da universidade, à sociedade que a mantém. Destaco a fala do entrevistado C2:

Universidade pública é uma universidade, uma instituição de ensino que tem seus custos pagos pela sociedade e que tem o dever de retornar esse investimento pra própria sociedade.

Embora nem todos os entrevistados tenham feito menção à origem dos recursos que mantém a universidade pública, todos foram unânimes em afirmar que ela deveria ser acessível a toda a sociedade, indistintamente. Esta compreensão ficou perceptível no relato do entrevistado G2:

Universidade pública é uma das possibilidades de acesso ao conhecimento e a um aprofundamento dos conhecimentos, que deve atender a população, de forma universal.

Falas como esta, desvelam a importante percepção, por parte dos entrevistados, de que a educação é um direito do cidadão e que a universidade, enquanto bem público, tem a função social de garantir esse direito. De acordo com Santos (2005, p. 86), a especificidade da universidade, enquanto bem público, reside em “ser ela que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui”.

Além de colocarem como característica da universidade pública, a acessibilidade a toda a sociedade, houve, também, referência à necessidade de que a universidade se preocupe não só com o acesso, mas também, com a permanência de seus alunos.

[...] uma universidade que possibilite o ingresso de todos, falando em questão social, sócio - econômica, aliás. [...] a gente poderia pensar também na acessibilidade, para que todos possam ingressar na universidade [...] às vezes, as pessoas

têm dificuldades para se enquadrar naquele sistema de avaliação que é o vestibular. E, ao mesmo tempo, quando passa, então ingressa na universidade, que ela possa ser recebida, possa frequentar as aulas, como um outro estudante, como os demais. Só que daí, a universidade tem que possibilitar alguns acessos, algum serviço para que auxilie na permanência (C1).

Ao expressar que a universidade, apesar de ser um bem público, tem seu acesso dificultado pelo vestibular e, que, além disso, outras barreiras se impõem à permanência de alguns estudantes, que conseguem superar o desafio do vestibular, este entrevistado explicitou sua percepção a respeito da contradição que permeia a universidade. A universidade implementa ações com a finalidade de possibilitar o acesso dos estudantes com NEE aos cursos de graduação, mas, ao mesmo tempo, não desenvolve ações que possibilitem a estes estudantes o efetivo acesso ao conhecimento acadêmico.

Importante salientar, que os serviços que precisam ser oferecidos para auxiliar a permanência dos estudantes com NEE na universidade, conforme indica o entrevistado C1, não se referem somente à eliminação de barreiras físicas, mas também à eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais (BRASIL, 1988).

Este outro relato também exemplifica a compreensão dos entrevistados em relação ao compromisso social que a universidade pública deveria ter, atendendo às demandas da sociedade e, tendo assim, suas ações por ela legitimadas. Isto nem sempre ocorre, já que a universidade pública está, ao mesmo tempo, comprometida com os interesses, por vezes divergentes, da sociedade e do Estado:

[...] a universidade pública é uma instituição, basicamente, de formação na educação superior e que, se ela é pública, ela é mantida com recurso público e ela deveria estar voltada para todo público, para toda população, que a ela devia ter acesso (G1).

Fez-se evidente, por meio das respostas obtidas, que os entrevistados, corroborando com os pressupostos teóricos de Santos (2005), entendem que, para que a universidade pública seja legitimada pela sociedade, é necessário que ela cumpra sua missão social,

comprometendo-se com os interesses da sociedade e não com os interesses mercadológicos, impostos por uma política estatal neoliberal.

A universidade, enquanto instituição social, aspira à universalidade, portanto deve garantir a democratização do ensino, já que a educação, mais que um interesse ou uma necessidade, é um direito geral e universal, por ser reconhecido por todos e por ser de todos (CHAUÍ, 2011).

Com relação à possibilidade que a universidade pública tem de contribuir para a inclusão social, foi possível verificar que todos os entrevistados acreditam que a universidade é um espaço onde a inclusão social tem possibilidade de se efetivar. Nesse sentido, todos os entrevistados reconheceram que a universidade pública é, potencialmente, um espaço de inclusão social. Destaco a seguinte fala,

Inclusão social? [...] Eu acredito que sim, porque a universidade tem, dentro de seus princípios, pelo menos deveria ter, esse tripé de ensino, pesquisa e extensão e ela deveria estar aberta e, acho que está, através de alguns projetos e de alguns programas e eventos, em que ela, realmente, pode ser um espaço de inclusão social (G1).

Contudo, é importante ressaltar, que embora, a totalidade dos entrevistados entenda que a universidade deva contribuir para a inclusão social, todos eles afirmam que essa contribuição ainda está em processo de construção e que muito ainda deve ser feito.

Exemplifico, por meio dos seguintes relatos:

Considero que a universidade pública contribui sim, para a inclusão social, de várias formas, embora eu ache que a universidade ainda tem muito a avançar nesse caminho, acho que ainda tem que fazer muito mais, no sentido, principalmente, de ampliar as ações e o conhecimento que é desenvolvido aqui, para as pessoas que não estão aqui dentro. Acho que, as pesquisas, os estudos que são feitos aqui, que eles precisam avançar, no sentido de beneficiar a sociedade, com todo conhecimento que é produzido aqui dentro, mas acho que já beneficia, no sentido que o conhecimento que é produzido aqui, mesmo que, por vias muito indiretas e

lentas, acaba chegando e retornando à sociedade, de algum modo. Acho que a gente precisa melhorar, ainda (G2).

[...] pela missão da universidade federal, sim. Mas, quando a gente vê, no dia a dia, a gente acha que há entraves nesse processo, nessa possibilidade que é para todos e tudo (C1).

Interessante observar que, ao serem convidados a discorrer sobre inclusão social, não houve consenso entre os entrevistados, sendo que 67% compreendem que a inclusão social, na Universidade, efetiva-se a partir da socialização do conhecimento por ela produzido, à sociedade como um todo, enquanto 33%, identificam a efetivação da inclusão social com a capacidade da Universidade de efetivar a inclusão educacional, por meio de implementação de políticas públicas de ações afirmativas.

Destaco, então, um dos relatos que atribuem, às ações afirmativas, a efetivação da inclusão social:

Eu acredito que, nos últimos anos, a gente tem tido, assim, algumas iniciativas, mesmo que tímidas, de toda a sociedade pra essa inclusão social e as universidades públicas fazem parte desse esforço de toda a sociedade para se ter, assim, uma inclusão social, mais abrangente. Eu citaria, por exemplo, os programas de cotas das universidades, eu citaria os programas de cooperação internacional com o Haiti, por exemplo, que não seria uma inclusão interna, mas seria, assim, uma ação de solidariedade, de uma inclusão até internacional (C2).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, C3 afirma que a universidade pública contribui para a inclusão social, “no momento em que uma pessoa possa galgar passos na sociedade, elevando o nível socioeconômico da família” e que, “para as pessoas cursarem, se põem políticas, como a das bolsas permanência”.

Uma escuta atenta a estas colocações, leva à constatação de que o termo inclusão vem sendo compreendido como forma utilizada pela sociedade, para absorver, sem maiores questionamentos, aquele sujeito que ela mesma excluiu, por meio de um sistema político e econômico

cruel, promotor de enorme desigualdade. A mesma sociedade que foi responsável pela segregação, agora, sem maiores questionamentos ou reflexões, pratica a inclusão, a seu modo, segundo suas próprias regras, sem alterar, em nada o contexto social, que permanece excludente (MARTINS, 1997).

De acordo com Rossetto (2009), estas políticas focais, destinadas a grupos específicos, têm benefícios de caráter temporário e não tem se mostrado suficientes para garantir a participação e a equiparação de oportunidades.

É importante, também, observar que nenhum dos entrevistados fez qualquer menção ao motivo pelo qual essas pessoas constituem-se sujeitos das políticas de inclusão. Tampouco, falaram sobre qual a corrente ideológica que direciona estas ações educacionais, que não têm se mostrado capazes de contribuir para que a universidade pública se configure, na sua essência, um meio de inclusão social.

Compreender o conceito de inclusão social implica, necessariamente, debruçar-se sobre o conceito de exclusão social, pois de acordo com Sawaia (2001), embora estes termos, no senso comum, sejam considerados opostos, na verdade, coexistem, de forma indissociável, na relação que estabelecem, objetivando-se reciprocamente. O autor afirma ainda, ser necessário romper com os consensos que consideram a condição de exclusão como um conceito homogêneo e estático, que se origina de uma falha do sistema, já que a exclusão não se apresenta de uma única forma e se constitui, não como falha, mas como produto do sistema.

Com relação à inclusão educacional, embora todos os entrevistados tenham sido informados, no início da entrevista, que o objetivo desta pesquisa é compreender como a política institucional da UFSC desenvolve ações voltadas à inclusão educacional para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais de estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem, dois deles não fizeram qualquer menção sobre alunos que apresentam NEE. Associaram a inclusão educacional, somente ao acesso de estudantes carentes, em relação às condições socioeconômicas e culturais ou distantes geograficamente, indicando as políticas de ações afirmativas, como responsáveis pela concretização da inclusão educacional.

Eu entendo que seria a inclusão educacional das pessoas que não teriam condições financeiras, ou mesmo sendo gratuito, tem as dificuldades de se manter, às vezes precisa trabalhar, por isso uma das coisas, dos projetos, dos programas criados é a bolsa permanência¹¹, que, a princípio era para ter um lado laboral, que tem que trabalhar, mas agora está se discutindo que não, que tem só que estudar, mas aí, tem que ter a contrapartida dos alunos, que deveriam não ter frequência insuficiente, deveriam ter frequência suficiente e ter aprovação. Então tem esse lado de ajuda, mas está sendo discutido no conselho universitário (C3).

Inclusão educacional, eu acredito ser uma forma de nós transmitirmos conhecimento pras parcelas da população que ficam mais afastadas, por uma questão cultural, por uma questão socioeconômica, ou até por uma questão geográfica desse conhecimento que a sociedade gera. [...] Eu acho que, teoricamente, a gente tem as várias políticas positivas, políticas de inclusão social, na facilitação, na facilitação não diria, mas na forma como a gente busca levar o acesso à Universidade até essas populações sócio economicamente mais desfavorecidas no acesso, no apoio pra que eles se mantenham aqui na Universidade através dos programas de bolsa permanência, por exemplo, e também, no apoio pedagógico que esses alunos necessitam [...] (C2).

Ao perceber o enfoque que estava sendo dado, frente à questão colocada, reformulei a pergunta, focando diretamente na questão da inclusão dos estudantes com TEA. Então, diante das respostas dadas a esta nova pergunta, ficou evidente que os mesmos não se sentem à

¹¹ Conforme Resolução Normativa nº32/CUn (UFSC, 2013d), de 27 de agosto de 2013, a bolsa permanência passa-se a chamar Bolsa Estudantil – UFSC e para ser contemplado com a bolsa, o estudante deve ter tido, pelo menos 50% de aprovação e 7% de frequência nos créditos cursados nos dois semestres anteriores. Passa a não haver exigência de que o estudante exerça atividade laboral na UFSC.

vontade para discorrerem sobre esta questão. O relato, que segue, demonstra isto, de forma bastante clara:

Eu vejo mais pelo lado econômico, esse pessoal que você citou com transtorno, eu não estou preparado acho que nenhum professor do departamento ou mesmo, eu estou falando, a grosso modo, da UFSC, não está preparado pra lidar com essas pessoas (C3).

Por meio da apreciação cuidadosa das falas sobre o tema inclusão educacional, constatei, também, não haver clareza, por parte dos entrevistados, a respeito da diferença entre inclusão social e inclusão educacional, talvez porque o termo inclusão social, conforme a literatura investigada, seja bastante abrangente, sendo utilizado em diferentes situações e contextos, em referência a questões sociais variadas.

De modo geral, o termo inclusão social refere-se à inserção de pessoas que não tem as mesmas oportunidades dentro da sociedade, por motivos como, condições socioeconômicas, deficiência, gênero, raça, entre outros. De fato, a inclusão educacional corrobora a inclusão social, ou seja, a inclusão social abrange a inserção de vários grupos sociais à sociedade, entre estes grupos estão o grupo de pessoas com NEE, mas os dois termos não são sinônimos, um do outro (BUENO, 2008).

De acordo com Bueno (2008), as atuais políticas de inclusão tem se mostrado insuficientes, por se configurarem ações de cunho paternalista e assistencialista. A pertinência desta afirmação fica evidenciada, no momento em que os entrevistados referem-se às políticas afirmativas voltadas à permanência do estudante na universidade, nominando-as como facilitação ou ajuda.

Por outro lado, também é necessário colocar que inclusão educacional, de estudantes com NEE, não pode ser confundida com a simples ação de integrar socialmente, no ambiente educacional. Sendo assim, considero pertinente evidenciar a compreensão de alguns dos entrevistados, a respeito de inclusão educacional:

[...] quando a gente fala em inclusão escolar, claro, que ela está dentro da inclusão social, mas de um outro ponto de vista, ela está além, porque, nós, como educadores, a gente não pode pensar que os alunos que chegam, sejam lá na educação básica ou na educação superior, a gente tem que ir além da inclusão social, além da acessibilidade,

do ponto de vista social. Claro, que a universidade, como uma escola, uma instituição educacional, no meu entendimento, ela é um espaço de inclusão social, mas ela não pode ser só isso, né, ela tem que ser um espaço de aprendizagem também, porque inclusão social pode ter em diferentes instituições, não precisa ser, necessariamente, aqui (G1).

Inclusão educacional, na minha visão, é uma possibilidade de oferecer a todos os estudantes a mesma oportunidade de ensino, a mesma oportunidade de aprendizagem, dar a todos, condições de ter o mesmo aprendizado (G2).

Eu entendo como sendo pessoas que têm dificuldades, algumas dificuldades, diferentes da maioria e que teriam que ter oportunidade de avançar ou de diminuir essas dificuldades (C4).

Cabe, então, salientar que, para que se assegure o caráter inclusivo aos processos educativos, é necessário que, além de garantir o acesso à universidade, a todos, indistintamente, sejam dadas condições para que todos participem, efetivamente, de todos os espaços educacionais e de todos os saberes neles constituídos.

Acredito, ainda, ser pertinente observar que a discussão sobre inclusão, seja ela social ou educacional, exige uma análise cuidadosa que identifique qual é a ideologia política que permeia a definição de estratégias para sua implementação, verificando a quem interessa reduzir as inúmeras injustiças sociais que provocam a exclusão do sujeito a algo que pode ser solucionado por uma política pública de inclusão escolar, a chamada educação inclusiva.

O mito de que o sistema educativo é, potencialmente propenso a assegurar a conciliação e a maximizar a satisfação dos interesses, tende, assim, a conduzir à exaltação de uma ideologia neoliberal onde o respeito pela diferença se articula com uma lógica de responsabilização individual e se sustenta numa nova ideologia meritocrática, onde, por sua vez, o sofrimento dos excluídos tende a dissociar-se da problemática da injustiça social, para se pensar como uma

manifestação da incompetência dos que são vítimas desses sofrimentos (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p.21).

Já, em relação à existência e efetivação de política institucional, voltada para estudante com transtornos ou em condição de deficiência, nenhum dos participantes das entrevistas afirmou que esta política já se encontra completamente constituída, na UFSC. Entretanto, relatos, como os que seguem, demonstram que alguns entrevistados reconhecem que tentativas estejam sendo feitas, neste sentido.

Olha, na minha opinião, ela não tem ainda, né, ela ta se constituindo. Acho que, ao longo de muito tempo, mas, assim, nesse momento, eu vejo, que tem um grupo discutindo isso e que está sendo proposto. Ela não tem ainda. Não dá pra dizer que existe uma política constituída, constituída não, ela está em processo (G1).

Essas percepções soam bastante pertinentes, se for considerado que a construção de uma universidade, que baseie suas ações num perspectiva inclusiva, é um grande desafio, que envolve longo e intenso processo de mudança. Este desafio deve ser enfrentado coletivamente, pois exige a desestabilização de padrões outrora constituídos e a conscientização de que a sociedade é permeada pela diversidade, que deve ser respeitada e valorizada (MOREIRA, 2008).

Um dos entrevistados, no entanto, reconheceu como efetivação prática da política de inclusão na UFSC, a criação do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a). Porém, declarou desconhecer o teor da lei que o criou e, também, se o Núcleo acompanhava algum estudante com TEA, matriculado no curso, no qual ele atua como coordenador. Importante observar, que este entrevistado relatou não ter sido informado sobre a extinção do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a) ou a respeito da criação da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (UFSC, 2013a). Tampouco tinha conhecimento que, em decorrência destas mudanças, os estudantes, que apresentam qualquer tipo de transtorno de aprendizagem, bem como os coordenadores de curso, onde estes alunos estão matriculados, passaram a ser atendidos pelo CAAP, conforme indicado como objetivos específicos, nas Diretrizes do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação (UFSC, 2013b, p.11),

- Desenvolver ações de apoio pedagógico para estudantes com necessidades especiais e/outras necessidades específicas para que possam desenvolver suas atividades acadêmicas com qualidade; e,
- Criação de espaços de interlocução coletiva ou individualizada com os coordenadores de curso, de modo que estes possam auxiliar a Coordenação do PIAPE (Programa Institucional de Apoio Pedagógico Institucional) na avaliação da efetividade do Programa junto aos estudantes e professores, sugerindo ações e/ou novos delineamentos, se necessário.

Este desconhecimento sobre a forma como vem sendo gerida a política institucional de inclusão na UFSC denota uma falha na comunicação entre os gestores e os usuários dos serviços orientados por essa política que acaba por gerar insegurança, em relação ao procedimento adequado junto a um estudante com NEE. A fala, a seguir, constitui-se em um exemplo, bem claro, das dúvidas que acometem os coordenadores, quando se deparam com um estudante que apresenta necessidades educacionais, diferentes dos demais:

[...] o ex-coordenador, recebeu esse estudante, solicitaram para ele disponibilizar alguém, ou atendimento especial, mas não temos formação para fazer esse atendimento especial, não sei, não sabemos como lidar com esse tipo de transtorno (C3).

Frente a esse relato, questionei se o entrevistado tinha algum conhecimento sobre uma política institucional que pudesse, na prática, auxiliá-lo no processo de inclusão educacional deste estudante. Ao meu questionamento, seguiu-se a seguinte resposta:

Não, inclusive, até o ex-coordenador falou assim, ah, falaram pro aluno, que tivesse, assim, como chama? Um apoio, assim, que chamasse todos os professores nas disciplinas na qual ela se matriculou, teriam que disponibilizar um apoio, mas aí, a gente não tem nem base legal pra isso, nem conhecimento técnico para fazer isso. Então,

não é uma coisa fácil, é complicado lidar com esse tipo de problema. O ex-coordenador mandou um e-mail pedindo essa solicitação por escrito, pra onde o aluno indicou, mas nunca teve retorno (C3).

Verifiquei que, embora alguns entrevistados reconheçam a existência de um movimento institucional, no sentido de promover a inclusão educacional, alguns dos envolvidos neste processo sentem-se solitários e desamparados. Ao perguntar sobre a forma como o entrevistado percebia o desenvolvimento da política institucional de inclusão educacional na UFSC, este sentimento de impotência por não saber como agir, ficou bastante evidente,

Ainda muito tímida, porque ela conta com pessoas que não têm preparação pra isso, e eu, como coordenadora, muitas vezes, cai sobre mim, por exemplo, situações que eu não fui preparada para assumir determinadas dificuldades e a gente tem que resolver. Eu acho que isso não é só privilégio, só condição deste curso, ou minha. [...] aquele olhar para aquele aluno, que, realmente, tem problema, acho que tem acontecido, em algumas situações (C4).

Pesquisa realizada por Moreira (2008) aponta que a maioria dos docentes mostra-se receptiva em relação à inclusão educacional de estudantes com NEE, porém, sentem-se despreparados para oferecer a eles condições diferenciadas que possibilitem a aquisição do conhecimento acadêmico.

De acordo com Bueno (2008), é necessário e urgente que se modifique, por meio de políticas institucionais, o quadro de quase total inexistência de disciplinas, nas grades curriculares dos cursos de graduação das universidades brasileiras, que abordem a questão das NEE. O autor (BUENO, 2008) afirma, ainda, que, embora não haja legislação específica, que determine a inserção destas disciplinas na grade curricular dos cursos de graduação, as universidades podem e devem assumir a implementação de ações que assegurem aos graduados condições de lidar, de forma adequada, com a diversidade.

Com base nas respostas que objetivavam verificar a compreensão dos entrevistados sobre a UFSC e a Política Institucional de Inclusão Educacional foi possível constatar que a UFSC, enquanto instituição

social, é reconhecida como um bem público e potencial espaço de inclusão educacional. Entretanto, a unanimidade dos sujeitos pesquisados acredita que a inclusão educacional, na UFSC, é um processo que se encontra em desenvolvimento e que enfrenta entraves de condições favoráveis e de formação, no que se refere ao acesso ao conhecimento a todos, como um direito e não apenas como um privilégio.

As respostas mostraram que os sujeitos entrevistados reconhecem duas possibilidades de efetivação da inclusão social na UFSC: a socialização dos conhecimentos por ela produzidos e a implementação das políticas públicas de ações afirmativas para a inclusão educacional. Nenhum dos entrevistados fez alusão ao sistema econômico e política, responsável pela exclusão e pela desigualdade social.

Em relação ao processo de inclusão educacional, 33% dos entrevistados não reconhecem os estudantes com TEA, como sujeitos das políticas de inclusão educacional, entendendo que as mesmas devem destinar-se aos sujeitos carentes em relação às condições socioeconômicas e culturais.

5.3 TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

As questões referentes a essa categoria, Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA), foram elaboradas objetivando a obtenção de informações capazes de demonstrar a compreensão que os entrevistados possuem a respeito deste tema, verificando de que maneira o fato de ter ou não formação na área da educação especial interfere na interação e no desenvolvimento de seu trabalho junto aos estudantes que apresentam TEA.

De acordo com Moysés e Collares (1992), transtorno ou distúrbio específico de aprendizagem é o termo utilizado para designar um grupo de alterações, decorrentes de disfunção do sistema nervoso central, que se manifestam por meio de dificuldades na aquisição e uso da fala, audição, leitura, escrita e do raciocínio lógico-matemático. É importante salientar que os TEA originam-se de comprometimentos neurológicos, não se configurando resultado direto de condições desfavoráveis ou influências ambientais. Como exemplo, cito a dislexia, o TDA, o TDAH e o distúrbio do processamento auditivo central.

Estas dificuldades, decorrentes dos TEA, provocam o surgimento de NEE, que devem ser contempladas pelo sistema educacional, no qual o estudante nestas condições está inserido, sob pena de que a aquisição do conhecimento não se efetive. Por sua vez, o atendimento a essa

demanda educacional exige, entre outras coisas, que os envolvidos no processo de ensino destes sujeitos, tenham conhecimento, nesta área, que lhes possibilite fazer intervenções educacionais eficazes, que levem o aluno a ter acesso ao processo de aprendizagem.

Entre os coordenadores de curso, que participaram desta pesquisa, somente um disse sentir-se capaz de fazer intervenções adequadas e eficazes, junto aos estudantes com TEA. Conforme pode ser constatado no relato a seguir, o entrevistado atribui essa segurança na atuação profissional, aos conhecimentos adquiridos durante seu curso de graduação.

Na verdade, o curso de fonoaudiologia é um curso diferenciado. Então, a nossa formação é para isso, nós somos formadas pra ser reabilitadoras e, portanto, a gente aprende na graduação e depois, enfim, se quiser se aprimorar, em nível de pós – graduação, a gente aprende, então, a identificar os transtornos de aprendizagem e a tratá-los, inclusive e diferencia-los de outros que se parecem, que talvez não sejam diretamente do escopo da fonoaudiologia, talvez só da pedagogia e da psicopedagogia e que daí tem umas fronteiras aí que, às vezes, são muito semelhantes [...](C1)

Por outro lado, apresentando a falta de conhecimento a respeito dos transtornos de aprendizagem, destaco a fala do entrevistado C2:

Não, não tenho formação nessa área. Mas, a observação que eu faço dos alunos aqui do curso, que têm alguma dificuldade de aprendizado, eu divido esses alunos em dois grupos: um grupo que são de alunos que cursaram um ensino básico e fundamental em instituições que, mais fragilizadas socialmente. E um outro grupo que, também, os alunos têm dificuldade de aprendizado, por problemas de relacionamento social, problema de inclusão social, mesmo. [...] eu procuro conversar com o aluno, conversar com a família, e perceber qual é a origem do transtorno que esse aluno tem. Numa segunda etapa, eu tento encaminhá-lo, aqui dentro do curso, do próprio curso, se é uma questão só de conhecimento, pra um reforço pedagógico, digamos assim, dentro do curso. Numa terceira etapa, as minhas

experiências, a minha experiência foi aqui de alguns casos, encaminha-los à PRAE12, que é quem me deu uma orientação, nesse sentido.

Por meio desta fala do entrevistado C2, pude constatar que, ao ser perguntado sobre transtorno de aprendizagem, o entrevistado fez referência à dificuldade de aprendizagem, como se os dois termos fizessem referência à mesma condição. Na realidade, os TEA interferem diretamente na aprendizagem, mas diferentemente das dificuldades de aprendizagem, não tem origem numa prática pedagógica inadequada, mas sim, num comprometimento neurológico (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

Estão situados no conceito das dificuldades de aprendizagem, os problemas na aquisição do conhecimento por perturbação emocional, desinteresse, inadequação metodológica entre outros. Sendo assim, transtornos e dificuldades de aprendizagem, por serem de origens diferentes, requerem abordagens educacionais diferenciadas, e, para isso, é importante que os profissionais envolvidos sejam capazes de fazer essa diferenciação para intervir pedagogicamente, de maneira adequada (MEZADRI, 2009) .

Outros dois coordenadores, por sua vez, colocam, por meio de suas falas, sentirem-se incapazes de colaborar com a inclusão de estudantes com TEA e atribuem esta incapacidade à falta de conhecimento sobre o tema e à ausência de alguém, com formação na área que os oriente.

Eu me vejo de mãos atadas, eu não sei como lidar com isso, eu não teria capacidade para dar esse apoio, teria que ser algum psicólogo, alguém da área, que nos ensinasse a lidar com esse tipo de pessoa (C3).

[...] a gente não tem formação e a gente não recebe nenhuma, nem formação dentro da própria UFSC, né, que eu acho que teria que ter algum comprometimento com relação a isso, com os coordenadores de curso. [...] quanto à minha interação com estes estudantes, interajo muito pouco, muito pouco (C4).

Por sua vez, destaco a fala do Gestor G2:

[...] o nosso trabalho de acolhimento e atendimento aos estudantes com transtornos de, transtornos, enfim, qualquer que sejam, está começando agora. Esse trabalho vinha sendo feito, como eu te falei, pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional [...] a gente, em alguns casos, vai chamar coordenadores de curso, professores envolvidos, pra, principalmente, inserir o aluno no curso, porque, pelo é que a gente tem percebido, dentro do curso, o que é que acontece? Quando o aluno chegava com, isso através dos relatos que a gente teve, né, quando o aluno chegava no curso com diagnóstico de transtorno, o que é que o curso fazia? Ao invés de inserir aquele estudante no curso, para que ele se inteire, passe mais tempo e se motive, de alguma forma, aquele aluno era muito deixado de lado, então, ao invés do aluno, é, estar mais presente e conseguir criar vínculos que fortaleçam o aprendizado dele na graduação, ele se afastava, cada vez mais. Então, a nossa ideia é, oferecer esse apoio pedagógico e criar diálogo com as coordenadorias de curso, para que eles tentem, na medida do possível, inserir esses alunos, dentro do contexto pedagógico do curso, em projetos, em laboratórios, enfim, em atividades dentro do curso (G2).

Ainda, em relação aos entrevistados que ocupam cargos de gestão, os mesmos vêm nas parcerias com outros profissionais da UFSC, a possibilidade de suprir a ausência de formação específica para suas atuações, porém, considero imprescindível que o professor universitário, mesmo que contando com a parceria com outros profissionais, seja capaz de lidar com sua realidade concreta e com a diversidade que compõe o espaço universitário. Neste sentido, diante do desafio de interagir com estudantes que apresentam NEE, ter domínio técnico do conteúdo de sua disciplina e ser conhecedor de aspectos didático-metodológicos não se mostra suficiente, sendo necessário que a sua formação contemple conhecimentos específicos, que possibilitem a melhoria do nível de qualidade de sua relação com os estudantes com

TEA, colaborando para que a educação, enquanto prática social torne-se efetiva.

De acordo com Búrigo e Ramos (2012, p.206):

A prática social é mediada por relações sociais e não pode estar efetivamente dissociada de uma realidade social concreta, que lhe possibilite condições de realizá-la. [...] Uma das ações que materializa a Universidade como uma prática educativa e social, é o próprio processo da formação, ou seja, a sua essência.

Isto posto, destaco a fala do Gestor G2, referente à sua formação e à sua interação com os alunos que apresentam condição de TEA:

Minha formação, eu sou historiadora, meu mestrado em história cultural, eu tenho especialização em educação à distância e estou coordenadora de avaliação e apoio pedagógico, fui professora, por muitos anos, em escolas particulares e públicas, fui professora de ballet também, mas eu não estou sozinha, tem um psicólogo que trabalha aqui com a gente, esse ano, nós temos pedagogas na equipe, né, e tem o Núcleo de Acessibilidade aqui na frente, que agora está também bem equipado, assim, com recursos humanos, então, eu me sinto em fase de aprendizado, mas eu sei que esse aprendizado vai ser constante, mas eu me sinto preparada para atender.

Diferentemente dos coordenadores de curso, os gestores indicam que, apesar de não terem conhecimentos sobre os TEA, a parceria com outros profissionais faz com que se sintam seguros na implantação de políticas de inclusão educacional. Porém algumas colocações, como: “a nossa visão é de que o transtorno de atenção não é uma deficiência e, nesse sentido, o estudante, ele precisa de apoio pedagógico, né, ele precisa de apoio, seja esse apoio, aula de reforço” (G2), denotam conhecimento baseado no senso comum, já que os transtornos de aprendizagem não se encaixarem na categoria das deficiências, não depende de uma visão ou compreensão pessoal, pois é algo definido, a partir de bases científicas, por estudiosos do assunto.

A Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças - 10 (ou, simplesmente CID - 10), acerca dos Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81), coloca que:

(...) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma conseqüência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID - 10, 1992, s/p.).

Já, em relação às deficiências, encontra-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas, a seguinte definição:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2008. Art.1).

Cabe também observar que, segundo relato obtido por meio das entrevistas, não só a falta de formação específica impede um bom acompanhamento do estudante com TEA, por parte dos coordenadores de curso. Segue o relato:

[...] cada dia que passa, a quantidade de atividade, o número de atividades, que a gente exerce na coordenação do curso, ela é mais diversificada e mais complexa. E, então, eu vejo assim, o grau de complexidade, diante das demandas que o MEC tem, os nossos alunos que estão aqui e mais essa demanda por conta das cotas, por conta da inclusão, então, é uma demanda muito grande, pra alguém que não tem, nem a formação pedagógica.

[...] A gente tem cumprido o que a gente tem obrigação de cumprir. Existe uma demanda e a gente tem tentado responder pra isso (C4).

A sobrecarga de trabalho a que os docentes, e, em especial, aqueles que ocupam cargos administrativos estão submetidos é perceptível, não somente, por meio do relato do entrevistado C4, mas, também, no dia a dia da Universidade. Mesmo tendo agendado as entrevistas, percebi que os coordenadores de curso eram procurados, a todo o momento, para que solucionassem problemas de toda a ordem, indicando sobrecarga de trabalho e/ou acúmulo de funções.

Esta condição é característica da universidade brasileira contemporânea que passou a adotar o modelo de gestão gerencial, caracterizado pela eficiência, redução de custos e avaliação baseada na produtividade. A opção por este modelo ocorreu na década de 90, como reflexo das políticas públicas neoliberais que, ao direcionar as políticas públicas educacionais, situou a educação como um serviço, potencializando o processo de mercadorização da educação (CHAUÍ, 2003).

A falta de reflexão crítica sobre profissionalidade docente, somada às novas demandas que lhe são impingidas e à ausência de uma política que delimite parâmetros e ações para o processo de formação, faz com que a formação docente não possa ser priorizada. Desta forma, não há aprimoramento dos conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, fazendo com que o docente se torne um mero fazedor de atividades fragmentadas (MONI, 2013).

Em relação ao papel que cada um dos entrevistados exerce frente ao processo de inclusão educacional de estudantes com TEA, ficou perceptível que as respostas dividiram-se em dois grupos com percepções bem distintas. Três dos entrevistados afirmaram assumir, junto aos alunos que apresentam NEE, o papel de mediador, buscando encaminhamentos que auxiliem estes estudantes a ter acesso ao conhecimento acadêmico.

Segue relato do entrevistado G2, que indica este tipo de posicionamento profissional:

Meu papel é o de tentar fazer uma ponte entre o estudante, a Universidade, o aprendizado dele aqui dentro e o curso, porque a gente sabe que, muitas vezes, o estudante fica sozinho né? Não tem a quem recorrer, ele chega na secretaria do

curso, o secretário está cheio de tarefas, o professor também, não tem tempo de ouvir, ninguém tem tempo de ouvir, então, o nosso papel é ouvir e tentar encaminhar, de uma maneira eficaz, que atenda e dê conta, sem privilegiar o estudante, porque a gente também fica numa posição difícil, a gente não quer oferecer privilégios, né, mas a gente tem que encaminhar o melhor, é, o melhor, a melhor possibilidade de inserção e de aprendizagem pra esse estudante.

Um segundo grupo tem posicionamento bem diferente do anterior, diante da questão sobre seu papel frente ao processo de inclusão educacional com aluno com Necessidade Educacional Especial/Transtorno Específico de Aprendizagem:

É difícil de responder isso, porque eu não me sinto, por exemplo, com a responsabilidade, realmente, tão grande assim, como nos é imposta. Eu não sinto essa responsabilidade. Eu acho que nós teríamos que ter pessoas formadas, que pudessem responder a essa condição. Se essa é a política nacional e a política da Universidade. Porque assim, ó, eu vejo, dar responsabilidade para quem não tem competência, é uma coisa muito séria (C4).

A interação com aluno com características diferenciadas e necessidades educacionais especiais, representa um grande desafio para os profissionais envolvidos, principalmente, quando estes não tenham recebido formação.

De acordo com Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 140):

[...] a questão da formação inicial ou continuada dos professores da educação e do ensino superior com bases inclusivas pode ser considerada como um dos grandes entraves para inclusão dos alunos com deficiência. Apesar da universidade exercer um papel fundamental neste contexto, ainda há um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente em propostas mais inclusivas.

A superação deste desafio pressupõe a constituição de um ambiente educacional capaz de compreender as necessidades individuais, potencializando as iniciativas e respeitando as diferenças. Passa pela necessidade de conscientização dos professores, em relação ao seu papel e pela possibilidade de aprimorando seus conhecimentos sobre os TEA, melhorar o nível de qualidade de sua interação com estes estudantes, por meio da compreensão de suas especificidades e das NEE, delas decorrentes.

As informações obtidas, por meio das entrevistas, demonstraram que a quase totalidade (75%) dos coordenadores de curso entrevistados sente-se insegura ao interagir com alunos com TEA, devido à falta de conhecimento sobre o tema, sendo que, dentre o grupo de coordenadores, houve quem não identificasse o estudante com TEA como sujeito de uma política institucional de inclusão educacional. Por outro lado, houve unanimidade entre os gestores, em torno da compreensão de que a falta de conhecimento na área dos TEA pode ser suprida por parceria com outros profissionais que tenham a formação específica para trabalhar com estes estudantes.

Foi identificado, também, que além da falta de formação específica, a sobrecarga de trabalho atua como impedimento para que haja um bom acompanhamento do estudante com TEA e que parte dos entrevistados (33%) não acredita que seja seu papel, fazer o acompanhamento pedagógico de um estudante com TEA.

Mediante as respostas obtidas diante das questões que versavam sobre os Transtornos Específicos de Aprendizagem, acredito que a efetiva inclusão deste grupo de estudantes requer, por parte da gestão universitária, ação sistemática, pautada em política institucional, que reflita e aprimore o disposto nos documentos referentes às políticas públicas de inclusão educacional, com foco no desenvolvimento da profissionalidade docente, considerando que os professores são formados por meio de um processo que prioriza o conteúdo técnico, em detrimento da formação, como uma prática educativa e social.

5.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL

As duas últimas perguntas da entrevista semiestruturada, utilizadas para a coleta de informações desta pesquisa, versaram sobre as Políticas Públicas de Inclusão Social, focando na sua concepção e interação estabelecida entre a UFSC e a Política Institucional de Inclusão Educacional.

Os relatos obtidos, em resposta à seguinte solicitação: Comente como o (a) senhor (a) concebe as políticas públicas de inclusão social em nosso País, revelaram percepções díspares. O entrevistado C2 reconheceu as políticas governamentais como o sistema de cotas de acesso à universidade, nelas identificando um primeiro passo, de um longo percurso, para abrir as instituições de ensino a toda sociedade.

Entretanto, essa concepção sobre o sistema de cotas de acesso não foi partilhada pelo coordenador C3 que, apesar de também citar o sistema de cotas como exemplo de política pública de inclusão, colocou-se pessoalmente, contrário a este tipo de política, por achar que a mesma, tem caráter, estritamente, compensatório.

Então, minha visão pessoal é que eu sou contra cotas, racial. Eu acho que tem que melhorar o ensino e, mesmo também, cota para escola pública. Eu acho que, não é consertando depois, é que vai arrumar, tem que arrumar antes. São medidas compensatórias, eu compreendo o que está sendo feito, mas, pessoalmente, não como coordenador, mas eu sou contra (C3).

Entretanto, este entrevistado (C3) afirma que, enquanto coordenador, procura apoiar iniciativas que visam apoiar os estudantes que ingressam na UFSC, por meio do sistema de cotas e citou como uma destas iniciativas o apoio pedagógico.

Outros relatos evidenciaram concordância a respeito da percepção de que as políticas públicas de inclusão têm caráter tardio, compensatório e assistencialista, sendo necessária uma política que volte seus esforços para a melhoria do nível de qualidade da educação, desde o ensino básico. Criticaram, também, a quantidade de leis versando sobre um mesmo tema, que, por muitas vezes, contradizem-se, criando equívocos no momento de execução das políticas e, por outras, não se efetivam, configurando-se apenas como uma resposta emergencial a uma pressão social.

Eu acho que muitas das políticas, elas são desenvolvidas de uma forma emergencial, então, às vezes não são tratadas de forma ampla, como deveriam. Então, diante de alguma situação, que tenha repercussão nacional, os legisladores, enfim os gestores, acabam modificando ou criando uma regra nova. Eu acho que, muito já tem se feito, acho que o Brasil tem se preocupado, sim, de uma forma geral, com esta questão. Contudo, eu, pelo menos, a aplicação de tudo que já tem na lei, eu acho que, ainda, ela é recortada, as instituições se aproveitam só do pedaço que lhes interessa (C1).

Patto (2008) afirma que as políticas governamentais, que seguem o modelo neoliberal, praticam uma inclusão precária, instável e marginal, incluindo conforme o interesse do sistema, atenuando o conflito social, inconveniente para as classes sociais dominantes. Ainda, de acordo com a autora, o sistema educacional também tem servido de palco para a inclusão conveniente ao Estado:

As escolas foram incorporadas ao grande espetáculo midiático da inclusão social, de nítido caráter assistencialista, orientado pela tradução de direitos em favor dos poderosos, engodo de longa data na sociedade brasileira (PATTO, 2008, p.38).

Importante salientar que, mediante análise das falas dos entrevistados, foi possível verificar a ocorrência de percepções diferenciadas, a respeito da materialização das políticas públicas de inclusão educacional na UFSC, conforme descrevo a seguir.

As ações de caráter afirmativo foram reconhecidas como efetivação das políticas de inclusão educacional na UFSC, por 67% dos entrevistados, que citaram:

- a) adesão à política de cotas de acesso aos cursos de graduação;
- b) políticas de permanência, por meio de bolsas aos estudantes de baixa renda; e,
- c) programa de apoio pedagógico aos estudantes (PIAPE).

As ações voltadas para a formação profissional foram lembradas como ações orientadas por uma política institucional de inclusão educacional, por apenas 16% dos entrevistados. Foram citados:

- a) cursos de formação docente (PROFOR) e;
- b) criação do curso Letras LIBRAS.

Por sua vez, 55% dos entrevistados apontaram como ação constituinte de uma política institucional de inclusão educacional, ações voltadas para os estudantes com NEE. Foram elas:

- a) criação do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), hoje substituído pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (UFSC, 2013a); e,
- b) acessibilidade física e informacional para pessoas com deficiência visual, na Biblioteca Universitária.

De acordo com Patto (2008), as NEE dos estudantes, frequentemente, são ignoradas, promovendo uma política de inclusão educacional precária, que procura garantir apenas o acesso à universidade e não implementa ações capazes de garantir o acesso pleno, de todos os estudantes, ao conhecimento acadêmico.

Os programas de formação, que têm como objetivo a formação dos professores, visando a preparação para trabalhar com a diversidade, foi citado pelos gestores, mas não foi mencionado por nenhum coordenador de curso, representando apenas 16% dos entrevistados. Portanto, conforme afirma Moreira (2008), é necessário que as discussões sobre a inclusão educacional, não se restrinja à academia, sendo necessário que elas se estendam ao processo de concepção das políticas institucionais, por meio dos gestores, docentes e demais profissionais.

Com relação à eficácia das ações identificadas como materialização de uma política institucional de inclusão educacional, considero pertinente destacar os seguintes relatos:

[...] acho que até está se tentando fazer um trabalho bem grande, em cima dessas políticas, pelo menos, aquilo que a gente vê, por parte, principalmente da Pró- reitoria de ensino atual, a PROGRAD, eu acho que é bem diferente da anterior, que foi no momento que eu tive a oportunidade de participar um pouco. Acho que, agora, as iniciativas são bem maiores, mas eles também são poucos. Quando uma profissional sai para formação, ou se afasta, por qualquer outro motivo, não há continuidade e a responsabilidade recai toda sobre a coordenação de curso (C4)

[...] eu vi o quanto a Universidade Federal de Santa Catarina se preocupa com o acesso a todos. [...] Dou o exemplo da Biblioteca Universitária, assim, os próprios avaliadores do MEC ficaram impressionados com o tanto de acessibilidade e possibilidade que a Universidade tem oferecido e tem desenvolvido. Não chegou ainda num nível, né, 100%, mas muito interessante mesmo o acesso (C1).

Com referência aos documentos e legislações sobre inclusão educacional, somente um gestor G1 indicou quais deles orientam o desenvolvimento de ações inclusivas na UFSC, identificando que a UFSC orienta suas ações, voltadas para a inclusão educacional de estudantes com NEE, com base na Convenção internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2009) e nas determinações do MEC, SESu, em relação ao Programa INCLUIR (BRASIL, 2013). A Política Nacional da Educação Especial numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008b), de acordo com o entrevistado G2, também orienta as discussões a respeito da inclusão educacional na UFSC.

Entendo como imprescindível que todos os profissionais da UFSC envolvidos no desenvolvimento de uma política institucional de inclusão educacional, não só, tomem conhecimento dos documentos governamentais que regem as políticas inclusivas, como também, sejam capazes de reconhecer, nas suas entrelinhas, a contradição de uma política governamental que propõe ações para possibilitar o acesso e permanência de pessoas com NEE nas universidades, por meio do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013), mas, ao mesmo tempo, não investe recursos suficientes para elevar o nível de qualidade da educação pública, nos outros níveis de ensino. O despreparo e a falta de condições do ensino básico para atender as especificidades destes estudantes constituem-se, também, em barreiras que impedem o acesso e/ou permanência no nível superior de ensino.

Neste contexto, a universidade, ao mesmo que é marcada pelo ideal democrático, vê-se inserida numa sociedade desigual, que exclui para depois incluir à sua maneira, corre-se o risco de se tornar agente de uma política de inclusão fragmentada, incompleta e seletiva.

Destaco um relato, que expressa esta preocupação:

Eu fico muito preocupada, com relação, principalmente, à inclusão dessas pessoas que têm problema de aprendizagem, como fica? Ta, ele

fica formado, mas depois, né, depois, de novo, ele é lançado numa condição do mercado de trabalho e pra sociedade, e, é como se fosse uma ruptura mesmo, um parto. Então, eu não sei, eu tenho minhas dúvidas, porque não é um processo contínuo. O Estado nem está preparado e nem pensa nisso, acho que não, pelo menos, não que eu tenha conhecimento (C4).

Cabe, então, evidenciar que a garantia de acesso a todos à universidade não garante a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, bem como a inserção de alunos, com NEE, nas universidades não garante o desenvolvimento de conhecimentos que lhes coloquem em igualdade de condições com os demais estudantes, em uma sociedade, extremamente competitiva.

Somente a implantação de uma política institucional que parta da compreensão a respeito da diversidade que compõe o espaço acadêmico, pode, quiçá, contribuir para que a universidade constitua-se um espaço de inclusão e um canal de interlocução com a sociedade, capaz de disseminar conhecimentos e práticas inclusivas, que contribuam para a diminuição da desigualdade social.

Entretanto, no que se refere à implantação de política institucional de inclusão educacional na UFSC, foi possível perceber, por meio das entrevistas, que ela está em processo de desenvolvimento, apresentando avanços, mas não se encontra totalmente constituída. Os relatos demonstraram que esta política foi reconhecida, em parte, pela atuação do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), atualmente substituído pelo CAE (UFSC, 2013a), embora parte dos entrevistados não tenha conhecimento de existência de ambos. Foram reconhecidas como resultado de uma política institucional de inclusão educacional, pela maior parte dos entrevistados, as ações direcionadas à permanência dos estudantes oriundos do sistema de cotas e as ações voltadas à inclusão educacional de estudantes com deficiência.

As ações voltadas à formação docente foram lembradas por poucos entrevistados, que mencionaram o PROFOR e o curso Letra – LIBRAS.

No que se referem às políticas públicas de inclusão social, os relatos evidenciaram que as mesmas, frequentemente, são vistas como assistencialistas e de caráter emergencial e compensatório, sendo constantemente associadas às ações afirmativas voltadas para a população não favorecida economicamente.

Quanto às legislações que orientam as políticas de inclusão educacional, as mesmas não são conhecidas pela maioria dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado no capítulo – Procedimentos Metodológicos – a análise do relato dos entrevistados se deu por meio do estabelecimento da relação entre as respostas dadas às perguntas do roteiro e o estudo teórico efetuado ao longo deste trabalho de pesquisa. Todas as questões propostas aos entrevistados estavam diretamente ligadas às três categorias previamente estabelecidas, que, por sua vez, foram objeto de estudo que constitui a fundamentação teórica desta Dissertação. Vide Quadro 05 – Codificação das categorias e dos conteúdos básicos.

Após investigação teórica a respeito do tema objeto de estudo dessa pesquisa, retornei à minha realidade concreta, constituída pela UFSC e a política institucional de inclusão educacional, por meio do relato dos entrevistados. Esse percurso fez-se necessário, para que a realidade, relatada durante as entrevistas, pudesse ser apreciada e analisada, a partir dos novos conhecimentos adquiridos por meio de investigação teórica.

Com a realização das entrevistas, a realidade estudada, revelada pelas respostas dadas pelos sujeitos entrevistados às questões propostas, apresentou inúmeros pontos de convergência em relação ao referencial teórico estudado ou, em outras palavras, os conhecimentos teóricos obtidos, por meio da investigação bibliográfica, se revelaram como algo tangível e real, por meio dos relatos dos sujeitos entrevistados.

Com base no objetivo geral desta investigação, ou seja, compreender como a política institucional da UFSC desenvolve ações voltadas à inclusão educacional, para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais de estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem, considero que esta política está em processo de desenvolvimento e já obteve alguns avanços, porém, não se encontra plenamente constituída, pois a pesquisa evidenciou que, embora algumas ações de caráter inclusivo venham sendo realizadas, as mesmas ainda não obtiveram resultados significativos, em se tratando de estudantes com TEA.

A pesquisa mostrou que não há um programa, especificamente voltado para os estudantes com TEA, que, por não apresentarem condição de deficiência, não são incluídos nas ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (UFSC, 2013a), nem contemplados pelos recursos obtidos por meio do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013). Recentemente, estes estudantes passaram a ser acompanhados pelo CAAP (UFSC, 2012d), onde tem a possibilidade de

participar, em pequenos grupos, ou individualmente, das aulas de reforço.

Em relação ao papel da universidade, enquanto instituição social, a pesquisa mostrou que a totalidade dos entrevistados compreende a responsabilidade social que cabe à universidade pública. Alguns veem a possibilidade da concretização desse compromisso com a sociedade, pela difusão dos conhecimentos produzidos na UFSC, por meio de projetos, programas e eventos.

No entanto, uma parcela significativa dos entrevistados identifica como ações de inclusão, as políticas de ação afirmativa, como o sistema de cotas para acesso ou o programa de bolsa para garantir a permanência do estudante de baixa renda, na Universidade, até o término do curso.

De acordo com Santos (2005), essas ações representam uma tentativa de combater o elitismo da universidade pública, que foi responsável, em parte, por sua perda de legitimidade social.

Com referência à política institucional de inclusão educacional da UFSC, cujo conhecimento constituía um dos objetivos específicos deste estudo, foi possível perceber que parte dos entrevistados acredita que ela está se constituindo no sentido de possibilitar a inserção educacional de estudantes com baixa renda ou minorias raciais, pela política de cotas, concessão de bolsas e apoio pedagógico. No que se refere a estudantes com NEE, há, por parte dos pesquisados, a constatação da existência de ações direcionadas aos estudantes com deficiência, principalmente, alunos surdos ou com deficiência visual. A criação do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), hoje substituído pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (UFSC, 2013a), também foi apontado como iniciativa em prol da inclusão educacional.

Entretanto, ao objetivar, especificamente, conhecer ações institucionais de caráter inclusivo, desenvolvidas junto aos estudantes com TEA, a pesquisa demonstrou que a maioria dos entrevistados indicou desconhecer a existência de ações institucionais direcionadas à inclusão deste grupo de estudantes. Os que reconhecem haver algum esforço nesse sentido, apontam que, na prática, as iniciativas mostram-se fragmentadas, insuficientes e de caráter emergencial.

De acordo com Thoma (2006), se as ações voltadas para a inclusão educacional, não forem planejadas e implantadas institucionalmente, podem assumir caráter reativo, não se constituindo uma possibilidade de transformação da cultura institucional. A autora afirma ainda que, sem a implementação de ações sistemáticas e focadas na melhoria do atendimento educacional a todos os estudantes, incluindo os que apresentam TEA, corre-se o risco de praticar uma

inclusão excludente, onde pouco se oferece aos estudantes que apresentam condições de aprendizagem diferentes das dos demais alunos.

A construção de uma universidade que tenha a inclusão educacional como perspectiva é uma possibilidade desafiadora, pois requer profundas mudanças de caráter pedagógico e de gestão. Para que as mudanças sejam feitas e esta possibilidade se materialize é necessário o envolvimento de todos os segmentos que constituem a universidade, pois, as mudanças, quando efetivadas, poderão ocasionar instabilidade nos padrões já constituídos.

A elaboração e implantação de uma política institucional de inclusão educacional deve ser tema de discussão de toda a comunidade universitária, portanto qualquer ação, por parte da gestão, deve ser previamente discutida com representantes de todos os envolvidos neste processo. Faz-se necessário que haja melhoria no nível da qualidade da comunicação estabelecida entre gestores e docentes, pois os docentes só poderão ser parceiros na implantação de uma cultura universitária inclusiva, a partir do momento que compreenderem as motivações e os objetivos da política institucional de inclusão educacional que se pretende instituir no espaço universitário. Só compreendendo seu papel, dentro deste processo, o docente poderá contribuir para que se operem as mudanças necessárias.

Da mesma forma que é fundamental para os gestores, contar com o apoio dos docentes, é imprescindível que os docentes sejam apoiados pelos gestores, diante do desafio de trabalhar com estudantes com transtornos de aprendizagem. Este apoio pode ser traduzido por orientação e condições de aprimoramento de sua formação.

Nesta perspectiva, acredito que os estudantes com TEA sairão da invisibilidade e terão suas NEE atendidas, a partir do momento que gestores e docentes obtiverem, por meio de formação, o conhecimento necessário para a compreensão das especificidades dos estudantes dos cursos de graduação e das possibilidades de atendê-las.

O acesso a uma educação com bom nível de qualidade é direito garantido pela legislação vigente, então, é fundamental que esta legislação seja de conhecimento de todos para que estes direitos se materializem. Importante, também, é compreender os interesses contraditórios que permeiam a política de educação inclusiva que vem sendo proposta pelo Governo para que não se corra o risco de se tornar agente de uma política de inclusão seletiva, que, ao invés de promover a inclusão, contribui apenas para que a desigualdade social seja camuflada.

Portanto, conforme instituído como terceiro objetivo específico deste estudo, além de fazer minhas considerações finais sobre as informações obtidas, faço, neste capítulo, propostas de ações, na área da formação e da gestão, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de uma política institucional inclusiva que vise, especificamente o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais dos estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem.

Reconheço, entretanto, que este tema é bastante polêmico, por trazer em seu bojo, toda contradição que é parte constituinte da universidade pública, que, de acordo com Santos (2005, p.59), “é hoje um campo social muito fraturado e no seu seio digladiam-se setores e interesses contraditórios”. Ao mesmo tempo, que a universidade pública, enquanto instituição social, tem a missão de ser acessível a toda a sociedade, vê-se obrigada a atender aos interesses mercadológicos, inerentes a uma sociedade capitalista.

Deste modo, apesar de, ao ingressarem numa universidade, os estudantes trazerem consigo, a perspectiva de poderem ascender socialmente, por meio da inserção no mercado de trabalho, o acesso e até mesmo a permanência do sujeito na universidade não garante, de forma plena, sua inclusão social. O desconhecimento da sociedade em geral, a respeito do potencial de trabalho dos sujeitos com TEA e/ou deficiência faz com que eles já saiam em desvantagem, na disputa por uma colocação no mercado de trabalho. Além disto, por vezes, a formação do sujeito com TEA não alcança um bom nível de qualidade, pela precariedade da formação docente, diante dos desafios apresentados pelos alunos com TEA, no processo de aprendizagem, bem como, deste mesmo aluno chegar, em muitas vezes na universidade, com defasagem de conhecimentos, devido ao seu processo de formação vivenciado na educação básica.

Diante deste quadro, creio, que para contribuir com a inclusão social dos estudantes, que por aqui passam, é necessário que a UFSC, por meio de seus gestores universitários, conheça a diversidade que compõe seu alunado e, a partir deste conhecimento, ofereça um programa educacional inclusivo, que, contemplando suas múltiplas necessidades, possa garantir uma formação com bom nível de qualidade. Como apontado por Bianchetti e Correia (2011), a inclusão educacional insere-se nas políticas de inclusão social, mas tem como diferencial, a peculiaridade de proporcionar a concretização do processo de aprendizagem.

De acordo com Quadros (2011), a inclusão que vem sendo praticada em grande parte das instituições de ensino tem como meta, não

o atendimento das necessidades educacionais diferenciadas que este estudante apresenta, mas sim, romper com o estranhamento que sua presença desencadeia, ao seu redor. Rompido o estranhamento, o sujeito deixa de ser visto e a insensibilidade passa a reger as relações.

Por meio de informações coletadas, ao longo da pesquisa, e também, por meio das entrevistas, detectei haver discordância quanto ao número de estudantes com TEA, matriculados nos cursos de graduação. Assim sendo, verifiquei que os estudantes com TEA, muitas vezes permanecem na invisibilidade, aos olhos dos gestores, pois, muitas vezes, os coordenadores de curso, detectando a presença de um aluno com diagnóstico de algum transtorno de aprendizagem, nem sempre comunicam este fato aos gestores, ou por não saberem a quem devem se dirigir, ou por não considerarem necessário. Creio que, por vezes, a coordenação de curso, é capaz de acompanhar o estudante, sem grande interferência dos especialistas e gestores, mas acredito ser imprescindível que a presença deste aluno seja informada aos gestores, diante da política institucional que deve ser fortalecida com ações a serem implementadas pelo CAE (UFSC, 2013a).

Neste sentido, proponho que, inicialmente, os gestores universitários promovam a realização de um mapeamento que indique o número de estudantes que apresentam essas condições e aponte em quais cursos eles se encontram matriculados. Para a realização deste mapeamento e atualização dos dados, é importante que, além de contar com as informações obtidas por meio da inscrição dos estudantes, enquanto candidatos no concurso do vestibular, elabore-se uma sistemática de compartilhamento de informações entre as coordenações de curso e os gestores das políticas de inclusão da UFSC.

Após o mapeamento inicial e organização de compartilhamento sistemático de informações, entre coordenadores de curso e gestores, aponto como necessário que todos os coordenadores de curso e docentes, diretamente envolvidos com alunos com TEA, recebam formação, para que possam lidar com segurança com as situações que envolvem o processo de aprendizagem de um estudante que apresenta NEE.

Embora, os gestores afirmem que esta assessoria aos coordenadores de curso já ocorre, os coordenadores, conforme evidenciado em suas falas, declararam, na sua maioria, se sentirem solitários e despreparados no processo de acompanhamento pedagógico, junto ao aluno com TEA. Relataram identificar, somente, a existência de algumas iniciativas individuais, que deixaram de acontecer quando

determinado profissional se afastou de suas funções, ou seja, não vislumbraram nestas ações, o caráter institucional.

Concomitantemente a esta orientação, que deve ser oferecida, em caráter urgente, aos coordenadores de cursos, e aos docentes, diretamente envolvidos com estes alunos, acredito ser extremamente importante, que se elabore um programa de capacitação, que possa atender vários grupos durante o ano. Atualmente, a capacitação voltada à inclusão educacional é realizado, dentro do PROFOR - Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC, destinado a professores ingressantes na Instituição. Durante o ano de 2013 foi organizado pelo PROFOR, um curso na área da educação especial e acessibilidade, oferecendo trinta e cinco vagas para docentes (UFSC, 2013e).

Esta nova modalidade de formação deve possibilitar que todos os docentes da Instituição adquiram novos conhecimentos sobre a prática docente, desde inovações tecnológicas auxiliares no processo de aprendizagem e metodologias de ensino, até conhecimentos sobre TEA, pois acredito que os programas de formação não devem ser pensados como uma forma rápida de minimizar problemas específicos, mas como promotores de uma cultura inclusiva na UFSC.

Na impossibilidade imediata de contemplar a todos, sugiro que, num primeiro momento, priorize-se a participação dos gestores responsáveis pela implantação de políticas de inclusão e dos coordenadores de curso. Creio também que deva ser criada a possibilidade dos técnicos administrativos em educação, além dos docentes, também participarem de formação nesta área.

Considero importante salientar que os cursos de formação devem ser pautados na ótica dos direitos humanos, onde o tratamento diferenciado, frente a condições desiguais, seja visto como um direito e não uma concessão concretizada por ações paliativas e assistencialistas. A seleção dos conteúdos deve possibilitar oferecer aos docentes a oportunidade de refletirem sobre sua prática, buscando, assim, seu aprimoramento profissional, por meio do desenvolvimento de práticas inclusivas que levem em conta a diversidade cultural e a complexidade das relações estabelecidas pelos atores sociais que compõe o contexto universitário.

Observo ainda, que inclusão dos gestores no primeiro grupo de formação justifica-se pelo fato de que, por meio dos depoimentos obtidos, pude verificar que um dos entrevistados demonstra não ter conhecimento de que os Transtornos Específicos de Aprendizagem englobam uma série de diagnósticos diferenciados, que acarretam

necessidades educacionais específicas a cada um deles. Não demonstrou, também, ter conhecimento a respeito de legislação, capaz de respaldar o desenvolvimento de ações pedagógicas diferenciadas, que promovam o acesso destes estudantes ao conhecimento acadêmico. Considero este fato bastante grave, por ser este gestor, o responsável pelo setor que, atualmente, tem a incumbência de acompanhar o percurso acadêmico dos alunos com TEA. Acredito que todos os estudantes têm condições de aprender, embora tracem caminhos diferentes, desde que sejam consideradas suas necessidades específicas e para isso, é necessário que se conheçam as possibilidades pedagógicas e legais.

Ficou claro, também, que a quase totalidade dos coordenadores de curso indica como fator impeditivo para uma atuação adequada junto aos alunos que apresentam NEE, a falta de conhecimentos na área de educação especial, nos cursos de graduação. Entretanto, mesmo reconhecendo a dificuldade, advinda desta ausência de formação, não se pode mais correr o risco de que a retórica da falta de formação seja argumento para a falta de atendimento adequado aos estudantes que apresentam especificidades que interferem no processo de aquisição do conhecimento. Por essa razão, creio que a formação dos profissionais deva ser tratada pelos gestores, com urgência e seriedade.

Com o objetivo de formar novos profissionais capazes de lidar com a diversidade, proponho que todos os cursos de licenciatura tenham, em sua grade curricular, ao menos uma disciplina voltada para o aprendizado de práticas inclusivas. A mesma disciplina deve ser oferecida na modalidade de disciplina optativa, nos demais cursos de graduação.

Julgo ser extremamente necessário que todos os cursos formem profissionais capazes de compreender a complexidade política e social do ambiente em que irão atuar, tendo acesso às disciplinas que objetivem o desenvolvimento da capacidade de refletir, criticar e lidar com um contexto educacional bastante complexo. Creio que o nível da qualidade dos cursos de licenciatura influencia, diretamente, o nível da qualidade do ensino básico, que hoje apresenta grande índice de evasão escolar, constituindo-se entrave para o acesso ao ensino superior, já que muitos estudantes com NEE, matriculados no ensino fundamental não chegam ao ensino médio (UNICEF, 2009).

Creio, ainda, que seja essencial que a Universidade fortaleça as parcerias com as escolas públicas, promovendo a colaboração entre os pesquisadores da UFSC e os professores das escolas públicas de ensino básico, de forma a contribuir para o aprimoramento de suas práticas

pedagógicas. Trata-se de estruturar meios institucionais de estabelecimento de colaboração, que possibilite a integração entre a formação profissional e as práticas de ensino.

Proponho, também, que seja estimulada a pesquisa científica na área da educação especial e das práticas pedagógicas inclusivas, por meio da criação de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, voltados para esses temas. Creio que a UFSC estaria, assim, formando profissionais capazes de disseminar conhecimentos que, com certeza contribuiriam, de forma significativa, para que a UFSC fortaleça suas ações de inclusão e emancipação social.

Considero relevante salientar que, com vistas a alcançar uma compreensão mais aprofundada sobre a forma como a política institucional da UFSC vem desenvolvendo ações voltadas à inclusão educacional e ao atendimento das NEE de estudantes com TEA, proponho que os estudantes, que fazem parte deste processo, sejam ouvidos em estudos futuros sobre este tema.

Proponho, ainda, que esta pesquisa seja encaminhada à PROGRAD, com vistas a colaborar no processo de desenvolvimento da política institucional de inclusão educacional da UFSC.

Por fim, justifico minhas propostas, na área da gestão e da formação, que, para muitos, podem parecer ousadas e utópicas, afirmando que compreendo a utopia não como um sonho irrealizável, mas sim, uma realidade em potencial.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Definição da dislexia.** 2003. Disponível em:

<http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=72>. Acesso em: 04 abr.2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é TDAH.** 2013. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>. Acesso em: 02 fev.2013.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; BITTAR, Mariluce. Universidade: educação especial e o processo de inclusão nos cursos das licenciaturas. **Intermeio**, Campo Grande, v. 11, n. 21, p. 87-102, 2005.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra.** Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=137132>. Acesso em: 24 ago. 2013.

ARRUDA, Marco Antonio. **TDAH no Brasil, o que a Folha de SP não mostrou.** Aprenda Criança, 2011. Disponível em:

<http://www.aprendercrianca.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=291:tdah-no-brasil-o-que-a-folha-de-sp-nao-mostrou&catid=1:timas&Itemid=147>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BARKLEY, Russel. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/Exclusão no trabalho e na educação:** aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas – São Paulo: Papirus, 2011.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Lei nº 3.849**, de 18 de dezembro de 1960. Cria a Universidade de Santa Catarina. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3849-18->

dezembro-1960-354412-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 jun.2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 16 jun. 2013.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>> Acesso em: 16 jun.2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, MEC/SEESP, 1994a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Portaria nº 1.793**, de 27 de dezembro de 1994b. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2013.

_____. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM8**, de 8 de maio de 1996a. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> Acesso em: 15 jun.2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 08 jan. 2013.

_____. **Portaria nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999a. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999b. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso: em 16 jun. 2013.

_____. **Parecer nº 9/CNE/CP**, de 8 de maio de 2001a. 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/009.pdf>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Parecer nº 17**, de 3 de julho de 2001c. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=120>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 02 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 11 jan. 2013.

_____. **Censo Escolar 2007**: caderno de instrução. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007b.

Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/925483/Caderno-de-Instrucoes-para-Censo-Escolar-1204?page=12>>

_____. **Edital nº 04**, de 02 de maio de 2008a. Seleção de Propostas. Programa INCLUIR: Acessibilidade na Educação Superior Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_sesu.pdf.> Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 09 out. 2012.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008c. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Documento orientador - Programa INCLUIR -**.

Acessibilidade na educação superior MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prape/conteudos/Documento%20Orientador%20Programa%20Incluir%20-%202007.03.2013.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A Educação especial nas Universidades Brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Junqueira e Marin Editores: Araraquara, São Paulo, 2008.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal**: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; RAMOS, Cléia Normandina Silveira. **O Desenvolvimento do espaço público na universidade pública federal**: uma prática educativa e social. In: Seminario Internacional de Formación de Profesores Mercosur/Conosur, p. 205 - 212. Concepcion, 2012.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina. In: **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí – Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2007.

CAPES. **Tabelas áreas de conhecimento**. Brasília. 2009. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_042009.pdf> Acesso em: 6 jul. 2013.

CARLOTA, Marines Silveira. **A deficiência como fenômeno social**: categorias, rótulo, e suas influências na estruturação conceptual e na ação do professor. 2004. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. **Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual**. 2007. 250f. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Representação social e educação especial:** a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais, incluídos na classe comum do ensino regular. Monografia de especialização. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74:representacao-social-e-educacao-especial-a-representacao-dos-professores-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-incluidos-na-class>. Acesso em: 22 ago. 2012.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set-dez. 2003.

_____. **Classe média: como desatar esse nó?** Brasília, Distrito Federal, 2011. Disponível em: http://www.secretariageral.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2011/10/05-10-2011-palestra-de-marilena-chau-proferida-no-forum-direitos-e-cidadania-15-setembro. Acesso em: 19 nov. 2013.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: ed. Alfa-Omega, 1982.

CHERMAK, Gail; MUSIEK, Frank. **Central Auditory Processing Disorders, Singular.** New York, 1997.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial.** In: Reunião Anual 25 da ANPED, 28, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15250int.rtf> > Acesso em: 02 set. 2013.

GIL. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

IBGE. **Censo Demográfico - 2000**: Tabulação Avançada - Resultados Preliminares da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2002 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm>>. Acesso em 25 jul.2012.

_____. **Censo Demográfico - 2010**: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2125>. Acesso em: 25 jul. 2012.

JOHNSON, Doris e MYKLEBUST, Helmer Rudolph. **Distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MAGALHÃES, Rita de Cássia. Ensino superior no Brasil e Inclusão de pessoas com deficiência. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Educar, n. 23, 2004. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2159>. Acesso em: 18 nov. 2013.

MAZZOTTA Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e política**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. São Carlos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VELTRONE, Aline Aparecida. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. São Carlos, 2007. Disponível em:

<http://www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2013.

MEZADRI, Ligia dos Santos. Intervenções psicopedagógicas em alunos disléxicos na aprendizagem da língua inglesa. In: WAJNSZTEJN Alessandra Caturani.; WAJNSZTEJNA, Rubens. **Dificuldades Escolares: um desafio superável**. São Paulo: Ártemis Editorial, 2009.

MONI, Marcelo Bine. **A profissionalidade do professor de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina: um processo em construção**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MOOJEN, Sônia. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: RUBINSTEIN, E. (Org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MOREIRA, Laura Ceretta. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão**. Revista Educação, ed. 2005, nº25. Santa Maria: LAPEDOC, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a3.htm>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior. **Ponto de Vista Revista de Educação e Processos Inclusivos n.10**, Florianópolis: Núcleo de Publicações – CED – UFSC, 2008.

_____. Dossiê: educação inclusiva: das políticas às práticas educacionais. **Educação em Revista**, n. 41, jul./set.. Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2012.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta e SEGER, Rosangela Gehrke. **Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiências em foco**. Educação em Revista. 2011, nº41. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedec**. Campinas: Papirus/Cedec, n. 28, p. 31-48, 1992.

OLIVEIRA, Viviane Souza de. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária**. Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>. Acesso em: 22 nov. 2013.

OMOTE, Sadao. **Estereótipos a respeito de pessoas deficientes**. São Paulo: Didática, 1987.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: 1948-1998. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. **Convenção dos direitos da pessoa com deficiência**. 2008. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 02 fev.2012.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: Jose Geraldo Silveira Bueno, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Roseli Albino dos Santos. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. 1 ed.. Curitiba: J.M. Editora, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. Prefácio. In: BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/Exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papirus, 2011.

RIBEIRO, Maia Edilene da Silva; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Gestão educacional**: modelos e práticas. In: III Congresso Ibero Americano de

Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza - Espanha. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilene daSilvaRibeiro_GT7.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: Rodrigues, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROSSETTO, Elisabeth. **Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior**. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Histedbr, 8., 2009, Campinas SP. História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2009. p. 01-16.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

SOUZA, Bianca Costa Silva. **Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias n.16 Porto Alegre jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2>. Acesso em: 02 set. 2013.

SOUZA, Sandra Regina Carrieri de.; ESPÍNDOLA, Corina Martins. **Sistema de cotas para pessoas com deficiência:** ação afirmativa para promoção do acesso à universidade. Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97855>>. Acesso em: 03 set. 2013.

TEIXEIRA Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia (AATR). Salvador – Bahia, 2002.

THOMA Adriana da Silva. **A Inclusão no ensino superior:** ninguém foi preparado para trabalhar com esses Alunos (...) Isso exige certamente uma Política Especial, 2006. Disponível em : <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt15-2552--int.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSC. **Resolução nº 17/CUn/97**, de 30 de setembro de 1997. Dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC. Disponível em: <<http://www.mtm.ufsc.br/ensino/Resolucao17.html>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. **Resolução nº18/CUn/2004**, de 30 de novembro de 2004. Altera os artigos 10 e 11 da Resolução 17/CUN/97, que trata do regulamento dos cursos de graduação. Disponível em: <prograd.ufsc.br/files/2011/06/Resolucao_018-CUN-2004.doc>. Acesso em: 21 nov. 2013.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. 2009. Disponível em: <<http://pdi.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

_____. **Portaria nº 1.537/GR/2010**, de 07 de dezembro de 2010a. Cria o Comitê de Acessibilidade da UFSC. Disponível em: <notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf>. Acesso em: 08 dez. 2010.

_____. **Atribuições: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/UFSC**. 2010b. Disponível em: <<http://cartadeservicos.paginas.ufsc.br/pro-reitorias/preg/>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

_____. **Portaria nº 1.752/GR/2012**, de 31 de outubro de 2012a. Cria o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf>. Acesso em: 19 dez. 2012.

_____. **Comitê de acessibilidade da UFSC**: proposta de política institucional em acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência na UFSC. UFSC: Florianópolis, 2012b.

_____. **Relatório comitê de acessibilidade da UFSC**. UFSC: Florianópolis, 2012c.

_____. **Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico – CAAP**. UFSC: Florianópolis, 2012d. Disponível em: <http://prograd.ufsc.br/?s=CAAP&x=11&y=12>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. **Notícias da UFSC**. UFSC: Florianópolis, 2012e. Disponível em: <http://noticias.ufsc.br/2011/11/oposicao-surpreende-e-vence-eleicao-para-a-reitoria-da-ufsc/>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. **Portaria nº 1522/GR/2013**, de 8 de agosto de 2013a. Cria a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. **Diretrizes do Programa Institucional de Apoio pedagógico aos estudantes de Graduação**. UFSC, 2013b. Disponível em: <http://apoiopedagogico.prograd.ufsc.br/apoio-pedagogico/>. Acesso em: 06 out. 2013.

UFSC. UFSC desenvolve ações para promover acessibilidade aos estudantes. UFSC, 2013c. Disponível em: <http://noticias.ufsc.br/2013/09/ufsc-desenvolve-aco-es-para-promover-acessibilidade-aos-estudantes/>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. **Resolução Normativa nº 32/CUn**, de 27 de agosto de 2013d. Cria o Programa Bolsa Estudantil– UFSC. Disponível em: <http://prae.ufsc.br/files/2013/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Normativa-32-CUn-Bolsa-Estudantil.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **PROFOR – Programa de Formação Continuada.** UFSC, 2013e. Disponível em: http://profor.ufsc.br/?q=node/20&selected_year=2013. Acesso em: 26 jan. 2014.

_____. **Relatório dos cursos de graduação da UFSC.** Departamento de Administração Escolar, PROGRAD, 2013f.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. **Declaração de Salamanca.** Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18 ago. 2012.

UNICAMP. Deficiência e pobreza: alguns fatos globais. Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/deficiencia-e-pobreza-alguns-fatos-globais-1>. Acesso em: 15 nov. 2013.

UNICEF. Educação no Brasil melhora, mas desigualdades ainda criam barreiras. Brasília, Distrito Federal, 2009. Disponível em: <http://www.selounicef.org.br/?op=300&id_srv=2&id_tpc=40&nid_tpc=&id_grp=1&add=&lk=1&nti=3482&l_nti=S&itg=S&st=&dst=3>. Acesso em: 22 abr. 2013.

VOTTA, Ligia Cláudia. TDAH: Aspectos neuropsicológicos e avaliação neuropsicológica na infância e adolescência. In: WAJNSZTEJN

Alessandra Caturani; WAJNSZTEJNA, Rubens. **Dificuldades escolares: um desafio superável.** São Paulo: Ártemis Editorial, 2009.

WEINSTEIN, Mônica Cristina Andrade. Desenvolvimento das habilidades auditivas. In: WAJNSZTEJN Alessandra Caturani; WAJNSZTEJNA, Rubens. **Dificuldades escolares: um desafio superável.** São Paulo: Ártemis Editorial, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Relatório Mundial sobre Deficiência.** São Paulo: SEDPcD, 2012.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A - Instrumento de coleta de informações

1-Dados de Identificação:

- a) Unidade de Lotação: _____ Ano de ingresso na UFSC:
Sexo: _____
- b) Função ocupada: _____
- c) Há quanto tempo exerce essa função? _____

2-Quanto à Universidade e a Política Institucional de Inclusão Educacional

- a. O que o (a) senhor (a) entende por universidade pública?
- b. O (a) senhor (a) considera que a universidade pública contribui para a inclusão social? De que forma?
- c. O que o (a) senhor (a) entende por inclusão educacional?
- d. Em sua opinião, a UFSC possui política institucional de inclusão educacional? De que maneira esta política se constitui?

3-Quanto aos Transtornos Específicos de Aprendizagem

- a. Comente como é seu processo de interação com o aluno com Necessidade Educacional Especial com Transtorno Específico de Aprendizagem. O (a) senhor (a) tem formação nesta área?
- b. Como sujeito de uma universidade pública, com vistas a um processo de inclusão educacional, diante de um aluno com Necessidade Educacional Especial/Transtorno Específico de Aprendizagem, qual o seu papel diante deste processo? Comente.

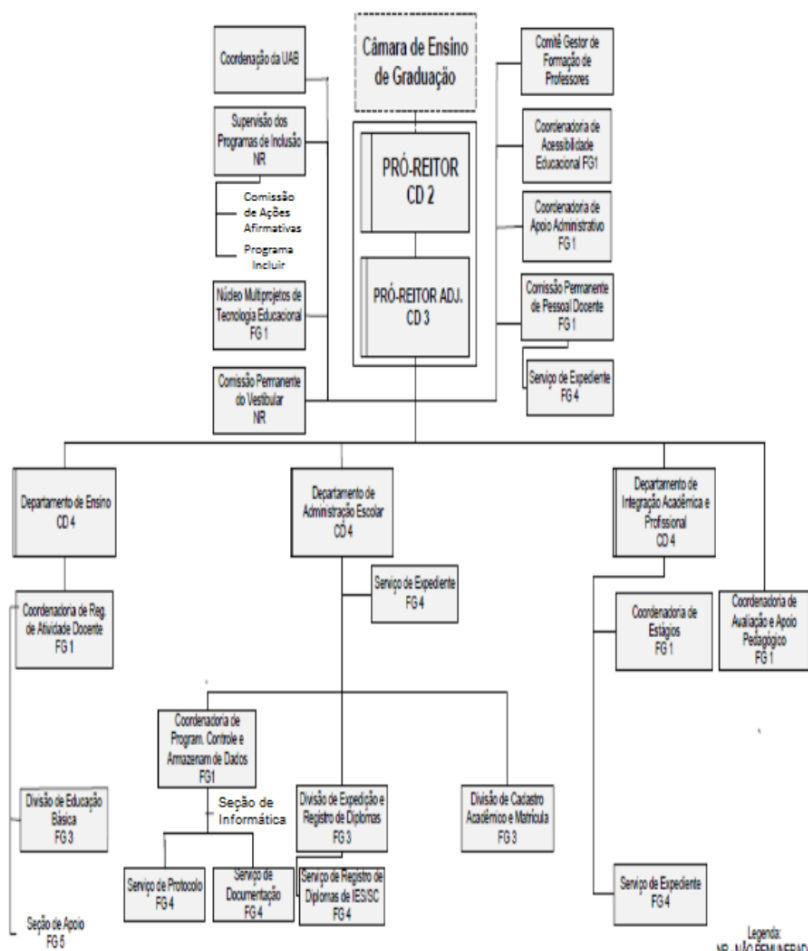
4-Quanto às Políticas Públicas de Inclusão Social

- a. Comente como o (a) senhor (a) concebe as políticas públicas de inclusão social em nosso País.
- b. De que forma estas ações contribuem para o processo de potencialização da política institucional de inclusão educacional na UFSC?

O (a) senhor (a) gostaria de acrescentar alguma coisa?

Muito obrigada !

ANEXO A - Organograma – PROGRAD



Fonte: PROGRAD