



GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM PROCESSO A SE CONSTITUIR

Carla Cristina Dutra Búrigo

UFSC

carla.burigo@ufsc.br

Sandra Regina Carrieri de Souza

UFSC

sandra.carrieri@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender o desenvolvimento da política institucional voltada à inclusão educacional para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem (TEA). O presente estudo é fruto de uma pesquisa, realizada junto a Universidade Federal de Santa Catarina (SOUZA, 2014) e caracteriza-se por ser um estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo como fonte de informações a observação direta e as entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e coordenadores de curso de graduação da Instituição. A pesquisa identificou que a política institucional de inclusão educacional da UFSC está em processo de desenvolvimento e que a mesma ainda não obteve resultados efetivos, em se tratando de estudantes com TEA. Os envolvidos no processo de gestão de inclusão educacional se mostraram inseguros e solitários, devido à falta de formação e de apoio institucional. A Universidade implementa ações com a finalidade de possibilitar o acesso dos estudantes com NEE aos cursos de graduação, mas não desenvolve ações que possibilitem a estes estudantes o efetivo acesso ao conhecimento acadêmico. Propomos ações relacionadas à gestão, 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 de Inclusão Educacional. Gestão Universitária. Transtornos Específicos de Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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 (MAGALHÃES, 2006). Todavia, os resultados obtidos por pesquisa divulgada pelo Governo Federal, por meio do Portal Brasil (IBGE, 2012), apontam que outra realidade está se delineando, com o aumento de pessoas com deficiência, inserindo-se nas universidades. 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 6884 são da rede pública (SOUZA, 2014).

O crescimento progressivo da presença de estudantes com deficiência nas universidades vem exigindo ações voltadas à sua inclusão educacional, o mesmo acontecendo em relação aos estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem (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.1):

[...] 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.

Diante dos resultados de pesquisas já realizadas (IBGE 2012), é possível observar que muitas das Instituições de Ensino Superior (IES) incluindo as públicas, não dispõem de condições adequadas para que os estudantes que apresentam NEE possam ter pleno acesso ao conhecimento, já que os dados indicam que o número de IES, que atendem alunos com deficiência, passou de 1.180, no fim do século passado, para 2.378, em 2010, porém, destas, somente 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para estes estudantes.

Esta situação de precariedade no atendimento às NEE de estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem, por parte das universidades, em especial as públicas, reflete o conflito entre seu ideal democrático de igualdade e a desigualdade vivenciada pela sociedade contemporânea, que se agrava frente aos ditames de uma política econômica e social alicerçada em preceitos neoliberais (CHAUÍ, 2003).

No entanto, mesmo pressionadas pelas limitações impostas pela atual conjuntura política e econômica, as universidades públicas seguem procurando contribuir com a inclusão social e para que essa contribuição se efetive é imprescindível que se constitua uma política institucional inclusiva, que tenha como objetivo a formação de todos os estudantes, incluindo aqueles que apresentam NEE.

Isto posto, o presente artigo, tem por objetivo compreender o desenvolvimento da política institucional voltada à inclusão educacional para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem (TEA). A pesquisa foi realizada junto a Universidade Federal de Santa Catarina, com vistas a atender o objetivo inicialmente proposto (SOUZA, 2014).

Os sujeitos trabalhados na pesquisa em comento (SOUZA, 2014), foram gestores envolvidos no processo de desenvolvimento da política de inclusão educacional da UFSC. O caminho metodológico percorrido sustenta-se no estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo como fonte de informações a entrevista semiestruturada.

Para a organização do presente artigo partimos do que dispomos de mais concreto: a Universidade e a política institucional de inclusão educacional; após situamos nossa compreensão sobre os Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA); depois contextualizamos a política pública de inclusão social. Ao final, com base no objetivo proposto, retornamos ao ponto de partida buscando desvelar o que esta caminhada possa nos propiciar.

A UNIVERSIDADE E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Refletir sobre as políticas institucionais de inclusão educacional implica em buscar compreender as 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, pesquisas apontam (SOUZA, 2014) que esta mesma instituição não possui uma política institucional que assegure ao grupo de estudantes com TEA, 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.

Em seu processo de historicidade, a universidade brasileira 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 implementação da política neoliberal, que vem fortalecendo o processo da privatização, da individualidade, em detrimento do público, do social (BÚRIGO, 2003).

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, p5).

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 cumprir o seu papel social, de inclusão, de formação, passando a atuar como uma organização qualquer, prestadora de serviços que celebra contrato de gestão com o Estado e com o mercado.

Portanto, compreender a política de inclusão educacional da UFSC, exige que reconheçamos que sua atuação atende aos interesses da sociedade onde está inserida, 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.

Conforme dados obtidos junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSC (UFSC, 2009), em seu *campus* central, Reitor João David Ferreira Lima – Florianópolis, local de realização da pesquisa, a UFSC tem um total de onze centros de ensino, apresentando, segundo o Departamento de Administração Escolar (DAE) no ano de 2013 (UFSC, 2013b), 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.

Quadro 01 - 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: UFSC (2013).

O Núcleo de Acessibilidade da UFSC (UFSC, 2012a), foi criado por meio da Portaria nº1752/GR/2012 (UFSC, 2012a), em 31 de outubro de 2012, e 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 (UFSC, 2012a) ou pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular - COPERVE. Ainda, de acordo com o Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), acredita-se na existência de outros estudantes com TEA nos cursos de graduação da UFSC que, possivelmente, não procuraram o Núcleo por entenderem não haver necessidade de um acompanhamento por parte do mesmo ou por não terem conhecimento do trabalho que ele propõe desenvolver.

A criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior vem sendo fomentada, por meio do Programa INCLUIR - Programa de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013). 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.

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). 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, 2012b, s/p).

Com o *status* de coordenadoria, o CAE (UFSC, 2013a), 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.

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.

UM OLHAR SOBRE OS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM (TEA)

Para que possamos compreender 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 (SOUZA, 2014).

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 biologização das questões sociais. Destacam a definição estabelecida em 1981 pelo Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem, que foi a definição base para o desenvolvimento da pesquisa realizada (SOUZA, 2014),

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).

É importante ressaltar que os TEA, como a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o distúrbio de processamento auditivo 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 (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

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.

De acordo com o Parecer nº17/2001 (BRASIL, 2001b) - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial 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.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, contempladas na Resolução UNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001a), o termo Necessidades Educacionais Especiais está associado 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.

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 necessitam ser atendidas pelo sistema educacional.

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, 1994). 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.

Ao focar a análise na participação das pessoas com NEE no ambiente universitário, é importante conhecer o quadro da deficiência e dos transtornos de aprendizagem, no contexto brasileiro. Alguns resultados do Censo de 2010 (IBGE, 2012) trouxeram dados referentes às pessoas com deficiência auditiva, motora, visual e intelectual, apresentando um 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.

É possível, também, 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. Entretanto, neste 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.

Acreditamos que 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 são 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), este é o TEA de maior incidência em sala de aula e atinge 15% da população brasileira. Para tanto, se faz necessário compreender o quadro da deficiência e TEA no Brasil para que se entenda porque, apesar da implantação de ações afirmativas voltadas à 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).

De acordo com o Relatório sobre a Situação da Infância e da Adolescência Brasileira, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009), 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. Os dados do citado Relatório (UNICEF, 2009) apontam que, segundo o Censo Escolar de 2007, 70,8% de crianças com deficiência estavam no ensino fundamental, enquanto somente 2,5% chegaram ao ensino médio.

Diante destes dados, observamos que condições especiais no concurso vestibular e sistema de reserva de vagas, por meio do sistema de cotas, por si só, não garantem o ingresso na universidade, já que uma considerável parcela desta 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 impeditivos para o processo de inclusão social. Todavia, apesar da participação das pessoas com deficiência no espaço universitário ter crescido (IBGE, 2012), ela ainda é pequena, considerando as diretrizes das políticas públicas de inclusão social.

A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL

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 desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”. Sendo assim, desvendar o que, atualmente, se define como inclusão, passa pela compreensão da forma pela qual se têm pretendido superar a exclusão, com especial destaque para a exclusão escolar, que continua fortemente presente, apesar das iniciativas de implantação de políticas de educação inclusiva (BIANCHETTI e CORREIA, 2011).

Neste sentido, Patto (2008) destaca que a educação inclusiva tem sido alvo de polêmica, pois, muitas vezes, restringe-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 objetivo atenuar os conflitos sociais.

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 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 se entendida como um espaço contraditório – para transformar em hegemônico o seu projeto (BIANCHETTI e CORREIA, 2011 p.153).

É importante observarmos 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.

Para que se possa materializar efetivamente a inclusão social, fazem-se necessárias ações concretas que possibilitem aos professores o acesso ao conhecimento e condições plenas para lidar com as especificidades educacionais de seus alunos, sendo 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).

Especificamente, em relação ao atendimento das NEE dos alunos com deficiência ou TEA, com base na pesquisa realizada (SOUZA, 2014), 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 só aos colegas, mas 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 exige a participação de professores e gestores públicos para que se implementem ações que permitam a estas pessoas pleno acesso ao conhecimento (MOREIRA, 2011).

A ausência da formação da profissionalidade docente, 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.

A conscientização dos docentes sobre seu papel e seu preparo para atuar com o heterogêneo exige que a universidade, por meio de seus gestores, deem aos docentes condições de buscar uma formação adequada a esta realidade, que vem se constituindo junto às universidades.

Por outro lado, 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 a respeito de matrículas de estudantes com TEA.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), 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).

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.

É, portanto, necessário que a universidade, como instituição pública, diante do seu papel social de formação, assuma o compromisso de construir, cotidianamente, espaços democráticos capazes de contribuir para a melhoria do nível de qualidade de 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 possibilitem a compreensão de suas necessidades internas e as demandas da sociedade e, a partir desta compreensão, elabore e implemente políticas institucionais de inclusão educacional capazes de garantir a socialização em condições de igualdade do conhecimento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, resgataremos o objetivo proposto neste artigo de compreender o desenvolvimento da política institucional voltada à inclusão educacional para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem (TEA), buscando desvelar o que esta caminhada nos propiciou, a partir do estudo realizado.

Consideramos que os resultados aqui obtidos possam propiciar generalizações e não generalidades, considerando a realidade de cada instituição. Todavia, o estudo realizado junto a Universidade Federal de Santa Catarina nos aponta que a política institucional de inclusão educacional é um processo a se constituir. Esta política está em processo de desenvolvimento e já obteve alguns avanços, porém, não se encontra plenamente constituída, pois 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 foi realizada com gestores da UFSC, por meio de entrevistas semiestruturadas (SOUZA, 2014), e na fala dos entrevistados é desvelado que não há um programa, especificamente voltado para os estudantes com TEA na Instituição, 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, 2012c), onde tem a possibilidade de participar, em pequenos grupos, ou individualmente, das aulas de reforço.

Neste contexto, em relação ao papel da universidade, a pesquisa (SOUZA, 2014) mostrou que a totalidade dos gestores 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.

A política institucional de inclusão educacional da UFSC, na visão dos entrevistados, 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), da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (UFSC, 2013a), foi essencialmente apontado como iniciativa de ações em prol da inclusão educacional.

Entretanto, ao situar as ações institucionais de caráter inclusivo, desenvolvidas junto aos estudantes com TEA, a pesquisa (SOUZA, 2014) 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.

A constituição de uma política institucional que tenha a inclusão educacional como perspectiva é uma possibilidade desafiadora, pois requer profundas mudanças de caráter de formação e de gestão. De formação, no sentido da docência, daquele que ao receber o aluno, consiga compreender a sua deficiência ou limitação pedagógica e saber que pode encaminhá-lo a um órgão que competente que poderá auxiliá-lo. Neste contexto, a gestão é uma ação fundamental para a constituição e socialização de ações, que se materializa a partir de uma política institucional. 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 perpassa por uma discussão com 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 política institucional inclusiva, a partir do momento que compreenderem as motivações e os objetivos desta política que se pretende instituir no espaço universitário. Somente 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, acreditamos que os estudantes com TEA sairão da invisibilidade e terão suas NEE atendidas, a partir do momento que gestores e docentes obtiverem, por meio da 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, contribua para que a desigualdade social seja camuflada.

Precisamos de ações concretas que fortaleçam a constituição de uma política institucional de educação inclusiva na sua essência, por meio da formação e da gestão. Neste contexto, acreditamos que possamos vencer a contradição vivenciada de possibilitar o acesso dos estudantes com NEE aos cursos de graduação, mas ao mesmo tempo, não desenvolver ações que possibilitem a estes estudantes o efetivo acesso ao conhecimento acadêmico. Acesso este ao conhecimento, como um direito e não como um privilégio de poucos.

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

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.

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

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

BRASIL. **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, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Resolução NNE/CEB nº2**, de 11 de fevereiro de 2001a. 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 2001b. 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.

_____. **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.

_____. **Documento orientador - Programa INCLUIR** -. Acessibilidade na educação superior MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prape/conteudos/Documento%20Orientador%20Programa%20%20Incluir%20-%2007.03.2013.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.

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.

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

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

_____. **Censo 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.

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.

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

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

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.** 2. ed. 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.

MOREIRA, Laura Ceretta. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão.** Revistas Educação, Edição 2005 nº25. 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**, Curitiba, n. 41, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2012.

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

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

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

SOUZA, Sandra Regina Carrieri. **Política institucional de inclusão educacional: desafios e possibilidades na Universidade Federal de Santa Catarina.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

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.

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

_____. **Portaria nº1752/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.

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

_____. **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.

_____. **Relatório de Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**. UFSC. Departamento de Administração Escolar, 2013b.

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.