

INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS, CULTURAS E POLÍTICAS INCLUSIVAS EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS

INSTRUMENTOS PARA EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS, CULTURAS Y POLÍTICAS INCLUSIVAS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

INSTRUMENT FOR EVALUATING INCLUSIVE PRACTICES, CULTURES AND POLICIES IN UNIVERSITY CONTEXTS

Juliana Cavalcante de Andrade LOUZADA¹
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS²

RESUMO: A presença de pessoas com deficiência no ensino superior acena políticas afirmativas em defesa de uma universidade acessível a todos. Convoca ainda, distintos membros da comunidade acadêmica a reduzir as desigualdades no acesso e participação na Educação Superior, à coletivos populacionais, em situação de vulnerabilidade social, econômica e educacional, dos quais se inserem as pessoas com deficiências. Posto isso, este trabalho descreve a preparação do instrumento de pesquisa para identificar políticas, culturas e práticas inclusivas em contextos universitários. Trata-se do Índice de Inclusão para Educação Superior (INES), traduzido e adaptado para uso em ambientes socioeducativos universitários distintos. Os resultados indicaram ajustes no instrumento original sendo, portanto, adaptado ao contexto universitário brasileiro. Sua aplicabilidade reafirma o compromisso institucional da comunidade acadêmica para uma mirada social, crítica e transformadora dos processos de formativos na Educação Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Educação inclusiva. Ensino superior. Inclusão

RESUMEN: *La presencia de personas con discapacidad en la educación superior atrae políticas afirmativas en defensa de una universidad accesible para todos. También hace un llamado a los distinguidos miembros de la comunidad académica para reducir las desigualdades en el acceso y participación en la Educación Superior, de los grupos de población en situación de vulnerabilidad social, económica y educativa, incluidas las personas con discapacidad. Dicho esto, este trabajo describe la elaboración del instrumento de investigación para identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en contextos universitarios. Es el Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES), traducido y adaptado para su uso en diferentes entornos socioeducativos universitarios. Los resultados indicaron ajustes en el instrumento original, siendo, por tanto, adaptado al contexto universitario brasileño. Su aplicabilidad reafirma el compromiso institucional de la comunidad*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8713-8963>. E-mail: ju_louzada@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Professor assistente no Departamento de Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4247-1447>. E-mail: sandra.eli@unesp.br

acadêmica con una perspectiva social, crítica y transformadora de los procesos de formación en Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: *Accesibilidad. Educación inclusiva. Enseñanza superior. Inclusión.*

ABSTRACT: *The presence of people with disabilities in higher education shows affirmative policies in defense of a university accessible for all. It also calls on distinguished members of the academic community to reduce inequalities in access and participation in Higher Education, to population groups in a situation of social, economic, and educational vulnerability, including people with disabilities. This research describes the preparation of the instrument to identify inclusive policies, cultures, and practices in university contexts. It is the Inclusion Index for Higher Education (INES), translated and adapted for use in different university socio-educational environments. The results indicated adjustments in the original instrument and created the adapted version to the Brazilian university context. Its applicability reaffirms the institutional commitment of the academic community for a social, critical, and transforming perspective of the training processes in Higher Education*

KEYWORDS: *Accessibility. Inclusive education. Higher education. Inclusion.*

Introdução

O acesso à educação é um direito fundamental de todos. Neste sentido, estratégias de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional vêm ganhando espaço nas últimas décadas. Esse avanço teve início com alguns documentos internacionais, tais como: a Declaração da Educação para Todos (UNICEF, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Convenção de Guatemala (OEA, 1999), contudo, só ganhou força no cenário nacional no ano de 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo reforçado com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Com a publicação desses documentos, foi possível perceber maior preocupação das instituições de ensino, a saber, as universidades e a própria Educação Básica, diante das políticas de inclusão e acessibilidade no espaço educacional. Quando falamos de acessibilidade, a entendemos como:

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

A ascensão no número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior tem papel fundamental para que as propostas de educação inclusiva se solidifiquem e ganhem espaço no cenário nacional, ampliando as discussões sobre esta temática. Diversas pesquisas foram desenvolvidas e publicadas, e isso é fundamental para a promoção e avanço das políticas de acessibilidade e inclusão na universidade.

Oliveira *et al.* (2016) realizaram uma revisão de literatura sobre a produção científica no tocante à educação inclusiva na Educação Superior, e observaram que a maioria dos estudos atribuía as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos com deficiência como decorrentes do mau funcionamento do desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes e não como resultante das práticas educacionais ineficientes de ensinagem e das barreiras que impedem a esses ascenderem aos currículos acadêmicos em igualdade de condições aos demais estudantes.

Nesse aspecto, analisar a normatização e legitimidade do ingresso e a participação do público-alvo da Educação Especial (deficiência física, auditiva, visual, intelectual, altas habilidades/superdotação) – PAEE em instituições de Educação Superior se faz necessária. Partindo desse pressuposto, Cabral e Melo (2017) concluíram que ainda há muito o que se fazer para que se observem condições efetivas de participação nos espaços sociais e acadêmicos em ambientes universitários. Ao encontro desses achados, Anache e Cavalcante (2018) reiteram a importância de investimentos no âmbito da infraestrutura e de formação profissional capazes de promover políticas, culturas e práticas educacionais inclusivas nas universidades.

Neves, Maciel e Oliveira (2019) realizaram entrevistas com coordenadores de cursos acerca de práticas inclusivas de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Pará (UFPA); os discursos dos participantes revelaram que embora a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior já faça parte da nossa realidade, há necessidade de consolidação de políticas públicas e, principalmente, de se reinventar o fazer pedagógico. Para esses autores:

[...] o reconhecimento do direito ao ensino superior não significa a garantia de que a pessoa com deficiência consiga exercê-lo, visto que ainda se faz necessário que as IES se reinventem nas dimensões das estruturas físicas, pedagógicas e didáticas, visando eliminar as barreiras que impedem e/ou limitam a permanência dessas pessoas (NEVES; MACIEL; OLIVEIRA, 2019, p. 445).

Com base no aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2018), diferentes estudos buscam problematizar aspectos da acessibilidade, como equidade de oportunidade

formativa, nesta etapa de ensino. De modo geral, demonstram preocupação em relatar a presença de recursos de tecnologia assistiva utilizados nas práticas educativas (FERNANDES; COSTA, 2015; FISCHER, 2019; MEDRADO; MELLO; TONELLIS, 2019; TOMELIN *et al.*, 2018), de estratégias diferenciadas que promovam a aprendizagem do acadêmico com deficiência em sala de aula (DINIZ; ALMEIDA; FURTADO, 2019; LIMA *et al.*, 2016; SERRANO; OCHOA, 2018;), avaliação de propostas de formação continuada para docentes universitários (LIMA *et al.*, 2016; NEVES, MACIEL; OLIVEIRA, 2019), identificação de barreiras (CIANTELLI; LEITE, 2016), entre outros.

Sob a influência das políticas nacionais inclusivas e dos estudos desenvolvidos nesta temática, este artigo descreverá as etapas de adaptação do *Índice de Inclusión para Educación Superior* (INES), caracterizado por instrumento de produção de informação, sobre diferentes âmbitos das condições de acessibilidade em contextos socioeducativos universitários.

O INES se caracteriza como instrumento desenvolvido por pesquisadores colombianos, como parte central da política de organização das Diretrizes Institucionais da Educação Superior do país (COLÔMBIA, 2017). O instrumento está dividido em três questionários (com escalas do tipo Likert), que buscam avaliar por meio de 12 fatores e 25 indicadores temas centrais da educação inclusiva com ênfase no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas na Universidade. Assim, o instrumento permite coletar informações sobre a percepção de funcionários, docentes e discentes com relação aos indicadores, que vão desde a análise de sistemas de admissão, permanência e créditos para estudantes, até a análise de estratégias de desenvolvimento acadêmico, em articulação com os processos de pesquisa e de criação artística e cultural em ambientes formativos universitários. Cada fator se constitui por, no mínimo, dois indicadores, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Fatores e Indicadores do *Índice de Inclusión para Educación Superior* – INES.

| FACTOR | INDICADOR |
|------------------------------------|--|
| 1. Misión y Proyecto Institucional | 1.1 Barreras para el aprendizaje y la participación |
| | 1.2 Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva |
| 2. Estudiantes | 2.1 Participación de estudiantes |
| | 2.2 Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes |
| 3. Profesores | 3.1 Participación docente |
| | 3.2 Docentes inclusivos |
| 4. Procesos académicos | 4.1 Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular |
| | 4.2 Evaluación flexible |

| | |
|---|--|
| 5. Visibilidad nacional e internacional | 5.1 Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales 5.2 Relaciones externas de profesores y estudiantes |
| 6. Investigación y creación artística y cultural | 6.1 Investigación, innovación y creación artística y cultural em educación inclusiva 6.2 Articulación de la educación inclusiva com los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural |
| 7. Pertinencia e impacto social | 7.1 Extensión, proyección social y contexto regional 7.2 Seguimiento y apoyo a vinculación laboral |
| 8. Procesos de autoevaluación y autorregulación | 8.1 Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva 8.2 Estrategias de mejoramento 8.3 Sistema de información inclusivo |
| 9. Organización, administración y autorregulación | 9.1 Procesos administrativos y de gestión flexibles 9.2 Estructura organizacional |
| 10. Planta física y recursos de apoyo académico | 10.1 Recursos, equipos y espacios de práctica 10.2 Instalaciones e infraestructura |
| 11. Bienestar institucional | 11.1 Programas de bienestar universitario 11.2 Permanencia estudiantil |
| 12. Recursos financeiros | 12.1 Programas de educación inclusiva sostenibles 12.2 Apoyo financiero a estudiantes |

Fonte: Colômbia (2017, p. 31)

Esse documento foi desenvolvido a partir dos constructos dispostos pelo *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, originalmente “Index for inclusión educativa”, desenvolvido por Tony Booth e Mel Ainscow (2000), sendo este traduzido para mais de 26 línguas, em diferentes países – cujas metas principais estão direcionadas para a sua implementação na educação básica. De modo geral, ambos os instrumentos são caracterizados como procedimentos metodológicos de promoção de práticas políticas, culturais e inclusivas em contextos educacionais. A tradução/adaptação dos instrumentos mencionados em diferentes níveis de ensino favorece a tomada de decisões de aprendizagem, de participação e de convivência da comunidade universitária, como aspecto fundante da concretização da política institucional universitária, bem como possibilita a consolidação na busca de apoio financeiro e alianças internacionais.

Trata-se de um estudo que compreende um recorte de uma pesquisa de doutorado³ que em sua totalidade se dedica a traduzir e adaptar o INES para aplicação ao contexto universitário

³ LOUZADA, J. C. A. responsável pela pesquisa “Parâmetros de acessibilidade e inclusão em uma universidade brasileira”, vinculada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista - “Júlio de Mesquita Filho” - Marília, sob a supervisão da professora Dra. Sandra Eli S. Oliveira Martins (CNPq/ 2018, atual).

com vistas a identificar parâmetros de acessibilidade e inclusão em uma universidade pública brasileira; traçar o perfil dos participantes; identificar e analisar as barreiras de acessibilidade e inclusão na universidade, bem como elaborar e apresentar recomendações que permitam à comunidade acadêmica gerar um plano de melhora da educação inclusiva na Universidade. Por sua vez, este estudo vincula-se a uma pesquisa em rede mais ampla, “Acessibilidade e Inclusão em Contextos Universitários Diferenciados” (Chamada Programa Universal MCTIC/CNPq - 2018 Proc. 425167/2018-6 – atual). Ainda, está em consonância com os estudos do Núcleo 4 - Acessibilidade, Deficiência e Educação Inclusiva, do Projeto Internacional de Redes de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação” - CAPES/PRINT (Edital PROPG 02/2019 Proc. AUXPE Nº 88881.310517/2018-01), que integra o Projeto de Rede Internacional de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação”, no Convênio CAPES-PRINT-UNESP - “Tema sociedades plurais”.

Metodologia

Local e Participantes

A presente pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Participaram desta etapa da pesquisa estudantes universitários com e sem deficiência, servidores e docentes da instituição. Vale destacar que os participantes da pesquisa foram convidados a participar voluntariamente. O contato foi feito por intermédio da comissão de acessibilidade (CA) da universidade, uma vez que na condição de convidada da reunião, a pesquisadora teve a oportunidade de explicar o objetivo da pesquisa e fazer o convite aos presentes, que se encarregaram de repassar aos demais colegas, atores sociais, inscritos naquele contexto.

A ideia de realizar o primeiro contato com os participantes durante uma reunião da CA se deu com base nos pressupostos do INDEX (BOOTH; AINSCOW, 2000) e do INES (COLÔMBIA, 2017), que compreendem a comunidade escolar e acadêmica como atores principais das ações desenvolvidas no ambiente escolar e universitário. Deste modo, a comissão é composta por esses diferentes sujeitos. Assim, as reuniões do Grupo Coordenador (GC), que é formado obrigatoriamente por um sujeito de cada segmento, contou com professor(es), aluno(s), servidores, com representação do segmento populacional destacado neste estudo – universitários com deficiência, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Participantes das reuniões do Grupo Coordenador ao longo do estudo

| | Total | G1 | G2 | G3 | G4 |
|----------------------------------|-------|----|----|----|----|
| Docentes | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Discentes com deficiência | 4 | 3 | 1 | 0 | 1 |
| Discentes sem deficiência | 0 | 8 | 4 | 5 | 5 |
| Funcionários | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Total | 21 | 16 | 8 | 7 | 9 |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Além dos participantes do GC, o estudo contou com outros participantes em etapas subsequentes a esses encontros. Essas etapas tiveram intuito de avaliar e verificar a compreensão do material elaborado nos GC. Para tanto, participaram desta fase alunos dos cursos de diferentes grandes áreas do conhecimento (humanas, exatas e biológicas) e participantes de um grupo de estudo dentro da temática da pesquisa em outro campus da mesma universidade e de outra universidade parceira. O quadro 3 apresenta a descrição dos participantes nas diferentes fases após a realização dos GC, bem como o nome adotado para cada uma dessas etapas, que serão descritas adiante.

Quadro 3 – Participantes das etapas de avaliação do instrumento após as reuniões do Grupo Coordenador

| | | | |
|--|---|------------------------------------|--|
| Avaliação por Juízes I (discentes de diferentes áreas) | Discentes dos cursos de Educação Física | Discentes dos cursos de Psicologia | Discentes dos cursos de Sistemas de Informação |
| | 17 | 29 | 19 |
| Avaliação por Juízes II (pesquisadores da mesma IES) | Discentes estudantes da temática | Docentes estudantes da temática | |
| | 5 | 2 | |
| Avaliação por Juízes III (pesquisadores da área em outra IES) | Discentes estudantes da temática | Docentes estudantes da temática | |
| | 1 | 3 | |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tradução e Adaptação do Instrumento

Essa etapa do estudo se efetivou a partir da conformação de um grupo de trabalho denominado de Grupo Coordenador (GC), já descrito e apresentado anteriormente no quadro 2. Para se utilizar um instrumento traduzido de outro idioma, a literatura técnica pertinente recomenda adaptação cultural (BEATON *et al.*, 2000; 2007), que é baseada em um processo que envolve a linguagem, por meio da tradução, bem como a adequação cultural na fase de

elaboração do instrumento para uso em outro país. Este procedimento visa assegurar a equivalência linguística, semântica e cultural com o instrumento original, com vistas a viabilizar sua aplicação nas universidades participantes. No presente estudo, optou-se por seguir as recomendações sugeridas por Beaton *et al.* (2000; 2007), e foram cumpridas as seguintes fases, a saber:

Na fase 1 foi realizada a tradução da língua estrangeira do espanhol para o português, por um profissional qualificado para esta atividade e atuante na temática em questão.

Após o retorno do material, a fase 2 se caracterizou pelo trabalho e configuração do Grupo Coordenador (GC), cuja equipe se reuniu em encontros mensais, presencialmente, com duração de aproximadamente três horas pelo período de 6 meses, com a finalidade de avaliar os 25 indicadores descritos no instrumento (COLÔMBIA, 2017). Esta tarefa exigiu da equipe envolvida uma posição crítica sob os discursos acadêmicos, reducionistas e descontextualizados, que versam sobre demandas educacionais especiais das pessoas com deficiência, a fim de cumprir as exigências formais e legais disseminadas pela política governamental de Educação Inclusiva. Todos os encontros tiveram o áudio das discussões gravados e foram feitos registros das principais alterações recomendadas ao longo das reuniões. Ao fim dos 6 meses, procederam-se todas as alterações pertinentes no instrumento, como exclusões, substituições e inclusões de conteúdos para que se aproximasse da realidade local. De posse do instrumento adaptado para a realidade universitária brasileira em questão, o GC sistematizou os indicadores no conjunto de itens que compõem uma escala tipo Likert com variáveis de mensuração, numa pontuação crescente/decrescente (0 a 4 pontos).

A partir do encaminhamento de uma síntese do instrumento para análise dos enunciados a fim de verificar sua compreensão dentro da temática pretendida – avaliação por juízes I, iniciamos a fase 3. Nesta fase, foi elaborado um questionário composto pelo nome do indicador e a definição do mesmo seguido das opções “sim” e “não”, cujos respondentes deveriam assinalar “sim” para definições coerentes com o título do indicador e “não” para definições que não apresentassem coerência com o título. Nos casos de resposta negativa, os participantes poderiam preencher um campo justificando sua resposta.

A cada fase (1, 2, 3, 4, 5, 6) desta etapa da pesquisa foi averiguada a pertinência dos enunciados e o grau de concordância da definição dos enunciados com seus indicadores. Ainda esclarecemos que foram adotados os procedimentos indicados por Leite e Lacerda (2018) no tocante à validação de uma escala de concepções de deficiência, considerando a participação de alunos e pesquisadores envolvidos com a temática na condição de juízes, no que confere aos procedimentos desenvolvidos nas três últimas fases.

De posse das respostas dos alunos, a fase 04 depreendeu a análise dos enunciados analisados na fase 03 pelos alunos da graduação, considerando aqueles que não apresentaram índice de concordância igual ou superior a 75%. Nesse sentido, foram submetidos a nova avaliação por juízes (II), desta vez, especialistas na área da educação inclusiva, participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão (GEPDI). Esses pesquisadores avaliaram os enunciados a fim de elucidar possíveis lacunas na definição dos indicadores.

A fase 5 compreendeu as atividades de avaliação por um novo grupo de juízes (III), com expertises na temática do estudo. Nesta etapa, os indicadores e as definições foram encaminhados/as a um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria que atuam especificamente com as temáticas: Educação Especial, Inclusão e Diferença, Educação Inclusiva, Acessibilidade no Ensino Superior, Políticas de Inclusão e Acessibilidade. Neste momento do estudo, a finalidade foi confirmar a relação indicador-definição. Para tanto, os pesquisadores tiveram como tarefa identificar qual definição correspondia a cada indicador, uma vez que receberam duas listas e apenas uma delas estava numerada. Essa fase foi de suma importância para este trabalho, uma vez que trouxe a possibilidade de identificar críticas ao instrumento e apresentar novas possibilidades de enunciados com intuito de formatar um instrumento eficaz e coerente com a realidade estudada. As alterações e sugestões propostas por este grupo de juízes, bem como as demais modificações sofridas do documento inicial, serão apresentadas no tópico resultados.

Denominada de Retrotradução, a 6ª e última fase foi caracterizada pela tradução da versão adaptada com todos os ajustes culturais em português novamente para o espanhol, para então, ser comparada ao texto original (COLOMBIA, 2017) por um profissional fluente nos dois idiomas e da área da temática do estudo. Esta fase teve por objetivo assegurar a confiabilidade dos processos anteriores, garantindo que tenha sido mantida a ideia inicial do instrumento, restringindo-se apenas à tradução e à adaptação cultural (SANTOS, 2016). Dessa forma, o documento se concretizou em sua versão final adaptada e traduzida denominada de INES-BRASIL.

Resultados

Ao longo do processo de adaptação o instrumento passou por diferentes fases de análise. Abaixo iremos apresentar os resultados referentes a cada uma das fases descritas anteriormente. Após a tradução para o idioma local, o material foi submetido para a análise do Grupo Coordenador (GC), composto por discentes, docentes e servidores com e sem deficiência cuja

participação nos encontros era facultativa, não nos permitindo assim manter um número fixo de participantes, contudo, pelo menos um representante de cada grupo participou de todas as reuniões.

Durante as reuniões, os membros do GC realizaram adequações nos indicadores e nas questões norteadoras que possibilitam maior compreensão do material. Dentre as principais alterações realizadas, observam-se substituições por palavras sinônimas em alguns indicadores ou questões, bem como detalhamento de informações, conforme o exemplo destacado no Quadro 4, que aponta, sublinhados os termos excluídos na coluna da esquerda e, em *itálico*, os termos substituídos ou acrescentados na coluna da direita.

Quadro 4 – Apresentação das alterações realizadas no indicador 1.2 do fator 1. Missão e projeto institucional

| Instrumento Original | Alterado após 1ª reunião do Grupo Coordenador |
|---|--|
| 1.2 Identificação e caracterização dos <u>estudantes da educação inclusiva</u> | 1.2 Identificação e caracterização dos estudantes |
| A instituição identifica a diversidade estudantil em suas <u>particularidades</u> (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, físicas, geográficas) e destina ênfase aqueles mais suscetíveis a serem excluídos do sistema. | A instituição identifica a diversidade- <i>pluralidade</i> estudantil em suas <i>diferentes manifestações/esferas</i> (<i>sociais</i> , econômicas, políticas, culturais, linguísticas, <i>sensoriais</i> , <i>sexuais</i> , <i>etno-racial</i> , físicas, geográficas) e destina ênfase aqueles mais suscetíveis a serem excluídos do sistema. |

Fonte: Adaptado pelas autoras

Vale mencionar que todos os indicadores, bem como suas questões norteadoras, foram analisados/as pelo GC durante as reuniões, e foi possível observar que a revisão e adaptação dos indicadores tornaram o instrumento condizente com a análise das questões de acessibilidade e inclusão do contexto estudado e passível de aplicação nas etapas seguintes do estudo.

Como etapa seguinte, transcorreu-se a fase 3, na qual estudantes de licenciatura puderam avaliar a compreensão dos enunciados dos indicadores, bem como suas definições. Nessa fase, foi possível observar que alguns indicadores não estavam didaticamente esclarecidos em suas definições, como por exemplo: “**INDICADOR:** Avaliação Flexível. **DEFINIÇÃO:** Os processos de avaliação acadêmica contam com ferramentas e estratégias flexíveis que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante” (recorte do instrumento em fase de adaptação utilizado para avaliação na fase 3). Este indicador teve

concordância inferior a 75% no tocante a sua compreensão, e dentre os argumentos mais citados podemos destacar a necessidade de exemplificar os processos de avaliação acadêmica.

Posterior a esta fase, os enunciados que apresentaram concordância inferior a 75% foram analisados e alterados por um grupo de juízes, conforme detalhado anteriormente. Nesse sentido, a fase 4 indicou substituições necessárias na definição dos indicadores para torná-los de mais fácil compreensão. Um exemplo das alterações realizadas foi a substituição da palavra “identifica” por “percebe” no indicador 1. Nesse caso, optou-se pelo verbo “perceber”, uma vez que este apresenta maior relação ao sentido de imagens, impressões e sensações, quando comparado ao verbo “identificar”. Outro exemplo interessante foi a substituição da palavra “autorregulação” por “regulamentação” no indicador 8. Neste caso, a palavra utilizada inicialmente no processo de tradução não trazia sentido exato ao contexto aplicado, uma vez que autorregular é regular a si mesmo e a ideia trazida no indicador é regulamentar a educação inclusiva, e isso envolve a participação de todos os envolvidos na comunidade acadêmica; desse modo, o termo regulamentação foi mais coerente ao contexto em questão.

Todas as alterações realizadas foram aprovadas pelo grupo que as discutiram e consentiram que tornavam o instrumento mais compreensível. Os debates ocasionados nesta fase possibilitaram a reflexão conjunta acerca dos indicadores e permitiram melhor redação das sentenças.

Ainda nesse processo de adaptação do material, a fase 5 foi realizada por outros juízes, também estudiosos da temática no formato duplo-cego. Neste momento, os juízes puderam ler os indicadores e identificar suas respectivas definições. Como sequência, para aqueles indicadores que não tiveram suas definições associadas corretamente, foi solicitado aos juízes a sugestão de nova redação, como demonstra o exemplo do quadro 5.

Quadro 5 – Exemplo de uma das alterações realizadas pelo grupo de juízes III

| Instrumento pós avaliação por Juízes II | Alterado após avaliação por Juízes III |
|---|---|
| 1.2 Identificação e caracterização dos estudantes | 1.2 Identificação e caracterização dos estudantes |
| A instituição <u>percebe</u> a diversidade-pluralidade estudantil em suas diferentes manifestações/esferas (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, sexuais, etno-raciais, físicas, geográficas) e identifica aqueles mais suscetíveis a serem excluídos do sistema. | A instituição <i>utiliza instrumentos para conhecer</i> a diversidade-pluralidade estudantil em suas diferentes manifestações/esferas (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, de gênero, etno-raciais, físicas, geográficas) e identifica aqueles mais suscetíveis a serem excluídos ou <i>marginalizados</i> pelo sistema. |

Fonte: Adaptado pelas autoras

No exemplo acima citado, observamos a substituição da palavra “perceber” pela sentença “utiliza instrumentos para conhecer” com a finalidade de tornar a informação mais clara aos respondentes e adequada às condições culturais universitárias da instituição de origem dos participantes do estudo. Outras alterações dessa natureza foram realizadas sempre após várias discussões entre os juízes envolvidos. A última fase correspondeu à retrotradução, ou seja, a versão final do material foi traduzida para o idioma de origem e encaminhada para uma pesquisadora da mesma área do estudo para proceder a leitura e possíveis críticas e sugestões.

Contribuição de uso do INES para as pesquisas no Brasil nesta temática

Após todas as etapas já descritas anteriormente, a versão final do documento, denominada de INES-Brasil, manteve-se com 12 fatores e 25 indicadores, contudo, alguns fatores passaram a apresentar de um até três indicadores. As possibilidades de respostas foram mantidas, tal qual o instrumento original, caracterizando-se assim por um instrumento composto por uma escala Likert que varia de 3 a 4 pontos, conforme o tipo de indicador (reconhecimento: 3 pontos; existência e frequência: 4 pontos).

A adaptação do INES demonstrou que houve modificações de parte dos indicadores que integram os 12 fatores que compõem a ferramenta, que são suscetíveis a aplicação nas próximas etapas do estudo. Foi possível também notar que boa parte da ferramenta pôde ser mantida, sofrendo apenas algumas exclusões e pequenas alterações mais voltadas para a construção das questões e dos indicadores do que para o que propunha cada um deles, ou seja, salientando assim o objetivo proposto pela ferramenta original para aplicação no contexto nacional.

Os ajustes realizados permitiram aproximar os indicadores e suas definições do contexto ao qual será aplicado o instrumento, ou seja, uma universidade brasileira. Desse modo, sua adaptação para o contexto brasileiro poderá se constituir em um recurso metodológico de atenção à diversidade; de detecção de pontos fortes e oportunidades de melhoria, e ajudará na tomada de decisões que qualifiquem a aprendizagem, a participação e a coexistência da comunidade, potencializando as ações de tomadas de decisões para eliminação de práticas excludentes a grupos vulneráveis no acesso a esta etapa de educação.

Partindo das respostas da comunidade acadêmica ao referido instrumento, será possível identificar lacunas no tocante ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas, possibilitando a reflexão e a proposição de estratégias de ensino, políticas, atitudes, entre outras características que contribuirão para uma universidade mais inclusiva e acessível em todos os aspectos (arquitetônicos, metodológicos, atitudinais, comunicacionais, tecnológicos).

Os estudos relacionados à presença de estudantes com deficiência na Educação Superior se concentram nas ações de acesso, permanência e implementação de recursos. Ferreira *et al.* (2016) apontam um grande distanciamento entre as políticas públicas de inclusão e o que acontece na prática dentro das universidades. Para esses autores, o debate sobre as barreiras e as estratégias no espaço universitário deve ser amplamente discutido, mais que isso, os alunos com deficiência devem ter espaço de fala para que mudanças possam ser implementadas com base na informação daqueles que são alvos dessas barreiras. Neves, Maciel e Oliveira (2019, p. 444) afirmam que “ainda há um longo caminho a ser construído no interior das universidades brasileiras, caminho esse que passa pela consolidação das políticas públicas e pela reinvenção do fazer pedagógico”.

Corroborando com esses autores, Peron e Michels (2015) apontam que a universidade deve ampliar seu conhecimento frente às políticas de inclusão e acessibilidade, buscando reconhecer de fato as necessidades dos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, sugere a implementação de comissões de acessibilidade e inclusão, uma vez que esse espaço na universidade possibilita o contato entre gestão, corpo docente e alunos, como destaca-se na experiência desenvolvida na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (PERON; MICHELS, 2015). Desse modo, há, em algumas universidades federais no país, os núcleos de acessibilidade, que desempenham papel importante nesse aspecto. Esses núcleos têm como função eliminar todos os tipos de barreiras que possam restringir a participação e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. Algumas ações desenvolvidas por esses núcleos contemplam aspectos administrativos (contatos, convênios, equipamentos), pedagógicos (material adaptado, orientações ao corpo docente e gestão, formação continuada) e psicossociais (seminários temáticos envolvendo a temática, capacitação de servidores etc.) (FERREIRA *et al.*, 2016; MEDRADO; MELLO; TONELLIS, 2019; PERON; MICHELS, 2015;).

Contudo, esses núcleos só existem nas instituições federais. Nas instituições estaduais e municipais busca-se desenvolver um trabalho semelhante, porém este caminha gradativamente. A intenção é implementar comissões de acessibilidade, programas de apoio, centros, entre outros, em todas as universidades, a fim de reduzir a distância entre o aluno com deficiência e a comunidade universitária, estreitando assim os laços de relacionamento entre aluno e gestão, viabilizando que outras medidas de inclusão sejam promovidas para potencializar a participação ativa dos alunos com deficiência no ensino superior (MEDRADO; MELLO; TONELLIS, 2019; SILVA, 2014; TOMELIN *et al.*, 2018).

Desse modo, a aplicação de um instrumento que possibilite identificar as principais barreiras observadas pela comunidade acadêmica, sejam elas sobre práticas, políticas ou culturas inclusivas, permitirá um avanço na remoção das mesmas, além de orientar as instituições na promoção de estratégias de inclusão e acessibilidade com base nas queixas dos próprios frequentadores do espaço universitário, promovendo assim uma universidade mais inclusiva e acessível, com a participação ativa dos alunos com deficiência.

Por fim, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou descrever e clarificar as etapas de tradução e adaptação da ferramenta INES (COLÔMBIA, 2017), uma das etapas de uma pesquisa mais ampla, conforme relatado anteriormente. Compartilhar os resultados desta etapa do estudo se constitui um ato responsivo dos envolvidos com a temática. Atitude enunciada pelos preceitos dos que defendem a educação como ato revolucionário e de escuta para que professores, funcionários e estudantes (com e sem deficiência) assumam o protagonismo por criar ambientes socioeducativos mais inclusivos, no horizonte e sem ressalva, da garantia dos direitos fundamentais de todos que ingressarem, assim como seja assegurada a participação efetiva e irrestrita de toda a comunidade universitária.

AGRADECIMENTOS: CNPq/CAPES – 140154/2019-1; MCTIC/CNPq – 425167/2018-6; CAPES/PRINT - AUXPE Nº 88881.310517/2018-01.

REFERENCES

- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. esp., p. 115-125, 2018.
- BEATON, D. *et al.* Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. **Spine**, v. 24, n. 25, p. 3186-3191, 2002.
- BEATON, D. *et al.* **Recommendations for the cross-cultural adaptation for DASH & Quick DASH outcome measures.** Institute for work & health, 2007. 45 p.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (col.). **Guía para la mejora evaluación y mejora de la educación inclusiva.** CSIE. Centre for Studies in Inclusive Education. Reino Unido: CSIE, 2000. 130 f.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Lei n. 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 da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES).** Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior – Sinopse Estatística da Educação Superior.** Brasília, DF: MEC/INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopsesestatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 01 nov 2018.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. esp. 3, p. 55-70, 2017.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Índice de inclusión para educación superior (INES).** Bogotá, 2017. 158p.

DINIZ, I. C. S.; ALMEIDA, A. M.; FURTADO, C. C. University libraries: The role of an accessible campus on the inclusion of users with special needs. **TransInformação**, v. 31, p. 1-12, 2019.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015.

FERREIRA, A. V. *et al.* Educação Inclusiva no ensino superior: principais desafios a serem superados. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande, PB. **Anais [...].** Campina Grande, PB: Realize Editora, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID4844_16082016200614.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

FISCHER, M. L. Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p.535-552, 2019.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 432-441, 2018.

LIMA, A. *et al.* Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação em psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 175-177, 2016.

MACÊDO, L. **Avaliação, acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de graduação do sistema nacional da educação superior (SINAES)**. 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/avaliacao-acessibilidade-e-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-nos-cursos-de-graduacao-do-sistema-nacional-da-educacao-superior-sinaes/> Acesso em: 26 abr. 2020.

MEDRADO, B. P.; MELLO, D.; TONELLIS, J. R. A. Inclusive practices and policies in language teacher education courses. **DELTA**, v. 35, n. 3, p. 1-23, 2019.

NEVES, J. D. V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V. S. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior da Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 443-463, 2019.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso: 25 fev. 2019.

OLIVEIRA, R. Q. *et al.* A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016.

PERON, L.; MICHELS, L. R. F. Práticas Inclusivas na educação superior: a experiência da UFFS. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18088_7828.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

SANTOS, P. N. D. **Tradução e adaptação transcultural do instrumento Wound quality of life**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2016.

SERRANO, E. A. P.; OCHOA, E. M. H. La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. esp., p. 77-85, 2018.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Colaboração, Rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Ed.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 223-230.

TOMELIN, K. N. *et al.* Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994. 17 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 fev. 2019.

Como referenciar este artigo

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0229-0245, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15756>

Submetido em: 19/10/2021

Revisões requeridas em: 30/11/2021

Aprovado em: 28/12/2021

Publicado em: 02/01/2022