

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANNAMARIA COELHO DE CASTILHO

Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com  
necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de Ensino Superior  
do Estado do Paraná

Maringá

2012

ANNAMARIA COELHO DE CASTILHO

Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Linha de pesquisa: Processos Educativos e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Júlia Lemes Ribeiro

Maringá

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte autoral: (CASTILHO, 2012).

#### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Castilho, Annamaria Coelho de

C352c      Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná / Annamaria Coelho de Castilho. -- Maringá, 2012.

109 f. : il. algumas color.

Orientador: Prof.a Dr.a Maria Júlia Lemes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

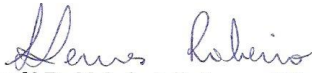
1. Ensino superior - Inclusão. 2. Acessibilidade. 3. Análise do comportamento. I. Ribeiro, Maria Júlia Lemes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

ANNAMARIA COELHO DE CASTILHO

Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Julia Lemes Ribeiro  
DPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Lucia Pestana Sant'Ana  
DPI/Universidade Estadual de Maringá



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Aprovada em: 14 de dezembro de 2012.

Local da defesa: Bloco H35, sala 07, campus da Universidade Estadual de Maringá.

## AGRADECIMENTOS

Nesta página muito especial deste trabalho gostaria de agradecer a algumas pessoas, dentre as muitas que me ajudaram a realizá-lo:

- Em primeiro lugar, em especial ao meu pai, que sempre me ajudou e me apoiou de forma extraordinária nesta jornada. Agradeço a paciência, o carinho e as puxadas de orelha, por todas as vezes que leu e ouviu minhas inquietações.

- À mamãe, pelas conversas ao telefone.

- À Profa. Dra. Maria Júlia Lemes Ribeiro, pela agradável orientação desde os tempos de graduação, pela abertura, incentivo, confiança e amizade. Manifesto aqui minha profunda gratidão pelas orientações seguras no sentido acadêmico e toda a acolhida a mim dispensada. Não pude ter melhor modelo.

- Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, pela infraestrutura e recursos oferecidos para a realização deste trabalho.

- À CAPES, pelo apoio financeiro.

- As Professoras Sonia M. Shima Barroco, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Marilda Gonçalves Dias Facci e Maria Lúcia Boarini, pelos conhecimentos compartilhados em sala de aula.

- À Professora Célia Regina Vitaliano, por sua disponibilidade, amabilidade e acolhimento em sua disciplina.

- À Professora Vânia Lúcia Pestana Sant'Ana, pelo afeto e disponibilidade para conversar comigo sobre o trabalho.

- Ao pessoal do PPI: Tânia, Frank e Emília, por toda a ajuda e conversas.

- Aos amigos que vieram primeiro: Thais e Danilo, Marina e Pri, por estarem comigo desde o começo.

- À Géssica, a amiga que virou irmã, para todas as horas.

- Às sempre colegas Meeyri, Lígia e Aline, pelo carinho e momentos de descontração;

- À “turma da AC”: César, Leo, Lara, Jaque, Débora, Cacau ... e tantos outros, por quando compartilhávamos momentos de estudo;
- Aos novos amigos, Alexandre, Ana Paula e Valéria, por dividirem as angústias e alegrias desse processo.
- Aos colegas de turma do Mestrado, pelos agradáveis momentos repartidos em sala de aula e fora dela.
- À turma do “Projeto Memória”, pelos períodos de trabalho tão proveitosos à nossa formação.
- Aos professores Marinês Saraiva, Dorcely Bellanda e José Roberto Carvalho, pelos valiosos conselhos.
- Aos envolvidos com os programas de acessibilidade que reservaram o momento para me atender.

## Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná

### RESUMO

Com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004 e aprovação do Programa Incluir em 2005, foram intensificadas as ações em torno da inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Superior, e o tema passou a ser encontrado com maior frequência na produção nacional, espaço prioritariamente ocupado por pesquisas voltadas aos demais níveis de ensino. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, foram, então, estruturados os Núcleos de Acessibilidade com o objetivo de viabilizar ações para ingresso e permanência aos acadêmicos que apresentam essas necessidades. Essas ações se referem à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e metodológica, bem como a outras estratégias de apoio, como, por exemplo, monitorias. Neste estudo, objetivamos caracterizar as estratégias de acessibilidade para a permanência do acadêmico com NEE nas Universidades públicas Estaduais e Federais do Estado do Paraná, previstas na documentação legal (resoluções) e documentos complementares de domínio público, concernente aos núcleos/programas de acessibilidade dessas instituições. O texto organiza-se do seguinte modo: na primeira parte, é realizada uma revisão teórica que engloba breve explanação sobre a história da Educação Especial, definições, história do Ensino Superior e acessibilidade nesta modalidade; por fim, são trabalhados os conceitos do referencial teórico que embasa a análise. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritiva, com análise documental, apoiada no referencial teórico da Análise do Comportamento, campo do conhecimento embasado na filosofia do Behaviorismo Radical de B. F. Skinner (2003). Foi realizada uma análise funcional dos documentos dos Núcleos de Acessibilidades das Instituições, articulando o que estes dispõem com as leis federais e explicitando mais especificamente: a população atendida, as formas de acessibilidade contempladas e as estratégias utilizadas. Foram elencadas quatro categorias de acessibilidade em vista da literatura e dos documentos analisados: arquitetônica, comunicacional, metodológico-pedagógica e atitudinal. Como resultados, encontramos que os textos legais e documentos de teor público trazem descrições do comportamento dos Núcleos, somente para duas IES foi explicitado o estímulo discriminativo ou contexto para ocorrência das ações. Todos os documentos contemplam as formas de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, didático-metodológica. A acessibilidade atitudinal, mais complexa de ser estudada, foi contemplada diretamente pelas resoluções de duas das instituições pesquisadas. As IES públicas do Paraná encontram-se em conformidade com a Legislação Federal sobre acessibilidade no Ensino Superior, porém, as resoluções dos Núcleos/Programas de Acessibilidade são vagas quanto às condições que propriamente dispõe para o acadêmico com NEE. Isso implica o que está previsto ser tomado como sugestão ou conselho e não uma obrigatoriedade, algo que é de direito do aluno. Uma perspectiva inclusiva em educação remete à implementação e diversificação de práticas educativas que fortalecem e alteram a qualidade do ensino, o que resulta na aquisição de um repertório enriquecido para atender às demandas da sociedade contemporânea por todos os indivíduos. Uma cultura com práticas diversificadas que contemplam o bem estar e aprendizado de todos promove a sua manutenção e desenvolvimento. Destacamos que analisamos as propostas dentro de documentos, como resoluções e informações dos sites dos Núcleos, porém, não temos condições de averiguar se o que está escrito nesses materiais ocorre de fato, necessitamos de mais pesquisas nesse sentido.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Acessibilidade. Inclusão. Análise do Comportamento.

# Characterization of accessibility conditions planned for the academic with special educational needs in Public Institutions of Higher Education of the State of Paraná

## ABSTRACT

With the creation of Program University for All (PROUNI) in 2004 and the approval of Program Inclusion in 2005, actions around the inclusion of students with Special Educational Needs (NEE) in Higher Education were intensified, and the subject has become found more frequently in national academic production, space majorly occupied by research dedicated to the other levels of education. In public Higher Education Institutions (IES), were then, structured Accessibility Centers with the goal to enable actions to admission and permanence of students that present those needs. These actions refer to architectural, communicational, and methodological accessibility, as well as other support strategies, such as, tutoring. In this study we aim to characterize the accessibility strategies for the permanence of students with NEE in Federal and State Public Universities in the State of Paraná, foreseen in the documentation of nuclei/programs of accessibility of these institutions. The text organizes itself the following way: in the first part is held a theoretical review that encompasses brief explanation of the history of Special Education, definitions, history of Higher Education and accessibility in this modality; ultimately, conceptualization of the theoretical reference that bases out analysis is crafted. Methodologically, it is descriptive research, with documental analysis; based on the theoretical reference of Behavior Analysis, field of knowledge based on the philosophy of Radical Behaviorism by B. F. Skinner (2003). A functional analysis of the documents of the Accessibility Centers was performed, articulating what they offer with federal law and detailing more specifically: the population served, the forms of accessibility contemplated and utilized strategies. Four categories of accessibility were listed in view of literature and documents analyzed: architectural, communicational, attitudinal and methodological-pedagogical. As a result, we find that the legal texts and documents of public content bring descriptions of the behavior of nuclei, only two IES explained the discriminative stimulus or context for the occurrence of actions. All documents include forms of accessibility: architectural, communication, methodological-pedagogical. The attitudinal accessibility, more complex to be studied, was contemplated directly by the resolutions of two of the institutions surveyed. The public IES of Paraná are in accordance with the Federal Law on accessibility in higher education, but the resolutions of Accessibility Programs are vague as to the conditions that properly provides for the academic with NEE. This implies what is expected is to be taken as advice or suggestion, not a requirement, something that is the right of the student. An inclusive perspective in education refers to the implementation and diversification of education practices that strengthen and alter the quality of education, what results in the acquisition of an enriched repertoire to meet the demands of the contemporary society by all individuals. A culture with diverse practices that contemplates the well being and learning of all promotes its maintenance and development. We emphasize that we analyze the proposals within documents such as and resolutions and information from the Centers websites, however we are unable to ascertain whether what is written in these materials in fact occurs, it is needed more research in this direction.

**Keywords:** Higher Education. Accessibility. Inclusion. Behavior Analysis.



## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento
CA	Conselho de Administração
CAD	Comissão Permanente de Apoio aos Acadêmicos Portadores de Necessidades Educativas Especiais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CVU	Comissão de Vestibular Unificado
DNE	Departamento Nacional de Ensino
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IDEA	<i>Individuals with Disabilities Education Act</i>
IE	Instituição de Ensino
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NARC	Associação Nacional para a Criança Retardada
NCLB	<i>No Child Left Behind</i>

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PEE	Programa Institucional de Ações Relativas à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais
PNE	Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PNE	Política Nacional de Educação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
SEED	Secretaria do Estado e Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Documentos analisados. ....	64
Tabela 2. População contemplada para atendimento em cada IES. ....	84
Tabela 3. Caracterização da acessibilidade prevista nos documentos analisados. ....	86

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Distribuição por deficiência dos alunos no ano de 2009	36
Figura 2. Distribuição por deficiência dos alunos matriculados no ano de 2005	36
Figura 3. Representação esquemática das relações de controle envolvidas no estabelecimento de políticas públicas e legislação pertinente para a implantação de um sistema escolar inclusivo	54
Figura 4 Análise Funcional da Acessibilidade na IES 1	67
Figura 5 Análise Funcional da Acessibilidade na IES 2	69
Figura 6. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 3	72
Figura 7. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 4	74
Figura 8. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 5	79
Figura 9. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 6	81
Figura 10. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 7	84

## Índice

INTRODUÇÃO.....	12
1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	15
1.1 Histórico Geral do atendimento das pessoas com necessidades educativas especiais 17	
1.2 Histórico e legislação do atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais no Brasil .....	22
2 O ENSINO SUPERIOR E A ACESSIBILIDADE.....	26
2.1 Breve contextualização histórica sobre o Ensino Superior.....	26
2.1.1 Da Antiguidade clássica ao século XX.....	26
2.1.2 Ensino Superior no Brasil e legislação.....	27
2.2 Acessibilidade .....	30
2.2.1 Definições e Legislação pertinente à Educação Especial no Ensino Superior ...	30
2.2.2 Acessibilidade no Ensino Superior.....	35
3 O REFERENCIAL DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO.....	45
3.1 Análise do Comportamento e Educação.....	49
3.2 A Educação Especial: do arranjo de contingências para as diferenças individuais na escola inclusiva.....	51
4 MÉTODO.....	59
4.1 Caráter da pesquisa .....	59
4.2 Justificativa .....	59
4.3 Objetivos.....	60
4.4 Caracterização das IES estudadas.....	61
4.5 Procedimento .....	63
4.6 Instrumentos.....	63
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	66
5.1 Resultados da Análise Documental de cada IES .....	66
5.1.1 Resultados da IES 1 .....	66

5.1.2	Resultados da IES 2.....	67
5.1.3	Resultados da IES 3.....	69
5.1.4	Resultados da IES 4.....	72
5.1.5	Resultados da IES 5.....	74
5.1.6	Resultados da IES 6.....	79
5.1.7	Resultados da IES 7.....	81
5.2	Relação entre as documentações individuais dos núcleos e articulação com as políticas nacionais vigentes.....	84
6	Considerações Finais.....	96
7	REFERÊNCIAS.....	103

## INTRODUÇÃO

O acesso de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE<sup>1</sup>) no Ensino Superior é um assunto ainda incipiente na literatura brasileira. Com a aprovação do Programa Incluir em 2005 começaram a ser implantados, na modalidade inclusiva no Ensino Superior, os Núcleos de Acessibilidade para viabilizar ações efetivas junto aos acadêmicos que apresentam necessidades educacionais especiais.

No vestibular, alunos com NEE, podem necessitar de adaptações para realizar a prova para que tenham as mesmas chances de ingresso que seus pares sem necessidades especiais. Uma vez aprovados no exame, a questão da acessibilidade durante a sua formação superior é colocada em ação em termos de adaptações curriculares, físicas e outras estratégias de apoio, como, por exemplo, monitorias.

Este trabalho tem o objetivo de analisar as condições previstas para garantir a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades públicas federais e estaduais do Estado do Paraná por meio da documentação disponível de cada Núcleo, a saber, resoluções e demais materiais oficiais de domínio público, que contemplem as estratégias de atendimento educacional a essa população.

A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, cuja área de concentração se intitula Sujeito e Historicidade, na linha de Processos Educativos e Práticas Sociais. O referencial escolhido para análise foi o da Análise do Comportamento, embasado na filosofia do Behaviorismo Radical de B. F. Skinner (2003), que considera os indivíduos organismos em interação com seu ambiente e que por meio do conceito de seleção e variação pelas consequências (2007) nos permite compreender sua “historicidade”, no sentido de que os comportamentos das pessoas são selecionados por meio de seu ambiente em níveis de sobrevivência da espécie (filogênese), história individual (ontogênese) e cultura.

---

<sup>1</sup> Também encontrado na literatura como Necessidades Educativas Especiais, ambos os termos serão utilizados livremente no trabalho.

Ademais, a concepção de sujeito para essa abordagem sugere que este se constitui de forma relacional e ativa. Nas célebres palavras de Skinner (1978, p.15), “Os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez são modificados pelas conseqüências de sua ação”.

Assim, o texto foi organizado de forma a apresentar uma breve explanação sobre a história da Educação Especial, definições, história do Ensino Superior e acessibilidade nesta modalidade. Justificamos nossas retomadas históricas com as palavras de Micheletto (2001):

Numa visão assim processual, o homem não pode ser entendido fora de sua história. E sua história não pode ser entendida isoladamente. Ela está inserida, é produto da história de sua espécie e de sua cultura, cultura que ao mesmo tempo, o próprio homem cria. É a história passada que determina sua vida atual. (Micheletto, 2001, p. 51)

Estas inigualáveis histórias de vida produzem indivíduos muitos variados, únicos, mas ao mesmo tempo múltiplos, uma multiplicidade que constitui sua identidade. (Micheletto, 2001, p. 51).

No terceiro capítulo apresentamos em linhas gerais o referencial da análise do comportamento. Skinner (2003) propõe a unidade para análise chamada contingência tríplice, o comportamento ocorre em determinado contexto e as conseqüências da emissão de dado comportamento alteram a probabilidade de sua ocorrência futura. Dito de outro modo, contingências descrevem relações entre comportamento e ambiente (Carrara, 2008). É realizada uma análise funcional, em que nos voltamos à funcionalidade em termos de probabilidade de ação, e esquemas de reforçamento que mantêm o comportamento de determinado modo.

É importante ressaltar também que os comportamentos nessa perspectiva são tomados como produto de uma seleção (e variação) pelas conseqüências (Skinner, 1981/2007) em três níveis: filogênese, ontogênese e cultura. O primeiro diz respeito a comportamentos relativos à espécie, que são selecionados por sua utilidade à sobrevivência. Já a ontogênese faz alusão à história individual dos organismos, ao histórico de reforçamento de cada pessoa, seu repertório. Já a cultura “... começa com a transmissão de conteúdo comportamental, aprendido



por um organismo durante sua vida, para o repertório de outros organismos” (Glenn, 2004, p.139), o ambiente envolve uma comunidade verbal e práticas que são reforçadoras para esse grupo como um todo.

Nosso capítulo de análise usa o recurso das contingências de reforço para descrever as informações contidas em documentação, pontuando os eventos antecedentes, comportamentos e consequências. Elencamos quatro categorias de acessibilidade em vista da literatura e dos documentos analisados: arquitetônica, comunicacional, didático-metodológica e atitudinal.

## 1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Caracterizamos inclusão como um movimento social que prima pelo acesso igualitário a pessoas e grupos excluídos da sociedade. O movimento da inclusão escolar que teve início na década de 1970 (Sanches & Teodoro, 2006) procura viabilizar oportunidades de aprendizagem para pessoas com e sem deficiência e outras condições marginalizadas. Nas palavras de Vitaliano e Dall’Aqua (2012), “... educação inclusiva diz respeito ao acolhimento de todas as pessoas que, por apresentarem alguma condição considerada diferente do padrão estabelecido socialmente como desejável ou “normal”, foram historicamente excluídas da escola” (p.104-5). Nesse sentido, alunos com necessidades educacionais especiais, que outrora estudavam em instituições especializadas ou em classes especiais, passam a frequentar o ensino regular e as classes comuns.

O termo necessidades educacionais especiais foi cunhado na década de 1980, e, segundo Gusmão, Martins e Luna (2011, p.74), designa não só pessoas com deficiência<sup>2</sup>, mas “[...] Compreende todo o tipo de dificuldade significativa para interagir com o meio físico e social, em caráter permanente ou temporário”.

Devemos destacar que por deficiência entende-se “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Decreto 3298/1999). Arrolam-se como deficiências a física, intelectual, visual, auditiva e múltipla.

Por deficiência física tem-se a

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo,

---

<sup>2</sup> Para a nomenclatura do presente trabalho, em vista da discussão atual sobre a terminologia, nos baseamos em Cidade e Freitas (2002), que apontam que é mais coerente usar o termo pessoa com deficiência, uma vez que é uma condição e não algo que a pessoa pode portar em um momento e em outro não. O termo pessoa que apresenta deficiência também será apresentado durante o texto. Assinalamos que a discussão sobre a terminologia frente ao referencial teórico do estudo fica em segundo plano, uma vez que preconiza a função do comportamento para sua análise.

membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Decreto 3298/1999).

Já a deficiência auditiva é caracterizada pela “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Decreto 3298/1999). Enquanto a visual compreende a cegueira em termos da acuidade visual “... igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (Decreto 3298/1999) e a baixa visão “... entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores” (Decreto 3298/1999).

A deficiência intelectual compreende um funcionamento do intelecto abaixo da média da população geral, associado a limitações em duas ou mais áreas listadas abaixo que se apresentam antes dos 18 anos:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho (Decreto 3298/1999).

Por fim, a deficiência múltipla, pelo caráter legal, se refere à associação de duas ou mais deficiências e mobilidade reduzida (Decreto 3298/1999).

Outra população citada são os educandos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Destacamos a ressalva de que, para alunos com transtornos funcionais específicos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) prevê atendimento articulado com o ensino regular, provendo orientações.

Transtornos Globais do Desenvolvimento compreendem “... alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008, p. 9). São educandos que apresentam transtornos do espectro do autismo (autismo e demais síndromes) e psicoses infantis.

Já aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação “... demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008, p. 9).

Procuramos neste capítulo compreender como se iniciou a atenção à pessoa com NEE e como ela foi caracterizada ao longo da História. Embora as contingências não sejam as mesmas do momento atual, buscamos mapear de forma breve como elas ocorreram ao longo do tempo. Para tanto, dividiremos este capítulo em um histórico geral, conforme apresentado abaixo, seguido de uma apresentação sobre a história e legislação do Brasil e do Estado do Paraná.

## 1.1 HISTÓRICO GERAL DO ATENDIMENTO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Mazzotta (2005) alerta que na literatura sobre história do atendimento a pessoas com necessidades especiais é frequente a descrição de atendimentos como educacionais, mas, com cuidadosa análise, é possível perceber que não são desse caráter.

Em Esparta, crianças deficientes eram abandonadas, pois eram consideradas sub-humanas, uma vez que não eram compatíveis ao ideal de beleza e atlético dessa sociedade (Pessotti, 1984). Práticas excludentes e de rejeição eram comuns nesse momento, a diferença era entendida como relacionada ao ocultismo e não apresentava base científica. Não havia ainda um atendimento educacional para essas pessoas, uma vez que eram vistas como possuídas por demônios ou vítimas de feitiçaria (Mazotta, 2005).

Com o advento da Igreja católica, essas pessoas eram colocadas em instituições segregadas do convívio com a sociedade, no entanto, não havia conhecimento público sobre como ocorria o atendimento. A primeira instituição para deficientes intelectuais surgiu no século XIII, uma colônia agrícola na Bélgica (Pessotti, 1984).

Muitas dessas instituições eram religiosas ou filantrópicas, nesse contexto começava a se estruturar a educação especial, num ambiente afastado da sociedade. Para Pessotti (1984), ao mesmo tempo em que essas pessoas ganhavam abrigo e caridade cristã, elas eram culpabilizadas por sua deficiência, tidas como um castigo divino.

A primeira obra sobre educação especial foi editada em 1620, na França. Jean-Paul Bonet publicou “Redação das letras e arte de ensinar mudos a falar”. Charles M. Eppée fundou a primeira instituição para “surdos-mudos”<sup>3</sup> em 1770, também na França (Mazzotta, 2005). A obra *Cerebri anatome*, de Thomas Willis, publicada em 1664, é a pioneira da perspectiva organicista da deficiência intelectual. A causa dessa condição era apontada em regiões específicas do cérebro (Pessotti, 1984).

Valentin Haüy criou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1784. Em 1819, Charles Barbier desenvolveu uma forma de escrita usada no exército para trocar mensagens à noite, que era codificada por pontos em alto relevo que representavam os seis sons básicos da língua francesa. Louis Braille, em 1829, adaptou o código de Barbier, criando, assim, a escrita braile (Mazzotta, 2005).

Nesse momento, Jean Itard<sup>4</sup> demonstrou a educabilidade de Vitor, um menino “selvagem” encontrado na floresta de Aveyron. Esse é o primeiro relato de métodos sistematizados de ensino com pessoas “deficientes intelectuais”<sup>5</sup>. Seguin, aluno de Itard, prosseguiu com o trabalho do mentor, estabelecendo o primeiro internato público da França (Mazzotta, 2005). Maria Montessori aprimorou os métodos de Itard e Seguin, enfocando o uso de materiais adequados em um ambiente preparado com instruções graduais (Mazzotta, 2005). Paralelos entre a metodologia dessa artífice e princípios da Análise do Comportamento aplicada foram analisados por Lagôa (1981).

Em 1817, foi criada a primeira escola pública para surdos nos Estados Unidos, e, de 1850 a 1920, ainda nesse país, ocorreu um grande aumento de escolas residências no modelo

---

<sup>3</sup> Termo da época. Hoje é sabido que a surdez não está acompanhada do mutismo e que essas pessoas podem adquirir a fala. Isto é, todas as pessoas com aparelho fonador intacto e devidamente estimuladas. A exceção está nos casos de problemas referentes ao aparelho fonador.

<sup>4</sup> Pessotti (1984) ressalta que Itard, assim como o Jacob Rodrigues Pereira, pioneiro na educação de surdos, antecipara princípios básicos da Análise do Comportamento Aplicada.

<sup>5</sup> Notamos que Victor é tido como deficiente intelectual, mas devemos considerar que o garoto foi isolado na floresta, muito provavelmente não tendo contato com outras pessoas ou um sistema educacional formal, dessa forma ele não adquiriu um código linguístico falado e escrito e repertório de comportamentos socialmente aceitos. Assim, ao ser rotulado como deficiente intelectual, é necessário considerar o contexto em que vivia. Para uma discussão mais apurada do assunto, confira Pessotti (1984).

européu. Em 1896, foi criada a primeira classe especial nos Estados Unidos (Mazzotta, 2005). No fim do século XIX essas instituições residenciais passaram a ser vistas como tutelares e, portanto, inadequadas para a educação do deficiente, e foi dado início à execução dos programas de externato.

Com um anúncio de jornal, publicado em torno de 1940 por um pai de criança com paralisia cerebral, foi fundada a *New York State Palsy Association* (Associação de Paralisia do Estado de Nova Iorque). E, em meados de 1950, os pais de crianças com deficiência intelectual organizaram a *National Association for Retarded Children* (NARC – Associação Nacional para Crianças Retardadas<sup>6</sup>), que foi modelo para a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil (Mazzotta, 2005).

Na Dinamarca, a legislação, a partir de 1959, incluiu o termo normalização, que compreende a “[...] possibilidade do [sic] deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 65). O conceito se estendeu à América do Norte e Europa e sua generalização na educação desencadeou o movimento denominado integração.

Muitas das crianças das escolas especiais, com a perspectiva integradora, foram transferidas para as escolas regulares, podendo assim usufruir do mesmo espaço. As práticas educativas também foram transpostas, prevalecendo o ensino individual, por um professor de educação especial, com base no perfil de cada aluno (Sanches & Teodoro, 2006).

Vale destacar que em 1981, com o *Education Act* na Inglaterra, foi adotado o termo necessidades especiais –NEE – assim, “[...] considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial” (Sanches & Teodoro, 2006, p.67).

Sanches e Teodoro (2006, p.68) esclarecem que

A integração escolar, nos países que a ela aderiram, e a adoção do novo conceito vão desencadear o sub-sistema de Educação especial dentro das

---

<sup>6</sup> Posteriormente *American Association of Mental Retardation* (AAMR – Associação Americana de Retardo Mental) e hoje *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD). O termo retardo mental não é mais usado, sendo substituído hoje por deficiência intelectual. Essa nova noção compreende um estado de funcionamento e não mais um atributo da pessoa, de acordo com Carvalho & Maciel (2003).

escolas do ensino regular, para os alunos com necessidades educativas especiais e os professores de Educação especial que os acompanham. O sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e os impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto que o sistema não se questiona nem preconiza a mudança. Se não conseguirem serão excluídos.

Logo, as classes especiais foram criadas nas escolas para atender aos alunos com NEE, consistindo, portanto, em um espaço adaptado para esses alunos. Na sala de aula comum, não ocorriam as adaptações curriculares ou metodológicas necessárias, assim, a criança era matriculada nas classes especiais no sistema de ensino regular. Aos espaços restantes do ambiente escolar era o educando que deveria se adaptar, não o processo inverso. Alunos que eram enviados às salas de ensino regular fracassavam uma vez que não tinham as adaptações e apoio necessário para terem as mesmas oportunidades de ensino que os demais pares. Em vista do contexto das dificuldades ocorridas nesse período, uma nova proposta foi veiculada, a da inclusão, questionando a proposta da fase anterior.

Sanches & Teodoro (2006) pontuam que a experiência e as discussões geradas sobre a integração deram luz a uma questão ainda maior, a de que a escola não exclui apenas os alunos com deficiência mas também aqueles que apresentam outras peculiaridades, que não fazem parte do padrão esperado pela sociedade e pela própria escola. Assim, pautado no atendimento à diversidade, que visa promover a aprendizagem de todos, surge o conceito de inclusão.

Essa nova ideia começa a ser traçada na segunda metade da década de 1980 e é, nas palavras de Edler (1996, como citado em Silva, 1998, p.59), “um movimento <inovador> em Educação Especial, direcionado às escolas regulares, para que aceitem e incluam todas as crianças em suas turmas, sem nenhuma discriminação”. Uma educação é dita inclusiva quando toma caráter de uma reforma educativa. De acordo com Rodrigues (2008, p.34), “É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional”.

O ápice da discussão ocorreu em Salamanca, na Espanha, em 1994, com a elaboração da Declaração de Salamanca (1994), na qual 88 países se comprometeram em implantar uma educação inclusiva. Esse documento parte do pressuposto de que “toda criança tem direito fundamental à educação” (UNESCO, 1994, p. 1), que cada uma é única e apresenta

necessidades de aprendizagem diferenciadas, o que implica a proposição de uma pedagogia centrada na criança e de escolas regulares que se tornem inclusivas.

Assim, as escolas devem acomodar todas as crianças, de forma que aprendam juntas, respondendo às necessidades de cada uma e respeitando o ritmo e forma de aprendizagem. Para a educação de adultos, a proposta é de alfabetização, ensino da matemática e habilidades básicas. Também são citadas as necessidades de mudanças no currículo, arquitetura, pedagogia, filosofia da escola, etc. O currículo deve se adaptar às crianças, assim como as avaliações (UNESCO, 1994).

As políticas educacionais devem levar em conta as diferenças, encorajando e facilitando a criação de escolas inclusivas. Cada escola, como um todo, é responsável por promover atitudes positivas frente à inclusão. Serviços de apoio são fundamentais para orientar a escola. A preparação dos professores passa a ser papel das universidades e deve ocorrer de forma a capacitá-los para a demanda, de forma que saibam identificar as necessidades de seus alunos (UNESCO, 1994).

Sobre a formação de professores, Vitaliano (2007) pontua que, no atual cenário de inclusão, nos diversos níveis de ensino, se encontra deficitária. Muitos cursos de licenciatura não trazem, em sua grade curricular, disciplinas que contemplem a inclusão de alunos com NEE. No entanto, além de apresentarem o conteúdo teórico, é de suma importância que ele venha alinhado à prática, como em estágios, em especial em classes regulares que tenham alunos com necessidades educacionais especiais (Vitaliano & Dall'Aqua, 2012).

Semeghini (1998) esclarece que a proposta da escola inclusiva é “Abrir oportunidades educacionais adequadas a todas as crianças” (p.13). Para Baumel (1998), a escola inclusiva parte de três princípios: 1- valorização da diversidade; 2- melhora na educação de todos os alunos, cada um em sua singularidade; 3- compromisso de oferecer apoio para que todos, com ou sem dificuldades, possam obter êxito. A artífice pontua ainda que

Em outras palavras, devemos pensar e crer que a escola inclusiva permite, na prática, evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. Isto se reporta à elaboração de planos que reconheçam e respondam às necessidades dos alunos. Em outras palavras, acomodar estilos, ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. (Baumel, 1998, p.35)



Desse modo, a proposta de inclusão escolar preza por uma educação em que todos os educandos aprendam juntos e que sejam respeitadas as necessidades educacionais. Ressaltamos ainda, como colocado por Gusmão, Martins e Luna (2011), que a importância da escola inclusiva não reside somente no fato de atender à educação de todos, mas de ser um passo importante para a eliminação de atitudes discriminatórias em um âmbito social mais amplo. Essa escola permite a criação de um ambiente que conscientize a sociedade. Nas palavras dos autores:

O mérito da escola inclusiva não é apenas proporcionar educação de qualidade a todos. Sua criação constitui passo decisivo para eliminar atitudes discriminatórias, criar comunidades escolares que acolham todos e conscientizar a sociedade. Implica, portanto, um processo de mudança que consome tempo para as adaptações necessárias e requer providências indispensáveis para o bom funcionamento do ensino inclusivo. (Gusmão, Martins & Luna, 2011, p. 77)

Com esse panorama histórico geral, passamos a seguir a localizar esse processo no cenário da Educação Brasileira, bem como a apresentação da legislação vigente.

## 1.2 HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DO ATENDIMENTO A PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO BRASIL

A primeira instituição de atendimento a pessoas que apresentam deficiência no Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi criada em 1854, por Dom Pedro II. A partir desse período até 1956, os atendimentos a essas pessoas ocorreram em instituições isoladas. Podem ser citados o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que foi fundado em 1981, com o nome de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, e o Instituto de Cegos Padre Chico, fundado em 1928, dentre outros locais (Mazotta, 2005).

O período de 1957 a 1993, de acordo com Mazotta (2005), foi marcado por campanhas do governo federal voltadas ao público excepcional. A primeira delas foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957. Todas essas investidas, com atitudes isoladas ou coletivas, privadas e públicas, compuseram um corpo de ações que deram origem ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973 com o objetivo de “... promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento de excepcionais” (Mazotta, 2005, p.55).

De acordo com Ribeiro (2004), a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 é considerada um marco histórico para a estruturação da Educação Especial no Brasil. Mazotta (2005, p. 68) pontua que, no Artigo 88 dessa Lei, é reafirmado o direito a educação “para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”.

De acordo com Mazotta (2005, p.75), em 1986 o CENESP edita a portaria número 69 junto ao Ministério da Educação (MEC) e define Educação Especial como “parte integrante da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do ‘educando com necessidades especiais’”, é a primeira vez que o termo necessidades especiais aparece na legislação brasileira.

A Constituição de 1988 versa sobre o direito de todos à educação e ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, de caráter preferencial na rede de ensino (Mazotta, 2005). Ribeiro (2004) pontua que a Constituição de 1988 e a Lei Federal 7853/89 corroboraram a implementação de uma educação integradora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 define Educação Especial em seu Artigo 58º como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ela se inicia na educação infantil e assegurará “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Art. 59 I).

O início do atendimento especializado na educação infantil é reiterado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e assegurado a todos os níveis de ensino. São considerados alunos com NEE, segundo o Artigo 5º, aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldades de comunicação e sinalização, altas habilidades.

O Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE) compreende a educação especial como aquela que “... se destina à pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (p. 55, como citado em Sasazawa, 2005, p. 63). Desse modo, o termo necessidades educacionais especiais não remete somente a alunos com deficiência, mas, segundo Gusmão, Martins e Luna (2011, p.74), “... compreende todo o tipo de dificuldade significativa para interagir com o meio físico e social, em caráter permanente

ou temporário”. No campo educacional, o termo NEE é utilizado, quando se trata do processo educacional inclusivo, referindo-se aos alunos que, em decorrência de suas limitações, ou de suas singularidades, se diferenciam em relação ao rendimento acadêmico esperado nos diferentes nos níveis de ensino (Glat & Blanco, 2007). As mesmas autoras afirmam ainda que a definição de NEE está diretamente relacionada à interação do aluno à proposta educacional.

No plano nacional citado acima (PNE, 2001), o objetivo é de fixar metas para a educação brasileira em todas as modalidades e níveis. Sasazawa (PNE, 2001, p. 54-55 como citado em Sasazawa, 2005, p. 64) destaca as seguintes metas relativas à educação especial e ensino superior nesse documento:

... 10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo -se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

... 19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós -graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.

22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem...

O documento versa então sobre o estabelecimento de programas com equipamentos necessários à aprendizagem de alunos com NEE. Toca ainda no assunto da formação acadêmica, em especial a criação/ampliação de matérias relativas ao atendimento a pessoas com necessidades especiais nos diversos cursos de graduação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) preconiza o “acesso, participação e aprendizagem” de alunos com NEE. Estes, como previamente mencionado, englobam alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

(TGD) e altas habilidades. Sobre o ensino superior, mais especificamente, esse documento abarca, de modo geral, o acesso e a permanência do estudante:

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 de 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. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008)

Com esse panorama geral, observamos que a educação inclusiva preconiza acesso ao ensino para todos os alunos, com deficiência ou não, e os documentos citados normatizam a sua implantação em nível nacional, estadual e municipal. No entanto, a maioria desses documentos dispõe somente sob a educação básica e média, não indicando, ou brevemente pontuando, como deve ocorrer no ensino superior, como consta no excerto acima contido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, (2008).

No capítulo seguinte abordaremos o que constitui o ensino superior, a história do mesmo no país e quais os documentos oficiais que normatizam a acessibilidade do estudante com NEE nessa modalidade.

## **2 O ENSINO SUPERIOR E A ACESSIBILIDADE**

De acordo com Sverdlick, Ferrari e Jaimovich (2005), o ensino superior brasileiro no ano de 2000 era composto por 1.180 instituições de Educação Superior. Destas, 15% eram públicas e 85%, privadas. De acordo com o artigo sétimo do Decreto 3.860 de 2001, o ensino superior no Brasil é dividido em: universidades; centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

Uma universidade caracteriza-se por um tripé de ações: ensino, pesquisa e extensão, conforme a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Possui autonomia didático-científica e dispõe do ensino em diversas áreas (Sverdlick, Ferrari & Jaimovich, 2005). Já faculdades, referem-se a “...instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado”, segundo o Artigo 12 do Decreto 3.860 de 2001.

O ensino público caracteriza-se por ser mantido por financiamento público, portanto, não há cobrança de mensalidades. O mesmo não ocorre para o ensino privado, em que a cobrança de mensalidades é uma das suas características. Em 2000, considerando o cômputo total de abertura de vagas no vestibular, a rede privada ofertava 70% dessas vagas, e a rede pública oferecia os 30% restantes (Sverdlick, Ferrari & Jaimovich, 2005).

Neste capítulo, em um primeiro momento, fazemos a retomada histórica do Ensino Superior, apresentando um panorama geral, seguido da exposição da criação e manutenção do mesmo no Brasil, pontuando a legislação afeta. Na sequência da apresentação do conceito de acessibilidade, exploramos alguns estudos sobre a mesma no Ensino Superior, remetendo-nos a Silva e Bonatto (s/d); Mazzoni, Torres e Andrade (2000); Mazzoni, Torres e Cioelho (2001); Bandini et al (2001); e Moreira (2003); Sassazawa (2005); Vitaliano (2007); Rambo (2011); Castro (2011).

### **2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O ENSINO SUPERIOR**

#### **2.1.1 Da Antiguidade clássica ao século XX**

O ensino superior, segundo Gama Filho (1984), nasceu no período da Antiguidade clássica, na Grécia e em Roma. Na primeira localidade, as Universidades nasceram frutos das escolas filosóficas lá desenvolvidas, a saber, a Universidade de Atenas coerente com a escola aristotélica e a Universidade de Alexandria. Já em Roma, a Universidade de Constantinopla

foi criada para fazer frente ao ensino pagão das universidades gregas e desde sua formação era tida como grande expoente do ensino superior cristão.

Nas universidades, durante período da Idade Média, os mestres se organizavam em um *collegium*, uma espécie de corporação, do mesmo modo os alunos passavam a se associar nas *universitas*. Em muitos casos, os salários dos mestres eram pagos por essas organizações estudantis, além de esta estabelecer regulamentações para a atividade dos mestres. Contudo, na Universidade de Paris, uma *universitas magistrorum*, o mestre (*magister*) era nomeado pelo chanceler da Catedral de Notre Dame para ensinar (Gama Filho, 1984).

Nunes (1979, como citado em Gama Filho, 1984, p. 212), pontua que o termo universidade, para os romanos, designava uma associação. Já na Idade Média o vocábulo se aplicaria a um conjunto de pessoas, também usado como forma de tratamento nas cartas (*universitas vestra*, “a todos vós”) e para designar pessoa jurídica.

Para Arienti e Tubino (1984), a Universidade nos séculos XI e XII foi responsável pela unificação do pensamento ocidental, mas após o século XIV ela permaneceu isolada até o século XVIII, fechando-se às inovações científicas. No século XX, surgiu o renascimento universitário, iniciado pela Universidade de Berlim.

No Brasil, a universidade nasceu com cursos de Teologia e Filosofia no século XVI no período de colonização. Expomos, a seguir, a história do Ensino Superior no país e alguns documentos legais ligados a essa modalidade.

### **2.1.2 Ensino Superior no Brasil e legislação**

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1540 com objetivo principal de converter os indígenas ao catolicismo e acabou por implantar os colégios no país. Com um currículo padrão, suas escolas se dividiam em *studia inferiora* para o domínio básico de leitura, escrita e cálculo e *studia superiora* que corresponderia ao nível universitário no modelo da doutrina da Universidade de Coimbra <sup>7</sup>(Cunha, 2007b).

---

<sup>7</sup> A reforma dessa instituição ocorreu em 1779, foram acrescentadas as já existentes faculdades de Teologia, Cânones, Direito e Medicina, as de Matemática e Filosofia (Cunha, 2007b).

A expulsão dos jesuítas do reinado em 1759 levou à expropriação das terras destinadas aos seus colégios. O colégio de Olinda passou a ser administrado por franciscanos, enquanto o do Rio de Janeiro, por possuir duas enfermarias e uma botica, ganhou *status* de hospital militar, onde funcionariam aulas de anatomia e cirurgia a partir de 1808. Foram criadas, depois de um longo período, as aulas régias, que contemplavam: grego, hebraico, filosofia, teologia, retórica e poética, desenho e figura, aritmética, geometria e francês. No nível superior, foram criadas aulas isoladas no Rio de Janeiro e em Olinda. Em 1776, os franciscanos criaram uma faculdade nos moldes da Universidade de Coimbra pós-reforma, no Convento Santo Antônio na cidade do Rio de Janeiro. Embora o objetivo fosse a formação de sacerdotes, o curso era aberto aos leigos que buscavam instrução (Cunha, 2007b).

Durante o período do Império, a partir de 1808, foram criados cursos destinados à formação de burocratas especialistas em guerra e cursos não militares, como de agronomia, química, desenho técnico, economia política, arquitetura e direito. Este último criado após a Independência. Com a Proclamação da República em 1889, o imperador tinha poder de estabelecer os currículos dos seminários e do ensino público, contudo, não interferia nos estabelecimentos particulares (Cunha, 2007b).

Foi no contexto da Primeira República que foram criados os primeiros estabelecimentos intitulados Universidade no país, sendo as instituições do Rio de Janeiro (1920) e de Minas Gerais (1927). Destacamos que em 1912 foi criada a Universidade do Paraná, contudo, em vista da legislação de 1915, que previa que cidades com menos de 100 mil habitantes não poderiam ter equiparação de escola superior, a instituição suspendeu suas atividades temporariamente. Ressaltamos que esse período foi marcado pela facilitação do acesso à Universidade, pelo aumento da procura e das transformações econômicas ocorridas no país (Cunha, 2007b).

Marechal Hermes da Fonseca foi quem promulgou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República de 1911, que criava o Conselho Superior de Ensino e a figura do livre-docente. O Decreto nº 11.530 de 1915 reorganizou o ensino superior e secundário e, dentre suas medidas, estavam algumas restrições ao pedido de equiparação das instituições a *status* de Universidade e à criação do cargo de professor catedrático. Esses dois documentos ilustram, para Cunha (2007b), uma reforma no ensino superior com o objetivo de reforçar o controle do Estado e estabelecer um controle ideológico: foi criado o Departamento Nacional de Ensino (DNE), dando *status* de acessória ao Conselho Superior de Ensino.

Com a Revolução de 1930, e Getúlio Vargas no poder até 1945, e, em vista do Golpe Militar, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE). No início da “Era Vargas” o país possuía três universidades: a do Rio de Janeiro, a de Minas Gerais e a Escola de Engenharia de Porto Alegre (criada em 1896). Até o ano de 1945 existiam cinco instituições superiores: a Escola de Engenharia de Porto Alegre passou a se chamar Universidade Técnica do Rio Grande do Sul a partir de 1932. Ainda foram criadas a Universidade de São Paulo (1940) e as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro. Em 1931 foi publicado o Estatuto das Universidades, e alguns dias depois foi imposto o Decreto nº 1.989, de 18 de Abril de 1931. Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a gratuidade do Ensino Superior. Nesse momento foram criadas as escolas técnicas e por meio da Constituição de 1934 foi determinada a criação de um Conselho Nacional de Educação (Cunha, 2007b).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi criada em 1961, prevendo que o Conselho Federal de Educação decidiria sobre o funcionamento e currículos dos estabelecimentos de Ensino Superior, objetivando, segundo o Artigo 66, “... a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. Nos estabelecimentos federais, o reitor era nomeado pelo Presidente da República (Art. 76).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 1962 foi revisto em 1965, e o modelo de Universidade vigente baseava-se no norte-americano, que auxiliou a traçar novas estratégias para o Ensino Superior, como, por exemplo, a adoção do regime de créditos. Contudo sua implantação foi precária e mal adaptada à realidade do país. A insatisfação da população encabeçou, em 1968, a criação de projetos de leis para uma reforma universitária, em vista do Decreto nº 62.937 de 1968 em que o Ministério da Educação estabelecia um grupo de trabalho para tal tarefa (Cunha, 2007a). A Lei 5.540 de 28 de Novembro de 1968 dispunha sobre normas de organização e funcionamento dessa modalidade.

Durante o regime militar a modernização do Ensino Superior com base no modelo americano buscava colocar a Universidade como produtora de uma mão de obra para a economia estatal e a multinacional, portanto, era desenvolvida na Pós-graduação uma ênfase nos cursos de ciências voltados à tecnologia e economia. Nesse momento ocorreu também a multiplicação de faculdades particulares (Cunha, 2007a). O decreto-lei 477 de 1969 previa a expulsão de alunos, funcionários e professores acusados de crimes de subversão e vigorou até 1979 com a promulgação da Lei nº 6.683, mais conhecida como Lei da Anistia.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (1996), em seu capítulo VI, dispõe sobre o Ensino Superior. Esclarece que os objetivos desse nível de ensino são “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” assim como formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, incentivar a pesquisa, visando ao desenvolvimento tecnológico e científico e à difusão da cultura, e promover a extensão à população.

Considerando o processo histórico das Instituições de Ensino Superior e a legislação afeta a essa modalidade, temos um processo que se iniciou atrelado à educação religiosa e às mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas. Ao longo da História foi se modificando, abrindo espaço para a discussão da acessibilidade do acadêmico com deficiência e NEE. Em nosso próximo item abordaremos as definições de acessibilidade e as leis referentes a esta na modalidade superior.

## 2.2 ACESSIBILIDADE

### 2.2.1 Definições e Legislação pertinente à Educação Especial no Ensino Superior

A Portaria 1.793/1994 recomenda a criação da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de licenciaturas, pedagogia e psicologia. Ressaltamos novamente que 1994 foi o ano da publicação da Declaração de Salamanca. Dois anos depois, em 1996, o Aviso circular nº 277 do Ministério da Educação e Cultura - MEC - recomenda a viabilização do acesso aos candidatos com deficiência no vestibular e sugere ajustes na elaboração do edital, no momento do exame e nas correções de provas. Esse documento sugere ainda a criação de Bancas Especiais, o uso de textos ampliados e/ou computadores e a figura do intérprete de Libras, dentre outros recursos conforme listados abaixo:

- instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao

aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação. - adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;

- utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (Aviso Curricular 277/1996).

A circular dispõe, também, sobre a permanência dos acadêmicos, sugerindo, para as Instituições, a flexibilização curricular e a capacitação dos profissionais:

desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos (Aviso Curricular 277/1996).

A Portaria 1.679 e o Decreto 3.298, ambos de 1999, versam, respectivamente, sobre a acessibilidade da pessoa com deficiência, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições e que as IES devem adaptar provas e conceder apoios que o aluno com deficiência solicitar pode solicitar, como maior tempo para prova.

A Portaria 3.284/2003 toma como base a Norma Brasil 9.050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da acessibilidade arquitetônica, para dispor sobre os requisitos de acessibilidade para as pessoas deficiências nas IES. O documento versa sobre especificações para as deficiências física, visual e auditiva.

Para a deficiência física, são previstas ações que visam à eliminação de barreiras arquitetônicas no Parágrafo 1º do Artigo 2º, como a construção de rampas e adaptações de banheiros. Já para acadêmicos com deficiência visual, os apoios se referem à provisão de material em Braille, softwares leitores, material para ampliação de textos e construção de um acervo bibliográfico em Braille e material gravado sonoro. Para a deficiência auditiva, são citadas a figura do intérprete de libras, a flexibilidade na correção das provas escritas e a estimulação ao aluno para o aprendizado do Português na modalidade escrita.

Para o estudo dessas proposições de ações é importante localizar, no Decreto 5.296/2004, a definição de acessibilidade que diz respeito à

... condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Decreto 5296/2004)

Já Mazzoni, Torres e Andrade (2001, p.121) concebem a acessibilidade no plano da equiparação de oportunidades. Em suas palavras, “...consiste na eliminação de barreiras tanto no espaço físico como digital, e no campo da equiparação de oportunidades entre as pessoas com limitações e as demais”.

O Decreto 5.296/2004 define barreira como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (Decreto 5296/2004) e pode ser do tipo urbanístico, nas edificações, nos transportes e nas comunicações e informações.

As barreiras urbanísticas são aquelas encontradas nas vias públicas, enquanto que as barreiras nas edificações compreendem o interior e exterior de edificações. Como o nome já esclarece, barreiras nos transportes correspondem àquelas pertinentes a esse meio. Por fim, barreiras nas comunicações, segundo o Decreto 5.296/2004, correspondem a

... qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (Decreto 5296/2004).

No material publicado pela Fundação do Banco do Brasil (2003), são pontuados seis “formas” de acessibilidade, esquematizadas por Melo (2008, p.30-31, grifos da autora) como:

**Acessibilidade Arquitetônica.** Não deve haver barreiras ambientais físicas nas casas, nos edifícios, nos espaços ou equipamentos urbanos e nos meios de transporte individuais ou coletivos;

**Acessibilidade Comunicacional.** Não deve haver barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual;

**Acessibilidade Metodológica.** Não deve haver barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos;

**Acessibilidade Instrumental.** Não deve haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer ou recreação;

**Acessibilidade Programática.** Não deve haver barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas e normas ou regulamentos;

**Acessibilidade Atitudinal.** Não deve haver preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (Melo, 2008, p.30-31).

Melo (2008) cita, além dos quesitos presentes no Decreto 5.296/2004, como arquitetura, transporte e comunicação, os caracteres metodológico, instrumental, programático e atitudinal. Já Castro (2011) utiliza como categorias em seu trabalho as barreiras arquitetônicas; comunicacionais; pedagógicas, evidenciadas, por exemplo, no comportamento docente, como suas ações em sala de aula; e atitudinais, ou seja, atitudes das pessoas frente à pessoa que apresenta NEE.

Em 2004, o governo federal criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual dispõe de bolsas de estudos para alunos em instituições privadas e cotas para alunos que se declaram deficientes. O Artigo terceiro dispõe sobre quem pode se inscrever no Programa:

Somente poderão se inscrever no processo seletivo do Prouni, referente ao primeiro semestre de 2012, os brasileiros não portadores de diploma de curso superior que tenham participado do Enem referente ao ano de 2011 e que atendam a pelo menos uma das condições a seguir:

I - tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;

II - tenham cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;

III - tenham cursado todo o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral na instituição privada;

**IV - sejam portadores de deficiência;**

V - sejam professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3º do Decreto nº. 5.493/2005. (Portaria Normativa nº1 de 6 de Janeiro de 2012, grifo nosso)

É necessária a comprovação da condição de deficiente, para tal, o Artigo 14 Parágrafo 9 prevê:

... laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, nos termos do art. 4º do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, com a redação alterada pelo Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, com expressa

referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, quando for o caso. (Portaria Normativa nº1 de 6 de Janeiro de 2012)

O Decreto Federal 5.626/05 coloca a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura (Artigo 3º). O documento dispõe também sobre a formação do professor e instrutor de Libras e em seu Artigo 14º indica que as pessoas surdas devem ter acesso à comunicação, informação e educação em todos os níveis de ensino, incluindo o superior.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior, ou Programa Incluir, foi criado em 2005. O Edital Incluir 04/2008, correspondente a esse programa, é composto de ações que visam ao acesso de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior. Uma dessas ações, a principal, pois norteia os encaminhamentos no atendimento, é a criação de núcleos de acessibilidade. Para tanto, os objetivos são (Brasil, 2008, p. 39):

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
- 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);
- 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior
- 1.4. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (Edital Incluir 04/2008)

Por Núcleos de Acessibilidade, entende-se

... espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (Edital Incluir 04/2008)

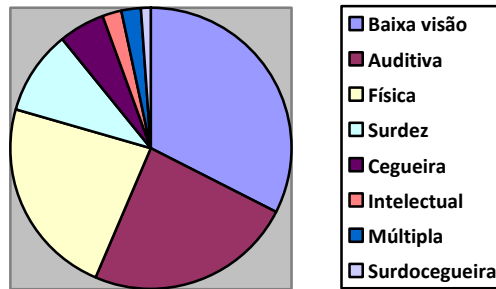
Em nosso estudo procuramos analisar as resoluções dos Núcleos das Universidades Públicas do Paraná, à luz do referencial que será explorado no terceiro capítulo. Segundo Carvalho (1997, como citado em Moreira, 2003, p.84-85),

... se em nenhuma escola deve-se pensar em assistencialismo para com os portadores de deficiência, muito menos em uma Instituição de Ensino Superior, pelas razões óbvias e, também, em respeito ao aluno deficiente, como pessoa, e a todo o percurso que antecedeu a sua chegada no 3º grau. Parece, pois, fora de dúvidas que o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas deficientes no ensino superior não devem ser calcados em sentimentos assistencialistas.

Desse modo, a acessibilidade do aluno com deficiência no Ensino Superior deve ocorrer de modo que seja oportunizada sua aprendizagem como a dos demais colegas e que não seja de cunho assistencialista. Entendemos “assistencialismo” no sentido de comportamentos que facilitam a obtenção de notas, diminuição das dificuldades das tarefas em função de um histórico de reforço a comportamentos ditos “caridosos”. Fazem-se necessários, de fato, métodos de ensino, materiais específicos e preparação do corpo docente, objetivando melhor viabilizar a aprendizagem desses alunos. Trataremos da acessibilidade no ensino superior, apresentando alguns estudos, a seguir.

### **2.2.2 Acessibilidade no Ensino Superior**

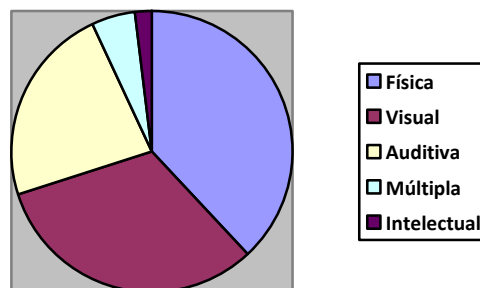
De acordo com Censo da Educação Superior de 2010, o Brasil possuía nesse ano 2.377 instituições de Ensino Superior, sendo 2.099 delas particulares. No Censo de 2009, 0,34% dos alunos matriculados no Ensino Superior brasileiro possuía alguma deficiência, esse número indicava um total de 20.019 pessoas. O tipo de deficiência mais frequente era a baixa visão (30%), enquanto a deficiência auditiva totalizava 22% do alunado e a física, 21%. Para uma melhor visualização da distribuição das vagas por deficiência, temos o gráfico abaixo:



**Figura 1. Distribuição por deficiência dos alunos no ano de 2009.**

Fonte: Censo da Educação Superior 2009/MEC/INEP/DEED.

Por sua vez, no Censo de 2005 o tipo de deficiência mais frequente na matrícula era a física (38%), seguida da visual (32%). Pessoas com deficiência auditiva ocupavam 23% das vagas, já as deficiências múltipla e intelectual correspondiam a 5 e 2%. O gráfico abaixo ilustra esses dados:



**Figura 2. Distribuição por deficiência dos alunos matriculados no ano de 2005.**

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Observamos que os dados de 2005 referem-se às matrículas, ao passo que os de 2009 dizem respeito aos alunos que cursam o Ensino Superior. Os dados de 2009 ilustram maior divisão da terminologia, por exemplo, deficiência auditiva e surdez, e cegueira e baixa visão são consideradas condições diferenciadas, ao passo que, nos dados de 2005, isso não ocorre. Em 2009, então deficiência auditiva e surdez correspondem a 31% dos estudantes, enquanto as condições de baixa visão e cegueira correspondem a 43% do alunado deficiente.

Moreira (2003) aponta que um levantamento feito pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná mostrou 176 inscrições em bancas especiais de vestibular nas Universidades do Paraná no período de 1994 a 1998. Essas aumentaram significativamente, considerando que no ano de 1994 foram efetuadas somente duas e já em 1998 foram 83. No ano de 2000, 65 alunos se inscreveram para a banca especial do vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Silva e Bonatto (s/d) apresentaram um protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade em Universidades, embasado no Decreto 5.296/2004 e na NBR 9.050/2000, desenvolvido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Ao realizar a vistoria com esse protocolo, a observação deve ser voltada a alguns aspectos, adequando-os ao ambiente vistoriado. Vejamos alguns desses aspectos a seguir:

- a) transporte adaptado (ônibus, micro-ônibus, vans), tanto pertencente à rede de transporte municipal – para possibilitar acesso ao local de destino; quanto da instituição a que está sendo aplicado o protocolo;
- b) linhas-guias para pessoas cegas;
- c) condições das calçadas do ponto de ônibus ao prédio;
- d) condições das calçadas em torno do pátio (o passeio público);
- e) condições das calçadas em torno à edificação;
- f) acesso aos portões: principal e entrada específicas (entrada de alunos, funcionários, ambulatórios etc);
- g) condições do pátio e área externa de uso comum (palco, parquinho, jardim, passarelas, estacionamento, e outros);
- h) acesso à biblioteca e ao ambiente interno (balcões, e ao corredor das estantes em que os livros estão acomodados);
- i) acesso aos laboratórios e às bancadas destes;
- j) acesso ao setor administrativo e ao seu ambiente interno.
- k) acesso à sala de aula;
- l) acesso ao local de práticas esportivas e educação física, contemplando arquibancadas, vestiários, banheiros e outros;
- m) acesso aos bebedouros de uso comum e acesso ao refeitório e locais de lanche, além de acesso a instalações sanitárias e ao anfiteatro (Silva & Bonatto, s/d, p.228-9)

São quatro formulários que compõem o protocolo: formulário de parte externa da instituição, parte externa da edificação, parte interna da edificação e outros dados sobre veículos e ajudas técnicas (Silva & Bonatto, s/d).

Destacamos, ainda, que nessa instituição existe o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), a partir das resoluções 323/97-CEPE, 127/2002 – CEPE, 319/2005 – CEPE, que tem como objetivo “[...]a ruptura das



barreiras atitudinais, a superação das barreiras físicas relacionadas aos mobiliários, a equipamentos, a edificações e aos espaços urbanos” (Silva & Bonatto, s/d, p.226).

Santos (1997, como citado em Almeida-Verdu & Rodrigues, 2002), aponta a necessidade do planejamento flexível dos programas educacionais, para poder atingir a todos, oferecendo o mesmo currículo sem alterar a qualidade do ensino. Bidarra *et al* (2005) expõem a criação do software x Lupa, utilizados por estudantes com baixa visão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), por exemplo.

Mazzoni, Torres & Andrade (2000) elaboraram um questionário para os seis alunos com deficiência, matriculados na Universidade Estadual de Maringá, naquele momento. A amostra foi composta de dois alunos com paralisia cerebral que cursavam Engenharia Civil e Enfermagem, três alunos com deficiência visual (um com baixa visão e dois cegos) que cursavam Ciências Contábeis, História e Letras, e um aluno com paraplegia no curso de Ciências Contábeis, que adquiriu a deficiência após o ingresso no curso.

As perguntas versavam, além dos dados de identificação, sobre a maior dificuldade resultante da deficiência para o estudo, relação com professores, tecnologia de apoio, reivindicações mais urgentes, conhecimentos sobre deficiência e participação em grupos/organizações, sobre e como achavam que era a reação das pessoas frente à deficiência. Foi realizada uma entrevista coletiva de modo que o questionário foi utilizado como roteiro para uma ação semidirigida (Mazzoni, Torres & Andrade, 2000).

Dos resultados encontrados, os artífices (Mazzoni, Torres & Andrade, 2000) destacaram que os alunos consideraram que o processo seletivo os beneficiou. E, ao manifestar suas dificuldades para com a aprendizagem, procuraram minimizá-las ou negá-las. Os alunos cegos ressaltaram que estavam em desvantagem, pois os professores passavam muitos textos e, por estes terem que ser digitados em Braille, acabavam tendo menos tempo para estudar que os colegas. Aqueles requisitaram acesso a tecnologias mais avançadas. Barreiras arquitetônicas também foram destacadas. Já o aluno com paralisia cerebral requisitou mais tempo para realizar as atividades e mais tolerância por parte dos professores (Mazzoni, Torres & Andrade, 2000).

Foi ainda salientada, durante a entrevista, a falta de conhecimentos sobre deficiência por parte dos professores, o que resulta num relacionamento inadequado com os alunos; e que esse processo é uma via de mão dupla: assim como o professor deve se adaptar ao aluno, o

estudante deve se acostumar com os professores. Um aluno manifestou que não há troca de informações entre os professores sobre as dificuldades desses alunos, sendo que a cada novo período letivo o estudante deve explicar suas necessidades aos novos docentes (Mazzoni, Torres & Andrade, 2000).

Mazzoni, Torres e Cioelho (2001) discutiram o processo seletivo (Vestibular) para alunos com deficiência da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em 1997, um candidato com paralisia cerebral realizou as provas no computador, então foi normatizado o vestibular especial. No ano seguinte, ocorreu o primeiro concurso nesses moldes. Com o auxílio de especialistas na área, a Comissão de Vestibular Unificado (CVU) determinou quatro etapas para esse processo, são elas: a formalização do pedido de atendimento, estudo de alternativas adequadas para o aluno, realização das provas e correção.

Dentre as alternativas possíveis de atendimento, destacaram-se utilização do computador, transcrição da redação, mesas especiais para cadeirantes, provas impressas em fonte aumentada e Braille, tempo adicional de prova e intérprete de Libras para leitura da prova (Mazzoni, Torres & Cioelho, 2001). Foram apresentados ainda dados de quantos alunos deficientes, no período de 1997 a 1999, realizaram o Vestibular. No ano de 1997, os dois concursos realizados totalizaram um número de três inscritos e três aprovados. No ano seguinte foram 15 inscritos e três aprovados, e, em 1999, 11 inscritos e nenhum aprovado. Ocorreu uma procura maior por cursos da área de humanas e sociais.

Para Mazzoni, Torres & Cioelho (2001), embora seja provido um atendimento diferenciado, não ocorreu aumento significativo nos índices de aprovação, e inferimos que a formação em nível médio desse alunado não contempla a preparação para o concurso vestibular.

Bandini e colaboradores (2001) contataram 85 Instituições de Ensino Superior filiadas ao Fórum Nacional de Educação Especial nos anos de 1998 e 1999. No primeiro momento foi enviada uma carta, solicitando-se dados de número de pessoas com deficiência que participaram do Vestibular e o de classificados, condições em que realizaram a prova, quantidade de alunos deficientes já matriculados na instituição e se existiam programas de apoio. No ano seguinte foram enviados questionários sobre o concurso Vestibular, número de deficientes inscritos, condições de provas, etc.

No primeiro ano, 37 Universidades responderam ao questionário, ao passo que, no segundo, esse número foi 29. Dessas últimas, 25 possuem sala especial; 24 proveem fiscal especializado; 16 fazem correção específica; 20 utilizam digitação especial e sete aumentam o tempo de prova (Bandini et al, 2001). Para Bandini e colaboradores (2001), o número de alunos com deficiência que entra na Universidade é pouco representativo, se comparado à representação mundial. Os pesquisadores destacaram duas variáveis importantes que podem ter influenciado os resultados: uma delas que, no momento da realização da pesquisa, a Política Nacional de Educação Especial era ainda um documento recente. E outra, a dificuldade do deslocamento até a prova por parte dos candidatos. Assim como no estudo de Mazzoni, Torres e Cioelho (2001), a área que mais abarca alunos é a de humanas. Bandini *et al* (2001) levantam a hipótese de que isso ocorre pois nos cursos das áreas de biológicas e exatas há pouca aceitação dos alunos com deficiência.

Moreira (2003) buscou refletir e analisar a entrada do aluno com NEE no Ensino Superior, em especial na Universidade Federal do Paraná (URFPR). Do período de 1997 a 1999, 66% dos alunos apresentavam deficiência física, ao passo que 15% apresentavam deficiência visual e 19%, auditiva.

Por meio de entrevistas com as coordenações dos cursos dos quais os alunos estudavam, 95% destas apontaram dificuldades e deram sugestões, 5% não acreditavam ser relevante uma discussão sobre a inclusão desses alunos. Vinte e uma coordenações demonstraram interesse em conhecer mais sobre a temática deficiência. Foram apontados, por 15 coordenações, a necessidade da criação de um programa de apoio aos alunos e problemas relativos à barreiras arquitetônicas, que deveriam ser revistos. Onze coordenações levantaram a importância de os professores com alunos com NEE serem assessorados por especialistas na área (Moreira, 2003).

Da entrevista com os alunos, Moreira (2003) aponta que 75% deles utilizaram banca especial durante o concurso Vestibular. Os 25% que não fizeram uso apontaram como motivo o desconhecimento do serviço ou terem adquirido a deficiência após o ingresso na Universidade. Como maiores dificuldades, os estudantes apontaram:

- 1) Dificuldade de acesso a muitos locais onde acontecem as aulas;
- 2) Dificuldade de acesso à biblioteca;
- 3) Escassez de leitura em Braille;

- 4) Falta de corrimões nas rampas e escadas, bem como falta de vagas especiais para carros em alguns prédios da universidade;
- 5) Falta de intérprete em sala de aula;
- 6) Dificuldade de alguns professores repensarem formas metodológicas e organizativas diferenciadas, sobretudo na avaliação. (Moreira, 2003, p. 89)

Sobre o processo de ensino, 83% dos entrevistados destacaram que tinham muitas dificuldades e que, se os professores fossem mais bem preparados para lidar com alunos deficientes e tivessem os materiais de apoio adequados, aquelas seriam amenizadas (Moreira, 2003).

Sasazawa (2005) objetivou avaliar o atendimento de alunos com NEE dentro do programa de apoio a eles destinado na Universidade Estadual de Maringá por meio de entrevistas semiestruturadas com os alunos e monitores especiais. Foram elencadas, dentre as dificuldades/barreiras, aspectos físicos, como escadas sem corrimões, falta de conhecimento dos pares sobre deficiência e indiferença e falta de material ampliado e/ou transcrito em Braille. Sobre o papel do monitor, foi destacado que este ajuda com a leitura do material que não está em Braille e tira dúvidas de forma mais didática.

Vitaliano (2007) objetivou verificar se os professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina têm conhecimentos necessários para a inclusão de alunos com NEE na instituição, se esses docentes apontam a necessidade de um programa de preparação para o trabalho com esse alunado e como este deveria ocorrer. Os respondentes do questionário correspondiam a 25,5% dos docentes procurados.

Destes que responderam o questionário, 84,2% apontaram que não tinham conhecimentos suficientes para a inclusão dos alunos com NEE; 16,1% do total dos docentes concordaram em participar de uma programação, apresentando as temáticas que mais tinham interesse em discutir. A autora (Vitaliano, 2007) coloca a ressalva de que o baixo número de participantes pode ser ocasionado pela época de aplicação do material, nos últimos meses do ano, quando professores se ocupam primariamente da correção e conclusão de trabalhos. Os temas mais apontados estavam relacionados a metodologias de ensino e procedimentos pedagógicos, assinalando a preocupação com a prática. Mais de 50% daqueles que manifestaram interesse no programa apontaram vontade de compreender o conceito de inclusão e caracterização de NEE.

Rambo (2011) entrevistou oito estudantes com deficiência, quatro de uma universidade pública e quatro de uma particular do Estado do Paraná. As deficiências desses alunos eram física, visual e auditiva. Por meio de uma entrevista semiestruturada, o artífice buscou a concepção de inclusão escolar dos entrevistados. Eles entendem que a inclusão lhes permitiria maior igualdade e acesso, o que não ocorre em suas IES, em que existem momentos de inclusão e também de exclusão.

Castro (2011), com o objetivo de mapear as estratégias utilizadas em 13 universidades brasileiras para o acesso e permanência de alunos com deficiência, procurou elencar barreiras e facilitadores nesse processo. Foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada, análise de documentos e observação. Castro (2011) selecionou, para cada IES, os seguintes participantes: reitor ou responsável institucional designado por ele/ela, coordenador do processo seletivo (Vestibular), coordenador do núcleo de acessibilidade, alunos com deficiência, indicados por um dos três profissionais supracitados.

A análise ocorreu em duas frentes, primeiramente a descrição e depois a análise de conteúdo. As categorias elencadas para análise foram: barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, como já mencionado, e também facilitadores de permanência e sugestões. Estes dois últimos correspondem, respectivamente, a ações julgadas favoráveis à permanência do estudante e às sugestões que os alunos entrevistados manifestaram.

Desse modo, Castro (2011) encontrou, como principais barreiras arquitetônicas, falta de rampas ou com inclinação inadequada, calçadas com piso inadequado, portas e banheiros em disparidade com as normas do Decreto 5.269/2004, ausência de corrimões e de sinalização. A falta de informações no geral e de intérpretes de Libras para alunos surdos é destacada como barreira comunicacional. Já a escassez de material adaptado e problemas com as estratégias utilizadas em sala de aula por professores e intérpretes qualificam-se como barreiras pedagógicas. Das barreiras atitudinais, destacam-se o relacionamento com professores e pares em sala de aula, o desrespeito à vaga reservada e rampas.

Em vista dos estudos apresentados, elencamos como categorias as seguintes formas de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, pedagógico-metodológica e atitudinal. Destas, temos que Silva e Bonatto (s/d) ocupam-se de explicar sobre a acessibilidade arquitetônica, enquanto Mazzoni, Torres e Andrade (2000); Mazzoni, Torres e Cioelho (2001); Bandini *et al* (2001); Moreira (2003); Sassazawa (2005); Vitaliano (2007); Rambo (2011) enfocam os seus

textos na acessibilidade pedagógico-metodológica. A acessibilidade arquitetônica também está presente nos dados encontrados por Bandini *et al* (2001); Moreira (2003); Bidarra *et al* (2005); Sassazawa (2005); Vitaliano (2007) e Rambo (2011). Podemos articular que, embora o enfoque seja na metodologia e estratégias de ensino para os alunos, a acessibilidade arquitetônica também se faz necessária.

A acessibilidade comunicacional está presente em todos os estudos, com exceção de Silva e Bonatto (s/d), que fazem um recorte bem específico. Ela se manifesta na comunicação interpessoal e escrita, de modo que, para que tenhamos acesso ao nível da metodologia de sala de aula, a comunicação é ímpar para esse processo.

Mazzoni, Torres e Andrade (2000), ao entrevistarem os alunos, localizam a necessidade da acessibilidade atitudinal nas suas respostas. Essa forma de acessibilidade é colocada como um assunto complexo a ser discutido, uma vez que atitudes podem ser interpretadas de várias maneiras, usando-se uma série de procedimentos de análise e recortes desse objeto de estudo. Castro (2011) realizou um estudo que contemplava as acessibilidades arquitetônica, comunicacional, pedagógico-metodológica e atitudinal. A artífice foi até as IES para realizar observações, entrevistas e enviou questionários a gestores de núcleos de acessibilidade.

Os estudos, como um todo, apontam que existe discrepância entre o prescrito na legislação apresentada durante o capítulo e a ocorrência prática. Por exemplo, alguns materiais garantidos aos alunos não são possíveis de serem providenciados por uma miríade de razões, ilustrando um distanciamento entre o que a lei prevê e a obtenção dos recursos. Ainda, mesmo que os recursos para acessibilidades arquitetônica, metodológico-pedagógica e comunicacional (intérprete de libras, etc.) façam parte da realidade das IES, eles por si só não são suficientes, as ações das pessoas presentes no processo inclusivo se tornam fundamentais para implementação efetiva do mesmo.

A acessibilidade metodológico-pedagógica é fundamental para que o aluno efetivamente tenha acesso aos conteúdos acadêmicos formais, de modo que tenha a sua oportunidade de aprendizado equiparada à dos demais colegas sem necessidades educacionais especiais. Assim, devemos considerar aqui a figura do professor como peça chave no processo. Como Vitaliano (2007) evidenciou, a formação inicial e continuada do docente é que embasa sua prática cotidiana, logo, deve contemplar o conhecimento sobre o que são NEE e quais necessidades educacionais cada aluno possui.

No capítulo seguinte apresentaremos o referencial da Análise do Comportamento, escolhido como base para análise deste trabalho. Pontuamos aspectos gerais sobre a perspectiva para que possamos discutir a compreensão de educação, ensino, inclusão e papel do professor.

### 3 O REFERENCIAL DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Esse referencial se pauta na filosofia do behaviorismo radical de B. F. Skinner e tem como seu objeto de estudo o comportamento, que é definido como relação indivíduo-ambiente (Skinner, 1953/2003,1974). Mas também são características as maneiras especiais de se abordar o fenômeno e seus métodos de pesquisa (Moore & Cooper, 2003 como citado em Andery, 2010). Nesse sentido, temos a Análise Experimental do Comportamento, que é composta da pesquisa básica e aplicada, a Análise do Comportamento Aplicada a diferentes contextos (como nas instituições de ensino) e o estudo da filosofia do behaviorismo radical.

Sobre as bases filosóficas desse, Micheletto (2001) propõe uma divisão no estudo da obra Skinneriana: a inicial de 1930 a 1938 e os trabalhos escritos de 1980 a 1990. Nessa primeira divisão, Skinner se preocupava em fazer uma ciência do comportamento e, assim, baseou-se em um modelo de ciência voltado para a física e as transformações que ocorriam nela no momento. Aproximações podem ser feitas ao trabalho do físico Ernest Mach (Moxley, 2005; Micheletto, 2001) para melhor compreendermos sua produção nesse momento em que Skinner fazia suas análises a partir do comportamento reflexo.

Um primeiro ponto a destacar é que, para Skinner, o comportamento deveria ser estudado por si mesmo, sem recorrer a instâncias que o mediariam, do mesmo modo que Mach defende um conhecimento de base observacional. Podemos encontrar uma aproximação também no conceito de explicação: para Mach, “explicar é descrever relações ordenadas entre fatos e eventos observados” (Micheletto, 2001, p.45) assim como Skinner defende que o comportamento é explicado na relação do organismo que se comporta com o ambiente. Ambos os artífices compreendem explicação como “... uma atividade idêntica à descrição” (Micheletto, 2001, p. 46).

Nesse momento Skinner fez suas análises com base no comportamento reflexo, contudo, vai gradativamente se afastando do mecanicismo implícito a ele, e, em 1937, com a proposição do comportamento operante, acabou por romper com a noção de determinação do reflexo. Notamos que o autor não abandona a ideia de comportamento reflexo ou respondente em si, mas amplia seu olhar, considerando também os operantes. O comportamento respondente faz parte da vida cotidiana de todos, contudo, os operantes representam a maior parte do repertório das pessoas. Muitas das críticas aos trabalhos de Skinner advêm de uma noção errônea de que este seja mecanicista ou trate de uma psicologia estímulo resposta.



Embora Skinner parta do comportamento reflexo em seus primeiros trabalhos, como já pontuamos, a noção de operante lhe permite uma nova ótica. Vejamos o que diz Micheletto (2001, p. 47):

Neste período, mais especificamente em 1937, Skinner propõe uma nova espécie de comportamento – o operante – que irá romper com a noção de determinação que implica identificar para qualquer ação um estímulo que o provocou. O indivíduo ‘age’ sobre o ambiente sem que se identifique um estímulo eliciador. E esta operação ‘produz’ conseqüências para o próprio organismo, ou seja, ele ‘produz o reforçamento’, o organismo ‘seleciona’ reflexos que são importantes e ‘descarta’ os não-importantes. Tais características não implicam a negação de determinação ou a impossibilidade de abordá-la numa ciência descritiva.

Matos (2001) resgata a definição de comportamento que Skinner publica em 1938, em *The behavior of organisms*:

Em sua obra clássica de 1938, *The behavior of organisms*, Skinner, sob o subtítulo ‘Uma definição de Comportamento’, diz: ‘Comportamento é apenas parte da atividade total de um organismo...’ e prossegue distinguindo comportamento de outras atividades do organismo, ‘...é aquilo que um organismo está **fazendo**’ (grifo dele)... é aquela parte do funcionamento de um organismo envolvido em agir sobre, ou em interação com o mundo externo.

Podemos afirmar, então, que as pessoas operam no meio. Dito de outro modo, o comportamento é a “interação entre um organismo e seu mundo histórico e imediato” (Teixeira Júnior & Souza, 2006, p. 24). A relação entre o estímulo que a pessoa discrimina em seu contexto, seu comportamento e as conseqüências da sua emissão que alteram a probabilidade de ocorrência futura é chamada contingência tríplice. Podemos dizer que as contingências descrevem relações entre comportamento e ambiente (Carrara, 2008).

Em 1953, em *Ciência e Comportamento*, Skinner esclarece que

O comportamento é uma matéria difícil, não porque seja inacessível, mas porque é extremamente complexo. Desde que é um processo, e não uma coisa, não pode ser facilmente imobilizada para observação. É mutável fluido e evanescente, e, por esta razão faz grandes exigências técnicas da engenhosidade e energia do cientista. Contudo, não há nada essencialmente insolúvel nos problemas que surgem desse fato (Skinner, 1953/2003, p.16).

O comportamento é, então, um objeto complexo e aquele que o estuda, ao se debruçar sobre a ótica skinneriana, o compreende como um processo em transformação e que não é imutável. É importante destacar que a determinação do ambiente sobre o comportamento muitas vezes pode não ser diretamente observável, existem múltiplas determinações envolvidas. A nova forma de explicação, apresentada por Skinner a partir de 1961 (Micheletto, 2001), se baseou então no modelo de seleção natural.

Na produção skinneriana de 1980-1990 é ampliado o objeto de estudo no sentido de que “... O comportamento será analisado não só como produto do ambiente, mas principalmente como produto do ambiente social” (Micheletto, 2001, p. 49). Quando é dado início ao estudo do comportamento verbal, possibilita também descrever os eventos privados<sup>8</sup>, como o pensamento, sonhos, etc.

Não abordaremos longamente as bases filosóficas desse referencial, a exposição acima foi realizada com o objetivo de conceituar brevemente as noções de comportamento e de seleção e variação por consequências. Exploraremos, então, de forma breve, alguns pontos sobre esse modelo explicativo para podemos adentrar no ensino, que é nosso foco neste trabalho.

Em *Recent Issues in the analysis of behavior*, Skinner (1989/1995) ressalta que o comportamento é produto de três tipos de seleção: a filogênese (seleção natural), ontogênese (condicionamento operante) e cultura. Da seleção natural temos o organismo (Skinner, 1995), e os comportamentos deste são selecionados por sua utilidade à sobrevivência e manutenção da espécie. Do condicionamento operante temos a pessoa (Skinner, 1995). A ontogênese faz alusão à história de aprendizagem individual das pessoas, ao histórico de reforçamento de cada um, seu repertório. Por fim, o nível cultural, nas palavras de Glenn (2004, p.139), “[...] começa com a transmissão de conteúdo comportamental, aprendido por um organismo durante sua vida, para o repertório de outros organismos”. A mesma artífice (Glenn, 2004, p.138) define cultura como “... padrões de comportamento aprendido transmitidos

---

<sup>8</sup> “Comportamento que só pode ser diretamente observado pela própria pessoa que o emite” (Teixeira Júnior & Souza, 2006, p.26). É o caso do pensamento, sonhos, sentimentos, etc. Tem o mesmo estatuto dos eventos não privados, somente difere na acessibilidade, que só é possível ser pública por meio do relato verbal da pessoa que emite o comportamento.

socialmente, bem como os produtos deste comportamento (objetos, tecnologias, organizações. etc)”.

Segundo Martone e Todorov (2007, p.183),

O terceiro nível de seleção por conseqüências descreve as formas pelas quais indivíduos de um grupo aprendem por intermédio de seus pares de gerações atuais ou passadas, produzindo e acumulando conhecimento ao longo de várias gerações de indivíduos.

Skinner (1995) cita o exemplo de um comportamento social<sup>9</sup>: um macaco que mergulha uma batata no mar e obtém o alimento salgado, repete esse comportamento várias vezes e este se torna parte de seu repertório. Seus pares passam a imitar seu comportamento e serem controlados pelas mesmas contingências. Eventualmente todos os habitantes símios daquela ilha lavavam batatas. Sobre a sobrevivência de uma cultura, Skinner (1995, 75-6) destaca que

No entanto, a sobrevivência de uma cultura é mais do que um produto de contingências de reforçamento. Ela ocorre quando as práticas contribuem para a sobrevivência do grupo praticante e sobrevive com o grupo. Se, por exemplo, lavar batatas previniu o aparecimento de uma doença fatal, a contribuição resultante para a sobrevivência do grupo não terá sido uma conseqüência reforçadora.

Carrara (2008) alerta que, quando Skinner fala do efeito para o grupo, trata-se de uma metáfora, pois o grupo não é um organismo, ele não interage com o ambiente, mas com as pessoas que o compõem, e são estas que estão sensíveis às contingências. Ainda sobre a sobrevivência de uma cultura, fazendo alusão ao assistencialismo a pessoas com deficiências e demais condições diferenciadas, Skinner (1987) pontua que

Em algumas partes dos EUA, pessoas que trabalham para outras são chamadas de ajudantes, mas ajuda é algo que nem sempre tem que ser pago. Culturas benevolentes ajudam crianças pequenas, deficientes físicos, doentes e idosos. Tais culturas são menos vulneráveis às dificuldades e tem maior probabilidade de resolver seus problemas, mas se seguem conseqüências prejudiciais quando ajudam aqueles que podem ajudar a si mesmos. Ajudar crianças a fazer algo que podem fazer sozinhas priva-as de conseqüências reforçadoras que modelariam e manteriam comportamento mais útil. Ajudar pessoas mais velhas a fazer coisas que elas poderiam fazer por si mesmas

---

<sup>9</sup> Ressaltamos que comportamento social é “... o comportamento de duas ou mais pessoas, uma em relação à outra ou, em conjunto, em relação a um ambiente comum”. (Skinner, 2003, p.325).

priva-as da oportunidade de se engajar em atividades pelas quais obteriam reforços.

Desse modo, quando a pessoa tem condições de operar no meio, comportamentos de cunho assistencialista, como fazer algo que elas podem realizar por si só, isso não fortalece o comportamento desses indivíduos. Menos propensas a uma variabilidade comportamental no responder, pessoas com deficiência ficam dependentes de outras pessoas. Convém lembrar que uma sociedade com boas práticas culturais voltadas à diversidade ensina esses indivíduos a operar no meio de forma autônoma, discriminando em que condições necessitam ou não de auxílio. Essas práticas auxiliam no fortalecimento da sobrevivência da espécie.

A seguir, exploramos a leitura comportamental da educação, abarcando dados da educação especial, agora fornecendo as contribuições da abordagem para tópicos introduzidos nos capítulos anteriores como uma visão geral.

### 3.1 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E EDUCAÇÃO

Para Skinner (1954/2003), a escola é uma agência controladora que tem uma característica muito peculiar: requer de seus agentes, os professores, domínio do conteúdo a ser ensinado. Para esse artífice (Skinner, 2003, p.437), “A educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro”.

Assim, ensinar é compreendido como o planejamento de contingências (Skinner, 1972). Vejamos nas palavras de Skinner:

Tanto quanto aqui nos ocupa, ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço. Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria. (Tudo o que hoje se ensina deve ter sido aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, mas graças à educação já não é preciso esperar por esses eventos raros)” (Skinner, 1972, p.4)

Ensinar pode, então, ser entendido como um arranjo de contingências (Skinner, 1972). O papel do professor se torna crucial, e será em função do comportamento do aluno que ele modifica seu comportamento de modo a facilitar a aprendizagem. Vejamos o exemplo de Skinner (1972, p. 241):

O ensino se define pelas mudanças induzidas no estudante. Os homens aprendem uns dos outros a serem ensinados. Pode ter acontecido alguma vez que um homem tenha aprendido a usar uma enxada olhando outro usá-la, mas nem por isso o lavrador teve as funções do professor. Foi só quando a crescente eficiência do aprendiz tornou-se importante para o lavrador que este se torna professor e modifica o seu comportamento para facilitar a aprendizagem. Move-se mais devagar ou exagera os seus movimentos de modo que possam ser facilmente imitados, repetindo alguma parte da ação até que seja copiada direito, reforçando as boas enxadadas com sinais de aprovação, arranjando raízes que possam ser facilmente cavadas

Zanotto (2004, p.42) destaca que o arranjo de contingências só é possível quando há clareza do que se quer obter, desse modo, “... quem ensina deve ficar sob controle do que quer ensinar, de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis na situação de ensino”. Ademais, a autora pontua que

Acreditamos que a análise comportamental do ensino, ao enfatizar a relação do indivíduo com o ambiente e ao explicar por meio dos conceitos de comportamento operante e de contingências de reforçamento as mudanças comportamentais do aluno, fornece um referencial teórico que pode ser aplicado ao planejamento de procedimentos de ensino dando, ao professor condições de identificar as ações necessárias para levar o aluno a aprender. (Zanotto, 2004, p.43)

A análise comportamental do ensino não só permite um planejamento de ensino eficaz, mas também capacita os profissionais, imbuídos desse referencial, a realizar uma leitura do sistema educacional como um todo. Skinner (1972) trata do comportamento desse sistema, pontuando a manutenção e política, administração, pesquisa e desenvolvimento e, é claro, o papel do professor.

A manutenção do sistema, para esse autor (Skinner, 1972, p.217), “... quase sempre determina a política adotada”. As reformas educacionais são entendidas por ele como as que têm o objetivo de “[...] restaurar o lugar das conseqüências práticas que determinam a

manutenção e a política educacional” (Skinner, 1972, p.219). Destacamos nas palavras de Skinner (1972, p. 221):

Como as mutações genéticas, as fontes de novas práticas educacionais são, em geral, independentes das condições sob as quais são selecionadas. Uma prática que surge como que por acidente pode ter valor de sobrevivência, como pode tê-lo também uma destinada explicitamente a maximizar as conseqüências reforçadoras ou outra destinada a maximizar a força da cultura.

A sobrevivência é um valor tido como “difícil” (Skinner, 1972, p.222; Skinner, 1977). Skinner sumariza que “a política educacional é, afinal, uma questão de planejar o homem” (1972, p.225) e assinala que a função da administração escolar é “... assegurar que o ensino ocorra nas mais favoráveis condições” (1972, p.226), incluindo o currículo, o controle do aluno e as diferenças individuais como aspectos pertinentes à administração.

Ademais, o mesmo artífice, ao mencionar “mutações” dentro de uma cultura, em particular em uma política educacional, pontua:

...Embora algumas mutações sejam prejudiciais, a diversidade é essencial. Os mesmos princípios se aplicam à política educacional. Uma ampla gama de objetivos, derivada de uma ampla gama de condições que determinam o que deve ser ensinado, será uma fonte particularmente fecunda de diversidade entre os alunos. (Skinner, 1972, p. 225)

Ao pontuar que a diversidade é fundamental ao processo educacional, tecemos alguns comentários sobre a educação especial na perspectiva analítico-comportamental.

### 3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO ARRANJO DE CONTINGÊNCIAS PARA AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA ESCOLA INCLUSIVA

Ao pontuar as diferenças individuais, Skinner clarifica que

Em geral, só se tomam cuidados especiais em relação aos casos extremos. Os surdos e os cegos são ensinados de maneira especial, mas diferenças menores na capacidade sensorial são geralmente negligenciadas. Por exemplo, alguns alunos parecem responder melhor a textos e a figuras, enquanto outros parecem ser auditivos e respondem melhor ao ensino oral, gravações e discussões ... Um planejamento cuidadoso de contingências poderia reduzir enormemente diferenças desta espécie. (Skinner, 1972, p.229)

Embora Skinner nunca tenha efetuado uma proposta para educação especial em si (Matheus, 2010), no excerto acima fica claro que as intervenções, nesse referencial, ocorrem do mesmo modo que no ensino regular, com o arranjo de contingências, de forma cuidadosa. Vejamos outra fala do artífice que ilustra isso:

... A educação algumas vezes fracassa porque os alunos têm deficiências que tornam impossível ou difícil a relação normal com o professor. (Muitas crianças cegas são tratadas até hoje como se fossem débeis, porque ninguém teve tempo ou paciência de entrar em contato com elas. Os surdos-mudos, os aleijados e outros sofrem desatenções semelhantes.) A máquina de ensinar pode ser adaptada para tipos especiais de comunicação, como, por exemplo, Braille. (Skinner, 1972, p.55)

No excerto acima o autor sugere o uso da máquina de ensinar adaptada à pessoa cega; embora o termo acessibilidade não fosse de sua época, temos aqui um exemplo da mesma. Acessibilidade pode ser entendida nessa perspectiva como um arranjo de contingências para aqueles que necessitam de condições diferenciadas para aprendizagem.

Definimos inclusão, em algumas páginas atrás, como uma reforma educativa que busca atender a todos os alunos com e sem necessidades educacionais especiais de forma a propiciar a aprendizagem mais efetiva possível. Skinner (1972, p.219) pontua, sobre as reformas educacionais, que “... Objetivo-padrão das reformas educacionais tem sido sempre restaurar o lugar das conseqüências práticas que determinam a manutenção e a política educacional”.

Considerando que o movimento inclusivo preconiza que todos podem aprender em um mesmo ambiente, esse preceito vai ao encontro do que a Análise do Comportamento postula, conforme esclarece De Rose (como citado em Sztamfater, 2010). Além de entender a inclusão de alunos com NEE como uma reforma educacional, podemos estudar a escola inclusiva em outros termos, o de prática cultural, como sugerem Gusmão, Martins e Luna (2011) e Schmidt e Souza (2008). O novo modelo de atendimento proposto pela escola inclusiva é construído por meio de “... ações interdependentes que, para se perpetuarem, devem resultar em mudanças culturais” (Gusmão, Martins e Luna, 2011, p.78). As contingências dos envolvidos nesse processo entrelaçam-se de modo interdependente para efetuar a inclusão. Entendemos

prática cultural como um “conjunto de contingências entrelaçadas<sup>10</sup> de reforçamento, no qual o comportamento e os produtos comportamentais de cada participante funcionam como eventos ambientais com os quais o comportamento de outros indivíduos interage” (Teixeira Júnior & Souza, 2006, p. 54).

Uma prática cultural ocorre quando linhagens operantes<sup>11</sup> de um grupo de pessoas são similares na forma ou produto (Malott & Glenn, 2006). Vale ressaltar, nas palavras de Glenn (2004), que

... Em suma, uma prática cultural não evolui como resultado de seleção cultural, mas sim como resultado de contingências comportamentais de seleção operando no comportamento de muitos indivíduos; como resultado, uma prática cultural diferenciada vem a existir.

Embora neste estudo tenhamos embasado nossas análises na perspectiva skinneriana, apresentamos as ideias de Glenn (1986), que propõe o entendimento de prática cultural por meio do conceito de metacontingência, que tem sido aplicado em estudos sobre a legislação da educação especial (Schmidt & Souza, 2008; Ellis & Magee, 2007; Ruph et al, 2007; Hursh, 2007) .

Glenn (1986) apresentou o conceito de metacontingência, definindo-a como “... relações contingentes entre contingências operantes entrelaçadas recorrentes tendo um produto agregado e conseqüências funcionais baseadas na natureza do produto” (Malott & Glenn, 2006, p.38).

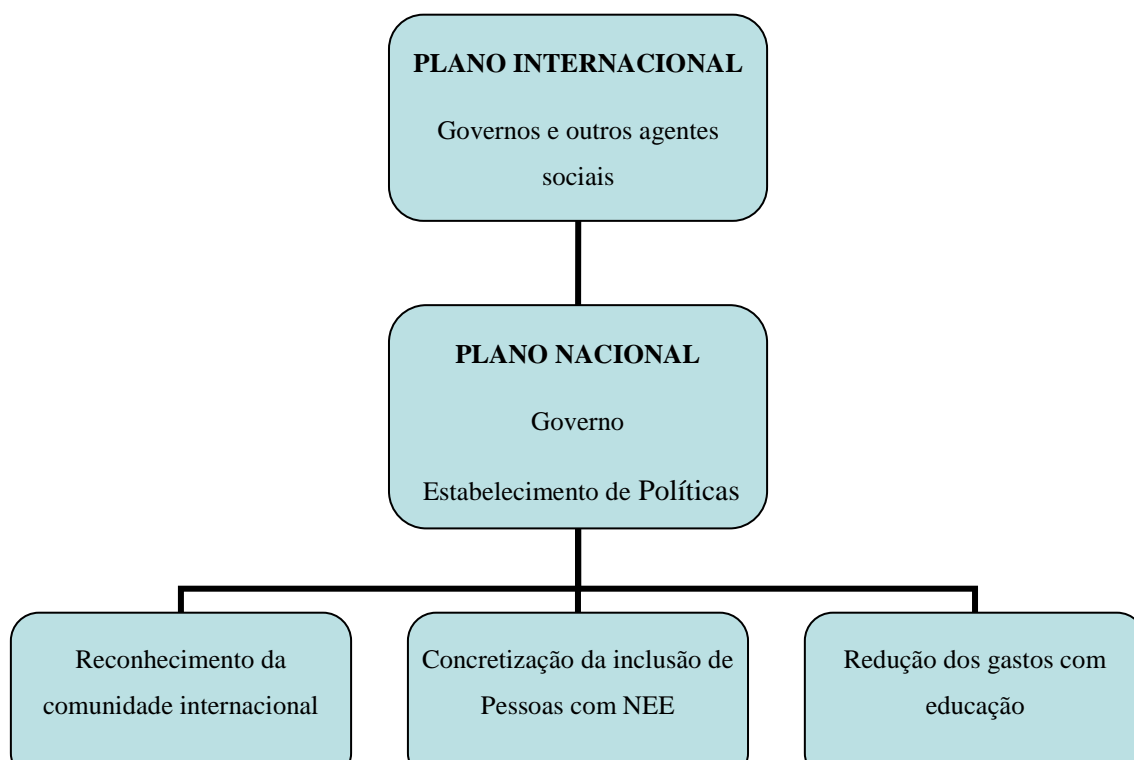
Schmidt e Souza (2008) realizaram uma análise da escola inclusiva em termos de metacontingências, apresentando de forma esquemática as relações de controle envolvidas no estabelecimento de políticas públicas para implementar um sistema escolar inclusivo, que apresentamos a seguir:

---

<sup>10</sup> Contingências entrelaçadas são entendidas como “contingência em que o comportamento de um indivíduo tem papel de ação e de ambiente para comportamental para a ação de outros indivíduos” (Teixeira Júnior & Souza, 2006, p. 29).

<sup>11</sup> Martone e Todorov (2007, p.182) definem “linhagens culturais compreendem contingências operantes entrelaçadas de pelo menos dois indivíduos que produzem, juntas, um produto agregado. Tais contingências são selecionadas pelo seu produto agregado e, assim, perpetuadas ou não através do tempo”.





**Figura 3. Representação esquemática das relações de controle envolvidas no estabelecimento de políticas públicas e legislação pertinente para a implantação de um sistema escolar inclusivo.**

Fonte: (Schmidt & Souza, 2008).

Nessa representação de Schmidt & Souza (2008) constatamos que, no plano internacional, resoluções e documentos advindos de outros países influenciam a política nacional do governo no estabelecimento de políticas públicas, na elaboração da legislação e distribuição de orçamento. Em curto prazo essas ações gerariam o reconhecimento internacional e a redução com gastos. Em longo prazo a consequência geral dessas ações seria a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir da legislação, são designados grupos ou agentes responsáveis por certas ações que devem resultar na inclusão. Governos estaduais e municipais se ocupam da adequação arquitetônica e da formação continuada dos professores; as Secretarias de Educação, além de prover abertura de vagas e apoio pedagógico, devem fiscalizar o trabalho realizado. Diretores e orientadores pedagógicos se encarregam de identificar as necessidades das instituições e acompanhar as mudanças efetuadas para se adequar às necessidades. Professores devem identificar as necessidades educacionais dos educandos com NEE e planejar sua prática de acordo. Instituições formadoras de profissionais da educação são responsáveis por

desenvolver o repertório de ensinar e a comunidade científica, de produzir conhecimentos para subsidiar a prática na escola (Schmidt & Souza, 2008).

Embora a família não seja um agente mediante a legislação, aquela deve ser levada em consideração, uma vez que sua prática é influenciada pela documentação legal. Segundo Schmidt e Souza (2008), a família não tem o dever de matricular seu filho que apresenta NEE no ensino regular, mas a legislação oportuniza tal ação. Vale destacar que essas classes de ações, controladas pelas leis, geram classes de consequências próprias para a sua manutenção ou para seu desaparecimento, assim como geram condições e consequências para comportamentos dos outros agentes envolvidos. Portanto, para as artífices,

Nessa análise verifica-se que, em cada esfera específica, existem relações de contingência particulares que podem favorecer ou não a emissão das ações pelos agentes designados pela legislação. No entanto, é o entrelaçamento dessas contingências particulares, próprias das ações dos diferentes agentes, que resulta em um produto geral aqui denominado de ‘escola inclusiva’ ou ‘inclusão da pessoa com necessidades especiais’ no ambiente escolar...

Temos, então, a escola inclusiva como produto agregado do comportamento dos agentes envolvidos nessa prática. Gusmão, Martins e Luna (2011) também lançam mão do conceito de metacontingências para compreender a inclusão. Segundo os mesmos,

... Nas escolas inclusivas, é possível identificar contingências entrelaçadas, constituídas nas relações que surgem a partir das demandas de alunos e de seus familiares, voltadas para os profissionais das instituições de ensino e, ainda, nas relações entre alunos, ou entre profissionais. O produto agregado destas relações entrelaçadas é a aprendizagem dos alunos tendo como paradigma a proposta de inclusão educacional, ou seja, propiciar o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para todo o alunado. O sistema receptor é a clientela da escola, alunos e familiares, que selecionariam as contingências criadas para a efetivação da aprendizagem e para a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a inclusão no ensino comum (Gusmão, Martins & Luna, 2011, p.79-80)

As contingências entrelaçadas geram um produto agregado<sup>12</sup> que é a aprendizagem dos alunos. O sistema receptor são esses alunos e seus familiares que selecionam contingências

---

<sup>12</sup> Segundo Sampaio e Andery (2010, p.186) “Produtos agregados, tal como consequências comportamentais, são eventos subsequentes às respostas e por elas produzidos. Eles sempre são, no entanto, um resultado gerado pelas

criadas para seu atendimento escolar, para sua aprendizagem e para a remoção de barreiras que os impedem de frequentar o ensino regular. Notamos, então, que a escola, além de ter a função de propiciar aprendizagem aos estudantes, precisa se ocupar também em remover barreiras que impedem o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais a seu contexto. Acreditamos que as novas práticas inclusivas implantadas no ambiente escolar podem ser generalizadas para outros ambientes da sociedade, proporcionando, em longo prazo, uma inclusão das pessoas com necessidades educacionais em múltiplos ambientes.

Também no plano internacional, autores como Ellis e Magee (2007), Rumph *et al* (2007) e Hursh (2007) abordam a legislação americana sobre inclusão. Constituem sua política duas leis: *No Child Left Behind* (NCLB), Lei pública 107-110 (2002) e *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA).

Para Hursh (2007), as raízes da Lei *No Child Left Behind* (NCLB) podem ser encontradas em 1930, com o período da depressão econômica em que o Estado lançou medidas de seguridade social que acabaram por não resolver todos os problemas, em especial na educação e saúde. Isso levou o governo a desenvolver nos anos 1960 o *Project Follow Through* (Projeto Acompanhar), estabelecendo práticas por evidência que permitiam aos alunos aprenderem durante o ano escolar independente do repertório de entrada. A NCLB integra estudos da década de 1980 e começo de 1990 sobre linguagem da criança, esclarecendo que aquelas que tinham mais oportunidades para desenvolver linguagem aprendiam mais na educação infantil, colocando experiência precoce em linguagem como indicador de rendimento escolar posterior.

De acordo com esse artífice (Hursh, 2007), o documento prevê procedimentos iguais de avaliação para alunos regulares e da educação especial, o que pode restringir os alunos com altas habilidades, por ter que progredir de forma igual que os outros em vista do currículo prescrito a todos, criando um ambiente punitivo, o que pode ocasionar frustração.

Rumph e colaboradores (2007) exploram, além da NCLB, o *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA). Examinando as mudanças previstas para o sistema educacional na NCLB e IDEA, os artífices consideram que esses documentos representam

---

respostas *de mais de uma pessoa*. Uma pessoa sozinha, por exemplo, não é capaz de mover uma pedra de uma tonelada, mas 10 pessoas trabalhando juntas podem gerar o produto agregado ‘pedra deslocada’”.

uma alteração nas contingências selecionadoras do sistema receptor que provê mecanismos para alterar as contingências comportamentais entrelaçadas com assistência às escolas. As sanções punitivas no texto são destacadas, e, considerando-se que os professores são treinados em pedagogias não analítico-comportamentais, alguns modificam os relatórios para evitar penas.

Ellis e Magee (2007) apontam que o NCLB não leva em conta as diferenças individuais dos alunos. As punições para as escolas que não alcançarem os objetivos previstos, assim como pontuado por Rumph *et al* (2007), levam à ação de manutenção de comportamentos de evitação a estas punições, como mentir nos relatórios. Os efeitos sobre o grupo acarretam não só no comportamento do professor ou dos gestores, mas dos alunos.

Para Rumph *et al* (2007),

Mudar a educação por legislação governamental não é uma estratégia ideal. Problemas com contingências são alterados vagarosamente e as contingências podem não serem sensíveis as circunstâncias dentro de uma escola em particular. Sem dúvida, seria melhor ter educadores reformando eles mesmos. Contudo, educação progressiva está aqui por 85 anos e ganhou os corações e mentes do campo numa extensão é improvável que a educação deixada a seus próprios mecanismos irá se reformar sozinha. Não há mecanismo auto-corretor na educação progressista. Dados objetivos são desviados como água correndo pelas costas de um pato. O subjetivismo herdado da pesquisa educacional dominante serve somente para preservar a visão de mundo progressista enquanto a isola de críticas com afirmações que seus métodos são sim 'baseados em pesquisa' (p. 39)

Assim, somente a modificação no papel não é suficiente. Considerando-se que a educação tem base predominante em outras correntes, não há como deixá-la por si só modificar. Por meio de uma política e formação de professores baseada em práticas por evidência, é possível pensar em uma mudança, mas esta demandará tempo para ser efetivada.

Concluindo, Ellis e Magee (2007), Rumph *et al* (2007) e Hursh (2007) analisaram a legislação americana, ao passo que Schmidt e Souza (2008) e Gusmão, Martins e Luna (2011) pensam a educação inclusiva no Brasil, pontuando a legislação concernente, de forma geral.

Neste trabalho nos debruçamos nas resoluções e demais documentações disponíveis nos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas do Paraná, de forma a caracterizar as estratégias de acessibilidade que estão sendo previstas em documentos de domínio público,

pelas instituições. No capítulo seguinte apresentamos o método percorrido para realizar tal tarefa.

## 4 MÉTODO

### 4.1 CARÁTER DA PESQUISA

Considerando as técnicas de coleta de dados ou procedimentos operacionais utilizados, nossa pesquisa pode ser considerada documental uma vez que tem como fonte documentos legais, materiais impressos e *online* (Severino, 2007; Gil, 2002). Ademais, podemos classificar esta pesquisa como descritiva (Gil, 2002), visto que objetiva caracterizar a acessibilidade prevista em documentos de domínio público, disponibilizados pelas Instituições.

Nossa pesquisa restringe-se à análise documental nos moldes de Todorov (1987) e Todorov *et al* (2005). O instrumento de análise é a contingência tríplice (Todorov, Moreira, Prudêncio & Pereira, 2005; Martins, 2009): utiliza-se da mesma para sistematizar os artigos dos documentos em termos da funcionalidade, expondo os antecedentes, comportamentos e consequências contingentes. Dito de outro modo, buscamos no documento oficial qual a ocasião ou evento antecedente (contexto) para ocorrência do comportamento, depois o comportamento descrito e por fim a consequência contingente ao antecedente.

### 4.2 JUSTIFICATIVA

A justificativa sobre a temática, acessibilidade no ensino superior, parte em primeiro momento da escassez de material produzido sobre o assunto e, como assinalado por Paz, Castilho e Ribeiro (2012), a necessidade da produção de mais material que proporcione reflexões para uma discussão sobre o tema.

Ademais, valemo-nos de Moreira (2003), que indica que a Universidade tem o dever de contribuir com a produção de conhecimentos para auxiliar na inclusão assim como na democratização dos mesmos conteúdos.

A escolha do referencial da análise do comportamento justifica-se inicialmente pela sua essência, o compromisso de fazer uma psicologia como ciência. Parte do pressuposto de uma determinação probabilística do comportamento que provê o entendimento das relações de controle, para podermos, em uma segunda instância, modificar as condições controladoras, se necessário.

Compreendendo o que controla o comportamento do indivíduo, aqui entendido como sujeito, uma vez que age sobre o ambiente e sua ação produz mudanças no mesmo em um processo de interação, isso nos dá a possibilidade de escolher as condições controladoras. A escolha dessas condições para a educação, em qualquer modalidade e nível, é de suma importância, já que, conhecendo as condições que controlam o ensino, podemos viabilizar mudanças efetivas.

Estudos como os de Matheus (2010), Sztamfater (2010), Schmidt e Souza (2008), Ellis e McGee (2007), entre outros, que abordam especificamente políticas educacionais, denotam a efetividade do referencial em prover uma análise acurada sobre temáticas da educação, considerando quais são as contingências mantenedoras de tais políticas.

### 4.3 OBJETIVOS

Objetivamos caracterizar as estratégias de acessibilidade para a permanência do acadêmico com necessidades educacionais especiais das Universidades Públicas Estaduais e Federais do Estado do Paraná, previstas na documentação legal (resoluções) concernente aos núcleos/programas de acessibilidade dessas instituições. Para atingir nosso objetivo geral, podemos destrinchá-lo em alguns objetivos específicos:

- Identificar as estratégias de acessibilidade prescritas na documentação legal dos núcleos de cada instituição;
- Analisar funcionalmente as estratégias das instituições;
- Relacionar os resultados de análise encontrados com a literatura e documentos legais maiores, como decretos e leis federais.

Delimitamos nossa análise a abordar as estratégias específicas para alunos com NEE<sup>13</sup>, para que possamos articular a legislação federal, como o Decreto nº 3298/1999 e Portaria nº 3284/2003, dentre outros, que preveem as estratégias e definições. Demarcamos ainda as

---

<sup>13</sup> Lembramos que o termo Necessidades Educacionais Especiais ou Necessidades Educativas Especiais (NEE), encontrado nos documentos oficiais, se refere às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

estratégias concernentes somente à permanência do aluno dentro da IES, embora pontuemos a existência ou ausência de normas específicas para o exame Vestibular. Fizemos mais esse recorte, pois não necessariamente as ações nesse processo seletivo são organizadas pelos núcleos/programas de acessibilidade. Consideramos que os dados sobre as provisões de acessibilidade estruturadas para o exame vestibular são de suma importância e trazem informações relevantes, contudo, em vista da duração da pesquisa, não é possível analisar esses elementos com a atenção apropriada.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS IES ESTUDADAS

Ao total abordamos oito instituições, sendo duas delas estabelecimentos federais. Uma está em processo de implantação do Núcleo de Acessibilidade via Projeto Universidade Sem Fronteiras. Considerando que o local ainda não possui legislação própria, essa instituição não foi contemplada no estudo.

Para manter o sigilo<sup>14</sup> dos estudantes e responsáveis pelos programas, optamos por numerá-las randomicamente. Apresentamos os seguintes aspectos de cada IE abaixo: localização geral (região do estado), tempo de funcionamento, número total de cursos de graduação, número total de alunos matriculados, número total de docentes e funcionários.

Assim, a **Instituição 1**, que conta com 11 campi, tem sede localizada na mesorregião metropolitana de Curitiba, em uma cidade com população aproximada de 1.764.540 pessoas. Essa Universidade começou a funcionar em 1913, como instituição privada, iniciando com os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. Até 2010 oferecia 104 cursos presenciais de graduação, atualmente tem mais de 18.000 alunos matriculados. A comunidade universitária conta com 797 técnicos administrativos e 1.589 docentes.

A **Instituição 2** localiza-se na mesorregião metropolitana de Curitiba, seu campus sede está em uma cidade com população aproximada de 1.764.540 pessoas, possui 12 campi

---

<sup>14</sup> Salientamos que as informações apresentadas acima foram obtidas nos sites das respectivas IES, e, para mantermos o sigilo, não foram inseridas as referências nesta porção do texto, contudo elas são arroladas nas referências ao final do trabalho.



ao total. Iniciou a implementação em 1909, com a fundação de uma instituição de ensino que posteriormente recebeu várias denominações; a partir de 2005, passou a ser conhecida pelo nome atual. Desde 2010, oferta mais de 79 cursos de graduação, sendo 27 deles relacionados à tecnologia, 32 relativos à engenharia, 11 bacharelados e nove licenciaturas. Possui aproximadamente 20.864 acadêmicos matriculados, conta com 1.835 professores e 844 servidores.

Na mesorregião centro-oriental, em uma cidade com aproximadamente 320.518 habitantes, situa-se a **Instituição 3**. Foi fundada em 1969/70 com a junção de faculdades que já funcionavam na região, mas de forma isolada, e tinha como cursos de graduação Filosofia, Letras, Farmácia, Odontologia, Direito, Economia e Administração. Atualmente tem seis campi, oferece 28 cursos de graduação presencial. O site ou materiais públicos disponíveis não informam o número de alunos matriculados atualmente, professores e servidores.

Na região centro-sul encontra-se o campus sede da **Instituição 4**, que conta com dois campi e quatro campi avançados. A cidade em que se localiza o campus sede tem mais de 172 mil habitantes. Em 1979 foi instalada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na cidade sede, ofertando quatro cursos: Letras, Geografia, História e Matemática. Em 1990, a instituição recebeu o nome atual, hoje ela oferta 47 cursos presenciais de graduação em seu campus sede. Possui 8.478 alunos matriculados, 679 docentes, 245 funcionários e 346 estagiários.

A **Instituição 5** se localiza na região oeste do estado, ela tem cinco campi e sua sede está em uma cidade com população estimada de 286.172 pessoas. Foi reconhecida em 1994 e fundada por meio da junção de instituições isoladas de ensino da região. A instituição possui 10.020 alunos matriculados e oferta um total de 34 cursos de graduação, sendo 17 deles no campus sede. Este conta com 527 docentes, 160 técnicos administrativos e 150 estagiários.

Já a **Instituição 6** localiza-se no norte central do Paraná, em uma cidade que tem em torno de 506.701 habitantes. Em 1970 ocorreu sua criação e possuía 13 cursos de graduação: História, Geografia, Letras, Pedagogia, Ciências, Direito, Odontologia, Medicina, Farmácia e Bioquímica, Ciências Biomédicas, Ciências Econômicas e Administração. Em 2011, registrou 13.549 alunos matriculados na graduação e uma comunidade universitária composta de 1.635 docentes e 3.682 agentes universitários. Conta com um total de 64 cursos.

Por fim a **Instituição 7** também se situa no norte central, com campus sede em uma cidade de população aproximada de 357.077 habitantes. Em 1969 foram agregadas as três instituições de ensino superior estaduais dessa cidade e criada a instituição que ofertava ao total sete cursos de graduação: Ciências Econômicas, Direito, História, Geografia, Ciências do 1º grau, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas. Hoje, conta com 63 cursos de graduação e seis campi, e a comunidade universitária é formada por mais de 20 mil pessoas, entre alunos, professores e funcionários.

#### 4.5 PROCEDIMENTO

Para a análise, os documentos foram lidos e, na sequência, encontradas informações em comum, que, categorizadas, permitiram a análise funcional. Para cada documento foi realizada uma leitura inicial, depois uma segunda leitura, localizando os componentes de uma contingência: antecedentes, comportamento e consequência. Estes foram identificados e compilados em tabelas. Assim como em Todorov *et al* (2005), ao encontrar um antecedente, era buscado o comportamento correspondente e sua consequência no documento. Para cada elemento da tabela de antecedentes era procurada, nas de comportamentos e consequentes, a outra parte da contingência. Destacamos que foram encontradas contingências abertas, ou seja, aquelas em que um ou mais elementos estavam faltando.

Em seguida, realizamos outra leitura de cada documento a título de encontrar as categorias de acessibilidade propostas. Foram levantadas, então, categorias em comum, as quais possibilitaram a articulação com os textos e documentos analisados: arquitetônica, metodológico-pedagógica, comunicacional. O entendimento de organização das estratégias de acessibilidade por categorias, conforme já esclarecido, teve como base a metodologia utilizada por Castro (2011).

#### 4.6 INSTRUMENTOS

Nossa pesquisa tem como instrumentos os documentos oficiais relativos aos núcleos/programas de acessibilidade das Universidades Públicas do Estado do Paraná, assim como material de conhecimento público (sites e panfletos dos programas). Utilizamos ainda o Decreto nº 3.298/1999, Portaria nº 3.284/2003 e Edital Incluir/2008 a título de comparação

em nossa análise. Por meio desses, procuramos descrições de estratégias de acessibilidade ofertadas por essas Instituições de Ensino Superior.

Sobre documentos legais, Todorov (2005) indica que sempre há a prescrição de alguma consequência para algum comportamento. Existem aquelas que objetivam implementar comportamentos desejáveis, indicando consequências positivas para os comportamentos selecionados como tal. E ainda outras que tratam da ausência de certos comportamentos com consequências positivas ou punitivas, como a omissão de socorro.

Para Skinner (1953/2003), lei refere-se ao “... enunciado de uma contingência de reforço mantida por uma agência governamental” (p. 370). Então, para esse autor (Skinner, 2003), o estudo de uma lei se dá por meio do estudo de códigos e procedimentos, e o comportamento não é descrito em termos de topografia, mas sim do efeito que produz nas outras pessoas.

Arrolamos a seguir os instrumentos utilizados para análise em de cada uma das IES:

**Tabela 1. Documentos analisados.**

<b>IES</b>	<b>NOME RESOLUÇÃO/OUTRAS FONTES</b>	<b>DA</b>	<b>ASSUNTO DO DOCUMENTO</b>
IES 1	Resolução 70/08-COUN		Prevê a destinação de uma vaga em cada um dos cursos de ensino médio, profissionalizante e graduação para pessoas com deficiências.
	Fontes de domínio público (site)		Serviços e recursos materiais ofertados.
IES 2	Fontes de domínio público (site)		Serviços e recursos materiais ofertados.
IES 3	Resoluções 091/2000 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)		Acompanhamento pedagógico de alunos com deficiência.
	Resolução 256/2001 – Conselho de Administração (CA)		Regulamentação dos procedimentos de atendimento para o vestibulando NEE durante o exame para ingresso na IES.
IES 4	Resolução 120/2006- CEPE		Regulamento do Programa de Acessibilidade da IES.
	Resolução 003/2007 - CEPE		Programa de Tutoria Discente.

IES 5	Resolução 127/2002 – CEPE	Procedimentos durante o Vestibular para com o aluno NEE.
	Resolução 319/2005 – CEPE	Regulamento do Programa de Acessibilidade da IES.
IES 6	Resolução 0138/2009 – Conselho Universitário(CU)/Conselho Acadêmico (CA)	Criação do Programa de Acessibilidade da Instituição, vinculado à Pró-reitoria de Graduação.
IES 7	Resolução 015/2000 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP)	Diretrizes para a permanência de acadêmicos com NEE na IES.
	Resolução 058/2003 – CEP	Programa de Monitoria Especial.
	Resolução 008/2008 – CEP	Procedimentos para atendimento do aluno com deficiência no Vestibular.

Ao total temos 13 documentos, sendo 11 resoluções e dois textos extraídos das páginas dos Programas. Três resoluções tratam do atendimento ao acadêmico NEE durante o exame Vestibular. Já duas dispõem sobre o programa de monitoria especial que essas IES ofertam. No capítulo a seguir apresentamos os resultados e discussão da análise desses materiais.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise, neste estudo, pautamo-nos em quatro questões oriundas da revisão teórica realizada e do material coletado dos Núcleos de Acessibilidade das sete IES, a saber: análise funcional das leis disponíveis; população atendida; categorias/formas de acessibilidade; e estratégias de viabilização da acessibilidade. E, para melhor apresentação dos resultados e discussão, a partir dessas quatro questões, elaboramos a redação em dois momentos. No primeiro, analisamos as documentações de cada IES, separadamente, e, na sequência, segundo momento, estabelecemos relações entre os resultados individuais.

Foram analisados funcionalmente os textos dos documentos, utilizando como instrumento de análise a contingência tríplice, em que procuramos, com base em Todorov e colaboradores (2005), "... identificar os termos dos artigos e agrupar os antecedentes, comportamentos e conseqüentes de uma mesma contingência" (p. 47).

A divisão em categorias de acessibilidade se deu primeiramente à luz da literatura (Castro, 2011), e, uma vez conhecidas aquelas, averiguamos se os documentos as apresentavam. Após encontradas essas categorias dentro de nossos materiais analisados, tomamos como categorias de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, didático-metodológica e atitudinal. Esta última com a ressalva de ser apresentada somente em dois documentos pertinentes às IES 4 e 6.

Ao final, toda a análise realizada foi articulada com as políticas nacionais vigentes, procurando estabelecer uma correlação entre as políticas internas das IES e as normas federais.

### 5.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL DE CADA IES

#### 5.1.1 Resultados da IES 1

Essa IES não possui uma resolução específica para o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade em si, baseando seu funcionamento no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Foi localizada uma Resolução, 70/08-COUN, que prevê a destinação de uma vaga em cada um dos cursos de ensino médio, profissionalizante e graduação para pessoas com deficiências, e o material é sucinto e disponibiliza somente essa informação.

Dos dados públicos disponíveis, podemos verificar que os objetivos do programa versam sobre: oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos com NEE e seus professores; articular ações de ensino, pesquisa e extensão sobre NEE; e trabalhar de forma articulada com o programa de acessibilidade integrado à educação da IES.

Para o cumprimento de tais objetivos, o programa conta com: equipe multiprofissional que realiza apoio psicológico, adaptação de mobiliário, softwares, equipamentos de informática e outras tecnologias assistivas, realização de ciclo de cursos, dentre outras ações.

De acordo com informações do site da Instituição 1, embora esta não possua uma resolução própria, atende a seus acadêmicos com deficiência, oferecendo apoio didático pedagógico, contemplando o tripé de sustentação da Universidade pública: ensino, extensão e pesquisa. Seus recursos, além de uma equipe multiprofissional, incluem a adaptação de mobiliário, softwares e demais tecnologias assistivas. Assim, podemos pensar que essa Instituição tem se organizado em torno da acessibilidade arquitetônica, pedagógico-metodológica e comunicacional, respectivamente. Funcionalmente, consideramos que são explicitados nos documentos públicos dessa IES somente ações/comportamentos do núcleo. Não foi possível encontrar o antecedente ou consequência para tais ações dentro do material encontrado.

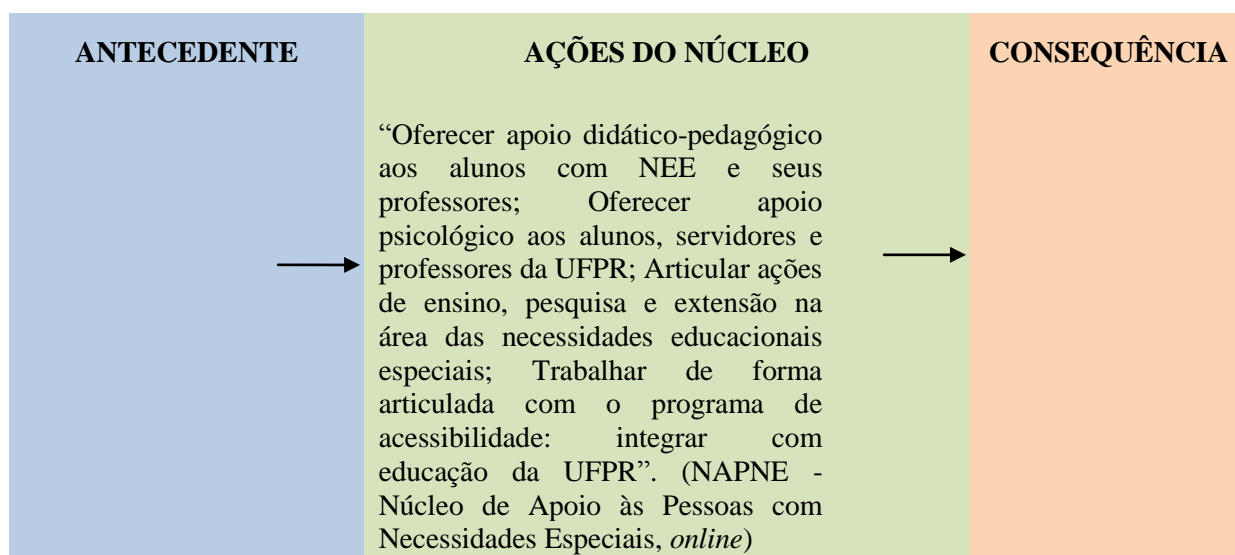


Figura 4 Análise Funcional da Acessibilidade na IES 1.

### 5.1.2 Resultados da IES 2

A IES 2 também não possui uma resolução específica para o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade, baseando-se no Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), o qual

objetiva viabilizar ações voltadas ao atendimento dessas pessoas. Encontramos em informações de domínio público que o objetivo de seu Núcleo de Acessibilidade, em linhas gerais, é implantar a acessibilidade para acadêmicos com NEE em seus campi.

Podemos verificar que a IES preocupa-se com as acessibilidades arquitetônica, pedagógico-metodológica e comunicacional. Colocamos aqui o trecho que versa sobre as ações retiradas do site do Núcleo do Campus sede:

- Apoio didático-pedagógico aos alunos com necessidades educacionais específicas.
- Articulação dos diversos setores da (Nome da IES) para que ações ligadas à inclusão e acessibilidade sejam realizadas.
- Promoção de reflexões e debates sobre inclusão com vistas à engajar a comunidade acadêmica em práticas inclusivas.
- Incentivo ao desenvolvimento de projetos que estimulem e promovam inclusão, acessibilidade e tecnologias assistivas, bem como auxílio na concretização desses.
- Incentivo à construção e à adaptação de ambientes propícios para atendimento específico para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.
- Estímulo ao compromisso ético com o respeito à diversidade, à singularidade e à inclusão.
- Elaboração de oficinas, mini-cursos e seminários relacionados com inclusão, acessibilidade e/ou tecnologias assistivas.

Por meio desse excerto é possível afirmar que a Universidade preocupa-se com a acessibilidade arquitetônica quando oferece incentivo à construção e adaptação de ambientes inclusivos. O apoio didático-pedagógico e a promoção de oficinas, cursos e seminários são exemplos de ações que enfocam a acessibilidade pedagógico-metodológica. Constatamos que existe uma preocupação com a acessibilidade comunicacional, pois uma das ações do Núcleo envolve a articulação dos setores da IES para promoção da inclusão e promoção de reflexões e debates. Funcionalmente, assim como para a IES 1, consideramos que são explicitados nos documentos públicos dessa IES somente ações/comportamentos do núcleo de modo que também não foi possível encontrar o antecedente ou consequência para tais ações dentro do material encontrado.

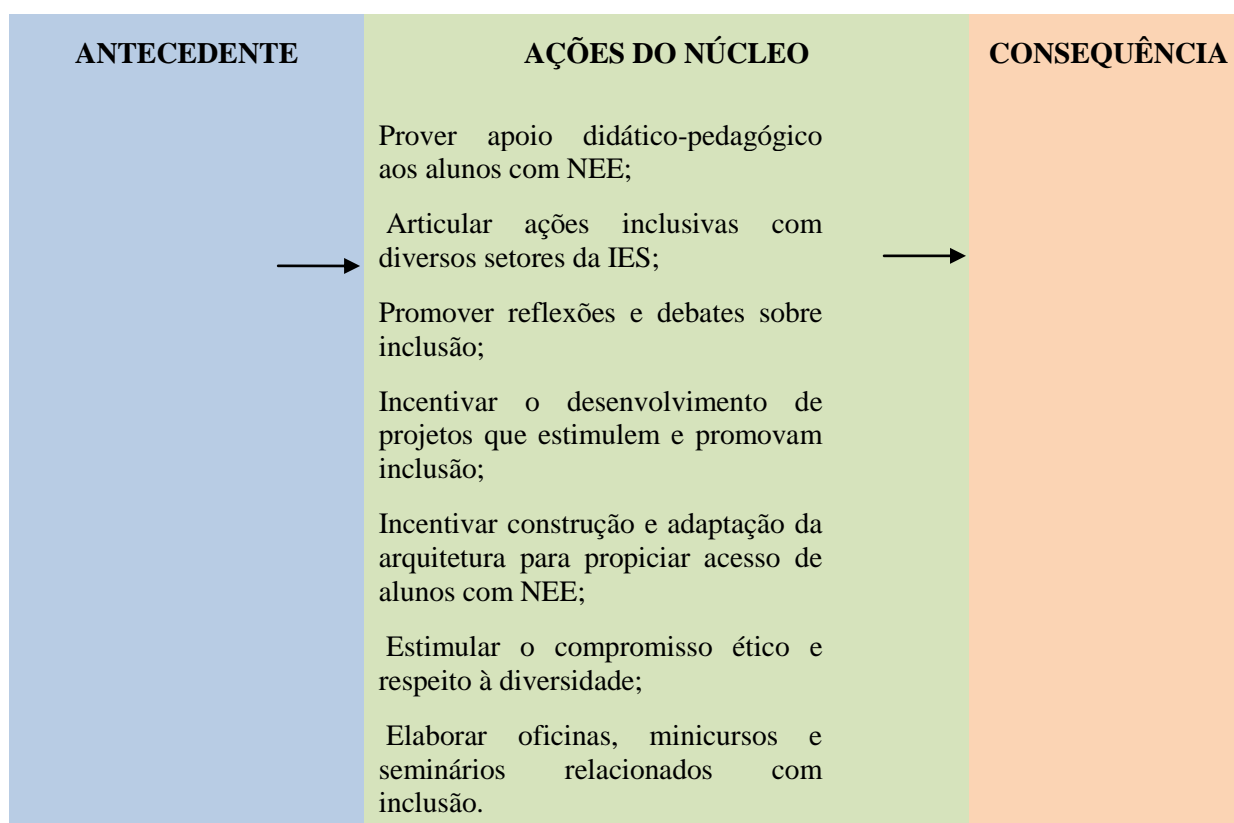


Figura 5 Análise Funcional da Acessibilidade na IES 2.

### 5.1.3 Resultados da IES 3

As resoluções dessa Universidade foram aprovadas nos anos de 2000 e 2001 e versam sobre o funcionamento do atendimento ao aluno com NEE e atendimento durante o Vestibular a esse alunado.

Sobre esse último processo, ressaltamos que a Resolução 256/2001 prescreve, em seu texto, ações que competem à Comissão Permanente de Seleção (CPS) e à Comissão Permanente de Apoio aos Acadêmicos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (CAD) e direitos e deveres do aluno que deseja ingressar na instituição. São arroladas as ações que competem às comissões e quais comportamentos o aluno deve emitir para obter o atendimento especializado. Cabe às Comissões, segundo Artigo II:

I – fazer constar do Manual do Candidato os procedimentos a serem adotados pelo candidato PNEE;

II – ampliar, em até cinquenta por cento (50%), o tempo estabelecido para a realização das provas para os candidatos PNEE, de acordo com o grau de dificuldade apontado pela Comissão Permanente de Apoio aos Acadêmicos Portadores de Necessidades Educativas Especiais – CAD;

III – destinar, quando for o caso, salas especiais para a realização das provas do candidato PNEE;



IV – deferir ou indeferir, ouvida a CAD, o pedido de atendimento especializado durante as provas do processo seletivo, levando em conta as condições institucionais;

V – dar ciência à CAD do candidato que teve deferido ou indeferido seu pedido de tratamento especial. (Resolução 256/2001 CA)

E compete ao vestibulando, partindo do texto dos Artigos 5º e 6º: tomar ciência do manual do candidato e editais; informar-se junto ao órgão competente; inscrever-se no vestibular; requerer o atendimento especializado; informar se este foi deferido ou não; e solicitar devolução de taxa de inscrição, caso seu pedido seja indeferido. Funcionalmente, nesse documento podemos observar que esses Artigos descrevem o comportamento/ações do aluno. Em linhas gerais essa Resolução trata da acessibilidade pedagógico-metodológica, uma vez que dispõe sobre adaptações a um processo seletivo. Das ações específicas de acessibilidade, observamos o Parágrafo II do Artigo 2º, que prevê ampliação do tempo de prova. A população considerada para atendimento é a que está listada no documento descrito a seguir.

Sobre a permanência do acadêmico com NEE, a Resolução 091/2000-CEPE dispõe sobre as diretrizes para o acompanhamento pedagógico. Seu Artigo 1º explicita que, além dessa população, o programa atende a pessoas com distúrbios psicológicos ou pedagógicos, doenças crônicas e altas habilidades. Destacamos que diferentes noções sobre distúrbios psicológicos ou pedagógicos e também sobre altas habilidades podem ser embasadas em várias perspectivas. Segue o excerto do documento:

Art. 1.º A (Nome da IES) concederá acompanhamento pedagógico a acadêmicos portadores de necessidades educativas especiais, físicas, sensoriais, de distúrbios psicológicos e/ou pedagógicos, de doenças crônicas e de altas habilidades, na conformidade das disposições contidas nesta Resolução.

Ainda, das competências da Comissão Permanente de Apoio aos Acadêmicos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (CAD), que são descritas no Artigo 3, são arroladas as ações que podem ser funcionalmente descritas como o segundo elemento da contingência tríplice, ou seja, comportamentos da instituição. Essas incluem:

I- identificar e avaliar as necessidades de casos relativos a problemas de ordem pessoal e de barreiras ambientais ou arquitetônicas, dando conhecimento do fato aos órgãos competentes para as providências necessárias;

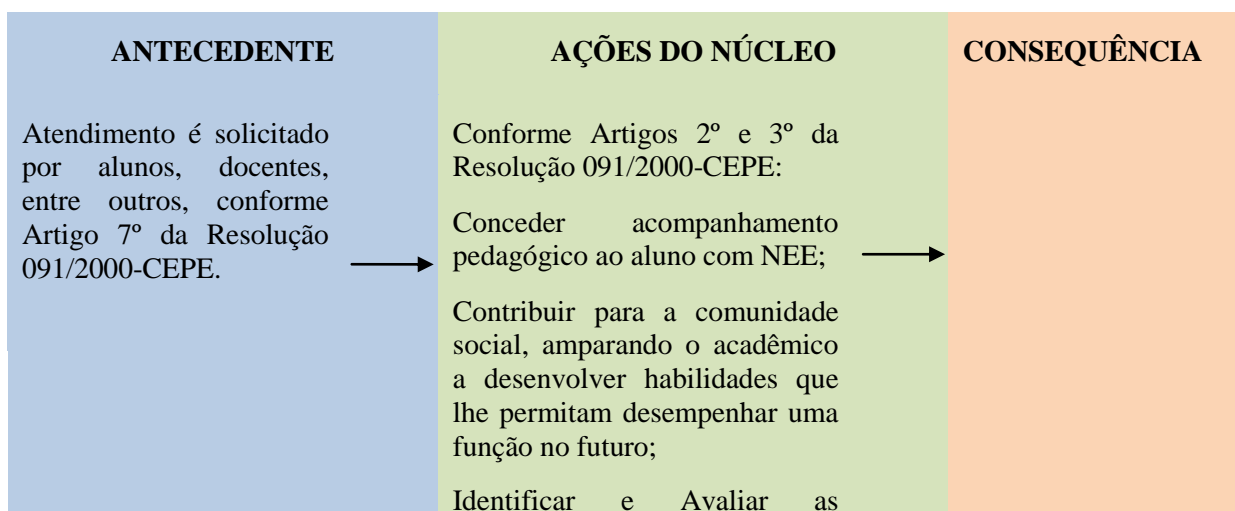
II- promover articulação com os Colegiados de Curso para ações conjuntas e compartilhadas no acompanhamento do desempenho acadêmico e encaminhamento desse a especialistas vinculados ou não à (Nome da IES), quando necessário.

Já o Artigo 8º descreve as ações que competem ao colegiado de curso. Estas podem ser analisadas funcionalmente como comportamentos pertinentes ao colegiado: detecção da necessidade do aluno pelo colegiado - as ações possíveis de serem tomadas diante desse contexto se referem ao conhecimento dos detalhes do caso - e, ainda, contatar a CAD para realizar acompanhamento e reunir-se com professores e acadêmico.

O Artigo 7º explicita que o atendimento poderá ser desencadeado por solicitação do aluno, docentes, colegiado de curso ou membro da comunidade. Podemos observar que esse excerto define o antecedente relativo às ações previstas no documento como um todo.

Desses dois documentos podemos verificar, no primeiro, uma preocupação com a acessibilidade didático-metodológica. No segundo, observamos, como posto no Parágrafo 1 do Artigo 3º, uma preocupação com a acessibilidade arquitetônica. Nesse mesmo artigo e no 8º, notamos ações de acessibilidade metodológico-pedagógica. Enquanto, os princípios que norteiam o acompanhamento, dispostos no Artigo 2º, podem ser localizados, de forma mais ampla, como os que contemplam a acessibilidade comunicacional, uma vez que inserem o acadêmico dentro de uma comunidade.

De modo geral o atendimento nessa IES pode ser esquematizado conforme a figura seguinte. Mediante o contexto (estímulo discriminativo) da solicitação do atendimento por parte do aluno, não há uma consequência explicitada para tais ações no documento.



	necessidades dos acadêmicos e barreiras arquitetônicas;	
	Promover articulações com Colegiados de cursos.	

**Figura 6. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 3.**

#### **5.1.4 Resultados da IES 4**

A Resolução 120/2006-CEPE foi criada em 2006 e versa sobre o Programa de acessibilidade da IES 4. Já a Resolução 003/2007-CEPE dispõe sobre o atendimento de tutoria discente. Das categorias de acessibilidade elencadas, encontramos nos documentos: pedagógico-metodológica, arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

Na primeira Resolução (120/2006-CEPE), o Capítulo I dispõe sobre a caracterização e finalidades do Programa, que, no geral, objetiva estabelecer ações institucionais para os alunos que se encontram nas condições descritas no Artigo 4º.

No segundo Capítulo, composto pelo Artigo 3, temos os objetivos do programa que podem ser alocados como demonstração de uma preocupação com a acessibilidade pedagógica. Vejamos quais são esses objetivos:

- I – subsidiar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- II – preservar os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- III – orientar os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais;
- IV – fomentar a criação de ações para a efetivação da política de inclusão na Universidade.

Podemos pensar que neste capítulo tratamos de acessibilidade pedagógico-metodológica, assim como comunicacional, em vista do Parágrafo III que versa sobre a orientação de professores. Funcionalmente, as ações do excerto abaixo se encaixam no segundo termo da contingência tríplice (comportamentos).

A população atendida pelo programa para permanência e durante o Vestibular (citado no Artigo 4º) é definida no terceiro capítulo. O programa se volta para atendimento de alunos

com deficiências intelectual, sensorial, física e múltipla; transtornos mentais, segundo o código DSM; altas habilidades; pessoas com alterações orgânicas, como insuficiências.

Enquanto o Capítulo IV dispõe da composição dos membros do programa, o Capítulo V trata das competências do mesmo. O Artigo 7º pontua que compete ao programa

- I – analisar e avaliar casos relativos a dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a barreira atitudinais, sociais, físicas e arquitetônicas;
- II – indicar encaminhamentos e soluções de recursos internos e externos da instituição, para atendimento desses alunos;
- III – elaborar propostas de encaminhamentos da evolução dos casos, para constante avaliação e providências;
- IV - manter os Chefes de Departamentos Pedagógicos informados sobre o desenvolvimento de ações pedagógicas apropriadas, quando necessário;
- V – dar parecer de instrução em processos acadêmicos dos discentes atendidos, quando submetidos às instâncias superiores da Universidade;
- VI – elaborar proposta de subsídio e instrumentalização para professores no atendimento aos alunos com necessidades especiais, por meio de cursos, fórum de debates e estudos pertinentes ao assunto;
- VII – propor e analisar projetos de captação de recursos, para investimentos nessa área;
- VIII – orientar as decisões sobre investimentos a serem feitos em infraestrutura, materiais e equipamentos para atendimento aos alunos com necessidades especiais na universidade.

Podemos alocar essas ações também como parte do segundo termo da contingência tríplice. Na citação acima percebemos que não há uma avaliação do aspecto pedagógico e que os encaminhamentos e atendimentos são feitos a outros setores. As ações são de cunho vago e sugerem um caráter avaliativo clínico, no sentido de classificar o aluno de acordo com o rótulo de sua necessidade especial e encaminhá-lo para um tratamento individualizado. O Artigo 8º explicita que cabe ao Departamento Pedagógico viabilizar os meios necessários para a permanência do acadêmico com NEE. Nesses últimos dois Artigos podemos destacar as formas de acessibilidades arquitetônica, pedagógico-metodológica e atitudinais, presentes no seu texto.

Já a segunda Resolução, 003/2007, versa sobre a acessibilidade pedagógico-metodológica, uma vez que contempla unicamente diretrizes para o programa de tutoria. São beneficiados preferencialmente alunos indígenas e deficientes visuais ou auditivos, de acordo com o Artigo 1º.

De maneira geral, combinamos as informações dos Artigos supracitados e compilamos a Figura que segue:

ANTECEDENTE	AÇÕES DO NÚCLEO	CONSEQUÊNCIA
	<p>Estabelecer políticas de ação para acadêmicos NEE;</p> <p>Orientar professores que trabalham com esses alunos;</p> <p>“fomentar a criação de ações para a efetivação da política de inclusão na Universidade” (Artigo 3º, Resolução 120/2006-CEPE);</p> <p>Analisar e avaliar barreiras arquitetônicas e atitudinais;</p> <p>Elaborar e indicar encaminhamentos;</p> <p>Informar Departamentos Pedagógicos dos Progressos dos alunos;</p> <p>Dar parecer em processos acadêmicos que envolvam os alunos com NEE da IES;</p> <p>Elaborar propostas de instrumentalização de professores.</p>	

Figura 7. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 4.

Temos, então, para a IES 4, funcionalmente, a descrição de comportamentos pertinentes aos núcleos, porém, não são explicitados as consequências e antecedentes correspondentes.

### 5.1.5 Resultados da IES 5

Para a IES 5 encontramos as Resoluções de nº 0127/2002 - CEPE e nº 319/2005-CEPE, que abordam, respectivamente, procedimentos para o atendimento dos acadêmicos com NEE no Vestibular (e brevemente da permanência) e apresentação da normatização do Programa de Acessibilidade. Segundo o Artigo 3º da Resolução de nº 0127/2002, é considerada pessoa com NEE aquela que apresenta: deficiência física; deficiência auditiva; deficiência visual; deficiência intelectual; deficiência múltipla; pessoa que necessita de atendimento especializado, temporário ou permanente, em decorrência de acidentes e enfermidades.

O Capítulo II desse documento versa sobre as estratégias para operacionalizar o atendimento no Vestibular. O sexto Artigo ressalta que o candidato deve solicitar o atendimento especial, explicitando suas necessidades específicas na ficha de inscrição. Segundo o Artigo 4º, os elaboradores de prova devem considerar as diferentes formas de apresentação. Já o Artigo 5º prevê a criação de bancas especiais, e a composição desta é discutida no Artigo 10º. De acordo com Artigo 9º, quando necessário, fica autorizado à Comissão de Vestibular prorrogar 50% tempo da prova. Conforme o Artigo 15, de acordo com o tipo de necessidade, a redação e respostas de prova podem ser transcritas pelos fiscais da banca. Os Artigos 11º, 12º, 13º e 14º versam sobre os recursos para a melhor obtenção de respostas adequadas dos vestibulandos com, respectivamente, deficiências auditiva, física, visual e múltipla. Esses se encontram transcritos abaixo:

Art. 11. Para a obtenção de respostas adequadas dos vestibulandos com deficiência auditiva podem ser providenciados os seguintes recursos:

I - presença de intérprete de língua de sinais para viabilizar a compreensão dos comandos da prova e dos conceitos referentes às questões, pelo candidato surdo;

II - participação de profissional da área de educação de surdos, junto à banca de redação, para a avaliação da redação dentro dos parâmetros de flexibilidade que permitam maior enfoque nos aspectos semânticos que nos aspectos estruturais da linguagem.

Art. 12. Para a obtenção de respostas adequadas dos vestibulandos com deficiência física ou com necessidades afins podem ser providenciados os seguintes recursos:

I - adaptação do espaço físico (rampas, portas, sanitários), do mobiliário e dos equipamentos no local das provas;

II - apoio de fiscal da banca especial para manuseio dos cadernos de provas e registro de respostas;

III - uso de provas em meio eletrônico utilizáveis em computadores ou de recursos similares facilitadores para candidatos com comprometimento dos membros superiores;

IV - adequação da área física dos *campi* para acesso e locomoção dos candidatos, com reserva de locais de estacionamento coberto, próximo ao local das provas.

Art. 13. Para a obtenção de respostas adequadas dos vestibulandos com deficiência visual podem ser providenciados:

I - apresentação de textos ampliados ou utilização de lupas ou régua de leitura, além de outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão reduzida;

II - emprego de equipamentos específicos, tais como: provas com leitor, provas orais gravadas, provas impressas no sistema braile, provas em meio eletrônico utilizáveis com software leitor de tela, material em relevo para gráficos, multiplano, sorobã e máquina de datilografia comum ou em braile, além de outras ferramentas adequadas que atendam às necessidades da pessoa cega.

Art. 14. Para a obtenção de respostas adequadas dos vestibulandos com deficiência múltipla ou com características que indiquem a necessidade de atendimento

especializado podem ser combinados os procedimentos citados nos artigos 11, 12 e 13, de acordo com as deficiências associadas ou com as necessidades indicadas no parecer de que trata o artigo 6º.

Ainda, vale destacar que o Artigo 15º ressalta que, de acordo com a necessidade do acadêmico, a prova pode ser transcrita por fiscal.

O Capítulo III desse documento trata de procedimentos para permanência, a saber: o Artigo 16º postula que cabe ao coordenador reunir os coordenadores de colegiados com o objetivo de verificar as condições existentes na IES para o atendimento e efetuar levantamento de carências institucionais a serem objetos de investimento para o atendimento imediato aos acadêmicos. O Artigo 17º dispõe que o atendimento as pessoas com NEE durante sua permanência na Instituição será realizado pelo Programa de Acessibilidade, em articulação com outros setores.

Nesse documento observamos maior preocupação com a acessibilidade metodológico-pedagógica, são ainda ressaltados aspectos da acessibilidade arquitetônica, por exemplo, no Artigo 10º Parágrafo I: adequação de instalações físicas; e comunicacional, como o apoio de fiscal especial (Artigo 10º), intérprete de Libras (Artigo 11º), dentre outras providências.

Focamos nossa análise na Resolução 319/2005- CEPE que dispõe sobre o Programa de acessibilidade, pontuando que sua finalidade é garantir o acesso e permanência do aluno com NEE nessa IES. As estratégias de acessibilidade encontram-se descritas nos objetivos do programa, no Artigo 4º desse documento, apresentado a seguir:

I - promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades especiais na (Nome da IES);

II - propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da Universidade, conforme as normas da NBR/9050 ou sua substituta;

III - atuar junto aos colegiados dos cursos de graduação e pós-graduação, oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;

- IV - potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias;
- V - constituir e manter um Fórum permanente de Educação Especial na (Nome da IES), em conjunto com instituições educacionais em todos os níveis de ensino e de organizações de e para pessoas com deficiência;
- VI - promover e participar de estudos e debates sobre Educação Especial;
- VII - contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis de ensino, no mercado de trabalho e nos demais espaços sociais;
- VIII - assessorar a Comissão da (Nome da IES) responsável pelo ingresso e permanência dos servidores com deficiência, na Universidade;
- IX - propor, quando necessário, alterações e regulamentações para ingresso e permanência de pessoas com necessidades especiais na (Nome da IES);
- X - incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Especial, nos cursos de graduação e pós-graduação da (Nome da IES);
- XI - integrar as atividades desenvolvidas pelo Programa com as ações de outras universidades e outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com necessidades especiais. (Artigo 4º, Resolução 319/2005- CEPE)

Essas 11 ações podem ser funcionalmente compreendidas como classes de respostas, que se alocam no segundo elemento da contingência tríplice. Em termos de acessibilidade encontramos no excerto acima a arquitetônica, como explicitado no Parágrafo II, pedagógico-metodológica (Parágrafos I, II, III, IV, VI, X), comunicacional (Parágrafos III, V, VII, VIII, XI).

Ainda, destacamos que as mesmas ações são resumidas já no primeiro Artigo que versa sobre a finalidade do programa, funcionalmente são também descritos ali dois comportamentos amplos:

**Art. 1º** O (Nome do Programa), aprovado pela Resolução n.º 323/97 CEPE, é um programa permanente, *multicampi*, que tem por finalidade garantir o acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na (Nome da IES), nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como desenvolver estudos, numa perspectiva crítica, articulando ações com outras instituições educacionais de diferentes níveis de ensino e com entidades de e para pessoas com deficiência.

§ 1º O (Nome do Programa) promove, em conjunto com os demais órgãos da universidade, suporte técnico, científico e acadêmico necessários às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, desenvolvidas na área da educação.

§ 2º O (Nome do Programa) atua na assessoria de planejamento e execução de projetos de formação continuada de professores na Educação Especial, desenvolvidas para a comunidade interna e externa. (Resolução 319/2005-CEPE)



Esses comportamentos acima foram esmiuçados em classes de respostas mais específicas nos Incisos 1º e 2º do Artigo 4º, citado acima. Os princípios norteadores descritos no Artigo 3º podem ser funcionalmente compreendidos como comportamentos também, dentro de uma classe mais ampla de respostas.

O (Nome do Programa) tem como princípios norteadores:

I - universalização do acesso à educação;

II - articulação entre outros setores da Universidade e entidades de e para pessoas com deficiência;

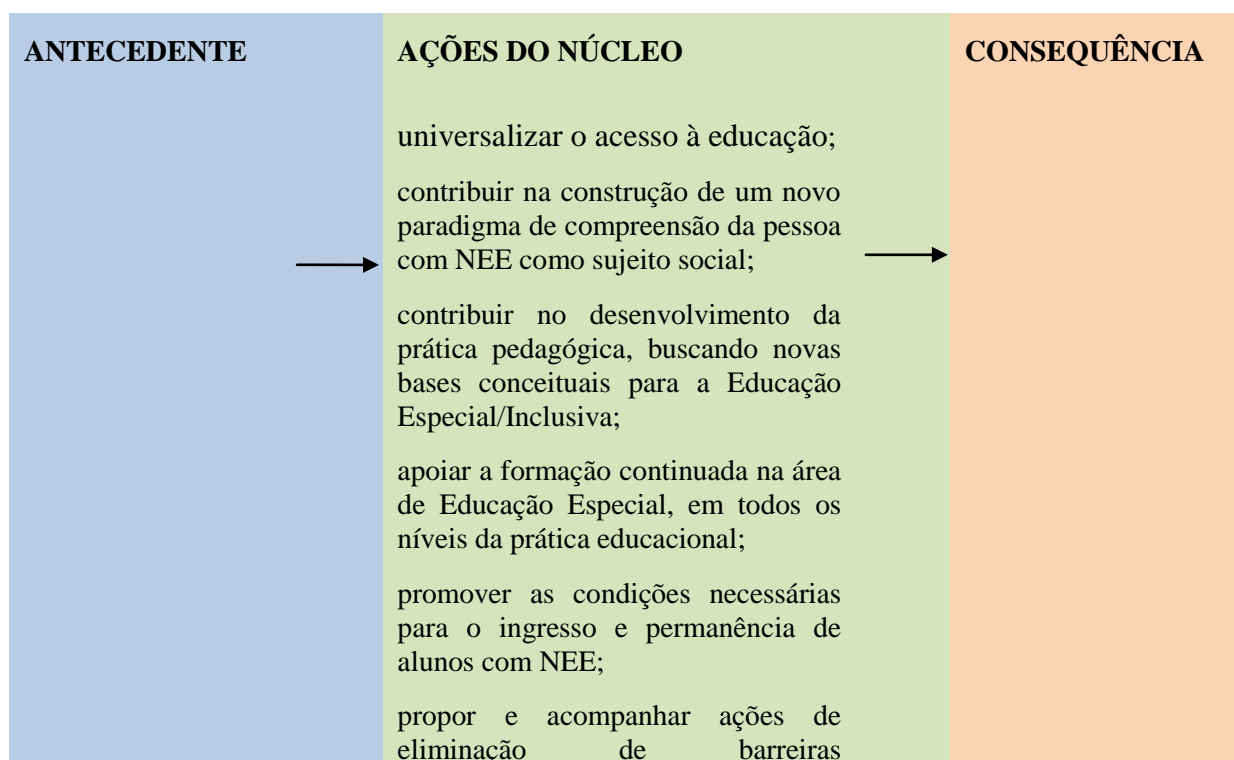
III - contribuição na construção de um novo paradigma, compreendendo a pessoa com necessidades especiais como sujeito social;

IV - contribuição no desenvolvimento da prática pedagógica, buscando novas bases conceituais para a Educação Especial/Inclusiva;

V - apoio à formação continuada na área de Educação Especial, em todos os níveis da prática educacional.

Pensamos aqui que o último documento versa sobre a acessibilidade metodológico-pedagógica em seu cerne, trazendo disposições que também podem ser alocadas como afeitas à acessibilidade na comunicação e na arquitetura, como as dispostas no Artigo 4º.

A figura abaixo sintetiza a análise funcional da documentação da IES 5.



	<p>arquitetônicas;</p> <p>oferecer suporte aos colegiados dos cursos de graduação e Pós-graduação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;</p> <p>utilizar novas tecnologias para potencializar o ensino;</p> <p>promover e participar de debates sobre Educação Especial;</p> <p>contribuir para a inserção do acadêmico no mercado de trabalho e outros níveis de ensino;</p> <p>incentivar a criação de disciplinas ou a implementação de conteúdos nas grades curriculares já existentes sobre educação especial.</p>	
--	---	--

**Figura 8. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 5.**

Foram explicitados os comportamentos do núcleo, contudo não há a determinação de um contexto para que ocorram. Ressaltamos a dificuldade em operacionalizar alguns termos utilizados em certas descrições das ações do núcleo, como universalizar, contribuir, apoiar, dentre outros. Estes não descrevem ações específicas, o que dificulta a transposição da leitura em ações concretas. Por fim, destacamos que não existe consequência para o não cumprimento dessas ações, ou mesmo uma consequência esperada para a execução.

### **5.1.6 Resultados da IES 6**

Essa IES, em sua Resolução 0138/2009- CU/CA, estabelece a normatização do Núcleo de Acessibilidade, o qual se destina aos estudantes de graduação e Pós-graduação com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e dificuldades de aprendizagem.

Sobre os alunos atendidos, o Artigo 3º contempla pessoas com deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de aprendizagem, altas habilidades e dificuldades de aprendizagem. Cabe a esses acadêmicos informar sua condição, solicitando atendimento por formulário. Em uma perspectiva funcional, consideramos que os Incisos 1º, 2º desse artigo trazem dois comportamentos: o estudante informar sua condição e solicitar ações do Núcleo mediante formulário; já o Inciso 3º menciona que estudantes em tratamentos de saúde, que necessitem de recursos, podem receber atendimento.

O Artigo 6º lista as seguintes ações para serem desenvolvidas pelo Programa:

- I – identificar as necessidades educacionais do estudante que geram dificuldades ou limitações no âmbito do ensino aprendizagem-avaliação, que não podem ser atendidas pelos meios educacionais tradicionais;
- II – sugerir procedimentos e apoios educacionais especializados, aos respectivos Colegiados de Cursos e coordenadores das demais atividades que abrangem os estudantes acompanhados, para a equiparação de oportunidades no seu processo de ensino-aprendizagem-avaliação, bem como de socialização e comunicação no contexto acadêmico e comunitário;
- III – orientar os docentes em relação ao atendimento educacional especializado dos estudantes com necessidades educacionais especiais;
- IV – realizar o acompanhamento dos casos de avaliação, providências e informação às respectivas instâncias;
- V – desenvolver ações de acessibilidade junto a comunidade universidade;
- VI – propor cursos e eventos para a formação continuada de recursos humanos da Instituição, na área de Educação Especial;
- VII – assessorar os coordenadores dos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais;
- VIII – solicitar às instâncias pertinentes a aquisição de materiais e equipamentos de acessibilidade, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas, de locomoção, de mobiliários, entre outros;
- IX – articular intersetorialmente a proposição/implementação de políticas públicas de inclusão na (Nome da IES);
- X – manter em circulação um veículo de divulgação interna de atitudes e comportamentos propícios frente à diversidade;
- XI – disponibilizar orientações em relação ao atendimento educacional especializado dos estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais;
- XII – assessorar coordenadores de evento sobre condições de acessibilidade que deverão ser previstas e providenciadas no que se refere à acessibilidade dos convidados, participantes e ouvintes (Resolução 0138/2009- CU/CA).

Notamos que o Parágrafo VIII corresponde especificamente à acessibilidade arquitetônica, ao passo que os Parágrafos I, II, III, VIII, IX relacionam-se à acessibilidade metodológico-pedagógica e os Parágrafos VI e XII abordam a comunicacional. O Parágrafo X, considerando que o veículo de informação disporia sobre atitudes frente à diversidade, pode ser considerado exemplo de acessibilidade atitudinal. Funcionalmente, os Parágrafos podem ser descritos como ações, segundo termo da contingência tríplice, caracterizando esse artigo como uma contingência aberta.

Por fim, é importante destacar que o Artigo 8º trata do término do atendimento, que pode ocorrer por encerramento, quando o aluno não apresentar mais as dificuldades acadêmicas, ou por desligamento, quando não atender às orientações e solicitações do Programa.

Operacionalizando os dados em termos de contingência tríplice, descrevemos elementos da Resolução 138/2009-CU/CA, do seguinte modo:

ANTECEDENTE	AÇÕES DO NÚCLEO	CONSEQUÊNCIA
Informe das condições do aluno por ele mesmo ou Colegiado de Curso, segundo as disposições do Artigo 3º.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as necessidades educacionais do aluno;</li> <li>Sugerir procedimentos de apoio educacional;</li> <li>Orientar docentes em relação a esses alunos;</li> <li>Acompanhar em avaliação de casos;</li> <li>Propor cursos e eventos para formação continuada;</li> <li>Solicitar aquisição de materiais e remoção de barreiras;</li> <li>Circular veículo de divulgação interna sobre atitudes frente à deficiência;</li> <li>Dar assessoria a eventos sobre condições de acessibilidade para seus participantes.</li> </ul>	

**Figura 9. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 6.**

Temos, como contexto/antecedente para ações do núcleo, o informe do aluno. As ações do núcleo englobam as acima listadas. A consequência de tais ações não foi especificada.

### 5.1.7 Resultados da IES 7

Essa IES possui várias resoluções concernentes à Acessibilidade, selecionamos as mais atuais e que estão em vigor. A de número 015/2000-CEP (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) contempla as diretrizes para a permanência dos alunos com NEE na Instituição.

Já a Resolução 058/2003-CEP versa sobre os procedimentos para a monitoria especial, enquanto a Resolução 008/2008-CEP prevê o atendimento específico para alunos com NEE no Vestibular.

De acordo com o primeiro documento (Resolução 015/2000-CEP), em seu Artigo 1º, é considerado acadêmico com NEE aquele que apresenta algum tipo de deficiência (física, auditiva, visual ou múltipla) em caráter permanente ou temporário.

No Artigo 2º, consta que, para atender aos acadêmicos com as necessidades arroladas no Artigo 1º, a IES deve “... dispor de instalações, equipamentos, materiais e profissionais que garantam a estes acadêmicos o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos seus respectivos cursos” (Resolução 015/2000-CEP). Podemos pensar funcionalmente que o excerto acima descreve uma classe de comportamentos.

A atribuição do Programa de Acessibilidade é descrita no Artigo 3º: “Caberá ao (Nome do Programa), definir, ouvido os colegiados de cursos, professores e pesquisadores envolvidos com programas de educação especial, os equipamentos e profissionais necessários para atender esses acadêmicos” (Resolução 015/2000-CEP). De modo geral, esse primeiro material versa sobre acessibilidades metodológico-pedagógica e arquitetônica e o programa assume a responsabilidade pela definição dos recursos materiais e humanos.

O segundo documento, Resolução 058/2003-CEP, dispõe sobre o programa de monitoria especial, que visa atender individualmente ao aluno com NEE devidamente cadastrado e que requisitar monitoria. Os objetivos são descritos no Artigo 3º:

- I - interagir junto ao acadêmico PNE e aos docentes que ministram os componentes curriculares, objetivando o bom acompanhamento das atividades previstas no processo ensino - aprendizagem;
- II - auxiliar o acadêmico PNE na execução dos conteúdos programáticos, garantindo a igualdade de oportunidade na aquisição de conhecimentos;
- III - servir de elo facilitador entre as atividades do docente, do acadêmico PNE e do (Nome de Programas de Acessibilidade) (Resolução 058/2003-CEP)

Destacamos que cabe ao monitor, de acordo com o Artigo 8º:

- I - auxiliar o acadêmico PNE no processo ensino-aprendizagem dos componentes curriculares cursados pelo mesmo;

II - propiciar ao acadêmico PNE condições para realização das verificações de aprendizagem, de acordo com orientação do docente responsável por ministrar o componente curricular;

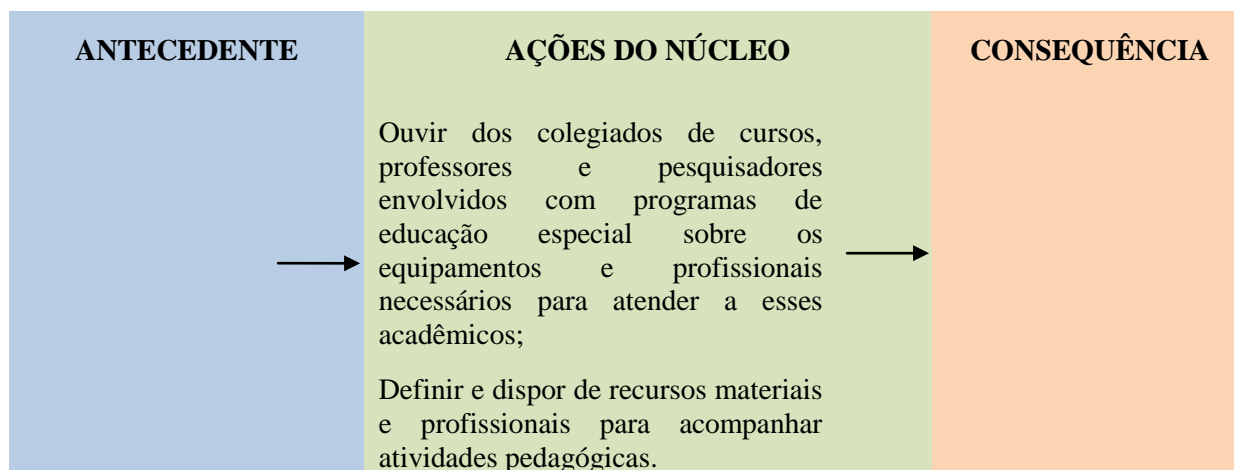
III - planejar e programar as atividades de monitoria, juntamente com o acadêmico PNE e os docentes que ministram os respectivos componentes curriculares;

IV - efetuar o controle de atendimento e atividades desenvolvidas, visando à obtenção de subsídios para a elaboração do relatório final da monitoria especial. (Resolução 058/2003-CEP)

As ações dos Artigos 2º e 8º podem ser analisadas como comportamentos, segundo elemento da contingência tríplice. O teor do documento é de acessibilidade metodológico-pedagógica. Observamos que muitas das atividades relacionadas para realização, pelo monitor, sugerem que a responsabilidade da aprendizagem do aluno, outrora destinada ao professor, está sendo também repassada ao monitor.

A Resolução 008/2008-CEP trata do atendimento ao acadêmico deficiente no Vestibular. Visto que nosso enfoque reside na permanência, pontuaremos brevemente sobre que o texto trata. O Artigo 2º explicita os recursos adaptados ofertados para cada deficiência (visual, física e auditiva). Nesse excerto temos presentes as acessibilidades pedagógico-metodológica, arquitetônica e comunicacional. A Comissão de Vestibular fica autorizada a conceder 50% a mais de tempo de prova para os acadêmicos, com base em laudos médicos, além de as redações poderem ser transcritas pelo fiscal redator, quando necessário, e a leitura dos textos de pessoas com deficiência auditiva deve ser feita, respeitando-se a flexibilização e a valorização do caráter semântico. O caráter predominante do documento é de acessibilidade pedagógico-metodológica.

Por fim, para a IES 7, temos a seguinte contingência tríplice:



**Figura 10. Análise Funcional da Acessibilidade na IES 7.**

Por meio da documentação dessa IES foi possível observar que só foram encontrados, nos documentos, descrições de comportamentos do núcleo e/ou do tutor, em detrimento das consequências para tais ações, assim como o contexto em que devem ocorrer.

## 5.2 RELAÇÃO ENTRE AS DOCUMENTAÇÕES INDIVIDUAIS DOS NÚCLEOS E ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS NACIONAIS VIGENTES

Procuramos neste início de exposição dos resultados a existência de documentação específica, prescrevendo o atendimento à pessoa com NEE. Nesse período constatamos que, dos 13 documentos estudados dessas sete IES, o mais antigo é a Resolução 091/2000 da IES 4, enquanto o mais recente pertence à IES 6, Resolução 0138/2009. As IES 3, 4, 5, 6 e 7 têm uma organização documental em forma de resolução para o Núcleo ou Programa. A respeito do concurso Vestibular, as IES 3, 5 e 7 possuem uma Resolução separada que regulamenta o funcionamento de bancas especiais.

No quadro abaixo, apresentamos a população contemplada com recursos especiais em cada IES:

**Tabela 2. População contemplada para atendimento em cada IES.**

	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7
Pessoas que apresentam NEE.	x	x					
Deficiência (física, auditiva, visual e/ou múltipla).			x	x	x	x	x
Pessoas com distúrbios psicológicos ou pedagógicos.			x				
Doenças crônicas / Pessoas com alterações orgânicas como insuficiências.			x	x			
Altas habilidades.			x	x		x	

Transtornos mentais segundo o código DSM.				x			
Pessoa que necessita de atendimento especializado, temporário ou permanente, em decorrência de acidentes e enfermidades.					x	x	
Transtornos globais do desenvolvimento.						x	
Dificuldades de aprendizagem.						x	

É possível constatar que as IES 3, 4, 5, 6, e 7 contemplam os acadêmicos com deficiência, conforme condição que é definida legalmente pelo Decreto 3298/1999. As IES 3, 4, e 6 atendem à população com altas habilidades, e a IES 6 também atende a pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que delimita o público contemplado para atendimento especializado, a saber: pessoas que apresentam deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, considerando-se todos os níveis de ensino. Igualmente, e, em concordância com esse último documento, as IES 1 e 2 destinam seu atendimento à mesma população, denominando-a com necessidades educacionais especiais.

A IES 3 provê atendimento especializado a alunos com distúrbios psicológicos ou pedagógicos, enquanto a IES 4 segue a definição do Código do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) para ofertar apoio pedagógico a pessoas com transtornos mentais. Esse material é utilizado na área médica para descrever tais perturbações. Já as IES 5 e 6 ofertam atendimento especializado ao acadêmico que o necessitem por acidentes ou enfermidades de caráter temporário ou permanente.

Podemos notar que as instituições atendem a uma população diversificada, e todas têm em comum o atendimento à pessoa com deficiência (uma vez que, pela definição de NEE, elas também englobam essa condição). O Edital Incluir (2008) prevê a criação de Núcleos de Acessibilidade para o atendimento da pessoa que apresenta deficiência, ademais, a Portaria 3284/2003 versa sobre a acessibilidade para acadêmicos que apresentam deficiências física, visual e auditiva. Então, podemos inferir que as IES encontram-se em conformidade com a



legislação Federal no quesito população atendida, sendo que algumas delas (como as IES 3,4 e 6) atendem a pessoas em outras condições diferenciadas que vão além das prescritas pela norma maior.

Uma vez identificada a população atendida, temos que, para as IES que apresentam resoluções próprias, é de praxe, a partir da identificação das necessidades do aluno, traçar estratégias e lançar mão de atendimento diferenciado a esse alunado. Em nossa análise, encontramos que as Resoluções das sete Instituições (e documentos complementares) contemplam acessibilidades arquitetônica, pedagógico-metodológica, comunicacional e atitudinal. O quadro abaixo mostra quais as formas contempladas em cada IES e as estratégias utilizadas por elas para sua efetivação.

**Tabela 3. Caracterização da acessibilidade prevista nos documentos analisados.**

<b>Categoria de Acessibilidade</b>	<b>Ações/Estratégias previstas nos documentos analisados</b>	<b>IES 1</b>	<b>IES 2</b>	<b>IES 3</b>	<b>IES 4</b>	<b>IES 5</b>	<b>IES 6</b>	<b>IES 7</b>
Arquitetônica	Identificar, avaliar e remover barreiras arquitetônicas;	x	x	x	x	x	x	x
Metodológico-pedagógica	Ofertar apoio pedagógico a alunos com as necessidades educacionais especificadas nas respectivas documentações;	x	x	x	x	x	x	x
	Assegurar vaga para acadêmico deficiente no Vestibular;	x						
	Desenvolver nos alunos habilidades para o futuro, como as voltadas para o mercado de trabalho;			x		x		
	Identificar e avaliar barreiras acadêmicas;			x	x		x	
	Elaborar e indicar encaminhamentos, solicitar material;				x		x	
	Orientar/instrumentalizar professores;				x	x		

	Informar o departamento sobre o progresso do aluno, dar suporte ao colegiado;				x	x		
	Incentivar a criação de conteúdos ou disciplinas nas grades curriculares já existentes sobre educação especial;					x		
	Instruções/estratégias específicas para o exame vestibular, previstas em resoluções;			x		x		x
	Oferecer Programa de Tutoria/Monitoria discente;				x			x
Comunicacional	Articular ações inclusivas com diversos setores, colegiados, outros projetos, etc.;	x	x	x		x	x	x
	Propor eventos, minicursos, etc.;		x				x	
	Promover e participar de debates;				x			
	Dar assessoria para eventos;						x	
Atitudinal	Analisar e avaliar barreiras atitudinais;				x			
	Promover veículo de divulgação interna sobre atitudes frente à diversidade.						x	

Por meio da tabela acima, podemos observar que todas as instituições pontuam as formas de acessibilidades arquitetônica, metodológico-pedagógica e comunicacional. Destacamos que as IES 4 e 6 abordam também a acessibilidade atitudinal.

Sobre as condições de acessibilidade para permanência do acadêmico com NEE, arroladas nas categorias supracitadas, temos, como estratégias arquitetônicas, a sugestão da remoção de barreiras que impeçam o acesso do acadêmico à mesma. Nesse sentido, as instruções são concisas e generalistas e não especificam exatamente quais aspectos

arquitetônicos devem ser alterados e para quais necessidades especiais. Por exemplo, não existe nas legislações dos Núcleos e nos documentos públicos encontrados a obrigatoriedade da instalação de corrimões ou rampas para pessoas com deficiência física ou calçada com piso especial para a deficiência visual.

Encontramos na legislação a Portaria 3284/2003 que versa sobre adaptações específicas para as NEE. Na literatura da área, o estudo de Silva e Bonatto (s/d) apresenta um protocolo desenvolvido em uma das IES do Estado do Paraná que verifica aspectos específicos do espaço físico da Instituição que devem ser adaptados para efetivar a acessibilidade arquitetônica. Acreditamos que, pelo fato de as disposições mais específicas sobre adaptações na arquitetura serem de domínio do conhecimento de profissionais específicos dessa área, que muitas vezes podem não estar diretamente envolvidos com os Núcleos de Acessibilidade, as normatizações têm um caráter mais amplo nesse aspecto.

Podemos caracterizar as propostas para acessibilidade metodológico-pedagógica das IES estudadas também como instruções amplas. Embora não seja nosso enfoque, é importante destacar que, para o acesso do acadêmico, a IES 1 prevê a destinação de uma vaga exclusivamente para acadêmicos com NEE no Vestibular, já as IES 3, 5 e 7 possuem instruções específicas para o atendimento durante esse exame. Sobre a permanência temos as ações dos Núcleos: ofertar apoio pedagógico a alunos com NEE; identificar e avaliar barreiras acadêmicas; elaborar encaminhamentos; incentivar criação de disciplinas sobre Educação Especial. Não há uma determinação de como devem ocorrer esses procedimentos ou deliberações sobre adaptações específicas para as diferentes formas de necessidades especiais que os Núcleos se propõem a atender.

Sobre a acessibilidade comunicacional, os documentos versam sobre a articulação de ações com outros departamentos e setores das Instituições, assim como a proposição de eventos, cursos e assessoria durante as suas ocorrências. No campo das atitudes, as ações compiladas se referem à análise e avaliação das barreiras atitudinais (IES 4) e à promoção de divulgação interna sobre atitudes frente à diversidade (IES 6).

Referimo-nos aos trabalhos teóricos de Castro (2011) e Melo (2008), localizando as definições apresentadas sobre categorias de acessibilidade. Para as artífices (Castro, 2011; Mello, 2008), a acessibilidade arquitetônica contempla o ambiente físico, prédios, calçadas, salas de aula e demais estruturas arquitetônicas. A acessibilidade comunicacional, como o nome já diz, enfoca a comunicação, seja ela digital, verbal ou escrita (Mello, 2008). Um

exemplo de estratégia nessa categoria seria a presença de um intérprete de Libras para acadêmicos com surdez.

A acessibilidade metodológico-pedagógica engloba ações dos docentes e demais envolvidos diretamente na aprendizagem do aluno, que visam à aprendizagem do mesmo, adequando os métodos de ensino, materiais, dentre outros aspectos pedagógicos.

Dentre os estudos apresentados, aqueles que pontuaram a acessibilidade atitudinal, como Castro (2011), a consideram como atitude dos envolvidos no processo de inclusão frente a esses alunos. Essa é uma questão complexa de ser analisada, considerando que atitudes, dependendo da concepção utilizada para compreendê-la, podem se referir tanto a comportamentos encobertos como manifestos. Logo, uma das formas de se estudar a acessibilidade atitudinal diz respeito ao relato verbal.

Retomamos o estudo de Sasazawa (2005), quando a artífice realiza entrevistas com acadêmicos a fim de averiguar como estes avaliam o atendimento na sua IES. As respostas dos acadêmicos, como a indiferença dos colegas frente à deficiência, podem ser consideradas no campo das atitudes e então o estudo de acordo com essa interpretação abarca a acessibilidade atitudinal. Para nossa presente análise, a Resolução 120/2006 da IES 4 explicita, em seu Artigo 7º Parágrafo I, o objetivo de “analisar e avaliar casos relativos a dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a barreira **atitudinais**, sociais, físicas e arquitetônicas” (grifo nosso). E o Artigo 6º Parágrafo X da Resolução 138/2009-CU/CA da IES 6 dispõe sobre “manter em circulação um veículo de divulgação interna de atitudes e comportamentos propícios frente à diversidade”.

De acordo com o Edital Incluir (2008), um Núcleo de Acessibilidade compreende um espaço físico para implementação da acessibilidade nos níveis de ensino, pesquisa e extensão, realizando adequações arquitetônicas, pedagógico-metodológica e na comunicação. Considerando que todas as instituições prescrevem formas de acessibilidade arquitetônica, metodológico-pedagógica e comunicacional, além de duas (IES 4 e 6) que preveem, em sua documentação, estratégias para acessibilidade no âmbito das atitudes, acreditamos que as IES públicas do Estado do Paraná encontram-se, legalmente, em conformidade com a lei nacional sobre o funcionamento dos Núcleos.

Funcionalmente, a tabela da caracterização da acessibilidade prevista nos documentos analisados esquematiza os comportamentos/ações dos Núcleos. De modo geral, em nossas

análises funcionais dos documentos individuais de cada IES, encontramos somente comportamentos relativos aos núcleos. Exclusivamente para as IES 3 e 6 é que foram descritos antecedentes para tais ações. Os estímulos discriminativos para emissão de comportamentos dos núcleos são em linhas gerais similares para essas duas IES: o aluno, docente, o colegiado de curso ou outra instância solicitam o atendimento ao núcleo (IES 3) ou informam a condição de necessidade educativa especial (IES 6). Sendo assim, esses Núcleos implementam ações inclusivas à medida que lhes é informado ou requisitado, e o atendimento é constituído a partir da necessidade específica do aluno.

Essas consignas acima podem parecer vagas e simplistas, mas, partindo de uma ótica analítico-comportamental, verificamos que o procedimento de avaliar cada caso pode trazer benefícios. Sobre isso, Hübner e Marinotti (2004), referindo-se à educação básica, utilizam afirmações adequadas à nossa discussão:

A Análise do Comportamento, por sua vez, assume que o comportamento de todos os indivíduos obedece às mesmas leis funcionais, isto é, o comportamento de pessoas que apresentem peculiaridades orgânicas ou desenvolvimento atípico também não está imune a ação do ambiente. Portanto, as informações que servirão de base para planejar a intervenção junto à criança não serão fornecidas pelo rótulo a ela atribuído, mas sim pelo levantamento de seu repertório e das contingências que controlam seu comportamento. (p.309)

Desse modo, é necessário fazer o levantamento do repertório do acadêmico universitário (ou da criança) e traçar estratégias, considerando as necessidades e o potencial e não o rótulo “NEE”. Essa nos parece a alternativa mais proveitosa para o atendimento dessas pessoas. Vale ressaltar que a Portaria 3284/2003, que versa sobre estratégias e recursos de acessibilidade para pessoas com deficiências física, auditiva ou visual, apresenta uma gama geral de recursos e ações, por exemplo, a contratação de intérprete de Libras para pessoas com deficiência auditiva, dando espaço para as especificidades. Em nosso exemplo acima de acessibilidade comunicacional, se um acadêmico for surdo oralizado, que em toda sua vida escolar não teve os recursos de um intérprete, e fizer uso de leitura labial, cabe averiguar se a oferta desse profissional seria viável para esse acadêmico ou não nesse momento.

Assim como Hübner e Marinotti (2004), no documento Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação de necessidades educacionais especiais (MEC, 2006), a avaliação das necessidades do acadêmico tem como ponto de partida não o rótulo da NEE em si, mas o

repertório do aluno, os comportamentos que ele apresenta e especialmente aqueles que podem ser considerados pré-correntes para aquisição de novas habilidades acadêmicas (“potencialidades” na linguagem do documento). Observamos que a proposta da teoria encontra-se em alinhamento com as diretrizes práticas normatizadas para a educação inclusiva, como evidenciada nesse documento de veículo do Ministério da Educação.

É importante destacar que, para as IES 1, 2, 4, 5 e 7, não fica claro de que modo o atendimento ao acadêmico NEE é desencadeado, uma vez que não foram encontrados elementos nos seus respectivos documentos que apontem antecedentes para as ações arroladas.

Uma das estratégias previstas para as IES 4 e 7 é a tutoria ou monitoria especial. Sobre esse assunto, para o referencial da Análise do Comportamento, o atendimento individualizado permite que o aluno progrida no material dentro de seu ritmo, avance quando dominou os conteúdos necessários para a aprendizagem dos próximos conteúdos. Além disso, se valha da figura do monitor para auxiliar nesse processo (Teixeira, 2004).

Uma das preocupações de Skinner (1974) é que “O aluno mova no seu próprio ritmo” (p.200) e que “O aluno deve se deslocar pelo material de modo que o que ele acabou de aprender o ajude a tomar o próximo passo. Sinais de crescente poder são reforçadores importantes. O reforçamento será maximizado se ele domina cada etapa antes de prosseguir” (p.200). Por meio da tutoria, alunos com NEE podem trabalhar os conteúdos passo a passo, de modo que compreendam os conteúdos necessários com a ajuda do monitor antes de passar para os mais complexos.

O uso do PSI - *Personalized System Instruction* ou Sistema de Ensino Personalizado (Keller, 1968, como citado em Teixeira 2004) - é sugerido por Skinner (1972). As características gerais desse sistema compreendem:

O aspecto de progredir no próprio ritmo, que permite ao aluno passar pelo curso numa velocidade compatível com a sua habilidade e outras exigências do momento.

O requisito da perfeição na unidade para avançar, que permite que o aluno prossiga em um material novo apenas depois de demonstrar domínio do material que o precedeu.

O uso de palestras e demonstrações como veículos de motivação, ao invés de informação fundamental.

A ênfase na palavra escrita e na comunicação professor-aluno; e finalmente,

O uso de monitores, que permite testagens repetitivas, avaliações imediatas, tutela quase inevitável a um aumento acentuado no aspecto sócio-pessoal do processo educacional (Keller, 1968, p.68, como citado em Teixeira 2004, p.72).

Vale destacar que o PSI e a proposta skinneriana de ensino programado, embora baseados na Análise Experimental do Comportamento, diferem em alguns aspectos. Enquanto no PSI as unidades para que o aluno progrida são amplas, na instrução programada elas são compostas de quadros com informações curtas ou questões (Teixeira, 2004). Em vista da exposição sobre o PSI, parece-nos que se valer dessa ótica, ao realizar a monitoria com acadêmicos com deficiência (e até mesmo com aqueles que não a apresentam), enriquece o processo, operacionalizando-o em função da otimização da aprendizagem do acadêmico e acrescentando na relação interpessoal do processo educativo, tornando-o mais reforçador.

Assim, o aluno possui o momento do atendimento individual com a monitoria para que possa enriquecer seu repertório acadêmico e, assim, usufruir de mais uma estratégia que lhe permita ter as mesmas oportunidades de ensino que os demais colegas sem NEE, para que, no momento de sala de aula, em que o acesso e a inclusão metodológico-pedagógica se efetivam de fato, possa acompanhar a aula com os demais pares. A estratégia da monitoria pode ser, então, de grande valia ao acesso do acadêmico com NEE em caráter complementar ao ensino em sala de aula, porém, o monitor não exerce papel de professor. Contudo, conforme observado no texto dos documentos, as ações do monitor se misturam com a função do professor, não há uma delimitação clara entre o que é o ensino em sala e o enriquecimento curricular com auxílio de um par. Um exemplo é incumbência do monitor de propiciar condições para que o acadêmico com NEE realize as verificações de aprendizagem, papel que deve ser do docente.

Ao estimular a implementação de disciplinas, como faz a IES 5 ao ofertar cursos e debates sobre educação especial e temas afetos (IES 2, 4, 6), é evidenciada a preocupação com a formação de professores (e demais profissionais envolvidos no processo inclusivo) como fator fundamental à acessibilidade do acadêmico NEE. Para Zanotto (2004), a educação inviabiliza-se quando os agentes dessa agência, como professores, não conseguem exercer com competência e autonomia a função de ensinar.

O professor ensina quando modifica seu comportamento em função do comportamento do aluno. Desse modo, para ensinar uma classe heterogênea, com acadêmicos com e sem

NEE, o docente deve adaptar seu comportamento de ministrar aulas em função das necessidades educacionais de todos os alunos (com e sem NEE). Essa tarefa não é fácil e requer do docente um repertório específico, com variabilidade em estratégias de ensino, bem como, discriminação acurada para adequá-las às necessidades do aluno. Ainda de acordo com Zanotto (2004),

Dizer que cabe ao professor criar condições necessárias para que o aluno aprenda significa dizer, sob a ótica da Análise do Comportamento, que é função do professor planejar, com base nos conhecimentos produzidos pela análise comportamental, as contingências instrucionais sob as quais os alunos aprendem. Tais contingências, dispostas sob a forma de procedimentos de ensino, devem possibilitar ao aluno uma aprendizagem produtiva e prazerosa, sem os inconvenientes das práticas aversivas, tão freqüentes na sala de aula (p.41).

A formação desses educadores deve compreender não só conhecimentos científicos a serem repassados aos alunos, mas também conhecimentos sobre o comportamento humano, postura em sala de aula, etc.

Kubo e Botomé (2001) apontam que, ao ensinar, o professor necessita conhecer o aluno, ou seja, a relação entre o fazer do estudante e sua realidade; também deve estar ciente do que o aluno já consegue realizar e de como ensinar a partir da observação das características do aprendiz, para que possa planejar os objetivos do ensino. Zanotto (2004, p.42) coloca que “...quem ensina deve ficar sob controle do que quer ensinar, de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis na situação de ensino”. Ademais, “não se ensina se não se sabe o que se quer ensinar e se não se criam as condições necessárias para ensinar o que se pretende” (Zanotto, 2004 p. 42).

Destarte, temos que a formação do professor é fundamental no processo inclusivo, sabemos que hoje ela ocorre dentro do contexto de uma pluralidade de discursos em que é enfatizado o comportamento verbal sobre ensinar em detrimento ao ato prático em si (Pereira, Marinotti & Luna, 2004). Uma efetiva mudança sobre essa formação, de forma a afetar o processo inclusivo como um todo, só ocorrerá se contingências mais globais no sistema educacional forem alteradas.

De acordo com Skinner,

... A maioria dos professores que principiam, particularmente no nível universitário, ensinam simplesmente como foram ensinados. Outros emulam os professores mais velhos, que observam possivelmente enquanto lhes



serviam de assistentes. Os estágios práticos com professores efetivos tem sido uma característica do treinamento de novos professores. Entretanto, ensinar como alguém tem ensinado não pode ser mais do que aprender com a experiência. .... O aprendiz de professor pode aprender a se comportar de maneiras úteis observando o bom professor; mas é pouco provável que duplique todos os comportamentos que fazem com que aquele professor seja bom (p.243)

A formação vai muito além de também realizar estágios e observar professores em ação, uma boa formação combina com a aplicação efetiva de técnicas de ensino embasadas em um conhecimento teórico sólido. Uma formação que se calca mais em teorias ou em práticas é incompleta, aquela que faz uma combinação ideal e gradual dos dois se prova mais efetiva. O mesmo artífice explana que a mudança efetiva em educação não ocorre alterando-se uma política ou por aumentos de recursos, como segue:

... Não é possível melhorar a educação pelo simples aumento de recursos a ela atribuídos, pela modificação da política educacional ou pela reorganização do sistema. É preciso melhorar o próprio ensino. Nada que não preencha as condições de uma tecnologia do ensino não resolverá o problema. (Skinner, 1972, p. 246).

Retomamos que, funcionalmente, temos nos documentos contingências ditas abertas (ou seja, com elementos faltando), o que permite várias interpretações, como pontuado por Todorov e colaboradores (2005). Observamos que somente para as IES 3 e 6 temos antecedentes, e que estas são similares: o contexto para o desenvolvimento de estratégias de acessibilidade parte da necessidade do aluno. Como já argumentado, partir do conhecimento das necessidades e condições que o aluno apresenta pode ser uma para otimizar a aprendizagem dos acadêmicos, respeitando e suprindo suas dificuldades.

Contudo, devemos pontuar que o evento antecedente que desencadeia esse processo, ou seja, o próprio aluno manifestar suas necessidades, embora de suma importância para que o atendimento seja estruturado a contento, parece-nos pouco inclusivo. Isso porque se trata de um direito garantido pela legislação federal e principalmente porque isenta a Instituição de uma preparação prévia e de elaborar ferramentas para que, quando o aluno seja admitido na Universidade, as condições inclusivas já existam. Inclusão tem o sentido de planejamento de uma cultura que garanta o “ir e vir” de todas as pessoas.

Portanto, valendo-nos da fala de Skinner (1972, p. 225), “A política educacional é, afinal, uma questão de planejar o homem”. Acreditamos que a pessoa com NEE, descrita nessas resoluções, é aquela que é considerada na sua especificidade, que aprende como os demais colegas, se providos os recursos necessários e estipuladas estratégias adequadas para o momento do ensino. A Instituição de Ensino Superior é, então, aquela que se responsabiliza em criar condições, ou arranjar contingências, que propiciem a aprendizagem dos alunos com e sem deficiência.

Porém, esse posicionamento, à luz dos materiais analisados, não é tido como norma, é meramente aconselhado ou sugerido mediante a aclamação do acadêmico por seus direitos (de acordo com aquelas resoluções que sinalizam contexto), os quais já deveriam estar dispostos no momento do ingresso no Ensino Superior. Dentro desse contexto, consideramos que a inclusão do acadêmico com NEE ocorre não em função do ideal inclusivo de que todos os alunos com e sem NEE possuam sucesso acadêmico e obtenham uma formação profissional, mas em função do cumprimento da norma federal. E uma vez que esta não pontua sanções para o seu não cumprimento, as resoluções discorrem sobre estratégias generalistas em contingências incompletas.

Ao analisarmos os documentos concernentes aos núcleos, encontramos contingências abertas que especificam as ações do núcleo, porém sem uma consequência para sua ocorrência, o que nos sinaliza que, ao não termos claro o evento reforçador, as ações do núcleo são arroladas sem uma expectativa clara para sua efetivação. Elas aparentam, para nós, não linhas gerais de ações a serem seguidas, mas recomendações, ações que podem ser ou não tomadas. Corrobora esse raciocínio o fato de não serem estipuladas, na lei Federal ou nos documentos das IES, sanções para quando o atendimento a esse acadêmico não for realizado, conforme já mencionado anteriormente quando tratamos da consequência da ausência dos elementos da trílice relação de contingência.

Uma ressalva de grande importância deve ser feita aqui: nossa análise tem como objeto resoluções e materiais que descrevem leis, regras, contudo, somente a descrição da regra não é suficiente para a efetivação da mesma. Dito de outro modo, o que está prescrito nos documentos não necessariamente é garantia de que aquilo ocorra. Ou ainda, a descrição de uma regra não prescreve a verdadeira ocorrência da mesma, é no contato com as contingências vigentes que podemos aferir se a descrição da regra ocorre ou não.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a um momento de nosso estudo em que temos a certeza de que não esgotamos o assunto, mas realizamos um recorte na temática estudada e abrimos um leque de possibilidades de outras produções decorrentes das reflexões aqui realizadas.

Com essa perspectiva, considerando a análise da documentação realizada no capítulo anterior e nossa fundamentação teórica, traçamos algumas considerações, resgatando os principais aspectos do estudo.

Nossa fundamentação teórica versou, no primeiro capítulo, sobre inclusão, sua história e legislação pertinente no Brasil. Observamos uma abundância de leis relativas à inclusão na educação básica e fundamental, ao passo que determinações legislativas para o acadêmico no Ensino Superior são escassas, conforme assinalamos ao final do segundo capítulo. Sobre esse assunto, devemos ressaltar a porcentagem de alunos com NEE que efetivamente chegam ao Ensino Superior. Por exemplo, em 2009, alunos com deficiência (não existem estatísticas para pessoas com TDG ou altas habilidades) computavam 0,34% dos universitários do país. Contudo, políticas mais recentes, explicitadas em nosso segundo capítulo, demonstram uma maior preocupação com o acesso e permanência do acadêmico NEE nas IES, fomentando a criação de Núcleos (Edital Incluir 04/2008), estratégias e recursos de acessibilidade (Portaria 3284/2003).

Outro fator a ser levado em conta é que, para o acesso ao Ensino Superior, o acadêmico com NEE deve realizar o concurso Vestibular, assim como seus pares sem necessidades especiais. São realizadas adaptações para que o aluno com NEE possa realizar a prova, tendo as mesmas oportunidades que os demais. Nos níveis anteriores de ensino (Educação Básica e Ensino Médio) o aluno não passa pelo mesmo processo para mudar de nível, ou seja, da mesma forma que no Ensino Superior, via exame de admissão, deve demonstrar que tem conhecimento sobre os conteúdos acadêmicos formais nas provas do Vestibular. Trata-se de uma situação nova que exigirá, do candidato, capacitação prévia que tenha permitido o acesso e aprendizagem desses conteúdos, de modo que saiba responder às questões do exame. Uma questão que decorre desse aspecto diz respeito, então, à formação recebida nos outros níveis de ensino, educação básica e ensino médio, que antecedem o vestibular e, portanto, de grande relevância para o ingresso dos alunos no vestibular.

Resgatando nossas análises, em um primeiro momento, quando voltamos nosso olhar para as Resoluções e documentos de cunho público das IES, de forma separada, encontramos que as sete instituições discutem sobre acessibilidades pedagógico-metodológica, arquitetônica e comunicacional. Somente as IES 4 e 6 citam a acessibilidade atitudinal em seus textos. Uma primeira consideração a ser traçada desses dados é que as IES públicas do Paraná estão em concordância com as leis federais que abarcam somente acessibilidades pedagógico-metodológica, arquitetônica e comunicacional. As IES que trazem normatizações sobre atitudes frente à diversidade vão além do proposto pela legislação.

Observamos que o atendimento comum prestado em todas as IES é direcionado aos acadêmicos que apresentam deficiências (física, visual, auditiva e múltiplas). Essas Instituições consideram ainda outras condições contempladas como necessidades educacionais especiais (distúrbios psicológicos ou pedagógicos, doenças crônicas ou alterações orgânicas como insuficiências e dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais<sup>15</sup>, especificidades em decorrência de acidentes e enfermidades). Ressaltamos que as IES estão de acordo com a normatização federal, como o Edital Incluir 04/2008, e se propõem a atender também a outras condições que, mediante a lei, não são contempladas como necessidades educacionais especiais. Tomando a definição de NEE da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), verificamos que distúrbios psicológicos ou pedagógicos, doenças crônicas ou alterações orgânicas como insuficiências, dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais, especificidades em decorrência de acidentes e enfermidades são as condições que as IES abarcam, além do que é previsto na lei.

Percebemos que o entendimento do conceito de NEE, contido nas Resoluções das IES estudadas, não se restringe a normatização federal, mas à compreensão da própria instituição acerca do que considera uma necessidade educacional especial dentro de seu contexto, levando em conta sua concepção teórica e vivências frente à diversidade. Sobre isso, dentro de uma ótica analítico-comportamental, o exemplo das condições arroladas pelas IES para

---

<sup>15</sup> Embora, devemos ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) engloba a psicose infantil, que pode ser considerada um transtorno mental, como uma condição arrolada nos transtornos globais do desenvolvimento. Consideramos o termo transtornos mentais como representativo de uma série de condições que vão além do âmbito das psicoses.

atendimento ilustra o controle pela contingência, em que a demanda da instituição vai suscitar a provisão de recursos e estratégias arroladas.

Contudo, por meio das análises funcionais das legislações das IES, notamos que o atendimento só é desencadeado quando solicitado pelo acadêmico ou membro da IES. Somente as IES 3 e 6 descrevem antecedentes (estímulos discriminativos) e comportamentos do Núcleo de Acessibilidade em seus textos. As IES 1, 2, 4, 5 e 7 elencam somente comportamentos. Considerando que o atendimento à pessoa com NEE é garantido por lei, observamos que as IES têm se isentado de uma preparação prévia, para que, quando os acadêmicos ingressem na universidade, os recursos já estejam prontos para serem usufruídos. Considerando que a inclusão remete a um planejamento de condições para o acesso de todos, este deveria estar disposto, dispensando-se, portanto, a solicitação de algo que já é um direito.

Gusmão, Martins e Luna (2011), conforme já citados, esclarecerem que o mérito da escola inclusiva reside não só em prover condições igualitárias de ensino a todos, mas também criar comunidades escolares que conscientizem a sociedade como um todo. Quando o acadêmico com NEE na Universidade deve sinalizar as condições de que necessita para aprender, é entendido que o ambiente ainda não está preparado para ele e que a comunidade, embora destine estratégias para equiparar suas oportunidades de aprendizagem, não faz parte de uma cultura totalmente inclusiva. A ação de conscientizar outras instâncias, como no caso de o Ensino Superior conscientizar o mercado de trabalho, em que esses alunos estão sendo preparados para adentrar (locais de estágio e outros), é dificultada, quando o próprio ambiente escolar tem entraves para concretizar suas ações inclusivas.

Também pudemos constatar, pelo material analisado, que nenhum Núcleo de Acessibilidade explicita uma consequência para as ações de sua competência. Isso implica que não há uma expectativa dentro das proposições de estratégias e recursos. Sem uma consequência para as ações, não se explicita o que é esperado de resultados do programa e do aluno. O teor do documento é, então, de sugestão. Não existe, por exemplo, uma sanção caso o programa não cumpra o atendimento adequado, o que abre margem para as IES seguirem ou não o que está prescrito. Ao não colocar o que se espera desse acadêmico, uma vez que as condições lhe são oferecidas para o pleno acesso, as Instituições mais uma vez não se mostram comprometidas, de forma sistematizada, com as práticas inclusivas.

Para uma verdadeira efetivação da acessibilidade, pensamos que as categorias elencadas no trabalho devem ocorrer em conjunto e articuladas para que o educando com NEE tenha

efetivamente acesso a tudo o que a Universidade pode proporcionar para sua formação profissional. Ademais, acreditamos que a acessibilidade atitudinal, embora mais complexa de ser estudada, deve ser pesquisada com mais frequência, em pesquisas de campo que contemplem os vários envolvidos no processo inclusivo como foco do estudo. Sugerimos mais estudos dentro dessa proposição. É por meio das atitudes dos envolvidos que se concretiza o acesso do acadêmico com NEE no Ensino Superior.

Em nosso estudo, caracterizamos as condições de acessibilidade, mediante a apresentação de algumas estratégias de acessibilidade previstas pelas IES, a saber: identificação e descrição da remoção de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais; oferta de apoio pedagógico aos acadêmicos, orientação aos docentes; implantação de conteúdos e disciplinas sobre educação especial nas grades curriculares; provisões para o exame Vestibular; programas de monitoria/tutoria; eventos, cursos e discussões sobre inclusão, dentre outras ações incumbidas ao Núcleo de Acessibilidade. Esclarecemos que não há uma definição de condições de acessibilidade por necessidade educacional especial, como na Portaria 3284/2003. Assim, as instruções dos documentos analisados são dispostas de forma generalista, não há operacionalização de estratégias/ações para atender às pessoas nas condições de NEE arroladas nesses documentos. Isso implica uma abertura para várias interpretações do texto e as ações que os núcleos podem efetivamente tomar ficam à mercê da interpretação própria.

Acreditamos que a caracterização realizada permitiu-nos traçar uma linha geral das condições de acessibilidade que os Núcleos de Acessibilidade das IES públicas do Paraná preveem, contudo, para verificação das estratégias específicas, faz-se necessária uma pesquisa de campo, que analise as ações que ocorrem no cotidiano das Instituições.

Refletir sobre a política educacional engloba nos debruçarmos no planejamento cultural (Skinner, 1972, 1977). Uma política ou lei educacional explicita regras (descrições de contingências) para que o grupo as siga. E dentro desse terceiro nível de seleção e variação podemos discutir sobre a cultura inclusiva, ou seja, práticas sociais emitidas por agentes do grupo que têm como produto a aprendizagem de pessoas com NEE dentro no contexto educacional, em todos os níveis de ensino, o que consistiria na consequência esperada. Nesse momento, da preconização do ensino inclusivo em todas as modalidades e níveis de ensino, as ações dos envolvidos deveriam selecionar práticas que promovessem a aprendizagem de

alunos com NEE, respeitando suas necessidades e atendendo a elas em conjunto com os demais alunos.

Para que as estratégias explicitadas nos documentos possam operacionalizar o funcionamento de uma cultura inclusiva no Ensino Superior público do Estado do Paraná, o atendimento à diversidade deve ocorrer em função da aprendizagem de todos os alunos, respeitando os diversos repertórios e ritmos de aprendizagem. Seria então propor um ensino em que todos os membros que usufruem da Educação Superior tenham a acessibilidade plena, para que, ao saírem da Universidade, sejam indivíduos ativos e pensadores críticos na sociedade, comportando-se em vista da manutenção e melhoria das práticas da cultura.

Fazemos aqui a ressalva de que, ao destacarmos que analisamos leis, ou seja, descrições de regras que não necessariamente descrevem as contingências atuais, embora temos a prescrição do que deveria ocorrer, não podemos afirmar que esses recursos que arrolamos estejam sendo efetivados. Nas palavras de Schmidt e Souza (2008):

O sucesso da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais depende de mudanças profundas nas contingências atualmente em vigor no processo e no cumprimento efetivo, pelos agentes destacados, das ações descritas pela legislação da área. Enquanto essas ações não forem implementadas de fato, será impossível concretizar o projeto de inclusão tão calorosamente debatido. (p. 279)

Cabe, então, analisarmos no plano do comportamento verbal textual as leis e diretrizes que possuímos sobre a inclusão e verificarmos se o que é proposto no texto é efetivado de fato e de que modo as ações ocorrem (ou não). Ainda, é importante a análise dessas leis no sentido se descrevem contingências necessárias para a inclusão ou não. A normatização em si seria suficiente? Em nosso estudo, encontramos contingências em aberto e normas vagas, o que não contribui de forma tão efetiva para a educação quanto à existência de uma normatização que explicita o que é esperado dos acadêmicos e dos agentes da instituição em termos operacionalizáveis, deixando claras as consequências de suas ações. Reforçamos nossa sugestão de mais pesquisas no campo da acessibilidade atitudinal. Esta pesquisa nos possibilitou verificar estratégias gerais para a acessibilidade do acadêmico com NEE no Ensino Superior, e as disposições dos documentos estão em concordância com a legislação federal e literatura. Uma vez que compreendemos o que as normas preveem, podemos passar a verificar as ações que ocorrem de fato e de que modo.

Ao falarmos em inclusão como uma prática cultural, entendemos que uma mudança nesse sentido não ocorre de forma rápida. Ao longo da última década, verificamos o crescente

número de políticas que se dedicam à temática no Ensino Superior. Notamos que a inserção do acadêmico com NEE nesse nível de ensino vem ocorrendo de forma lenta e está chegando em pequenas porcentagens. Nosso pequeno recorte tratou de analisar o que está previsto na legislação dos Núcleos de Acessibilidade como estratégias para permanência do acadêmico que apresenta NEE, e esperamos que mais pesquisas sobre a inclusão no Ensino Superior sejam realizadas que enfoquem não só as normas, mas também as práticas que executamos como uma sociedade frente à diversidade nesse ambiente.

Como tratamos das pessoas com NEE, isso nos diz muito sobre o funcionamento de nossa cultura e como esta cria e mantém estratégias para sua sobrevivência e manutenção. O teor breve e superficial desses documentos pode nos levar a supor que no presente momento não nos preocupamos muito com acadêmico com NEE no Ensino Superior, comparado a seus pares sem necessidades, visto que não criamos condições para que ele tenha acesso a esse nível de ensino. A educação dessas pessoas não tem vistas a uma formação superior, mas sim a prover conhecimentos básicos para o cotidiano, visando a sua autonomia em situações corriqueiras e não a um preparo educacional formal para se tornarem indivíduos ativos em seu âmbito de trabalho. Ademais, tratar da diversidade no Ensino Superior nos mostra especificamente como planejamos a terminalidade da educação e para quem esta se destina. Ao nos depararmos com descrições incompletas sobre o atendimento especializado, esse fato evidencia mais uma vez uma provável divergência nos objetivos educacionais entre a educação de pessoas com e sem NEE.

Lembramos que falar de acessibilidade do acadêmico com NEE, comparado à longa história da educação especial, é um fato recente. As práticas culturais ainda estão sendo ajustadas para acomodar essa nova demanda. É plausível suscitar que, ao investirmos na formação do acadêmico com NEE, fortalecemos nossa cultura ao fortalecer a diversidade.

Dito de outro modo, ao implementarmos uma variabilidade de práticas educativas, fortalecemos e melhoramos o ensino em si, e, ao melhorar o ensino, preparamos indivíduos que apresentam repertórios diferenciados e necessidades educacionais específicas com uma maior variabilidade comportamental. E estes se tornam mais aptos a agir e reagir dentro da sociedade contemporânea. Assim, a diversidade de práticas que o ideal inclusivo implica nos faz uma cultura com práticas que contemplam a todos, visando ao bem-estar da mesma. A ótica da análise do comportamento requer e dá subsídios para uma operacionalização de



termos legais e das ações que ocorrem no cotidiano, de modo que pode ser de grande valia para a compreensão e modificação de práticas do ideal inclusivo.

## 7 REFERÊNCIAS

- Almeida-Verdu, A. C. M., Fernandes, M. C. & Rodrigues, O. M. P. R. (2002). A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 223-231.
- Andrade, J. M. de B.; Mazzoni, A. A. & Torres, E. F. (2000). Sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais.. In N. N. R. Mori (Org.). *Educação Especial: olhares e práticas*. Londrina, PR: UEL.
- Andery, M. A. P. A. (2010). Métodos de pesquisa em Análise do Comportamento. *Psicologia (USP)*, São Paulo, 21 (2), 313-342.
- Bandini, C. S. M., Rocha, F. dos S., Freitas, F. L e, Almeida, M. A. & Sá, A. L. R. de (2001). O acesso e permanência do aluno especial na universidade: um estudo a nível nacional. In M. C. Marquezine, M. A. Almeida, & E. D. O. Tanaka (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Eduel.
- Baumel, R. C. R. de C. (1998). Escola inclusiva: questionamentos e direções. In R. C. R. de C. Baumel & I. Semeghini (Orgs.). *Integrar/incluir: desafio para escola atual*. São Paulo: Feusp.
- Bidarra, Jorge, Catarina, Adair Santa, Freitas, Ivonei da Silva, Diógenes, Carlos Eduardo Rodrigues (2005, Outubro). Da exclusão a inclusão por meio de tecnologias educacionais assistivas – uma ferramenta de auxílio aos alunos com necessidades educacionais especiais. *Anais do Segundo Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*, Unioeste, Cascavel, PR, Brasil. Recuperado em 5 Junho, 2011, de <http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu14.pdf>
- Carvalho, E. & Maciel, D. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, 2, 147-156.
- Cidade, R. E. A. & Freitas, P. S. (2002). *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: UFPR.
- Castro, J. S. R. (1984). Universidade, suas origens medievais. In M. J. G. Tubino (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA.
- Castro, S. F. (2011). *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Cunha, L. A. (2007a). *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (2a ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Cunha, L. A. (2007b). *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas* (2a ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Declaração de Salamanca*. (1994). Salamanca, Espanha. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Decreto 5296/2004*. (2004). Regulamenta as Leis n°s 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://www.bengalalegal.com/d5296>

*Decreto 3298/1999.* (1999). 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. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)

*Decreto 5226/2005.* (2005). Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

*Decreto 5226/2005.* (2005). Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

*Edital Incluir 04/2008.* (2008). Publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39-40 de 5 maio 2008. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>

Ellis, J. & Magee, S. (2007). Contingencies, macrocontingencies, and metacontingencies in current educational practices: no child left behind? *Behavior and social issues*, 16, 5-26.

Fundação Banco do Brasil. (2003). *Mídia e deficiência*. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de [http://serv01.informacao.andi.org.br/25ddd12e\\_117460dd374\\_-7ffe.pdf](http://serv01.informacao.andi.org.br/25ddd12e_117460dd374_-7ffe.pdf)

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.

Glat, R. & Blanco, L. M. V. (2007). Educação especial no contexto de uma escola inclusiva. In R. Glat (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Glenn, S. S. (1986). Metacontingencies in Walden II. *Behavior Analysis and Social Action*, 5, 2-8.

Glenn, S. S. (2004). Individual behavior, culture, and social change. *The behavior analyst*, 27, 133-151.

Gusmão, F. A. F., Martins, T. G. & Luna, S. V. de. (2011). Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. *Psicologia da Educação*, 32, 69-87.

Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (2004). Revisando diagnósticos clássicos relativos às dificuldades de aprendizagem. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.). *Análise do comportamento para educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: Esetec Editores Associados.

Hursh, D. (2007). No child left behind: ABA opportunity or guilt by association? *Behavior and social issues*, 16, 42-46.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010). *Resumo técnico: censo da educação superior de 2009*. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de [http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo_tecnico2009.pdf)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). *Censo da educação superior 2010*. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9332&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9332&Itemid=)

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-152.

Lagôa, V. (1981). *Estudo do sistema montessoriano fundamentado na análise experimental do comportamento*. São Paulo: Edições Loyola.

*Lei n. 4.024, de 20 De Dezembro De 1961* (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>

*Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. (2005). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)

*Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Lei das diretrizes e bases da educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>

Malott, M., & Glenn, S. S. (2006). Targets of intervention in cultural and behavioral change. *Behavior and Social Issues*, 15, 31-56.

Martone, R. C. & Todorov, J. C. (2007). O desenvolvimento do conceito de metacontingência. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 3 (2), 181-190.

Matheus, N. de M. (2010). *Uma análise da política nacional de educação segundo as propostas de Skinner*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Martins, A. L. A. (2009). *O sistema único de saúde: contingências e metacontingências nas leis orgânicas da saúde*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Matos, M. A. (2001). Com o que o behaviorismo radical trabalha? In R. A. Banaco (Org.). *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (Vol. 1). Santo André: SP: Esetec Editores Associados.

Mazzoni, A. A., Torres, E. F. & Cioelho, W. S. (2001). Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM. In M. C. Marquezine, M. A. Almeida, & E. D. O. Tanaka (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Eduel.

Mazzotta, M. M. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (5a ed.). São Paulo: Cortez.

Melo, A. M. (2008). Acessibilidade e design universal. In D. T. Pupo, A. M. Melo & S. P. Ferrés (Orgs.). *Acessibilidade e prática no cotidiano das bibliotecas*. Campinas, SP: Unicamp.

Micheletto, N. (2001). Bases filosóficas do behaviorismo radical. In R. A. Banaco (Org.). *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (Vol. 1). Santo André: SP: Esetec Editores Associados.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2006). *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.

Moreira, L. C. (2003). A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In M. L. S. Ribeiro & R. C. R. de C. Baumel (Orgs.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp.

Moxley, R. A. (2005). The two Skinners, modern and postmodern. *Behavior and Philosophy*, 27, 97-125.

NAC Núcleo de Acessibilidade da UEL. Recuperado em 10 julho 2012, de [http://www.uel.br/prograd/?content=nucleo\\_acessibilidade/index1.html](http://www.uel.br/prograd/?content=nucleo_acessibilidade/index1.html)

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://www.prograd.ufpr.br/napne.html>

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://www.napne.ct.utfpr.edu.br/index.html>

P. E. E. - Programa de Educação Especial. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://www.unioeste.br/pee/>

Pereira, M. E. M., Marinotti, M. & Luna, S. V. de (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.). *Análise do comportamento para educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: Esetec Editores Associados.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp.

PIA - Programa de Inclusão e Acessibilidade. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://unicentro.br/pape/>

*Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Brasília, DF: MEC/SEESP. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

*Portaria 1.679/1999* (1999). 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. Brasília, DF.

*Portaria nº 3.284, de 7 de Novembro de 2003*. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

Projeto Escola Viva (2000). *Adaptações curriculares de grande porte*. Brasília: Ministério da Educação.

Rambo, C. P. (2011). *A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

*Resolução CU/CA nº 0138/2009*. (2009). Cria o Proene – Núcleo de Acessibilidade da UEL, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Londrina, PR.

*Resolução nº 120/2006-CEPE/UNICENTRO*. (2006) Aprova o Regulamento do Programa de Apoio Pedagógico ao Aluno Necessidades Educacionais Especiais, PAPE. Guarapuava, PR.

*Resolução CEPE nº 091, de 16 de Maio de 2000*. (2000) Regulamenta o acompanhamento pedagógico a acadêmicos portadores de necessidades educacionais especiais. Ponta Grossa, PR.

*Resolução CA nº 256, de 11 de Setembro de 2001*. Regulamenta os procedimentos para atendimento de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais – PNEE durante o processo seletivo para ingresso nos cursos superiores de graduação da UEPG. Ponta Grossa, PR.

*Resolução nº 008/2008-CEP* (2008). Regular os procedimentos para atendimento de pessoas com deficiência no Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos de Graduação da UEM e revogar a Resolução nº 032/97-CEP. Maringá, PR. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de <http://www.scs.uem.br/2008/cep/008cep2008.htm>

*Resolução nº 003/2007-CEPE/UNICENTRO* (2007). Aprova o Regulamento do Programa de Tutoria Discente da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Guarapuava, PR.

*Resolução nº 0127/2002-CEPE* (2002). Aprova Regulamento dos Procedimentos para Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na UNIOESTE. Cascavel, PR

*Resolução nº 319/2005-CEPE* (2005). Aprova Regulamento Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. Cascavel, PR.

Ribeiro, M. J. L. (2004). *Formação de Professores: conhecendo as formas de organização curricular das Especializações e as necessidades do professor para a prática de uma Educação Inclusiva*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, 4 (2), 7-16.

Rumph, R. et al (2007) “The shame of american education” redux. *Behavior and social issues*, 16, 27-41.

Sampaio, A. A. S. & Andery, M. A. P. A. (2010). Comportamento Social, Produção Agregada e Prática Cultural: Uma Análise Comportamental de Fenômenos Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (1), 183-192.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Sasazawa, F. H. (2005). *Ensino superior e educação especial: algumas reflexões*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Schmidt, A. & Souza, D. G. (2008). Uma análise de metacontingências na escola inclusiva. In W. C. M. P. Silva. (Org.). *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 21). Santo André, SP: Esetec Editores Associados.

Secretaria de Estado da Educação. (2006). *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos*. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf)

Semeghini, I. (1998). A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In R. C. R. de C. Baumel & I. Semeghini (Orgs.). *Integrar/incluir: desafio para escola atual*. São Paulo: Feusp.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23a ed.). São Paulo: Cortez.

Silva, M.O. E. da (1998). Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In R. C. R. de C. Baumel & I. Semeghini (Orgs.). *Integrar/incluir: desafio para escola atual*. São Paulo: Feusp.

Silva, V. L. R. R. da & Bonato, S. J. *Modelo de protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade às instituições públicas do estado do Paraná*. Recuperado em 5 Junho, 2011 de [http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao\\_e\\_gestao\\_de\\_politicas\\_publicas\\_no\\_parana/volume\\_I/capitulo\\_2\\_ciencia\\_tecnologia\\_e\\_ensino\\_superior/2\\_8.pdf](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao_e_gestao_de_politicas_publicas_no_parana/volume_I/capitulo_2_ciencia_tecnologia_e_ensino_superior/2_8.pdf)

Skinner, B. F. (1964). New methods and new aims in teaching. *New Scientist*, 122.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EPU.

Skinner, B. F. (1974). Designing higher education. *American Higher Education: Toward an Uncertain Future*, 1, 196-202.

Skinner, B. F. (1978). *O mito da liberdade*. Rio de Janeiro: Edições Bloch.

Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix.

Skinner, B. F. (1995). *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas, SP: Papirus.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (11a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Sverdlick, I., Ferrari, P. & Jaimovich, A. (2005). *Desigualdade e inclusão no ensino superior: Um estudo comparado em cinco países da América Latina*. Recuperado em 10 fevereiro 2012, de [http://www.lppbuenosaires.net/LPP\\_BA/Publicaciones/documentos/EI10\\_Universidad\\_Portugues.pdf](http://www.lppbuenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI10_Universidad_Portugues.pdf)

Sztamfater, S. (2010). Uma leitura de algumas dimensões das políticas educacionais atuais sob a ótica da análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12(1/2), 176-196.

Tavares A. P. P.; Castilho, A. C. de & Ribeiro, M. J. L. (2012). Pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior: revisão de bibliografia brasileira. In Congresso Latinoamericano de Psicologia ULAPSI, IV. Montevideo: Uruguai. *Anais*. Montevideo: União Latinoamericana de Entidades em Psicologia – ULAPSI.

Teixeira, M. A. S. (2004). Ensino individualizado: educação efetiva para todos. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.). *Análise do comportamento para educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: Esetec Editores Associados.

Teixeira Júnior, R. R. & Souza, M. A. O. de (2006). *Vocabulário de Análise do Comportamento: um manual de consulta para termos usados na área*. Santo André, SP: Esetec Editores Associados.

Todorov, J. C. (1987). A constituição como metacontingência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 7, 9-13.

Todorov, J. C., Moreira, M., Prudêncio, M. R. A. & Pereira, G. C. C. (2005). Um estudo de contingências e metacontingências no Estatuto da Criança e do Adolescente. In J.C Todorov, M. B. Martone & M. B. Moreira (Orgs.). *Metacontingências: comportamento, cultura e sociedade*. Santo André, SP: Esetec.

Tubino M. J. G. & Arienti, H. L. (1984). Universidade: mudança e inovação. In M. J. G. Tubino (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA.

Vitaliano, C. V. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 399-414.

Vitaliano, C. V. & Dall'Aqua, M. J. C. (2012). Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. *Revista Teias*, 13 (27), 103-121.

Zanotto, M. de L. B. (2004). Subsídios da análise do comportamento para formação de professores. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.). *Análise do comportamento para educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: Esetec Editores Associados.