

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE PROTOCOLO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU MOBILIDADE REDUZIDA NO ENSINO SUPERIOR

Bruna Veiga¹

bveiga.to@gmail.com

Leide da Conceição Sanches²

leide.sanches@fpp.edu.br

Maria Cecilia da Lozzo Garbelin³

ceciliagarbelini@hotmail.com

183

RESUMO

O estudo desenvolveu-se no Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde. Trata-se de um estudo metodológico de construção e validação de protocolo de inclusão, para auxiliar a identificação e necessidades dos estudantes com deficiência física e/ou mobilidade reduzida que ingressam no ensino superior. A validação foi realizada por *experts* das áreas de educação e de serviços de reabilitação. O Índice de Validade de Conteúdo Geral alcançou 0,888 indicando um índice aceitável de concordância entre os *experts*. A confirmação do índice, pelo Teste de Concordância, apontou diferença estatística com $p < 0,05$ e $dF = 6$, validando assim cada item do protocolo. Conclui-se que o protocolo se mostrou válido em seu conteúdo com possibilidade de aplicabilidade, mas estudos posteriores serão necessários para avaliação do protocolo ao longo da vida acadêmica. Ressalta-se que a utilização deste instrumento deve estar aliada à capacitação dos docentes para tornar a educação cada vez mais democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Educação superior; Inclusão

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a compreensão sobre deficiência, incapacidade e os processos de adoecimento têm sido ampliados a fim de acompanhar os avanços nas abordagens de identificação e tratamento de tais condições. Neste sentido a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) propõe um novo olhar para as Pessoas com Deficiência (PD) ao deixar o modelo

¹ Terapeuta Ocupacional graduada pela Universidade Federal do Paraná (2010). Experiência acadêmica nas áreas de Saúde Coletiva, Contexto Hospitalar, Desenvolvimento Infantil e Contexto Escolar, Saúde Mental, Campo Social. Pós-Graduada pelo Programa de Residência Multiprofissional do Complexo Hospital de Clínicas da UFPR no programa de Saúde do Adulto e do Idoso. Atualmente é terapeuta ocupacional e coordenadora do Centro de Atenção Psicossocial, CAPS I, no Município de Mandirituba, PR.

² Doutorado e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, Graduação em Ciências Sociais (1993) e Graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998).

³ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná (1974), Mestra em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Paraná (1992) e Doutora em Ciências (Biologia Celular e Tecidual) pela Universidade de São Paulo (1998). Professora aposentada da UFPR. Professora titular das Faculdades Pequeno Príncipe (FPP). Atua no Stricto Sensu como orientadora e pesquisadora na área de Ensino nas Ciências da Saúde da FPP. Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos das FPP. Membro do Grupo de Estudos PENSA (Pesquisa em Ensino nas Ciências da Saúde).

médico, focado em sintomas, e considerar a incapacidade como a associação entre as limitações das funções e estruturas do corpo com os fatores sociais e ambientais. Segundo a CIF, as deficiências são definidas como problemas nas funções ou na estrutura do corpo, como por exemplo, uma amputação ou uma fratura (SANTOS, 2016).

Desde 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024), apontava que o atendimento educacional às PD deveria ocorrer preferencialmente no sistema geral de ensino, mas sem oferecer bases estruturais para que isso se efetivasse (BRASIL, 1961).

No período compreendido entre 1971 e 1988 diversas ações foram executadas isoladamente, mas uma política pública, que discutisse e direcionasse a maneira como o acesso universal à educação deveria ocorrer, não foi desenhada. Entre avanços e retrocessos no caminho da inclusão, a Constituição Federal de 1988 retomou as discussões sobre este tema e apontou no artigo 208 inciso III, que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado às PD (BRASIL, 1988).

No ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos traçou um Plano de Ação, que passou a influenciar o desenvolvimento de políticas públicas para satisfazer as necessidades básicas de educação, englobando tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem quanto seus conteúdos básicos, pois essas necessidades eram entendidas como a base permanente para a aprendizagem e o desenvolvimento humano (UNESCO, 1990). Contudo, a Política Nacional de Educação Especial, no ano de 1994, não incentivava a reformulação das práticas de ensino. Ao contrário do que vinha sendo discutido mundialmente, esta política promoveu um retrocesso, no que diz respeito à inclusão, ao afirmar que o acesso às classes comuns, do ensino regular, deveria acontecer somente para aqueles que fossem capazes de desenvolver as mesmas atividades que os demais, sem nenhum tipo de adaptação (BRASIL, 1994).

Em 2001 a temática da inclusão, como política pública da educação, começou a ser delineada com o Plano Nacional de Educação (PNE), que esclarece a oferta de quatro tipos de atendimento às PD no âmbito educacional: participação nas classes comuns, em sala de recursos, em sala especial ou em escola especial, a depender de uma avaliação de suas condições pessoais (BRASIL, 2001).

Em 2005 foi criado o Programa Incluir – Acessibilidade no Ensino Superior, uma parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este programa desenvolveu ações de inclusão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da estimulação da criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade, “eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de”
Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 11, n. 2, p. 183-197, jul/dez.2021

acessibilidade” (BRASIL, 2013 p. 3).

Em 2011 o decreto 7.611 no Art.1º inciso I garantiu “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, com apoio técnico e financeiro para adequações arquitetônicas, formação de professores, gestores, disponibilização de recursos educacionais, e a formação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES (BRASIL, 2011 p.1).

A partir da lei 13.146 de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ficaram assegurados os direitos das PD para que participassem da vida em seus diferentes aspectos, primando pela cidadania. Esta Lei define como deficientes aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que limitam a participação na sociedade, em iguais condições com as outras pessoas. A Lei discute o tema da inclusão tendo como base a terminologia da CIF e abrange também os indivíduos com mobilidade reduzida. Nesta última categoria se enquadram pessoas com dificuldade permanente ou temporária que o Art. 3º inciso IX considera:

Pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso (BRASIL, 2015).

Apesar da legislação brasileira, com respeito a inclusão, favorecer o ingresso das PD tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, alguns desafios ainda são lançados quanto a permanência nos cursos de graduação. Dentre eles destacam-se a necessidade de capacitação dos docentes para o atendimento dos estudantes com deficiência, inclusão de conteúdos e disciplinas que abordam assuntos relacionados às PD tanto nos cursos da área da saúde como no curso de arquitetura e, ainda, incentivo ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas a este tema (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

O Censo da Educação Superior ao traçar um panorama do período compreendido entre 2009-2017, constatou um aumento no número de matrículas de PD nos cursos de graduação que passou de 20.530 matrículas em 2009 para 38.272 em 2017 (BRASIL, 2018).

Dado o exposto é significativo o aumento do número de PD que reivindicam o direito de ingressar e de permanecer no ensino superior, mas segundo os relatos de Tomelin et al. (2018), isto não implica na participação plena no ambiente universitário, tampouco garante o aprendizado. Portanto, faz-se necessário avaliar as demandas específicas de cada IES para então traçar metas e estratégias, com foco na efetiva inclusão das pessoas com deficiência, a fim de gerar mudanças na comunidade acadêmica, impactando também em aspectos culturais.

Apesar das dificuldades ainda enfrentadas com relação à acessibilidade arquitetônica, pesquisas apontam que elas são mais facilmente transpostas permitindo que os estudantes avancem e consigam finalizar os cursos. Contudo, as barreiras atitudinais são as que limitam a participação plena e efetiva na vida acadêmica (MATIAS; SOUZA, 2014; SILVA; GONZÁLEZ-GIL, 2017). Para transpor as barreiras atitudinais e dar condições para que o discente permaneça na IES é necessário que os recursos pedagógicos sejam repensados, que informações à comunidade, à equipe técnica administrativa, aos docentes e à comunidade acadêmica estejam disponíveis e façam parte do projeto das instituições (POKER et al., 2018).

No que diz respeito à formação docente, pesquisas apontam que grande número de professores, atuantes nos cursos da área de saúde, inicia a carreira docente apenas com a graduação, o que permite que o profissional atue na área assistencial, mas não o capacita para atuar na docência (BOMFIM; GOULART; OLIVEIRA, 2014; TREVISO; COSTA, 2017). Além da formação e capacitação docente, uma estratégia relevante para auxiliar as instituições a adotarem práticas inclusivas é a formação de grupos de trabalho que envolvam docentes e gestores, que discutam e desenvolvam ações eficazes para responder às demandas que se apresentam no ensino, enfatizando aspectos metodológicos e práticos (FARIA; CAMARGO, 2018).

Esta pesquisa se justifica em razão de que nos últimos anos, o movimento da educação inclusiva chegou ao âmbito universitário e requereu alterações nas condições de acesso e de permanência das PD nas Instituições de Ensino Superior (IES). A fim de responder a esta demanda propôs-se elaborar um protocolo de identificação de estudantes com deficiência física e/ou mobilidade reduzida, para incorporar ações tecnológicas e pedagógicas que possam facilitar o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

2 DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um estudo metodológico, de abordagem quantitativa, com o objetivo de elaborar e validar um protocolo de inclusão para identificar as dificuldades dos estudantes com deficiência física e/ou mobilidade reduzida no ensino superior. A pesquisa não foi institucionalizada e aconteceu no período entre agosto e dezembro de 2019.

A construção do Protocolo apresentou a legislação sobre o processo inclusivo, definição dos conceitos de Deficiência e Tecnologia Assistivas e, a seguir, foram pontuados os sinais e características do estudante, orientação quanto à aprendizagem, Tecnologias Assistivas disponíveis e recomendação de material de apoio.

seguintes critérios de inclusão: profissionais da saúde com formação em diversas áreas do conhecimento que atuam na área de educação superior (ensino e/ou pesquisa) e em atendimento clínico às pessoas com deficiência física. Inicialmente realizou-se contato via *e-mail* pelo envio de uma carta de apresentação com ênfase na justificativa e definição dos objetivos do estudo. Na sequência foi enviado o protocolo a ser analisado, juntamente com instruções quanto ao preenchimento dos questionários para validação denominados Feedback 1, para avaliação do desenho e distribuição dos itens do protocolo, e Feedback 2, para confirmação da validação do protocolo.

O questionário Feedback 1 foi composto por seis itens dispostos na escala Likert, de quatro pontos, com possibilidade do *expert* apontar a sua resposta com sugestão de modificação quanto ao conteúdo proposto. Os itens foram referentes ao formato de apresentação (*layout*); clareza dos itens; elaboração do protocolo quanto à divisão dos itens; alcance dos objetivos propostos; possibilidade de identificação dos sinais e características do discente com deficiência física ou mobilidade reduzida; capacidade de auxiliar e orientar o ensino- aprendizagem do estudante com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Cada item do protocolo recebeu pontuação de zero a três, sendo três concordo totalmente, dois concordo parcialmente, um discordo parcialmente e zero discordo totalmente. Nos itens em que houvesse discordância, os poderiam sugerir modificações quanto ao conteúdo proposto.

O questionário foi analisado com base no cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), que incide no grau de representatividade do conceito que o instrumento espera medir (DEVELLIS, 2017). Segundo a literatura, o IVC verifica a proporção de concordância entre os *experts* (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017).

Nesta etapa foram lançadas as proposições que se desejava validar por meio da obtenção de consenso dos *experts* e, após a etapa finalizada, os resultados foram analisados quantitativamente e organizados em estatística simples retornando aos avaliadores para o conhecimento, análise e reflexão.

Para a análise dos dados adotaram-se as pontuações mais elevadas, ou seja, a soma das respostas dois e três (respostas concordantes) divididas pelo número total de especialistas, sendo excluídos os valores de zero e um (respostas discordantes). A literatura aponta que os níveis aceitáveis de concordância variam entre 0,70 e 0,80 (GRANT e DAVIS, 1997). Nesta pesquisa foi considerado aceitável o nível mínimo de 0,80 tendo em vista que se trata de um novo instrumento. Para avaliar o instrumento como um todo foi usada a média dos valores dos itens calculados separadamente, isto é, somou-se todos os IVC calculados separadamente e dividiu-se pelo número de itens considerados na avaliação (ALEXANDRE e COLUCI, 2011).

O questionário denominado Feedback 2, usado para confirmar a validação do protocolo, foi composto por perguntas voltadas para os seis itens descritos no protocolo indicando se a descrição dos itens estava compreensível (ou não), se era útil (ou não) e se era aplicável (ou não). Além disso, também havia possibilidade do avaliador incluir sugestões. Nesta etapa foi realizado o Teste de Concordância para análise dos dados obtidos.

O protocolo foi elaborado para oferecer suporte ao docente, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, no sentido de eliminar as barreiras e promover a inclusão plena de PD. Dentre os 12 *experts*, profissionais de diversas áreas da saúde (Quadro 1), a maioria era (91,66%) do sexo feminino.

QUADRO 1 – ÁREAS PROFISSIONAIS DOS *EXPERTS* QUE PARTICIPARAM DO PROCESSO DE VALIDAÇÃO

Categoria Profissional	Participantes
Fisioterapeuta	1
Psicólogo	1
Assistente Social	1
Farmacêutico	1
Terapeuta Ocupacional	8
Total	12

Fonte: As autoras, 2020.

A partir da compilação das respostas no questionário Feedback 1, o IVC Geral alcançou um valor de 0,888 resultando em um nível aceitável de concordância (Quadro 2). Uma vez que as alterações propostas pelos *experts* não alteraram o teor do protocolo, ponderou-se que não haveria a necessidade de uma nova avaliação.

QUADRO 2 - ANÁLISE DO IVC POR PERGUNTA E IVC GERAL

Perguntas	IVC
1 Quanto ao formato de apresentação (<i>layout</i>) o protocolo é:	0.916
2 Quanto à clareza dos itens do protocolo é:	0.916
3 Quanto à elaboração do protocolo a divisão dos itens é:	0.916
4 O protocolo atinge o objetivo proposto?	0.833
5 O item três do protocolo permite identificar sinais e característica do estudante com deficiência física ou mobilidade reduzida?	1
6 Os itens 4, 5 e 6 permitem a orientação para auxiliar adequadamente a aprendizagem do estudante com deficiência física ou mobilidade reduzida?	0,75

IVC Geral	0.888
------------------	--------------

Fonte: As autoras, 2020.

A confirmação do IVC, pelo Teste de Concordância, obtido pela aplicação do instrumento Feedback 2, apontou diferença estatística com $p < 0,05$ e $dF = 6$. Portanto, estatisticamente a distribuição dos dados não é homogênea o que indica que um número significativo de *experts* escolheu a combinação de itens sobre compreensão, informação útil e aplicação validando assim cada item do protocolo (Quadro 3).

QUADRO 3- RESPOSTAS DOS *EXPERTS* AO QUESTIONÁRIO FEEDBACK 2

Pergunta 1		Pergunta 2		Pergunta 3	
Compreendi	11	Informação útil	11	Compreendi	12
Informação útil	11	Informação útil	12	Aplicaria	12
Pergunta 4		Pergunta 5		Pergunta 6	
Compreendi	12	Compreendi	12	Compreendi	12
Aplicaria	12	Aplicaria	12	Aplicaria	12

Fonte: As autoras, 2020.

Pelas análises não foram encontradas divergências significativas, mas todas as adequações sugeridas pelos *experts* foram acatadas (Quadro 4) buscando-se uma melhor compreensão e clareza dos itens, tornando assim o protocolo mais exequível. Deve ser lembrado que não foi sugerida a exclusão de nenhum item do protocolo.

QUADRO 4 - ADAPTAÇÃO NOS ITENS DO PROTOCOLO DE ACORDO COM AS SUGESTÕES DOS *EXPERTS*

Itens	Sugestões apontadas pelos <i>experts</i>
Explicação inicial	Incluir no início do protocolo os “objetivos” e “quem deverá preenchê-lo”
2 Definição	Incluir “definição de Tecnologia Assistiva”
3 Sinais e características que o estudante pode apresentar	Incluir “malformação congênita” e “nanismo”
3.2 Os estudantes podem apresentar prejuízo no desempenho das seguintes atividades	Incluir espaço para descrição de “Outros” prejuízos que não estão listados
5.1 Materiais e produtos para o desempenho das atividades de vida diária	Incluir “Adaptações em cubas e bancadas de banheiros” e opção “Outros”

5.2 Recursos de acessibilidade ao computador	Incluir “Teclado virtual; Software de acessibilidade”; e opção “Outros”
5.3 Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Incluir “Adaptação/adequação de cadeiras e carteiras” e opção “Outros”
5.4 Adequação postural	Incluir opção “Outros”
5.5 Auxílios de mobilidade	Incluir opção “Outros”

Fonte: As autoras, 2020.

O estudo resultou no documento denominado: **Protocolo geral de inclusão: estudantes com deficiência física e/ou mobilidade reduzida**, que pretende cumprir a finalidade de auxiliar o docente a identificar as dificuldades dos estudantes com deficiência física e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior. Inicialmente apresenta as políticas públicas de inclusão educacional e a definição de deficiência e TA. A seguir apresenta os sinais e características que o estudante com deficiência física ou mobilidade reduzida pode apresentar e as dificuldades que poderá encontrar no desempenho das diversas atividades acadêmicas no âmbito do Ensino Superior. Na sequência são descritas as orientações de como auxiliar a aprendizagem do estudante; os materiais e produtos essenciais para o desempenho das atividades educacionais como os recursos de acessibilidade ao computador; os projetos arquitetônicos imperativos para acessibilidade aos diversos espaços da IES; as adequações posturais necessárias para período de aula e, também, os auxílios de mobilidade para a locomoção dentro da IES. O protocolo indica ainda os apoios relativos à necessidade de maior tempo para transitar entre os espaços considerando mudança de bloco; intervalo entre as aulas; uso de banheiro; maior tempo para realização de atividades em sala e execução dos trabalhos e abertura de espaço para a escuta do estudante.

A elaboração do protocolo seguiu o raciocínio de Poker e colaboradores (2018) visto que é necessário conhecer a pessoa e suas limitações, para então traçar objetivos e propor mudanças para a efetivação da inclusão em sua totalidade. Segundo os autores, os docentes precisam do apoio e do suporte da instituição para se mobilizar e realizar as adequações necessárias para garantir as condições de aprendizagem do discente no âmbito superior.

Partindo desse princípio, a IES tem o compromisso de dar continuidade ao processo de reconhecimento dos estudantes com NEE, cessando assim a invisibilidade e promovendo uma mobilização da comunidade, o que é fator gerador de mudança de pensamento e, conseqüentemente, de atitudes. Assim há a possibilidade de compreensão que a inclusão se trata de um movimento contínuo e dinâmico, que vai ao encontro das necessidades de cada pessoa.

A literatura que abrange a temática da inclusão de PD no Ensino Superior está em crescimento, mas ainda é insuficiente. Pesquisas voltadas a esta temática evidenciam que as políticas e ações inclusivas têm surtido efeito, visto que é crescente o aumento de matrículas neste

segmento educacional (TOMELIN et al., 2018). Contudo, para os autores, somente o desenvolvimento de políticas públicas, leis de inclusão, informações e orientações isoladas não causam mudanças significativas no processo inclusivo dessa comunidade acadêmica, que está em minoria em suas demandas individuais e coletivas.

O processo inclusivo perpassa não somente a questão arquitetônica, para dar acesso aos diversos ambientes da IES, mas também o favorecimento a permanência dos estudantes na Instituição, com a disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos mesmos. Ainda, a educação inclusiva diz respeito ao processo ensino-aprendizagem para que haja eficiência à promoção educacional, procedimento dependente de uma mudança no planejamento pedagógico. Refere-se também ao setor financeiro e pessoal (docentes e técnicos) e a disponibilização de materiais e equipamentos adaptados e acessíveis (BRASIL, 2013).

Estudo realizado por Andrade e Araújo (2018) com docentes, sobre a perspectiva inclusiva, conduz a reflexão para um caminho que envolve a necessidade de se olhar para os conteúdos apresentados nos currículos e a discussão sobre as diferenças existentes entre as pessoas, não só com relação às deficiências. Portanto, as adequações de conteúdo devem ser desenhadas a fim de que todos aqueles que apresentam NEE possam alcançar o desenvolvimento acadêmico.

A partir deste entendimento é possível perceber que pessoas com amputações, por exemplo, podem ter necessidades diferentes de acordo com as tarefas e atividades que desejam desempenhar, com os ambientes que frequentam, e até com o que buscam aprender. Portanto, as IES precisam pensar nas subjetividades, e não somente nas condições clínicas e nos diagnósticos que se apresentam. É necessário então conhecer as condições de saúde, o impacto geral da participação dos sujeitos em seus papéis ocupacionais, para se antecipar e minimizar as dificuldades de acessibilidade e permanência. Precisa também olhar as pessoas e suas limitações funcionais subjetivamente para, então, buscar soluções que se enquadram em determinadas situações (AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION, 2014; ANDRADE e ARAÚJO, 2018).

Refletir a funcionalidade, no contexto educacional, exige das instituições um conhecimento acerca dos recursos e tecnologias disponíveis no mercado para satisfazer as necessidades dos sujeitos. O uso adequado dessas tecnologias tem o objetivo não só de facilitar a inclusão e o desempenho pessoal dos acadêmicos no processo de ensino aprendizagem, mas também tem função de oportunizar a participação em todos os contextos, seja na comunidade ou dentro das instituições (CIANTELLI; LEITE, 2016).

necessidades de adequações arquitetônicas (já previstos pela legislação brasileira), de materiais, equipamentos e mobiliário (GESSER; NUERNBERG, 2017). Pensando nestas dificuldades o protocolo desenvolvido prevê também a disponibilização destes recursos, de acordo com as demandas de cada discente. Na perspectiva da educação inclusiva estudos apontam que as principais dificuldades encontradas pelos docentes, frente às limitações motoras dos estudantes, surgem da relação entre a funcionalidade da pessoa com o meio onde ela está inserida. Para responder a esta necessidade é apontado como recurso fundamental e imprescindível a disponibilização de TA, com fundamentos que norteiam as práticas para a modificação da incapacidade permitindo a realização de tarefas habituais (ANDRADE; ARAÚJO, 2018).

Os dados da literatura levam a reflexão quanto ao acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, pois vai além da compreensão de funções e estruturas do corpo, de suas potencialidades e limitações, mas diz respeito à participação social, ao exercício de direitos e à plena reparação de desigualdades (NOGUEIRA; OLIVER, 2018). Neste sentido, pensar a participação social como o pleno desempenho das atividades na quais um indivíduo está envolvido, seja no contexto familiar, comunitário ou com seus pares e amigos (AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION, 2014), é também discutir o acesso e permanência, à luz da justiça ocupacional, que trata das injustiças no âmbito social, não apenas nas dificuldades individuais de cada pessoa (TOWNSEND; MARVAL, 2013).

O termo justiça ocupacional diz respeito à compreensão das desigualdades, da exclusão, da segregação, da marginalização que as pessoas sofrem quando não lhes é permitido desempenhar as atividades e papéis ocupacionais que deseja (TOWNSEND; MARVAL, 2013), mesmo que as leis garantam esta participação como direito, incluindo a educação.

O protocolo de inclusão tem a finalidade de gerar mudanças, rompendo principalmente as barreiras atitudinais, pois conforme acrescentam Moreira, Bolsanello e Seger (2011 p. 141), a inclusão “é um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado” para vencer o desafio de não perpetuar as desigualdades e injustiças sociais.

3 CONCLUSÃO

O objetivo de construção e validação do **Protocolo geral de inclusão para estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida** foi alcançado. Exigiu a análise das políticas públicas que tratam da temática da inclusão e também das experiências descritas na literatura. O produto deste estudo exercerá uma função prática de auxiliar o docente a olhar as dificuldades e de pensar em soluções para a inclusão dos estudantes com deficiência física e/ou mobilidade reduzida nos

espaços oferecidos. Contudo, observa-se que ainda são necessários estudos que envolvam a compreensão de que as IES são espaços de garantia de direitos, de plena participação social, e não somente lugar para se aprender uma prática. É necessário entender a deficiência além das questões referentes às limitações de acessibilidade física e olhar também para os aspectos que impactam o processo didático e social que estão presentes.

Os avanços nas políticas públicas de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência física nos espaços educacionais buscam preencher lacunas históricas de exclusão, que se perpetuam até a atualidade. Nesse sentido, sugere-se capacitação dos docentes da IES, para que possam participar ativamente no processo de educação inclusiva. Acredita-se -se que o envolvimento de toda comunidade acadêmica por meio da troca de ideias, diálogo e conhecimento das NEE tornará o Ensino Superior cada vez mais democrático e inclusivo.

CONSTRUCTION AND VALIDATION OF PROTOCOL FOR STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITIES AND/OR REDUCED MOBILITY IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The study was developed in the Master in Teaching in Health Sciences. It is a methodological study of construction and validation of the inclusion protocol, to assist the identification and needs of students with physical disabilities and / or reduced mobility who enter teaching higher. The validation was carried out by experts in the fields of education and rehabilitation services. The General Content Validity Index reached 0.888 indicating an acceptable index of agreement between the experts. The confirmation of the index, by the Agreement Test, showed a statistical difference with $p < 0.05$ and $dF = 6$, thus validating each item of the protocol. It is concluded that the protocol proved to be valid in its content with the possibility of applicability, but further studies will be necessary to evaluate the protocol throughout the academic life. It is emphasized that the use of this instrument must be combined with the training of teachers to make education increasingly democratic and inclusive.

Keywords: People with disabilities; College education; Inclusion.

REFERÊNCIAS

- ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos**. ABNT NBR 9050, 2015. Disponível em: http://abridef.org.br/conteudoExtra/abridef-arquivo-2016_07_05_09_49_50-361.pdf
- ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p. 3061–3068, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n7/06.pdf>
- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Occupational therapy practice
Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 11, n. 2, p. 183-197, jul/dez.2021

framework: Domain and process. **American Journal of Occupational Therapy.**, v. 68, 2014.

ANDRADE, Mirela Moreno de Almeida; ARAÚJO, Rita de Cassia Tibério. Características de Alunos com Deficiência Física na Percepção de Seus Professores: Um Estudo sob os Parâmetros Conceituais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 24, n. 1, p. 3–16, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0003.pdf>

BERBERIAN, Ana Paula.; GUARINELLO, A. C. Inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade particular de Curitiba Inclusion of students with disabilities in a particular university of Curitiba Inclusión de estudiantes con discapacidad. **Distúrb Comun.**, v. 29, n. 4, p. 749–758, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/32883/24540>

BOMFIM, Maria Inês; GOULART, Valéria Morgana Penzin; OLIVEIRA, Lêda Zoraide de. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Interface. Comunicação saúde e educação.**, v. 18, n. c, p. 749–758, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18n51/749-758>

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília-DF Seção1, 27 dez. 1961, p. 11429 (Publicação Original). 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União Brasília-DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf?sequence=1&isAllowed=y

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF., 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172, 9 de jan. 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10/1/2001, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

BRASIL. Presidência da República. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas - CAT CORDE,** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. 2007 Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE para o Decênio 2011-2020 - Ministério da Educação. **Diário Oficial da União de 5 de outubro de 1988.** 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf

BRASIL. **DOCUMENTO ORIENTADOR PROGRAMA INCLUIR - ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SECADI/SESu – 2013**. [s.l: s.n.]. Disponível em"
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Linha de Base - Diretoria de Estudos Educacionais DIREDE**. Ministério da Educação e Cultura 2014a. **Anais.2014^a**
Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/pne_2014_2024_linha_base.pdf

BRASIL. **DOCUMENTO FINAL Conferência Nacional de Educação 2014 - CONAE - Ministério da Educação**. 2014b. Disponível em:
http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf

195

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatuizada-pl.pdf>>

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2017. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413–428, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>

DEVELLIS, Roberto F. Scale development. Theory and applications. 4^a ed. Los Angeles: Sage; 2017. p. 106-51.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: Uma Revisão Sistemática. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 24, n. 2, p. 217–228, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-02-0217.pdf>

GARCIA, Raquel Araujo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: Percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. Specialissue, p. 33–40, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-33.pdf>

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior : apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência The participation of students with physical. p. 151–166, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-151.pdf>

GRANT, Joan S.; DAVIS, Linda L. Focus on Quantitative Methods Selection and Use of Content Experts for Instrument Development. **Research in Nursing & Health**, v. 20, p. 269–
Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 11, n. 2, p. 183–197, jul/dez.2021

274, 1997.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; et al. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior : o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 11, n. 18, p. 1–25, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/53635-220135-1-PB.pdf>

MATIAS, Flavia Souza; SOUZA, Sandra Freitas de. A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saúde., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 11 n. 17 p. 85-107 jul./dez. 2014**, v. 17, p. 85–107, 2014. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/3931/1951>

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosângela Gerhker. (2011) Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, v. 41, p.125-143, 2016. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior 1. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, v. 26, n. 4, p. 859–882, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cadbto/v26n4/pt_2526-8910-cadbto-26-04-00859.pdf

OMS Organização Mundial da Saúde, CIF: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP; 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior : a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. Número Especial, p. 127–134, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf>

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3007–3015, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3007.pdf>

SILVA Jackeline Susann Souza, J.; GONZÁLEZ-GIL, Francisca. Acessibilidade Gênero e Educação Superior : Indicativos Procedentes das Investigações Científicas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 23, n. 4, p. 607–622, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n4/1413-6538-rbee-23-04-0607.pdf>

SOUZA, Ana Cláudia de; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; GUIRARDELLO Edinêis de Brito. Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 649-659, jul./set. 2017.

TOMELIN, Karina Nones et al. Educação inclusiva no ensino superior : desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Rev. Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94–103, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/11.pdf>

TOWNSEND, Elizabeth; MARVAL, Rebecca. Can professionals actually enable occupational justice? **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, v. 21, n. 2, p. 215–228, 2013. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/cto.2013.025>

TREVISO, Patricia; COSTA, Bartira Ercília Pinheiro da. Percepção de Profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto Contexto Enferm.** v. 26, n. 1, p. 1–9, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n1/pt_0104-0707-tce-26-01-e5020015.pdf

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>