UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS – FACC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS – PPGCC

JÂNIO AZEVEDO

A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE E FINANÇAS

RIO DE JANEIRO
2023

JÂNIO AZEVEDO

A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE E FINANÇAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCC/FACC/UFRJ), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Zaidan Gomes

Coorientador: Prof. Dr. José Ricardo Maia de Siqueira

RIO DE JANEIRO

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

A994p Azevedo, Jânio.
A percepção de docentes acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior em contabilidade e finanças / Jânio Azevedo. - 2023.
299 f.

Orientadora: Monica Zaidan Gomes.
Coorientador: José Ricardo Maia de Siqueira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2023.
Bibliografia: f. 261 –281.

1. Ciências Contábeis. 2. Administração. 3. Educação inclusiva. 4. Ensino superior. I. Gomes, Monica Zaidan, orient. II. Siqueira, José Ricardo Maia de, coorient. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. IV. Título.

CDD 657

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário: Luiza Hiromi Arao CRB 7 – 6787
Biblioteca Eugênio Gudin/CCJE/UFRJ

JÂNIO AZEVEDO

A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE E FINANÇAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCC/FACC/UFRJ), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Aprovada em: 25 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profa. Dra. Monica Zaidan Gomes
Doutora em Administração de Empresas – PUC Rio
Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGCC/UFRJ

_____

Prof. Dr. José Ricardo Maia de Siqueira
Doutor em Engenharia de Produção - UFRJ
Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGCC/UFRJ

_____

Prof. Dr. Luís Henrique Abegão
Doutor em Engenharia de Produção - UFRJ
Universidade Federal Fluminense – UFF

_____

Prof. Dr. Luís Perez Zotes
Doutor em Engenhara de Produção - UFRJ
Universidade Federal Fluminense – PPSIG/UFF

_____

Prof. Dr. Murilo Alvarenga Oliveira
Doutor em Administração de Empresas - USP
Universidade Federal Fluminense – PPGA/UFF

Aos meus pais que, nas suas simplicidades,

souberam reconhecer o valor do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço às forças que habitam em mim e que comigo sempre estiveram me fazendo acreditar que é possível e, consequentemente, me impulsionando na realização dos meus projetos, que eu não saberia ao certo denominá-las, mas que estão relacionadas ao grau de esforço, dedicação, comprometimento, responsabilidade, teimosia, resiliência, enfim, forças que revelam quem sou. Muitos desses componentes foram herdados, evidentemente, de minha mãe, Léa da Conceição Azevedo, e de meu pai, Jayme Rodrigues Azevedo, as pessoas mais incríveis que conheci na vida e que sempre serão meu combustível para seguir adiante. Sempre! E por mais que eu tente expressar o que essas duas pessoas representam na minha vida, tudo, mas tudo mesmo, ficaria infinitamente pequeno diante da grandeza de valores (alma) que são – só digo que, quantas vezes eu pudesse nascer, e se me fosse conferida a opção de escolha, eu nasceria delas incontáveis vezes, porque o sentimento de ter sido/ser amado – muito amado – é o melhor que trago em mim. Gratidão por toda vida!

A minha orientadora, Profa. Dra. Monica Zaidan Gomes, a quem procurei na segunda semana de curso e que se prontificou a comigo estar nessa caminhada. Extremamente atenciosa e cuidadosa sempre me auxiliou com esmero no sentido de que fosse desenvolvida uma pesquisa científica com excelência. Sempre com um retorno, quase que imediato, nos meus incontáveis contatos. Gratidão pela refinada orientação baseada em vastos conhecimentos e pelo cuidado e zelo nesse percurso, além do apoio emocional/psicológico no momento pandêmico, quando nosso primeiro tema de pesquisa foi inviabilizado. Minha gratidão pela parceria, professora Monica!

Ao meu coorientador, Prof. Dr. José Ricardo Maia de Siqueira, responsável por fazer o contraponto nas discussões, manter o equilíbrio e recalcular a rota – às vezes, desenhando a rota – sim, foi necessário. Gratidão pelo apoio – em conjunto com a Profa. Monica – para além da orientação, no decorrer da pesquisa, quando se fez necessário readequar o tema do nosso estudo. Recomeçar foi preciso. E como se faz isso? Com a ajuda daqueles que o cercam. Minha gratidão pela parceria, professor José Ricardo!

Aos professores e professoras que participaram das entrevistas desta pesquisa e que foram extremamente generosos/as comigo, mesmo super atarefados/as no exercício da docência, tanto na graduação quanto na pós-graduação, além dos compromissos decorrentes dessas atuações, como orientações acadêmicas e participação em congressos – além, ainda, dos compromissos particulares inerentes à vida – encontraram, de alguma forma, sacrificando

horário de almoço ou os poucos momentos livres, um tempo para contribuírem com seus conhecimentos e experiências nesta pesquisa. Experiência muito valorosa para mim! Contribuições que se constituíram o *corpus* para os resultados deste trabalho. Minha profunda gratidão aos/às docentes participantes deste trabalho!

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGCC/FACC/UFRJ – com o qual tive a honra de trocar experiências e adquirir os conhecimentos inerentes ao curso, em especial à Profa. Dra. Ana Carolina Pimentel Duarte da Fonseca, que muito me inspira na docência pelo tratamento afetuoso de cordialidade que dispensa ao alunado – além da docência de excelência; e à Profa. Dra. Marcia da Silva Carvalho que, da mesma forma, torna o exercício da docência mais humanizado, fazendo com que a convivência na sala de aula – para além da formação – seja uma relação de prazer. Agradeço as duas professoras pelas autorias no artigo científico que desenvolvemos e pela dedicação que tiveram para o êxito da publicação. Minha gratidão a vocês, professoras!

Aos colegas de classe, em especial a Mônica Ferreira Amorim Vargas de Souza, pelo valioso suporte acadêmico junto a uma das matérias mais complexas do curso e, também, a Tereza Cristina Brito de Carvalho, por estar lado a lado e compartilhar, a todo momento, os conhecimentos que estavam ao seu alcance e que seriam úteis a minha pesquisa – além do apoio psicológico. Agradeço, ainda, a Daniele de Paula Moreira, pelas atuações nas apresentações e nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos em equipe; a Marcos Paulo Laranja Ribeiro, pela parceria no artigo científico cuja publicação é item obrigatório do curso, e ao amigo André Pereira Batista pelas infindáveis contribuições a minha pesquisa - facilitadas por trabalharmos juntos como contadores na mesma instituição – e, também, pela parceria em um dos trabalhos acadêmicos – também por ele integrar o corpo discente do programa de pós-graduação da FACC/UFRJ. Minha gratidão a vocês parceiros/as de caminhada!

Aos companheiros de trabalho, em especial, aos meus chefes, Elias Costa Martins, Rozinete Dias Vaz Fernandes e Cláudio Sérgio Resende Costa, pelo apoio e incentivo à realização desse meu projeto de mestrado. Sem a compreensão de vocês, essa tarefa ficaria um pouco mais complexa. Muito obrigado!

Por fim, agradeço aqueles/as que trabalham na secretaria, na coordenação do curso, enfim, aos que contribuíram direta ou indiretamente para o êxito desse projeto.

Muito obrigado!

RESUMO

AZEVEDO, Jânio. **A percepção de docentes acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior em contabilidade e finanças**. 2023. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais inclusivas brasileiras vêm atuando em algumas frentes e culminou, em 2016, na reserva de vagas destinadas a estudantes com deficiência nas universidades federais. Essa demanda, no campo do ensinar e aprender, mobiliza os/as docentes em suas práticas, dadas as especificidades formativas desse alunado, de acordo com os diferentes cursos. Estar diante de um/a estudante que demanda recursos e técnicas diferenciadas de ensino enseja o redirecionamento do olhar para a formação e atuação de docentes universitários/as, no tocante ao pensar e agir do/a professor/a no ato de planejar, ensinar, aprender e avaliar. Assim, o objetivo principal deste estudo é identificar e analisar os facilitadores, as barreiras e os desafios acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças. O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, de cunho qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas, organizadas em um roteiro fundamentado na literatura que ampara esta pesquisa e contou com a participação de 20 docentes atuantes na graduação de Ciências Contábeis e Administração de duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Para leitura dos dados, optou-se pela técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados apontaram duas frentes atuando no processo de inclusão: uma na esfera governamental/institucional, relacionadas às políticas públicas e às ações de acessibilidade nas IFES; e outra, pedagógica, a cargo dos/as docentes e técnicos/as administrativos/as em atividades com estudantes com deficiência no contexto de sala de aula. Os principais facilitadores, barreiras e desafios identificados no processo inclusivo foram agrupados em quatro campos de atuação: institucional, pedagógico, social e profissional, resultando em uma gama de ações e de agentes que precisam atuar em conjunto para que o processo de inclusão possa se efetivar. Ressalta-se, no entanto, que o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças é um processo em andamento nas IFES e que, embora necessite de substanciosos aprimoramentos, em diversos aspectos, para que as universidades assegurem além do acesso, a permanência e a participação de todos/as os/as estudantes, já produz ações que permitem demonstrar que é um processo exequível, pensado para o/a estudante com deficiência, fruto de experiências (e circunstâncias) vividas com esse público ao longo do tempo.

Palavras-Chave: Ciências Contábeis; Administração; Educação inclusiva; Ensino Superior; docentes universitários.

ABSTRACT

AZEVEDO, Jânio. **The perception of teachers regarding the inclusion of students with disabilities in higher education in accounting and finance**. 2023. Master's Dissertation presented to the Postgraduate Program in Accounting, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

In recent decades, Brazilian public policies for inclusive education have taken action in some ways, culminating in 2016 in the creation of "reserve places" for students with disabilities in federal universities. In the field of teaching and learning, the demand for specific training for students with diverse needs has increased. When faced with a student who requires differentiated resources and teaching techniques, it is necessary to redirect the focus towards the training and performance of university teachers. This includes their thinking and actions when planning, teaching, learning and assessing. The main objective of this study is to identify and analyze the facilitators, barriers and challenges related to the inclusion of students with disabilities in higher education in accounting and finance. The present study is an exploratory-descriptive research, of a qualitative nature, through semi-structured interviews, organized in a script based on the literature that supports this research and yet with the participation of 20 professors working in the Accounting Sciences and Administration degrees of two Federal Higher Education Institutions (IFES) located in the State of Rio de Janeiro. The interviews were organized based on relevant literature and analyzed using Content Analysis technique (BARDIN, 2016). The results revealed two factors that inclusion process: one at the governmental/institutional level, which involves public policies and accessibility actions at IFES; another at the pedagogical level, which is the responsibility of teachers and administrative technicians in activities involving students with disabilities in the classroom context. The facilitators, barriers and challenges identified in the inclusive process were grouped into four fields of action: institutional, pedagogical, social and professional. These fields of action require a range of actions and agents to work together to ensure the inclusion process is effective. It is importante to note that the process of including students with disabilities in higher education in accounting and finance is an ongoing effort at IFES. While there is room for improvement in several aspects to ensure access, permanence and participation of all students, there are already actions in place that demonstrate the feasibility of this process. These actions are designed specifically for students with disabilities and are based on experiences and circumstances that have been encountered over time.

Keywords: Accountancy; Administration; Inclusive Education; Higher Education; university teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Interação entre os componentes CIF 47
Figura 2. Funções comuns e específicas de docentes da Educação Especial e Educação Geral 94
Figura 3. Etapas da Análise de Conteúdo 119
Figura 4. Fluxo de informação sobre o/a estudante com deficiência na Instituição "B" 134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Uma visão geral da CIF 49
Quadro 2. Estrutura do sistema educacional brasileiro: níveis, etapas e modalidades de ensino 53
Quadro 3. Resultado de aprendizagem para habilidades profissionais conjugadas com técnicas de ensino 70
Quadro 4. Definições de estratégias de ensino para a prática docente na área de negócios 75
Quadro 5. Estudos anteriores sobre utilização de estratégias pedagógicas ativas 84
Quadro 6. Estudos anteriores relacionados à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior 98
Quadro 7. Identificação dos/as docentes 111
Quadro 8. Relação das categorias com seus respectivos objetivos 111
Quadro 9. Relação entre categoria, questão, pontos de atenção e literatura do roteiro de entrevistas 112
Quadro 10. Temas emergentes das categorias definidas para o estudo 119
Quadro 11. Codificação com base nas categorias 120
Quadro 12. Codificação com base nos temas 121
Quadro 13. Plano de Acessibilidade e Inclusão com base no PDI das Instituições “A” e “B” 125
Quadro 14. Resultados por categoria – Preparação para Inclusão – e temas de análise 143
Quadro 15. Síntese organizacional das Instituições "A" e "B" 144
Quadro 16. Metodologias de ensino utilizadas pelos/as docentes participantes da pesquisa 152
Quadro 17. Resultados por categoria e tema de análise – Diferenciação na metodologia de ensino 153
Quadro 18. Resultados por categoria e tema de análise – Diferenciação nos recursos pedagógicos 159
Quadro 19. Principais materiais didáticos (e adaptações) utilizados/produzidos pelos/as docentes 163
Quadro 20. Resultados por categoria e tema de análise – Diferenciação nos materiais didáticos 165
Quadro 21. Métodos avaliativos utilizados pelos/as docentes 168
Quadro 22. Resultados por categoria e tema de análise – Diferenciação nos processos avaliativos 169

Quadro 23. Resultados por categoria e tema de análise – Participação dos/as discentes com deficiência.....178
Quadro 24. Resultados por categoria e tema de análise – Desempenho dos/as discentes com deficiência.....181
Quadro 25. Resultados por categoria e tema de análise – Dificuldades, desafios e superações 187
Quadro 26. Resultados por categoria e tema de análise - Estágio supervisionado obrigatório 195
Quadro 27. Resultados por categoria e tema de análise - ERE 200
Quadro 28. Sentimentos relacionados a atitudes negativas e positivas da inclusão.....211
Quadro 29. Resultados por categoria – Profissão Docente – e temas de análise 220
Quadro 30. Resultados por categoria – Barreiras – e temas de análise.....235
Quadro 31. Resultados por categoria – Facilitadores – e temas de análise.....245
Quadro 32. Resultados por categoria – Outros – e temas de análise.....256

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados - Brasil - 2011 a 2019 56
Gráfico 2. Total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados - Brasil - 2019 57
Gráfico 3. Relação de Pareto sobre o total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados - Brasil - 2019 58
Gráfico 4. Maiores cursos de graduação em relação ao número de matrículas – Brasil/2019 . 65
Gráfico 5. Comportamento orçamentário Programa Incluir - IFES/BRASIL - em milhões 88
Gráfico 6. Disciplinas de Contabilidade e Administração ministradas pelos/as docentes 128
Gráfico 7. Comportamento orçamentário Programa Incluir - Instituição "A" - em milhões . 225
Gráfico 8. Comportamento orçamentário Programa Incluir - Instituição "B" - em milhões.. 226

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados Biográficos dos/as docentes entrevistados/as 126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	-	Análise de Conteúdo
AVA	-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BPC	-	Benefício de Prestação Continuada
CAT	-	Comitê de Ajudas Técnicas
CES	-	Câmara de Educação Superior
CFC	-	Conselho Federal de Contabilidade
CID	-	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	-	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	-	(CO)rona(VI)rus (D)isease - 19[1])
CPC	-	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
CRCSC	-	Conselho Regional de Contabilidade de Santa Catarina
dB	-	Decibel – unidade de medida para a intensidade do som
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCH	-	Design Centro no Humano
DT	-	*Design Thinking*
EaD	-	Educação à Distância
EDUSP	-	Editora da Universidade de São Paulo
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ERE	-	Ensino Remoto Emergencial
ERP	-	*Enterprise Resource Planning*
ESG	-	*Environmental, Social and Governance*
FACC	-	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis
FBC	-	Fundação Brasileira de Contabilidade
GT	-	Grupo de Trabalho
GTI	-	Grupo de Trabalho Interministerial
GO	-	Grupo de Observação
GV	-	Grupo de Verbalização
HCD	-	*Human-Centered Design*
HI	-	Habilidade Intelectual

[1] Referência a 2019, em razão de ter sido o ano em que os primeiros casos foram publicamente divulgados.

HIC	-	Habilidade Interpessoal e de Comunicação
HO	-	Habilidade Organizacional
HP	-	Habilidade Pessoal
Hz	-	*Hertz* – unidade internacional de medição de frequência sonora
IAESB	-	*Internacional Accounting Education Standards Board*
IASB	-	*International Accounting Standards Board*
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituição de Ensino Superior
IETS	-	Instituto de Estudo sobre Trabalho e Sociedade
IFAC	-	*International Federation of Accountants*
IFBr	-	Índice de Funcionalidade Brasileiro
IFBr-A	-	Índice de Funcionalidade Brasileiro Adaptado
IFBr-M	-	Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado
IFES	-	Instituição Federal de Ensino Superior
IFRS	-	*International Financial Reporting Standards*
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPSASB	-	*International Public Sector Accounting Standards Board*
LBI	-	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
NEE	-	Necessidades Educacionais Específicas
NAI	-	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NIA	-	Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade
ODS	-	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PBL	-	*Problem-Based Learning*
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Institucional
PC	-	*Personal Computer*
PIB	-	Produto Interno Bruto
PNEE	-	Política Nacional de Educação Especial
PR	-	Presidência da República

RIA	-	Repositório de Informação Acessível
REBECA	-	Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados
SARS-CoV-2	-	*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	-	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEESP	-	Secretaria de Educação Especial
SENAI	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	-	Secretaria de Educação Superior
SIAFI	-	Sistema Integrado de Administração Financeira
SIC	-	*Sic Erat Scriptum*
SIOP	-	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
STN	-	Secretaria do Tesouro Nacional
TA	-	Tecnologia Assistiva
TBL	-	*Team-Based Learning*
TDIC	-	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	-	Tecnologia da Informação e Comunicação
UERJ	-	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	-	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	-	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
WG	-	*Washington Group on Disability Statistics*
WHO	-	*World Health Organization*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 29

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA 33

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA 35

1.2.1 Objetivo Geral 35

1.2.2 Objetivos Específicos 35

1.3 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO 35

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO 38

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO 38

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 41

2.1 ENSINO E SOCIEDADE 41

2.2 DEFICIÊNCIA E SOCIEDADE 43

2.2.1 Modelos Teóricos de Deficiência 44

2.2.2 Deficiência – Tipos e Definição 51

2.3 DEFICIÊNCIA E ENSINO 52

2.3.1 Educação Especial 53

2.3.2 Educação Inclusiva 54

2.3.3 Educação Inclusiva e Ensino Superior 55

2.4 CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO NA ERA DO CONHECIMENTO 58

2.4.1 Um Modelo Mental para Pensar o Futuro 60

2.4.2 O Perfil do/a Contador/a e do/a Administrador/a Financeiro/a 62

2.5 O ENSINO DE CONTABILIDADE E FINANÇAS 63

2.5.1 Relação Institucional 65

2.5.1.1 Currículo e Matriz Curricular 67

2.5.1.2 A Função Social da IES 68

2.5.2 Competências Necessárias à Formação do/a Contador/a 69

2.5.3 Perfil do/a Profissional Docente em Contabilidade 71

2.5.4 Estratégias e Técnicas de Ensino 72

2.5.5 Recursos Pedagógicos (Adaptados) e Material Didático (Adaptado) 78

2.5.6 Tecnologia Assistiva 79

2.5.7 Estudos Anteriores sobre Estratégias Pedagógicas Ativas no Ensino Superior 81

2.6 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E ENSINO SUPERIOR 86

2.6.1 Ensino de Contabilidade e Finanças e Inclusão de Estudantes com Deficiência ... 96

2.7 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MAIS UM DESAFIO? 103

2.8 PROFISSIONAL COM DEFICIÊNCIA E MERCADO DE TRABALHO 104

3 METODOLOGIA 107

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 107

3.2 SELEÇÃO DOS/AS ENTREVISTADOS/AS 109

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 109

3.3.1 Instrumento de Pesquisa 110

3.3.2 Pré-Teste da Entrevista 114

3.3.3 Processo de Coleta de Dados 116

3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS 118

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 123

4.1 RESULTADOS ACERCA DOS DADOS BIOGRÁFICOS 123

4.2 PREPARAÇÃO PARA INCLUSÃO 128

4.2.1 Identificação de Estudantes com Deficiência 128

4.2.2 Apoio Institucional a Estudantes com Deficiência e a Docentes em Atividade com Estudantes com Deficiência 134

4.3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 144

4.3.1 Diferenciação na Metodologia de Ensino 145

4.3.2 Diferenciação nos Recursos Pedagógicos 154

4.3.3 Diferenciação dos Materiais Didáticos 160

4.3.4 Diferenciação no Processo de Avaliação 165

4.3.5 Participação dos/as Discentes com Deficiência 169

4.3.6 Desempenho dos/as Discentes com Deficiência 179

4.3.7 Dificuldades e Superações 181

4.3.8 Estágio Supervisionado Obrigatório 188

4.3.9 Ensino Remoto Emergencial – ERE 195

4.4 PROFISSÃO DOCENTE 200

4.4.1 Formação Inicial e Continuada 201

4.4.2 O Impacto do/a Professor/a no Processo de Inclusão 210

4.4.3 Grau de Aceitabilidade entre Docentes 214

4.5 BARREIRAS 221

4.5.1 Barreiras não Relacionadas aos Cursos de Ciências Contábeis e Administração 222

4.5.2 Barreiras Relacionadas aos Cursos de Ciências Contábeis e Administração 231

4.6 FACILITADORES 236

4.6.1 Facilitadores no Ambiente de Sala de a Aula 236

4.6.2 Facilitadores na Estrutura de Apoio Institucional 239

4.6.3 Ensino Superior Público 243

4.7 OUTROS 245

4.7.1 Mercado de Trabalho 246

4.7.2 Outras Considerações 253

5 CONCLUSÃO 259

5.1 IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES 267

5.2 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS 269

REFERÊNCIAS 271

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA 293

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTÇÃO 295

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 297

APÊNDICE D – CARTA DE AGRADECIMENTO 299

1 INTRODUÇÃO

A Educação do século XXI assume diversos desafios, principalmente, os advindos da era digital, que resultou em uma nova forma de pensar o mundo. Diante das demandas da Indústria 4.0, expressão que representa um aprofundamento da automação industrial e um amplo sistema de tecnologias avançadas, a Educação 4.0 surge como um conceito que advém desse movimento, atuando, sobretudo, no modo como se enxerga o processo de formar as pessoas, prepará-las e promovê-las à sociedade, considerando que os futuros profissionais tendem a desempenhar suas funções em um panorama bem diferente do apresentado na realidade atual. (LEMES; SANTOS, 2021)

Em face desses desafios, em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou uma nova agenda de desenvolvimento sustentável denominada: Agenda 2030 ou Agenda de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esta pauta de compromissos estabelece um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade global, buscando fortalecer um ambiente de ampla parceria entre nações, instituições públicas e privadas e sociedade. Ao definir os pilares para os próximos anos, essa agenda preconiza bandeiras de respeito aos direitos humanos, de igualdade e não discriminação e de compromissos mais amplos do que os firmados nos documentos anteriores. (JANNUZZI; DE CARLO, 2018)

Com relação à Educação, o ODS n.º 4 estabelece que ela deve ser inclusiva e equitativa e de qualidade, e que se deva promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas (BRASIL, 2020).

Como há sempre diferentes formas de olhar para a mesma realidade social, Cimadamore, Koehler e Pogge (2016) expõem que as avaliações de governos e das agências das Nações Unidas tendem a enfatizar os avanços e as conquistas da agenda, tendo como referência o ponto de saída e o patamar alcançado, ou seja, enfatizam o que foi produzido. Acadêmicos e sociedade, por sua vez, apresentam uma visão mais crítica, apontando falhas ou lacunas com relação às metas. No entanto, o que precisa ser compreendido se relaciona à necessidade de elucidar e defender a justiça social como condição necessária para sociedades melhores e, nessa relação, as opiniões se complementam (CIMADAMORE; KOEHLER; POGGE, 2016).

Nesse sentido, Ramos, Lucas e Rego (2019) frisam que, embora o conceito de desenvolvimento sustentável comumente se assente nos pilares do capital ambiental, capital social e capital econômico, se deve reforçar o capital humano (regra geral associada ao capital social) na medida em que todas as formas de capital se assentam em valores a partir dos quais

as decisões são tomadas. O capital humano, entendido como motriz do desenvolvimento econômico, do bem-estar social e da sustentabilidade ambiental, é essencial para a aquisição do conhecimento necessário a uma maior tomada de consciência individual e coletiva, desempenhando um papel substancial na forma como as sociedades se organizam e funcionam (RAMOS; LUCAS; REGO, 2019).

Assim, o conhecimento adquirido por meio da educação é a base do desenvolvimento do capital humano, sem o qual não existe desenvolvimento sustentável (RAMOS; LUCAS; REGO, 2019). Nesse contexto de transformação e afirmação de valores, destaca-se a relevância das Instituições de Ensino Superior (IES) na produção desse conhecimento.

No âmbito das Ciências Contábeis, como toda ciência social aplicada, pelo seu dinamismo, recebe as influências da cultura geral do país onde está inserida e, assim, sua evolução se associa ao progresso da humanidade (MARTINS; LISBOA, 2005), se adequando, ainda, para atender às alterações dos cenários mundiais e às consequentes necessidades exigidas, em cada etapa dessas transformações (ANTUNES, 2000).

Antunes (2000) ilustra a evolução do conhecimento contábil em um *continuum* no qual associa, para cada um dos quatro grandes tipos de sociedade, o cenário mundial correspondente e os reflexos produzidos na Contabilidade e suas consequentes mudanças. Assim, a autora inicia sua demonstração pela sociedade primitiva, cujo cenário é representado por pequenos grupos e os reflexos contábeis são restritos à contagem física dos bens; em seguida, na sociedade agrícola, já apresenta um quadro representado por métodos de produção artesanal e pelo início das relações comerciais com o advento das descobertas marítimas, resultando na necessidade de se ter um controle mais apurado dos investimentos e dos impostos, para atender aos sócios e ao Estado; logo depois, na sociedade industrial, já apresenta grandes mudanças, cujos reflexos contábeis são bem mais amplos e complexos, apresentando sistemas de informações contábeis e gerenciais, relatórios para atender a diversos *stakeholders*, identificação dos custos da produção, reconhecimento sistemático da depreciação, entre muitos outros; e, atualmente, na sociedade do conhecimento, tem-se uma economia globalizada, com a informatização da produção e do trabalho, difusão de tecnologias de informação e das telecomunicações, tendo como reflexos contábeis a harmonização das normas internacionais de Contabilidade, a utilização de informações contábeis nas decisões estratégicas, novas formas de mensuração do valor da empresa, entre muitos outros (ANTUNES, 2000). Percebe-se, assim, que o conhecimento contábil evolui na proporção do tamanho e da complexidade das organizações e da sociedade (GEMAQUE, 2010).

É considerável salientar que essas mudanças são gradativas e complementares. Na atual era da informação, por exemplo, Antunes e Martins (2002) destacam a aplicação do conhecimento – capital intelectual – como o diferencial do conjunto de benefícios intangíveis que agrega valor às organizações, ou seja, o conhecimento assumindo o papel de recurso econômico nesse novo ambiente das Ciências Contábeis, e explicam que, tem-se um período de transição de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento, visto que aos demais recursos existentes, e até então valorizados e utilizados na produção – terra, capital e trabalho – adiciona-se o conhecimento, o que altera, principalmente, a estrutura econômica das nações e, sobretudo, a forma de valorizar o ser humano, resultando em novas formas de percepção e interpretação da sociedade como um todo.

É válido dizer que essas mudanças influenciam o ensino de Contabilidade, que vai se moldando ao novo cenário de forma a responder as novas demandas da sociedade e, consequentemente, contribuindo para o seu desenvolvimento (PELEIAS *et al.*, 2007).

Dessa forma, tanto o/a profissional contábil quanto o/a gestor/a financeiro/a devem dotar-se de competências necessárias ao desempenho de suas atividades. Na área da Administração, competências referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias aos/às profissionais para o desempenho de suas atividades, sendo: i) o conhecimento, o conjunto de saberes teóricos recebido ao longo da vida acadêmica, profissional e particular das pessoas; ii) a habilidade, como o saber fazer, ou seja, a capacidade de colocar em prática o conhecimento adquirido; e iii) a atitude, por sua vez, é o fazer acontecer, levando a ação para a realização de um ato, influenciado pelo comportamento do/a profissional (CHIAVENATO, 2014).

Nesse contexto, cabe ressaltar a importância do desempenho dos/as docentes no processo de formação do/a profissional contábil, visto que toda profissão, para que se consolide como tal, necessita de saberes e competências formalizados e sistematizados (FARIAS; ARAÚJO, 2017), que precisam ser contemplados no processo de ensino e aprendizagem para que se consiga atingir os objetivos educacionais (NOGUEIRA *et al.*, 2020).

Em um curso de Administração, por exemplo, o/a discente deve construir conhecimentos sobre finanças, *marketing*, operações etc., assim como, em um curso de Ciências Contábeis, o/a estudante deve construir um saber sobre os diversos ramos em que a Contabilidade atua. Espera-se, também, que os/as discentes desenvolvam habilidades necessárias para o desempenho do curso que realizam. Para os cursos citados, a capacidade de trabalhar em equipe, de liderança, de empreender pesquisas. Por fim, acredita-se que o curso proporcione aos/às discentes o desenvolvimento de atitudes pertinentes à área, como ética,

respeito, resiliência, espírito crítico e analítico. E, para que os/as professores/as tenham condições de ajudar os/as estudantes a alcançarem esses objetivos educacionais, precisam mobilizar saberes práticos (ou experienciais), humanos, técnico-científicos e didático-pedagógicos (NOGUEIRA *et al*., 2020).

Tudo isso demonstra o quão abrangentes são os saberes e competências necessárias ao desempenho, tanto da profissão docente – neste caso, no ensino superior – quanto do exercício do/a profissional contábil ao longo da carreira, deixando clara a necessidade de uma formação continuada, independentemente, dos espaços formativos em que estejam inseridos/as: pós-graduação; instituição de ensino superior (IES) ou por esforço individual (SWAIN; STOUT, 2000).

Aliado a essas transformações, o Brasil se depara com um novo paradigma no ensino: a Educação Inclusiva que se abre para colher as diferenças. Trata-se de uma política educacional voltada ao público-alvo da modalidade Educação Especial, resultado de um conjunto de programas e ações desenvolvido por organismos internacionais e nacionais na busca de soluções para os problemas relacionados à Educação que desafiam as sociedades. (BRUNO, 2011)

Cabe esclarecer que, Educação Especial trata-se de uma modalidade de Educação e corresponde a um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais específicos, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos/as educandos/as que apresentem Necessidades Educacionais Específicas (NEE), em todas as etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001).

E, por educandos/as com NEE, entende-se os/as que, durante o processo educacional, apresentem: (i) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; (ii) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos/as demais alunos/as, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; (iii) altas habilidades ou superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os/as leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

A presença de estudantes com NEE nas IES traz novas demandas no campo do ensinar e aprender, mobilizando os/as docentes em suas práticas, dadas as especificidades formativas

desse público-alvo de acordo com os diferentes cursos (ANTUNES; AMORIM, 2020). Diante de uma sociedade cada vez mais intercultural e heterogênea, Rodrigues (2004) aponta a necessidade de se rever os critérios de excelência universitária, contemplando princípios como cooperação, negociação, inclusão e coletividade.

A visão de uma formação multidisciplinar, orientada pela realidade econômica do país e com foco na construção de um/a profissional como um ser social, já é um posicionamento contemplado em projetos pedagógicos de cursos de Ciências Contábeis (FACC/UFJF, 2013; FACC/UFRJ, 2014). Além do desenvolvimento de competências conceituais, técnicas e profissionais, também destacam a busca pelo desenvolvimento de habilidades complementares, tais como: "a de enfrentar os desafios em ambientes de mudanças contínuas" e "a de lidar com as diferenças" (FACC/UFRJ, 2014, p. 5), que podem estar relacionadas ao contexto educacional inclusivo de pessoas com deficiência.

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Tomando por base o contexto apresentado, percebe-se que o ensino de Contabilidade, no Brasil, é influenciado por mudanças de diversas ordens, dentre as quais, destacam-se as mudanças na própria Contabilidade que, tanto no contexto nacional quanto internacional, sofre alterações significativas em seus processos constitutivos para se alinhar aos padrões mundiais que se estabelecem e se consolidam; e as mudanças ocorridas no ensino superior (MIRANDA, 2011), dentre elas, o desafio da educação na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Moura e Lima Filho (2018) reforçam que para aqueles/as que pretendem exercer suas atividades profissionais na área contábil, a formação superior e continuada reflete no nível da qualificação profissional que é requisito indispensável para o ingresso e permanência do/a profissional no mercado de trabalho. Nessa esteira, Omote (2016) ressalta que, o ensino de qualidade precisa reunir os recursos necessários para o pleno aproveitamento por parte de todos/as os/as estudantes (com ou sem deficiência) de modo que todos/as possam estar aptos/as a concorrem no mercado de trabalho em condições de igualdade com qualquer outra pessoa com a mesma formação.

Durante muito tempo restrito a discussões teóricas, ao debate em congressos e a textos da literatura especializada, o processo de inclusão de estudantes com deficiências e/ou NEE, notavelmente nas últimas décadas, tem sido amparado e fomentado pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Trata-se de uma condição para a garantia efetiva dos

direitos fundamentais à educação e ao exercício pleno de cidadania de todo/a brasileiro/a (BRASIL, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sinaliza no seu art. 58, § 2.º que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996). Portanto, atualmente, a questão central sobre educação inclusiva não é "se" cada instituição de ensino deve atender a educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades ou superdotação, mas "como" atendê-los/as, respeitando suas características e peculiaridades, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão social, acadêmica, cultural e profissional (BRASIL, 2020).

A expectativa da Política Nacional de Educação Especial 2020 (PNEE 2020), se expressa no sentido de que a área da Educação Especial possa fundamentar-se, de modo cada vez mais amplo e profundo, em evidências científicas (BRASIL, 2020), ou seja, basear-se no conhecimento oriundo de pesquisas científicas conduzidas com rigor metodológico, o que possibilita aos/às educadores/as identificar métodos e práticas eficientes para suas atividades interventivas no cotidiano de sala de aula (ORSATI *et. al.*, 2015).

Por se tratar de um processo que envolve muitas mudanças objetivando aumentar a aprendizagem e a participação plena de todos/as, torna-se relevante conhecer o entendimento que os/as professores/as têm acerca desse processo em construção. Assim, o presente estudo vai se apoiar na opinião de docentes atuantes na graduação de Ciências Contábeis e Administração, acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças, de forma que essas considerações possam contribuir na implementação de práticas inclusivas.

Diante do exposto, a principal questão de pesquisa deste estudo é: quais são os facilitadores, as barreiras e os desafios acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças?

Para responder essa questão, será conduzida uma pesquisa exploratória-descritiva de cunho qualitativo por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes na graduação de Ciências Contábeis e Administração de duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) situadas no Estado do Rio de Janeiro. Para a análise dos resultados, será utilizada a metodologia Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016).

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Visando estabelecer o direcionamento do estudo, são apresentados os seguintes objetivos:

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar os facilitadores, as barreiras e os desafios acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças.

1.2.2 Objetivos Específicos

Pretende-se alcançar o propósito geral por meio dos seguintes objetivos específicos:

a) Levantar como ocorre o processo de preparação para o acolhimento e o acompanhamento de estudantes com deficiência nos cursos de graduação de Contabilidade e Administração estudados;

b) Descrever as estratégias de ensino utilizadas, os recursos pedagógicos e materiais didáticos empregados, o processo avaliativo aplicado, bem como as adaptações e os recursos tecnológicos de apoio ao ensino, na área de Contabilidade e Finanças, para estudantes com deficiência;

c) Identificar os aspectos facilitadores e inibidores no exercício da docência, na área de Contabilidade e Finanças, para a inclusão de estudantes com deficiência, nas perspectivas dos/as docentes.

1.3 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO

Ao longo dos anos, a Contabilidade passou por diversas transformações, principalmente na área da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), se tornando essencial no âmbito do trabalho contábil, uma vez que as atividades inerentes à profissão do/a contador/a giram em torno de sistemas computacionais integrados (FRANCO *et al.*, 2021). Nas últimas décadas, o processo de convergência das normas brasileiras ao padrão internacional de Contabilidade, também, exigiu do/a profissional contábil a destreza de lidar com um nível cada vez maior de

informações precisas e atualizadas, demonstrando que a formação desse/a profissional ocorre de forma permanente (ALMEIDA *et al.*, 2015).

Nesse sentido, entendendo que a educação é sempre um legado de uma geração para a seguinte (RAMOS; LUCAS; REGO, 2019), e que o mundo está enfrentando tendências transformadoras simultâneas, principalmente, motivadas por tecnologias emergentes cada vez mais disruptivas e, ainda, que o impacto dessas tendências requer um/a profissional preparado/a para atuar nesses novos contextos (SCHWAB, DAVIS, 2019), percebe-se a relevância do papel das universidades na formação desses/as profissionais para um futuro viável.

Aliado a essas transformações, o novo paradigma da Educação Inclusiva traz um contingente expressivo de estudantes com NEE ao Ensino Superior. Bruno (2011) expõe que somente a imposição legal não configura a garantia de um ensino eficiente a esse público, mas alicerça uma realidade que demanda esforços coletivos na preparação dos/as envolvidos/as e o fornecimento e utilização de recursos para que esse objetivo seja alcançado.

De acordo com a Nota Técnica n.º 01/2018 (IBGE, 2018), que faz a releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico de 2010, à luz das recomendações do Grupo de Washington (*Washington Group on Disability Statistics – WG*), no Brasil, o quantitativo de pessoas com deficiência totalizava 12.748.663 pessoas, ou 6,7% das 190.755.048 pessoas recenseadas em 2010; sendo 3,4% de pessoas com deficiência visual, 1,1% com deficiência auditiva, 2,3% com deficiência motora e 1,4% com deficiência mental/intelectual (IBGE, 2018); salientando que, na última década, houve um aumento de 140,1% do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação. De acordo com o Censo sobre Educação Superior (INEP, 2022), em 2020, esse total correspondia a 55.829 estudantes matriculados/as.

O Censo Demográfico de 2022 (IBGE/PNADC, 2023) atualiza o quantitativo de pessoas com deficiência, no Brasil, para 18,6 milhões de pessoas, ou seja, 8,9% das pessoas recenseadas. No entanto, houve mudanças conceituais e metodológicas que inviabilizam a comparação ao longo do tempo. No recente recenseamento, por exemplo, foram investigados oito domínios funcionais: dificuldade para andar ou subir degraus (3,4%); dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato (3,1%); dificuldade para aprender, lembrar-se das coisas ou concentrar-se (2,6%); dificuldade para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos (2,3%); dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes (1,4%); dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos (1,2%); dificuldades para realizar cuidados pessoais (1,2%); e dificuldade de se comunicar para

compreender e ser compreendido (1,1%), diferenciando do método anterior que considerava a deficiência isoladamente, entre outras especificidades.

A presente pesquisa se justifica à medida em que o processo educacional incorpora novas legislações e novas políticas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, como, por exemplo, a Lei de Inclusão, ao instituir a educação como um direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todo os níveis e modalidades (BRASIL, 2015); a Lei n.º 13.409/2016, ao estabelecer a reserva de vagas nas universidades federais destinadas a estudantes com deficiência (BRASIL, 2016); a Lei n.º 13.632/2018, ao dispor que a educação especial tem início na educação infantil e se estende ao longo da vida (BRASIL, 2018); demonstrando a necessidade de se equacionar o caráter inclusivo da universidade. Tudo isso reforça a necessidade de reorganização desses espaços a fim de oferecer a todos/as os/as estudantes condições equânimes de desenvolvimento e aprendizagem.

Este estudo pretende contribuir com a academia na medida em que, expondo as opiniões de docentes envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes com deficiência, possa promover melhorias no ensino de Contabilidade e Finanças para esse respectivo público. Este trabalho também visa instigar reflexões e discussões acerca da Educação Inclusiva no Ensino Superior, de modo a despertar o interesse dos/as docentes quanto ao preparo do/a professor/a, neste caso o/a de Contabilidade e Finanças, para atuar com estudantes com deficiência, uma vez que, segundo Miranda, Nova e Leal (2018), novas exigências sociais e de políticas públicas educacionais cobram um/a professor/a consciente, com práticas reflexivas, domínio de conteúdo e atitudes trabalhadas e compatíveis com a nova sala de aula composta de alunos/as com características diversas.

Ao partilhar da ideia de que os/as professores/as são um elemento-chave no sucesso da inclusão educativa, também no ensino universitário, o presente estudo pretende constituir mais uma contribuição à concretização de práticas inclusivas para professores/as, coordenadores/as de cursos e IES e, em última instância, à reflexão por uma sociedade inclusiva.

Ainda no âmbito social, conforme Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), esta pesquisa se alinha à implementação do ODS n.º 4, que versa sobre assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos/as, reafirmando que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, art. 205). Assim, a Educação para Todos, trata-se de um direito constitucional, essencial ao ser humano; além de ser considerada um bem em si, pelas oportunidades de promoção cultural e mobilidade social na formação de um povo (BERTONCELO, 2016).

Nesse contexto, o público-alvo da Educação Especial é definido pela LDBEN (BRASIL, 1996) e corresponde aos educandos com deficiência, conforme definido pela Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015); aos educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtornos do espectro autista, conforme definido pela Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012); e aos educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio. No entanto, esta pesquisa vai se ater, somente, aos/às educandos/as com deficiência, ou seja, aqueles/as com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial (BRASIL, 2015).

A presente pesquisa se limita a analisar a opinião de docentes atuantes na graduação de Ciências Contábeis e Administração de duas IFES localizadas no Estado do Rio de Janeiro, e que tenham experiência com estudantes com deficiência em suas práticas docentes.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, distribuídos da seguinte maneira: o primeiro capítulo contém a introdução do estudo, com a questão de pesquisa, o estabelecimento dos objetivos geral e específicos, a justificativa e contribuições e a delimitação do estudo; no segundo capítulo está estruturada a fundamentação teórica, que traz inicialmente a relação entre educação e sociedade e, nessa concepção, seus desdobramentos seguindo uma perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência no Ensino Superior nas áreas de Contabilidade e Finanças, considerando o contexto das políticas públicas educacionais brasileiras – abarcando, ainda, o impacto da pandemia da COVID-19 e o mercado de trabalho para o/a egresso/a com deficiência; o terceiro capítulo refere-se à metodologia que será aplicada ao estudo, apresentando a caracterização da pesquisa, a seleção dos/as entrevistados/as, os procedimentos

e instrumentos de coleta de dados, o roteiro de entrevista e a técnica de análise dos dados; no quarto capítulo são demonstradas as análises dos resultados, contendo: i) análise dos dados biográficos dos/as docentes participantes deste estudo; e ii) análise dos temas oriundos das categorias “preparação para inclusão”, “processo de ensino e aprendizagem”, “profissão docente”, “barreiras”, “facilitadores” e “outros”, preestabelecidas para esta pesquisa. Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais e as sugestões para estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica acerca dos principais temas investigados nesta pesquisa. Inicialmente, será abordada a relação entre educação e sociedade e, nessa concepção, seus desdobramentos seguindo uma perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência no Ensino Superior nas áreas de Contabilidade e Finanças, considerando o contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Por último, adiciona-se, nesse contexto, o impacto da pandemia da COVID-19 e o mercado de trabalho para o/a egresso/a com deficiência.

2.1 ENSINO E SOCIEDADE

A educação é a forma cultural de transmitir às gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Assim, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. Essa mediação, no entanto, não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, ela exige um processo educativo articulado, intencional e direcionado. (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012)

Na concepção do método materialista histórico-dialético, o homem não se forma isoladamente, mas na relação com a natureza por meio do trabalho e com os outros seres da sua espécie. Dessa forma, ao satisfazer suas necessidades de produção da vida material, o homem interfere na natureza e a transforma. Esta intervenção tem um caráter dinâmico, pois as novas necessidades criadas possibilitam ao homem a produção de novos conhecimentos. (CASCAVEL, 2008)

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social se desenvolve e se intensifica, fazendo com que as pessoas adquiram condições social e cultural de refletir e teorizar sobre suas práticas e seus objetos e fenômenos constitutivos (MARTINS; LAVOURA, 2018).

O conhecimento produzido a partir da prática social não necessita ser recriado pelos novos indivíduos do grupo para que seja conhecido. Ele pode ser transmitido ou socializado por quem já o conhece. Assim, para aprimorar a produção da vida material e cultural, torna-se necessário apropriar-se do que a coletividade constrói, cabendo destacar que toda organização

social advém de um encadeamento das forças produtivas historicamente produzidas, ou seja, decorre do resultado de um processo sócio-histórico cumulativo. Isso significa dizer que um específico momento histórico deve ser percebido articulado às forças produzidas pelas gerações que o precederam. (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012)

Entende-se, assim, que o desenvolvimento humano está diretamente relacionado às mudanças históricas que ocorrem na sociedade, bem como na organização da vida material, as quais conduzem a transformações na consciência e no comportamento humano. A Educação, entendida como a participação nos mecanismos formais de escolarização, por excelência, desempenha a função de transmitir/socializar este legado cultural. (CASCAVEL, 2008)

Na atualidade, cabe destacar a intensidade e velocidade com que as mudanças estão sendo percebidas, principalmente as decorrentes do advento das novas tecnologias, dentre elas as digitais. Nesse novo contexto, cresce a relevância do papel da educação e da pesquisa científica e tecnológica para atender às necessidades e oportunidades que se apresentam a cada momento, ressaltando que os instrumentos criados pelas novas tecnologias dependem essencialmente de recursos humanos capacitados para acessar informações e transformá-las em conhecimento e inovação. (ROITMAN, 2009)

Lemes e Santos (2021) entendem que, para promover tal capacitação, uma alternativa aos conhecidos modelos de aprendizagem seria aliar atividades envolvendo metodologias ativas, adequando-se às exigências que podem surgir, além das diferentes competências que podem ser requisitadas, ressaltando que se trata de um esforço coletivo entre instituições, governo e sociedade.

Ramos, Lucas e Rego (2019) também expressam essa visão integrada de todas as partes envolvidas no processo – comunidade acadêmica, instituições, governo e sociedade – como uma condição ao desenvolvimento do capital humano orientado para a mudança de paradigma, além de uma educação formal, que transmita valores, competências interpessoais e psicológicas essenciais e que promova mudanças na estrutura individual e social da atual geração.

Alinhada a essas causas, a Agenda 2030 (ONU, 2015), sobre educação, estipula metas para eliminar as desigualdades de gênero e raça e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, entre eles os/as estudantes com deficiência.

Tudo isso demonstra a necessidade de uma visão mais ampliada sobre essas questões com ênfase na coletividade. Nesse cenário, temas como responsabilidade social, sustentabilidade e inclusão reforçam essa tendência. (SOUZA; COSTA, 2019)

A sociedade atual pode ser considerada como a sociedade do conhecimento e se refere a uma nova forma de organização social, na qual o principal recurso econômico é o conhecimento especializado (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2009); e colocar esse conhecimento em produção é o grande desafio para o século XXI (MIRANDA, 2016b).

Nesse contexto, a sociedade do conhecimento tem apresentado novos desafios ao processo de ensino e aprendizagem, já que a forma de se proceder em relação à construção do conhecimento também apresenta novos contornos: o contato com as fontes de informações tornou-se mais dinâmico; e o próprio saber, mais maleável e instável, necessitando de atualizações constantes (HARGRAEVES, 2004).

2.2 DEFICIÊNCIA E SOCIEDADE

As imagens sociais criadas da deficiência se modificam de acordo com a evolução da própria sociedade. No transcorrer do tempo, ocorrem mudanças na cultura, no que se acredita, nos mitos, no conhecimento devido a estudos e descobertas, mudando também o entendimento dos homens (SILVA; KESKE, 2021). Lepri (2012) ressalta que essa mudança nem sempre é linear, progressiva e positiva, pois pode haver período de progresso, seguido de retrocesso e posterior restauração, podendo inclusive coexistir representações diferentes num mesmo contexto social. Assim, as representações sociais têm origem, se nutrem e se alteram dentro de um sistema cultural, visto como um conjunto de valores, conhecimentos, normas e crenças (LEPRI, 2012).

As terminologias utilizadas para conceituar/definir a pessoa com deficiência também se adequam aos novos conceitos e às novas percepções de acordo com os modelos vigentes em cada período. Tornou-se inadequado, por exemplo, o termo “portadores de deficiência”, uma vez que faz referência a algo que se porta, de natureza temporária, enquanto que a deficiência, na maioria das vezes, se refere a algo permanente; assim como o termo “deficiente” usado de forma isolada, pois ressaltaria apenas uma das características que compõem o indivíduo, ao contrário da expressão “pessoa com deficiência”, que se mostra mais humanizada ao ressaltar a pessoa à frente de sua deficiência, valorizando-a independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. (SILVA; KESKE, 2021)

A expressão “pessoa com deficiência” se revela atualmente a mais adequada, tendo sido adotada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, em 2007 (ONU, 2007). No Brasil, foi recepcionada pelo Decreto n.º 6.949/2009 (BRASIL,

2009), e também acolhida pela Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

2.2.1 Modelos Teóricos de Deficiência

Deficiências são amplamente entendidas como distúrbios nas funções corporais ou alterações na estrutura corporal associada a algum tipo de limitação social ou pessoal, significativa o suficiente para causar ou estar associada a alguma desvantagem evidente. Essas limitações incluem restrições parciais ou totais aos movimentos básicos (andar, falar, agarrar um objeto), atividades físicas mais complexas (dirigir um carro, tocar um instrumento musical) e atividades sociais (trabalhar, aprender, comunicar-se com eficácia). Assim, as limitações associadas às deficiências estão conectadas a reduções de bem-estar e, portanto, têm substanciais aspectos sociais, políticos e implicações éticas. (NATHAN; BROWN, 2018)

Os modelos teóricos de deficiência conhecidos em diferentes períodos históricos tiveram transformações calcadas pela necessidade da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico e econômico. A descrição e o desenvolvimento dos modelos teóricos de deficiência evoluíram de forma humanizadora, sendo legitimados pelas próprias pessoas com deficiência a partir de suas necessidades e concepções. Isso não significa dizer que, atualmente, no contexto educacional, se tenha um único modelo que represente a escola inclusiva, porém, pode-se considerar os modelos como ferramentas que o governo e a sociedade utilizam para criar estratégias que atendam melhor às necessidades das pessoas com deficiência. (AUGUSTIN, 2012)

Dentre os modelos teóricos mais relevantes de deficiência, a literatura contempla: o modelo médico, o modelo social e o modelo interacionista. De acordo com o modelo médico, a deficiência é uma consequência direta da incapacidade da pessoa, que pode ser causada internamente pela dotação biológica de um indivíduo ou por algum tipo de acidente externo, como um impacto traumático ou uma infecção viral. Nesse modelo, a fonte da deficiência se localiza na pessoa, sendo a principal causa da limitação social ou pessoal. (NATHAN; BROWN, 2018)

Historicamente, pode-se apontar o século XVIII como o período em que a medicina avançou na busca pela reabilitação de pessoas, principalmente os feridos de guerra. A ciência começou a compreender a deficiência, desassociando-a de bruxarias e outras explicações místicas. Essa transformação foi um marco e permanece até os dias atuais como modelo médico de atendimento e serviços para a pessoa com deficiência. A crítica a este modelo se baseia nos

esforços voltados exclusivamente à cura, prevalecendo o diagnóstico e desconsiderando qualquer aspecto de cunho social ou emocional. (AUGUSTIN, 2012)

Como forma de reflexão sobre o modelo médico, Nathan e Brown (2018) expõem uma comparação entre pessoas que se utilizam de cadeira de rodas e pessoas que conseguem andar, por meio da qual questionam as limitações intrínsecas do primeiro grupo, da seguinte forma:

> Se todos os prédios fossem acessíveis para cadeiras de rodas, os cadeirantes [sic], sem dúvida, não seriam limitados em qualquer aspecto significativo. A questão é que as limitações funcionais não são necessárias nem suficientes para as desvantagens, que são frequentemente devidas, pelo menos em parte, a barreiras arquitetônicas, preconceitos injustificados e outros tipos de impedimentos sociais e ambientais (NATHAN; BROWN, 2018, p. 594).

O modelo social de deficiência aponta para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e, assim, excluindo pessoas com deficiência de meios sociais e políticos (AUGUSTIN, 2012). Esse modelo esclarece que o fator limitador são as barreiras presentes no ambiente físico e social, ou seja, refere-se a fatores externos à pessoa, que podem estar presentes na arquitetura, na comunicação, nos meios de transporte e, também, nas atitudes. Acredita-se que superando essas barreiras haveria um impacto benéfico para toda a comunidade. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016)

Nathan e Brown (2018) ressaltam, contudo, que, apesar da popularidade do modelo social, devido às realizações sociopolíticas significativas, ele tem sido criticado por subestimar o papel das deficiências como fonte de limitação, reforçando que mesmo em um ambiente totalmente acessível, algumas pessoas com deficiência ainda poderiam enfrentar desvantagens, ou seja, poderiam exigir mais esforço ou sorte no processo de desenvolvimento de acordo com o grau de limitação que apresentem.

O modelo interacionista interpreta a deficiência com base na complexa interação entre o indivíduo e o meio social. A pessoa com deficiência se adapta às situações, porém o ambiente possibilita que isso aconteça. Neste modelo, a deficiência surge da relação entre as características físicas, emocionais e cognitivas do indivíduo e sua interação com as demandas do meio, ou seja, com o contexto social no qual este indivíduo esteja inserido. O modelo interacionista concebe um gradiente de fatores ambientais (situação) e um *continuum* de fatores intrínsecos e orgânicos (pessoa), que interagem na produção de graus variados de competência e incapacidade. (BALEOTTI; OMOTE, 2014)

A visão interacionista entre fatores constitucionais e ambientais representa a abordagem predominante na atualidade, cabendo salientar que diferentes sistemas definem deficiência ou

incapacidade de acordo com suas próprias necessidades e regulações, mas as definições em geral carecem de critérios específicos, impossibilitando determinações mais precisas (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008).

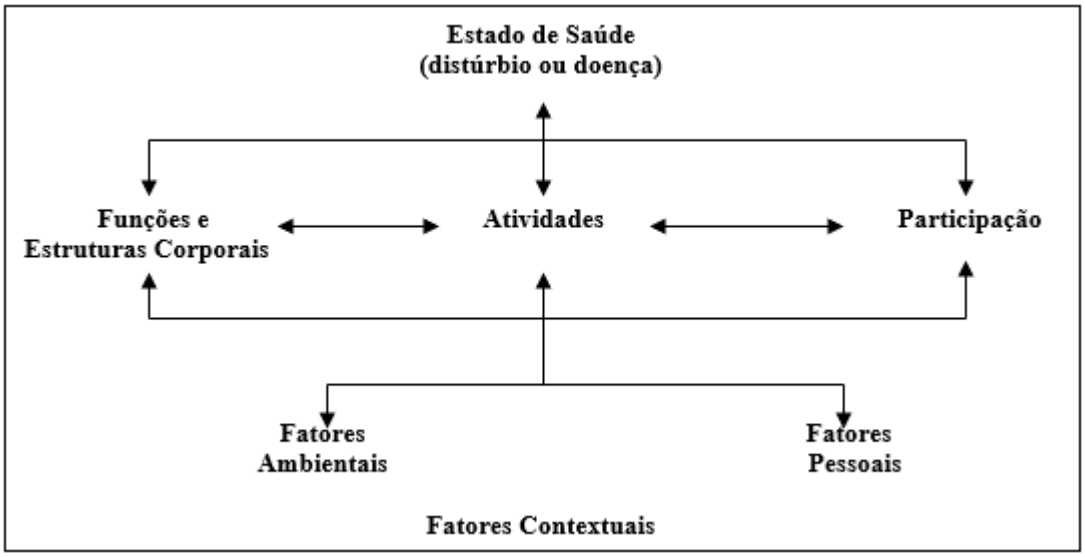
O modelo interacionista integra a dimensão biopsicossocial, que entende o sujeito inserido em um modelo holístico de compreensão da realidade no qual o ser tem uma posição central e participa nas esferas biológica, psicológica e social interdependentes (CÁCERES; VALENCIA; QUIRAMA, 2019).

Uma contribuição nesse sentido, tem sido fomentada pelo modelo biopsicossocial da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2007), ferramenta integrante da Organização Mundial da Saúde, criada para complementar a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), que corresponde à décima revisão da Classificação Internacional de Doença; esta, ancorada em diagnósticos médicos (ZERBETO *et al*., 2020). Cabe salientar que a décima-primeira revisão da Classificação Internacional de Doença (CID-11) foi apresentada em 2019, pela OMS, e entrou em vigor em fevereiro de 2022. Além de manter consistência com as versões anteriores, a CID-11 apresenta novo formato digital e recursos multilíngues que permitem o compartilhamento de informações padronizadas numa perspectiva mundial (WHO, 2022).

A CIF, com seu foco na funcionalidade, explora as sobreposições e interfaces das duas classificações, no que tange aos próprios limites a serem desenhados para as definições de deficiência. Dessa forma, o principal paradigma que a CIF estabelece se relaciona com a mudança de um olhar focado na incapacidade para uma visão centrada na funcionalidade humana, ou seja, do enfoque negativo da deficiência para uma perspectiva positiva com ênfase nas atividades e na participação do indivíduo que apresente alterações de funções e/ou da estrutura do corpo. (OLIVEIRA *et al.*, 2021)

A CIF se estrutura sob um modelo que considera três componentes: (i) o “corpo”, compreendendo duas classificações, uma para funções do corpo e outra para estruturas do corpo; (ii) “atividade” e “participação”, eventos relacionados ao que o “corpo” realiza, e representam aspectos da funcionalidade a partir da perspectiva individual e social, incluídas em uma lista única que engloba todas as áreas vitais, das quais fazem parte desde a aprendizagem básica até interações interpessoais ou de trabalho; e (iii) o “contexto”, que se refere à circunstância em que o “corpo” realiza suas “atividades e participação” (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008, p. 328), conforme Figura 1.

Figura 1. Interação entre os componentes CIF



Fonte: (EDUSP, 2003, p. 30).

Entre os fatores contextuais estão incluídos os fatores ambientais, que representam o ambiente físico, social e de atitudes nos quais as pessoas vivem e conduzem suas vidas e que têm impacto sobre todos os três componentes; e os fatores pessoais que correspondem às características individuais de cada pessoa, que não são parte de uma condição de saúde ou estado de saúde, mas influem na maneira como o indivíduo lida com a doença e suas consequências, cabendo ressaltar que são fatores ainda não detalhados na CIF devido à grande variação social e cultural associada a eles, e incluem raça, gênero, idade, nível educacional, experiências, estilo de vida, aptidões, outras condições de saúde, preparo físico, hábitos, modos de enfrentamento, condição ou nível social, profissão e mesmo a experiência passada e atual (DI NIBULA; BUCHALLA, 2008; EDUSP, 2003).

Entre as funções do corpo, por exemplo, a visão é definida como a possibilidade de uma pessoa ver objetos com nitidez a distâncias variadas, além do campo visual e da qualidade da visão, o grau de dificuldade de visão pode ser codificado como de nível leve, moderado, grave ou completo. Já nos domínios de atividade e participação são utilizados os qualificadores: *desempenho* e *capacidade*. O primeiro descreve o que um indivíduo faz no seu ambiente real, que representa o contexto social e físico em que a pessoa vive no seu cotidiano, ou seja, o seu envolvimento em uma situação de vida ou a experiência vivida da pessoa no contexto real em que vive. O qualificador *capacidade* descreve o potencial de uma pessoa para executar determinada tarefa ou ação em um ambiente uniforme e este construto visa indicar o possível nível mais elevado que uma pessoa poderia alcançar na execução de uma determinada tarefa ou

ação em um dado momento, cabendo ressaltar que esse ambiente não deve ter barreiras ou obstáculos, de modo a permitir a avaliação da total capacidade do indivíduo. (EDUSP, 2003)

Assim, o qualificador completa a informação fornecida, permitindo mensurar tanto a interferência negativa, gerando uma limitação, quanto a positiva, melhorando a execução destas atividades, uma vez que:

> Cada componente pode ser expresso em termos *positivos* ou *negativos*; e que consiste de vários domínios e, dentro de cada domínio, categorias, que são as unidades de classificação. A saúde e os estados relacionados à saúde de um indivíduo podem ser registrados por meio da seleção do código ou códigos apropriados da categoria e do acréscimo de *qualificadores*, códigos numéricos que especificam a extensão ou magnitude da funcionalidade ou incapacidade naquela categoria, ou a extensão na qual um fator ambiental é um facilitador ou uma barreira (EDUSP, 2003, p. 22)

As definições dos componentes do modelo da CIF são assim compreendidas: (i) as funções corporais são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas; (ii) as estruturas do corpo são as partes anatômicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes; (iii) as deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio ou perda significativos; (iv) as atividades são execuções de tarefas ou ações desenvolvidas por uma pessoa; (v) a participação é o envolvimento de uma pessoa numa situação da vida real; (vi) as limitações de atividade são dificuldades que uma pessoa pode ter na execução das atividades; (vii) as restrições de participação são problemas que uma pessoa pode enfrentar quando está envolvida em situações da vida real; (viii) os fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida; (ix) a funcionalidade se refere a todas as funções do corpo e desempenho de tarefas ou ações como um termo genérico; e (x) a incapacidade também é um termo genérico para deficiências, limitações de atividades e restrições à participação, com os qualificadores de capacidade ou desempenho (EDUSP, 2003). Uma visão geral desses componentes pode ser obtida no Quadro 1.

Segundo Di Nubila e Buchalla (2008), na CIF, o termo deficiência corresponde a alterações apenas no nível do corpo, enquanto o termo incapacidade seria mais abrangente, indicando os aspectos negativos da interação entre um indivíduo, com uma determinada condição de saúde e seus fatores contextuais (ambientais ou pessoais), em uma relação dinâmica. Segundo essas autoras, um indivíduo pode apresentar uma deficiência (no nível do corpo) e não necessariamente viver qualquer tipo de incapacidade; como também, de modo oposto, viver a incapacidade sem ter nenhuma deficiência, apenas em razão de estigma ou preconceito (barreira de atitude).

Quadro 1. Uma visão geral da CIF

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Parte 1:
Funcionalidade e Incapacidade</th><th colspan="2">Parte 2:
Fatores Contextuais</th></tr>
<tr><td>Componentes</td><td>Funções e Estruturas do Corpo</td><td>Atividades e Participação</td><td>Fatores Ambientais</td><td>Fatores Pessoais</td></tr>
<tr><td>Domínios</td><td>Funções do Corpo
Estruturas do Corpo</td><td>Áreas da vida (tarefas e ações)</td><td>Influências externas sobre a funcionalidade e a incapacidade</td><td>Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade</td></tr>
<tr><td>Construtos</td><td>Mudança nas funções do corpo (fisiológicas)
Mudança nas estruturas corporais (anatômicas)</td><td>Capacidade: execução de tarefas em um ambiente padrão
Desempenho: execução de tarefas no ambiente habitual</td><td>Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e de atitude</td><td>Impacto dos atributos de uma pessoa</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aspecto positivo</td><td>Integridade funcional e estrutural</td><td>Atividades
Participação</td><td rowspan="2">Facilitadores</td><td rowspan="2">Não aplicável</td></tr>
<tr><td colspan="2">Funcionalidade</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aspecto negativo</td><td>Deficiência</td><td>Limitação da atividade
Restrição de participação</td><td rowspan="2">Barreiras/ Obstáculos</td><td rowspan="2">Não aplicável</td></tr>
<tr><td colspan="2">Incapacidade</td></tr>
</table>

Fonte: (EDUSP, 2003, p. 22).

No Brasil, a Lei n.º 13.146/2015 define pessoa com deficiência "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, art. 2º); adotando o modelo interacionista de deficiência: "a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará": (i) os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; (ii) os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; (iii) a limitação no desempenho de atividades; e (iv) a restrição de participação (BRASIL, 2015, art.2º, §1º, I a IV).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também estabelece que "o Poder Executivo criará instrumentos para a avaliação da deficiência" (BRASIL, 2015, art. 2.º, §2º), com o intuito de utilizá-los nas políticas públicas, em especial, no âmbito da administração pública federal. Inicialmente, estipulou-se o prazo de até janeiro de 2018 para a sua regulamentação. No entanto, devido à complexidade envolvida nesse trabalho como, por exemplo, a validação do índice em

campo – além de questões relacionadas a decisões políticas, até a presente data, ainda não houve sua regulamentação. (BRASIL, 2021)

Cabe frisar que a proposição da mudança de instrumentos de avaliação da deficiência para atender à mudança conceitual definida pela internalização da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência iniciou-se em 2007, a partir da criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o objetivo de avaliar o modelo de classificação e valoração das deficiências utilizado no Brasil e definir a elaboração e adoção de um modelo único para todo o País. Esse estudo deu origem ao Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr) com base na CIF/OMS (BRASIL, 2021).

Posteriormente, manifestou-se a necessidade de um estudo mais aprofundado de avaliação funcional para o segurado previdenciário com deficiência e surgiu o Índice de Funcionalidade Brasileiro Adaptado (IFBr-A) – estudo realizado em parceria pelo Instituto de Estudo sobre Trabalho e Sociedade (IETS) e o Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIA/UFRJ), com a participação de uma gama de profissionais de diversas áreas do conhecimento, fundamentais para esse trabalho, concluído em 2013. Importante ressaltar que parcela significativa da população com deficiência não estava contemplada no perfil alvo da validação desse índice, devido ao recorte específico da proposta que abarcava os segurados com deficiência que buscavam a aposentadoria. (BRASIL, 2021)

Mas foi partindo dessa base, que em 2017, o governo federal instituiu um comitê, cuja coordenação coube à Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, para criar os instrumentos definidos pela LBI (BRASIL, 2015, art. 2), que, dentre outras atribuições, e reunindo representantes dos órgãos responsáveis por políticas, ações e serviços voltados à população com deficiência, resultou no Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), porém o estudo foi validado e concluído pela Universidade de Brasília (UnB), em 2019 (BRASIL, 2021).

A partir das dúvidas que surgiram por parte órgãos setoriais sobre a capacidade do instrumento validado abarcar as especificidades das mais de trinta políticas voltadas ao público com deficiência, decidiu-se, em 2020, pela instituição de novo colegiado, o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre um Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência, cujo relatório final e demais documentos produzidos por esse GTI, foram tornados públicos em dezembro de 2021, os quais fundamentam a implementação do ato normativo que regulamentará o art. 2º da Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2021).

2.2.2 Deficiência – Tipos e Definição

Diversas são as normas relacionadas à tipificação de deficiências. De acordo com o Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), considera-se deficiência auditiva a 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. O artigo 2º do mesmo Decreto considera surda a pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005, art. 2º).

Para fins deste trabalho, será considerada pessoa com *deficiência auditiva*, aquela que apresente surdez leve ou moderada, e pessoa *surda*, aquela com surdez severa ou profunda, segundo os critérios adotados pelo Ministério da Educação (MEC, 2006, p. 19-20):

> Pessoa com surdez leve – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Esta perda impede que ele perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. [...]. Esta perda não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita. (MEC, 2006, p. 19)
>
> Pessoa com surdez moderada – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Estes limites se encontram no nível de percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para ser convenientemente percebida. [...]. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual. (MEC, 2006, p. 19)
>
> Pessoa com surdez severa – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações. (MEC, 2006, p. 19)
>
> Pessoa com surdez profunda – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. [...]. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais. (MEC, 2006, p. 19-20)

De acordo com Portaria n.º 3.128/2008 (BRASIL, 2008, art. 1º, § 1º), que utiliza como referência a CID-10, "considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira", estabelecendo que:

> Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior a 0,05 ou seu campo visual é

> menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual da CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 da CID 10) (BRASIL, 2008, art. 1º, § 2º)

Dessa forma, deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com visão reduzida. Para fins desta pesquisa, será considerada pessoa *cega* aquela que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille; e pessoa com *baixa visão* aquela que pode ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos (Instituto Benjamin Constant, 2016).

Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), *deficiência física* é uma variedade de condições não sensoriais que afetam as pessoas em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, em decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas (MEC, 2003, p. 29).

Ainda de acordo com a SEESP/MEC, a *deficiência intelectual* se caracteriza pelo registro de um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade da pessoa em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência de locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar e trabalho e lazer (MEC, 2003, p. 29).

2.3 DEFICIÊNCIA E ENSINO

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205), sendo a oferta pública organizada por meio do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1988, art. 211). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, sendo o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (BRASIL, 1988, art. 208, §§ 1º e 2º).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), também estabelece como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, IV), estabelece

a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino (BRASIL, 1988, art. 206, I) e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208, III).

2.3.1 Educação Especial

Conforme a legislação brasileira (BRASIL, 1996), a educação escolar possui dois níveis de ensino: a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e a Educação Superior, reunindo a graduação e a pós-graduação. Os níveis e etapas da educação podem ser permeados por modalidades de ensino, ou seja, formas de educação que se fazem presentes na oferta escolar a depender de demandas e necessidades específicas e, dentre estas modalidades, encontra-se a Educação Especial (BRASIL, 1996), conforme o Quadro 2 permite visualizar.

Quadro 2. Estrutura do sistema educacional brasileiro: níveis, etapas e modalidades de ensino

<table>
<tr><th>NÍVEIS</th><th colspan="2">ETAPAS</th><th>MODALIDADES</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Educação Superior</td><td rowspan="2">Ensino Superior</td><td>Pós-Graduação</td><td rowspan="6">EaD
EJA
Educação Profissional
Educação Escolar Indígena
Educação Especial
Educação do Campo
Educação Quilombola</td></tr>
<tr><td>Graduação</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Educação Básica</td><td colspan="2">Ensino Médio</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Educação Infantil</td><td>Pré-escola</td><td rowspan="2">–</td></tr>
<tr><td>Creche</td></tr>
</table>

Fonte: Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015 – versão preliminar (MEC/2014).

A Educação Especial tem sua definição fundamentada na LDBEN (BRASIL, 1996) que, entre outros aspectos, define o público-alvo da educação especial, correspondendo aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e também prescreve que esta modalidade de educação deve ser oferecida, preferencialmente, no sistema regular de ensino, compreendendo uma rede de serviços de apoio e uma diferenciação de serviços especializados (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013).

Na Educação Superior, a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação desses estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade

arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

2.3.2 Educação Inclusiva

Principalmente, a partir da década de 1990, a Educação para Todos ampliou o desafio da inclusão, tendo como principal eixo a educação para a equidade social e a busca em elucidar a concepção de uma Educação Especial Inclusiva (MICHELS, 2002; BRASIL, 2008).

Santos e Silva (2015) apontam que as transformações que se têm verificado nas sociedades modernas, sejam de cunho econômico, social, político ou cultural, têm influenciado diretamente na organização destas sociedades e nos processos educacionais. Em consonância com esse pensamento, Pletsch e Mendes (2015) acrescentam que todo o movimento legal e político sobre Educação Inclusiva é um exemplo das políticas globais a que os Estados nacionais estão sendo chamados a responder, decorrentes de agendas supranacionais e de todo um conjunto de forças externas aos países e seus territórios, e reforçam, ainda, que essa escala global tem significativas implicações na definição das políticas educacionais do país.

Nesse sentido, no Brasil, as políticas educacionais inclusivas têm passado por alterações relevantes, ganhando contornos que merecem ser analisados por conta das mudanças conceituais e estruturais, na medida em que se encaminham para incluir todas as pessoas que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica, no contexto regular de ensino (SANTOS; SILVA, 2015).

Salend (2011) extrai da literatura sobre educação inclusiva quatro princípios-chave por meio dos quais a filosofia da inclusão é posta em prática (HORNBY, 2015): a) proporcionar a todos/as os/as alunos/as uma educação desafiadora, envolvente e com currículo flexível; b) reconhecer a diversidade e capacidade de resposta individual, relacionados a pontos fortes e desafios; c) desenvolver práticas reflexivas e diferenciadas instruções; d) estabelecer um convívio baseado na colaboração entre alunos/as, professores/as, famílias, outros/as profissionais e agências comunitárias. Assim, a educação inclusiva reforça o direito de todos/as à educação, reconhece que toda pessoa aprende, desde que considerada sua singularidade, e evidencia o benefício social que o convívio em um ambiente comum proporciona (HORNBY, 2015).

Trata-se, portanto, de um processo gradativo, contínuo e contextual, que demanda e envolve a ação direta de diferentes atores e esferas sociais que se relacionam de modo

interdependente, numa perspectiva de rede, contemplando: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. Além desse conjunto de dimensões inter-relacionadas, o processo envolve também alguns temas transversais a essas dimensões, como: currículo, formação de educadores/as, serviços de apoio, acessibilidade e tecnologia assistiva. (NASCIMENTO; OMODEI, 2019)

A Educação Inclusiva, portanto, pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos/as à educação. Essa categoria pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, ou seja, deve constituir-se, primordialmente, em educação, com as mesmas finalidades para pessoas com e sem deficiência, com o intuito de torná-las capazes de agir da forma mais independente possível. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos/as, sem exceção. Nessa perspectiva, compreende-se que o processo educacional ultrapassa o determinismo biológico ao entender que a deficiência não retira da pessoa a sua possibilidade de humanização, sendo uma condição com a qual ela convive. (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012)

2.3.3 Educação Inclusiva e Ensino Superior

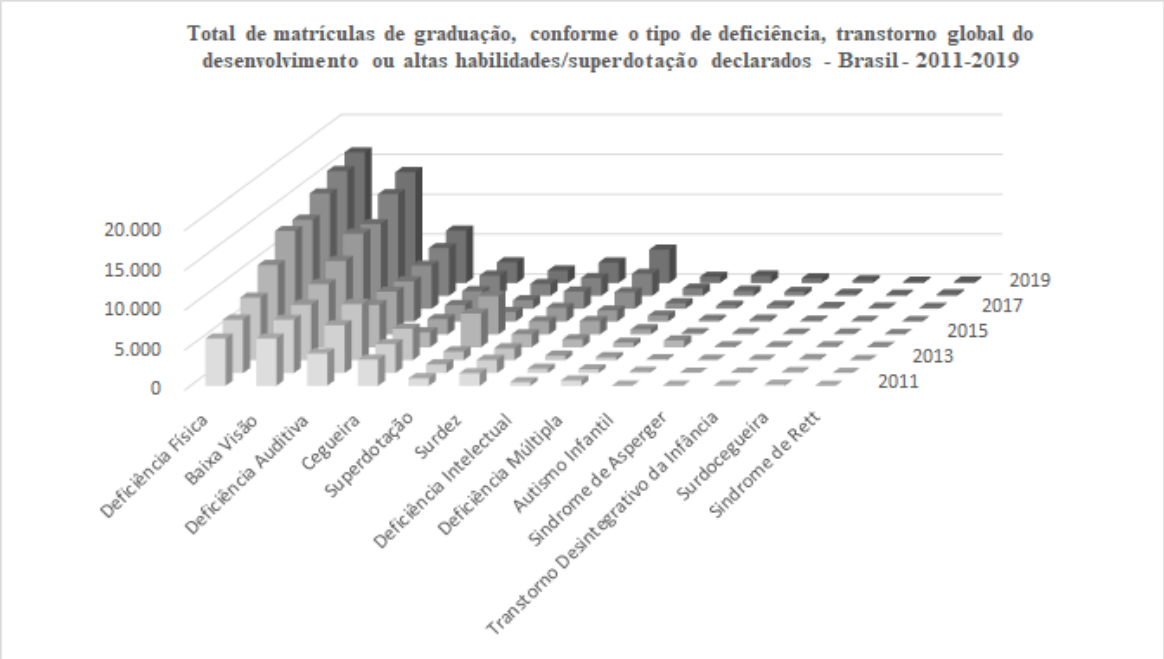
Na maioria dos países, os esforços em *prol* da construção de uma educação inclusiva têm-se concentrado na Educação Básica, especialmente na Educação Fundamental (SANTOS, *et al.*, 2015). Amorim, Antunes e Santiago (2019), ao pesquisarem sobre os desafios da inclusão na educação, reforçam esse entendimento apontando que, conforme os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência se tornam escassas. No entanto, os desdobramentos das políticas e das práticas de inclusão, no âmbito da Educação Básica, têm produzido reflexos no Ensino Superior, como pode ser constatado pelo aumento considerável do número de estudantes com deficiência e NEE no ensino universitário nos últimos anos (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

No Brasil, a partir de 2011, as matrículas dos/as educandos/as do público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação (presenciais e à distância) começaram a compor a Estatística da Educação Superior (BRASIL, 2020). Nesse primeiro ano, foram registrados 23.250 educandos/as desse público-alvo matriculados/as nos cursos de graduação. Em 2019, esse contingente chegou ao número de 48.520 matriculados/as, registrando-se uma taxa de

crescimento de 108,7%, ao longo do período de nove anos (INEP/MEC, 2012-2020) – evolução que pode ser observada no Gráfico 1.

A Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), ao dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, veio contribuir com a pauta da inclusão na construção dessa realidade.

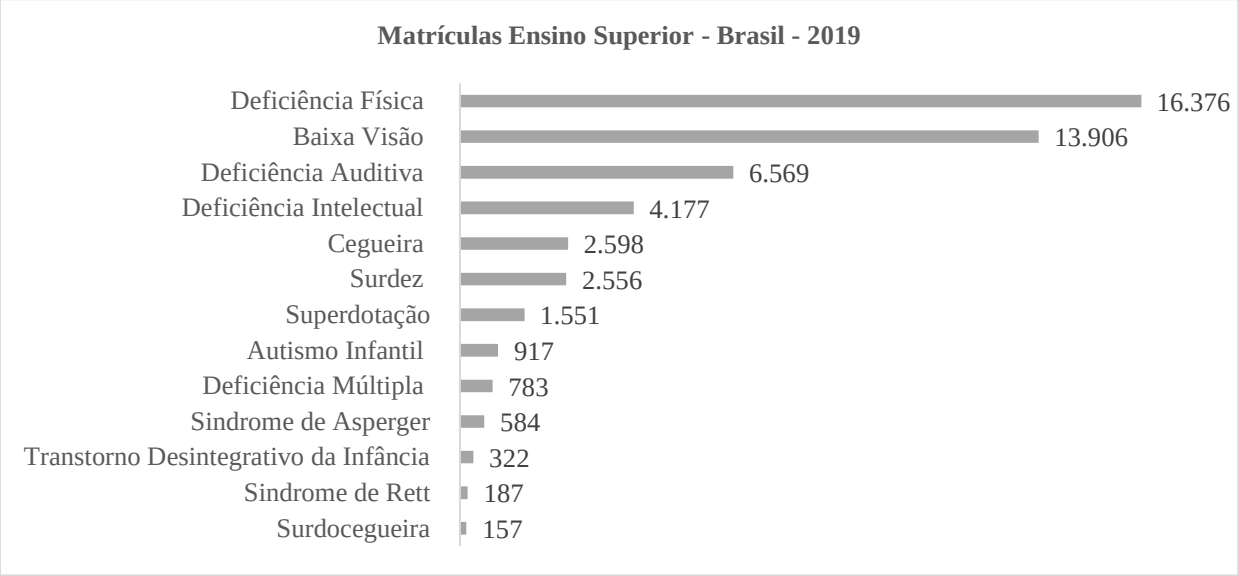
Gráfico 1. Total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados - Brasil - 2011 a 2019



Fonte: Elaborado com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior – INEP: 2012-2020.
Nota[1]: um mesmo discente pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.
Nota[2]: A planilha não foi atualizada com os dados dos anos 2020 e 2021 porque houve mudança no modelo original em que os transtornos e síndromes foram agrupados no diagnóstico para Transtorno do Espectro Autista, em atendimento à nova classificação da CID-11, inviabilizando a comparação com os anos anteriores (WHO, 2022).

Com base no último ano dessa análise, conforme o Gráfico 2 permite visualizar, em 2019, havia 48.520 discentes matriculados/as na graduação, sendo registradas 50.683 declarações de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que um mesmo discente pode declarar mais de um tipo de deficiência. Desse conjunto de declarações, as mais comuns são: deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13%); seguidas por deficiência intelectual (8,2%), cegueira (5,1%) e surdez (5%). (INEP, 2020).

Gráfico 2. Total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados - Brasil - 2019



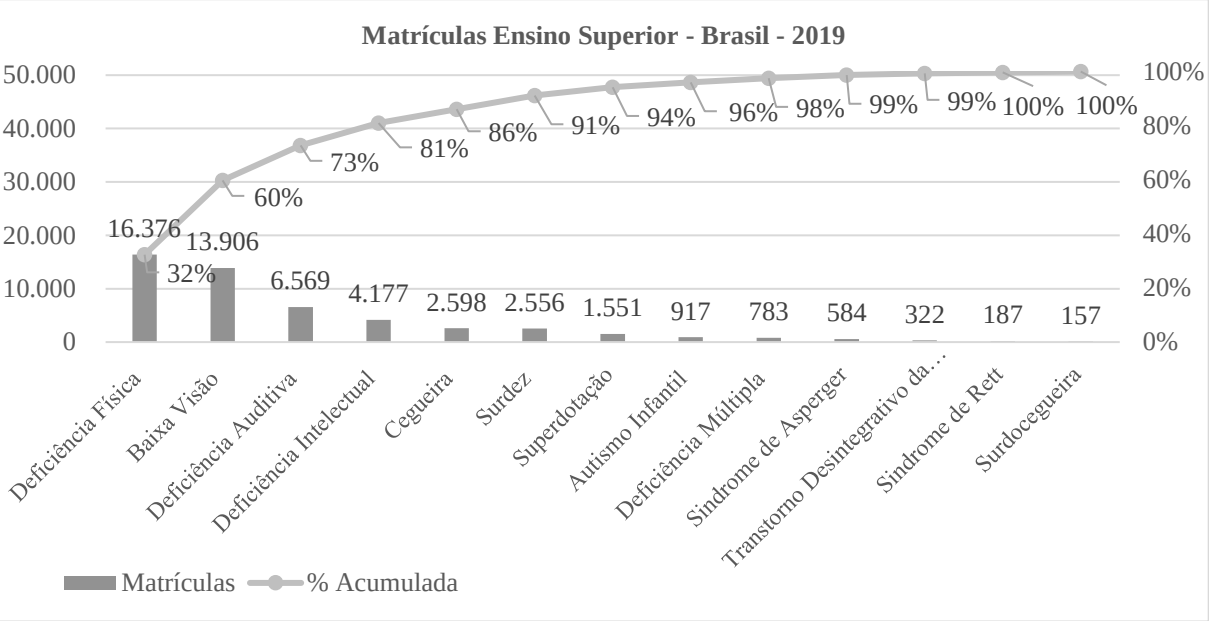
Fonte: elaborado com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Superior – INEP: 2020.
Nota: um mesmo discente pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Embora o número de educandos/as do público-alvo da Educação Especial represente 0,6% das matrículas, segundo o Censo do Ensino Superior 2019 (INEP, 2020), a taxa de crescimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na graduação, é expressiva, demonstrando a necessidade de políticas públicas e ações institucionais que promovam, além do acesso, a permanência e o êxito desse público no Ensino Superior.

O Princípio de Pareto, ou o Princípio 80/20, numa associação ao conceito de gestão conhecido como Regra 80/20, estabelece que 80% de um efeito é causado por apenas 20% das fontes de impacto (KHARUB; KATTEKOLA; PENDYALA, 2022). O Gráfico 3 apresenta a aplicação dessa regra aos dados de 2019 – sobre as declarações de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - acerca das matrículas no Ensino Superior.

Da análise do Gráfico 3, pode-se observar que estudantes com deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva, número que gira em torno de 20% das possibilidades, correspondem a 73% das declarações efetuadas em 2019, ou seja, 36.831 declarações de deficiência de um total de 50.683 declarações.

Gráfico 3. Relação de Pareto sobre o total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados - Brasil - 2019



Fonte: elaborado com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Superior – INEP: 2020.

A análise 80/20 é um método sistemático e quantitativo para comparar causas e efeitos, já o pensamento 80/20 é um procedimento mais amplo, menos preciso e intuitivo, que compreende modelos mentais e os hábitos que capacitam pessoas a criarem hipóteses sobre quais são as causas relevantes daquilo que é importante na vida cotidiana. Identificadas essas causas, existe a possibilidade de melhor se posicionar sobre elas, de realocar recursos ou priorizar a solução de problemas oriundos dessas causas. Assim, as fontes de maior participação devem ser priorizadas. (KHARUB; KATTEKOLA; PENDYALA, 2022)

Com base nesse entendimento e considerando o escopo desta pesquisa, que são os/as estudantes com deficiência, percebe-se que eles/as representam 91% das declarações efetuadas em 2019, demonstrando que a delimitação da pesquisa abarca um percentual elevado desses/as estudantes.

2.4 CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO NA ERA DO CONHECIMENTO

A Ciência Contábil está inserida no ramo das Ciências Sociais Aplicadas e, como tal, tem seu objeto de estudo sempre condicionado ao contexto social em que se encontra, recebendo as influências da cultura geral do meio em que está atuando e, assim, sua evolução se associa ao progresso da humanidade (MARTINS; LISBOA, 2005). Entre outras coisas, a Contabilidade deve atender às necessidades de uma sociedade que, por sua vez, está em constante mudança (PELEIAS *et al.*, 2007), se adequando, ainda, para atender às alterações dos

cenários mundiais e às consequentes necessidades exigidas, em cada etapa dessas transformações (ANTUNES, 2000).

Como quase toda ciência, a Administração Financeira também traz em seu escopo as mudanças do mundo contemporâneo; ampliando suas técnicas, seus métodos, bem como sua estrutura conceitual e, consequentemente, aumentando sua relevância para as organizações (FONSECA; VERNI, 2020).

Diante da complexidade das operações comerciais e da utilização de tecnologias cada vez mais sofisticadas, despontou a necessidade de um sistema que reunisse diferentes funcionalidades, agregando todos os departamentos de uma organização. Assim surgiram os sistemas integrados (*Enterprise Resource Planning* – ERP), que são *softwares* responsáveis pela integração de todas as operações de uma instituição, registrando instantaneamente, desde as movimentações de estoque até a consolidação das demonstrações contábeis, por exemplo. (PADOVEZE, 2019).

Os sistemas ERP permitem que todos os processos de negócios da empresa possam ser visualizados em termos de fluxo dinâmico de informações que perpassam todos os departamentos e funções, além de atender às necessidades específicas de cada departamento; sendo cada vez mais disponibilizados à gerência nas empresas para medir, analisar, melhorar e controlar as atividades de negócios e o desempenho em geral (SCHOLTZ; MAHMUD; RAMAYAH, 2016). Com essa integração, tanto a contabilidade quanto a gestão financeira passaram a ter outros atributos nas organizações (SCHWAB; DAVIS, 2019; FONSECA; VERNI, 2020).

Nesse cenário, desponta a quarta Revolução Industrial que, de acordo com Schwab e Davis (2019), é uma forma de descrever um conjunto de transformações em curso e iminentes dos sistemas de informação na atualidade, construídas a partir do conhecimento e, em particular, sobre recursos digitais, sendo denominada Indústria 4.0, ou seja, a origem de uma nova revolução que combina técnicas de produção de vanguarda com sistemas inteligentes que se integram com as organizações e com as pessoas, constituindo um novo capítulo do desenvolvimento humano.

A contabilidade 4.0 é um conceito decorrente desse novo contexto organizacional, que propõe uma visão mais estratégica dos recursos tecnológicos na atuação do/a profissional contábil voltada para a gestão de ativos intangíveis e para o processo decisório. Percebe-se, assim, que o uso da tecnologia tem um papel relevante no ambiente contábil 4.0, principalmente por contribuir na geração de informações cada vez mais precisas e tempestivas, possibilitando a tomadas de decisão de forma mais assertiva. (ZWIRTES; ALVES, 2015)

No âmbito da Administração, a quarta revolução industrial exige o desenvolvimento de uma visão holística e sistêmica em todos os níveis da organização, de forma a oportunizar uma estrutura organizacional mais horizontalizada e um estilo gerencial para modelos mais flexíveis, inovadores e criativos (FONSECA; VERNI, 2020).

Nesse sentido, se estabelece o conceito de ESG (*Environmental, Social and Governance*), no qual o desenvolvimento sustentável agrega o desenvolvimento econômico, a conservação da natureza e a redução das desigualdades como objetivos éticos comuns. Assim, uma empresa socialmente responsável, deve pautar suas ações por uma gestão ética e contemplar questões, tais como: a qualidade de vida dos seus empregados, o relacionamento com os *stakeholders* e a redução de impactos negativos na comunidade e no ambiente eventualmente causados por suas operações. (IRIGARAY; STOCKER, 2022)

2.4.1 Um Modelo Mental para Pensar o Futuro

Notavelmente, o mundo está enfrentando tendências transformadoras simultâneas: urbanização, globalização da economia, mudanças demográficas, climáticas e tecnologias emergentes cada vez mais disruptivas. O impacto conjunto dessas tendências requer que se transcenda os limites tradicionais e se forjem parcerias sustentáveis e inclusivas. (SCHWAB; DAVIS, 2019)

No campo das Ciências Contábeis, além dos avanços tecnológicos, a harmonização das normas contábeis internacionais e a necessidade de avaliação das riquezas não diretamente monetárias, como a avaliação do patrimônio ambiental ou da riqueza social, demonstram alguns desses processos transformativos frente às novas demandas do mercado e da sociedade (FRANCO *et al.*, 2021).

No ambiente das finanças, a criação de índices econômicos considerando aspectos financeiros, ambientais e sociais demonstra a incorporação das ideias de sustentabilidade pelo espaço financeiro, tanto em termos econômicos quanto culturais. Nessa esteira, a criação de outros índices de sustentabilidade como os Indicadores de Desenvolvimento Sustentável do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou a demanda de cientistas pela mudança do índice que mede o produto interno bruto (PIB) para que seja verde, o PIB verde, expressam a disputa pela representação legítima da sustentabilidade, em uma linguagem universalmente aceita e reconhecida: a linguagem numérica; cabendo ressaltar o papel social desses índices, uma vez que ao mesmo tempo em que medem uma entidade, em termos financeiros, descrevem e criam a realidade social. (SARTORE, 2012)

Schwab e Davis (2019), ao discorrerem sobre um modelo mental para moldar o futuro que está sendo construído pela Quarta Revolução Industrial, reforçam que este deve ser baseado em valores humanos e as decisões devem estar alinhadas com a coletividade, frisando que as soluções viáveis aos complexos desafios globais só serão possíveis por meio da colaboração de líderes empresariais, governo, sociedade civil e universidades, ou seja, modelar ativamente o mundo em consonância com os valores humanos comuns.

Para tanto, Schwab e Davis (2019) propõem três eixos centrais sobre os quais os novos desafios da Quarta Revolução Industrial devem se apoiar: (i) justa distribuição dos benefícios – promoção do bem comum; (ii) contenção das externalidades no que diz respeito aos seus possíveis riscos e danos – proteção do meio ambiente; (iii) garantia de que seja liderada por humanos e para humanos – aumento da dignidade humana.

Tudo isso requer uma nova maneira de pensar e também o engajamento de todas as partes interessadas para que os valores sociais e as soluções inclusivas sejam consideradas desde o início. É preciso compreender como as pessoas e as tecnologias interagem para que se possa colaborar em investimentos, políticas e ações coletivas que ofereçam ao maior número de pessoas a capacidade de impactar positivamente suas famílias, organizações e comunidades. (SCHWAB; DAVIS, 2019).

No entanto, Rocha, Araújo e Silva (2020) salientam que a quarta revolução tecnológica produzirá alterações em todo processo de produção de bens e serviços, bem como na relação de trabalho e no comércio em geral. Nesse contexto, as implementações tecnológicas acarretam o surgimento de novos setores da economia, como também a extinção de diversos outros; restando saber se a mão de obra dispensada, dos setores extintos, será absorvida por novos postos de trabalho em outras atividades, em atendimento às novas necessidades da sociedade. (ROCHA; ARAÚJO; SILVA, 2020)

Loureiro (2023) afirma que a distribuição tecnológica é desigual no mundo porque a competição é limitada aos gastos competitivos de cada país, e que novos meios de comunicação dependem do contexto social onde ocorrem, não sendo simples resultados de novas tecnologias, mas do meio no qual são operados, uma vez que todo suporte de difusão da informação se torna parte da composição das relações laborais e comerciais. Em tempos de Quarta Revolução Industrial, as sociedades se tornaram calculadas e controladas por algoritmos, que definem, ou induzem, comportamentos (SILVEIRA, 2019).

Contudo, se torna importante destacar desse contexto, uma orientação voltada para a coletividade em que alguns temas se apoiam, como sustentabilidade e inclusão. Schwab e Davis (2019) salientam que, o que se espera de uma tecnologia, em um sentido coletivo, tende a ser o

mesmo do que se espera de uma economia saudável: a melhora do bem-estar humano; reforçando que para o atingimento dessa meta, o foco deve estar centrado na humanidade.

2.4.2 O Perfil do/a Contador/a e do/a Administrador/a Financeiro/a

Com os avanços tecnológicos e o surgimento da indústria 4.0, o perfil dos/as profissionais vem passando por grandes transformações e mudanças, ou seja, um esforço no sentido de se adaptar ao novo contexto organizacional ou mesmo de adquirir as qualificações e habilidades necessárias para interagir com esses sistemas integrados e inteligentes (SILVA; FRUTUOSO, 2020).

Nesse sentido, o papel do/a profissional contábil deixou de ser uma atividade mais voltada para encargos burocráticos, passando a assumir uma posição mais próxima a de gestão, principalmente por ser o/a contador/a aquele/a que detém as principais informações que auxiliam os/as empresários/as e os/as gestores/as nos processos decisórios das organizações (RODRIGUES, 2011).

Com um campo de atuação bem abrangente, o/a profissional contábil pode atuar no setor privado ou no setor público; além de poder atuar de forma independente e, ainda, em atividades de ensino (RIBEIRO; SILVA, 2021).

Na Administração, a área das finanças tem vital importância nas organizações, com forte influência na implementação dos planos que transformam estratégia em ação e, como apoio à tomada de decisão, o papel do/a gestor/a financeiro/a se relaciona ao controle eficiente dos recursos financeiros das organizações, de forma a garantir a estabilidade das operações e, por outro lado, a rentabilidade delas, certificando-se de que a missão da empresa está sendo alcançada com grau aceitável de risco (OLIVEIRA; TONIAL; SPULDARO, 2019).

O/A administrador/a financeiro/a pode atuar como diretor/a, gerente ou controlador/a e, para o desempenho de sua função, precisa de uma boa formação generalista, uma visão sistêmica de todo o negócio, devendo estar em contato permanente com todas as áreas da empresa, controlando e fomentando o negócio com informações estratégicas (FONSECA; VERNI, 2020).

A crescente complexidade no mundo dos negócios determina que o/a administrador/a financeiro/a desenvolva uma visão mais integrativa da empresa com seu ambiente externo, uma vez que a otimização dos recursos financeiros pressupõe interações contínuas do/a administrador/a com os/as clientes, acionistas, investidores/as, instituições financeiras,

autoridades, bem como o acompanhamento constante de taxas, práticas, riscos, parâmetros do mercado que, por natureza, é dinâmico e volátil (OLIVEIRA; TONIAL; SPULDARO, 2019).

Assim, denota-se a relevância do ofício do/a profissional contábil e do/a administrador/a financeiro/a para o bom desempenho das organizações (FERNANDES, 2013).

2.5 O ENSINO DE CONTABILIDADE E FINANÇAS

A Contabilidade, como ferramenta que permite detectar e esclarecer fenômenos ocorridos nas movimentações patrimoniais, financeiras ou econômicas, cada vez mais se associa à gestão empresarial, utilizando-se do conhecimento como um dispositivo para a tomada de decisão; e pelo fato de quantificar, relatar e analisar as variações que ocorrem no patrimônio das entidades, exige, do/a profissional que a desempenhe, conhecer o fluxo de valores e entender aspectos do onde, quando, como, quanto e, principalmente, o porquê das alterações na riqueza das organizações (EVANGELISTA, 2005).

Santos (2018) salienta a interdisciplinaridade de conteúdos específicos da contabilidade também presentes na formação de outros/as profissionais, tais como o/a administrador/a e o/a economista. Nesse sentido, de modo a representar a influência da contabilidade nas finanças, Cordeiro (2020) destaca o método das partidas dobradas, responsável também pela sistematização necessária aos estudos em economia, segundo o qual para cada lançamento a débito deve haver um lançamento a crédito correspondente, como um método que permite visualizar as três principais decisões financeiras de um país e de uma empresa: a de investimento, a de financiamento desse investimento e a de distribuição dos resultados oriundos das duas primeiras decisões. A autora evidencia uma relação umbilical entre contabilidade e finanças, adicionando nesse parentesco a economia e, com base nas relações entre os agentes estudados pela economia, demonstra a evolução do ponto central das teorias financeiras em diversos períodos (CORDEIRO, 2020).

Durante esse processo, Cordeiro (2020) demonstra que, ao demandar novas informações que proporcionem apoio à governança e gestão de países e empresas, sejam motivadas por crises ou avanços, o desenvolvimento da contabilidade é influenciado, retroalimentando o ciclo de inovação entre as três áreas: finanças, contabilidade e economia.

Desde 2008, o Brasil vive um processo de convergência das normas contábeis brasileiras ao padrão internacional; tanto no setor privado – ao adotar as *International Financial Reporting Standards* (IFRS), de acordo com os pronunciamentos emitidos pelo *International Accounting Standards Board* (IASB), trazidos para a realidade brasileira pelo Comitê de Pronunciamentos

Contábeis (CPC); quanto no setor público – ao aderir as *International Public Sector Accounting Standards Board* (IPSASB), de acordo com a *International Federation of Accountants* (IFAC), apoiado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que atua como Conselho Profissional de Classe, e pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN), como representante do governo (MAPURUNGA; MENESES; PETER, 2011).

Tendo em vista as peculiaridades inerentes à contabilidade que cada país apresenta, de acordo com as diferentes culturas, costumes e tradições, aspectos legais, entre outros; o processo de convergência aos padrões internacionais poderia ser visto como uma contradição (LEMES, MIRANDA, 2014). No entanto, o estudo de Paulo (2002), comparando as estruturas conceituais brasileiras com as internacionais, constata que não são encontradas diferenças substanciais entre elas de forma que inviabilizasse um processo de harmonização, ainda mais diante de uma economia globalizada, na qual a padronização das informações contábeis traz maior compatibilidade e comparabilidade das demonstrações entre as organizações de diversos países.

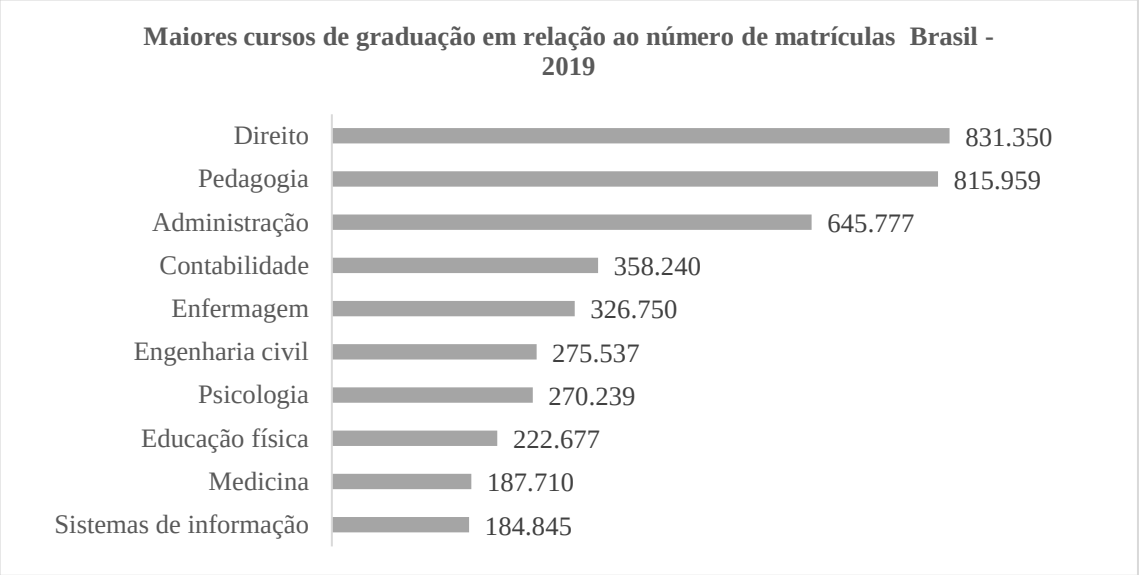
No entendimento de Ponte *et al*. (2012), o processo de convergência ao padrão internacional busca alcançar o objetivo de harmonizar as normas contábeis de vários países, porém mantendo as peculiaridades e as características de cada região.

Todas essas mudanças em curso impactam diversos setores organizacionais, revolucionando as estruturas produtivas e gerenciais. Essa quebra de paradigmas demanda processos adaptativos, tanto em relação à adoção de novas tecnologias quanto à capacitação dos/as profissionais que irão utilizá-las. (PADOVEZE, 2019)

Da mesma forma, o ensino de contabilidade recebe os reflexos dessas transformações e, consequentemente, precisa se adaptar às novas demandas para atendê-las adequadamente (VENDRAMIN, 2014).

De acordo com o Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020), na divulgação dos dez maiores cursos de graduação do país, em relação ao número de matrículas, o curso de Administração ocupa a terceira posição, com 645.777 matrículas; seguido do curso de Ciências Contábeis, na quarta posição, com 358.240 matrículas – conforme demonstrado no Gráfico 4; ressaltando que nos últimos dez anos esses cursos sempre estiveram entre os cinco mais destacados do país (INEP, 2020).

Gráfico 4. Maiores cursos de graduação em relação ao número de matrículas – Brasil/2019



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Superior 2019 – INEP: 2020

Ao abordar o Ensino Superior contábil, Vendramin (2014) considera as seguintes dimensões: (i) relação institucional; (ii) formação do/a professor/a; e (iii) processo de ensino e aprendizagem. Essas dimensões serão detalhadas nas próximas subseções.

2.5.1 Relação Institucional

O grau de desenvolvimento das teorias contábeis e de suas práticas está diretamente associado, em grande parte, ao grau de desenvolvimento comercial, social e institucional das sociedades (IUDÍCIBUS, 2012). Assim, é possível constatar que a evolução e progresso econômico das sociedades potencializam o nível de exigências requeridas dos profissionais para atuarem nas instituições, refletindo na necessidade de um sistema de ensino apto a tal formação (SOUZA; VERGILINO, 2012).

De acordo com a LDBEN, as IES têm como finalidade "formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira" e, também, colaborar na sua formação continuada (BRASIL, 1996, art. 43, II); propósito este a ser efetivado por meio de um conjunto de disciplinas – matrizes curriculares – organizadas em conteúdos que busquem suprir as necessidades e expectativas da sociedade e das organizações, de acordo com suas demandas (OTT; PIRES, 2010).

A Resolução n.º 10/2004 do Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Superior (CNE/CES) define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a serem

observadas pelas IES na elaboração da organização curricular do curso de Ciências Contábeis, estabelecida por meio de um Projeto Pedagógico. A Resolução trata do perfil desejado do/a formando/a; dos conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas; e dos conteúdos programáticos. (BRASIL, 2004).

Cabe ressaltar que, em 2022, o CFC submeteu à consulta pública uma minuta de nova proposta de alteração da Resolução CNE/CES N.º 10/2004 (BRASIL, 2022), principalmente, por entender que os cenários corporativos atuais apresentam uma configuração que exige a atualização de uma normativa de 2004. Dentre os elementos que motivaram essa alteração encontram-se: (i) revolução tecnológica – *Internet* das Coisas; (ii) complexidade dos negócios; (iii) mudanças climáticas – riscos e oportunidades – impactando nos modelos de negócio (sociais, ambientais e governança); (iv) adoção das IFRS pelo Brasil; (v) aumento da regulação e fiscalização; (vi) governo eletrônico; (vii) redução das diferenças internacionais nos requisitos para exercer a profissão de contador/a em diversos países, tratando-se de uma proposta sustentada em uma abordagem baseada em competências, diferentemente da abordagem prescritiva anterior. (BRASIL, 2022)

De modo similar, a Resolução n.º 04/2005 do CNE/CES define as DCN a serem observadas pelas IES na elaboração da organização curricular do curso de graduação em Administração (BRASIL, 2005).

Com vários ramos de atuação, o curso de Ciências Contábeis abrange diversas áreas do conhecimento, como: (i) auditoria, campo responsável por verificar se as normas de contabilidade foram aplicadas adequadamente; (ii) tributária, cujo objetivo é atender a legislação fiscal; (iii) financeira, com a função de evidenciar o poder monetário da empresa; (iv) gerencial, cuja característica básica é proporcionar informações que demonstrem o desempenho no gerenciamento de recursos; (v) de custos, com a finalidade de mostrar os custos dos bens comercializados ou dos serviços prestados pelas empresas, entre outros (EVANGELISTA, 2005).

No setor público, a Contabilidade Governamental apresenta diferenças conceituais distintas da lógica contábil do setor privado (CHAN, 2003). A Contabilidade Aplicada ao Setor Público tem como principais características: (i) sua área de atuação, que deve compreender os três níveis de governo: federal, estadual e municipal; (ii) seu objeto de estudo, que é o patrimônio das entidades públicas e envolvem informações de natureza orçamentária, financeira, patrimonial e de resultado; e (iii) sua constituição como importante instrumento de planejamento e controle da gestão governamental (NUNES; LIMA, 2016). Trata-se, portanto, de um ramo relevante da ciência contábil, essencial na promoção da busca pelo equilíbrio das

contas públicas e por maior transparência das informações governamentais para sociedade (REIS *et al*., 2007).

No âmbito dos desafios complexos que o século XXI tem apresentado para as organizações e para a sociedade, encontram-se temas como: responsabilidade social corporativa e sustentabilidade, que se apoiam em termos sociais, ambientais e econômicos – *triple bottom line* – evidenciando a contribuição da Contabilidade Ambiental nessa temática, e o sucesso em enfrentar essas questões depende, em grande parte, do sistema educacional (FRIZON; EUGÊNIO, 2021), por meio da construção de um pensamento crítico, de um fazer coletivo e solidário, da interdisciplinaridade, da multiplicidade (JACOBI, 2005).

Assim, é evidenciada uma parte do abrangente campo de atuação da Contabilidade, demonstrando o papel relevante que as IES desempenham na elaboração das matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis. E para tal, devem estar atentas à necessidade de aderência entre o ensino ofertado e as exigências do mercado de trabalho, da sociedade (OTT; PIRES, 2010), das classes e organismos profissionais, bem como da cultura e tradição de uma comunidade (SANTOS; COIMBRA, 2018).

2.5.1.1 Currículo e Matriz Curricular

"O termo 'currículo' deriva do verbo latim *currere* (correr) e significa carreira, pequena caminhada a percorrer" (2017, p. 31). Do ponto de vista pedagógico, trata-se de um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada determinada meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo, ou seja, a estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz (CARNEIRO *et al.*, 2017).

A partir da definição do currículo, a matriz curricular do curso deve ser elaborada levando em consideração o conjunto de componentes curriculares (disciplinas) necessários a contribuir para a formação dos/as estudantes; devendo ser flexível em função das constantes necessidades de atualização e inovação (CARNEIRO *et al.*, 2017).

Dessa forma, o currículo também é um meio de propor mudanças no ensino, a fim de obter uma formação cada vez mais adequada à realidade; sendo uma competência das universidades no exercício da autonomia de que dispõem (SANTOS; COIMBRA, 2018).

A função do currículo é equipar os/as que ingressam na profissão com os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para obtenção de competência para o exercício da profissão. Como a Contabilidade se adequa para atender às transformações por que

passa ao longo do tempo, assim também acontece com a definição das exigências do papel do/a contador/a, a competência a ele/a associada e, portanto, ao conteúdo do currículo contábil. (NIYAMA *et al.*, 2008)

Nesse sentido, percebe-se a nova proposta de alteração da Resolução CNE/CES n.º 10/2004, que apresenta uma abordagem baseada em competências – diferentemente da abordagem prescritiva da proposta original – em resposta às exigências do mercado sobre o/a egresso que se quer formar, centrada em princípios e critérios que as IES precisam adotar (BRASIL, 2022).

Todavia, para que as diretrizes curriculares dessa proposta se efetivem, torna-se necessário um esforço conjunto devido aos vários agentes participantes desse processo (CFC, IES, MEC etc.), e que as IES possam estar munidas de flexibilidade e capacidade para recepcionar e traduzir o que a normativa dispõe, de modo que, por meio do Projeto Pedagógico de seus cursos, se possa enxergar o/a profissional capaz de atender as demandas do mercado e da sociedade (BRASIL, 2022).

Por essa razão, a importância de se alinhar as matrizes curriculares de cursos como Administração e Ciências Contábeis, no caso em estudo, às reais necessidades do mercado de trabalho e das demandas sociais, de forma que se consiga atingir tais objetivos; e também para que professores/as, em suas práticas pedagógicas, apoiados/as pela estrutura curricular, consigam colaborar para a formação de profissionais ativos e dinâmicos e, ainda, agentes de mudança na construção de uma sociedade melhor (SANTOS; COIMBRA; 2018).

2.5.1.2 A Função Social da IES

A Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC) expressa que a Educação Superior, por meio das instituições universitárias, precisa ser entendida como instrumento de utilização do saber, geradora de conhecimentos, lugar crítico onde se discute a cultura e se projeta o rumo da sociedade e de suas relações globais. Portanto, um espaço vivo e coerente com a sua função social, ajudando aos que participam dela a pensar criticamente, oferecendo uma conscientização do papel de cada pessoa que por ela passe a desempenhar com competência técnica e moral a profissão escolhida, influenciando a realidade onde esteja atuando, numa perspectiva de mudança. (CARNEIRO *et al*., 2017)

Ressalta-se, assim, a importância de reconhecer o espaço universitário como um ambiente de poder, uma vez que possibilita a transformação social na vida de uma pessoa e, considerando a perspectiva inclusiva, a relevância da democratização desse espaço

(PIOVESAN, 2005). Segundo Farias e Araújo (2016), a IES deve ser entendida como um campo fértil à qualificação não só daqueles/as que nela estudam, mas também para os/as que nela ensinam.

2.5.2 Competências Necessárias à Formação do/a Contador/a

Fleury e Fleury (2001) conceituam competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, fundamentado na inteligência e personalidade das pessoas; frisando que, embora o foco de análise seja a pessoa, as competências devem estar alinhadas às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações. Os autores reforçam que, "tanto na literatura acadêmica quanto nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo" (2001, p. 185).

Martini *et al.* (2020) constatam que esse conjunto de competências produz efeito significativo em relação ao comprometimento com o trabalho e, também, sobre o desempenho do/a profissional.

De modo a contribuir com o ensino no âmbito contábil, a IFAC criou o *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), um comitê interno responsável por desenvolver e publicar normas que visam à melhoria do ensino, denominadas *International Education Standards*. Na visão da IFAC, as habilidades que os/as profissionais contadores/as precisam desenvolver na sua formação durante a graduação referem-se a aspectos intelectuais, interpessoais e de comunicação, pessoais e organizacionais – definidas pela *International Education Standards* n.º 3. (IFAC, 2021)

Nesse sentido, Cruz, Miranda e Leal (2020) e Nogueira *et al.* (2020) afirmam que existem estratégias de ensino adequadas para cada objetivo educacional, baseadas em exposição, arte, dinâmicas de grupos, atividades práticas e problematização – configuração demonstrada no Quadro 3, em conjunto com entendimento da IFAC, (2021).

As técnicas baseadas na exposição são, em geral, as mais conhecidas pelos/as docentes, por isso é importante que sejam aplicadas com rigor para que não se transformem em exposições tradicionais (COIMBRA; 2019). Assim sendo, além da escolha da estratégia pedagógica a ser utilizada, os/as docentes precisam estar atentos/as à forma de aplicação da técnica para o efetivo resultado (NASU, 2020).

Castanha *et al.* (2017) ressaltam que é essencial para o/a estudante o desenvolvimento de capacidades críticas e habilidades com o propósito de acompanhar os desafios e as mudanças

sociais. Reforçando esse entendimento, as DCN também propõem ao curso de Ciências Contábeis uma formação que contemple os aspectos específicos da atuação do/a futuro/a profissional, com a inclusão de discussões que permitam a consciência cidadã e o enfrentamento dos problemas sociais (BRASIL, 2004).

Quadro 3. Resultado de aprendizagem para habilidades profissionais conjugadas com técnicas de ensino

Área de Competência (Nível de Proficiência)	Técnicas de Ensino	Resultado de Aprendizagem
Habilidade Intelectual (HI)	Baseadas na exposição:(a) - Aula expositiva dialogada; - Seminário; - Estudo dirigido; - Palestra. Baseadas em problematização: (b) - Estudo de caso; - *Problem-Based Learning* (PBL).	HIa – Avaliar a informação a partir de uma variedade de fontes e perspectivas por meio da investigação, análise e interpretação; HIa – Aplicar julgamento profissional, incluindo a identificação e avaliação das alternativas para se chegar a conclusões bem fundamentadas com base em todos os fatos e circunstâncias relevantes; HIb – Identificar o momento apropriado para consultar especialistas a fim de resolver problemas e chegar a conclusões; HIb – Aplicar raciocínio, análise crítica e pensamento inovador para resolver problemas; HIb – Recomendar soluções para problemas não estruturados e com múltiplas facetas.
Habilidade Interpessoal e de Comunicação (HIC)	Baseadas na arte:(c) - Filmes; - Representação teatral; - *Storytelling*; - *Role-play*. Baseadas em problematização:(b) - Estudo de caso; - *Problem-Based Learning* (PBL).	HICcb– Demonstrar cooperação e trabalho em equipe ao aplicar interação em direção às metas organizacionais; HICc – Comunicar-se de forma clara e concisa, tanto por escrito como oralmente, em situações formais e informais, em apresentações, discussões e relatos; HICc – Demonstrar capacidade de improvisação e espontaneidade; HICc – Demonstrar consciência das diferenças culturais e de linguagem durante a comunicação; HICc – Demonstrar ritmo próprio, domínio afetivo e autonomia; HICc – Aplicar técnicas de entrevista eficazes; HICb – Aplicar habilidades de negociação para se chegar a soluções e acordos; HICb – Realizar consultas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar as oportunidades.
Habilidade Pessoal (HP)	Baseadas em dinâmicas de grupos:(d) - Grupo de verbalização e Grupo de Observação (GV/GO); - Painel Integrado; - Debate; - Simpósio; - *Workshop*/Oficina; - *Team-Based Learning* (TBL). Baseadas em problematização:(b) - Ensino e pesquisa;	HPd – Demonstrar compromisso com a aprendizagem ao longo da vida; HPd – Aplicar o ceticismo profissional por meio de questionamento e avaliações críticas de todas as oportunidades; HPd – Estabelecer altos padrões pessoais de desempenho e monitorar o desempenho pessoal por meio do *feedback* de outros indivíduos e de autoavaliação; HPb – Gerir o tempo e os recursos para cumprir compromissos profissionais; HPd – Antecipar desafios e planejar possíveis soluções; HPd – Manter uma mentalidade aberta para novas oportunidades e relações sociais; HPd – Apresentar argumentação fundamentada, bem como a contra-argumentação;

Habilidade Organizacional (HO)	Baseadas em atividades práticas:(e) - Visita técnica; - Estudo de Campo; - Resolução de exercícios. Baseadas em problematização:(b) - Ensino e pesquisa;	HOb – Realizar tarefas de acordo com as práticas estabelecidas e cumprir os prazos estabelecidos; HOe – Revisar o próprio trabalho e o de outros indivíduos para determinar se eles estão em conformidade com os padrões de qualidade da organização; HOe – Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outros indivíduos; HOe – Aplicar habilidades de delegação de atribuições a outros indivíduos; HOe – Aplicar habilidades de liderança para influenciar outros colaboradores a trabalhar no sentido de alcançar as metas organizacionais; HOe – Aplicar ferramentas e tecnologias adequadas para aumentar a eficiência, a eficácia e melhorar as tomadas de decisão.

Fonte: elaborado pelo autor com base em: IFAC (2021); Cruz, Miranda e Leal (2020) e Nogueira *et al.* (2020)

Cabe destacar que essas habilidades devem ser conjugadas com as competências técnicas e valores profissionais, além de ética e atitudes para que o/a futuro/a contador/a possa demonstrar sua competência profissional (CRUZ; MIRANDA; LEAL, 2020).

Nesse processo, destaca-se o papel do/a docente, por ser o/a responsável pelo desenvolvimento das habilidades de seus/suas estudantes a partir do conteúdo apresentado, cabendo a ele/a elaborar esse conteúdo de modo a proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem, ou seja, a partir dos conteúdos a serem ministrados e das características dos/as estudantes, escolher a técnica de ensino que melhor se adapte aquele contexto de aprendizagem (MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2019).

2.5.3 Perfil do/a Profissional Docente em Contabilidade

"Ensinar é um ato desafiante que envolve e necessita do engajamento de diversos aspectos para que seja efetuado com êxito" (NASU, 2020, p. 130). Na concepção de Freire (2002, p. 12), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou para a sua construção", enfatizando a relação dialógica entre educando/a e educador/a, igualmente sujeitos nesse processo.

Barbosa e Moura (2013) expressam esse entendimento ao apresentarem as características do processo de aprendizagem ativa:

> [a] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Assim sendo, para que os/as professores/as tenham condições de ajudar os/as estudantes a alcançarem os objetivos educacionais, isto é, desenvolverem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes inerentes ao cargo, precisam mobilizar saberes práticos (aqueles que nascem da experiência cotidiana e por ela são validados); humanos (capacidade de relacionamento interpessoal), técnico-científicos (conhecimento do conteúdo específico a ser ensinado) e didático-pedagógicos (que, entre outros aspectos, referem-se aos princípios e estratégias gerais na condução e organização da aula e na relação com os/as alunos/as) (NOGUEIRA *et al.*, 2020).

Uma das críticas recorrentes aos/às docentes que atuam no ensino superior na área de negócios se refere a não formação sistematizada para o exercício da docência (MARTINS *et al.*, 2015; CASTANHA *et al.*, 2017; NGANGA; MIRANDA, 2019). Mesmo nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que, dentre suas funções, exerce a formação de docentes para o ensino superior (BRASIL, 1996, art. 66), existe uma carência de disciplinas voltadas para o ensino; uma vez que o enfoque principal recai sobre a formação para a atividade de pesquisa científica; ficando a atividade de ensino compreendida apenas como uma dimensão técnica do fazer do/a professor/a, algo que se aprende com base na prática e pode ser alimentado apenas pelo conhecimento dos conteúdos da área específica (WILLE, 2020).

O perfil do/a contador/a, exigido pelo mercado de trabalho, no estudo de Machado e Casa Nova (2008), é apontado como sendo de exigência acentuada na construção de conhecimentos específicos necessários à conquista e à manutenção do emprego; e de forma geral, os/as estudantes que participaram desse estudo declararam não se sentirem seguramente aptos/as a atender o grau de exigência esperado pelas empresas; demonstrando a necessidade de IES e docentes universitários/as se aprofundarem nessa questão, seja na revisão de matrizes curriculares ou de estratégias e técnicas utilizadas no ensino. Nesse sentido, as metodologias ativas são formas de desenvolver tais competências nos/as estudantes da área de negócios (NOGUEIRA *et al.*, 2020).

2.5.4 Estratégias e Técnicas de Ensino

Estratégias ou técnicas de ensino são os meios utilizados pelos/as professores/as na articulação do processo de ensinar, de acordo com a atividade e o resultado esperado, devendo o/a docente ser capaz de motivar e envolver os/as alunos/as; ressaltando que aspectos como o tipo de aula, a relevância do assunto, os objetivos da disciplina e a ementa do curso são fatores determinantes para a escolha da estratégia a ser utilizada (MAZZIONI, 2013). Nogueira *et al.* (2020) entendem que quanto mais ativas forem as metodologias empregadas, maior o

envolvimento discente e maiores as chances de se alcançar o propósito pretendido – uma forma que se distancia dos métodos tradicionais de ensino.

Entende-se por ensino tradicional aquele que se apoia exclusivamente na figura do/a professor/a como detentor/a absoluto do saber que será transmitido, independentemente do interesse e participação dos/as estudantes. No método tradicional de ensino, os questionamentos, discussões ou diversificações sobre o tema em estudo tornam-se escassos e descontextualizados, prejudicando os/as alunos/as na busca pela autonomia do seu aprendizado. (PINTO; PAULA; GOMES, 2011)

Em oposição a esse modo de ensinar, surgem as metodologias ativas, uma forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem que instiga o/a discente a atuar de forma ativa no ambiente educacional relacionado à sua profissão, estimulando-o/a a buscar respostas a diversos problemas, possibilitando-o/a praticar sua capacidade de examinar, refletir, além de proporcionar meios que o/a leve à produção de novas pesquisas (MITRE *et al.*, 2008). Ao utilizar essas metodologias o/a professor/a estimula a autonomia do/a aluno/a, desperta sua curiosidade e o/a encoraja a tomada de decisão, tanto individualmente quanto coletivamente, sejam provenientes das práticas sociais ou do contexto do/a estudante (PINTO; PAULA; GOMES, 2011).

A principal característica da abordagem por metodologias ativas de ensino reside no/a aluno/a como protagonista da sua aprendizagem, deixando o papel de espectador/a e passando a ter participação efetiva na sala de aula, por meio de ações e construções mentais variadas (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016). Guerra e Teixeira (2016) expressam que as metodologias ativas têm o objetivo de formar estudantes críticos, capazes de atuar em um mercado instável, e por isso requerem a curiosidade criativa, indagadora e sempre insatisfeita de um sujeito ativo, que reconhece a realidade como mutável.

O desenvolvimento de propostas pedagógicas nas quais as estratégias de ensino sejam delineadas por metodologias ativas, tem sido visto como um facilitador no processo de aprendizagem do/a estudante, potencializando o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho de suas atividades e, também, o enfrentamento aos desafios e às mudanças sociais do mundo contemporâneo, que exigem pessoas mais qualificadas e profissionais diferenciados (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016).

Sintetizando o pensamento exposto, para formar esse/a profissional, os cursos (IES) precisam oferecer matrizes curriculares que levem em consideração o perfil do/a egresso/a desejado/a; e os/as docentes, a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem condizentes, que considerem o modo pelo qual o/a aluno/a aprende.

Entendimento expresso por McDowall, Jackling e Natoli (2015), ao apontarem que as preocupações relacionadas à qualidade do ensino de contabilidade, atualmente, entre as nações, consistem na necessidade de incentivar os/as alunos/as a aprenderem de forma independente e na dificuldade de acadêmicos utilizarem práticas pedagógicas que envolvam a participação efetiva dos/as alunos/as no processo de aprendizagem.

Para promover essas ações, de acordo com McDowall, Jackling e Natoli (2015), uma série de mudanças precisa acontecer, tanto na matriz curricular, para atrair o interesse vocacional, quanto na forma de os/as educadores/as utilizaremos recursos para despertar o interesse dos/as alunos/as e, ainda, ao fornecerem *feedback*, permitindo a manutenção do interesse no assunto. Para ilustrar, os autores citam que, para atrair alunos/as com comprovado interesse investigativo, os/as professores/as podem utilizar um número maior de estudo de caso, metodologia que requer habilidades analíticas e críticas; já para alunos/as com comprovado interesse empreendedor, a utilização de debates sobre questões contábeis pertinentes estimularia a habilidade de liderança. Assim, ajudar a desenvolver habilidades que são exigidas pelo mercado de trabalho tornaria a contabilidade mais atraente para indivíduos investigativos e empreendedores, bem como alinharia seus interesses profissionais com o estudo em contabilidade que, por sua vez, os incentivaria na adoção de abordagens mais profundas de aprendizagem. (McDOWALL; JACKLING; NATOLI, 2015)

A pesquisa de Nye *et al.* (2012) constatou que interesses se relacionam diretamente a desempenho e à persistência; assim, quando os interesses individuais são compatíveis com o ambiente de estudo, há evidências para sugerir que uma pessoa tenha mais probabilidade de persistir em seus estudos. Visão apoiada por Allen e Robbins (2010) ao descobrirem que, alunos/as cujos interesses vocacionais correspondiam a sua área de especialização, tendiam a se formar no tempo hábil, demonstrando que o alinhamento do interesse vocacional à relevância percebida da aprendizagem potencializa a motivação.

Assim, a maneira pela qual o/a professor/a planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de alunos/as reaja com maior ou menor interesse e contribua no processo de aprendizagem (WILLE, 2020).

Mazzioni (2013), com base em Anastasiou e Alves (2004); Marion e Marion (2006) e Petrucci e Batiston (2006), adaptou um quadro de definições de estratégias de ensino para a prática docente na área de negócios, que foi readaptado, neste estudo, com as contribuições de Leal, Miranda e Nova (2019) e Nogueira *et al.* (2020) – conforme Quadro 4 permite visualizar.

Quadro 4. Definições de estratégias de ensino para a prática docente na área de negócios

Estratégia	Descrição
Aula expositiva dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79).
Estudo de texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 80).
Portifólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 81).
Tempestade cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82).
Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 83).
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 84).
Aulas orientadas	Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução. Exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo. Prática dinâmica, criativa e crítica de leitura. (MARION; MARION, 2006, p. 42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 279-280.
Lista de discussão por meios informatizados	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 85).
Solução de problemas ou *Problem-Based Learning* (PBL)	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 86).
Resolução de exercícios	É o estudo por meio de tarefas concretas e práticas, que tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor (MARION; MARION, 2006, p. 46).
Ensino em pequenos grupos ou *Team-Based Learning* (TBL)	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo de que precisa aprender (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 278-279); (NOGUEIRA *et al.*, 2020, p. 54).
Phillips 66	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas / problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 87).
Grupo de verbalização e Grupo de observação (GV/GO)	É uma análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 88).
Dramatização ou representação teatral	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação, perante

	os estudantes, equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 89).
Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 90).
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 091).
Júri simulado	É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 92).
Simpósio	É a reunião de palestras e preleções breves apresentada por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 93).
Painel integrado	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 94).
Palestras	Possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque. Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante. (MARION; MARION, 2006, p. 42); PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 288-289)
Fórum	Consiste num espaço do tipo "reunião", no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 95).
Debate	Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios (MARION; MARION, 2006, p. 42-44).
Oficina ou workshop	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 96).
Escritório, laboratório ou empresa modelo	Proporciona ao aluno contato com a tecnologia da informação, os reflexos de má informação gerada, as inúmeras possibilidades de erros e os consequentes acertos (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 286-288).
Estudo de campo	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 97).
Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 98).
Exposições e excursões	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo. Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento. Integração do aluno, por meio da escola, com a sociedade, por meio das empresas. Visualização, por

	parte do aluno, da teoria na prática. Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere. MARION; MARION, 2006, p. 37-38); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 276-277).
Jogos de empresas	Os alunos tornam-se agentes do processo. São desenvolvidas habilidades na tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza. Permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais ou humanos. (MARION; MARION, 2006, p. 50); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 281-283).
Ensino individualizado	É a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 294-298).
Visita técnica	Consiste em uma atividade, na qual, orientados pelo professor, os alunos dirigem-se a um local específico com o intuito de desenvolver um conjunto determinado de aprendizagens. Visa ao encontro acadêmico com o universo profissional pertinente à formação. (LEAL; MIRANDA; NOVA, 2019, p. 16-17).
Filmes	Consistem em recursos audiovisuais que possibilitam a conexão do mundo real – por mais que seja um contexto de ficção – com a ciência aplicada. Servem de base para analisar a sociedade e fomentar a discussão de assuntos relevantes que visam a contribuir para a formação e socialização dos discentes na atualidade. (LEAL; MIRANDA; NOVA, 2019, p. 128-129).
Role-Play	É um jogo de papéis que consiste em um mergulho descontraído no universo das brincadeiras, permitindo que o exercício da imaginação propicie aos participantes experimentar novos comportamentos e práticas em um ambiente livre de riscos (LEAL; MIRANDA; NOVA, 2019, p. 161).
Storytelling	Consiste em uma técnica de captar a atenção dos estudantes por meio do relato de um acontecimento fictício ou real, com o objetivo de ensinar. A trama apresentada pelo docente oferece ao aluno o embasamento teórico necessário para que ele possa visualizar a aplicação prática do conteúdo aplicado. (LEAL; MIRANDA; NOVA, 2019, p. 170).
Design Thinking (DT)	É uma abordagem ancorada na perspectiva teórica do *Human-Centered Design*, ou Design Centrado no Humano (DCH), que se preocupa com a maneira pela qual as pessoas veem, interpretam e convivem com qualquer artefato que possa ser projetado por um designer, sejam eles produtos tangíveis, informações, identidades ou marcas. Os componentes do processo do DT, no campo educacional, são as etapas: compreender o problema, projetar soluções, prototipar e implementar a melhor opção. (NOGUEIRA *et al.*, 2020).
Sala de aula invertida	É um tipo de ensino híbrido, por proporcionar atividades que são feitas à distância e atividades que são feitas de forma presencial. É uma abordagem centrada no aluno e o tempo em sala de aula é utilizado para aprofundar os conteúdos programáticos. (NOGUEIRA *et al.*, 2020, p. 78-79).
Estrutura conceitual (*Framework Based teaching*)	É uma abordagem que relaciona os conceitos da estrutura conceitual às exigências das *International Financial Reporting Standards* (IFRS), com o objetivo de consolidar o aprendizado das normas internacionais com base nos conceitos nelas estabelecidos (NOGUEIRA, *et al.*, 2020, p. 96).
Gamificação e jogos	Emprego de jogos, atividades de jogos para motivar e envolver os estudantes no processo educacional com o intuito de elevar a aprendizagem, podendo ser empregadas para desenvolver, conjuntamente, o conhecimento específico do conteúdo e as dimensões cognitiva, emocional e social dos estudantes (NOGUEIRA *et al.*, 2020, p. 133).

Fonte: readaptado de Mazzioni (2013); com base em Leal, Miranda e Nova (2019) e Nogueira *et al.* (2020).

Cabe lembrar que toda técnica se relaciona aos fins a que se presta. A forma como é utilizada é que define seu potencial educativo. Assim, é possível usar um projetor sem ser tecnicista, como também uma aula expositiva sem ser tradicional. (ARAUJO, 2011)

Nye *et al.* (2012) expressam que o aumento da complexidade e as transformações na função profissional do/a contador/a exigem que os/as alunos/as de contabilidade tenham a capacidade de se envolver com a disciplina e, consequentemente, com a profissão contábil.

Um grande desafio do/a professor/a, nos dias atuais, além de saber escolher a técnica adequada à condução de temáticas específicas, relacionadas ao campo da educação contábil e financeira, é aprender a lidar com a multiplicidade de tecnologias que ampliam as possibilidades em sala de aula (NOGUEIRA *et al.,* 2020). Mesmo sendo desafiador adotar uma nova prática pedagógica, os/as docentes não devem se sentir desencorajados/as, uma vez que aprender e aplicar novos métodos de ensino com efetividade pode atender melhor as demandas da universidade e dos/as alunos/as (NASU, 2020).

2.5.5 Recursos Pedagógicos (Adaptados) e Material Didático (Adaptado)

Os recursos pedagógicos (adaptados) têm como finalidade criar oportunidades de participação da pessoa com deficiência em diferentes contextos. Dentro do processo de ensino e aprendizagem, os recursos pedagógicos auxiliam os/as alunos/as na busca pela autonomia, enquanto as provas adaptadas, utilizadas como um dos recursos pedagógicos, proporcionam equidade para que os/as alunos/as possam demonstrar o que conseguiram aprender (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

De acordo com Moreira (2012), para que haja uma educação inclusiva, no âmbito do Ensino Superior, torna-se necessário investir em materiais pedagógicos, na qualificação do corpo docente, em infraestrutura adequada de acesso e permanência e, ainda, estar atento às formas de discriminação. Além da questão do preconceito como entrave à inclusão. Mantoan, Prieto e Arantes (2006) reforçam que tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo – razão pela qual a inclusão deve estar aliada a mecanismos mais equitativos que reconheçam a natureza excepcional dessas circunstâncias.

Dos recursos pedagógicos citados na pesquisa de Oliveira e Pereira (2020), realizada em um Centro Universitário de Minas Gerais, como auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, destacam-se: provas adaptadas, conteúdos digitalizados, materiais em letras ampliadas, computadores com teclados em Braille e lupas – para os estudantes com deficiência visual ou cegueira. A pesquisa também ressalta a importância da acessibilidade arquitetônica: rampas, banheiros adaptados, desenho universal, piso tátil e, ainda, mobiliários apropriados para as pessoas que se utilizam de cadeira de rodas – condição necessária para o acesso à sala de aula.

Para o ensino de Contabilidade, as pesquisas revelam que os recursos didáticos utilizados não se diferenciam muito daqueles aplicados nos métodos tradicionais. No entanto, Oliveira, Passos e Freitas (2016) listam alguns recursos que contribuem na transmissão do conteúdo para estudantes com deficiência visual, tais como: (i) narração ou descrição do conteúdo; (ii) impressão em folha com fonte ampliada; (iii) utilização do *software* de leitura Dosvox – sistema computacional com base no uso de síntese de voz; (iv) disponibilização antecipada do material didático de modo a permitir a leitura prévia pelo/a aluno/a; (v) permissão para a gravação das aulas; (vi) uso do Excel, que permite substituir os razonetes por planilhas; (vii) monitoria para acompanhar o/a aluno/a; e (viii) perguntar ao/à próprio/a aluno /a o que pode ser feito para ele/a.

Para estudantes surdos, a pesquisa de Santos e Costa (2019), aponta: (i) mais utilização do elemento visual na transmissão de conhecimento; (ii) o compartilhamento prévio com o intérprete de Libras do material a ser utilizado na disciplina, de modo a facilitar o trabalho de interpretação; e (iii) criação de sinais-termos em Libras para o contexto específico da área contábil.

Para o ensino de estudantes surdos/as, Sales (2014) reforça que:

> O elemento visual configura-se como um dos principais fatores facilitadores do desenvolvimento da aprendizagem dos surdos. As estratégias metodológicas utilizadas na educação devem necessariamente privilegiar os recursos visuais como meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem visuoespacial (SALES, 2004, p. 10).

O uso de recursos pedagógicos adaptados pode significar a diferença entre o/a estudante com deficiência conseguir participar ou não e aprender junto com os/as demais colegas (MATOS *et al.*, 2020).

2.5.6 Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo utilizado para identificar recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover autonomia e inclusão (BERSCH; TONOLLI, 2006).

O Comitê de Ajudas Técnicas, instituído pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR – por meio da portaria n.º 142/2006 (BRASIL, 2006), reuniu um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais com a finalidade de discutir TA voltada às pessoas com deficiência (BERSCH, 2017). Dentre as

propostas desse grupo de trabalho, estava a de elaborar um conceito de TA que pudesse subsidiar as políticas públicas brasileiras. Assim, em 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas definiu:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL/CAT, 2007, p. 3, L 29-33).

Nesse contexto, Galvão Filho (2012) destaca a importância da participação das pessoas com deficiência em todo o processo de apropriação e implementação de soluções de TA, tendo em vista que o sucesso desse processo e a utilização do recurso de TA depende de variável como a superação de preconceitos por parte daqueles/as que irão utilizar essa tecnologia.

Embora não pautadas apenas em recursos digitais, cabe salientar que a produção e disseminação de tecnologias computacionais permitiram um aumento significativo da construção de ferramentas e de serviços de TA. O desenvolvimento de tecnologias de síntese de voz, por exemplo, possibilitou a construção de ferramentas de leitura automática de textos pelo computador. Essa mudança de cenário foi particularmente importante na transformação da realidade das pessoas com deficiência visual, permitindo o acesso ao mundo digital e à realização de tarefas cotidianas de maneira prática e independente. Na área da Educação, essa transformação se deu pela utilização de ferramentas de informática como recursos didáticos. (SILVA; SEGADAS-VIANNA, 2022)

Nas pesquisas realizadas nessa área, destaca-se a contribuição do Instituto Tércio Pacitti – Núcleo de Computação Eletrônica – da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no desenvolvimento de sistemas de TA para pessoas com deficiência visual ou cegueira, dentre eles, o DOSVOX - sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz – em Português, podendo ser configurado para outros idiomas – permitindo que cegos/as ou pessoas com baixa visão utilizem um computador comum para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo, assim, um nível de independência no estudo e, também, no trabalho (DOSVOX, s.d.); e o sistema criado para ensino de Matemática, o SonoraMat – um programa que possibilita a leitura adequada de expressões matemáticas e, para tanto, torna-se necessária a utilização da linguagem AsciiMath – como uma língua franca – para as entradas de dados (SONORAMAT, s.d.).

Santos e Segadas-Vianna (2017) também frisam a necessidade da utilização de materiais didáticos grafotáteis para o ensino de estudantes cegos/as, ou seja, materiais que são

representações em alto-relevo, usualmente utilizadas na adaptação de figuras, tabelas, gráficos, letras, numerais e símbolos em uma leitura acessível à pessoa com deficiência visual.

Assim, a TA se associa aos processos que favorecem, compensam, potencializam ou auxiliam, nas atividades acadêmicas, as habilidades ou funções pessoais comprometidas pela deficiência, geralmente relacionadas às funções motoras, visuais, auditivas e/ou de comunicação (GALVÃO FILHO, 2012).

2.5.7 Estudos Anteriores sobre Estratégias Pedagógicas Ativas no Ensino Superior

Ao investigar sobre as estratégias pedagógicas mais representativas utilizadas no curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública catarinense, Mazzioni (2013) expõe que, na concepção dos/as docentes que participaram do estudo, as metodologias mais representativas são: aulas expositivas dialogadas, resolução de exercícios, seminários, estudo de caso e simulação, respectivamente nessa ordem; destacando-se como as mais eficazes: resolução de exercícios, aulas expositivas dialogadas e simulações; resultado que coincidiu com a opinião dos/as estudantes que participaram do estudo. Com relação aos recursos didáticos mais utilizados pelos/as docentes, estão: o quadro de giz e o data show. Na percepção dos/as discentes, essa relação se apresentou de forma inversa, com a adição do uso do laboratório de informática. (MAZZIONI, 2013)

Ainda de acordo com a pesquisa de Mazzioni (2013), o resultado esperado de uma específica estratégia de ensino pode variar de acordo com o perfil da turma; e com base nesse entendimento, foi expresso que as estratégias são adequadas quando os/as alunos/as se envolvem e participam ativamente. Nesse sentido, Cornacchione (2007, p. 2) considera que "se o indivíduo não se organizar para fazer suas leituras, exercícios, trabalhos, atividades em grupos, apresentações, entre outras tarefas, o aprendizado não acontecerá, independentemente do formato utilizado".

Percebeu-se, ainda, no estudo de Mazzioni (2013), uma preferência majoritária em torno de poucas estratégias de ensino, contrastando com a ampla lista apresentada pela literatura; e, também, uma preocupação mais centrada no desenvolvimento de competências voltadas à formação prática.

A pesquisa de Cruz, Miranda e Leal (2020), realizada com docentes de contabilidade com o objetivo de analisar o potencial das metodologias de ensino para desenvolver as habilidades preconizadas pelas *International Education Standards* n.º 3, constatou a utilização predominante das estratégias: aula expositiva dialogada, seminários e estudos dirigidos

(baseadas em exposição); estudo de caso (baseada em problematização) e debate (baseada em dinâmica de grupo); e que pouco se utilizam de técnicas de *role-play* e *storytelling* (baseada em arte), bem como painel integrado e GV/GO (baseadas em dinâmicas).

Com relação às percepções dos/as docentes sobre o potencial das estratégias pedagógicas no desenvolvimento das habilidades preconizadas pelas *International Education Standards* n.º 3, o resultado da pesquisa evidenciou que metodologias baseadas na prática, como visita técnica e prática de campo, são as que melhor despertam nos/as estudantes as habilidades intelectuais, uma vez que buscam estabelecer uma conexão com a realidade profissional e desenvolver o raciocínio lógico, quantitativo e o senso crítico. Além das habilidades intelectuais, as metodologias baseadas na prática despertam a habilidade organizacional de revisão de trabalhos, exercitando a análise crítica e a observação. As estratégias de problematização como estudo de caso, ensino e pesquisa, *Problem-Based Learning* (PBL) despertam todas as habilidades (intelectuais, interpessoais e de comunicação, pessoais e organizacionais), desenvolvendo a capacidade de trabalhar em equipe, analisar problemas e gerir o tempo. (CRUZ; MIRANDA; LEAL, 2020)

As estratégias baseadas em dinâmicas (exceto debate) e em artes obtiveram as menores médias de concordância no tocante ao desenvolvimento das habilidades das *International Education Standards* n.º 3, e acredita-se que se deva ao fato de serem metodologias menos conhecidas pelos/as docentes pesquisados/as. Outro ponto destacado na pesquisa, refere-se à correlação negativa entre o conhecimento de metodologias de ensino e o fato de o/a docente, além da docência, exercer outra atividade no mercado de trabalho, demonstrando que os/as profissionais que não atuam apenas na docência, têm menos contato com as estratégias de ensino apresentadas. (CRUZ, MIRANDA; LEAL, 2020)

Nessa esteira, o estudo de Diesel, Marchesan e Martins (2016), que averiguou a percepção de docentes da educação técnica sobre o uso de estratégias de ensino, norteadas por metodologias ativas, revelou que os/as docentes perceberam que algumas metodologias ativas já faziam parte da prática pedagógica deles/as, embora não conhecessem a nomenclatura; expondo que se sentiram motivados/as a utilizar outras metodologias, norteadas pelo método ativo, que até então não conheciam.

O estudo de Martins *et al*. (2015) descreve ações de um projeto, implementado em centro universitário situado no Rio Grande do Sul, que objetiva capacitar os/as coordenadores/as de sete cursos oferecidos pela instituição, contemplando o de Ciências Contábeis e Administração, de modo a proporcionar a inserção de práticas pedagógicas inovadoras, norteadas por metodologias ativas de ensino. Embora o projeto estivesse em

andamento, os autores comentam que já se podia constatar, por meio dos discursos de professores/as e alunos/as, que as aulas se tornaram mais dinâmicas, contribuindo para a construção do conhecimento. Espera-se que mais professores/as do quadro passem a utilizar as metodologias ativas, contribuindo, cada vez mais, para aproximar a teoria da prática, além de desenvolverem a interdisciplinaridade. Acreditando em um novo fazer pedagógico e também que a mudança só acontece quando os/as envolvidos/as trabalham em uma rede de cooperação, almeja-se que essa experiência seja um laboratório de aprendizagem, no qual se possa formar profissionais cada vez mais competentes e aptos para enfrentar, com sucesso, o mercado de trabalho. (MARTINS *et al.*, 2015)

A pesquisa de Castanha *et al.* (2017), que investigou a influência de metodologias ativas de aprendizagem na formação da autonomia dos/as estudantes, na percepção de docentes de cursos de Ciências Contábeis de universidades catarinenses, demonstrou que as metodologias mais utilizadas foram: aula expositiva, atividades extraclasse e estudo de caso; ao passo que as menos utilizadas apontou-se para visitas técnicas e jogos de empresa. No entanto, o campo "outros" da pesquisa trouxe respostas como: teatro, pesquisa de campo, seminário e o *Team-Based Learning* (TBL), metodologias aparentemente conhecidas, mas que não haviam sido contempladas no questionário, cabendo destacar que, mesmo timidamente, a utilização de novas metodologias ativas começa a surgir nesse cenário (CASTANHA *et al.*, 2017).

Outro resultado que a pesquisa trouxe foi a pouca utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) pelos/as professores/as ao ministrar suas aulas (Castanha *et al.*, 2017). Esse fato pode estar associado ao exposto por Nogueira *et al.* (2020) como sendo um dos grandes desafios dos/as professores/as, no contexto atual: aprender a lidar com a multiplicidade de tecnologias que ampliam as possibilidades em sala de aula, uma vez que a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais exige, além de maior interação entre docentes e estudantes, entre estudantes e conteúdo, maior nível de domínio de diferentes tecnologias.

A pesquisa de Castanha *et al.* (2017) revelou, também, que uma parcela pequena dos/as estudantes se envolve na tentativa de obter respostas para as questões colocadas no ambiente de sala de aula. Com relação ao objetivo geral da pesquisa, evidenciou-se que a maioria dos/as docentes considera que metodologias ativas são um facilitador para a formação de autonomia nos/as estudantes (Castanha *et al.*, 2017).

A pesquisa de Guerra e Teixeira (2016) comparou nota e frequência de estudantes de Ciências Contábeis de uma instituição da Zona da Mata mineira, entre os anos de 2012 e 2014, que receberam metodologia de ensino tradicional com estudantes que receberam metodologias

ativas – considerando apenas as disciplinas que se tornaram ativas no período analisado. O resultado demonstrou que os/as alunos/as permaneceram mais tempo em sala de aula após a implementação da nova metodologia; porém com relação às notas, que historicamente vinham caindo, a partir da adoção das metodologias ativas, a comparação não demonstrou aumento significativo delas. (GUERRA; TEIXEIRA, 2016).

Pinto, Paula e Gomes (2011) analisaram as metodologias utilizadas no curso de Administração de Empresas de uma universidade pública situada no Rio de Janeiro, com o intuito de investigar a percepção dos/as alunos/as sobre o método de ensino aplicado em uma disciplina do curso presencial e à distância. O resultado demonstrou que os/as alunos/as do curso presencial se sentem menos envolvidos/as com a construção de sua aprendizagem e, de forma inversa, os/as alunos/as da modalidade à distância se sentiram mais ativos/as na busca pelo conhecimento, sendo cabível salientar que essa divergência é explicada pela diferença de metodologia empregada em cada uma das formas de ensino (PINTO; PAULA; GOMES, 2011).

O Quadro 5 apresenta o resumo dos estudos anteriores examinados.

Quadro 5. Estudos anteriores sobre utilização de estratégias pedagógicas ativas

Autor/Ano	Objetivo da pesquisa	Resultado da pesquisa
(PINTO; PAULA; GOMES, 2011)	Analisar a percepção de estudantes sobre o método de ensino aplicado na disciplina Contabilidade Geral 1, do curso de graduação em Administração de empresas, de uma universidade pública situada no Estado do Rio de Janeiro.	Os resultados permitiram verificar que a percepção dos graduandos, quanto ao método de ensino, apresenta diferenças significantes. Os alunos do curso presencial se sentem menos envolvidos com a construção de sua aprendizagem e, de forma inversa, os alunos da modalidade de ensino à distância se mostraram mais ativos na busca do conhecimento. Salienta-se que, em algumas situações, essa divergência é explicada pela diferença de metodologia empregada em cada uma das modalidades de ensino.
(MAZZIONI, 2013)	Compreender as estratégias de ensino e aprendizagem mais significativas a partir das perspectivas dos alunos com aquelas utilizadas pelos professores de curso de graduação em Ciências Contábeis.	Os resultados apontam para uma convergência de estratégias preferidas pelos universitários pesquisados com aquelas utilizadas pelos docentes, correspondendo a aulas expositivas dialogadas, resolução de exercícios, seminários, estudo de caso e simulação; sendo consideradas as mais eficazes: resolução de exercícios, aulas expositivas dialogadas e simulações. Os recursos didáticos mais utilizados são: quadro de giz, data show e laboratório de informática.
(MARTINS *et al.*, 2015)	Proporcionar a inserção de práticas pedagógicas inovadoras, norteadas por metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, no maior número possível de salas de aulas do Centro de Gestão Organizacional (CGO) de um Centro Universitário riograndense.	Os resultados estão sendo analisados, por se tratar de um projeto em andamento, mas já se pode constatar, a partir dos discursos de alunos e professores, que as aulas dos cursos do CGO estão se tornando mais dinâmicas e, assim, contribuindo para a construção do conhecimento.

(DIESEL, MARCHESAN; MARTINS, 2016)	Averiguar a percepção de professores da Educação Profissional Técnica sobre o uso de estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas.	Como resultado, averiguou-se que metodologias ativas de ensino já fazem parte da prática pedagógica dos professores entrevistados, embora muitos não conhecessem a nomenclatura. Após participarem da oficina, os docentes sentiram-se motivados a utilizar algumas estratégias, norteadas pelo método ativo, que ainda não conheciam.
(GUERRA; TEIXEIRA, 2016)	Verificar se a adoção de metodologias ativas de ensino no curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior privada, situada na região da Zona da Mata mineira, contribui para o desempenho dos seus discentes, sendo caracterizada como desempenho, nesta pesquisa, a melhoria das notas dos estudantes.	Os resultados, do período estudado, mostram que há evidências com relação à participação dos estudantes no curso de Ciências Contábeis, posto que permaneceram por mais tempo em sala de aula a partir da utilização das metodologias ativas. No entanto, com relação ao desempenho das notas, não houve aumento significativo.
(CASTANHA *et al.*, 2017)	O objetivo geral deste estudo consiste em investigar a influência das metodologias ativas de aprendizagem na formação da autonomia dos estudantes com base na percepção dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das universidades catarinenses; e por objetivo específico, levantar o uso de metodologias ativas de aprendizagem pelos docentes.	Os achados revelam que a maioria dos participantes conhecem metodologias ativas de ensino, tendo participado de cursos de capacitação acerca dessa temática. As metodologias mais utilizadas pelos docentes foram: aula expositiva, atividades extraclasse e estudo de caso; e as menos utilizadas, visitas técnicas e jogos de empresa. Com relação à integração das TIC na ministração das aulas, menos da metade dos docentes a utilizam. Constatou-se, também, que a maioria dos professores procura utilizar as experiências prévia dos alunos para o desenvolvimento das aulas. Constatou-se, ainda, que uma parcela pequena dos estudantes se envolve na tentativa de obter respostas para as questões colocadas no ambiente de sala de aula. Com relação ao objetivo principal da pesquisa, foi evidenciado que a maioria dos docentes considera que metodologias ativas de aprendizagem são um facilitador para a formação da autonomia dos estudantes.
(CRUZ, MIRANDA; LEAL, 2020)	Analisar o potencial das metodologias de ensino para desenvolver as habilidades preconizadas pela IES 3 - *International Education Standards* 3 - da IFAC – *International Federation of Accountant*s, em uma base composta por 290 docentes atuantes no curso de Ciências Contábeis no Brasil.	Como resultado, verificou-se concordância dos docentes quanto ao despertar de diversas habilidades por meio das metodologias de ensino. As estratégias baseadas em procedimentos práticos, como visita técnica, prática de campo e as estratégias baseadas na problematização, como estudo de caso, ensino e pesquisa e *Problem-Based Learning* (PBL) são as metodologias que mais despertam as habilidades proposta pela IES3, segundo a percepção dos docentes. Por outro lado, as metodologias baseadas na arte e em dinâmicas obtiveram baixos percentuais de concordância dos professores para promover as referidas habilidades. Nesse caso, é possível afirmar que tais metodologias são menos conhecidas pela maior parte dos docentes pesquisados. Outro ponto destacado na pesquisa, foi a correlação negativa entre o conhecimento de metodologias

		de ensino e o fato de o docente exercer outra atividade no mercado de trabalho além da docência.

Fonte: elaborado pelo autor

2.6 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E ENSINO SUPERIOR

As IES devem ser estruturadas de forma a promover a participação ativa de estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem e, também, a criar condições adequadas para que eles/as terminem seus cursos, ou seja, as IES devem garantir oportunidades iguais para estudantes com deficiência, abraçando o social, a heterogeneidade cultural e linguística que caracteriza a sociedade (MELO; MARTINS, 2016).

Em um estudo baseado em uma análise crítica da legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, Melo e Martins (2016) constatam que a legislação tem sido mencionada como um importante fator para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, no entanto, salientam que a existência de legislação não implica necessariamente o seu cumprimento na prática, visto que, na comparação entre os dois países, no Brasil, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) tem se consolidado com base numa crescente legislação, mostrando avanços direcionados para um Ensino Superior Inclusivo, enquanto em Portugal ainda apresenta alguma escassez de normativos nesse âmbito. No entanto, os autores destacam que, em Portugal, esse movimento tem construído, nas suas IES, uma prática cada vez mais inclusiva; demonstrando que o desenvolvimento desse processo em Portugal parece estar mais radicado em nível das próprias IES do que em nível governamental. (MELO; MARTINS, 2016)

Mori (2016) salienta que a legislação é apenas um dos indicadores considerados importantes para a efetivação da Educação Inclusiva; contudo, é preciso ir além da luta pelos direitos e buscar instrumentos e recursos para uma educação que promova ao máximo o desenvolvimento do seu público alvo.

Melo e Martins (2016) entendem que, para além da legislação, a remoção de barreiras para a plena participação e aprendizagem de estudantes com deficiência no Ensino Superior, envolve conscientização, investimentos em recursos e conhecimentos científicos por parte dos responsáveis pela elaboração de políticas públicas e gestores para assegurar uma educação de qualidade ao longo da vida para todas as pessoas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) define barreiras como:

> qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, art. 3º, IV).

E são classificadas em: (i) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; (ii) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; (iii) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meio de transportes; (iv) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; (v) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; e (vi) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

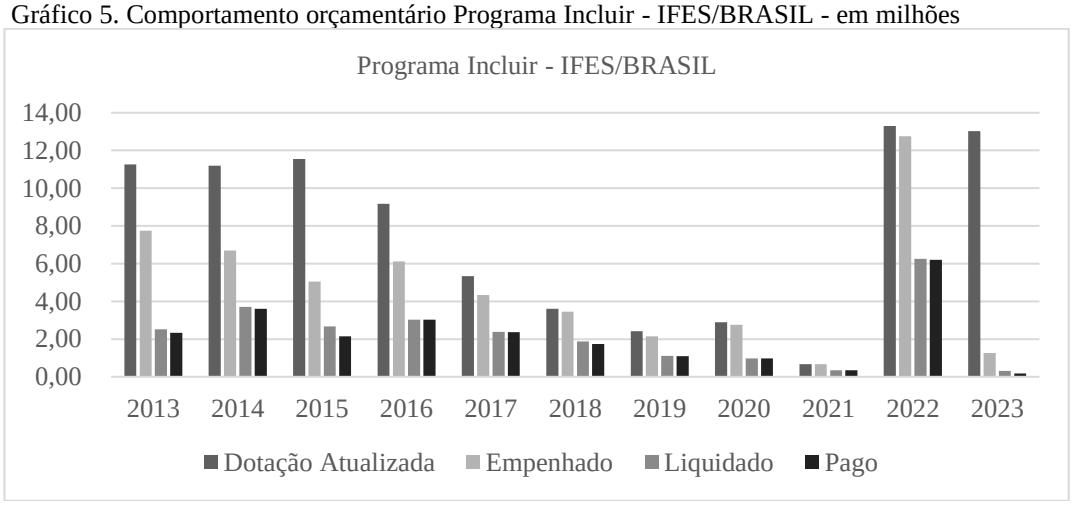
Martins, Borges e Gonçalves (2017) apresentam um estudo sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, realizado em uma universidade portuguesa e, embora encontrem percepções positivas dos membros de apoio da universidade (entre docentes e não-docentes) acerca da inclusão, constatam a necessidade de se concentrar esforços na implementação de medidas que proporcionem a esses/as alunos/as a oportunidade de continuar sua carreira acadêmica no Ensino Superior; e, também, na promoção do desenvolvimento pessoal e participação na vida social e econômica. As autoras ressaltam que, embora a educação inclusiva esteja nas pautas políticas e educacionais, prevalece, ainda hoje, a percepção das deficiências como sendo um defeito da pessoa, apontando para a necessidade de se implementar ações que mudem esse pensamento. (MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2017)

Nesse sentido, no Brasil, em 2005, o Ministério da Educação (MEC), por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), implementou o Projeto Incluir, objetivando fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade; cabendo salientar que, a partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo a todas as IFES, induzindo, dessa forma, o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

Melo e Martins (2016) reforçam que, mesmo diante de mecanismos legais que asseguram o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro, assim como de orçamento para ações que promovam e garantam a acessibilidade para esse público nas IFES – Programa Incluir – muitas universidades não têm colocado em prática essa determinação.

Esse entendimento de Melo e Martins (2016) pode ser observado no Gráfico 5, a seguir, que evidencia o repasse e a utilização das verbas orçamentárias do Governo Federal pelas IFES, referente às ações de acessibilidade promovidas pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite/Acessibilidade na Educação Superior, instituído pelo Decreto n.º 7.612/2011 (BRASIL, 2011) – Programa Incluir.

Gráfico 5. Comportamento orçamentário Programa Incluir - IFES/BRASIL - em milhões



Fonte: elaborado pelo autor por meio de consulta pública junto ao Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal/SIOP – dados referentes à base do Sistema Integrado de Administração Financeira – SIAFI – de 06/05/2023

Constata-se que anterior a 2016 – quando foi realizado o estudo de Melo e Martins – há uma subutilização do orçamento disponibilizado pelo Governo Federal para as ações de acessibilidade do Programa Incluir. Em 2017 e 2018, há uma redução desse orçamento e uma utilização mais equilibrada desses recursos – se comparada ao valor disponibilizado. Em 2019, também se apresenta uma redução da dotação orçamentária para as IFES, porém, cabe ressaltar que, neste ano, houve a substituição do Governo Federal e, também, a instituição do Decreto n.º 9.784/2019, revogando parte do Decreto n.º 7.612/2011, que lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Em 2020 e 2021, se adiciona a esse cenário, os reflexos da pandemia do Coronavírus - Covid-19, que assolou o país. E a partir de 2022, percebe-se uma retomada aos patamares iniciais na disponibilização orçamentária, apresentando uma utilização mais efetiva dessas verbas pelas IFES. Por se tratar de uma dotação destinada a gastos

específicos, pode-se inferir que, atualmente, as IFES estão mais organizadas para utilizarem esses recursos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, art. 3º, I) define acessibilidade como:

> 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, art. 3º, I).

Nesse âmbito, Melo e Araújo (2018) analisaram e teceram considerações positivas acerca de algumas ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, empreendidas pela Comissão Permanente de Apoio aos/às Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, considerando quatro aspectos: (i) Atendimento aos/às estudantes com NEE; (ii) Apoio social; (iii) Formação continuada; e (iv) Infraestrutura.

O fluxo inicial de atendimento aos/às estudantes com NEE foi apontado, pelos autores, como de fundamental importância por se tratar do momento em que a instituição toma conhecimento desse/a aluno/a e, assim, oportuniza a elaboração, apreciação e validação do parecer técnico que, entre outras especificidades, será a fonte de orientações e estratégias educacionais a serem promovidas pela coordenação do curso e pelo corpo docente que atuará com o/a estudante. Em relação ao apoio social, uma ação considerada como um grande avanço foi a Bolsa Acessibilidade, que objetiva garantir a permanência do/a estudante com deficiência durante sua trajetória acadêmica na instituição e que será mantida enquanto atendidos os critérios estabelecidos para sua concessão. (MELO, ARAÚJO, 2018)

Principalmente por não terem recebido embasamento teórico-prático durante sua formação para o trato com estudantes com deficiência ou com NEE, outra questão relevante da educação inclusiva se refere ao preparo dos/as professores/as universitários/as e, também, à capacitação dos/as servidores/as técnicos/as que lidam diretamente com esses/as alunos/as. Diante das novas exigências para a formação e atuação desses/as profissionais, a proposta de formação continuada em educação para pessoas com deficiência, a ser efetivada por meio do Programa de Atualização Pedagógica e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, visando a promover capacitação de docentes e técnicos administrativos, também foi sinalizada como uma ação de suma relevância em *prol* do processo formativo na temática da inclusão e acessibilidade no Ensino Superior. (MELO; ARAÚJO, 2018)

Em relação à infraestrutura, Melo e Araújo (2018) descrevem diversas ações na criação de setores, serviços e recursos de tecnologia assistiva, principalmente, em atendimento à legislação vigente – Decreto n.º 5.296/2004 (BRASIL, 2004), cabendo destacar a equipe de profissionais envolvida nesse projeto, composta por pedagogas, assistentes sociais, psicólogas, revisor braile, técnicos administrativos, design gráfica, bibliotecárias, tradutores e intérpretes de Libras, além de discentes na função de tutores e bolsistas de apoio técnico.

Lima e Silva (2008) expressam que, independentemente do período histórico, o homem tende a tomar como centro de tudo seu próprio grupo de convivência; e como consequência, o outro é pensado, visto e sentido subjetivamente por meio de valores, modelos, definições pessoais do que é existência. Os autores expõem que, no plano intelectual, isso pode ser visto como a dificuldade de se pensar a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade etc., estabelecendo-se uma diferença entre quem são as pessoas com deficiência e as imagens que outros sujeitos criam em torno delas (LIMA; SILVA, 2008).

Vistas pela sociedade como desviantes, essas pessoas enfrentam impedimentos muito mais difíceis de lidar do que a própria deficiência sensorial, física ou intelectual: as barreiras atitudinais – que nem sempre são intencionais ou percebidas. Algumas delas são a utilização de rótulos, adjetivações, substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente. No âmbito acadêmico, essas barreiras também se apresentam na forma de ignorância, medo, rejeição, percepção de menos-valia, inferioridade, piedade, entre outras. (LIMA; SILVA, 2008)

Tavares (2013) acrescenta que, geralmente, as barreiras atitudinais não aparecem isoladas; muitas vezes, uma se apoia em outra, camufladas em atitudes que pretendiam ser inclusivas.

Gibson (2015) reforça esse entendimento ao apontar as falhas do processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior de universidades do Reino Unido, demonstrando que elas decorrem de uma política inclusiva deturpada que se esforça para realocar estudantes com deficiência em sistemas convencionais, ou seja, que se apoiam em formas e culturas institucionais já estabelecidas. De forma didática, a autora faz uma analogia, utilizando-se de figuras geométricas, para explicar esse mal entendido sobre “inclusão” (2015, p. 879), atribuindo à forma pré-determinada de educação, ou seja, ao seu currículo convencional, uma forma quadrada; enquanto a realidade desses/as alunos/as assumiria uma forma redonda, demonstrando, assim, que essas formas não permitem um encaixe perfeito, configurando-se em um processo integrativo, isto é, aquele em que estudantes com deficiência se adequam a um modelo preestabelecido de educação.

Nesse sentido, Machado e Mantoan (2020) esclarecem que existem duas formas de pensar a diferença: como diversidade, pensamento que divide as pessoas e grupos em categorias; e como multiplicidade, que entende a diferença na sua natureza multiplicativa, como um devir. A diferença na perspectiva da diversidade consiste em reconhecer o outro que não corresponde ao modelo padrão. Na escola regular, esse modelo persiste na busca pelo/a aluno/a ideal, construído por práticas pedagógicas antigas. Sob o foco da multiplicidade, a diferença é um traço característico da pessoa, permitindo, assim, que se reconheça a complexidade de fatores, subjetividades, pluralidades e o universo de significados que os sujeitos e os grupos produzem no decorrer de sua existência humana. A educação inclusiva deve estar em consonância com o conceito de diferença à luz da multiplicidade. (MACHADO; MANTOAN, 2020)

Como forma de evoluir nessa questão, Gibson (2015, p. 876) aponta a necessidade de uma "pedagogia inclusiva pós-direitos", na qual as partes interessadas (sociedade, instituições e governo) se envolvam em um debate aberto e franco sobre as questões da diferença, em oposição às ideias estabelecidas, de forma que, conhecendo as necessidades e as experiências do "outro", neste caso, dos/as estudantes com deficiência, as instituições possam promover as adaptações necessárias ao modelo educacional para que haja o encaixe desses atores.

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior é uma questão complexa que demanda muitas considerações. Numa pesquisa envolvendo estudantes com deficiência visual e estudantes com deficiência física, de uma universidade em Omã, Alqaryouti (2010) constatou diferenças estatisticamente significativas relacionadas ao grau e ao tipo de deficiência dos/as alunos/as. O resultado desse estudo demonstrou que os/as estudantes com deficiência visual apresentam mais dificuldades em todos os domínios utilizados na pesquisa (educacional, social, psicológico e ambiental) em comparação a estudantes com deficiência física.

No domínio educacional, por exemplo, foram apresentadas dificuldades como a de acompanhar o currículo ou de escrever um artigo; a exigência de maior tempo para a leitura e para a escrita em decorrência do método utilizado (Braille), e dificuldade de *feedback* dos/as docentes por não dominarem o método Braille. No domínio social, foram destacadas a pouca interação com outras pessoas e a falta de atividades acadêmicas entre estudantes com e sem deficiência. No domínio ambiental, as principais dificuldades estavam relacionadas a como acessar os locais das aulas, restaurantes e outros lugares, uma vez que não havia sido praticado anteriormente como chegar nesses lugares, nem receberam ajuda nesse sentido; sendo as condições ambientais relatadas como um "perigo" para os/as estudantes com deficiência visual. No domínio psicológico, constatou-se que fatores emocionais também influenciam o processo

de inclusão, uma vez que, geralmente, as dificuldades aumentam de acordo com o grau de deficiência e sua natureza – quanto mais visível e perceptível for a deficiência, maior a possibilidade de constrangimento diante de atitudes negativas alheias em relação a essas pessoas. (ALQARYOUTI, 2010, p. 221)

No domínio social, foi constatado que estudantes com deficiência visual do sexo masculino apresentam mais problemas sociais do que estudantes com deficiência visual do sexo feminino. No entanto, esse resultado pode estar associado à natureza das atividades sociais abordadas na pesquisa, uma vez que, por razão cultural, de acordo com os costumes da sociedade daquele país, pessoas do sexo feminino não participam; demonstrando que, além do grau e do tipo de deficiência, fatores culturais também atuam como barreiras em determinadas situações. (ALQARYOUTI, 2010)

Ainda com base na percepção de estudantes com deficiência, o estudo de Al-Hmouz (2014), realizado em uma universidade pública da Jordânia, reforçou os desafios que representam esses/as alunos/as para o Ensino Superior, não apenas em termos de acesso físico aos edifícios, mas também em relação a questões de acesso muito mais amplas relativas ao currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. O resultado deste estudo apontou algumas ações embrionárias do processo de inclusão, porém os obstáculos sobressaíram como: ritmo acelerado da fala dos/as professores/as durante as aulas, dificuldade de participar das discussões, não permissão para gravar as aulas, falta de programas de computador adequados, acomodações inadequadas, dificuldade de adaptação com a vida universitária, estresse, demanda de tempos adicionais, encargos financeiros. Com relação a estudantes com deficiência visual, foram apontadas barreiras como ausência de serviços de acompanhamento, pouco material em Braille, falta de leitores visuais. (AL-HMOUZ, 2014)

Al-Hmouz (2014) ressalta que apesar do crescente interesse sobre questões que envolvem a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior da Jordânia, as vozes desses/as estudantes raramente são ouvidas. O autor destaca a importância do contato direto entre IES e os/as estudantes com deficiência, uma vez que ouvindo as experiências dos/as próprios/as alunos/as se tem a vantagem de identificar as reais barreiras vivenciadas por eles, fornecendo, assim, uma visão mais legítima sobre as práticas em curso na instituição (AL-HMOUZ, 2014).

Estar diante de um estudante que demanda recursos e técnicas diferenciadas de ensino enseja o redirecionamento do olhar para a formação e atuação de docentes universitários, no tocante ao pensar e agir do/a professor/a no ato de planejar, ensinar, aprender e avaliar (MELO; ARAÚJO, 2018).

Nesse sentido, Ralston, Dally e Dempsey (2019), com base na literatura sobre Educação Especial australiana, demonstram o interesse específico para os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que os/as professores/as precisam reunir para a inclusão bem-sucedida de estudantes com deficiência, assim como a formação de professores/as de Educação Geral e Especial para trabalhar de forma colaborativa em contextos inclusivos.

Embora essa máxima, durante muitos anos, estivesse associada ao nível básico e secundário da educação, a realidade da Educação Inclusiva atual exige que se tenha o mesmo entendimento para o nível superior de ensino. Se existem escolas básicas e secundárias de referência em função do público-alvo da Educação Especial, também há de se criar universidades de referência no trato com alunos/as com deficiência ou com NEE. (ANTUNES *et al.*, 2013)

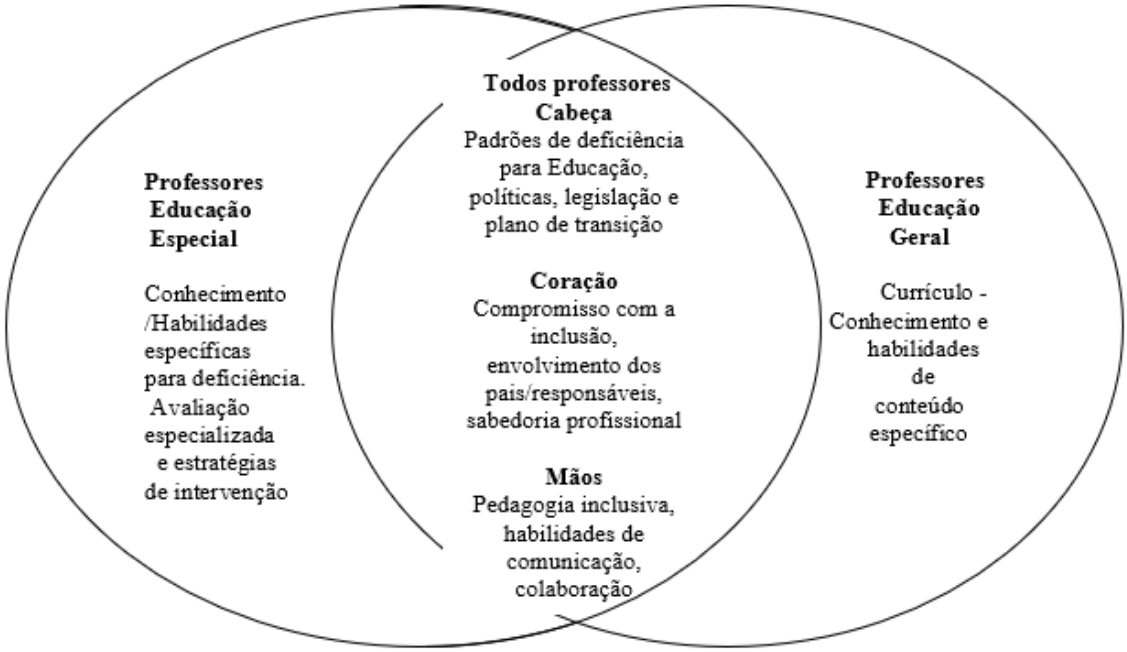
De acordo com o modelo de liderança de Shulman (2004) – *Head, Heart and Hands* – a formação de qualquer profissional deve estar pautada em três elementos essenciais: o primeiro se refere ao "aprendizado de cabeça", entendido como o conhecimento cognitivo e a base teórica da profissão; o segundo, ao "aprendizado das mãos", que inclui as habilidades técnicas e práticas necessárias para realizar as tarefas essenciais da função; e, finalmente, o "aprendizado do coração", que contempla as dimensões ética e moral, atitudes e crenças que são cruciais para o desempenho da profissão (ROUSE, 2008, p. 15).

No contexto da Educação Inclusiva, sobre a formação de professores/as da Educação Especial e da Educação Geral, Dally *et al*. (2019) fornecem uma estrutura baseada no modelo de Shulman – Figura 2 – demonstrando as funções comuns que esses/as profissionais devem compartilhar: conhecimento (cabeça) sobre a legislação e as políticas relevantes que regem a prática inclusiva; compromisso (coração) para promulgar os princípios de inclusão, como o envolvimento da família; e habilidades e práticas (mãos) para ensinar os/as estudantes com deficiência, bem como habilidades de comunicação e interpessoais necessárias para uma colaboração bem-sucedida com famílias e outros/as profissionais.

Rouse (2008, p. 17) reforça que o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes deve se ancorar em "saber", "fazer" e "acreditar"; expondo que, se os/as professores/as adquirem novos conhecimentos e são apoiados na implementação de novas práticas, usando uma abordagem de "apenas fazer", então suas atitudes e crenças mudarão com o tempo. Da mesma forma, se eles/as tiverem a crença e são apoiados/as na implementação de novas práticas, eles/as também são propensos/as a adquirir novos conhecimentos e habilidades. Assim, se dois dos três elementos do desenvolvimento de práticas inclusivas estão em vigor, o terceiro provavelmente virá em seguida. Não se trata apenas de ampliar o conhecimento dos/as professores/as, mas

também de encorajá-los/as a fazer as coisas de forma diferente, levando-os/as a reconsiderar suas atitudes e crenças. (ROUSE, 2008)

Figura 2. Funções comuns e específicas de docentes da Educação Especial e Educação Geral



Fonte: Dally *et al.*, 2019 - tradução livre – baseado no modelo de Shulman (2004).

O estudo de Antunes *et al.* (2013), sobre a percepção de docentes acerca da inclusão de estudantes com NEE de uma universidade portuguesa, demonstrou que os/as professores/as reconhecem a inclusão como resultado de um direito à educação e à formação dos/as alunos/as com NEE, e também como resposta do sistema educativo aos que revelam mais dificuldades de adaptação, ressaltando que, em termos legislativos, não se verifica regulamentação específica para o Ensino Superior, ficando a cargo das universidades a elaboração de regulamentos internos que contemplem o atendimento a essas situações. Nesse estudo, também foi percebida a necessidade de reestruturação do ensino para que ele aconteça de forma diferenciada, ou seja, que a instituição proceda às alterações necessárias para receber e formar o/a aluno/a (ANTUNES *et al.*, 2013).

Esses autores também relatam que o fato de os/as professores/as e diretores/as terem disponibilizado suas percepções de forma positiva acerca da inclusão traduz a sensibilidade e abertura desses/as profissionais à implementação do paradigma inclusivo no Ensino Superior (ANTUNES *et al.*, 2013).

Com relação a alguns fatores associados à instituição, como condicionantes do processo e à permanência do/a aluno/a com NEE no Ensino Superior, os/as docentes percebem a necessidade de repensar a forma de atendimento direto e indireto desses/as alunos/as.

Observou-se também a importância de equacionar a necessidade educativa específica demandada pelo/a aluno/a, contrapondo suas potencialidades e suas dificuldades, levando ao conhecimento dos/as professores/as os recursos específicos de apoio existentes, em relação às novas tecnologias e às possiblidades de serem utilizadas. A não uniformização dos procedimentos da maneira de como se toma conhecimento do/a aluno/a com NEE, também foi percebida como um entrave no processo de inclusão. (ANTUNES *et al.*, 2013)

Nesse sentido, relatou-se que, em algumas situações, alunos/as com NEE, no Ensino Superior, evitam ser identificados/as pelos serviços institucionais com receio de serem estigmatizados/as ou, quando o fazem, pedem sigilo no que diz respeito a não ter o nome nos registros do sistema da universidade (MELO; ARAÚJO, 2018). A esse propósito, Antunes *et al.* (2013) reforçam que a responsabilidade pela inclusão do/a aluno/a com NEE cabe a toda a comunidade acadêmica, mas também depende do/a próprio/a estudante na promoção da sua inclusão.

Almeida e Ferreira (2018) esclarecem que quando o sujeito com deficiência assume a posição-sujeito de aluno/a universitário/a, ele/a vivencia uma tensão entre se reconhecer com os sentidos de descrédito relacionados à deficiência e com os sentidos de valor relacionados à Educação Superior, gerando contradições em se autodeclarar ou não enquanto sujeito-aluno com deficiência. No entanto, os autores expõem que, não assumindo a sua condição, o sujeito fica apagado tanto das estatísticas oficiais, que são fontes para as políticas públicas educacionais, quanto do reconhecimento de suas necessidades, acarretando a não promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões (ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

Isso demonstra que, apagando as singularidades dos/as alunos/as com deficiência e desconsiderando as barreiras à sua permanência, o simples direito de acesso não é condição suficiente para a promoção da inclusão no Ensino Superior, ela precisa ser interpretada especialmente sob o prisma de promoção da acessibilidade (ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

Pensar inclusão como uma realidade é na prática promover acessibilidade, em condições de igualdade, de forma que a pessoa com deficiência possa exercer seus direitos e liberdades fundamentais, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). As políticas públicas brasileiras têm gradativamente se alinhado à perspectiva da Educação Inclusiva, exigindo que as instituições se modifiquem a fim de atender ao ser humano na sua multiplicidade (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013).

Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) percebem uma preocupação por parte do poder público em estabelecer normas que viabilizem a acessibilidade e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, adotando critérios cada vez mais específicos para a

efetivação das políticas públicas educacionais e, também, por parte das instituições no atendimento às demandas legais e na instauração de resoluções internas com o intuito de promover a inclusão de estudantes com deficiência ou com NEE.

No tocante às barreiras à comunicação – principal obstáculo do acesso de pessoas com deficiência sensorial (visual e auditiva) – um importante marco legal foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), língua natural da comunidade surda brasileira, instituída por meio da Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

O reconhecimento da LIBRAS como língua, ou seja, um sistema linguístico legítimo e não simplesmente uma versão simplificada da língua oral, incompleta e incapaz de expressar conceitos abstratos, garantiu aos/às surdos/as brasileiros/as a igualdade linguística atribuída às pessoas ouvintes (QUADROS; KARNOPP, 2004; MARINHO, 2016).

A partir de então, a criação de manuais e glossários em LIBRAS com termos técnico-científicos de diversas áreas do conhecimento começaram a ser desenvolvidos, demonstrando o interesse acadêmico no sentido de facilitar a comunicação de estudantes surdos/as (KUHN, 2014; LIMA, 2014; CARMONA, 2015; CARDOSO, 2017; CAVALCANTE, 2017; MARTINS, 2018; ILES *et al.*, 2019); além de outras ações em atendimento às exigências legais como, por exemplo, a presença de tradutor/a e intérprete de Libras nas salas de aula e, também, a criação da disciplina "Fundamentos de Libras", em cumprimento ao Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que institui a Libras como disciplina obrigatória nas licenciaturas, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia, evidenciando ações em *prol* de uma Educação Inclusiva.

2.6.1 Ensino de Contabilidade e Finanças e Inclusão de Estudantes com Deficiência

No campo das Ciências Contábeis e das Finanças, o estudo de Oliveira, Passos e Freitas (2016), sobre o Ensino de Contabilidade para alunos/as com deficiência visual, concluiu que os/as docentes não adotam metodologia específica para alunos/as com deficiência visual, sendo os métodos e recursos consagrados no ensino tradicional os mais utilizados: aula expositiva, resolução de exercícios, quadro de giz, livros e apostilas. Como pontos positivos, os autores destacam o uso do computador, como um avanço em relação ao uso do método Braille pela melhoria no *software* de leitura, o uso do *Excel* que permite adaptar o conteúdo da disciplina e as monitorias que facilitam o processo de comunicação entre professores/as e alunos/as (OLIVEIRA; PASSOS; FREITAS, 2016).

Seguindo essa ótica, Santos (2018) investigou os desafios percebidos pelos/as professores/as, intérpretes de Libras e alunos/as surdos/as no ensino de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração, revelando que os principais desafios são: (i) barreira da linguagem; (ii) falta de conhecimento e de sensibilidade à surdez; (iii) resistência a adaptações possíveis de estratégias de ensino, de materiais e de utilização de recursos que facilitam o ensino para alunos/as surdos/as; (iv) defasagem do conhecimento escolar anterior e do conhecimento de mundo do/a discente; (v) diferença de tamanho do vocabulário entre o Português e a Libras; (vi) aulas faladas, desorganizadas na escrita do quadro e costumes de falar andando pela sala, de costas, escrever no quadro e explicar ao mesmo tempo, usar muitas siglas e abreviações sem explicar o significado ou utilizar vídeos sem legendas; (vii) dificuldade na interpretação escrita; (viii) falta de sinais correspondentes em Libras para representar os termos técnicos; (ix) falta de postura e de comprometimento de cada sujeito com o seu papel no ensino e aprendizagem de contabilidade.

Já o estudo de Miranda (2016), que investigou como as escolas de Administração do Rio de Janeiro formam gestores/as preparados/as para trabalhar pela inclusão social das pessoas com deficiência, demonstra que o tema em questão não faz parte da agenda das escolas pesquisadas e que, em algumas vezes, sequer é reconhecido como tema, mesmo com as iniciativas feitas pelo Ministério da Educação e com os diversos indicadores sociais que evidenciam a marginalização social das pessoas com deficiências.

Diante do exposto, percebe-se que não se trata de uma questão simples, mas, em meio às lacunas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, o panorama realçado pelas pesquisas atuais aponta a existência de práticas pedagógicas aliadas a essa construção, que podem servir de referências à mobilização, cada vez maior, de atitudes e de princípios inclusivos. Torna-se evidente nessa relação, a precípua necessidade de o/a professor/a se colocar como mediador/a do crescimento geral dos/as seus/suas estudantes e, como enfatizado pela literatura, a importância de se desenvolver práticas de colaboração e trabalho em equipe, aspecto muitas vezes relegado ao plano utópico, principalmente, na docência universitária. (LUSTOSA; RIBEIRO, 2020)

Em um estudo sobre as atitudes sociais de segmentos da comunidade universitária em relação à inclusão, Omote (2016) verificou que os/as estudantes dos cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia eram significativamente mais favoráveis à inclusão do que os/as estudantes de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. De acordo com o autor, a explicação pode estar relacionada aos conteúdos curriculares desses cursos que, na área de saúde e educação, a questão da inclusão é debatida como conteúdo de algumas disciplinas desde

os fundamentos filosóficos da inclusão até as práticas inclusivas, o mesmo não ocorrendo nas outras áreas. Nessa pesquisa, outra variável que apresentou índice favorável à questão da inclusão, foi o convívio em sala de aula com algum/a colega com deficiência (OMOTE, 2016).

Prognóstico confirmado no estudo de Dias (2019) que, ao pesquisar sobre o grau de favorabilidade das atitudes sociais de discentes de Administração e Ciências Contábeis em relação à inclusão de estudantes com deficiência, realizado em uma universidade pública carioca, constata que os/as discentes que tiveram experiência acadêmica e profissional com pessoas com deficiência apresentaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão. No entanto, a diferença entre os cursos não apresentou significância nas atitudes sociais que permitisse afirmar que alunos/as de um curso apresentam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que os/as de outros cursos. (DIAS, 2019)

No estudo de Corrêa (2014), sobre acessibilidade no Ensino Superior, na percepção de estudantes com deficiência, o apoio dos/as professores/as e colegas de sala aumentou com a convivência durante o curso e, mesmo vivenciando algumas restrições no Ensino Superior, eles/as buscam se apropriar do conhecimento científico oferecido. Na visão de coordenadores/as, nesse mesmo estudo, embora os/as professores/as não tenham recebido formação específica para lidar com o público-alvo da Educação Especial, eles/as têm buscado, por meio de um contato mais próximo com esses/as alunos/as, compreender suas reais necessidades e, assim, implementarem condições de permanência e aprendizagem a estudantes com deficiência. Os/As coordenadores/as também reconhecem a necessidade de consolidação dos NAI para auxílio no reconhecimento das demandas de estudantes com deficiência e na efetivação das medidas a elas cabíveis. (CORRÊA, 2014)

O Quadro 6 apresenta o resumo dos estudos anteriores examinados.

Quadro 6. Estudos anteriores relacionados à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior

Autor/Ano	Objetivo da pesquisa	Resultado da pesquisa
(LIMA; SILVA, 2008)	Apresentar algumas barreiras atitudinais mais comumente praticadas contra os estudantes com deficiência no espaço acadêmico.	Conclui-se que as barreiras atitudinais marginalizam a pessoa com deficiência, deterioram a identidade da pessoa humana e restringem as possibilidades de desenvolvimento e de relação social. Por fim, convida-se a todos ao reconhecimento das barreiras atitudinais, de modo que, pela transformação individual, se alcance a transformação do coletivo.
(ROUSE, 2008)	Analisar as barreiras ao desenvolvimento efetivo de instituições inclusivas.	Os achados sugerem que, uma forma de superar as dificuldades do desenvolvimento de instituições inclusivas, é reconsiderar os papéis, responsabilidades e identidades dos professores, examinando como professores e,

		também, as instituições podem se tornar mais inclusivos.
(ALQARYOUTI, 2010)	Investigar problemas relacionados com a inclusão de estudantes com deficiência física e com deficiência visual no Ensino Superior de uma universidade de Omã, na perspectiva dos estudantes.	Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas nas barreiras à inclusão devido ao tipo e ao grau de deficiência, relacionadas aos alunos com deficiência visual. Por outro lado, não houve diferenças estatisticamente significativas nas barreiras à inclusão relacionadas ao gênero, encontrando significância apenas no domínio social, com relação a essa variável.
(ANTUNES *et al.*, 2013)	Analisar as percepções dos professores do Ensino Superior sobre a inclusão de estudantes com deficiência nesse nível de ensino.	Os resultados apontaram para percepções favoráveis ao processo de educação inclusiva, condicionado por fatores ideológicos e instrumentais, e para uma noção ampliada de necessidades educacionais específicas, destacando-se a necessidade de recursos tecnológicos e humanos para apoio à inclusão.
(AL-HMOUZ, 2014)	Examinar as experiências de alunos com deficiência na Jordânia e identificar barreiras no sistema de Ensino Superior.	Constatou-se que há muito trabalho a ser feito para melhorar as experiências dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, não apenas em termos de acesso físico aos edifícios, mas em relação a questões mais amplas relacionadas ao currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. O resultado também destacou a importância de contato direto entre a IES e os estudantes com deficiência no intuito de identificar as reais barreiras vivenciadas por eles e, assim, desenvolver práticas mais legítimas na instituição.
(CORRÊA, 2014)	Analisar as condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos com deficiência em sete faculdades de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo.	Os resultados indicaram que os coordenadores entrevistados estabelecem boa convivência com os alunos com deficiência e, embora careçam de preparo e formação específica para isso, relatam ações, que influenciam mais na permanência dos alunos com deficiência, do que em seu acesso à Instituição de Ensino Superior pesquisada.
(GIBSON, 2015)	Tratar da questão onipresente e complexa da Educação Inclusiva no Reino Unido com referência específica à Interseccionalidade da "deficiência" e sua localização dentro da universidade.	Ao problematizar a Educação Inclusiva para estudantes com deficiência e o discurso sobre os direitos a ela, defendeu-se um caminho a seguir ao estabelecer sinergia e conexão com o campo internacional de justiça social e diversidade. Acredita-se que essa provocação possa resultar em desenvolvimentos significativos para a pedagogia inclusiva em uma era pós-direitos. A Educação Inclusiva precisa reconhecer e se envolver com as "culturas da diferença", silenciadas pelas normas culturais dominantes das instituições. A questão de localizar a "deficiência" como Interseccionalidade dentro do campo da "justiça social", também foi levantada como uma área que precisa de consideração crítica. Foi sugerido que se conheçam as diversas histórias e identidades dos alunos e suas experiências de exclusão, de modo que, estabelecendo um sentido mais profundo com "o outro" e, confrontando suas "frustrações" e "conflitos" com a "norma", se possa evoluir em

		uma pedagogia pós-direitos. É necessário espaço para que culturas da diferença sejam exploradas, para que perguntas sejam feitas, debates políticos sejam mantidos e para que os educadores reflitam e reafirmem seus compromissos políticos e morais com os diversos mundos do Ensino Superior.
(MELO; MARTINS, 2016)	Efetuar uma análise crítica da legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal.	Constata-se que a legislação tem sido referenciada como um importante fator para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, no entanto importa salientar que a existência de legislação não implica necessariamente o seu cumprimento na prática. A remoção de barreiras para a plena participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência no Ensino Superior envolve, para além da legislação, conscientização, investimentos em recursos e conhecimentos científicos por parte dos responsáveis pela elaboração de políticas públicas e gestores para assegurar uma educação de qualidade ao longo da vida para todas as pessoas.
(OLIVEIRA; PASSOS; FREITAS, 2016)	Verificar quais os métodos e recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem do Método das Partidas Dobradas para alunos com deficiência visual.	Concluiu-se que os docentes não adotam metodologia específica para alunos com deficiência visual, e os métodos e recursos utilizados foram: aula expositiva, resolução de exercícios, quadro de giz, livros e apostilas.
(OMOTE, 2016)	Trazer alguns resultados de estudos brasileiros sobre as atitudes sociais de segmentos da comunidade universitária em relação à inclusão.	Evidenciou-se que os estudantes dos cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia são significativamente mais favoráveis à inclusão do que os de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. Os achados de outros estudos foram discutidos no texto, sendo relevantes para as comissões de acessibilidade considerarem na organização do espaço social dos *campi* universitários.
(MIRANDA, 2016)	Investigar como as escolas de Administração do grande Rio formam gestores preparados para trabalhar pela inclusão social das pessoas com deficiências.	Os principais resultados obtidos mostram que o tema em questão não faz parte da agenda das universidades públicas, algumas vezes sequer sendo reconhecido enquanto tema, mesmo com as iniciativas feitas pelo Ministério da Educação e com os diversos indicadores sociais que evidenciam a marginalização social das pessoas com deficiências.
(MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2017)	Levantar a percepção de docentes e não docentes acerca da inclusão de estudantes com deficiência em uma universidade portuguesa.	Os resultados apontaram percepções positivas dos funcionários da universidade sobre a inclusão de aluno com deficiência. No entanto, evidenciou-se a necessidade de envidar esforços no sentido de proporcionar a esses alunos oportunidades de continuar sua carreira acadêmica no ensino superior e, também, na promoção do desenvolvimento pessoal e participação na vida social e econômica. A pesquisa demonstrou que, embora a educação inclusiva esteja nas agendas políticas e educacionais, prevalece, ainda hoje, a percepção das deficiências como *déficits* (defeito) da pessoa, apontando a necessidade de implementação de ações que possam mudar esse pensamento.

(MELO; ARAÚJO, 2018)	Descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e discorrer algumas reflexões acerca dessa experiência.	O resultado demonstrou que a criação do NAI representa um marco na história da universidade, delimitando uma mudança precípua na política institucional voltada para estudantes com NEE, sendo um referencial importante de articulação dentro da instituição. Como resultado dessa atuação, os estudantes vêm buscando a efetivação de seus direitos, ampliando sua participação política e inserindo a temática da inclusão educacional na pauta do movimento estudantil da UFRN. O trabalho realizado pelo NAI tem impactado à minimização das barreiras enfrentadas pelos estudantes na instituição, principalmente, aquelas de caráter didático-pedagógico e social. Por se tratar de um processo que envolve constante aprendizado interdisciplinar, troca de experiências com outras instituições, entre outros, são necessários avanços em âmbito geral, sobretudo, no que concerne à transposição das barreiras atitudinais.
(ALMEIDA; FERREIRA, 2018)	Discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior brasileira, com especial foco nos sentidos mobilizados por essa inclusão com base nos discursos de estudantes com deficiência e de sujeitos que com eles se relacionam no ambiente universitário.	Identificou-se falhas nos dados oficiais sobre a presença de alunos com deficiência na Educação Superior brasileira, relacionadas tanto a ausência de mecanismos para levantamento desses dados na instituição, quanto ao não reconhecimento da condição de deficiência por parte dos alunos. Em relação ao sentido da inclusão, tem sido avaliado, pelos sujeitos da Educação Superior, como presença ou provimento de condições de acessibilidade arquitetônica, indicando um distanciamento para o provimento de condições de permanência.
(GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018)	Verificar como alunos com deficiência, de uma Instituição Pública de Educação Superior de uma cidade no interior do Paraná, percebem as reais condições de acesso e permanência na universidade.	Os resultados revelam que, no que se refere ao tema, a instituição vem se adequando ao que é requerido pelas políticas públicas de inclusão, sobretudo quanto à acessibilidade à Educação Superior; entretanto, demonstra limites quanto às condições de permanência, dificultando a esses estudantes o acesso ao conhecimento.
(SANTOS, 2018)	Investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração.	Os achados mostram que os desafios são: i) barreira da linguagem; ii) falta de conhecimento e de sensibilidade à surdez; iii) resistência a adaptações possíveis de estratégias de ensino, de materiais e de utilização de recursos que facilitam o ensino para alunos surdos; iv) defasagem do conhecimento escolar anterior e do conhecimento de mundo do discente; v) diferença de tamanho do vocabulário entre o Português e a Libras; vi) aulas faladas, desorganizadas na escrita do quadro e costumes de falar andando pela sala, de costas, escrever no quadro e explicar ao mesmo tempo, usar muitas siglas e abreviações sem explicar o significado ou utilizar vídeos sem legendas; vii) dificuldade na interpretação escrita; viii) falta de sinais para representar os termos técnicos; ix) falta de postura e de

		comprometimento de cada sujeito com o seu papel no ensino e aprendizagem de contabilidade.
(DIAS, 2019)	Analisar e mensurar o grau de favorabilidade das atitudes sociais dos discentes, em relação à inclusão de alunos com deficiência na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).	Os resultados da pesquisa indicam que os alunos apresentam atitudes sociais relativamente favoráveis a inclusão de alunos com deficiência na FACC/UFRJ. A experiência com estudantes com deficiência foi estatisticamente significativa para a análise geral, quando analisada isoladamente, a diferença foi significativa apenas para o curso de Administração. Com relação aos tipos de experiência, os alunos da FACC, que tiveram experiência acadêmica e profissional com pessoas com deficiência, apresentaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que os alunos apenas com experiência com amigos, colegas ou familiares. Os resultados sugerem que as atitudes sociais sofrem influência das características do indivíduo, além das características do grupo, o que as tornam específicas e podem estar relacionadas a um conjunto de fatores e não exatamente a um fator isolado.
(RALSTON; DALLY; DEMPSEY, 2019)	Identificar tendências da Educação Inclusiva, no contexto regular de ensino, com base na literatura australiana sobre Educação Especial.	Os resultados sugerem que os princípios e práticas de Educação Inclusiva se tornaram o principal foco na pesquisa em Educação Especial. Embora as questões específicas da deficiência permaneçam atuais, há um crescente interesse nos complexos contextos socioculturais das escolas e das salas de aula, e no apoio a estudantes com necessidades adicionais em ambientes inclusivos.
(DALLY *et al.*, 2019)	Revisar os modelos médicos, de direitos humanos, sociais e interacionistas de deficiência e destacar como as diferentes perspectivas influenciaram a prestação de serviços educacionais a estudantes com deficiência na Austrália.	Os resultados constatam que a mudança na política e na oferta educacional, do apoio à inclusão de estudantes com deficiência, gerou a necessidade de desenvolvimento profissional direcionado para professores de Educação Geral e Especial. Assim, foi apresentado um modelo que ilustra as competências, as habilidades e as atitudes comuns exigidas a todos os professores para a implementação de uma Educação Inclusiva eficaz.
(MACHADO; MANTOAN, 2020)	Compartilhar reflexões, propostas e práticas em torno da Educação Inclusiva.	É discutido temas como o sentido da diferença, neuropsicologia; direitos das pessoas com deficiência e tecnologia assistiva.
(LUSTOSA; RIBEIRO, 2020)	Refletir sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, tendo como eixos as políticas de acesso, a percepção sobre acessibilidade, a identificação de barreiras e desafios postos à universidade e à docência.	As evidências apontam para a superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem, o fortalecimento do princípio do reconhecimento da diferença, a necessidade de instauração de uma nova racionalidade na Educação Superior e da superação de distintas barreiras à participação e à aprendizagem. Constatou-se, também, a necessidade de políticas institucionais voltadas para a inclusão. A pesquisa revelou que já existem práticas pedagógicas alinhadas a essa construção.

Fonte: elaborado pelo autor

2.7 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MAIS UM DESAFIO?

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) trata-se da forma de ensino não presencial autorizado pelo Ministério da Educação (MEC), em caráter de excepcionalidade, por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), em virtude da pandemia do Coronavírus – COVID-19 – doença infeciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 – SARS-CoV-2 (MORAES *et al.*, 2020).

Diante desse estado de emergência mundial, foram decretadas medidas de combate e enfrentamento ao avanço do vírus e, também, na tentativa de salvaguardar as vidas dos cidadãos, seguindo as recomendações da OMS, dentre elas, o distanciamento físico e a suspensão das atividades comerciais e educacionais (MORAES *et al.*, 2020).

Desse modo, as instituições de ensino se condicionaram em manter suas atividades por meio do ERE (MORAES *et al.*, 2020). Nesse contexto, um dos principais desafios das IES foi a rápida adoção de tecnologias educacionais para manter ativo o ensino e, ainda, buscar uma linguagem pedagógica apropriada à aprendizagem mediada pelas diversas formas de comunicação disponíveis (NOGUEIRA *et al.*, 2020).

Cabe destacar que, neste momento emergencial, as IES não tiveram a oportunidade de preparar um planejamento adequado para o oferecimento do ensino com suporte tecnológico, nem com a devida preparação do quadro de profissionais – seja do pessoal técnico e administrativo, seja do corpo docente (NOGUEIRA *et al.*, 2020).

Destaca-se, também, como resultado de um modelo pedagógico que privilegia o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), conjugado com recursos de mediação *online,* a vulnerabilidade social e econômica de uma parcela significativa de estudantes, cuja a permanência estudantil, durante a pandemia do COVID-19, exigiu que as IES públicas reformulassem suas estratégias, a fim de atenderem às demandas surgidas neste contexto e, também, de modo a evitar a quebra do elo entre a instituição e o/a estudante: fator determinante para a evasão estudantil (WOICOLESCO; MOROSINI, 2022). As autoras reforçam que o acesso à *internet* e a dispositivos eletrônicos não garante que os indivíduos possuam as competências necessárias para seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nogueira *et al.* (2020) salientam que apesar de viverem em um mundo conectado, nem sempre os/as alunos/as têm conhecimento das ferramentas tecnológicas que serão utilizadas nas salas de aula – quer sejam presenciais ou *online,* ou seja, ao mesmo tempo que muitos sabem editar um vídeo curto ou uma foto para postar em uma rede social, poucos sabem utilizar uma planilha eletrônica, a fim de preparar uma análise de demonstração financeira para uma aula de

contabilidade, ou um processador de texto, a fim de escrever um relatório ou um parecer para um curso de Economia ou de Administração.

Além dos impactos do acesso, conectividade, letramento digital, qualidade da conexão de *internet* disponível nos lares brasileiros e incompatibilidade dos equipamentos eletrônicos utilizados pelos/as estudantes com a finalidade educativa, outras diversas repercussões, no contexto do isolamento, atingiram o público estudantil da Educação Superior durante a pandemia do COVID-19 (WOICOLESCO; MOROSINI, 2022).

Outra questão reforçada por Nogueira *et al.* (2020), refere-se à resistência à aceitação de novas tecnologias no ambiente educacional, uma vez que, diante de inesperadas mudanças, normalmente, as pessoas tendem a defender os seus métodos, valores e crenças e, muitas vezes, não estão dispostas a correr riscos. No entanto, a crescente adesão à tecnologia na educação, com o oferecimento de atividades remotas de ensino, tem gerado muitos questionamentos sobre as práticas pedagógicas dos/as professores/as, principalmente aqueles concernentes aos desafios do uso de novos instrumentos e de como desenvolver habilidades tecnológicas.

Os autores ainda relatam que o cenário remoto emergencial propiciou discussões sobre a inserção de tecnologias na educação de uma forma sem precedentes e que não há mais retorno, porque a partir do momento que os/as professores/as experimentaram o uso de tecnologias no ambiente educacional e que os/as alunos/as tiveram o acesso a cursos formatados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), nenhum/a deles/as irá querer abrir mão dessas ferramentas no futuro, devido ao potencial e às possibilidades que elas oferecem no ambiente educacional (NOGUEIRA *et al.*, 2020).

2.8 PROFISSIONAL COM DEFICIÊNCIA E MERCADO DE TRABALHO

Pessoas com deficiência e limitações funcionais apresentam um longo histórico de marginalização, invisibilidade e exclusão social (GARCIA, 2014).

Nas últimas décadas, no Brasil, principalmente, em virtude do reconhecimento das possibilidades de trabalho dessas pessoas, como também do aumento da utilização de ferramentas e de tecnologias de suporte, o acesso ao mercado de trabalho de professionais com deficiência vem ocorrendo (CLEMENTE, 2008).

A legislação nacional confirma esse movimento, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no país pelo Decreto Legislativo n.º 186 (BRASIL, 2008). No campo do acesso ao trabalho, destacam-se a previsão de cotas a serem preenchidas

nas empresas privadas (BRASIL, 1991, art. 93) e a reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos (BRASIL, 1990, art. 5º, §2º).

No entanto, o acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho ainda ocorre de maneira restrita e relativamente precária, pois esses/as trabalhadores/as com deficiência se concentram em formas de ocupação mais simples e de menor rendimento (GARCIA, 2014).

Em uma análise à "Lei de Cotas" no mercado de trabalho (BRASIL, 1991), Clemente e Shimono (2015) expõem que os argumentos mais comuns para o não cumprimento da lei são: (i) não haver pessoas com deficiência em número suficiente para ocupar as vagas previstas; (ii) rejeição de candidatos e escolha do tipo de deficiência; (iii) a formação de pessoas com deficiência ser incompatível com as necessidades do mercado de trabalho; (iv) pessoas com deficiência preferem receber o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC, em vez de disputar as vagas do trabalho formal, e (v) que em muitos postos de trabalho há riscos que são proibitivos para pessoas com deficiência.

No entanto, os autores afirmam que se trata de alegações utilizadas pelas empresas diante da fiscalização dos órgãos competentes e que quase sempre são acolhidas, porém não correspondem à verdade dos fatos. Eles demonstram, ainda, que esses argumentos também aparecem nos meios de comunicação, nas negociações coletivas envolvendo trabalhadores/as e empregadores/as, no Judiciário e em pesquisas sobre o assunto, cujo público alvo são gestores/as de empresas e profissionais de gestão de pessoas. (CLEMENTE; SHIMONO, 2015)

Santos e Ferreira (2023) levantam outra questão relacionadas às empresas: a de se isentarem da obrigação legal de ter em seus quadros efetivos pessoas com deficiência, ao firmarem parceria/convênio junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por exemplo, para a prestação de cursos destinados ao público em questão, uma vez que os cursos ofertados acabam se enquadrando como atividades das empresas, o que garante a elas o cumprimento da cota prevista na legislação. No entanto, a participação da pessoa com deficiência no curso não lhe garante uma vaga na empresa, pois praticamente todos têm o contrato encerrado logo após a finalização do curso (SANTOS; FERREIRA, 2023). Também há dados que demonstram que os recrutadores/as contratam apenas para cumprir a lei (CLEMENETE; SHIMONO, 2015).

De acordo com Clemente e Shimono (2015), o mercado de trabalho concentra suas contratações em dois tipos de deficiência: física e auditiva. Os autores apontam os/as reabilitados/as como sendo a terceira categoria contratada e, os/as profissionais com deficiência visual, em quarto na ordem de preferência. Nesse bojo, os autores também relatam que mulheres com deficiência têm mais dificuldades de participar do mercado formal de trabalho.

Fazendo um contraponto nesses achados, numa pesquisa bibliográfica acerca das tecnologias inclusivas para as pessoas com deficiência na Indústria 4.0, Rosa e Bertoldi (2023) evidenciam que existe um movimento positivo, inclusive, na criação de recursos de tecnologia assistiva que favorecem à inclusão de colaboradores/as com deficiência como os recursos de acessibilidade ao computador, os sistemas de controle do ambiente, os projetos arquitetônicos de acessibilidade, as órteses e próteses, auxílios para cegos/as ou pessoas com baixa visão, entre outros, ressaltando que a oportunidade é um dos principais fatores para gerar confiança na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e que as novas tecnologias da Indústria 4.0 vêm para facilitar o processo de inclusão.

Ademais, não foi encontrado estudo relacionado à área contábil-financeira, especificamente, no trato com o/a profissional com deficiência atuante nesta área.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevem-se os procedimentos metodológicos empregados para atingir os objetivos propostos da pesquisa. São abordados a caracterização da pesquisa, a seleção dos/as entrevistados/as, o instrumento de coleta de dados, o roteiro de entrevista e a técnica de coleta de dados. O presente estudo tem como objetivo identificar e analisar os facilitadores, as barreiras e os desafios acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto à classificação dos objetivos, o presente trabalho consiste em uma pesquisa exploratória e descritiva. Na visão de Beuren *et al.* (2014) o estudo exploratório busca aprofundamento de conceitos preliminares sobre o assunto específico que não tenha sido contemplado de forma satisfatória em estudos precedentes, colaborando assim, para o esclarecimento de questões tratadas superficialmente sobre a temática.

Para Malhotra (2011) o estudo exploratório é utilizado em situações que é necessário definir o problema com maior precisão. O propósito é fornecer critérios e entendimento. O autor define características para esse tipo de pesquisa, tais como: informações definidas ao acaso e o processo de pesquisa é flexível, sua amostra é pequena e não-representativa e a análise de dados é qualitativa.

Já a respeito da pesquisa descritiva, Cervo, Bervian e Da Silva (2007) relatam que é um estudo que visa conhecer as diversas situações e relações que acontecem na economia, política, vida social e outros aspectos do comportamento humano, tanto individualmente, quanto em grupos e comunidades mais complexas. Para Triviños (1987, p.110) “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Gil (2014, p.28) afirma que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Prodanov e Freitas (2013) frisam que pesquisa descritiva é aquela em que o/a pesquisador/a apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles.

Com relação à natureza da pesquisa, em virtude do caráter subjetivo da questão em estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, que na visão de Creswell (2010, p. 26) representa:

> Um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, para os temas gerais, e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Silva (2010, p. 29) afirma que "as investigações qualitativas têm-se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em considerações as motivações, crenças, valores, representações sociais e econômicas, que permeiam a rede de relações sociais".

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas interligadas que dão visibilidade ao mundo, envolvendo uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que seus/suas pesquisadores/as estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

De acordo com Triviños (1987), a abordagem com caráter qualitativo procura trabalhar os dados buscando seu significado, possuindo como base a percepção do fenômeno dentro da temática estudada. Ainda de acordo com o autor, é preferível que esse tipo de pesquisa tenha como característica a procura por:

> [...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Por fim, quanto aos procedimentos, a estratégia escolhida para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada que, de acordo com Duarte (2004), trata-se de uma metodologia adequada quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados, sendo, dessa forma, a opção indicada para a captação de aspectos subjetivos, de modo que as percepções dos atores envolvidos, dentro de um fenômeno, contribuam para a melhor compreensão do fenômeno em si.

Britto Júnior e Júnior (2012) esclarecem que esse método requer um planejamento prévio e habilidade do/a entrevistador/a para seguir um roteiro de entrevista, com possibilidades de introduzir variações que se fizerem necessárias durante sua aplicação. Por esse motivo, os autores afirmam que o sucesso desta técnica depende fundamentalmente da habilidade de quem a conduz e do nível de relação pessoal entre entrevistador/a e entrevistado/a.

Barthes (2006) elucida que o *corpus* é selecionado a partir de certa arbitrariedade inevitável do/a pesquisador/a e os resultados encontrados possuem validade apenas para o universo dos sujeitos entrevistados.

Diante do exposto, o presente estudo, quanto aos seus objetivos, se classifica como exploratório, pois tem como objetivo produzir informações adicionais sobre o tema, dado que, não foi encontrado estudo que aborde a presente temática na área de Contabilidade e Finanças. Além disso, o trabalho também se enquadra como descritivo, visto que, tem como propósito a identificação, registro e análise do fenômeno estudado. A abordagem adotada na presente pesquisa é qualitativa, uma vez que busca estudar o fenômeno a partir da perspectiva dos/as participantes dentro da temática estudada, ou seja, no ambiente natural como fonte direta dos dados. Por fim, o procedimento escolhido foi a entrevista semiestruturada com docentes que atuam em cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração, utilizando para tal o roteiro apresentado no subitem 3.3.1.

3.2 SELEÇÃO DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

O universo do estudo, se constitui por docentes que tiveram ou têm estudantes com deficiência em suas turmas nas disciplinas de Contabilidade e Finanças de duas IFES situadas no Estado do Rio de Janeiro. Os/as entrevistados/as foram escolhidos/as de maneira não probabilística. O método utilizado foi a amostragem por acessibilidade. Segundo Costa Neto (1977, p. 43) “nem sempre é possível se ter acesso a toda a população objeto de estudo, sendo assim é preciso dar seguimento à pesquisa utilizando-se a parte da população que é acessível na ocasião da pesquisa”.

Para Duarte (2002) o sujeito do estudo é um/a voluntário/a que, após ser informado/a a respeito dos objetivos, a metodologia, os riscos e os benefícios da pesquisa, decide participar. Para a seleção desses/as profissionais foram buscados contatos com os membros da academia que atuam nos respectivos cursos das referidas IFES pesquisadas.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As técnicas de coleta de dados são um conjunto de procedimentos e regras empregados por uma ciência, isto é, a habilidade de usar esses preceitos ou normas, a parte prática da coleta de dados (MARCONI; LAKATOS, 2011). Para atingir os objetivos da presente pesquisa optou-se pela utilização da técnica de coleta de dados: entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada é uma técnica entendida como:

> Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Segundo Triviños (1987) é importante esclarecer que as perguntas que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada são resultados não só da teoria analisada pelo/a pesquisador/a, mas também de toda a informação que ele/a já recolheu a respeito do fenômeno social que interessa. Além disso, o autor considera que para determinados tipos de pesquisa qualitativa, esse método é um dos principais meios para proceder a coleta de dados; além de oferecer todas as perspectivas possíveis para que o/a entrevistado/a tenha liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

De acordo com Oliveira (2005) essa técnica possibilita o tratamento de temáticas mais complexas, as quais dificilmente poderiam ser investigados de maneira apropriada com a utilização de questionários. Adicionalmente, Pádua (2007, p.70) explica que na entrevista semiestruturada "o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal".

Creswell, (2010) apresenta como vantagens da técnica entrevista semiestruturada: (i) ser útil quando os/as participantes não podem ser diretamente observados/as; (ii) quando os/as participantes não podem fornecer informações históricas; e (iii) por permitir ao/à pesquisador/a controlar a linha do questionamento. Como limitações dessa técnica, consideram-se os fatos: (i) de proporcionar informações indiretas, filtradas pelos pontos de vista dos/as entrevistados/as; (ii) da presença do/a pesquisador/a que pode influenciar as respostas; e (iii) que nem todas as pessoas são igualmente articuladas e perceptivas (CRESWELL, 2010).

3.3.1 Instrumento de Pesquisa

Como dito na seção anterior, por meio de uma entrevista semiestruturada serão levantadas as principais dimensões da realidade vivenciada pelo/a docente na sua prática com estudantes com deficiência. O roteiro de entrevista foi baseado nos fatores da fundamentação teórica e é divido em duas partes, conforme detalhamento a seguir:

A primeira parte é composta pelo perfil biográfico dos/as entrevistados/as que atuam em cursos de graduação na área de Contabilidade e Finanças – conforme o Quadro 7 permite visualizar.

Quadro 7. Identificação dos/as docentes

IDENTIFICAÇÃO DOS/AS DOCENTES	
Dados Biográficos	a) Qual é o seu nome completo?
	b) Qual é o seu maior grau de escolaridade?
	c) Qual é a sua formação acadêmica?
	d) Que disciplina(s) você leciona ou lecionou para estudantes com deficiência?
	e) Quanto tempo de experiência profissional na docência você possui?
	f) A partir de qual momento ocorreu a experiência com estudantes com deficiência em suas turmas?
	g) Quais tipos de deficiência seus/suas alunos/as apresentam?

Fonte: elaborado pelo autor

A segunda parte é constituída considerando os seguintes aspectos: (i) as categorias - que abordam os principais temas acerca da inclusão de estudantes com deficiência na graduação na área de Contabilidade e Finanças, conforme demonstração do Quadro 8.

Quadro 8. Relação das categorias com seus respectivos objetivos

CATEGORIA	**OBJETIVO**	**QUESTÃO**
Preparação para a Inclusão	Levantar como ocorre o processo de cadastramento, acolhimento e acompanhamento de estudantes com deficiência na graduação em Ciências Contábeis e Administração nas duas unidades das instituições pesquisadas.	Q1 e Q2
Processo de Ensino e Aprendizagem	Compreender o contexto de sala de aula em que o/a estudante com deficiência está inserido/a, na graduação na área de Contabilidade e Finanças, isto é, as estratégias de ensino, os recursos didáticos e tecnológicos, as adaptações e os apoios necessários ao atendimento das exigências à inclusão.	Q3 a Q9
Profissão Docente	Verificar se há a ocorrência de lacunas na formação inicial dos/as docentes e na educação continuada para aturem no contexto inclusivo de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças.	Q10 a Q12
Barreiras	Apontar os principais entraves existentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças	Q13

Facilitadores	Identificar os fatores que promovem a inclusão de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças.	Q14 a Q16
Outros	Destinada a qualquer outra questão não relacionada às categorias anteriores que, porventura, o/a entrevistado/a julgue relevante destacar.	Q17 e Q18

Fonte: elaborado pelo autor

(ii) as questões relacionadas às respectivas categorias e os pontos de atenção referentes às questões abordadas, conforme apresentação do Quadro 9.

Quadro 9. Relação entre categoria, questão, pontos de atenção e literatura do roteiro de entrevistas

CATEGORIA	QUESTÃO	PONTOS DE ATENÇÃO	LITERATURA
Preparação para a Inclusão	Q1. Como se dá o processo de encaminhamento do/a aluno/a com deficiência a sua sala de aula?	- Informe ao/à professor/a (conhecimento sobre o/a aluno/a); - Declaração do tipo e grau de deficiência; - Avaliação das dificuldades do/a aluno/a com deficiência; - Recursos de apoio ao/à professor/a.	(MELO; ARAÚJO, 2018)
	Q2. Qual a estrutura de apoio ao/à aluno/a com deficiência, oferecida pela instituição, você tem vivenciado?	- Suporte físico; - Suporte financeiro; - Suporte psicológico; - Intérprete de Libras; - Suporte de outros profissionais; - Impressora em Braille; - Monitoria.	
Processo de Ensino e Aprendizagem	Q3. Você realizou ajustes no processo de ensino e aprendizagem, em função de estudantes com deficiência? Em caso negativo, que efeitos decorrentes da ausência desses ajustes você presenciou? Se afirmativo, que exemplos você pode me dar desses ajustes?	- Diferenciação nos recursos didáticos; - Diferenciação na metodologia de ensino; - Disponibilização do material didático.	(OLIVEIRA; PASSOS; FREITAS, 2016; ALMEIDA; FERREIRA, 2018; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2019)
	Q4. Em relação ao estágio supervisionado, quais as dificuldades relatadas por seus/suas alunos/as com deficiência?	Não se aplica	(BRASIL, 2004)
	Q5. Quais as principais dificuldades que os/as alunos/as com deficiência enfrentaram durante as suas aulas? Como foi possível superá-las?	- Principais dificuldades; - Superação de dificuldades; - Defasagem de aprendizagem; - Participação em sala de aula.	(AL-HMOUZ, 2014; LUSTOSA; RIBEIRO, 2020)

	Q6. Você implementou ajustes no processo de avaliação, em função da existência de alunos/as com deficiência na sua turma? Se afirmativo, quais foram os ajustes realizados?	Não se aplica	
	Q7. Descreva como se desenvolve a dinâmica da sua aula, apontando metodologia, recursos pedagógicos e material didático, para os/as alunos/as com deficiência.	- Plano de aula diferenciado; - Plano de aula comum.	(ANTUNES *et al*., 2013)
	Q8. Como foi a sua experiência docente com estudantes com deficiência durante o ensino remoto emergencial?	- Pontos negativos; - Pontos positivos.	(NOGUEIRA *et al.*, 2020; BRASIL, 2020)
	Q9. Como você percebe a interação entre os/as alunos/as com deficiência e os demais estudantes na faculdade?	- Estímulo à interação; - Comportamento dos/as demais alunos/as para com os/as estudantes com deficiência; - Comportamento do/a aluno/a com deficiência em relação a sua própria condição;	(ALQARYOUTI, 2010)
Profissão Docente	Q10. Que tipo de formação você recebeu para lidar com estudantes com deficiência e como se mantém atualizado(a)?	- Formação inicial; - Formação continuada; - Legislação que ampara.	(MELO; ARAÚJO, 2018; LUSTOSA; RIBEIRO, 2020; WILLE, 2020)
	Q11. Como você descreve seu sentimento ao trabalhar com alunos/as com deficiência?	- Convivência; - Impacto no processo de inclusão.	(ROUSE, 2008)
	Q12. Como você percebe a atitude dos/das demais docentes com relação à inclusão de estudante com deficiência na área de Contabilidade e Finanças?	- Grau de aceitabilidade; - Facilitadores; - Ações.	(ANTUNES *et al.*, 2013; OMOTE, 2016)
Barreiras	Q13. Na sua opinião, quais são as principais barreiras para a inclusão do/a estudante com deficiência na área de Contabilidade e Finanças?	- Barreiras urbanísticas; - Barreiras arquitetônicas; - Barreiras nos transportes; - Barreiras nas comunicações e na informação; - Barreiras atitudinais; - Barreiras tecnológicas.	(BRASIL, 2015; MARTINS *et al.*, 2015; MELO; MARTINS, 2016; MELO; ARAÚJO, 2018)

Facilitadores	Q14. Como você descreveria a dinâmica ideal no ambiente de sala de aula para o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças?	- Metodologias; - Recursos pedagógicos; - Material didático; - Número de alunos por sala; - Número de alunos com deficiência por sala.	(ANTUNES *et al.*, 2013; GIBSON, 2015)
	Q15. Como você descreveria a estrutura de apoio ideal para o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças?	- Recursos materiais; - Bolsa permanência; - Profissionais de apoio.	(ANTUNES *et al.*, 2013)
	Q16. Quão exequível seria a implantação desse modelo que você considera ideal no sistema de ensino público?	Não se aplica	-
Outros	Q17.Qual a sua expectativa com relação à inserção do/a egresso/a com deficiência no mercado de trabalho?	Não se aplica	(BRASIL, 1991)
	Q18. Existe algum outro ponto relevante acerca da inclusão de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças, que não foi abordado, que você julga importante comentar?	Não se aplica	-

Fonte: elaborado pelo autor

3.3.2 Pré-Teste da Entrevista

A versão final do instrumento de coleta de dados foi precedida de dois pré-testes com o intuito de verificar a compreensão, as dúvidas, as dificuldades e as sugestões no fornecimento das respostas pelos/as entrevistados/as. Para Gil (2014) o objetivo do pré-teste é detectar possíveis dificuldades na redação do instrumento de coleta de dados tais como: questionamentos desnecessários ou complexos, redação imprecisa, constrangimento ao/à informante, exaustão, entre outros.

O primeiro pré-teste ocorreu no dia 30 de junho de 2022, por meio da plataforma *Zoom*, com um professor mestre em Ciências Contábeis, recém-aposentado, que atuava na graduação de uma das IFES pesquisada. Nos últimos vinte e cinco anos de atividade profissional, o

professor atuou na docência e, a partir de 2014, ele teve em suas turmas, na disciplina de Administração Financeira e Mercado de Valores Mobiliários, quatro estudantes com deficiência em períodos distintos, sendo dois alunos cegos, uma estudante que se utiliza de cadeira de rodas e um estudante surdo. A entrevista durou 1h12 e o professor relatou não ter tido dificuldades no entendimento das perguntas, nem ter sido constrangido em razão delas.

O segundo pré-teste ocorreu no dia 05 de julho de 2022, via *Google Meet*, com um professor doutor em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), há vinte anos na docência, cuja experiência com um aluno surdo se deu em 2009, quando lecionava Contabilidade de Custos na graduação daquela universidade. A entrevista durou 45min43 e o entrevistado também informou não ter tido dificuldade na compreensão das perguntas nem ter sentido qualquer constrangimento em virtude delas.

Com base na lógica de pré-teste e resolução de problemas dos instrumentos de coleta de dados, Torlig *et al.* (2022) reforçam que o pré-teste deve ser realizado com um perfil de entrevistados com características homogêneas à população da pesquisa e que, caso identifique lacunas, além dos ajustes, o/a pesquisador/a pode inserir ou remover perguntas, de modo a atingir um grau satisfatório na validação do roteiro final a ser aplicado na pesquisa em campo.

Observou-se, assim, que o roteiro inicial estava bem estruturado de acordo com a proposta definida no estudo. Porém, dois pontos, que não tinham sido abordados no roteiro, foram levantados pelos entrevistados: (i) o estágio supervisionado – condição obrigatória para a graduação em Ciências Contábeis e Administração; e (ii) o mercado de trabalho para o/a egresso/a com deficiência. Dessa forma, decidiu-se por incluir na categoria "Processo de Ensino e Aprendizagem", uma questão que abordasse o estágio supervisionado (Q4) e, na categoria "Outros", uma questão que abordasse o mercado de trabalho para o/a profissional com deficiência que atua na área contábil-financeira (Q17).

Outra questão que suscitou a alteração no roteiro inicial, foi o advento da pandemia da Covid-19, que impactou sobremaneira todas as formas de atividades, sobretudo, na área da Educação. Decidiu-se, então, por incluir também na categoria "Processo de Ensino e Aprendizagem" uma questão abordando o ensino para o/a estudante com deficiência durante o período de Ensino Remoto Emergencial (Q8).

Além dessas questões, decidiu-se por alterar o tempo previsto de entrevista para 50min, anteriormente estipulado em 40min.

3.3.3 Processo de Coleta de Dados

Conforme informado no tópico 3.3, no presente estudo, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista previamente elaborada e verificada, na modalidade semiestruturada, com base na fundamentação teórica que ampara esta pesquisa. As entrevistas foram efetuadas a partir de questões abertas, ou seja, sem especificar quaisquer procedimentos, de modo que os/as docentes pudessem trazer as contribuições que julgassem mais relevantes do processo, aquelas que estavam mais presentes em suas memórias sobre as suas práticas. Isso importa dizer que os resultados não esgotam as possibilidades metodológicas e recursos utilizados por eles/as, nem significa dizer que eles/as não tenham empregado outros procedimentos além dos que foram pontuados.

As entrevistas foram realizadas nos formatos remoto – via *Google Meet* (85% - 17) e pelo aplicativo *WhatsApp* (5% - 1), por meio de videochamada – e, também, presencialmente (10% - 2), no período compreendido entre 05/10/2022 e 15/12/2022, sendo efetuadas de acordo com a disponibilidade dos/as entrevistados. A pesquisa contou com a participação de vinte docentes que atuam na área de Contabilidade e Finanças de duas IFES situadas no Estado do Rio de Janeiro, e que tiveram (ou têm), em suas turmas, estudantes com deficiência, sendo dez docentes de cada instituição estudada; doravante denominadas Instituição "A" e Instituição "B". Na leitura dos resultados, a unidade da Instituição "A", onde são ministrados os cursos de Ciências Contábeis e Administração, será denominada XYZ/A, e a unidade onde são ministrados os cursos de Ciências Contábeis e Administração da Instituição "B", será denominada JPX/B. Aos/às docentes foram atribuídos códigos compostos pela letra "D" (abreviatura de *docente*) seguida da numeração de 01 a 10, para os/as docentes da Instituição "A" e de 11 a 20, para os/as docentes da Instituição "B". Por fim, nas transcrições das entrevistas, os nomes de pessoas (docentes/estudantes) relacionados às instituições pesquisadas, citados durante as entrevistas, foram substituídos, aleatoriamente, por "Fulano/a", "Beltrano/a" ou "Sicrano/a" ou, em outros momentos, pela função/atividade exercida pela pessoa na instituição ou pela condição de deficiência com a qual o/a estudante convive.

As vinte entrevistas totalizaram 22h07min30 de gravação. Em média, cada entrevista teve a duração de 1h06min22, que totalizaram 247,1 páginas transcritas, utilizando espaçamento simples e fonte 12, ou seja, 12,3 páginas, em média, por entrevistado/a.

Cabe registrar que ocorreu um erro técnico durante a gravação da entrevista realizada por meio da videochamada do *WhatsApp*, na qual foram gravados apenas 05min59 dela. Diante do ocorrido, recorreu-se às anotações do pesquisador, feitas durante a entrevista, para compô-

la em sua totalidade. Dessa forma, na maior parte da entrevista referente ao/à docente “D15” não se tem na íntegra a transcrição da fala do/a entrevistado/a, mas a reprodução do seu posicionamento de acordo com os pontos destacados pelo pesquisador durante a entrevista.

Os procedimentos para a entrevista ocorreram da seguinte forma:

Os contatos com os/as docentes foram feitos por *e-mail* e, mediante a confirmação deles/as pelo interesse em participar da pesquisa, se procedeu com os agendamentos. Em seguida, foram encaminhados ao/à docente, também por *e-mail,* a Carta de Apresentação com o teor da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio do qual ele/a autorizaria a gravação do áudio da entrevista para fins deste estudo. Ao final da entrevista, era encaminhada ao/à docente a Carta de Agradecimento pela participação na pesquisa. Nas entrevistas presenciais, os termos e as cartas foram assinados e entregues *in loco*.

A realização da entrevista foi conduzida da seguinte maneira:

i) Introdução: momento de apresentação do pesquisador e do teor da pesquisa ao/à docente entrevistado/a, conforme exposto na Carta de Apresentação; ocasião também em que se recolhia a assinatura de autorização para a gravação do áudio da entrevista (quando no formato presencial – remotamente, a autorização foi recebida antecipadamente). Nesse momento, também eram esclarecidas as dúvidas que porventura o/a entrevistado/a ainda tivesse sobre qualquer ponto da entrevista;

ii) Primeira parte: confirmação dos dados biográficos de acordo com o roteiro de entrevista;

iii) Segunda parte: entrevista propriamente dita com as perguntas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior na área de Contabilidade e Finanças, de acordo com as categorias apresentadas no roteiro de entrevista;

iv) Encerramento: agradecimento pela participação do/a docente na pesquisa, seguido da entrega da Carta de Agradecimento, quando presencialmente, ou do envio dela por *e-mail,* quando remotamente.

Selltiz, Wrightman e Cook (1987) ressaltam a relevância da introdução da entrevista, que deve ser de forma sucinta, informal e positiva, com o/a entrevistador/a explanando de forma rápida as questões relativas ao tema principal da pesquisa. Diante disso, a introdução tem como principal propósito explicar aos/às participantes o motivo do estudo e passar as informações

necessárias para o bom andamento da entrevista sem que influencie as respostas dos/as participantes.

Por fim, cabe destacar que as entrevistas foram gravadas e transcritas pelo próprio autor, e que, de acordo com Richardson e Peres (1999), a prática da transcrição permite estudar as entrevistas feitas e analisar de forma preliminar os resultados alcançados.

3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para Creswell (2010, p. 217) "a análise de dados envolve a coleta de dados abertos, baseada em formular questões abertas e desenvolver uma análise das informações fornecidas pelos participantes." O autor complementa afirmando que a análise e interpretação de dados envolve preparar os dados, conduzir diversas análises, representar os dados e realizar uma interpretação do significado deles. (CRESWELL, 2010)

A técnica escolhida para analisar os dados coletados foi a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2016), o termo análise de conteúdo designa:

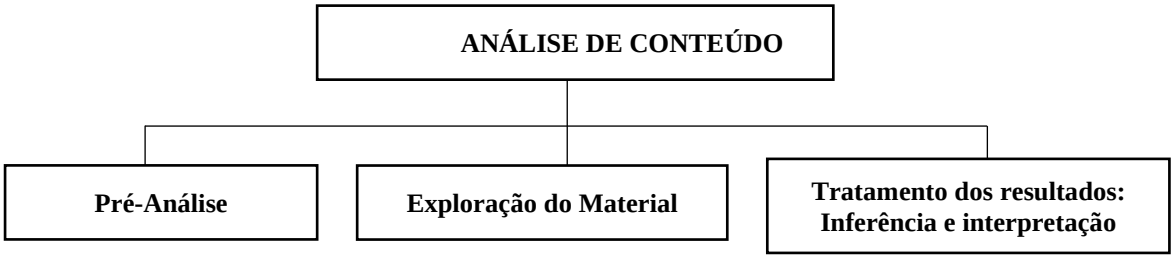
> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 44).

Godoy (1995) alega que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. De acordo com a autora, nessa análise, o/a pesquisador/a busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração.

Bardin (2016) demonstra que as etapas da análise de conteúdo se organizam em torno de três polos cronológicos que, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros, obrigatoriamente, não se sucedem, conforme representação da Figura 3, a saber: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

A primeira etapa, a pré-análise, é identificada como a etapa da organização do material. Nela se estabelece uma estrutura de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Consiste no primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, na formulação dos objetivos da pesquisa e na determinação do escopo da investigação que orientará a interpretação e a preparação formal do material. (BARDIN, 2016)

Figura 3. Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: elaborada com base em Bardin (2016, p. 121)

No caso de entrevistas, elas serão transcritas e a sua reunião constituirá o *corpus* da pesquisa. Para tanto, torna-se necessário observar as seguintes regras: (i) a exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); (ii) representatividade (a amostra deve representar o universo); (iii) homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); (iv) pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e ao objetivo da pesquisa); e (v) exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). (BARDIN, 2016)

Esse primeiro momento, consiste em conhecer o texto a ser analisado, deixando-se invadir por impressões e orientações a partir de uma leitura flutuante (BARDIN, 2016). Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função dos temas emergentes de cada categoria definida para o estudo, conforme demonstrado no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10. Temas emergentes das categorias definidas para o estudo

CATEGORIA	TEMA
Preparação para a Inclusão	Identificação de estudantes com deficiência
	Apoio institucional a estudantes com deficiência
	Apoio institucional a docentes em atividade com estudantes com deficiência
Processo de Ensino e Aprendizagem	Diferenciação na metodologia de ensino
	Diferenciação nos recursos pedagógicos
	Diferenciação dos materiais didáticos
	Diferenciação no processo de avaliação
	Participação dos/as discentes com deficiência
	Desempenho dos/as discentes com deficiência
	Dificuldades e Superações
	Estágio Supervisionado Obrigatório
	Ensino Remoto Emergencial (ERE)
Profissão Docente	Formação Inicial e Continuada
	O Impacto do/a Professor/a no processo de inclusão
	Grau de aceitabilidade entre docentes
Barreiras	Não relacionadas aos cursos de Ciências Contábeis e Administração
	Relacionadas aos cursos de Ciências Contábeis e Administração
Facilitadores	No ambiente de sala de aula - pedagógico
	Na estrutura de apoio institucional
	Ensino Superior Público
Outros	Mercado de trabalho
	Outras considerações

Fonte: elaborado pelo autor

A segunda etapa, que se trata da exploração do material, se inicia na etapa anterior, porém, neste estágio, os documentos são submetidos a uma análise mais aprofundada, transformando-os em dados passíveis de serem analisados, orientada pelos objetivos e pela fundamentação teórica. Os procedimentos de codificação e classificação são realizados nesse momento do estudo, por operações de desmembramento do texto em unidades de registro - nesta pesquisa, caracterizada por temas – segundo reagrupamentos analógicos. (BARDIN, 2016)

"O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências [...]" (BARDIN, 2016, p.131).

No primeiro momento, as verbalizações dos/as entrevistados/as foram organizadas de acordo com as categorias preestabelecidas, conforme modelo apresentado no Quadro *11*, a seguir:

Quadro 11. Codificação com base nas categorias

CODIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	
CATEGORIA	**FRAGMENTOS DAS ENTREVISTAS**
Preparação para a Inclusão	Verbalizações que correspondem a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro – categoria/tema.
Processo de Ensino e Aprendizagem	Verbalizações que correspondem a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro – categoria/tema.
Profissão Docente	Verbalizações que correspondem a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro – categoria/tema.
Barreiras	Verbalizações que correspondem a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro – categoria/tema.
Facilitadores	Verbalizações que correspondem a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro – categoria/tema.
Outros	Verbalizações que correspondem a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro – categoria/tema.

Fonte: elaborado pelo autor

No segundo momento, os fragmentos das verbalizações foram reorganizados de acordo com os temas emergentes de cada categoria. O Quadro 12 ilustra o processo utilizado na categoria "Preparação para a Inclusão" – que foi reproduzido em todas as demais categorias.

Quadro 12. Codificação com base nos temas

CATEGORIA: PREPARAÇÃO PARA A INCLUSÃO	
Definição: Levantar como ocorre o processo de preparação para o cadastramento, acolhimento e acompanhamento de estudantes com deficiência nos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração nas duas unidades das instituições estudadas.	
TEMA	**VERBALIZAÇÃO**
Identificação do aluno	[...] existe um departamento que acompanha as pessoas com deficiência. E esse departamento nos comunica; ele manda um *e-mail* dizendo que tal aluno/a está inscrito na nossa disciplina e que ele/a apresenta aquele tipo de deficiência. (D13, p. 1)
Apoio institucional a estudantes com deficiência	[...] a aluna com baixa visão, ela já veio com uma monitora [...] quando eu fui informada que ela estaria na sala, eu fui informada que ela tem uma ajudante e que eu poderia estar passando o material [didático] para ela [monitora] [...] eles têm uma equipe relativamente grande [de monitores] (D12, p. 2)
Apoio institucional a docentes em atividade com estudantes com deficiência	A questão de ter um espaço específico para os alunos [com deficiência] realizarem as avaliações [...] (D20, p. 3)

Fonte: elaborado pelo autor

Na última etapa, referente ao tratamento dos resultados, tem-se a interpretação inferencial, que deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, ou seja, buscar o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. (BARDIN, 2016)

O processo de análise do material pesquisado resulta na sistematização das características de seus elementos. Como resultado do processo de descrição é produzido um texto síntese para cada uma das categorias, de modo a expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. Trata-se do momento de confrontação entre os objetivos, a fundamentação teórica e os achados da pesquisa, a fim de proceder inferências e redigir sínteses interpretativas. (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021)

No entanto, no que concerne à análise de conteúdo, esse método possui limitações. Mozzato e Grzybovski (2011) relatam que existe a necessidade de inferência neutra do/a pesquisador/a. Por esse motivo, o/a pesquisador/a deve manter a impessoalidade, tanto quanto possível.

> [...] a inferência do pesquisador, a qual se faz necessária, não é totalmente neutra; no entanto ele deve procurar interferir minimamente de maneira pessoal. Isso não quer dizer ser acrítico ou não fazer inferências, aspectos que uma análise de conteúdo em pesquisas qualitativas exige. (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p.740)

Diante do método exposto, pretende-se alcançar os objetivos desta pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentados os resultados e as considerações analíticas referentes ao conteúdo coletado neste estudo, oriundo de entrevistas semiestruturadas acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças, com base na opinião de docentes. A partir de categorias predefinidas, desenvolveram-se temas cujos resultados aqui descritos são frutos de uma análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), que demonstra o entendimento dos/as entrevistados/as com esse público-alvo nas suas práticas docentes.

4.1 RESULTADOS ACERCA DOS DADOS BIOGRÁFICOS

Antes de iniciar a apresentação dos resultados, é oportuno realizar uma síntese sobre as duas Instituições Federais de Ensino Superior que foram pesquisadas. Ambas se destacam como instituições públicas comprometidas com o desenvolvimento socioeconômico do país, tendo como missão contribuírem para o avanço científico, tecnológico, artístico e cultural da sociedade. Por meio de suas pró-reitorias acadêmicas, promovem a construção de saberes, ancoradas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Instituição "A" trata-se de uma universidade que, ao todo, possui 52 unidades e órgãos suplementares (escolas/faculdades/institutos/cap) distribuídos em seus *campi* e, também, em unidades isoladas na capital fluminense e em municípios do Estado do Rio de Janeiro. Seu corpo discente é composto por, aproximadamente, 53.500 estudantes de graduação, em 196 cursos presenciais e quatro cursos à distância. Já na pós-graduação são, aproximadamente, 15.700 estudantes dispostos entre os 316 cursos/programas *lato sensu* de especialização e residência e os 132 programas *stricto sensu* de mestrado e doutorado – de acordo com as informações apresentadas no sítio da instituição, atualizadas em 2022.

A institucionalização das ações de acessibilidade e inclusão, na Instituição "A", teve início em 2007 com a formação de um núcleo interdisciplinar mediante esforços de mobilização coletiva de grupos interessados no tema acessibilidade e inclusão, impulsionados pelo lançamento do Edital Incluir lançado pelo MEC em 2005. Posteriormente, em 2010, este núcleo foi incorporado a uma divisão ligada à superintendência de políticas estudantis. Em 2016, somou-se a ela o Fórum de Acessibilidade, criado mediante a necessidade de ampliar, aprofundar e reorganizar as ações desenvolvidas pela equipe da Divisão de Acessibilidade, vislumbrando a necessidade de fortalecer, qualificar e expandir suas atividades. A partir de

discussões realizadas por esse coletivo, percebeu-se a necessidade de uma instância de deliberação e execução de demandas relativas à promoção de acessibilidade para as pessoas com deficiência no âmbito da universidade e, assim, foi criada, em 2018, a atual divisão de acessibilidade e inclusão com a função de elaborar a política de acessibilidade na universidade. Trata-se, portanto, de uma instância executiva, diretamente vinculada ao Gabinete do/a Reitor/a – de acordo as informações constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 da instituição.

A Instituição "B" também se trata de uma universidade que, ao todo, possui 42 unidades de ensino (escolas/faculdades/institutos/cap) distribuídas em municípios do Estado do Rio de Janeiro. Seu corpo discente é composto por, aproximadamente, 44.900 estudantes de graduação, em 125 cursos presenciais e seis cursos à distância. Na pós-graduação *lato sensu* apresenta 199 cursos/programas de especialização e residência e na pós-graduação *stricto sensu* são 135 programas de mestrado e doutorado – de acordo com as informações apresentadas no sítio da instituição, atualizadas em 2021.

O movimento de acessibilidade e inclusão, na Instituição "B", teve início, em 2005, com a criação de um projeto de extensão de uma disciplina oferecida a estudantes do primeiro período do curso de Medicina. Em 2006/2007, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT), composto por docentes, técnicos e estudantes com e sem deficiência, que já realizavam projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão direcionados para pessoas com deficiência. Em 2007, esse GT foi contemplado, pela primeira vez, com verbas do Programa Incluir do MEC. A partir de 2008, houve a inclusão da temática acessibilidade no PDI da instituição, como parte integrante da missão institucional. Em 2009, são criados o NAI, localizado na sede da instituição, e uma Escola de Inclusão, com o objetivo de oferecer atividades contínuas de formação pautada em projetos de atendimento à comunidade para a (in)formação de professores/profissionais, criação/produção de materiais didáticos acessíveis de baixo custo, tecnológicos/tecnologia da informação e comunicação/tecnologia assistiva, divulgação científica e cultural em diversas áreas do conhecimento para atendimento de educandos e pessoas com deficiência. Em 2013, o NAI passa a ter o *status* de Divisão de Acessibilidade e Inclusão e, dentre suas atribuições, a de fazer ciência não só para a pessoa com deficiência, mas junto com ela – conforme registros do PDI 2023-2027 da instituição.

Uma síntese dos objetivos, medidas e ações relacionadas à acessibilidade e inclusão de pessoas com necessidades educacionais diferenciadas, das duas instituições pesquisadas, pode ser observada no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13. Plano de Acessibilidade e Inclusão com base no PDI das Instituições “A” e “B”

INSTITUIÇÃO “A”	INSTITUIÇÃO “B”
Plano de Acessibilidade e Inclusão	
Objetivos: - Implementar uma efetiva política de inclusão e autonomia universal às pessoas com deficiência a fim de promover a diminuição das desigualdades sociais; - Adequar a infraestrutura da universidade à recepção de pessoas com deficiência e suas necessidades; - Garantir acesso à educação superior em igualdade de oportunidades de condições com as demais pessoas.	Eixos temáticos: - Acessibilidade arquitetônica e urbanística; - Normatização interna, de forma a dar efetividade à legislação federal vigente; e sensibilização; - Capacitação da comunidade acadêmica (estudantes, professores/as, técnico-administrativos) sobre o tema inclusão.
Estímulo à Permanência	
- Promover ações para melhorar as condições de acessibilidade e desempenho acadêmico de discentes com deficiência.	- Formalizar convênios que apoiem a permanência e diplomação dos/as estudantes no tempo preestabelecido e o cumprimento do Plano de Acessibilidade e Inclusão; - Ampliação da divulgação dos serviços e recursos de acessibilidade.
Comunicação	
- Promover amplo conhecimento sobre acessibilidade na instituição, sempre em conjunto com os demais núcleos; - Divulgação de ações e eventos temáticos; - Articulação de contato entre setores, na adequação da sinalização de espaços físicos, na elaboração de materiais de orientação pedagógica, no suporte técnico quanto aos usos de tecnologias assistivas.	- Adaptar os *websites* em atendimento às regras de acessibilidade para o público da inclusão/Educação Especial; - Consolidação do programa de relacionamento com sensibilização dos/as professores/as para adequada indicação das bibliografias básicas dentro do prazo para avaliação e uso dos/as alunos/as;
Acessibilidade ao Acervo	
- A cargo de um órgão suplementar que gerencia as bibliotecas da instituição – ao longo dos próximos anos, esse órgão pretende implementar as ações previstas para que as bibliotecas possam atender aos usurários com deficiência	- Mapeamento dos usuários; - Ampliação de serviços de acessibilidade ao acervo; - Ampliação da acessibilidade física nas bibliotecas, ampliação de acervo acessível.

Fonte: elaborado pelo autor com base no PDI das instituições pesquisadas

Os resultados que se apresentam, a partir de agora, reportam-se a uma amostra constituída por um total de vinte (20) docentes atuantes na graduação de Ciências Contábeis e Administração de duas unidades das IFES apresentadas acima. Como critério da pesquisa, os/as docentes deveriam ter (ou ter tido) estudantes com deficiência em suas práticas docentes. Nessa primeira parte, serão descritos os resultados relacionados ao perfil dos/as docentes entrevistados/as, de acordo com a apresentação da Tabela 1.

Tabela 1. Dados Biográficos dos/as docentes entrevistados/as

Variável	Possibilidade Contemplada	Quantidade (%)
Sexo	Masculino	55%
	Feminino	45%
Tempo de atuação na docência	Até 5 anos	0%
	06-10 anos	20%
	11-15 anos	15%
	16-20 anos	25%
	21-25 anos	25%
	26-30 anos	5%
	Acima de 31 anos	10%
Formação na graduação	Graduação em Ciências Contábeis	45%
	Graduação em Administração	15%
	Graduação em Ciências Contábeis e em Administração	15%
	Graduação em Ciências Contábeis, em Administração e em outra área	5%
	Graduação em Ciências Contábeis e em outras áreas	15%
	Graduação em Administração e em outras áreas	5%
Maior nível de qualificação	Mestrado	5%
	Doutorado	95%
Período em que teve experiência com estudantes com deficiência	De 2000 a 2005	10%
	De 2006 a 2010	5%
	De 2011 a 2015	15%
	De 2016 a 2020	55%
	Após 2021	15%
Tipos de deficiência com as quais tiveram experiência	Cegueira	25%
	Baixa visão	15%
	Deficiência física/motora	10%
	Deficiência auditiva	5%
	Deficiência auditiva e cegueira	15%
	Deficiência auditiva e baixa visão	5%
	Baixa visão e cegueira	5%
	Deficiência auditiva, baixa visão e deficiência física/motora	5%
	Deficiência auditiva, baixa visão e cegueira	10%
	Baixa visão, cegueira e surdez	5%
	Deficiência Intelectual	0%
	Surdo-cegueira	0%

Fonte: Dados biográficos da pesquisa

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 1, constatou-se uma participação equilibrada de professores (55% - 11) e de professoras (45% - 9) na pesquisa. Do total de participantes, 65% (13) deles possuem, pelo menos, 16 anos de experiência na docência. Além da formação em Ciências Contábeis ou em Administração de Empresas, 25% (5) deles possuem formação em outra área do conhecimento (Tecnologia da Informação, Ciências Econômicas, Direito, História e Engenharia Mecânica).

Em relação ao nível de qualificação dos/as docentes entrevistados/as, dezenove possuem o grau de doutorado e apenas um possui o grau de mestrado. Dentre os doutores, dois professores e duas professoras possuem pós-doutorado.

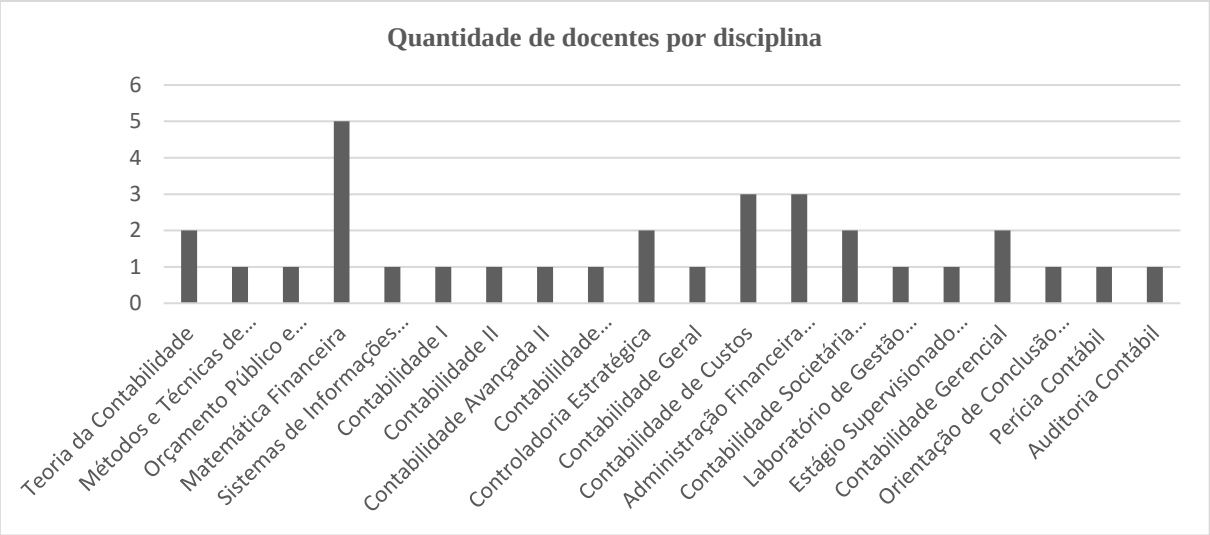
Quanto ao período em que tiveram estudantes com deficiência em suas turmas, 70% dos/as docentes relataram que essa prática ocorreu a partir de 2016. A maior ocorrência de estudantes com deficiência, a partir desse período, pode ser atribuída ao conjunto de leis destinadas a assegurar e a promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, como a Lei 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e, também, à própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), culminando, em 2016 , com a reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior das instituições federais de ensino - Lei n.º 13.409/2016 (BRASIL, 2016), dentre outras.

No tocante ao tipo de deficiência, predominaram a cegueira (25% - 5) e baixa visão (15% - 3), seguidas por deficiência física ou motora (10% - 2) e deficiência auditiva (5% - 1), considerando os/as docentes que tiveram em suas práticas apenas um tipo de deficiência. Cabe salientar que 45% (9) deles/as já tiveram experiências com, pelo menos, dois tipos de deficiência distintos. Nenhum/a dos/as docentes teve experiência com estudantes com deficiência intelectual ou com surdo-cegueira. Os/as estudantes surdos/as eram oralizados/as e faziam leitura labial e não falavam Libras.

Em relação às disciplinas em que os/as docentes tiveram estudantes com deficiência, foram elencadas – da área contábil: Teoria da Contabilidade, Contabilidade I e II, Contabilidade Intermediária, Contabilidade Avançada II, Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial, Controladoria Estratégica, Auditoria Contábil, Perícia Contábil, Laboratório e Gestão Contábil I e II, Contabilidade Societária II e IV, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Contabilidade, Sistemas de Informações Contábeis, Orçamento Público e Planejamento Governamental, Estágio Supervisionado em Contabilidade I e Orientação de Conclusão de Curso; e, do ramo da Administração: Matemática Financeira e Administração Financeira e Orçamentária. Considera-se, ainda, que o/a mesmo/a docente lecionou mais de

uma disciplina nos períodos relatados na pesquisa, compreendidos entre 2000 e 2022, conforme relação demonstrada no Gráfico 6.

Gráfico 6. Disciplinas de Contabilidade e Administração ministradas pelos/as docentes



Fonte: Dados biográficos da pesquisa

4.2 PREPARAÇÃO PARA INCLUSÃO

No primeiro momento, com objetivo de descrever como ocorre o processo de acolhimento e acompanhamento de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças das instituições pesquisadas, estabeleceu-se a categoria “Preparação para Inclusão” e, a partir dela, desenvolveu-se os temas *identificação de estudantes com deficiência*, *apoio institucional a estudantes com deficiência* e *apoio institucional a docentes em atividade com estudantes com deficiência*, que serão apresentados a seguir.

4.2.1 Identificação de Estudantes com Deficiência

Para a análise desse tema, questionou-se aos/às docentes a forma como se dava a *identificação de estudantes com deficiência* em suas turmas, ou seja, de que modo eles/as tomavam conhecimento desses/as alunos/as.

Melo e Araújo (2018) apontaram o fluxo inicial de atendimento a estudantes com deficiência como sendo muito importante por se tratar do momento em que a instituição toma conhecimento desse/a aluno/a e, assim, oportuniza a elaboração, apreciação e validação do parecer técnico que, entre outras especificidades, será a fonte de orientações e estratégias

educacionais a serem promovidas pela coordenação do curso e pelo corpo docente que atuará com o/a estudante.

Com relação aos/às docentes da Instituição "A", os resultados demonstraram que o primeiro contato com o/a aluno/a com deficiência se deu de maneira informal e de variadas maneiras, tais como:

a) secretaria acadêmica (D01):

> Eu soube do rapaz [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] porque o chefe da Secretaria Acadêmica mandou uma mensagem no dia em que ele fez a matrícula. [...] o processo é totalmente sem comunicação. (D01) [grifo meu]

b) manifestação do/a aluno/a (D01, D06):

> Quanto à questão do aluno cego, ele teve que se manifestar [...]. Quando ele chegou, foi ele quem me falou: "Professora, eu sou cego. Eu estou na sua disciplina." (D01)

> A aluna com deficiência auditiva já chegou e se dirigiu [a mim] pedindo pra falar comigo em particular e falou o problema [sobre a questão dela]. (D06)

c) reuniões de departamento (D02, D03, D07):

> A chefia do departamento, antes de iniciar as aulas, já havia comentado [da existência de um aluno com deficiência] e, aí, já durante as aulas – acho que já tinha passado quase um mês – teve uma nova reunião de departamento, com novos esclarecimentos. Na realidade, o aluno tinha outras situações também envolvidas [...] além da questão de ~~cadeirante~~ [se utilizar de cadeiras de rodas], então, foi o momento em que eu tomei ciência dessa situação e de alguns cuidados a serem tomados com este aluno. (D02)

> [...] eu recebi uma mensagem da chefia do departamento [dizendo] que as salas estavam sendo reorganizadas para poder atender um aluno ~~cadeirante~~ [que se utiliza de cadeira de rodas], enfim, no início do semestre. (D03)

> Na verdade, ocorreu uma reunião do Departamento de Contabilidade em que o chefe de departamento falou aos professores que, naquele semestre, haveria um aluno com deficiência visual [...] e, aí, quando começou a disciplina, [...] o que ocorreu foi um *e-mail* [de uma das docentes que estava na reunião] me informando que, na minha disciplina, teria um aluno com deficiência visual, mas somente isso [...]. (D07) [grifo meu]

d) iniciativa do/a docente (D03, D06, D09, D10):

> [...] quando eu comecei a aula, eu vi que tinha um aluno cego, no primeiro dia de aula. Eu não sei como é hoje, né? Eu sei que hoje nós temos alunos cegos na faculdade, mas eles não fizeram aula comigo [...] porque, hoje, eu dou uma disciplina optativa [...]. Então, eu acho que hoje está melhor do que antigamente [2008]. (D03) [grifo meu]

> Os outros dois [alunos] com baixa visão também [...] descobri na sala de aula, porque reparei nos óculos [de um] deles e o questionei. Aí, ele me falou: "Ah, professora, o meu grau é dezoito e meio [...] e o Sicrano [colega de turma] também." (D06) [grifo meu]

> Quando ele aparece no primeiro dia de aula. Ninguém avisa nada. Não há nenhum aviso pra gente. Eu não sei se, para outros tipos de deficiências, [por exemplo] se a pessoa tem dificuldade de locomoção ou deficiência de visão, se eles informam alguma coisa. Pelo menos, com essa [deficiência] em que o aluno consegue se locomover normalmente, não tem nenhum aviso. Ele aparece no primeiro dia de aula e vida que segue! (D09) [grifos meus]

> No começo do semestre, eu sempre peço para as pessoas se apresentarem, para falarem de si. Então, foi nessa ocasião, a primeira vez que ela [a aluna] se apresentou e falou que tinha uma deficiência [auditiva]. Então, eu fiquei sabendo graças a esse dia, vamos dizer, de apresentação dos alunos na sala de aula. Eu não fui avisada de que haveria uma aluna com deficiência na minha turma. (D10) [grifo meu]

e) docente ou monitor/a que atuava com o/a aluno/a no período anterior (D05, D8):

> Nesta [instituição] em que estou [trabalhando] agora, quem me comunicou, que teria um aluno ~~deficiente~~ [com deficiência], foi a professora de Contabilidade I e eu lecionaria Contabilidade II [para ele] [...]. Então, quem me falou inicialmente foi a professora de Contabilidade I, que entraria em Contabilidade II um aluno que tinha uma deficiência visual. (D05)

> [...] a professora de Contabilidade Básica foi a primeira que recebeu o aluno cego e foi ela que começou, nas primeiras reuniões do departamento, a explicar a situação dele, o que ela estava fazendo para ajudá-lo a incluí-lo. [...] aí, quando chegou o momento de ele ter aula comigo, ele veio com [...] um monitor que o acompanhava, voluntariamente, [...] até para fazer esse meio de campo [...] e, aí, eu fui apresentado a ele dessa forma. (D08)

f) família do/a aluno/a (D06):

> Agora, [com relação ao] ~~o cadeirante~~ [aluno que se utiliza de cadeira de rodas], eu fiquei sabendo porque a mãe dele procurou o departamento [em razão de] o prédio não ter acesso para ~~cadeirante~~ [pessoas que se utilizam de cadeiras de rodas]. Por isso que a gente ficou sabendo, porque se tivesse uma rampa, eu também ia descobrir [a existência do aluno] na sala de aula. (D06)

g) e, também, ao acaso (D06):

> No caso do aluno cego, eu estava numa reunião da congregação, saí no meio da reunião [...] e, quando eu estou voltando, eu vi um segurança [...] andando com ele pelo corredor. Eu perguntei: "Pra onde o senhor está levando ele?" [...] e ele me disse: "Ele quer ir na Secretaria Acadêmica". Então eu disse: "*Okay*, deixa que eu o levo". Foi assim que eu o conheci [...]. (D06)

Percebeu-se, nessa primeira abordagem, quanto à identificação de estudantes com deficiência, um distanciamento do ponto de vista de Melo e Araújo (2018), uma vez que os principais pontos, evidenciados pelos/as docentes da Instituição "A", apontaram a

informalidade do processo, a falta de comunicação oficial por parte da instituição e o fator surpresa – pontos reforçados nas falas dos/as entrevistados/as conforme os grifos apresentados.

Melo e Araújo (2018) também salientaram o crescimento gradativo do ingresso de estudantes com deficiência na graduação, de uma forma geral, embora esse número ainda seja inexpressivo quando comparado ao número total de estudantes matriculados. No entanto, com a implementação da Lei n.º 13.409 (BRASIL, 2016), que alterou a Lei n.º 12.711 (BRASIL, 2012) para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, essa realidade pode vir a ser alterada em função do acesso desse público ao Ensino Superior – atuando como mais uma peça em direção à democratização do ensino no país.

Embora os/as docentes participantes desta pesquisa tenham reconhecido a inexpressividade do quantitativo de alunos com deficiência em suas turmas (D05, D11, D12, D15, D19):

> Na verdade, quando tinha, era apenas um aluno, eu não me recordo de ter dois [alunos com deficiência] na sala. (D19)
>
> A gente tem um aluno com deficiência visual, hoje, no curso inteiro [...] então, se dá um jeito. (D05)
>
> No máximo que eu tive foram dois alunos [com deficiência no mesmo período]. (D11)
>
> Eu nunca tive mais de um aluno com deficiência na turma, na verdade. (D12)
>
> Eu tenho só três alunos [com deficiência] né? (D15)

Também é válido destacar que 70% das práticas docentes que eles/as tiveram com estudantes com deficiência se deram a partir de 2016 - conforme demonstrado nos dados biográficos desta pesquisa – informação que pode ser um indicativo de mudança desse cenário.

Ainda com relação à *identificação de estudantes com deficiência*, na percepção dos/as docentes que atuam na Instituição "B", os resultados apresentados se alinharam às considerações de Melo e Araújo (2018). Em unanimidade, os/as docentes (D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20) apontaram a formalidade do processo de *identificação de estudantes com deficiência* na instituição, realizada por meio de comunicação oficial, antecipadamente, àqueles/as que atuarão com esses/as alunos/as no período subsequente de aulas. Há, portanto, um setor específico da instituição que fica responsável pela recepção, identificação, cadastramento, triagem, encaminhamento e acompanhamento dos/as estudantes com deficiência (D15, D16, D18):

> A gente tem um processo [...] de inclusão da pessoa ~~deficiente~~ [com deficiência]. [...] um departamento [...]. Então, quando o aluno é cadastrado na instituição, ele é cadastrado neste departamento [...] e esse departamento vai trabalhar com esse aluno, vai verificar que tipo de deficiência ele tem, essas coisas. [...] Então, depois de cadastrado o aluno, esse departamento informa - passa por *e-mail* - a todos os professores das disciplinas em que esses alunos estão matriculados naquele período. Quando o aluno chega na sala, a gente já sabe quem ele é e do que ele precisa. (D15)

> [...] a gente tem uma equipe [...] responsável pela identificação dos alunos ~~deficientes~~ [com deficiência]. Depois que são identificados, eles [da equipe] informam pra gente... informam para os professores que vão dar aulas para eles naquele determinado período. Então, é dessa maneira que a gente identifica [toma conhecimento de] os alunos que têm deficiência [...]. (D16)

> [...] antes de iniciar o semestre, a instituição entra em contato com a gente, os futuros professores daquele semestre [que terão alunos com deficiência em suas turmas] e já sinaliza: "Olha, a gente tem um aluno assim e assim." (D18)

Como reforçaram Melo e Araújo (2018), trata-se de uma etapa relevante do processo para que a gestão da unidade acadêmica tome conhecimento da presença desses/as estudantes. Também pôde ser observado que, o Setor de Apoio a Estudantes com Deficiência, da Instituição "B", se prontifica a apoiar os/as docentes que irão atuar com esses/as alunos/as em suas turmas, estabelecendo-se, assim, uma relação de parceria nesse convívio – consoante os grifos nas verbalizações a seguir (D12, D13, D14):

> [...] normalmente, eu recebo um *e-mail* do setor que está responsável por essas questões [...] a gente tem [...] um setor que faz esse acolhimento [...] eu recebo um *e-mail* desse setor falando que o aluno tal – aí vem o nome do aluno - está matriculado na minha disciplina e tem a deficiência tal - aí, geralmente, já cita ali qual é a deficiência - <u>e eles sempre se colocam à disposição também para nos orientar</u> [...]. (D12) [grifo meu]

> [...] existe um departamento que acompanha as pessoas com deficiência. E esse departamento nos comunica; ele manda um *e-mail* dizendo que tal aluno/a está inscrito na nossa disciplina e que ele/a apresenta aquele tipo de deficiência. Neste momento, <u>eles se colocam à nossa disposição</u> [...]. (D13) [grifo meu]

> Nós temos um setor [...] que faz o trabalho de garimpo [de identificação dos alunos com deficiência] e eles têm essas informações e, em cada período, os professores que vão lecionar para esse determinado aluno/a são orientados. Eles recebem o nome do aluno <u>e como nós devemos proceder com esses alunos</u>. (D14) [grifo meu]

Ressalta-se que as ações do setor de atendimento estudantil, da Instituição "B", são destinadas a todo/a estudante que necessite de algum procedimento educacional específico – e não somente a estudantes com deficiência. De acordo com a necessidade educativa específica do/a aluno/a, o setor de apoio ao/à estudante verifica qual ação poderá ser realizada (D19, D17):

> [...] nós temos um departamento [...] que cuida dessas demandas e encaminha - não só os alunos com deficiência, mas qualquer aluno que tenha alguma recomendação

> médica, ou que tenha alguma dificuldade, alguma necessidade de atenção especial. Esse setor faz uma triagem, um cadastro desses alunos e envia um *e-mail* pra gente, antecipadamente, informando: "olha, nós vamos ter na sua turma um aluno com essas características. É importante trabalhar com essa ferramenta, ou dessa forma, ou daquela outra forma." Então, a gente não é pego de surpresa. A gente não chega na sala e: opa!!! Não! Eu fico sabendo com antecedência. [...]. Então, quando o aluno se cadastra lá, o departamento já envia pra gente as informações dele antes de começar o semestre. (D19)

> [...] tem um setor específico da instituição que trata de todos os casos de apoio, independente do grau de severidade. Então, às vezes, o aluno tem um *déficit* de atenção que, a princípio, não seria tratado como uma limitação [deficiência], mas se ele buscar apoio [nesse setor] ele é enquadrado em algum tipo de ação complementar à aula, em termos de monitoria, em termos de suporte, em termos de tempo de prova, em termos de impressão de prova, ambiente adequado para a realização de prova; então, ele quando diagnosticado, identificado, ele é tratado como tal [...] e o setor encaminha [as informações a respeito do aluno com deficiência] para a gente. (D17)

Esse apoio a estudantes com deficiência (ou com NEE) é extensivo à modalidade de Educação à Distância (EaD) da instituição "B":

> [...] lá na nossa estrutura [...] há um setor de serviço… de atendimento às pessoas com essas necessidades ~~especiais~~ [educativas específicas]. [...] aí, por exemplo, previamente, é informado ao professor sobre a inscrição na disciplina de determinado aluno com um determinado tipo de deficiência e como devemos nos conduzir em sala de aula. [...] na Educação à Distância, também, a gente recebe, previamente, uma informação de quais alunos precisam de um atendimento específico. (D20)

Do contexto apresentado, pôde ser extraído o trâmite do atendimento educacional a estudantes com deficiência na Instituição "B", ou seja, o processo de *identificação do/a aluno/a com deficiência*, o encaminhamento desse/a aluno/a às salas de aula, bem como os suportes (físicos, humanos e tecnológicos) disponíveis para ele/a e as ações ou estratégias a serem promovidas em benefício desse/a aluno/a. No excerto abaixo, observou-se, ainda, a participação da coordenação do curso nesse processo – como também às recomendações que o setor de atendimento ao/à estudante faz ao/à professor/a que atuará com ele/a em sala de aula (D11):

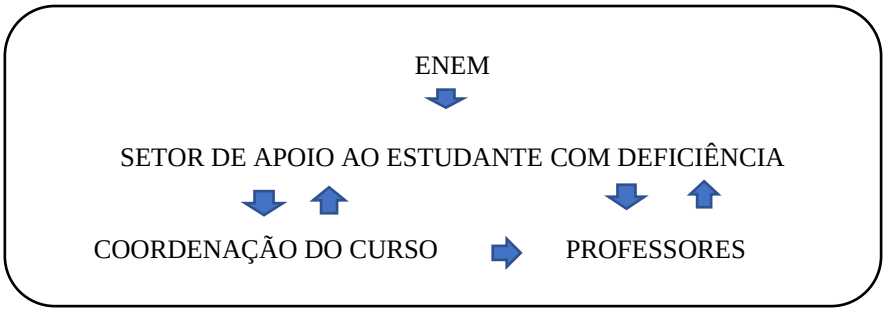
> [...] acontece assim: o aluno, evidentemente, ele deve fazer o processo seletivo do ENEM [...] e, diante disso, a instituição faz [...] uma identificação desse aluno. A instituição fazendo a identificação desse aluno, ele é atendido pelo [...] centro de apoio ao estudante. Então, esse setor faz um levantamento sobre as principais demandas que esse aluno tem e o professor [da disciplina em que ele está matriculado naquele período] recebe um *e-mail* com essas descrições. Então, por exemplo, [...] eu recebi desse setor [...]: "[...] a discente com deficiência e/ou necessidades educativas específicas encontra-se, até o presente momento, inscrita em uma das suas disciplinas [...]" Então, tem nome... a fonte de dados da aluna... aí vem descrevendo algumas informações importantes... as condições para realização da prova, orientações ao professor: "[...] seja flexível no planejamento e desenvolvimento do seu plano de atividades didáticas remotas e presenciais, bem como na avaliação da aprendizagem; promova, medeie e/ou oriente interações também acessíveis tanto nas atividades presenciais quanto nas remotas; aproveite para conhecer melhor seu aluno, suas

> dificuldades e potencialidades, envolvendo-o também nas adaptações necessárias [...]" e, por fim, eles se colocam à disposição para me auxiliar com mais orientações, caso surjam dúvidas. Essa equipe disponibiliza isso para a gente [...]. E, aí, a gente recebe um ofício, da própria coordenação do curso [...]. (D11)

Observou-se que, a partir do processo seletivo (ENEM), os/as alunos/as com deficiência são identificados/as e cadastrados/as pelo Setor de Apoio ao/à Estudante, que promove uma triagem para verificar as demandas desses/as estudantes. Feito esse levantamento, o Setor de Apoio ao/à Estudante encaminha, à coordenação do curso e aos/às professores/as que irão atuar com esses/as alunos/as no período subsequente de aulas, um parecer técnico com as características dos/as alunos/as, o tipo e o grau da deficiência, bem como os recursos (físicos, humanos e tecnológicos) à disposição deles/as e as estratégias educacionais a serem desenvolvidas com eles/as. Esse setor também se coloca à disposição – tanto da coordenação do curso quanto dos/as docentes – para esclarecer as dúvidas que venham a ocorrer durante o período letivo, como também para auxiliá-los/as na execução de alguns serviços destinados a esses/as estudantes – como a impressão de provas e a aplicação de provas, que será demonstrado no decorrer deste estudo.

Sintetizando, a Figura 4 apresenta o fluxo informacional do/a estudante com deficiência na Instituição "B", a partir dos dados apresentados nesta pesquisa.

Figura 4. Fluxo de informação sobre o/a estudante com deficiência na Instituição "B"



Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa

4.2.2 Apoio Institucional a Estudantes com Deficiência e a Docentes em Atividade com Estudantes com Deficiência

No segundo momento, questionou-se aos/às docentes entrevistados/as acerca da estrutura de *apoio institucional a estudantes com deficiência* e o *apoio institucional a docentes* em atividade com esses/as alunos/as, no âmbito das duas IFES pesquisadas, na área de Contabilidade e Finanças.

Nesse sentido, Melo e Araújo (2018) reforçaram que a criação de Núcleo de Acessibilidade e Inclusão nas IFES representou um marco na história das universidades,

delimitando uma mudança precípua na política institucional voltada para estudantes com NEE, sendo um referencial importante de articulação dentro da instituição. Por se tratar de um processo que envolve constante aprendizado interdisciplinar, troca de experiências com outras instituições, entre outros, são necessários avanços em âmbito geral.

Os resultados obtidos, na percepção dos/as docentes que atuam na Instituição "A", apontaram para a ausência de apoio institucional, tanto em relação a estudantes com deficiência quanto ao/à profissional em atividade com eles/as em sala de aula (D03, D04, D06, D08, D09):

> Que eu saiba, nenhuma [...]. Apoio institucional, eu desconheço. (D03)
>
> Zero. Ninguém me falou nada, então, zero [de apoio institucional]. (D04)
>
> Eu não tenho visto nada não [de apoio institucional], sinceramente, não vi em momento nenhum. (D06)
>
> Oficialmente, eu não tenho muito a dizer [sobre apoio institucional]. A gente teve essa troca entre professores. O coordenador veio conversar... [...], mas eu não sei se existe uma comissão da instituição [que seja] oficial. (D08)
>
> Em termos de estrutura formal, até onde eu sei, nenhuma. (D09)

Outra questão levantada, foi o descasamento entre o discurso inclusivo e prática inclusiva, que pode se dar em decorrência de a instituição ainda não estar totalmente estruturada para efetivar essas ações (D05):

> [...] eu acho que é mais complicado porque eu sinto que faltam mais estruturas para os alunos que têm deficiência, independente do tipo de deficiência, eu sinto que não tem uma estrutura da instituição. Embora ela tenha um discurso de inclusão, nem sempre está preparada para esse aluno que está chegando. (D05)

Os resultados demonstraram que o apoio a estudantes com deficiência e a docentes em atividade com eles/as, no âmbito universitário em Contabilidade e Finanças, da Instituição "A", vem de uma rede voluntária que se comove com a situação do/a aluno/a e se predispõe a ajudá-lo/a e, também, pela necessidade de se obter o conhecimento mínimo necessário de como lidar com a docência nesses casos, envolvendo:

a) corpo docente (D01, D05):

> [...] eu entrei em contato com a professora de Contabilidade I, porque, normalmente, é ela [por iniciativa própria] quem cuida desses alunos [com deficiência]. (D01)
>
> [...] eu pedi aos professores que fizessem monitoria remota pra que ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] pudesse assistir as aulas de manhã em casa, porque o problema dele é a mobilidade. Então, por exemplo, sexta-feira à tarde, é um dia horrível pra ele e ele não pode ficar à noite [...]. (D01)

> A experiência que eu tive foi com os professores que estavam lecionando as disciplinas para eles [estudantes com deficiência] antes de mim… de correrem atrás para serem acessíveis ao aluno [...] vindo da instituição, eu não sentia muito. (D05)

b) chefia de departamento (D01, D02, D10):

> Depois que eu conheci o aluno cego [...] eu comecei a avisar os professores [...] eu fui preparando os professores depois de mim [que atuariam com esse aluno nas disciplinas dos períodos seguintes], em reuniões do departamento porque eu [além da docência] sou chefia, então eu tenho essa porta pra falar, pra dar essa informação, mas eu não obtive [informação ou ajuda a respeito de estudantes com deficiência por parte da instituição] (D01)

> Eu conversei com a chefia do departamento e ela reforçou que, se acontecesse alguma coisa, que eu entrasse em contato [com ela]. (D02)

> [...] aí, a chefe de departamento, neste caso, se colocou à disposição para a troca de sala; mas não foi necessário. Então, assim que ela ficou sabendo [dessa demanda], ela entrou em contato comigo, pra saber o que poderia ser feito [...] (D10)

c) técnicos administrativos (D02, D09):

> [...] eu verifico que a parte administrativa é bastante envolvida nisso [na questão da acessibilidade e inclusão]. Os funcionários, técnicos administrativos [...]. (D02)

> [...] então, me foram passados os contatos de técnicos administrativos, que realizariam alguma ação em situações necessárias [...]. (D02)

> [...] foi um [técnico] administrativo que se comoveu e o ajuda a entrar no prédio... então, tem que pegar o aluno no colo [...]. (D09)

d) colegas de classe (D01, D09, D10):

> Hoje, quem está ajudando o aluno que se utiliza de cadeira de rodas [...] é um colega da turma dele lá, que o ajuda a ir ao banheiro e aquela coisa toda [...]. (D01)

> [...] os outros colegas levam a cadeira [quando do acesso ao prédio] e, eventualmente, quando ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] precisa utilizar o banheiro, algum dos colegas vai com ele. Uma estrutura informal. Uma estrutura determinada, alguém que seja responsável por isso exatamente, não existe. (D09)

> [...] foi uma coisa muito informal, bem informal: uma aluna que tinha o contato da chefia, e que, por acaso, ouviu parte da nossa conversa [entre a professora e a aluna com deficiência auditiva], resolveu tomar atitude para solucionar a questão [troca da sala]. Tudo na informalidade [...]. (D10)

e) família do/a aluno/a (D01):

> [...] ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] depende de alguém para levá-lo e para buscá-lo [...]. (D01)

f) estagiário/a docente (D07):

> [...] como eu sou professor do programa, a gente consegue estagiário docente [...] no meu caso, foi um apoio mais direto da minha estagiária docente [...] ainda que no remoto [período emergencial] ela o acompanhava [aluno cego] remotamente ali durante as aulas e o auxiliava com os recursos ali do remoto [plataforma AVA]. (D07)

Além dessas questões, o prédio em que ocorrem as aulas de Ciências Contábeis e Administração não tem acessibilidade para pessoas que se utilizam de cadeiras de rodas, tendo o agravante de ser um bem público tombado pelo Patrimônio Histórico e Cultural (D01, D02, D09):

> [...] a chefe de departamento, especificamente, comentou desse aluno ~~cadeirante~~ [que se utiliza de cadeira de rodas] que está tendo aula lá no prédio... e o prédio não é acessível [...]. (D09)
>
> Está em processo de licitação uma rampa provisória para ser colocada num dos acessos do prédio [...], mas, na primeira chamada de licitação, nenhuma empresa se interessou e, aí, parece que agora tem uma empresa interessada, mas eu não sei como está o andamento. (D01)
>
> O nosso local de trabalho é tombado pelo IPHAN [Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional]. Isso aqui foi construído em 1850 [...]. (D01)
>
> [...] eu sei que o prédio é tombado historicamente, não dá pra ficar mexendo muito, mas, assim, é acessibilidade – é algo muito maior. (D02)

É importante destacar que a divisão que trata da questão de acessibilidade e inclusão da instituição "A" fica localizada na sede da instituição, ou seja, em *campus* distinto daquele em que ocorrem as aulas dos cursos de Ciências Contábeis e Administração. Existem, portanto, variáveis que precisam ser consideradas nesse contexto, tais como: o tamanho da instituição, as demandas dos diversos cursos, a distância considerada entre a sede da instituição – onde fica localizado o NAI – e as diversas unidades que ficam localizadas em bairros distantes, inclusive, em outros munícipios, o tempo de constituição/consolidação da divisão, os recursos (humanos, financeiros etc.) disponíveis para este fim, o próprio fato de não ter um setor de apoio ao/à aluno/a com deficiência atuando localmente nesta unidade, entre outras.

No entanto, os resultados evidenciaram a ineficiência comunicativa por parte da divisão responsável pela acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência da instituição "A", como também a falta de divulgação sobre os recursos disponíveis a estudantes com deficiência, aos quais eles/as pudessem recorrer. Mas também foi mencionado o processo de organização estrutural dessa divisão que se encontra em formação e, talvez, por essa razão, pode não estar atuando plenamente em todos os *campi* da instituição (D01, D06):

> Existe uma divisão que cuida desses processos de inclusão do aluno [com deficiência] dentro da instituição. Só que essa divisão não avisa pra gente, que a gente vai estar recebendo um aluno nessas condições, não conversa com os chefes de departamento [...]. Eles não se comunicaram com a coordenação [...]. (D01)

> [...] depois que eu já tinha até criado um material, teve uma reunião com uma moça [servidora] lá [da divisão responsável pelo atendimento do/a aluno/a com deficiência], se não me engano, uma pedagoga – era da área da Educação – aí, estavam lá as professoras de Economia e todo mundo; aí, [o que ela disse foi]: "Ah, é que a gente também está se organizando ainda". [...] aí, eu disse assim: "eu vim aqui pra saber o que vocês teriam para nos oferecer, mas como não tem nada ainda e, pra não sairmos de mãos vazias, eu quero compartilhar com vocês o que tenho feito com eles [os alunos com deficiência]. [...] Eu não sei hoje, se eles estão mais estruturados, mas eu acredito que estejam mais estruturados. (D06)

Diferentemente da Instituição "A", quando questionados/as sobre a estrutura de apoio a estudantes com deficiência e a docentes em atividade com eles/as no âmbito universitário, os/as docentes atuantes na Instituição "B" trouxeram exemplos de ações diversas, mas também evidenciaram que o processo de organização estrutural foi evoluindo no transcorrer do tempo de acordo com as demandas apresentadas por esse público-alvo. Atualmente, há um setor destinado ao apoio de estudantes com deficiência localizado na unidade onde ocorrem as aulas de Ciências Contábeis e Administração – além do núcleo de acessibilidade e inclusão situado na sede da instituição, localizada em outro *campus* (D11):

> Existe um centro de apoio [ao estudante] em cada unidade nossa, mas também tem um centro de apoio na sede da instituição. Quando o aluno faz o processo de seleção, primeiro ele escolhe a instituição, depois, de acordo com o curso, ele pode ir para diferentes *campi*. Então, muitas das vezes, esse aparato para atender essa demanda [do aluno com deficiência] está hoje na sede. Então, quando o aluno faz a escolha para outra cidade, diferente da sede, [...] esse recurso é disponibilizado para aquela demanda, para atender o aluno. (D11)

> [...] logo no início, a gente não tinha um centro de recursos para atendimento [dos estudantes com deficiência]. [...] depois, no segundo momento, eu lidei com um aluno cego e nós tínhamos um monitor [da disciplina, para acompanhar o aluno] – aí, nós já começamos a dar uma melhorada [com relação ao acolhimento do aluno com deficiência] – depois que foi instalado um centro de atendimento na instituição [...] além do monitor, entraram os recursos tecnológicos [...]. (D11)

Com relação ao *apoio institucional a estudantes com deficiência*, na Instituição "B", os resultados trouxeram as seguintes contribuições:

a) para os/as estudantes com deficiência física/motora: (i) a acessibilidade arquitetônica – rampas, elevadores, barras, banheiro adaptado (D12, D20); e (ii) equipamentos – bebedouro adaptado (D12):

> Em relação às deficiências físicas e motoras, tem a questão de elevadores, tem tudo já adaptado para esse acesso [...] num primeiro momento, a gente só pensava nisso: as

> rampas, as barras de acesso, o bebedouro – hoje, tem lá um bebedouro menor, adaptado, largo. [...] a gente só pensava nessa parte física e, agora, vêm todas essas outras deficiências [...] e a gente tem repensado como agir. (D12)

> Outro ponto, também, é a questão do acesso, desde que ele chega à instituição, o aluno tem acesso, uma mobilidade com elevadores, em que ele pode acessar todos os andares, rampas [...]. (D20)

b) para os/as estudantes com baixa visão ou cegueira: (i) profissionais de apoio [monitores] para acompanhá-los/as durante as aulas, nas provas e trabalhos avaliativos (D12, D13, D14, D15, D16, D18, D19, D20); (ii) recursos materiais e equipamentos – *softwares* de leitura (D13, D16, D17), computador com teclado em Braille e fones de ouvido para o *feedback* do som ao/à usuário/a (D13, D14, D15, D16), lupas eletrônicas (D20); (iii) materiais adaptados – material de biblioteca adaptado (D13); material didático em formato Word/PDF para serem acessados por aplicativos de leitura (D14); e (iv) acessibilidade arquitetônica – piso tátil (D13):

> [...] a aluna com baixa visão, ela já veio com uma monitora [...] eles têm uma equipe relativamente grande [de monitores]. (D12)

> [...] enquanto tive alunos com deficiência na minha disciplina, esse departamento de apoio supria bastante das demandas. Havia *softwares* de leitura, empréstimo de equipamentos para ele [...] tinha todo o material de biblioteca adaptado para ~~deficiente~~ [alunos com deficiência] visual, teclado em Braille, *software* que lê para ele os materiais, outros *softwares* também - acho que até escrevem para ele o que ele fala - piso tátil e mais o monitor. [...]. (D13)

> [...] o próprio setor [de apoio ao estudante] disponibiliza recursos. No meu caso, que foi de Laboratório, o próprio setor de TI informou que tinha um computador específico com programas que auxiliam, dependendo do tipo de deficiência. Então, ele [o aluno cego] teve um ledor e toda a documentação [material didático] que eu passava, era no formato *Word* ou PDF para ser lido por esse programa. [...] existe também um aluno [...] para trabalhar dentro da instituição, que é um monitor, que fica dedicado a esse aluno. (D14)

> [...] para o aluno cego, [a instituição] deu para ele um computador com teclado em Braille e um sistema [aplicativo] em que o aluno conseguia ouvir o que ele estava digitando, por meio de fones de ouvido acoplados ao computador. E nesse departamento, nós temos vários monitores para acompanhar os alunos, tanto nas aulas quanto nos dias de prova - eles leem e transcrevem as respostas da prova para eles. (D15)

> [...] porque aqui tem monitores, por exemplo, para esse meu aluno, que ~~era deficiente~~ [tem uma deficiência] visual, ele tinha um monitor que sempre estava nas aulas com ele; tinha um computador específico também para ele fazer a leitura. (D16)

> [...] quem tem baixa visão precisa do acompanhamento - nas provas, em alguma atividade de leitura. Nas minhas disciplinas, isso foi bem atendido. Tinha o que eles chamavam de monitores [...]. (D18)

> Além disso, lá tem [...] equipamentos com *softwares* dedicados para dar suporte a aluno com cegueira, que foi o caso que eu tive. (D17)

> Nesses casos, do aluno que tinha baixa visão e do aluno cego, eles [do setor de apoio ao estudante com deficiência] disponibilizavam um monitor para assistir às aulas com esses alunos. [...]. (D19)

> [...] Tem a questão de equipamentos também, certa época, eu precisei de um apoio e eles tinham lá lupas, para o aluno visualizar melhor a escrita da prova. (D20)

> [...] o aluno [com deficiência visual] assiste a aula com um monitor, que o acompanha nas avaliações também. (D20)

c) para os/as estudantes surdos/as ou com deficiência auditiva: (i) acessórios - máscara com visor transparente que permite que se faça a leitura labial (D19):

> Inclusive, eu combinei com o aluno, de ele sentar na minha frente e, também, na pandemia, a gente usou uma máscara transparente para que ele pudesse ver meus lábios. [...] a instituição disponibiliza máscaras [...]. (D19)

Com relação ao *apoio institucional à docentes* em atividade com estudantes com deficiência, os resultados apresentaram: (i) distribuição de manual sobre desenvolvimento de material didático adequado (D12); (ii) cursos de capacitação para os/as professores/as – abordando temas como o capacitismo e a sensibilização no trato com os/as alunos/as com deficiência (D12); (iii) orientação sobre disponibilização de material didático em formato Word/PDF de modo a permitir o acesso por aplicativos de leitura; (iv) orientação sobre a fonte de letra adequada a ser utilizada nas provas para os/as estudantes com baixa visão (D15); (v) orientação sobre a deficiência do/a aluno/a e das demandas educativas desse/a aluno/a (D16); e (vi) seminários para trabalhar práticas de ensino remoto (D18):

> [...] orientação para desenvolvimento de material didático adequado [...]. Eles [do setor de apoio ao aluno com deficiência] fizeram um manual de elaboração de material didático e distribuíram para todos os professores; propuseram um curso mesmo de capacitação [...] no finalzinho do ano passado. Nesse curso, ensinava mesmo a montar os materiais - revia todo o manual que eles tinham feito [e disponibilizado aos professores] e trabalhava um pouco mais também a questão pessoal, emocional... falavam muito sobre o capacitismo [...] para a gente repensar as palavras [que estavam sendo utilizadas ao se referir a uma pessoa com deficiência] que a gente fala sem pensar e que aquilo poderia ser uma ofensa [...]. (D12)

> [...] quando eu fui informada que ela [aluna com deficiência visual] estaria na sala, eu fui informada que ela tem uma ajudante e que eu poderia estar passando o material [didático] para ela [a monitora] [...] eles têm uma equipe relativamente grande [de monitores] e foi assim naquele momento, lá em 2017, a gente ainda não estava digitalizado como a gente está agora, que a gente já tem todo o material preparado. (D12)

> [...] para os [alunos] que tinham baixa visão, eles pediam para que a gente fizesse a prova em uma fonte bem grande. Eles mandavam a fonte específica que a gente tinha que utilizar. Mas, depois de um certo tempo, essa questão passou a ser superada em função do monitor. (D15)

> Eles [do setor de apoio ao estudante com deficiência] explicam sobre a deficiência, explicam se aluno já possui algum acompanhamento [...] (D16)

> [...] no caso dos alunos que têm baixa visão, eles [do setor de atendimento ao/à aluno/a com deficiência] pediam para preparar o material com uma letra maior. [...] No caso do aluno cego, ele trabalhava com um *notebook*, que tinha um *software* que fazia a leitura pra ele e o teclado era em Braille [...] ele conseguia digitar e, às vezes, ele pedia pra mandar o material em *Word*, porque ele jogava o material em um outro *software*, que lia pra ele. (D19)

> [...] na questão das avaliações, o professor é orientado sobre como preparar uma prova. Se for prova escrita, impressa, para um aluno com baixa visão, por exemplo, utilizar um tipo de letra [fonte] 18, uma letra maior. (D20)

Melo e Araújo (2018) destacaram que, para trabalhar com esse alunado, são necessárias competências e habilidades profissionais diversas que não podem ser reunidas em apenas um espaço físico. Por esse motivo, deve haver uma articulação institucional para garantir o trabalho em rede e a conscientização da responsabilidade de cada setor e de todos os atores da instituição para que ocorra uma efetiva inclusão. Na Instituição "B", o Setor de Apoio ao/à Estudante com Deficiência é reconhecido pelos/as entrevistados/as como sendo um norteador para as questões relacionadas à inclusão, com grande destaque para a atuação desse setor (D12, D16, D17, D18, D19):

> [...] o acolhimento [...] eu acho que esse primeiro contato é realmente muito importante. Até mesmo quando eu recebi [a informação de que teria um aluno com deficiência na disciplina] pela primeira vez, eu retornei o *e-mail* e falei: "*okay*, o aluno está matriculado, mas o que eu tenho que fazer?" [...] eu não sabia como lidar [com o aluno com deficiência]. Então, acho que esse primeiro ponto já é muito importante. (D12)

> [...] nesse setor [...] responsável por essa questão; existem algumas assistentes sociais, algumas psicólogas que fazem parte desse setor e que fazem o acompanhamento dos alunos [com deficiência]. (D16)

> Todas as ações são centradas no setor de apoio ao estudante [com deficiência], especificamente, com o grupo que identifica e acompanha os alunos [com deficiência]. Então, salvo engano, são quatro profissionais. [...]. (D17)

> Ela [a instituição] tem um núcleo, especialmente, para cuidar dessa questão. Mesmo no momento da pandemia [...]. Nós fizemos, inclusive, um seminário, organizado por esse departamento, junto com a direção. Eu até apresentei algumas práticas para trabalhar o ensino remoto. [...]. Todo esse atendimento aí [relacionado ao aluno com deficiência] é [fica a cargo] desse setor institucional. (D18)

> Temos pessoas formadas na área, equipes que trabalham com essas pessoas… equipes que atendem, que orientam os mais diversos tipos de necessidades que os alunos possam ter. (D19)

Ainda com relação à estrutura de apoio – tanto física quanto de pessoal – na aplicação das provas para estudantes com deficiência das instituições pesquisadas, os resultados apresentaram duas realidades distintas:

a) na Instituição "B", um espaço físico criado para essa finalidade, com equipe de apoio definida (D20):

> Hoje, esse setor de atendimento [ao aluno com deficiência] foi estruturado e tem uma sala, um espaço próprio onde os alunos [com deficiência] realizam as avaliações, juntamente com o monitor. A gente entrega as avaliações para os técnicos [servidores] que atuam nesse setor e eles se encarregam de aplicá-las aos alunos com deficiência - eles têm monitores lá que se encarregam disso. (D20)

b) na Instituição "A", uma conjunção de esforços voluntariados (D06):

> [...] eu me coloquei à disposição do departamento [de Contabilidade] para aplicar as provas para os professores, uma vez que eu fui ledora de um instituto especializado em deficiência visual, com medo da rejeição [de alguns professores], porque eu comecei a ouvir, nos corredores, algumas coisas de que eu não gostei. [...] as pessoas não querem sair do seu arroz com feijão [do básico]. (D06)

> O que eu fiz também foi... eu abri um edital – quando ele [aluno cego] foi para o segundo período - para monitor voluntário. Eu pedi autorização e o departamento deixou. Aí consegui um aluno que quis – um aluno até que tinha vindo de uma unidade de humanas da instituição, com uma cabeça totalmente diferente, né? Aí, ele quis e ficou até 2021. Ele foi renovando, renovando, renovando e ficou fazendo estágio voluntário até 2021. Daí por diante, eu estou negociando com quem? Com os estagiários docentes e eles estão me ajudando [...]. (D06)

Melo e Araújo (2018) também expuseram que, para além dos ambientes acessíveis, a infraestrutura envolve serviços e produtos disponibilizados a estudantes com deficiência. Percebeu-se que, quando existe uma infraestrutura formalizada no atendimento desse público-alvo, como no caso da Instituição "B", outras ações vão sendo implementadas com o objetivo comum de levar o/a estudante com deficiência (ou com NEE) ao êxito acadêmico e social – conforme pode ser verificado no fragmento a seguir:

> Recentemente, também foi criado uma espécie de um centro acadêmico para os alunos ~~deficientes~~ [com deficiência]. Eu não sei exatamente como se chama, mas é uma associação de estudantes voltada para os estudantes com deficiência, onde eles fazem reuniões periódicas para poderem saber quais são as dificuldades que eles estão encontrando, ou seja, quais são as necessidades deles. (D16)

Assim, o Quadro 14 reúne os principais resultados das análises acerca dos temas oriundos da categoria "Preparação para Inclusão" de estudantes com deficiências no Ensino Superior na área de Contabilidade e Finanças das Instituições "A" e "B".

Quadro 14. Resultados por categoria – Preparação para Inclusão – e temas de análise

Categoria	**Tema**	**Resultados**	
		Instituição "A"	**Instituição "B"**
Preparação para Inclusão	Identificação de estudantes com deficiência	Informalidade do processo; Falta de comunicação oficial; Fator surpresa.	Formalidade do processo; Comunicação oficial ao/à docente, antecipadamente, ao período de aulas.
	Apoio institucional a estudantes com deficiência	Ausência de um setor de apoio estudantil atuando localmente na unidade; Prédio sem acessibilidade – tombado pelo Patrimônio Histórico e Cultural; Ausência de apoio institucional; Rede voluntária formada por docentes, técnicos administrativos, colegas de classe, família etc.	Setor de Apoio Estudantil atuando localmente na unidade; Prédio com acessibilidade arquitetônica; equipamentos adaptados, sinalização tátil; Disponibilização de recursos (físicos, humanos e tecnológicos) pelo Setor de Apoio Estudantil.
	Apoio institucional a docentes em atividade com estudantes com deficiência	Ausência de apoio institucional ao/à docente em atividade com estudantes com deficiência; Comunicação insuficiente recebida da sede; Rede de apoio formada por trocas de experiência entre docentes, reuniões de departamento, estagiários/as docentes, busca por informação junto a institutos especializados.	Setor de Apoio Estudantil atuante: Na distribuição de manual de procedimentos: para a produção de material didático e para a disponibilização desse material – formato/recursos; Na oferta de cursos de capacitação; No espaço apropriado para a aplicação de provas com monitoria.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Nessa primeira abordagem, caracterizou-se a importância do setor de apoio a estudantes com deficiência atuante na Instituição "B". A articulação desse setor com a Coordenação do Curso, com os/as docentes, com as instâncias superiores localizadas na sede, demonstrou a relevância de se ter um setor de apoio implementado em cada *campus* da instituição – atuando como um braço do NAI – de modo que o plano de acessibilidade e inclusão seja acompanhado localmente, considerando as particularidades das áreas. No Quadro 15, tem-se uma representação organizacional das Instituições "A" e "B" com base no que foi exposto até o momento.

Quadro 15. Síntese organizacional das Instituições "A" e "B"

INSTITUIÇÃO “A”	**INSTITUIÇÃO “B”**
NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (localizado na sede)	**NAI** – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (localizado na sede)
UNIDADE XYZ/A *Campus* em que são ministrados os cursos de Ciências Contábeis e Administração – distinto do *campus* em que fica localizada a sede da instituição. • **Não há setor de apoio ao estudante** Corpo docente Secretaria Acadêmica Colegas de classe Estagiários/as docentes Família do/a aluno/a Técnicos/as Administrativos/as Departamento de Contabilidade	**UNIDADE JPX/B** *Campus* em que são ministrados os cursos de Ciências Contábeis e Administração – distinto do *campus* em que fica localizada a sede da instituição. • **Setor de Apoio ao Estudante** (Presencial e EaD) Cadastramento do/a aluno/a Triagem do/a aluno/a Elaboração de parecer técnico Comunicação à Coordenação dos Cursos Comunicação aos/às docentes

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

4.3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta subseção, serão abordados os temas oriundos da categoria “Processo de Ensino e Aprendizagem”, estabelecida com o objetivo de levantar as estratégias de ensino empregadas, os recursos pedagógicos e os materiais didáticos utilizados, bem como o processo avaliativo aplicado a estudantes com deficiência no ensino de Contabilidade e Finanças das instituições pesquisadas.

Para iniciar a análise dos temas desenvolvidos nesta categoria, coube trazer a reflexão, expressa por um dos docentes participantes desta pesquisa, como forma de se pensar o currículo:

> Eu gosto muito de uma definição da professora emérita Myriam Krasilchik da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [...] ela falava: “você tem que pensar o currículo – porque, tradicionalmente, se pensa no conteúdo – mas tem que pensar que são quatro variáveis interdependentes: conteúdo, metodologia, recurso e avaliação.” Então, você tem essas quatro variáveis [para pensar o currículo], porque, dependendo do seu objetivo, você vai ter um conteúdo, um tipo de metodologia, um tipo de recurso e um tipo de avaliação. [...] a partir do momento que você tem um aluno com deficiência, você precisa repensar o processo [...]. (D13)

Nesse sentido, Lustosa e Ribeiro (2020) expuseram que o paradigma educacional inclusivo, baseado no respeito à diferença, exige currículos adaptados, estratégias de ensino inclusivas e acessibilidade em todas as dimensões – arquitetônica, instrumental e pedagógica.

Almeida e Ferreira (2018) enfatizaram que estar diante de um/a estudante que demanda recursos e técnicas diferenciadas de ensino requer o redirecionamento do olhar para a formação e atuação dos/as docentes universitários/as, no tocante ao pensar e agir do/a professor/a no ato de planejar, ensinar, aprender e avaliar.

Partindo desse entendimento, questionou-se aos/às docentes das Instituições "A" e "B" sobre as metodologias utilizadas, os recursos pedagógicos empregados no desenvolvimento de suas aulas, as adaptações efetuadas nos materiais didáticos e os métodos de avaliação aplicados aos/as seus/suas alunos/as com deficiência. A partir dessas contribuições, foram analisados os temas: *diferenciação na metodologia de ensino*; *diferenciação nos recursos pedagógicos*; *diferenciação dos materiais didáticos* e *diferenciação no processo de avaliação*, de modo que se pudesse extrair dessas observações a percepção entre a aplicação de um plano de aula diferenciado, ou seja, distintos para os dois públicos (estudantes com e sem deficiência) ou um plano de aula comum para ambos.

Ainda se desmembraram, da análise da categoria "Processo de Ensino e Aprendizagem", os temas *Participação dos/as discentes com deficiência*; *Desempenho dos/as discentes com deficiência*; *Dificuldades e Superações no Processo de Ensino e Aprendizagem de Estudantes com Deficiência*; *Estágio Supervisionado Obrigatório* e *Ensino Remoto Emergencial*.

4.3.1 Diferenciação na Metodologia de Ensino

A relação ensino-aprendizagem é composta pelo conjunto de atividades organizadas por professor/a e alunos/as, tendo como ponto de partida o nível de conhecimento dos/as estudantes e, por propósito, a apropriação de um saber historicamente acumulado. Ou seja, espera-se que haja uma transformação progressiva dos saberes discentes em direção ao domínio do saber sistematizado. Nessa perspectiva, a ação de ensinar é entendida como uma atividade de mediação em que são fornecidos aos/às estudantes as condições e os meios para que eles/as se apropriem do saber sistematizado, enquanto pessoas ativas no processo de ensino e aprendizagem. (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2019)

Sendo assim, cabe ao/à professor/a, considerando os conteúdos a serem ministrados e as características dos/as alunos/as, identificar as diferenças entre seu público-alvo e utilizar a

técnica de ensino que melhor se adapte a determinada situação (MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2019).

Com relação às metodologias de ensino utilizadas com estudantes com deficiência, os resultados desta pesquisa trouxeram as seguintes considerações:

- Para estudantes com baixa visão ou cegueira:

a) descrição a mais detalhada possível de figuras, quadros, tabelas, relatórios etc. (D03, D08, D13):

> [...] eles [de um instituto especializado em deficiência visual] me deram dicas muito importantes [...], por exemplo, se eu fosse mostrar uma tabela, [...] eu tenho que descrever a tabela, assim: "essa tabela tem dez linhas com cinco colunas; na primeira linha da primeira coluna está escrito isso e tal" [...]. Não adiantava você colocar um gráfico e dizer: "tá vendo esse ponto aqui?" Porque é o que a gente costuma fazer, né? Você tem que descrever: tem uma reta inclinada, tem uma curva, enfim, [...] coisas dessa natureza. (D03)

> [...] eu abria um *PowerPoint* em branco e usava a caneta do *mouse* para ir fazendo; e conforme eu ia fazendo essa moldagem com a caneta e ia descrevendo também, especificamente, para o aluno cego [...] (D08)

> A metodologia, então, é a mais descritiva possível, porque você perde o recurso analítico visual. Então, você tem que descrever muito - só que eu continuava deixando essas imagens, essas figuras no material para todos. Na apresentação, no dia [da aula], eu falava: "Fulano, no material enviado para você, eu descrevi essa figura, descrevi essa tabela". (D13)

b) modular o tom de voz nas informações/palavras que considerar relevantes para absorção do conteúdo, bem como repetir a informação de diferentes maneiras (D06, D17):

> O aluno com deficiência visual tem uma audição muito aguçada, então, se você brincar com a voz, dando ênfase nas palavras que são consideradas chaves, do que você está explicando, de conceitos que você quer que ele guarde, você repita várias vezes, dando ênfase naquela informação e ele vai entender que aquilo é importante. Você brinca com o tom da voz para eles [...] você repete várias vezes de formas diferentes. Aí, a pessoa vai compreendendo o conceito. (D06)

> A [minha] fala foi mais pausada e a forma de dizer a mesma coisa de mais de uma forma. Por quê? Como ele tinha a limitação de visualizar o quadro, o livro... acabava ficando muito prejudicado em relação aos outros. Então, o maior ajuste não foi no conteúdo, foi na forma de falar, para que durante as aulas [...] poder registrar a [minha] fala (D17)

c) se confortável para o/a aluno/a, utilizar recursos orais nas atividades (D11):

> No caso do aluno com baixa visão, [...] por exemplo, na hora de fazer o exercício, os outros alunos faziam o exercício [individualmente] e ele vinha para a minha mesa e fazia comigo. [...] "Você não precisa escrever, não precisa! Mas eu quero que você me responda: Integralização de capital, R$ 20.000,00. Como eu faço esse lançamento?" "Professor, credita a conta Capital, que aumenta o Patrimônio Líquido

> e debita a conta Banco ou Caixa, que aumenta o Ativo". É isso que eu quero que ele saiba, entendeu? [...] o mecanismo das contas [...] eu quero que ele entenda o processo, a razão de ser, entende? (D11)

d) ter o cuidado de disponibilizar o material didático em um formato (Word/PDF) que os recursos de TA consigam acessar (D16):

> Eu costumo fazer a minha aula em *slides*, faço uma aula expositiva e, em sequência, na aula seguinte, eu resolvo exercícios sobre aquele determinado conteúdo. A diferença para o aluno ~~deficiente~~ [com deficiência], era que ao invés de passar para ele o conteúdo em *slides*, eu passava para ele em *Word*, porque o sistema dele não lia os *slides*. E também passava para ele o gabarito da resolução dos exercícios, o que eu não faço com os outros alunos, eu corrijo em sala de aula, no quadro. Mas, para ele, eu passava o gabarito para que ele pudesse acompanhar o que estava sendo feito em sala de aula. (D16)

- Para estudantes com deficiência auditiva ou surdez:

a) ter o cuidado de se posicionar na direção do/a aluno/a enquanto estiver explicando o conteúdo – para aqueles/as que são oralizados/as e fazem leitura labial (D04, D05):

> [com relação à] deficiência auditiva, como não tem [um intérprete de] Libras na sala, ele consegue fazer a leitura labial, então eu dou a minha aula olhando para esse aluno [...] - você fala um pouquinho devagar - e por meio da leitura labial, ele consegue [acompanhar a aula]. (D04)

> [...] o cuidado, para a aluna com deficiência auditiva, é só não dar as costas pra ela [...] enquanto estou explicando a matéria, para que ela consiga acompanhar esse processo – mas, só isso. (D05)

b) a localização do/a estudante na sala de aula deve ser próxima do/a professor/a de modo a facilitar a comunicação (D10):

> [...] no meu caso, [...] eu acertei com ela: [aluna surda oralizada que faz leitura labial] [...] você vai sentar aqui do meu lado, eu vou falar diretamente pra você e você vai levantar a mão a qualquer momento que você não tiver entendido. (D10)

- Para estudantes com deficiência física/motora:

a) diminuição do ritmo da aula – desacelerar a aula ou criar meios para suprir essa demanda (D09):

> [...] nas resoluções, que é a segunda parte, a gente faz muitos exercícios. Aí, são muitas questões para copiar [...]. Eu vejo que alguns ficam ouvindo muito atentamente e depois tiram a foto [do quadro], outros preferem ficar anotando; eu o vejo anotando muita coisa [o aluno com deficiência física]. E a gente segue mais ou menos essa dinâmica. (D09)

> Então, a princípio, os ajustes não precisaram ser enormes... a não ser, ter o cuidado de dar um tempo a mais para ele copiar... dar uma pausa depois de passar o material, para que ele possa copiar o conteúdo do quadro. (D09)

Com relação ao ensino diferenciado ou comum, conforme entendimento de Antunes *et al.* (2013), sobre a reestruturação do ensino de modo que ele aconteça de forma diferenciada, ou seja, baseado no princípio da não discriminação e com alterações necessárias para receber e formar o/a aluno/a, talvez, pelo inexpressivo quantitativo de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças, das instituições pesquisadas, seja um entendimento ainda em formação. No primeiro momento, foi percebido um tratamento indiferenciado, conforme se pode observar nos excertos abaixo (D01, D03, D05, D10, D11, D13, D14, D19), demonstrando o que Antunes *et al.* (2013) consideraram se tratar de um modelo mais conservador, que não responde à diversidade nem internaliza o verdadeiro conceito de educação inclusiva:

> [...] minhas aulas são expositivas, [...] e eu não tenho nenhuma ferramenta específica que eu tenha utilizado até hoje para a situação dele não [aluno cego] [...]. (D01)

> Eu não tenho uma metodologia própria para os alunos com deficiência. [...] eu fiz alguns ajustes na época, e não tive nenhum outro aluno [com deficiência]. Foi uma coisa meio de tentativa e erro que eu fui fazendo [...]. (D03)

> [...] eu não cheguei a adaptar o Plano de Aula. Então, eu sempre dava a mesma aula para todos os alunos, né? E, aí, as ferramentas adicionais eu colocava para ele [aluno cego]. Então, assim, a condução da disciplina para a turma foi a mesma, independente dele ou não; mas eu colocava algumas ferramentas a mais para ele [...] (D05)

> Não é diferente dos demais [...] eu não fiz uma aula em separado, diferenciada pra ela [aluna surda oralizada], porque ela não está precisando. (D10)

> [...] a gente não tem uma turma especial para o aluno com deficiência, né? Dentro de uma turma regular... Então, para minimizar, tanto pra ele quanto para os colegas, o plano de aula é único. (D11)

> [...] só adaptei esses instrumentos para ele [aluno cego], mas continuei usando os mesmos instrumentos - não criei novos instrumentos para ele. (D13)

> Ela [a aula] segue o mesmo parâmetro, o mesmo trâmite, uma vez que, quando presenciei esse aluno [cego], ele teve uma pessoa ao lado dele o tempo todo; então, não houve necessidade de uma mudança em questão de metodologia, mas sim documental [no material didático]. (D14)

> Um plano de aula comum, que é aplicado para todos os alunos - tanto para os que têm alguma necessidade [educativa] especial, quanto para aqueles que não têm - sempre dividido em três partes [...]: exposição, prática e conferência. (D19)

Embora os resultados trouxessem um discurso de plano de aula comum, o sentido expresso nele, parece não se tratar de sinônimo de plano indiferenciado, mas de um plano único adaptado que contemple alunos/as com e sem deficiência. Nos excertos a seguir, fica mais claro

o entendimento de “estratégias diferenciadas”, mesmo se utilizando da expressão “plano de aula comum”. Cabendo destacar que algumas dessas práticas docentes contemplaram apenas um tipo/grau de deficiência e, no máximo, dois/duas alunos/as com deficiência por período letivo (D12, D18, D20):

> [...] não há diferença nenhuma na metodologia. Hoje, não tem nenhuma diferença na metodologia nem no material didático para os alunos com deficiência. Então, a dinâmica da aula é a mesma; é um planejamento comum. Então, assim, eu acho que vale incluir aí, que esse planejamento comum já contempla [os estudantes com baixa visão]. (D12)
>
> Na verdade, para todas as disciplinas, eu tenho um formato de trabalho bem diversificado, mas isso já pensando no conjunto de todos os alunos, de ter uma estratégia diferenciada [...]. (D18)
>
> [...] a aula é bastante exploratória, você apresenta o tópico, mas ela é argumentativa também. Então, quando você conversa, você vai trocando aquela ideia dos conceitos e tal. Então, com relação a essa parte, eu vejo que foi possível deixar o aluno com deficiência integrado com os demais e vice-versa. [..] o meu método é o diálogo [...]. (D20)
>
> [...] porque isso é importante: você não está readequando o seu plano [de ensino] na sua forma de trabalhar em sala de aula, mas você está adicionando mais alguns recursos que você deve colocar à disposição daquele aluno que tem uma limitação [...]. (D18)

Essas opiniões já se aproximam do entendimento de Antunes *et al.* (2013), embora apresentem essa diferença semântica. Segundo Santos (2003, p. 56):

> [...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Nesse sentido, ainda como forma de pensar metodologias inclusivas, os fragmentos a seguir trouxeram a concepção de equidade, ou seja, de reconhecer que todos/as precisam de atenção, mas não necessariamente dos mesmos atendimentos (D10, D11, D18):

> [...] muitas vezes, eu tenho um aluno que considerado ~~mais normal~~ [sem deficiência], que tem um poder aquisitivo que não o permite frequentar as aulas regularmente. Então, neste caso, você tem que dar um tratamento mais especial [diferenciado] para esse aluno, ter um olhar mais atento para esse aluno do que para o outro aluno. São várias questões, então, eu tento criar oportunidades e, aí, eu já coloco todo mundo no mesmo balaio, entendeu? (D18)
>
> [...] eu tenho um aluno [com deficiência] que precisa ser incorporado nesse processo, como tenho outros [sem deficiência] que também precisam ser incorporados. Isso é muito importante. Eu acredito que todos precisam de atenção. [...] eu posso ter uma pessoa, dentro da sala de aula, que pode não apresentar nenhum elemento do ponto de

> vista físico que a impeça ou que demonstre ter uma necessidade de atenção [...] e que não flui o processo de aprendizagem para ela. (D11)

> [...] eu tenho alunos pobres e ricos, eu tenho alunos de todo tipo: que moram longe, que moram perto... e eu tento tratar todo mundo igual? Não! Eu tenho que tratar todo mundo diferente, porque eu acho que é tratando diferente que se dá alguma igualdade [...] (D10)

> [...] por exemplo, eu estou fazendo um trabalho em sala de aula que vai acabar no final da aula e o resultado tem que ser postado no sistema ao final da aula. Eu tenho alunos que moram muito longe, então, eles me pedem: "Professora, posso ir embora, eu e Fulano, a gente vai discutindo no trem e o nosso último trem sai não-sei-lá-que-horas e, aí, a gente posta quando chegar em casa, porque o sistema fica aberto até às 23:59h?!" Se eles ficarem até o final da minha aula, eles perdem o último trem, então, como dizer não, numa situação dessa? Eu só dei esse exemplo, para explicar que pessoas diferentes precisam de um tratamento diferente mesmo. Com essa aluna [surda oralizada que faz leitura labial] também tem que ter um tratamento diferente, para ser igual. (D10)

No entanto, o tratamento diferenciado não pode ser confundido com o "jeitinho", mas sim em criar ferramentas que oportunizem aos/às alunos/as maior autonomia na execução de tarefas, na realização das avaliações e dos trabalhos, ou seja, que deem a eles/as maior poder de atuação (D06, D18, D19, D20):

> Inclusive, essa questão eu levei para eles [alunos com deficiência] antes, quando da reunião que fiz com eles. Eu apresentei meu Plano de Aula e disse: "eu faço assim, assim, assim e assim; como vocês querem que eu trabalhe com vocês? Vocês querem que eu faça alguma coisa para facilitar a vida de vocês?" "Não, professora, pode ser da forma que a senhora falou mesmo, do jeito que faz pra todo mundo." E eu percebi que eles não queriam tratamento diferenciado. Isso é muito deles e, também, eleva a autoestima. (D18)

> Eu mudei o tipo de aplicativo, porque eu tenho que incluí-lo, ele tem que se sentir parte da aula [daquele ambiente]. Ele não pode se sentir [pensar] assim: "eu estou aqui e ela vai dar um 'jeitinho' para mim", porque isso não é inclusão [...] para mim, inclusão é ele participar igual a todo mundo. (D06)

> Com relação aos conteúdos, às ementas de disciplinas, não [precisou fazer ajustes]. Os conteúdos são os mesmos. O profissional [futuro contador] precisa de ter uma formação, então, o conteúdo é o mesmo. (D20)

> No meu caso, eu sempre destinava mais ou menos vinte minutos do final da aula para poder atender esses alunos. Era um momento que eu deixava para sanar dúvidas de todos os alunos, mas, na maioria das vezes, os alunos não aproveitavam esse tempo e, aí, eu destinava esse tempo para esses alunos que tinham uma necessidade [educativa] especial. (D19)

Também foram levantados na pesquisa, outros aspectos a serem considerados na construção de uma metodologia de ensino a ser utilizada com estudantes com deficiência, tais como:

a) a participação do/a estudante na construção dessa metodologia (D03, D18):

> Tudo começa e termina no planejamento. E nesse planejamento, você tem que conhecer o aluno com o qual você está trabalhando. Isso vale para todos. Com o aluno que tem essa limitação [a deficiência], a reunião que antecede o curso, é muito importante para você conhecê-lo, para conhecer o ponto de vista dele. (D18)

> [...] porque isso, inclusive, foi o pessoal lá [de um instituto especializado em deficiência visual] que me sugeriu: "pergunte a ele do que ele precisa, não fica oferecendo um monte de coisas." [...] então, para que eu oferecesse aquilo de que ele realmente precisasse. E foi mais ou menos isso que eu tentei fazer [com o aluno cego]. (D03)

b) a criação da noção de pertencimento ao ambiente universitário pelo/a estudante com deficiência (D06):

> Primeiro, ele [aluno cego] foi incluído na instituição. [Então], como é que eu vou fazer essa inclusão dele na sala de aula? – fazer ele se sentir parte [dela] – e, ao mesmo tempo, também adaptar o material para ele? Porque são duas coisas distintas: uma coisa é adaptar o material para ele; outra, é incluí-lo na aula, fazê-lo sentir parte daquele ambiente. (D06)

c) ter conhecimento da realidade do/a aluno/a e da deficiência dele/a de modo a não vislumbrar possibilidades que podem não existir ou mesmo para desfazer crenças como, por exemplo, de que todo/a surdo/a faz leitura labial ou que todo/a surdo/a fala Libras (D06):

> [...] eu perguntei se ela queria que eu pedisse um tradutor de Libras [para ela]. Ela disse que não, porque não sabia Libras. [...] disse que sempre tinha estudado em escola ~~normal~~ [regular] e que escutava muito pouco. E ela não conseguiu se adaptar, também, com um aparelho auditivo. (D06)

d) as trocas de experiência que funcionaram (e também as malsucedidas, para que se possa evitar possíveis erros) na atuação como professor/a, ou seja, atuar como um/a multiplicador/a das práticas docentes com esse público (D05):

> [...] a gente [docentes] tem essa prática de passar para o próximo professor, que vai atuar com o aluno [com deficiência], as necessidades dele, os ajustes do material... a gente conversa sempre [sobre isso]. (D05)

Ademais, o Quadro 16 detalha as principais metodologias utilizadas pelos/as docentes participantes desta pesquisa. Salientando que os questionamentos foram feitos de forma ampla sem especificar qualquer método. Portanto, o resultado não esgota as possibilidades

metodológicas utilizadas por eles/as, tampouco equivale a dizer que não tenham sido empregadas outras metodologias no período.

Quadro 16. Metodologias de ensino utilizadas pelos/as docentes participantes da pesquisa

METODOLOGIAS DE ENSINO	**Baseadas em Exposição:**	**DOCENTE**
	Aula expositiva	D01, D02, D08, D09, D10, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D19
	Aula expositiva dialogada	D11, D18, D20
	Seminário	D02, D18
	Palestra	D18
	Estudo dirigido	D13
	Baseadas em problematização:	**DOCENTE**
	Estudo de caso	D13, D18
	Pesquisa	D02, D18
	Questão Problema	D18
	Baseadas em dinâmicas de grupo:	**DOCENTE**
	Debate	D02, D10, D12, D18
	Baseadas em atividades práticas:	**DOCENTE**
	Resolução de exercício	D01, D02, D05, D08, D09, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D19
	Trabalho aplicado	D13, D17
	Simulação	D12, D18
	Quiz	D18

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Constatou-se que as metodologias de ensino utilizadas foram: (i) baseadas em exposição - aulas expositivas, aulas expositivas dialogadas, seminários, palestra e estudo dirigido; (ii) baseadas em atividades práticas – resoluções de exercício, trabalhos aplicados, simulações e *quiz*; (iii) baseadas em problematização – estudos de caso, pesquisas e questão problema; e (iv) baseadas em dinâmicas de grupo – debates; enquanto que as mais utilizadas foram aulas expositivas/dialogadas, resoluções de exercícios e debates confirmando o que a literatura da área revela (MAZZIONI, 2013; CASTANHA *et al.*, 2017; CRUZ; MIRANDA; LEAL, 2020).

Apesar de o resultado ter revelado que as técnicas baseadas em exposição são as mais conhecidas pelos/as docentes, conforme exposto por Coimbra (2019), e algumas opiniões revelarem a predileção pelo quadro e giz (D05, D09):

> [...] eu sigo um pouco a ideia do quadro negro, porque eu acho, pelo menos para mim, que é importante essa vivência do cara [aluno] anotar, escrever [...]. (D09)

> [...] eu uso muito o quadro, tem o livro, os exercícios. Eu não estou usando muito os *slides* porque eu percebi que os alunos – de forma geral – prestam muito mais a atenção quando eu escrevo no quadro. Então, eu escrevo no quadro e vou desenvolvendo o raciocínio junto com eles. (D05)

Também se percebeu uma tímida configuração de técnicas que se distanciam da abordagem tradicional do ensino de Contabilidade e Finanças como, por exemplo, pesquisa e *quiz* (D02, D18) – esta última já em decorrência das tecnologias digitais:

> [...] o TCD, que é um Trabalho de Conclusão de Disciplina, um trabalho de pesquisa - eu gosto de trabalhar isso também (D18)

> [...] tem um projeto de pesquisa que será formado por cinco ou seis alunos e que ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] também já está contemplado numa equipe, né? [...] eles moldam um projeto de pesquisa, que eu vou desenvolvendo com eles desde o início [...] eles já têm um problema de pesquisa para irem pensando e vão desenvolvendo as partes durante a disciplina [...] e, no final, eles me entregam todo o trabalho completo - o projeto - que é só introdução, o referencial e a metodologia; não precisam coletar os dados e analisar porque não ia dar tempo - e, aí, depois, eles têm que apresentar para os colegas [...]. (D02)

> [...] então, a gente experimentou algumas [práticas] que foram legais: jogos, *quizzes* [...] e os alunos organizaram *quizzes* para Agenda Acadêmica, com premiação... premiação com nota... foi bem legal! Aí, não tem como você deixar de envolver todos os alunos no pacote, entendeu? [...] essas atividades têm que ser preparadas para todos, entendeu? (D18)

Cabendo ressaltar que toda técnica se relaciona aos fins a que se presta, e a forma como é utilizada é que vai definir o seu potencial educativo (ARAÚJO, 2011).

Na sequência, o Quadro 17 apresenta os principais resultados sobre a *diferenciação na metodologia de ensino* utilizada com estudantes com deficiência pelos/as docentes entrevistados/as das Instituições "A" e "B".

Quadro 17. Resultados por categoria e tema de análise – Diferenciação na metodologia de ensino

Categoria	**Tema**	**Resultados**
		Instituições "A" e "B"
Processo de Ensino e Aprendizagem	Diferenciação na metodologia de ensino	Quanto a estudantes com baixa visão ou cegueira: - Descrição detalhada de figuras, quadros, gráficos, tabelas, relatórios etc.; - Modulação do tom da voz em palavras-chaves; - Repetição da informação de diferentes maneiras; - Utilização de recursos orais nas atividades; - Disponibilização de materiais didáticos em formato (Word/PDF) de modo a permitir o acesso por aplicativos de leitura. Quanto a estudantes com deficiência auditiva ou surdez (oralizados/as que fazem leitura labial): - Se posicionar na direção do/a aluno/a de forma que ele/a tenha boa visibilidade do rosto de quem estiver com a fala; - O/a aluno/a deve sentar próximo ao/à professor/a de modo a facilitar a comunicação. Quanto a estudantes com deficiência física/motora: - Diminuir o ritmo da aula de modo que o/a aluno/a possa copiar o conteúdo do quadro (ou criar condições que o/a facilite nessa atividade). Quanto ao plano de ensino (diferenciado ou comum):

		- Plano de ensino comum com as adaptações necessárias para atender estudantes com deficiência, com base no conceito de equidade, ou seja, mesmo conteúdo com diversos modos de alcançá-lo. Criar ferramentas que oportunizem os/as estudantes maior autonomia na execução das atividades. Outras considerações comuns: - Participação do/a estudante com deficiência na construção da metodologia a ser utilizada com ele/a; - Desenvolver no/a estudante a noção de pertencimento ao ambiente universitário; - Conhecer a realidade do/a aluno/a e da deficiência dele/a de modo a não criar expectativa que não poderá ser atendida por ele/a; e - Trocar experiências, tanto bem quanto malsucedidas, sobre suas práticas docentes para que outros/as professores/as que atuem com o/a estudante possam adotar/aprimorar a estratégia que tenha surtido bom resultado, bem como evitar a que não tenha produzido o efeito esperado.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

4.3.2 Diferenciação nos Recursos Pedagógicos

Recursos pedagógicos compreendem uma diversidade de instrumentos e métodos utilizados como suportes no desenvolvimento das aulas e na organização do processo de ensino e aprendizagem e se relacionam com a ideia de que o/a docente tem o controle dos meios de como se aprende e de como se transmite o conhecimento (MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2019).

De acordo com os resultados apresentados, os principais recursos pedagógicos utilizados pelos/as docentes das instituições “A” e “B” foram designados a estudantes com baixa visão ou cegueira:

a) ferramentas de tecnologia digital – para garantir o acesso ao conteúdo (D01, D06):

> No caso do aluno cego, [...] na época, [...] eu fui orientada para utilizar o Conferência *Web* e aí ele falou assim: “Professora, eu não consigo usar o Conferência *Web*, porque o meu computador e os sistemas que eu tenho não conseguem ler esse Conferência *Web*”. Os *links*, a forma de clicar onde tem que clicar. [...] no [*Google*] *Meet* já tem tudo isso ajustado e adaptado [...] foi mais fácil fazer no [*Google*] *Meet* [...] (D01)

> [..] eu usava um aplicativo que, para ele [aluno cego] participar, ele tinha que fazer em dupla com outro colega - não porque ele não tinha acesso à *internet*, mas porque precisava ver [localizar as informações]. Aí, eu descobri um outro aplicativo que eu imprimia os *QR Codes* e, no dele, eu escrevia em Braille e colei... e, então, ele passava [lia] e tinha [as opções] A, B, C e D e ele ia rolando pra cima e eu ia lendo as opções de resposta pra ele. (D06)

Nesse contexto, cabe ressaltar o destaque dado às tecnologias digitais como extensão da sala de aula. Embora comum a todo alunado, se deve reconhecer a contribuição dessas tecnologias no ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Nogueira *et al.* (2020)

esclareceram que Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são *softwares* desenvolvidos para o gerenciamento da aprendizagem via *web* e relataram que, no Brasil, o mais comumente utilizado é o *Moodle*®, sendo um ambiente no qual o/a docente pode construir seu/sua curso/disciplina, deixando organizada a sequência em que o conteúdo será abordado, centralizando os recursos, atividades etc., além de ser um canal de comunicação entre docentes e discentes.

Os resultados demonstraram a utilização desses recursos tecnológicos como uma extensão da sala de aula – Plataforma AVA, *YouTube*, *WhatsApp*, *Google Classroom* (D01, D02, D05, D08, D13, D18):

> Eu disponibilizei [o material didático] para todo mundo no AVA, do ambiente virtual [da instituição] [...] comecei a gravar as minhas aulas também. Hoje, eu tenho no AVA todas as minhas aulas gravadas, todos os materiais, tem tudo lá, o aluno pode ter acesso no tempo em que ele quiser lá. Os vídeos, as aulas, os textos, está tudo lá disponível para o aluno [...]. (D01)

> Eu sempre uso essa plataforma [AVA] para disponibilizar todos os materiais, todos os *slides*, os conteúdos, algum artigo, [...] as atividades, tudo está lá... é um repositório, digamos. [...] e, depois de corrigir as atividades, a resolução delas [...] o trabalho, as explicações das avaliações também está tudo dentro do AVA. (D02)

> Tinha muita coisa no AVA, então, eles faziam os exercícios no AVA, eles baixavam os arquivos e subiam [salvavam as resoluções] também no AVA, então, nesse sentido, eu não precisei alterar nada do planejamento [de aula], somente recursos extras. (D05)

> Quando eu comecei a ministrar, em 2001, a gente trabalhava muito com *xerox*. Então, tinham pastas reservadas dos professores e o aluno ia lá e tirava as *xerox*. [...] O curso estava lá montado. [...] com o decorrer dos anos, houve essa mudança tecnológica e a gente começou a disponibilizar materiais em plataformas educacionais de suporte à educação presencial. Hoje, por exemplo, a gente usa o *Google* Sala de Aula, do pacote *Google Education* da nossa instituição. (D13)

> Eu trabalho de forma presencial também utilizando o [*Google*] *Classroom* em sala de aula. [...] do que o ser humano mais gosta atualmente? Celular. Tecnologia. [...] se você tem uma baita tecnologia - as tecnologias digitais - você tem que usá-las favoravelmente ao ensino e aprendizagem [...]. Você tem que explorar o que eles têm de melhor: essa habilidade [com as tecnologias digitais]. Então, para todas as disciplinas, a gente trabalha com a tecnologia digital, mesmo que a disciplina seja presencial [...]. (D18)

> [...] e o que foi debatido em sala de aula, o conteúdo daquele seminário já vai para a plataforma *Google Classroom*, como uma extensão da sala de aula, para dar continuidade ao debate. Também é formado um grupo no *WhatsApp* que é movimentado durante as aulas. (D18)

> Então, eu dava aula síncrona na quarta, que era gravada e disponibilizada, logo em seguida, no *YouTube*, e colocava [o *link*] no AVA para eles terem acesso durante a semana. (D08)

Outro fator que contribuiu para o bom desenvolvimento das aulas, evidenciado na pesquisa, foi a contribuição dos recursos de TA e demais recursos à disposição do aluno para acompanhar as aulas (D03, D17, D20):

> Nós tivemos um aluno, que tinha um equipamento [computador com teclado] em Braille, então, ele tinha habilidade nisso; e ele tinha programas de leitura para ler os materiais. Em sala de aula, esse aluno usava o computador normalmente. (D20)
>
> [...] então, ele ficava sempre na primeira carteira e sempre com o gravador para poder registrar a fala [o áudio]. (D17)
>
> [...] ele já conhecia o *software* de voz, que eu ia sugerir para ele [...] e olha que eu estou falando de muitos e muitos anos atrás [2008]. (D03)

b) materiais alternativos – utilizados como recursos pedagógicos na criação de materiais grafotáteis com a finalidade de promover aos/às estudantes a noção espacial dos relatórios contábeis, bem como mostrar a disposição das informações neles contidas; como, por exemplo: (i) peças de lego (linha de brinquedo constituído por blocos plásticos de encaixe que podem ser montados para criar modelos), material de modelagem (D05); e (ii) cola 3D, palitos de dente, barbante (para a criação do alto-relevo das linhas dos relatórios e dos razonetes), "pedrinhas" autocolantes de enfeites de Carnaval (para simulação da escrita em Braille) (D06) - improvisações as quais recorreram na ausência de material apropriado:

> Além de eu ter utilizado as peças de lego para demonstrar os relatórios, [...] usava massinha de modelar para tirar a previsão dos tributos - ICMS, PIS, COFINS – recuperável. A professora de Contabilidade I tinha impresso uns protótipos de Balanço Patrimonial, de Demonstração do Resultado do Exercício [...] com inscrições em Braille [...] para que ele [aluno cego] conseguisse entender e visualizar a estrutura ali [...]. (D05)
>
> A ideia é fazer todos os modelos de demonstrações em 3D. [...]. Eu consegui uns legos emprestados, na época. Então, eu escrevi em Braille e colei. E ele usou [esse material] para aprender [a estrutura da DRE - Demonstração do Resultado do Exercício]. Aqui, oh, Receita Bruta, como é que se chega na Receita Líquida; os Abatimentos... entendeu? [explicando para mim enquanto mostrava o protótipo]. (D06)
>
> Aqui é um "diário de lançamento". [...] eu peguei palito... minha amiga estava lá em casa e ela falou: "vamos usar palito de cozinha!" [...] quando eu cheguei na aula com esse material, o Beltrano [aluno cego] falou: "Ô professora, a senhora mudou o material, não é mais aquela cola, né?" Eu falei: "Não é cola, eu mudei. Adivinha aí que material é esse!" E ele: "Madeira?" E eu rindo: "Isso mesmo; é palito de dente. (D06)

Galvão Filho (2012) comentou que a funcionalidade de um determinado dispositivo não seria o único fator crítico para o sucesso no uso de um recurso de TA, mas de um conjunto de

variados fatores - desde psicológicos e motivacionais até estéticos, sociais, ambientais – e para que a funcionalidade aconteça, torna-se primordial que todos os envolvidos possam contar com um suporte técnico em cada etapa do processo e, também, com a participação do/a aluno/a na validação do material.

Os resultados desta pesquisa apresentaram esse cuidado com a validação do material, realizada pelo aluno cego (D06) e, também, o suporte técnico oferecido pela servidora do instituto especializado em deficiência visual (D06):

> E aqui, oh, está tudo em Braille. E, aí, o Beltrano [aluno cego] testa [a escrita e os protótipos]. Ele fala: "Essa letra está errada, está muito junto, precisa separar". O Beltrano faz o teste de qualidade [risos]. [...] Porque foge da realidade, né? São materiais alternativos. (D06)

> Isso aqui foi a Fulana [servidora que atua em um instituto especializado em deficiência visual] que me deu para eu aprender... entender o tamanho, a altura e o espaçamento para formar uma letra, porque tem uma definição. E tem também um espaçamento entre as letras para formar uma palavra e, entre as palavras, para formar uma frase. Então, assim, é trabalhoso. Aí, ela me deu toda essa especificação [Normas Técnicas para Produção de Textos em Braille]. (D06)

c) profissional/pessoal de apoio – monitorias, estagiários/as docentes, monitoria de disciplinas. Um ponto bem marcado pelos/as docentes entrevistados/as, no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, se ateve ao recurso (humano) de apoio à docência (e aos/às discentes) desenvolvido pelas monitorias (D05, D07, D08, D11, D13, D,14, D15, D17, D18, D19, D20). Dentre as observações, evidenciaram-se: (i) a relevância desse/a profissional/pessoa de apoio – opiniões reforçadas por adjetivos como "importante", "imprescindível", "fundamental" (D13, D05); (ii) a questão da legalidade por se tratar de um direito (D18); e (iii) a atuação conjunta com o/a docente na produção e adaptação de materiais didáticos, assim como o amplo suporte aos/às discentes; (D08, D17, D14, D11):

> A monitora é um recurso humano <u>importante</u>, presente em todas as aulas ao lado deles, conversando com eles, tendo algumas impressões - se eles estavam entendendo ou não - porque ela consegue passar e verificar se eles estão captando ou não o que eles deveriam captar. Então, um recurso <u>imprescindível</u>, na minha opinião, é a monitora. (D13) [grifos meus]

> Ah, uma coisa que tinha, principalmente para o aluno com deficiência visual, era um monitor voluntário que ajudava ele ali – era um monitor voluntário, porque não tinha bolsa. Ele ajudava bastante nesse processo. [...] por exemplo, eu fazia os exercícios no quadro e o monitor ia explicando pra ele o que que eu estava escrevendo no quadro, né? Cada coisa que eu escrevia, como estavam dispostas as informações e isso ajudou muito nesse processo, porque, como não tinha material e também não tinha outro tipo de recurso, Braille, coisas assim... então, o monitor foi <u>fundamental</u> na disciplina nesse processo de apoio. (D05) [grifo meu]

> [...] o aluno com baixa visão, claro, tem direito ao monitor - e ele tem essa autonomia de marcar o melhor horário pra conversar com o monitor. (D18) [grifo meu]

> [...] em Matemática Financeira, a monitora conseguiu um *software* que transformava as funções do *Excel* em áudio, então, ele [aluno cego] aprendeu Matemática Financeira com o *Excel*. (D17)

> No desenho de um Razonete ou no desenho de um Balanço, eu descrevia esses cenários da imagem para ajudar no entendimento dele [aluno cego]; mas a monitora também ajudou muito nesse processo. (D14)

> [...] se ele [aluno cego] precisar de uma atenção em relação ao material didático, a gente discute isso com o monitor, que pode fazer um acompanhamento da resolução dos exercícios. [...] o que a gente faz é, de certa forma, pegar esse material e utilizá-lo [adaptá-lo] diante daquela necessidade apresentada pelo aluno. (D11)

> [...], mas o mérito nem é meu, neste caso. Eu fiz uns vinte e oito exercícios para o semestre e o monitor da minha disciplina foi lá fez os vinte e oito gabaritos de forma que o aluno cego pudesse acessá-los [...] (D08)

Embora se reconheça a necessidade da monitoria no processo de ensino e aprendizagem, também se ventilou a ideia sobre até que ponto não ficaria comprometida a integridade da formação de estudantes com deficiência, uma vez que, em determinadas situações, parte efetiva das avaliações e pesquisas é realizada justamente pela monitoria. Por exemplo, em um trabalho aplicado, em que fosse pedido para pesquisar a taxa anunciada de determinado produto de modo a verificar taxa efetiva aplicada. Parte dessa atividade envolve pesquisa em encartes, panfletos – materiais que não estão adaptados nem se encontra em áudio dos anúncios; e, também, outras relações entre teoria e prática, que acabam colocando estudantes com deficiência à margem das escolhas no processo (D17):

> [...] qual é o tipo de adaptação para essa situação? O monitor faz parte da pesquisa. Então, a formação do aluno acaba ficando incompleta em função das próprias limitações, porque, parte do processo, é você pesquisar e achar o que está correto, mas nem sempre você vai achar no primeiro, no segundo ou no terceiro anúncio. Então, o processo de reprodução dessa pesquisa é que vai levar, em parte, o conceito para a aplicação. A limitação [deficiência] da pessoa acaba impedindo que ela tenha essa vivência que vai ser exercida por um monitor. (D17)

Trata-se de um ponto de vista que suscita reflexões e debates. Porém, houve também quem questionasse o método de ensino empregado a estudantes com (e sem) deficiência, ou seja, a resistência (ou cultura) daqueles/as que conduzem disciplinas um pouco mais complexas (exatas) ou, ainda, a defasagem em relação à educação de base, atuando nas reprovações e retenções de alunos (D11):

> [...], mas se perguntar a um professor de Cálculo, por exemplo, ele vai falar: "Negativo. Eu leciono Cálculo aqui há muito tempo e sempre foi assim, porque os

> alunos não têm base do Ensino Médio." Então, ou o aluno tem base do Ensino Médio ou ele não estuda. Mas ele nunca procura olhar o método que ele tem, nunca procura saber se o aluno que ele está recebendo vai ter condições [de acompanhar o conteúdo das aulas dele]. E, aí, o aluno repete [a disciplina de] Cálculo uma vez, duas vezes, três vezes... e não vai adiantar. Não vai fluir o processo de ensino e aprendizagem. [...] a gente está falando de um caso real da pessoa [aluno/a] que não tem demanda, nenhuma característica específica para desenvolver o seu processo de ensino aprendizagem [alunos sem deficiência]. Aí, agora, se a gente pegar tudo isso que a gente comentou e trazer para o universo de dois alunos, três alunos que a gente vai receber e que exige essa demanda [alunos com deficiência], você imagina como isso vai se tornar uma barreira ainda maior, né? (D11)

De modo a contribuir com essa discussão, em "*The World of Blind Mathematicians*", Jackson (2002) expôs uma série de ilustres matemáticos cegos, como Bernard Morin (1931-2018), matemático francês, especialista em topologia – ramo da Matemática que estuda os espaços topológicos – demonstrando ser perceptível que a cegueira não impede um indivíduo de alcançar notáveis resultados intelectuais - mesmo na área da Matemática. Segundo Morin (*apud* Jackson, 2002, p. 1248): "nossa imaginação espacial é construída pela manipulação de objetos. Você sente os objetos com as mãos e não com os olhos. Sendo assim, estar do lado de fora ou de dentro, é algo que, realmente, está relacionado com suas ações sobre os objetos", ou seja, parece estar menos dependente de experiências visuais do que táteis.

Retornando à análise sobre os recursos pedagógicos, para estudantes com deficiência auditiva/surdez ou deficiência física/motora, os resultados desta pesquisa não relataram qualquer tipo de recurso pedagógico empregado para esses/as estudantes (D02):

> Para ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas], em específico, não teve nada de diferente. [...] o celular dele tem [acesso à] *Internet*, todos os documentos [materiais didáticos] estavam lá também. Ele usa o caderno, anota... como todo mundo. (D02)

O Quadro 18 reúne os principais recursos pedagógicos empregados a estudantes com deficiência pelos/as docentes participantes desta pesquisa.

Quadro 18. Resultados por categoria e tema de análise – Diferenciação nos recursos pedagógicos

Categoria	**Tema**	**Resultados**
		Instituições "A" e "B"
Processo de Ensino e Aprendizagem	Diferenciação nos recursos pedagógicos	Ferramentas de tecnologia digital que garantam o acesso ao conteúdo – por aplicativos de síntese de voz, *QR Codes* etc.; Recursos de TA disponibilizados aos/às alunos/as; Materiais alternativos na criação de materiais didáticos grafotáteis (na ausência de material apropriado); Profissional/pessoal de apoio (monitorias, estagiários/as docentes, facilitadores de aprendizagem etc.); Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como extensão da sala de aula e/ou repositório (AVA, *Youtube, WhatsApp, Google Classroom,* etc.).

		Nota: a maioria dos recursos pedagógicos foram designados a estudantes com baixa visão ou cegueira. Não foram mencionados recursos pedagógicos específicos utilizados com estudantes com deficiência auditiva ou deficiência física/motora. Em suas práticas, os/as docentes não tiveram estudantes surdos/as falantes de Libras, que demandariam a mediação de intérpretes. Os/As estudantes surdos/as eram oralizados/as e faziam leitura labial.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Cabe mencionar que, em suas práticas docentes, os/as professores/as não contemplaram alunos/as surdos/as falantes de Libras, elas ocorreram com alunos/as surdos/as oralizados/as que fazem leitura labial, portanto, sem a necessidade da intervenção de intérpretes de Libras.

4.3.3 Diferenciação dos Materiais Didáticos

Materiais didáticos são produtos pedagógicos que apresentam conteúdos explicativos sobre determinado conhecimento ou assunto e podem significar a diferença entre o/a estudante conseguir participar ou não e aprender junto com os/as demais colegas (MATOS *et al.*, 2020).

No contexto educacional, uma contribuição importante nesse sentido, se relaciona com o avanço da tecnologia, pela maior facilidade de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, com destaque para os recursos de tecnologia assistiva digitais e os ambientes virtuais de aprendizagem - AVA (MIRANDA; CASA NOVA; LEAL, 2018).

Os resultados desta pesquisa revelaram que as principais adaptações nos materiais didáticos, realizadas pelos/as docentes entrevistados/as, se destinaram a estudantes com baixa visão ou cegueira, a saber:

a) readaptação do material didático em formato Word/PDF, de modo a permitir o acesso por aplicativos de leitura (D01, D03, D08, D12, D15, D16):

> [...] eu tive que readaptar os textos para ele [aluno cego], colocá-los em PDF, porque eu tinha textos escaneados - antigamente era a coisa da imagem - então, eu tive que fazê-los todos em PDF para ele conseguir passar no sistema dele [aplicativo de leitura]. (D01)
>
> [...] a gente mandava o material por *e-mail*... isso eu fazia: eu mandava por *e-mail* pra ele, coisa que não mandava [para os demais] [...] pra ele poder repassar com o *software* de voz. (D03)
>
> Eu fiz todo o material [didático] por escrito no PDF e no *Word*, coisa que facilita para ele [aluno cego] porque o *Word* tem acessibilidade para a leitura [...] (D08)
>
> Eu disponibilizo o [material didático, no formato] PDF, em que o aluno com deficiência visual pode clicar ali no leitor automático e ouvir a apostila. (D12)

> [...] as adaptações que os alunos com deficiência demandavam - letra maior, material didático em formato PDF ou Word. (D15)
>
> [...] eu sempre passava o material pra ele [aluno cego] com antecedência, todo digitado no *Word*, porque o programa dele não conseguia ler *slides* ou *PowerPoint*. (D16)

b) descrição de tabelas, gráficos, figuras, quadros, relatórios etc., de modo a permitir a leitura por aplicativos de síntese de voz (D08, D13, D14):

> Tinham algumas adaptações, às vezes, no material por conta de figuras, imagens e outras coisas porque precisariam de uma descrição [...]. Eu fazia uma descrição da imagem, fazia uma descrição da figura. Eu colocava tudo isso de maneira textual, porque eu sei que ele ia rodar isso [esse material] num *software* de leitura. Nem sempre o monitor vai estar com ele; ele vai estar em casa, vai estar sozinho. [...] Então, o cuidado era só dar uma olhada no material; e [com relação] às figuras, fazer uma descrição mais objetiva possível. (D13)
>
> [...] eu fiz vídeos [...] em que eu explicava a matéria [...] e de resolução de um exercício. [...] e, quando eu estava gravando, eu sabia que o áudio também tinha que ser bem explicativo por causa do aluno cego. [...] Quando tinha um gráfico ou uma tabela eu tinha a preocupação de descrevê-los de uma forma que ele pudesse entender. (D08)
>
> Tudo o que eu tinha em quadros, em tabelas, em situações descritas contabilmente, com razonetes, balancetes etc., eu transcrevi textualmente para que o programa dele pudesse ler. (D14)

c) materiais didáticos com fonte ampliada (D04, D12):

> [...] cada um tem a sua especificidade e você tem que adequar [o material didático] à especificidade [dele]. Por exemplo, [com relação à] deficiência visual, você vai aumentar um pouquinho a letra, entendeu? (D04)
>
> Então, hoje, a minha apostila é feita com a letra mais adequada para a leitura [para estudantes com baixa visão]. (D12)

d) materiais didáticos grafotáteis – criados pela própria docente (D06):

> O que eu estava explicando para os demais, ele [o aluno cego] tinha nas mãos. O que eu estava projetando para os alunos em *slide*, explicando... estava na mão dele [de forma] tátil. Eu fiz questão de fazer tudo... ele sempre tinha [o material didático com recursos táteis]. (D06)

Bernardo, Garcez e Santos (2019) ressaltaram que a elaboração de materiais grafotáteis é importante por possibilitar que estudantes com deficiência visual tenham acesso a conteúdos com apelo visual, como gráficos estatísticos, figuras, entre outros. Nesse ponto, coube reforçar a atitude (e criatividade) dos/as docentes entrevistados/as diante da ausência (e urgência) de

recursos disponíveis para a prática do ensino contábil para esse público (D03, D06) – além da criação do material didático grafotátil, a intenção de disponibilizá-lo às demais IFES (D06):

> Porque eu precisava que ele [aluno cego] entendesse – a pessoa com deficiência visual tem uma memória muito boa e a probabilidade dela se tornar mecânica é muito grande – e eu não queria que ele ficasse mecânico. Eu queria que ele entendesse a lógica patrimonial. Ele precisava entender o ciclo operacional, porque se essa base ficasse forte, ele seguiria no curso. Então, a luta era muito grande para ele entender o que é origem e aplicação de recursos; como esse padrão se constitui. Agora, como é que você dá essa ideia de relatório para uma pessoa que não vê? Tateando. Você tem que criar materiais táteis. (D06)

> Partiu da minha angústia. Quando vi aquele garoto [aluno cego] na sala de aula, eu falei: "Meu Deus, e agora o que é que eu vou fazer?" E foi da minha angústia... e, aí, eles [de um instituto especializado em deficiência visual] me indicaram lá o Núcleo de Computação Eletrônica que desenvolveu o aplicativo DosVox que lê o texto [...] (D03)

> [a ideia é] desenvolver [esse material didático grafotátil] em 3D e, quando não tiver mais falha nenhuma, fazer a versão do *kit* final. E, aí, o *kit* final vai ser em resina. E distribuir para as IFES disponibilizarem nas suas bibliotecas. (D06)

Nesse sentido, também cabe destacar o papel relevante que plataformas digitais vêm desempenhando em armazenar e disponibilizar eletronicamente conteúdo informacional de apoio à comunidade acadêmica com deficiência visual como, por exemplo, o Repositório de Informação Acessível – RIA – instituído pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que constitui a Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA), ou seja, uma rede de colaboração entre as IFES.

Para os/as estudantes com deficiência auditiva ou surdez (oralizados/as que fazem leitura labial) e com deficiência física ou motora, os resultados desta pesquisa não trouxeram a necessidade de adaptações nos materiais didáticos – somente na condução da aula, com destaque para o ambiente virtual de aprendizagem/AVA – como repositório (D02, D05, D12):

> [...] todas as minhas aulas, eu disponibilizo o material didático... tudo tem um PDF com um arquivo escrito e coloco tudo, principalmente, no AVA [plataforma digital], em que todos os alunos têm acesso a eles. [...] também as atividades, também as resoluções das atividades, eu também coloco tudo lá, depois de corrigir em sala de aula, né? Então todo o material está lá. Ele [o aluno que se utiliza de cadeira de rodas] tem acesso, ele consegue acompanhar tudo e, daí, durante a aula, eu explico o conteúdo. (D02)

> Tinha exercícios no AVA [plataforma digital], mas aí era tudo ao mesmo tempo; sendo que para eles [alunos com deficiência], às vezes, eu dava um tempo um pouquinho maior para resolverem os exercícios, pela dificuldade deles. (D05)

> Com relação aos alunos com deficiência física e auditiva, eu não precisei elaborar nenhum tipo de material extra, né? Porque eles conseguiam acompanhar bem. (D05)

> Naquele momento [2017], foi uma grande mudança, porque eu entregava para os alunos – geralmente, tinha uma apostila - as listas de exercícios. [...] hoje, eu já estou com o material já todo preparado e tudo o que eu vou apresentar na sala de aula - mesmo presencial - está no *Classroom* também. Então, hoje, eu já não tenho, para esse tipo de questão [estudantes com baixa visão], mais tanta adaptação [...]. (D12)

Ademais, coube destacar o uso das plataformas e redes digitais como veículos de comunicação entre docentes e discentes para avisos, divulgação de ementas e planos de ensino, além do material didático, que a maioria disponibiliza antecipadamente de modo a possibilitar a prévia leitura dele (D12, D13, D14, D16, D17):

> Assim que eu preparava a aula da semana, eu já encaminhava [o material didático] para o *e-mail* dela [aluna com baixa visão], individualmente. (D12)

> [...] normalmente, é um texto descritivo - enviado uma semana, no mínimo, de antecedência - que o aluno vai passar por esse *software* [de leitura]. (D13)

> O meu material é disponibilizado lá [no *Google Classroom*], normalmente, uma semana antes. Nesse mesmo prazo é disponibilizado para o ~~deficiente~~ [aluno com deficiência] visual. (D13)

> [...] eu sempre disponibilizo meu material com antecedência, mas para todos [os/as alunos/as] de forma igual. (D14)

> Eu disponibilizava para ele [aluno cego] com antecedência para que ele pudesse ler o material antes da aula. E para os outros alunos, eu disponibilizava na aula mesmo... o material ou depois da aula. Com ele era diferente. (D16)

> [...] o material é referenciado na primeira aula e o conteúdo de todas as aulas é fornecido no primeiro dia de aula. Então, os meus alunos sabem qual é o conteúdo que vai ser tratado em cada aula durante todo o semestre, já no primeiro encontro, inclusive as avaliações. (D17)

O Quadro 19, a seguir, detalha os resultados obtidos em relação aos materiais didáticos utilizados e/ou criados pelos/as docentes participantes desta pesquisa para estudantes com deficiência.

Quadro 19. Principais materiais didáticos (e adaptações) utilizados/produzidos pelos/as docentes

	TIPO	DOCENTE
MATERIAL DIDÁTICO	Readaptação de material didático em formato PDF/Word	D01, D03, D08, D12, D14, D15, D16
	Adaptação de material didático – descrição de tabelas, gráficos, quadros, figuras, razonetes, relatórios etc.	D13, D14
	Material didático com fonte ampliada	D04, D15
	Apostila – fonte ampliada	D12
	Materiais grafotáteis	D05, D06
	Videoaulas – com descrição de figuras, gráficos, relatórios etc.	D01, D08
	Planilha de atividades – que permite a alteração do tamanho da fonte	D18
	Materiais adaptados pela monitoria	D07, D08, D11

	Material didático encaminhado ao Setor de Apoio ao/à Estudante para disponibilização ao aluno	D19
	Livro	D05, D10, D17
	Artigo acadêmico	D02, D14
	Regulamentações (Receita Federal, Constituição Federal, Código Civil Brasileiro etc.)	D14
	Relatórios oriundos de *sites* de empresa	D12, D18

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Cabe salientar que houve a menção da utilização de materiais didáticos não adaptados, tais como: livros (D05, D10, D17), artigos acadêmicos (D02, D14), regulamentações (Receita Federal, Constituição Federal, Código Civil Brasileiro etc.) (D14) e relatórios oriundos de *sites* especializados ou de empresas (D12, D18), porém, salientou-se que, nestes casos, a deficiência do/a aluno/a não impossibilitava o acesso a eles ou a monitoria os/as acompanhava nessas interações:

> [...] tinha um livro, que é o material pedagógico que a gente usa. (D05)
>
> [...] eu dei a indicação de um livro, neste semestre, mas disse aos alunos que ninguém precisava comprar, porque era o livro em que eu ia me basear para fazer os *slides*, para trazer os temas das discussões. Aí, ela [aluna surda oralizada] foi lá e comprou o livro [...] foi lendo o livro, se acostumando com as palavras [...]. (D10)
>
> Com relação ao material, eu tinha algum material complementar, mas eu não tinha o material completo, porque o livro não vem em PDF nem *Word* para poder ser lido por um sistema; ele vem impresso. Eu não sei se, hoje, os *e-books têm* essa possibilidade [de ser acessado por aplicativos de leitura]; talvez, tenha. (D17)
>
> Eu sempre uso essa plataforma para disponibilizar todos os materiais, todos os *slides*, os conteúdos, algum artigo, tudo, tudo... as atividades [...]. (D02)
>
> [...] na parte expositiva, de cada assunto, era de fato usando os recursos audiovisuais e ela [monitora] relatava o audiovisual para ele [aluno cego], tudo o que estava no audiovisual era textual, então, ela lia para ele - não era um filme, não era uma cena, mas textos, reproduções de artigos, regulamentações, sejam da Receita Federal ou da Constituição; enfim, era um artigo ou lei [...]. (D14)
>
> [...] quando eu vou explicar para o aluno sobre práticas de governança corporativa, a gente já acessa o relatório - eu estou falando de Teoria da Contabilidade - a gente já acessa o relatório anual publicado, o relato integrado e, aí, vamos localizar quais práticas de governança corporativa aquela empresa utiliza. (D17)
>
> [...] eu tento trazer exemplos; a gente faz um trabalho buscando empresas na B3, então, eu os levo para o laboratório, todo mundo abre o computador e já coletam os dados e calculam os indicadores. (D12)

Percebeu-se, também, que alguns materiais foram adaptados pela monitoria que acompanha o/a estudante (D07, D08, D11), como uma extensão do fazer docente e, também, pelo Setor de Apoio ao/à Estudante (D19):

> O meu material [didático] estava todo pronto e, aí, logicamente, quando eu preparei meu material, eu nunca tinha levado em consideração essa possibilidade de que, por exemplo, eu teria que preparar o material para permitir que o aluno pudesse utilizá-lo em um programa de leitura [...]. No meu caso, foi um apoio mais direto da minha estagiária docente. (D07)
>
> Eu fiz vinte e oito exercícios para o semestre e o monitor da minha disciplina foi lá e fez os vinte e oito gabaritos de forma que o aluno cego pudesse acessá-lo [...] (D08)
>
> E, aí, no caso, do material didático, se ele [aluno cego] precisa de uma atenção em relação ao material didático, a gente discute isso com o monitor, que pode fazer um acompanhamento da resolução dos exercícios. Aí, fica mais tranquilo. Eu utilizo material único, né? E o que a gente faz é, de certa forma, pegar esse material e utilizá-lo [adaptá-lo] diante daquela necessidade que for posta, apresentada pelo aluno. (D11)
>
> Eu sempre disponibilizo o material [didático] no início do semestre para todos os alunos. Para aqueles que tinham algum tipo de necessidade [educativa] especial, eu mandava o material para esse departamento [de apoio a estudante com deficiência] para que eles o disponibilizassem para os alunos. (D19)

O Quadro 20 apresenta os principais materiais didáticos (adaptação/produção) que os/as docentes entrevistados/as nesta pesquisa utilizaram em suas práticas com estudantes com deficiência.

Quadro 20. Resultados por categoria e tema de análise – Diferenciação nos materiais didáticos

Categoria	**Tema**	**Resultados**
		Instituições "A" e "B"
Processo de Ensino e Aprendizagem	Diferenciação nos materiais didáticos	Para estudantes com baixa visão ou cegueira: Readaptação de material didático em formato Word/PDF, de modo a permitir o acesso por aplicativos de síntese de voz; Descrição de tabelas, gráficos, figuras, quadros, relatórios etc., de modo a permitir a leitura por aplicativos de síntese de voz; Materiais didáticos impressos com fonte ampliada; Materiais grafotáteis – criados pela docente que atuou com o estudante cego. Para estudantes com deficiência auditiva/surdez ou deficiência física/motora: Disponibilização do material por meio de plataformas digitais – como um repositório – sem necessidade de adaptação. Nota: como forma de viabilizar o acesso ao conteúdo, foi colocada a questão da disponibilização do material didático antecipadamente para que o/a aluno/a tenha tempo hábil de acessá-lo antes do momento de aula.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

4.3.4 Diferenciação no Processo de Avaliação

A avaliação é uma tarefa essencial para que o/a professor/a possa compreender se as ações efetuadas estão sendo úteis para o alcance dos resultados planejados e, sendo assim, pode auxiliar tanto o acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem quanto a

constatação de dificuldades para a reorientação dos/as estudantes (MIRANDA; CASA NOVA; LEAL, 2018).

Entendimento, de certa forma, refletido no excerto abaixo (D11):

> [...] a avaliação é para duas coisas: "para eu ter esse *feedback* de como está sendo o processo de compreensão por parte de vocês [alunos/as] e para vocês também se avaliarem. [...] a primeira coisa que você olha é para a coisa errada: a sua nota. Você tem que olhar o que você errou, para perceber o que você precisa fazer. Porque a nota não vai modificar, mas o seu conhecimento, sim." (D11)

Com relação à concepção da avaliação para estudantes com deficiência, percebeu-se que a maioria dos/as docentes optou por aplicar o mesmo tipo de prova ministrada aos/às demais alunos/as, ou seja, sem a necessidade de adaptação, fosse em virtude de os/as estudantes com deficiência física/motora ou com deficiência auditiva conseguirem lidar bem com o método, ou por conta da monitoria que acompanha estudantes com baixa visão ou cegueira durante a realização da prova (D02, D04, D05, D08, D09, D10, D14, D16, D18, D19, D20) – tanto na modalidade escrita quanto oral. Cabendo salientar que as adaptações efetuadas, nestes casos, se restringiram ao tamanho da fonte (letra) a ser utilizada, que para estudantes com baixa visão, precisa ser impressa em fonte ampliada; ao tempo de prova, que dependendo do tipo e grau da deficiência precisa ser mais estendido – inclusive um direito garantido por lei – e ao local de realização da prova, que, também, dependendo do tipo e grau da deficiência requer um espaço apropriado para esse fim (BRASIL, 2016, arts.27-30).

> Ele [o aluno que se utiliza de cadeira de rodas], de forma voluntária, já escrevia e anotava tudo no caderno [...] então, quando da prova, eu não teria a necessidade de fazer diferente, né? Porque a minha preocupação também, digamos assim, era a de não o deixar desconfortável com a situação. (D02)

> O ajuste foi só na concepção da prova [...] do tempo [de prova] ou do tipo de letra, no caso do [aluno] com baixa visão; no caso do [aluno] com deficiência auditiva, não precisa de ajuste na prova... mais uma adequação mesmo, do que uma prova diferenciada... é a mesma prova, o mesmo conteúdo. (D04)

> [...] o aluno que tem a deficiência visual, ele precisa de alguém que leia a prova e só isso; por essa questão de ler a prova em si, já demora mais [...]. Com relação ao aluno que tem a deficiência física, por exemplo, ele só consegue ter maior mobilidade em uma das mãos, então ele demora mais para folhear a prova [...] e também para calcular [...] tem um processo aí um pouquinho mais demorado. (D05)

> [...], mas, geralmente, esses dois alunos usavam pouco esse tempo a mais que tinham, porque, geralmente, eles terminavam junto com a turma. Então, essa questão depende muito do tipo de deficiência do aluno e do grau dessa deficiência, né? (D05)

> Com relação ao aluno ~~deficiente~~ [com deficiência] visual, eu fazia o planejamento de aula para todos de forma igual, a prova era igual – o que mudava na avaliação era o

> tempo de prova e o lugar da avaliação [uma sala reservada], o conteúdo era o mesmo, né? Nunca alterei. (D05)
>
> Eu acho que não se deve aplicar outro tipo de prova, como algumas pessoas [professores] fizeram: deram trabalho pra ele fazer. Eu não sei o quanto isso fez bem a ele [aluno cego]. Ele não quer tratamento diferenciado; ele quer ferramentas que o possibilitem fazer a prova [a mesma prova que é aplicada para os demais alunos]. (D06)
>
> O que eu fiz foi aplicar prova oral para ele [aluno cego], mas foi a mesma prova que os outros alunos estavam fazendo na sala; a mesma prova. [...] o mesmo nível de dificuldade [...] (D07)
>
> Então, ele [aluno cego] teve os cinco exercícios pra fazer, como todos os outros alunos, e na hora da prova era a mesma coisa, exatamente o mesmo tipo de avaliação. [...] eu dava um tempo a mais para ele; na prova, foram três horas. Só que ele levava mais tempo. Por quê? Ele precisava que as opções de acessibilidade lessem pra ele [as questões]; ele precisava transcrever muita coisa para o *Excel*; ele precisava se movimentar no AVA e no *Excel* mais vezes do que os outros alunos. Mas quando ele começou a fazer, o monitor estava *online* e disponível pra ele no [*Google*] *Meet* - eu abri uma chamada e deixei os dois lá - e ele fez a prova. (D08)
>
> [...] na hora da prova [...] ele não precisou de mais tempo. [...] eu também fiquei atento, mas ele também parecia tranquilo e terminou a prova no tempo [previsto]. (D09)
>
> Na minha primeira prova, tinha muita coisa escrita. Nesta segunda, eu já estou fazendo uma prova curta, para juntar com o trabalho e vai ser objetiva, mas a primeira foi discursiva e tinha muita coisa para escrever. [...] (D10)
>
> [sobre a prova oral] não foi uma imposição minha. Eu perguntei o que ele achava mais confortável: se ele queria fazer no papel – nos razonetes – ou se ele queria fazer comigo, eu iria perguntando e ele iria me dizendo. Ele preferiu fazer assim.(D11)
>
> [...] por conta dessa pessoa que o acompanhava, [...] não houve a necessidade de ajustes. Ele simplesmente reproduzia oralmente e ela documentava isso nos *softwares* que eram disponibilizados. (D14)
>
> O que eu implementei na prova, foi atender as orientações com relação à fonte a ser utilizada para os alunos com baixa visão, de ser uma fonte maior para a impressão. (D15)
>
> [...] eu fiz duas avaliações: uma que era prova e a outra que era trabalho em grupo. E antes de fazer o trabalho, eu perguntei pra ele [aluno cego], se ele se sentia confortável em fazer uma apresentação e fazer um trabalho em grupo. E ele disse que sim [...]. (D16)
>
> [...] eu aumentei o tamanho das letras, mas foi a mesma prova para todos os alunos. Eu não precisei mudar a prova, entende? (D18)

No entanto, houve docentes que perceberam a necessidade de aplicar prova diferenciada, ou seja, baseada no mesmo conteúdo, mas de modo a oferecer ao/à aluno/a maior autonomia ou melhor rendimento na execução como, por exemplo, questões objetivas de múltipla escolha ou com o uso do *Excel*, principalmente na área de Finanças, em que esta ferramenta funcionou, inclusive, como um recurso de tecnologia assistiva – embora não tenha sido criada para esse fim (D03, D13, D15, D17):

> Eu fiz uma prova própria para ele [aluno cego] [...]. E ele fez a prova separado dos demais. Ele fazia as provas na minha sala. (D03)
>
> [...] eu sempre fui rigoroso em relação a cumprir o conteúdo; mas eram ajustes no formato mesmo da avaliação. Então, por exemplo, uma questão que, normalmente, para um aluno [sem deficiência], eu daria como dissertativa; para ele [aluno cego], eu mudei para objetiva. [...] eu penso que é mais fácil [esse tipo de questão] para a deficiência dele, entende? Mais fácil no sentido de execução. (D13)
> Para o aluno cego, eu fiz algumas questões objetivas, mas sobre o mesmo conteúdo. Como ele tinha o monitor, ele ouvia as questões e respondia. (D15)
>
> Em Matemática Financeira, embora tivessem mais cálculos do que em Administração Financeira, foi menos penoso porque, basicamente, ele [aluno cego] fez o curso com o Excel, então, eu poderia dizer que o curso de Matemática Financeira foi formatado para a situação dele, literalmente. Enquanto que isso não aconteceu em Administração Financeira e Orçamentária. [...] as avaliações foram adaptadas [...]. (D17)

Na sequência, o Quadro 21 detalha os métodos avaliativos utilizados pelos/as docentes entrevistados/as desta pesquisa.

Quadro 21. Métodos avaliativos utilizados pelos/as docentes

	TIPO	**DOCENTE**
MÉTODOS AVALIATIVOS	Prova escrita – individual	D02, D04, D05, D09, D10, D16
	Prova escrita – com monitoria	D08, D13, D14, D15, D19, D20
	Prova escrita em fonte ampliada - individual	D12, D18
	Prova escrita adaptada – com monitoria	D17
	Prova ditada e reproduzida pelo aluno em máquina de escrever em Braille	D03
	Prova oral – sala reservada	D06, D07, D11
	Trabalho em grupo	D01, D13, D20
	Trabalho individual	D10
	Seminário	D02, D16, D18
	Apresentação em vídeo	D02
	Podcast	D02
	Projeto de Pesquisa – em equipe e individual	D02, D18
	Trabalho de Conclusão de Disciplina - TCD	D18
	Caso	D08

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Com relação aos métodos avaliativos utilizados com estudantes com deficiência, os resultados da pesquisa evidenciaram: (i) prova escrita – individual com (ou sem) monitoria (D02, D04, D05, D08, D09, D10, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20); (ii) prova oral (D06, D07, D11); (iii) trabalho em grupo (D01, D02, D13, D20), trabalho individual (D10, D18); e (iv) seminário (D02, D16, D18) – além de uma prova ditada pela docente e reproduzida pelo aluno cego em máquina de escrever em Braille.

Percebeu-se a forte tendência tradicional do método avaliativo aplicado, com relação às provas escritas, mas, timidamente, apareceram novos modelos como: apresentação em vídeo e *podcast* (D02):

> [...] durante o período da pandemia, digamos assim, eu adaptei essa questão da apresentação: eu permito que eles optem [...] por seminários [...] que deverá estar em *slides* – ou fazerem um vídeo, ou um *podcast*. [...] a maioria dos alunos – observando os alunos dos semestres anteriores – adotaram o *podcast*. [...]. Isso funcionou bem no *online* e, no presencial, eu vou testar, talvez, eles gostem também. (D02)

O Quadro 22 reúne os principais resultados acerca do processo avaliativo aplicado aos/às estudantes com deficiência pelos/as docentes participantes desta pesquisa.

Quadro 22. Resultados por categoria e tema de análise – Diferenciação nos processos avaliativos

Categoria	**Tema**	**Resultados**
		Instituições "A" e "B"
Processo de Ensino e Aprendizagem	Diferenciação nos processos avaliativos	A depender do tipo e grau da deficiência, o processo avaliativo requer: Impressão com fonte ampliada; Dilação do tempo de prova; Espaço apropriado para a realização da prova; e Monitoria (ledor/a). Em alguns casos, houve: Prova adaptada; com questões de múltipla escolha; e Utilização do *Excel.* Nota[1]: não se trata de tornar a prova mais fácil, mas de garantir maior autonomia ao/à aluno/a. Nota[2]: os/as docentes, em sua maioria, optaram por aplicar o mesmo tipo de prova ministradas aos/às demais estudantes – por perceberem que os/as estudantes com deficiência física/motora ou com deficiência auditiva conseguiam lidar bem com o método, ou por conta da monitoria que acompanha estudantes cegos/as ou com baixa visão.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

4.3.5 Participação dos/as Discentes com Deficiência

Miranda, Casa Nova e Leal (2018) esclareceram que os processos de interação e de comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes. Nesse sentido, questionou-se aos/às docentes se as interações em grupo se destinavam a promover a interação entre estudantes com e sem deficiência.

Os resultados revelaram que a grande maioria dos/as docentes opta por atividades individuais, principalmente, no processo avaliativo, salientando que, mesmo aqueles/as que aplicaram trabalho em grupo e seminário, conjugaram essas avaliações com provas individuais (D02, D13, D16, D18, D20). No entanto, nas atividades em sala de aula, houve relatos sobre o

propósito de promover a interação entre os/as alunos/as (D06, D09, D15, D16) – embora alguma atuação também tenha ocorrido de forma espontânea (D05), indo ao encontro do exposto por Miranda, Casa Nova e Leal (2018):

> [...] algumas vezes, tem atividades em duplas. Como eu só tive um aluno com deficiência em cada período, quando havia a resolução de algum exercício em dupla, ele acabava formando dupla com outro colega [sem deficiência], mas eles se organizavam entre eles mesmos; eu não fiz nenhuma intervenção nesse sentido, porque não houve essa necessidade. (D05)
>
> [...] eu os colocava sempre em duplas ou em trios. (D06)
>
> Eu faço duas coisas para estimular [...] quando eu passo a lista de exercícios para os alunos eu [...] falo: "quem quer pegar a lista e ficar responsável em compartilhar com os demais alunos?" Tirar cópia [...] ou tirar uma foto, ou criar um grupo no *WhatsApp*... para que eles se organizem para o segundo período da matéria [...] da forma que quiserem. E eu não coloco gabarito das minhas questões. Eles precisam se organizar para responder as questões... depois, irão trocar entre eles os resultados a que chegaram... se tiver divergência, eles se juntam para tentar resolver e entrarem num consenso... persistindo a divergência, eu esclareço a questão. E eu percebo que eles levam isso a sério por não terem o gabarito, no primeiro momento [dentre eles, o estudante com deficiência física]. (D09)
>
> [...] eu realizo trabalho em grupos. Inclusive, os alunos que têm baixa visão e cegueira queriam fazer juntos esse trabalho e eu disse: "Não, porque aí vocês vão tornar as coisas um pouco mais difíceis, vocês vão fazer com os grupos tais e tais." - eles tinham os monitores - mas eu quis que eles tivessem essa experiência com os outros alunos. (D15)
>
> [...] nesta disciplina que eu lecionei para o aluno com deficiência, eu fiz essa dinâmica de grupo. A segunda parte da disciplina é mais desenvolvida em grupos por meio de seminários e debates. [...] por isso também, que eu acabei ficando preocupada, porque eu já tinha identificado que ele era um aluno solitário e, por esse motivo, poderia ter dificuldades de entrar para algum grupo. Então, foi por isso também de eu ter chegado e conversado com ele, antes de bater o martelo de qual seria a minha metodologia. (D16)

No estudo de Alqaryouti (2010), observou-se que alunos/as com deficiência visual apresentaram problemas no domínio social em comparação com estudantes com deficiência física, apresentando como possíveis causas: a dificuldade de interagir com outras pessoas, ou de serem negligenciados/as, ou a falta de atividades que os/as ajudassem a interagir com os/as colegas.

Assim, buscou-se verificar, nesta pesquisa, como se estabelecia a interação entre os/as alunos/as com deficiência e os/as demais alunos/as na faculdade. Cabendo salientar que as perguntas foram feitas de forma aberta, ficando a cargo do/a docente fazer as considerações que julgasse relevantes.

Os resultados apontaram características diversas, tais como:

a) traço da natureza da pessoa – mais extrovertida, menos extrovertida (D05):

> O [aluno] que tem deficiência física, eu acho que ele é mais na dele, mais quieto; mas eu também percebo que é uma característica dele. Ele é mais introvertido. Então, eu não sinto que exista uma diferença de tratamento; porém, os grupos são menores. (D05)

b) comportamento característico das minorias (D13):

> Eu acho que é uma interação menor. Eles são minoria e como toda minoria, eles ficam um pouco isolados. Eu sentia isso com relação aos dois... na verdade, com todos os casos que eu peguei na minha vida acadêmica. Eu sempre vi um certo isolamento. (D13)

c) restrição à participação da vida acadêmica (D13):

> Tentavam criar um ambiente muito bom para ele, mas ele não participava de tudo. Eu não via os alunos com deficiência participando de uma atlética, participando das festas. Então, eu vejo que o envolvimento é em um grau menor de participação com os demais alunos da turma. (D13)

d) falta de bom-senso das pessoas (D17):

> [...] eu não sei se isso [atitudes discriminatórias] é por conta da limitação de quem está falando, falta de cuidado, ou se é desprezo mesmo, entendeu? Eu não sei o que é, porque me incomodava esse tipo de situação. E, eventualmente, aí era aquele negócio do cara [colega de classe] encaixar numa frase ou numa situação, uma piadinha de mau gosto. Mas isso aí não é exclusivo das faculdades não, é do mundo em que nós vivemos. (D17)

e) ou mesmo, não haver diferença no tratamento entre eles/as (D11, D12, D20):

> [...] grande parte dos alunos são da localidade, mora ali pertinho e os alunos que vêm de fora, moram lá também. Então, eles criam uma identidade [...] eu acho que isso torna mais acolhedor. [...] Não há uma rejeição, assim, por parte deles de interagir com os demais alunos. (D11)

> Percebo bem normal. Vejo uma interação normal, convivência normal, aceitação, também. (D12)

> [...] eu não vejo distanciamento nem diferença. [...] os alunos com deficiência também têm os monitores à disposição deles e me parece que essa relação é sempre muito boa, de igualdade. Eu acredito nesse aspecto de interação entre eles. É bastante produtivo. (D20)

Embora alguns relatos tenham se aproximado das observações de Alqaryouti (2018), quanto a estudantes com baixa visão ou cegueira apresentarem maior dificuldade de interação no campo social quando comparados a estudantes com deficiência física/motora (ou com

deficiência auditiva), os resultados não apresentaram essa distinção, tendo ficado mais nítida a comparação entre estudantes com e sem deficiência. Nesse sentido, as opiniões destacaram a questão do "isolamento" e do "distanciamento" de estudantes com baixa visão ou cegueira em relação aos/às demais (D06, D03, D16):

> [...] eu sempre vejo o Beltrano [aluno cego] mais sozinho. Eu nunca o vi em grupinho. Ele entrou em 2019 e, logo depois, veio a pandemia em 2020. Então, ele não teve tempo de criar [as relações de amizades] aí, como ele não cursou aquele grupo que estava ali perto dele, que começou com ele... acho que isso atrapalhou. [...], mas eu nunca o vi sentado com alguém. As vezes que o encontro lá embaixo está sozinho. (D06)

> Eu acho que a interação não é muita.... não é igual à dos alunos sem deficiência não. Eu acho que eles ficam um pouco isolados. Tem um ou outro aluno que chega mais próximo, que tem essa sensibilidade maior, mas eu acho que tem uma distância aí. (D03)

> [...] eu percebi bastante dificuldade, tanto dos alunos com deficiência de conseguir interagir com os outros alunos e vice-versa. [...]. Eu acho que os outros alunos ficam muito mais curiosos para entender [aquela situação] do que de fato compreender que [o aluno com deficiência] é uma pessoa normal e que você pode e deve fazer amizade com aquela pessoa. Então, todos os alunos, que eu conheci com deficiência, a principal característica era que eles estavam sempre sozinhos [...]. (D16)

Apesar das dificuldades de interação, também foi abordado que, na faculdade, a convivência é um pouco melhor, se comparada a ambientes externos (D01, D17):

> Eu acho que é uma representação, talvez, um pouco melhor do que o que a gente vê no dia a dia, no mundo fora da faculdade. Você vê pessoas com muita atenção, com muita preocupação, com muito respeito [...]. (D17)

> [...] ele tem que interagir no mesmo nível. Nunca eu falei: "Ah, você vai ficar em um grupo separado, ou vai fazer sozinho", nada disso! "Olha, escolha o seu grupo, seus colegas, interaja, faça seu grupo" – para essa interação ter que acontecer, em todos os níveis, em qualquer situação, entendeu? (D01)

Apesar de não poder afirmar os achados de Alqaryouti (2018), em função da forma em que foram feitos os questionamentos, alguns relatos deram conta de uma interação mais efetiva entre estudantes com deficiência física/motora ou deficiência auditiva e os/as demais estudantes (D02, D05, D10):

> [...] neste caso específico, ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] é muito participativo, ele é muito amigável por demais, ele tem uma relação muito boa. Ele tem vários amigos, ele chega e já vai conversando com todo mundo [...]. (D02

> A aluna que tinha deficiência auditiva também era bem tranquila, sempre estava em grupos [...]. (D05)

> [...] ela [aluna com deficiência auditiva] se cerca daqueles que a acolhem, entendeu? [...] eu sempre fiz grupinhos de discussão: “Vamos discutir tal coisa!” Eu me lembro que ela foi para um grupinho - e teve uma coisa curiosa - teve o primeiro trabalho lá e ela ficou nesse grupo, mas, aí, na hora de fazer o trabalho do semestre - trabalho grande - ela não ficou com aquele grupo, ela foi para outro grupo e eu percebi que esse outro grupo, talvez, fosse mais acolhedor para ela [...]. (D10)

Almeida e Ferreira (2018) reforçaram que a inclusão de pessoas com deficiência nos múltiplos espaços sociais exige uma modificação do modelo-padrão de ser humano idealizado para os espaços e relações sociais. Os autores esclareceram que o não reconhecimento da posição-sujeito de aluno/a universitário/a com deficiência é sintomático do preconceito e da estigmatização ainda atreladas à deficiência, o que influencia diretamente na identificação e no atendimento de suas necessidades individuais.

Nesse sentido, Melo e Araújo (2018) também destacaram a necessidade da autodeclaração de condição de deficiência, principalmente, por aqueles/as que entram na universidade por meio da ampla concorrência, de modo que, de posse desse conhecimento, as instituições possam planejar ações voltadas a prevenir o insucesso acadêmico desses/as estudantes e oferecer o suporte de que eles/as necessitam.

Dessa forma, questionou-se como os/as estudantes com deficiência lidavam com sua própria condição. Nesse quesito, os resultados demonstraram que aqueles/as que apresentaram deficiências leves ou adquiridas tinham mais dificuldades de assumir a condição ou de falar dela (D05, D09, D11):

> [...] porque ele enxergava antes. Foi depois que ele perdeu a visão. Então, quem o acompanhava e que eu perguntava, né? “Como está o Beltrano? “Professor, ele não gosta de andar de bengala.” E, realmente, você o via sem bengala. Ele também usava óculos escuros e normalmente, havia uma pessoa, assim, de braços dados com ele. (D11)

> Eu acho que, talvez, ele se incomode um pouco, porque é uma deficiência no braço e ele vai bastante de casaco ou camisa de manga comprida. [...] foi algo que, na primeira aula, eu não reparei [...], mas depois, eu notei que ele estava sempre de casaco e ninguém mais estava assim. [...]. Eu não posso afirmar, mas eu acho que ele tenta esconder sim [a deficiência]. (D09)

> A menina [aluna] com deficiência auditiva, ela já se retrai um pouco [...] ela estudou em um colégio que era ~~normal~~ [regular][...], então, ela aprendeu a lidar com a deficiência dela como ela foi tratada com os outros alunos [sem deficiência], então, ela aprendeu fazer a leitura labial e a fala dela é um pouquinho mais fechada, mas ela não quer ser tratada de forma diferente. [...] ela falava isso com os professores, um a um, e não sei se ela chegou a falar isso para a instituição oficialmente, né? [...] ficava mais entre os professores e a aluna mesmo. (D05)

Já aqueles que apresentaram a deficiência desde o nascimento (congênita), ou em um grau elevado, conviviam melhor com ela (D01, D05, D06, D10, D19):

> [...] ele nasceu cego, então ele foi aquela pessoa que teve que conquistar o espaço dele. Então, ele tem essa proatividade. [...] o aluno que se utiliza de cadeira de rodas [...] ele quer ser independente. Eu sinto muito nele essa questão de ele lutar pra ser independente, pra conseguir se locomover [...]. (D01)

> Assim, eles [aluno cego e os com baixa visão] são muito bem resolvidos. Um deles, outro dia – esse que tem 18,5 de grau – até brincou comigo comentando de uma situação dele: "Oh, professora, eu sou igual pombo, tenho que ficar assim [virando a cabeça e olhando de lado] para enxergar o ônibus." E eu ri com eles: "É mesmo, né? O pombo não enxerga de frente, tem mais essa visão lateral e tal". Isso significa que eles lidam bem com essa questão. (D06)

> Essa aluna com deficiência auditiva, por exemplo, às vezes, ela falava alto, porque ela não se ouvia e acabava falando alto e era tranquilo. Nunca a percebi constrangida por isso, muito menos ela deixou de perguntar. (D19)

> [....] eu percebo que ela conhece muito bem a deficiência dela. [...] ela faz falas, algumas vezes, até difícil da gente entender, mas ela levanta a mão e ela fala alguma coisa que ela quer falar. [...] mesmo com aquela fala diferente, ela sempre fala, sempre dá uma opinião, sempre responde alguma coisa. [...] ela se sente à vontade para falar. (D10)

> Eu acho que o que ajudou muito, foi ele ter estudado em um instituto especializado em deficiência visual [...]. Então, ele já vem com uma cultura… com uma preparação, digamos assim, que ele está preparado para circular e para conviver com isso [com a deficiência dele]. Então, para ele, a deficiência – pelo menos aparentemente – não é um problema. Ele, inclusive, fala para as outras pessoas não se assustarem com isso [com a deficiência dele] porque eles [os cegos] são como qualquer outro aluno, que só precisam de algumas ferramentas adicionais. Ele é bem tranquilo... até surpreendente, né? (D05)

Por se tratar de uma questão que envolve muitos fatores, inclusive, psicológicos e emocionais, essas opiniões são relativas. No entanto, de acordo com os fragmentos acima, pôde-se deduzir que o contexto de vida da pessoa com deficiência, também, pode influenciar no comportamento dela, ou seja, no grau de aceitação ou de melhor convivência com a própria condição, como foi exposto sobre o ambiente de ensino frequentado pelo/a estudante (regular ou especializado), cabendo salientar aqui apenas o fator *representatividade* nesse espaço, em que a forma de interação que, no ensino especializado, por reunir mais pessoas que apresentavam as mesmas características, criava-se uma cultura na qual a pessoa com deficiência se reconhecia naturalmente pertencente aquele meio, enquanto que, no ambiente regular de ensino, por não haver representatividade, a pessoa com deficiência se sentisse tendente a disfarçar sua condição no intuito de evitar possível discriminação.

Almeida e Ferreira (2018) apontaram que o silenciamento da sua condição de deficiência é sintomático de uma postura no cotidiano dessa pessoa, que busca se desvincular da deficiência como forma de proteção contra o preconceito. No recorte abaixo, se tem uma

dedução de uma possibilidade de estar diante de uma situação de silenciamento do sujeito (D16):

> [...] na volta da pandemia, eu tenho identificado... na minha percepção, alguns alunos que possuem alguma deficiência, mas que não trouxeram isso abertamente e eu tenho entrado em contato com esse setor de atendimento ao estudante para saber como que a gente vai lidar com esses alunos, como que a gente vai fazer, porque eu acho que, até em virtude disso, da não identificação da própria condição, eles estão indo muito mal nas disciplinas. Enfim, eu não estou sabendo como lidar e estou pedindo ajuda para eles [do setor responsável pelo acolhimento dos/as alunos/as com deficiência da instituição] e a gente está vendo como resolver essa questão [...]. (D16)

Al-Hmouz (2014) expressou o fato de ser mais fácil para o sistema educacional identificar alunos/as com deficiências graves e deficiências sensoriais usando a abordagem médica do que identificar alunos/as com dificuldades de aprendizagem ou deficiências leves. Em consequência disso, os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem ou deficiências leves raramente são diagnosticados/as e não recebem a avaliação e intervenções necessárias no sistema de Ensino Superior.

Com relação ao anonimato em sala de aula, quando o/a estudante decide por não se autodeclarar, houve quem entendesse se tratar de uma questão de não exposição do/a aluno/a, (D06), mas houve também quem pensasse o contrário, mostrando a importância de tornar pública a condição de deficiência para que as inter(ações) pudessem ser efetivadas (D06, D10):

> [...] eu percebo que outros alunos não querem falar sobre isso [a deficiência]. Então, eu evito falar alto. Eu chamo a pessoa em particular, para não expor a pessoa, eu não sei como é que ela lida com essa questão... as pessoas têm dificuldade de lidar [com suas limitações]. Tem que ter esse cuidado. (D06)

> Ah, e outra coisa que eu fiz questão também, foi de não tratar isso [a deficiência] como sendo algo escondido, sabe? Então, assim, quando ela falou para mim, ela falou baixinho comigo. E eu falei: “Fale para os seus colegas também”. Então, quando estava todo mundo se apresentando, eu falei para ela se apresentar e falar um pouco mais alto para todo mundo... como ela tem um pouco de dificuldade em articular as palavras, eu perguntei: “Vocês entenderam o que ela disse?” E repeti para a turma para que todos entendessem e deu tudo certo. [...] todo mundo sabe, porque têm que dar apoio para ela também, entendeu? (D10)

No entanto, houve quem entendesse que essa questão se resida, talvez, no domínio dos afetos que serão estabelecidos na relação entre docente e discente com deficiência, porque a deficiência em si, já é algo superado pelos/as estudantes que convivem com ela (D02, D05, D06, D07, D10, D11, D13, D14, D15, D16, D19):

> A pessoa que convive com isso [uma deficiência] desenvolve toda uma habilidade muito própria, muito característica dela... então, não é saber lidar com a situação, é muito mais em

> função da atenção, do carinho que se precisa ter. Eu acredito que a questão está exatamente aí. (D11)
>
> Esses alunos especificamente, eu não via [a deficiência] como sendo um problema para eles; parecia uma coisa normal, algo com que eles conviviam e sempre conviveram. (D16)
>
> [...] ele [o aluno que se utiliza de cadeira de rodas] não demonstra vergonha... [em relação à condição dele] é o que eu percebo no comportamento dele em sala de aula. (D02)
>
> O Beltrano [aluno cego] é muito bem resolvido; os outros com baixa visão também. (D06)
>
> Eles são bem resolvidos, né? Com relação a isso [a deficiência], eu não percebo nenhum constrangimento por parte deles. (D15)
>
> [...] o [aluno] que tem deficiência visual é o que mais está consciente de tudo. É o que mais fala da condição dele [...]. Ele não tem vergonha de ~~ser deficiente~~ [ter uma deficiência]. Ele não se esconde por conta disso; não deixa de fazer as coisas por conta da deficiência. (D05)
>
> Ele [aluno cego] nunca, digamos, reclamou ou expôs alguma questão em relação à sua deficiência. (D07)
>
> [....] eu percebo que ela conhece muito bem a deficiência dela. Ela não faz drama da deficiência dela. (D10)
>
> Eu nunca presenciei algum desconforto com relação a isso; muito pelo contrário, ele [aluno cego] era um cara que sabia muito bem se posicionar. Nunca houve uma situação que eu o observasse constrangido. (D14)
>
> [...] não se queixam, não murmuram. Estão lá para estudar e vão lá para estudar. Nenhum deles nunca reclamou para mim ou agiu com pena de si mesmo. Nunca, nunca, nunca, nunca. (D19)
>
> [...] no geral, eu acho que eles lidam bem com essa questão - melhor do que a gente imaginaria. [...] Eu acho que a realidade é melhor do que a expectativa inicial [...]. (D13)

Al-Hmouz (2014) recomendou considerar as opiniões dos/as estudantes com deficiência em todas as discussões sobre condições físicas, ensino, aprendizado e avaliação, bem como conscientizar todos/as os/as funcionários/as da instituição sobre as necessidades desses/as alunos/as, reforçando que estudantes com deficiência representam um desafio para o Ensino Superior em que se torna necessário questionar os conceitos convencionais sobre ensino e aprendizagem.

Com relação à participação em sala de aula, a maioria dos resultados demonstrou:

a) participação efetiva (D02, D07, D10, D11, D13, D15, D19, D20):

> Em termos de participação, ele [aluno cego] participa muito; é um dos que mais participa na sala de aula. Ele colabora, reflete [...]. (D02)

> [...] ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] participa muito, então, por isso, até de certa forma, eu fico um pouco tranquila, porque, em termos de participação [...], ele é um dos melhores alunos da sala. (D02)
>
> Era um aluno participativo [o aluno cego]. [...] foi uma coisa chata do ambiente remoto: a baixa participação dos alunos. Mas, com a participação dele, isso, de uma certa maneira, tornava a aula dinâmica, né? Não só eu ali olhando para a tela do computador. Então, assim, foi até um diferencial na turma dele a participação dele em tornar as aulas mais dinâmicas, né? (D07)
>
> Ela [aluna surda] é bem participativa. (D10)
>
> Ele é muito participativo. [...] Ele tem baixa visão, sentava na primeira fileira, não tinha cadeira especial, e, assim, perguntava... acabava a aula, ele se aproximava [...]. (D11)
>
> Extremamente participativo - na verdade, eu tive dois [alunos com deficiência visual], mas esse aluno que ficou mais marcado em questão, era extremamente participativo. Eu acho que é uma característica dele mesmo [...]. (D13)
>
> O aluno cego era muito participativo. (D15)
>
> Eram participativos. Perguntavam bastante, questionavam bastante e, normalmente, esse aluno, que tinha perda de cem por cento da visão, era um dos que mais participava. (D19)
>
> [...] era muito participativo nos questionamentos. [...] Em uma turma, você tem aqueles que gostam de interagir e aqueles que preferem ficar mais na deles; é do perfil do aluno. Os alunos [com deficiência] que eu tive, eu não vi diferença entre eles não. Eram bem proativos para a solução de dúvidas. Eu tenho uma boa lembrança de atitudes, assim, na sala de aula, de questionamentos de dúvidas. (D20)

b) assiduidade (D09, D18):

> Ele [o aluno com deficiência física] sempre senta na frente em todas as aulas. Ele nunca faltou uma aula... a gente está no meio do curso e só 20% dos alunos nunca faltaram e ele é um desses. (D09)
>
> Frequentes. Toda aula estavam lá; não faltavam [os alunos com deficiência]. (D18)

c) comprometimento (D04, D05, D09, D10, D13):

> Ele [aluno com deficiência física] é uma pessoa que lê e se prepara antes de ir para aula. Então, quando ele chega lá, se tiver alguma dúvida, ele já a coloca de imediato [...]. (D05)
>
> Ah, [...] tem uma coisa sim: são mais interessados [os alunos com deficiência]. (D04)
>
> Ele [o aluno com deficiência física] é bastante dedicado também. (D09)
>
> [...] normalmente, são alunos que - os dois que eu tive - você percebia que eles já haviam lido o texto. Eu acho que, por ter a deficiência [visual], eles já se preparam mais para a aula. (D13)
>
> Ela [aluna surda] é inteligente e esforçada. (D10)

Da parcela de entrevistados/as que observou pouca participação dos/as estudantes com deficiência em sala de aula, não houve a associação dessa pouca interatividade deles/as à condição de deficiência que eles/as apresentam, mas a fatores como traços da personalidade do/a aluno/a ou ao formato de ensino (remoto) que estava sendo utilizado naquele momento (D03, D04, D08, D16):

> Pouca participação, não vou negar. Como foi assíncrono, eu não podia cobrar a presença, então, na hora que era o síncrono, em que eu gravava [a aula], [...] ele [aluno cego] estava em alguns desses momentos [...]. (D08)
>
> [...] não participava muito. Por isso também que eu perguntei se, para ele [aluno cego], estaria tudo bem fazer o seminário, porque talvez ele pudesse ficar tímido, mas [...] ele me disse que não teria nenhum problema. Mas ele não era participativo em sala de aula. (D16)
>
> Participava de vez em quando, fazia algumas perguntas, mas não era aquele aluno que ficava, assim, sempre perguntando não. (D03)
>
> [...] é menor [a participação dos alunos com deficiências]. (D04

O Quadro 23 apresenta a síntese dos principais resultados relacionados à participação dos/as discentes com deficiência, na percepção dos/as docentes participantes desta pesquisa.

Quadro 23. Resultados por categoria e tema de análise – Participação dos/as discentes com deficiência

Categoria	**Tema**	**Resultados**
		Instituições "A" e "B"
Processo de Ensino e Aprendizagem	Participação dos/as discentes com deficiência	Participação em sala de aula: - Participação efetiva, com assiduidade e comprometimento. Nota: aqueles que observaram pouca interatividade de estudantes com deficiência em suas turmas, não a associaram à condição de deficiência deles/as, mas a um traço da personalidade da pessoa. Interação entre estudantes com deficiência e os/as demais colegas: - As dificuldades de interação foram atribuídas a fatores, tais como: característica da pessoa (introvertida); comportamento característico das minorias (mais reclusas); restrição à participação de algumas atividades da vida acadêmica (atlética, festas, etc.); falta de bom senso das pessoas, que reproduzem atitudes discriminatórias. • Estudantes com baixa visão ou cegueira: Isolamento, distanciamento. • Estudantes com deficiência física/motora ou deficiência auditiva: Interação mais efetiva – mais próxima a interação de estudantes sem deficiência. Nota: se comparado a ambientes externos, na universidade há mais interação de estudantes com deficiência – na percepção dos/as docentes entrevistados/as. Comportamento de estudantes com deficiência com a própria condição, na opinião dos/as docentes entrevistados/as:

		- Aqueles/as que apresentaram deficiências leves ou adquiridas tinham mais dificuldade de assumir sua condição ou de falar dela. Já aqueles/as que apresentaram deficiência congênita ou em grau elevado conviviam melhor com essa condição. - O preconceito e a estigmatização atrelados à deficiência ainda persiste e, em alguns casos, apresenta sintomas como o desinteresse pela autodeclaração enquanto pessoa com deficiência, ou seja, o não reconhecimento da posição-sujeito de estudante com deficiência. Fatores que contribuem para inclusão: Representatividade - na criação de uma cultura da pessoa com deficiência. Outros aspectos: - Houve quem percebesse que essa questão se resida no domínio dos afetos que serão dispensados na relação entre docentes e estudantes com deficiência – porque a deficiência em si, já é algo superado pela pessoa que convive com essa condição.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

4.3.6 Desempenho dos/as Discentes com Deficiência

Acerca do desempenho obtido nas avaliações, os resultados demonstraram um nível satisfatório (D02, D05, D07, D16, D19):

> [...] ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] [...] em termos de [...] e de compreensão, ele é um dos melhores alunos da sala. (D02)
>
> Esse aluno [que se utiliza de cadeira de rodas], que eu estou tendo agora, gabaritou a prova. [...] se eles estão na faculdade é porque eles realmente lutaram muito ou se esforçaram muito para estar lá. (D05)
>
> [...] avaliando do ponto de vista do desempenho, ele [aluno cego] teve um desempenho muito bom; um desempenho melhor do que vários alunos da turma [...]. (D07)
>
> [...] o desempenho dele na disciplina foi muito bom. [...] E olha que estou falando de uma disciplina que é mais de final [de curso] Contabilidade Avançada, significa que já passou pela grande maioria, digamos assim, do núcleo duro da Contabilidade e já está chegando ali no final. (D07)
>
> Mas os resultados desses alunos [com deficiência] sempre foram dentro da média. Assim, nada muito espetacular, mas também nada muito ruim. (D12)
>
> [...] muito inteligente [aluno cego], notas altas, nenhuma dificuldade com relação ao conteúdo. (D16)
>
> [...] ele [aluno cego] se graduou – não sei se no mesmo momento da turma ou se posterior – mas ele se graduou; e eu lembro que ele se graduou com louvor, com mérito. (D19)

Em menor frequência, foram apontadas algumas dificuldades no desempenho. No entanto, não foram vinculadas à defasagem na aprendizagem, em relação aos/às demais estudantes (D03, D05, D07, D08, D09, D16, D19):

> Eu diria pra você que eles tinham dificuldades, mas conseguiam acompanhar os outros alunos. Há uma coisa interessante sobre isso [...]: não eram esses alunos que tiravam as menores notas; e, também, não era porque a gente dava uma prova diferente pra ele - claro que com toda essa dificuldade, eles acabam se esforçando mais - mas não ficavam lá entre os últimos, não. Tanto que todos esses alunos, nenhum deles ficou reprovado comigo; todos eles conseguiram passar. Então, eu diria para você: sim, eles têm mais dificuldade; eles têm um pouco de dificuldade a mais, têm que se esforçar um pouco mais por conta disso [da deficiência], mas, no final, eles conseguem. Eles tiveram êxito na minha disciplina. (D19)

> Eu acredito que ele [aluno cego] – eu estou falando ele porque só tive essa experiência – se esforça muito [...] acho que pra ele chegar nesse nível, eu acho que o nível de esforço dele é bem maior do que o dos demais [alunos]. (D07)
> Com relação ao aluno cego, eu sinto que ele tem um pouquinho de dificuldade, por exemplo, para fazer uma prova. Por quê? Porque tem que ter alguém para ler a prova para ele – um ledor [...] e, aí, ele responde e a pessoa tem que anotar o que ele respondeu; e isso faz com que a prova demore mais para ser feita, né? Porque, às vezes, o ledor tem que ler uma vez, duas vezes; prestar atenção nos cálculos... e isso demora um pouquinho mais, mas não significa que ele tem menos capacidade do que as outras pessoas [sem deficiência]; só a questão de adaptação do tempo mesmo. (D05)

> [...] ele [o aluno cego] tinha, sim, alguma dificuldade, claro, mas ele, em nenhum momento, falava sobre isso ou queria alguma coisa extraordinária para ele poder aprender. Ele seguia o curso dele normalmente. (D03)

> Eu sei que ele teve algumas experiências ruins. Tiveram algumas disciplinas em que ele ficou atrasado; [soube disso] até conversando com os professores, porque foi uma preocupação grande; foi o primeiro aluno [cego] e a gente tinha que fazer o melhor por ele; não é separar pela diferença, mas ajudá-lo a alcançar todos os outros [...]. (D08)

> Eu o tratei como eu trato todos os alunos. Ele estava em pé de igualdade com todos os outros. A dificuldade que demandou adaptações, era em função do tempo; ele realmente leva mais tempo do que os outros - digo para executar, não para entender. (D08)

> Eu penso que é só [a questão de] a velocidade [habilidade] na hora de anotar as coisas... de precisar de mais tempo. A deficiência dele parece não impactar tanto assim [na capacidade de aprendizagem]. (D09)

No entanto, Moura, Pereira e Souza (2019) reiteraram que há fatores intrínsecos aos/às alunos/as que não se localizam no domínio do/a docente, como características pessoais de cada um, suas necessidades e seus interesses. Em razão disso, o/a docente deve apoiar o desenvolvimento de uma autonomia discente para a rotina de estudos. Cornacchione (2007, p. 1) alertou que "isso significa dizer que, se o indivíduo não se organizar para fazer suas leituras, exercícios, trabalhos, atividades em grupos, apresentações, entre outras tarefas, o aprendizado não acontecerá, independentemente do formato utilizado." Esses fatores que fogem do domínio do/a docente também foram apresentados nos resultados desta pesquisa (D11):

> [...] vou te dar o exemplo: eu dei aula para o Fulano e dei aula para a Sicrana – irmã dele, completamente diferente [ambos com baixa visão]. O Fulano mais tranquilo,

> mais atencioso, mais centrado. A Sicrana mais dispersa, mais agitada, mais arredia. A monitora sempre comentava: "Professor, já marquei com ela três vezes e ela não apareceu nenhuma vez." O Fulano é mais comprometido, lia [o conteúdo da aula], comparecia. Então, mesmo que tenhamos o fator humano, a experiência do docente, o olhar do docente e a empatia do docente em atender aquele caso específico [...] independentemente desses aspectos [...] a gente não tem como [...] ter métodos para dar a aula para a personalidade dele, para dedicação dele, para o empenho dele. [...] eu acho que essa variável a gente não pode deixar de fora, senão a gente vai ter todos os métodos, a gente vai ter todos os recursos e o que a gente vai alegar é que ele não aprende. Isso é a mesma coisa para o aluno que não precisa de monitor, que não precisa de nenhum material didático adaptado [aluno sem deficiência], mas que não quer nada [com os estudos], também teria que perguntar a ele: "o que está acontecendo contigo?" Muitas vezes, o que se aplica para um não se aplica para o outro, né? Eu estou falando só no sentido de a gente tomar o cuidado de não generalizar. (D11)

O Quadro 24 reúne os principais resultados com relação ao desempenho dos/as discentes com deficiência, na opinião dos/as docentes entrevistados/as nesta pesquisa.

Quadro 24. Resultados por categoria e tema de análise – Desempenho dos/as discentes com deficiência

Categoria	**Tema**	**Resultados**
		Instituições "A" e "B"
Processo de Ensino e Aprendizagem	Desempenho dos/as discentes com deficiência	Os resultados demonstraram que os/as estudantes com deficiência apresentaram resultado satisfatório de rendimento, com média igual ou superior às dos/as colegas sem deficiência. As dificuldades no desempenho não foram vinculadas à defasagem na aprendizagem – em relação aos/as demais estudantes – nem à deficiência. Nota: salienta-se que há fatores intrínsecos aos/às estudantes que não localizam no domínio do/a docente, tais como: características pessoais de cada um, suas necessidades e seus interesses (MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2019)

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

4.3.7 Dificuldades e Superações

Os resultados desta pesquisa também levantaram questões exógenas que implicariam a falta de uma participação efetiva em sala de aula. Dentre elas, destacaram-se:

a) a dificuldade atribuída à própria matéria, principalmente, às da área de Finanças, por apresentarem um conteúdo mais denso, ou seja, uma dificuldade da disciplina e não em função da deficiência do/a aluno/a – tratando-se, portanto, de uma dificuldade comum a todo alunado. Cabendo pontuar que, para estudantes com deficiência, essa questão seria um desafio a mais (D12, D08, D09):

> [...] na verdade, a participação, em geral, não é muito legal. Na minha disciplina, o pessoal tem medo, sabe? As pessoas [alunos] têm um receio. Eles [os alunos sem deficiência] não perguntam também, entendeu? Então, quando você vai falando ali, parece que está todo mundo entendendo. Então, esses alunos [com deficiência]

> também tinham o mesmo comportamento. Eu nunca observei nada de diferente. E, no final, eu sempre perguntava: "Entenderam? Entenderam?" Então: "Entendemos. Entendemos." E, na hora da prova, é zero para todo mundo. [gargalhada]. (D12)

> As dificuldades na minha matéria são por causa da matéria [Administração Financeira e Orçamentária], não são por causa da deficiência. (D12)

> Os meus alunos [em geral], especificamente em Matemática Financeira, participam pouco. Finanças é uma matéria que assusta um pouco. Ainda mais porque não é o coração... assim, é só um ramo da Contabilidade com aquela pegada mais de cálculos, investimentos. Então, são poucos os alunos que participam da minha matéria. [...] causa certo incômodo. É curioso isso. (D09)

> [...] porque a matéria era mais complicada [Matemática Financeira]. [...] em Contabilidade, eu tenho uma razoável certeza de que ele vai bem, foi bem e continua bem; porque ele teve esse trabalho de base forte [com a professora de Contabilidade I]. O que não é [ocorre] em Matemática, que é um professor externo. O que não é [ocorre] em Economia, que é um professor externo. [...], mas isso é geral de todos os nossos alunos. A reprovação em Matemática e Estatística é altíssima. (D08)

> É até engraçado isso, porque a mesma dificuldade que os alunos, que não apresentam nenhum tipo de necessidade [educativa] especial têm naquela disciplina, os que têm [os alunos com deficiência] também apresentam. O aluno que tem baixa visão teve problema em Métodos Quantitativos, que todos também tiveram. Problemas em Macroeconomia, todos tiveram. (D11)

b) a linguagem contábil – que é uma novidade para todo alunado no Ensino Superior (D06, D11):

> [...] independente da necessidade que tenha o aluno, ele veio do Ensino Médio, viu História, Geografia, Matemática, Química, mas é a primeira vez que ele vê Contabilidade. Então, ainda leva um tempo para maturar os conceitos, entender a linguagem. É um processo que leva um tempo para acontecer. Eu vejo isso pelas notas. (D11)

> Eu digo para eles [alunos com deficiência], porque dou aula para o primeiro período, né? Eu digo: "eu sou alfabetizadora de negócios, vocês precisam observar o vocabulário; porque vocês vão começar a lidar com termos que, até então, vocês não conheciam; uma ou outra palavra vocês podem até conhecer, mas os sentidos delas também mudam de acordo com o contexto em que elas são empregadas; e esse vocabulário vai crescendo ao longo do curso". (D06)

Na sequência, serão apresentados os resultados acerca das principais dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem na área de Contabilidade e Finanças das instituições pesquisadas.

- Quanto a estudantes cegos/as ou com baixa visão, os principais desafios foram:

a) entender a lógica/linguagem contábil – o funcionamento do método das partidas dobradas (D05, D11):

> O [aluno] que tem deficiência visual, eu acho que a principal dificuldade [dele] foi entender esse processo [a lógica contábil] sem visualizar [ter a noção espacial da

> informação – débito/crédito]; e também porque, em Contabilidade II, a gente trabalha com muitas coisas no quadro, né? Então, são figuras, tabelas... [...]. (D05)

> [...] eu acho que foi a dificuldade que os outros [alunos] enfrentam normalmente, que é a adaptação à linguagem [contábil] - evidentemente, é uma linguagem a que eles não estão habituados. (D11)

b) ter a noção espacial dos relatórios e a ordem das informações contidas neles (D13):

> Eu sentia que ele não tinha aprendido direito o método das partidas dobradas; principalmente por ser um método muito visual, em que precisa desenhar graficamente o razonete. Eu demonstrei que o débito ficava do lado esquerdo; o crédito, lado direito; mas a Contabilidade tem uma questão visual importante no formato dos demonstrativos, na ordem das contas. Então, por mais que você descreva isso, o aluno [com deficiência visual] tem dificuldade para formar o entendimento dele sobre isso. (D13)

c) navegar no ambiente *online* (Plataforma AVA) (D07):

> [...] como era um ambiente remoto, aí, naturalmente, já tinha a dificuldade de acesso lá dentro do ambiente AVA... do aluno [cego] conseguir navegar [...]. (D07)

d) escassez de material didático adaptado (D11, D12):

> [...] a questão da própria leitura para quem tinha deficiência visual – não ter livros de Contabilidade em Braille. Então, nesse aspecto da leitura, eu acho que deixa a desejar um pouco [...]. (D11)

> Eu acho que é essa questão do acesso ao conteúdo, sabe? [...] eu estava sempre perguntando: "está acompanhando? Está entendendo?" (D12)

e) d*éficits* do Ensino Básico (D17):

> A impressão que eu tenho é que há um acúmulo de *déficits*; e, aí, ainda que se tenha um suporte, um acompanhamento, era claro, para mim, que faltavam alguns pré-requisitos. [...]. Inclusive, em algum momento, eu dispus que nós tivéssemos algum tipo de orientação extraclasse e ele me procurou algumas vezes, mas aí que eu tive a confirmação da ausência de pré-requisitos, porque na sala de aula o questionamento era basicamente em relação à comunicação e quando a gente teve algum tipo de interação mais direcionada - no caso, ele vinha aqui na sala - aí eu pude constatar que o problema era muito maior do que aquele que eu tinha identificado inicialmente, porque quando eu tratava de aspectos específicos da disciplina, ele me fazia questionamentos de conceitos, de aplicações, de abordagens que não cabiam para aquele momento; elas já deveriam ter chegado resolvidas. (D17)

f) falta de interação com os/as demais colegas (D16):

> [...] eu acho que foi com relação à interação com os outros alunos. Os outros alunos não interagiam com ele. Quando as aulas foram presenciais, eu percebia que os alunos

> achavam muito estranho e ficavam olhando para o computador dele. Então, eu acho que isso causava um pouco de estranhamento pra ele [o aluno com deficiência]. (D16)

Com relação à superação desses obstáculos ou aos elementos que pudessem minimizar esses impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes cegos/as ou com baixa visão, os resultados desta pesquisa trouxeram as seguintes opiniões:

a) proatividade e comprometimento do/a estudante (D01, D05):

> [...] ele [aluno cego] corre atrás dos prejuízos dele... [...] ele já se antecipa e [...] as coisas são ajustadas de forma antecipada pra ele, entendeu? (D01)

> Eu sinto que eles [alunos com deficiência] estavam sempre com muita disposição, se dedicando [...]. (D05)

b) criação de materiais grafotáteis e materiais adaptados, tais como: ficha de controle de estoque, razonete, diário de lançamento, Balanço Patrimonial, DRE etc. (D06):

> Eu consegui minimizar muito porque eu criei uns materiais [didáticos grafotáteis]. [...]. Aqui, a gente estava tentando montar a "ficha de controle de estoque" [enquanto me mostrava os materiais desenvolvidos por ela] (D06)

c) atuação da monitoria (D07, D08, D19):

> Assim, o aluno cego, [...] ele teve dificuldades, mas [...] ele conversava com o monitor e esse monitor trazia para mim e a gente adaptava; ou, então, ele vinha conversar comigo, eu conversava como o monitor e a gente adaptava [o material didático]. (D08)

> [...] o aluno que tinha cem por cento de perda de visão contava com o monitor e sempre quando ele tinha dúvida, ele falava com o monitor, para o monitor me perguntar. (D19)

> [...] eu tinha a estagiária docente que estava mais perto dele [aluno cego] auxiliando-o, né? (D07)

d) recursos tecnológicos (D17):

> O que aconteceu foi que, em Matemática Financeira, a monitora conseguiu um software que transformava as funções do Excel em áudio, então, ele aprendeu Matemática Financeira com o *Excel*. (D17)

e) atuação do Setor de Apoio ao/à Estudante com deficiência

> [...] o maior suporte que ele [aluno cego] recebeu, foi na entrada, quando ele teve o acesso a esse Setor de Apoio Estudantil e isso fez a diferença para ele. (D14)

Com relação ao acúmulo de *déficits* que estudantes com deficiência reúnem durante a vida acadêmica, que foi trazido à discussão, cabe salientar que também houve relatos de que os/as estudantes questionassem mais a forma do que estava sendo apresentado do que o conteúdo propriamente dito (D07, D16, D17, D20), ou seja, a maneira como estava sendo transmitida a informação não estava clara ao/à aluno/a. E isso, também, pode suscitar a discussão sobre a metodologia aplicada pelo/a docente:

> [...] as perguntas dele era em função do que estava no *slide* e aí, eventualmente, na hora de eu transmitir o *slide*, talvez, eu não tenha transmitido de maneira clara e tudo mais, mas a gente percebia que ele perguntava algo que para os demais estava, digamos, muito nítido o que era. [...] isso foi uma coisa recorrente ao longo do curso [...] e eu sentia que as perguntas grandemente eram, talvez, por uma falta de clareza em transmitir o que estava colocado nos *slides*. (D07)

> O questionamento era muito mais em relação ao que eu tinha dito do que em relação ao conteúdo que estava sendo tratado. Então, era mais sobre a forma de comunicar do que sobre aquilo que estava sendo comunicado. (D17)

> Eu acho que eu também não soube lidar [com o aluno com deficiência] [...] de não saber explicar, talvez, algo que eu poderia ter explicado melhor, por não ter essa habilidade. Então, eu acho que eu falhei muito como professora também, por talvez não ter conseguido passar o conteúdo como eu gostaria para ele, por conta de não entender a deficiência, de não saber o que fazer para tornar a vida dele um pouco melhor. (D16)

> [...] diante da demanda do aluno, a questão, por exemplo, da apresentação de *slides*. Por quê? Porque essas apresentações são muito visuais, elas não são tácteis. Então, essa apresentação eu julgo ser uma dificuldade - por vezes, uma alternativa é a descrição do que está acontecendo na tela - mas eu acho que isso é uma dificuldade, o material de apresentação de conteúdos, porque, por mais que você tente esclarecer mais a tela, falar de forma mais pausada, descrevendo mais a tela… Eu acho que é uma dificuldade. (D20)

- Quanto a estudantes com deficiência auditiva ou surdez (oralizados/as que fazem leitura labial), os principais desafios foram:

a) acompanhar a matéria se, porventura, perdesse alguma uma aula (D05):

> Com relação à aluna com deficiência auditiva, eu acho que [...] se ela perdesse uma aula, por exemplo, ficaria mais difícil de repor aquela aula e de ela acompanhar [o conteúdo da matéria]. (D05)

b) entender a discussão, nas atividades em grupo (D10):

> [...] quase sempre eu estou atenta à presença dela, da necessidade [educativa] especial dela, mas, eventualmente, quando a gente está em discussão na sala, aí, eu olho pra ela e a vejo com aqueles olhos perdidos. Aí, o coleguinha mais próximo a socorre [...] eu falo: “Por favor, fala pra ela [o que estava sendo discutido pelos demais em sala].” [...] quando é mais debate, várias pessoas falando, eu percebo que ela tem muita dificuldade [de entender o que os/as colegas estão debatendo]. (D10)

Com relação à superação desses obstáculos foi mencionada a dedicação desses/as alunos/as e o apoio dos/as colegas próximos que resumiam o assunto que estava sendo debatido para eles/as. (D05, D10):

> Mas ela sentava na frente, fazia a leitura labial e conseguiu se adaptar muito bem. (D05)

> [...], mas eu sempre peço - ela tem dois ou três colegas que estão sempre muito próximos dela - então, eu peço: “Explica pra ela!” e, aí, eles fazem isso para mim. (D10)

Cabe ainda salientar que, os/as docentes entrevistados/as nesta pesquisa não tiveram em suas práticas estudantes surdos/as falantes de Libras, que demandariam a presença de intérpretes de Libras. No entanto, essa questão foi exposta (D03, D10):

> [...] eu não sei, por exemplo, como a faculdade faria com um aluno surdo [não oralizado e não falante de Libras], [...] a gente tem o pessoal de Libras aí para apoiar [...] vai ser um desafio para mim, porque eu não vou me sentir capaz de [preparada para] ensinar alunos surdos, por exemplo. Eu acho que ensinar um aluno surdo, para mim, seria muito mais difícil do que se fosse [ensinar] um aluno cego; a gente tem mais instrumentos, mais opções para ensinar um aluno cego do que um aluno surdo, por exemplo. (D03)

> [...] se ela [surda oralizada que faz leitura labial] precisasse de alguma coisa diferente... porque eu não sei o que fazer diferente. Sinceramente, eu não sei o que eu teria que fazer, eu não saberia, porque eu não recebi treinamento. A gente não recebe... como docente, eu nunca ouvi falar disso. Assim: “Olha, se você tiver um aluno assim, proceda desta forma ou daquela [outra forma].” (D10)

- Quanto a estudantes com deficiência física/motora, os principais desafios foram:

  a) falta de autonomia no ir e vir (D02):

> [...] o que foi me passado também é que ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] tem um pouco de dificuldades, por exemplo, de ir ao banheiro e para entrar no prédio da faculdade, porque tem uma escadaria. As aulas de Contabilidade acontecem nesse prédio e é um prédio antigo [...] que não tem rampa. Então, eu sei que para ele entrar na faculdade, ele já envolveu aí algumas pessoas para auxiliá-lo [...] e para ele ir ao banheiro, também [...]. (D02)

  b) falta de mobiliário adaptado (D05):

> [...] o aluno que tem uma deficiência física, acho que o maior problema foi não ter uma carteira em que a cadeira [de rodas dele] pudesse entrar; ou seja, uma mesa em que ele pudesse se acomodar de uma forma mais fácil. Eu acho que é uma coisa simples, de colocar uma carteira, já um pouquinho melhor... maior que seja, já ajudaria bastante o aluno. (D05)

c) menos agilidade nas atividades acadêmicas (D09):

> Acho que foi mais essa questão de anotar o material do quadro, que acaba precisando de um pouco mais de tempo para copiar. [...]. Só a dinâmica que é um pouco mais devagar. (D09)

Com relação à superação desses obstáculos, foi exposto que, provisoriamente, por conta de uma rede de apoio voluntária (servidores/colegas de classe) o estudante que se utiliza de cadeira de rodas está tendo acesso ao prédio (D02); com relação ao mobiliário adaptado não foi apresentada sugestão e, para o terceiro caso, a adoção de metodologia com a utilização de tempo mais estendido para as atividades em classe (D09):

> Então, teriam que ser instaladas algumas rampas de acesso para dar mais independência para ele ir e vir. Hoje, ele precisa ou de algum técnico administrativo, ou dos próprios colegas dele. (D02)

> [..] e, aí, eu reparo [o comportamento do aluno]; na hora de anotar do quadro, eu vou mais devagar, deixo um pouco lá antes de apagar; bebo uma água… [...]. Então, a princípio, os ajustes não precisaram ser enormes... a não ser, ter o cuidado de dar um tempo a mais para ele copiar... dar uma pausa depois de passar o material, para que ele possa copiar o conteúdo do quadro. (D09)

Cabendo salientar que essas questões são, em parte, reflexos da falta de acessibilidade arquitetônica da Instituição "A". O Quadro 25 agrupa as principais dificuldades, desafios e superações vivenciadas pelos/as estudantes com deficiência na opinião dos/as docentes que aturam com eles/as, entrevistados/as nesta pesquisa.

Quadro 25. Resultados por categoria e tema de análise – Dificuldades, desafios e superações

Categoria	**Tema**	**Resultados**
		Instituições "A" e "B"
Processo de Ensino e Aprendizagem	Dificuldades e Superações	Dificuldades atribuídas a todo alunado, mas que, para estudantes com deficiência, seria um desafio a mais: - Dificuldade atribuída à própria matéria - principalmente às da área financeira, por apresentarem conteúdo mais denso; - A linguagem contábil – uma novidade da área contábil-financeira com a qual o/a estudante se familiariza no decorrer do curso. Principais dificuldades para alunos/as cegos/as ou com baixa visão: - Entender a lógica/linguagem contábil – o funcionamento do método das partidas dobradas; - Desenvolver a noção espacial dos relatórios e a ordem das informações contidas neles; - Navegar no ambiente *online* – Plataforma AVA; - Escassez de material didático adaptado; - Déficits do Ensino Básico; - Falta de interação com os/as demais colegas.

		Superação dos obstáculos relacionados aos/às estudantes cegos/as ou com baixa visão: - Proatividade e comprometimento do/a estudante; - Criação de materiais didáticos grafotáteis e materiais adaptados; - Atuação da monitoria; - Recursos tecnológicos e/ou de tecnologia assistiva; - Atuação do Setor de Apoio Estudantil. Principais dificuldades para estudantes com deficiência auditiva ou surdez (oralizados/as que fazem leitura labial): - Acompanhar a matéria se, porventura, perder uma aula; - Entender a discussão dos/as colegas, nas atividades em grupo. Superação dos obstáculos relacionados aos/às estudantes com deficiência auditiva ou surdez (oralizados/as que fazem leitura labial): - Dedicação desses/as estudantes; - Apoio dos/as colegas de classe que sentam próximos para resumir o assunto que está sendo debatido. Principais dificuldades para estudantes com deficiência física/motora: - Falta de autonomia no ir e vir; - Falta de mobiliário adaptado; - Menos agilidade nas atividades acadêmicas – quando escritas. Superação dos obstáculos relacionados aos/às estudantes com deficiência física/motora: - Rede de apoio voluntária (servidores/colegas de classe), para o acesso ao prédio; - Utilização de metodologia que contemple um tempo mais estendido para as atividades em classe. Nota[1]: não foi apresentada solução com relação à falta de mobiliário adaptado. Nota[2]: os/as docentes entrevistados/as nesta pesquisa não tiveram estudantes surdos/as falantes de Libras em suas turmas. Portanto, não tiveram experiência/contato com intérpretes de Libras – que atuariam com estudantes surdos/as nesses casos. Nota[3]: houve relatos que trouxeram questionamentos de estudantes com deficiência sobre a falta de clareza da informação apresentada pelo/a docente durante suas aulas. A isto, coube questionar a metodologia aplicada a esses/as alunos. No entanto, cabe esclarecer que a prática docente para estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças trata-se de uma questão ainda recente para alguns/mas docentes e que eles/as ainda estão no processo de construção dessa prática com esse público.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

4.3.8 Estágio Supervisionado Obrigatório

Sendo um dos temas levantados durante os pré-testes do roteiro de entrevista, o Estágio Supervisionado trata-se de um componente relevante do curso de Ciências Contábeis, principalmente, em virtude de sua obrigatoriedade (BRASIL, 2004).

Frey e Frey (2002) destacaram que além de proporcionar uma vivência prática ao/à estudante, o Estágio Supervisionado representa uma oportunidade para a reflexão, sistematização, confrontação com a teoria e aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação.

Nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais/Resolução CNE/CES n.º 10/2004, o art. 7º estabelece que:

> O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização (BRASIL, 2004).

E o §1º do referido artigo, complementa que:

> O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição (BRASIL, 2004).

Nas instituições pesquisadas, o Estágio Supervisionado Obrigatório configura-se da seguinte maneira:

a) Instituição “A”

   Trata-se de uma disciplina cuja exigência é cumprida por meio de um termo de compromisso firmado entre o/a acadêmico/a, a instituição de ensino e a unidade concedente do estágio (empresa), com a indicação de um/a professor/a orientador/a, observando a área de atuação do/a estagiário/a, para melhor acompanhamento das atividades, ou seja, para acompanhar a apresentação de relatórios periódicos das atividades desenvolvidas na empresa, bem como observar se as atividades descritas no termo de compromisso estão sendo cumpridas. Portanto, um estágio que o/a estudante desenvolve e executa em uma empresa.

b) Instituição “B”

   Trata-se de um conjunto de atividades de aprendizagem profissional e de ensino sob a forma de ações instituídas segundo a especificidade do curso de Ciências Contábeis, desenvolvidas, individualmente ou em grupo, por meio de trabalhos práticos, de natureza simulada e coordenada, sob a supervisão do/a professor/a da disciplina

Laboratório de Gestão Contábil I e II. Portanto, um estágio que o/a estudante desenvolve e executa na própria instituição de ensino por meio de disciplinas em laboratório.

Sobre esse tema, questionou-se aos/às docentes quais eram as dificuldades relatadas pelos/as estudantes com deficiência a respeito do Estágio Supervisionado Obrigatório. Os resultados demonstraram que apenas três dos/as docentes entrevistados/as tiveram experiência com estudantes com deficiência nessa etapa de ensino (D06, D11, D14); outros três, tinham ouvido falar a respeito (D01, D05, D20) e, para os/as demais, o questionamento não se aplicava em virtude de não ter relação com suas disciplinas ou, ainda, por nenhum/a de seus/suas alunos/as ter chegado na etapa de estágio.

Os relatos apresentados na pesquisa deram enfoque ao tipo e ao grau da deficiência como um obstáculo na obtenção do estágio supervisionado, principalmente, para aqueles/as com deficiência visual – por exigir mais ferramentas na execução das tarefas, como programas de leitura que sejam compatíveis com os sistemas da empresa, por exemplo. Na opinião dos/as docentes, parece que as empresas estariam mais preparadas para (ou propensas a) receber estagiários/as com deficiência física/motora ou com deficiência auditiva (D05, D06):

> [...] eu sei que o aluno cego está com dificuldade de conseguir o estágio. Parece que é mais difícil, para pessoas com deficiência visual, existirem empresas que tenham essas ferramentas... ou que estejam adaptadas para eles. Agora, para outros tipos de deficiência, aparentemente, parece ser mais fácil, né? Essa adaptação... deficiência física é mais fácil; deficiência auditiva também, mas [deficiência] visual precisa de mais ferramentas. (D05)

> Quando é um outro tipo de deficiência é mais fácil. No caso dele [aluno cego], teria que ter um programa que leia. Ele está terminando agora o *Excel* avançado, isso já ajuda, mas não basta. Ele já sabe usar o *Excel*, mas tem que ter o programa que lê para ele. E, normalmente, esses sistemas... a compatibilidade do Dosvox com esses sistemas que a gente usa nas empresas, não são compatíveis... é muito difícil serem compatíveis, entendeu? (D06)

Outro fator que acabou produzindo maior dificuldade para os/as estudantes com deficiência, se deve ao fato de o Estágio Supervisionado da Instituição “A” ser realizado em empresas, ou seja, fora da instituição de ensino:

> O aluno cego já chegou no período de estágio [supervisionado] e ainda não conseguiu. Eu estou na batalha. Hoje, inclusive, vou receber uma pessoa aqui, depois da minha última aula, que tem um grande escritório e estou pedindo a ajuda dele. (D06)

Nesse sentido, para os/as estudantes com deficiência da Instituição “B”, não há essa questão, em virtude de o Estágio Supervisionado ser realizado em laboratório da própria instituição – para o curso de Ciências Contábeis:

> No [estágio] supervisionado, ele [aluno cego] não teve muita dificuldade, porque é um trabalho de um planejamento de uma atividade econômica. Então, esse planejamento diz respeito ao planejamento total da empresa; desde o investimento dos sócios, o pessoal que trabalharia nesse empreendimento - a parte de custos, de pessoal, os custos fixos, a parte física, maquinário [...] isso tudo era ofertado pelo próprio plano [...] era questão de preenchimento. Então, ele realizava as pesquisas, a partir do próprio equipamento que ele tem. Ele pesquisava a página [da *internet*] e o programa ficava lendo para ele - o programa dele mesmo; não precisou do meu artifício [intervenção], e já no preenchimento do plano de negócio, aí, ele tinha a pessoa [monitora] que o acompanhava dedicadamente – quando [...], porventura, ela [a monitora] não esteve presente, aí, eu fiz esse papel. (D14)

Com relação ao estágio realizado nas empresas, na configuração da Instituição “B”, é caracterizado como Estágio Não Obrigatório, que se constitui como um componente curricular na integralização de carga horária complementar à formação do/a profissional contador/a (D14, D20):

> [...] tem dois tipos de estágio: o obrigatório e não obrigatório. O não obrigatório é aquele em que o aluno faz uma contabilidade [atua em algum serviço] em uma indústria na área contábil, em um escritório, e que pode gerar atividades complementares de um modo geral; e quem acompanha esse estágio é o supervisor de estágio do departamento. (D20)

> [...] Agora, o estágio externo, não é obrigatório, não vai ser cobrado no curso, mas o aluno também pode fazer para efeitos práticos, para diploma, de alguma atividade ou tempo de atividades complementares, seja na pesquisa, na educação, ou extensão. (D14)

> [...] se ele, eventualmente – tem estágio não obrigatório, essas horas de estágio não obrigatório - dentro de um limite - serve como uma atividade complementar. (D20)

Questionou-se, então, a razão de se ter decidido pela realização do Estágio Supervisionado Obrigatório na própria instituição de ensino, se teria sido algo pensado em função da dificuldade apresentada pelos/as estudantes com deficiência de conseguir estagiar nas empresas. Desse questionamento foram apresentados alguns motivos, dentre eles:

a) não se ter o efetivo controle do que o/a aluno/a está aprendendo no estágio realizado na empresa (D11):

> E como a gente pensou o estágio? Se nós colocássemos os alunos para fazerem o estágio direto na empresa; primeiro, eu não teria controle sobre o que ele estava aprendendo no estágio. No máximo, o que iríamos receber, seria um relato - aquele relato que se preenche de acordo com o contrato de estágio [firmado entre] instituição ou seja lá com quem for [empresa]. (D11)

b) dificuldade em recusar uma proposta de estágio remunerado que o/a aluno/a apresentasse sem ter vínculo direto com área contábil-financeira (D11):

> [...] segundo, eu não teria como, por exemplo, rejeitar o estágio de aluno que chegasse e dissesse assim: "Professor, eu vou fazer um estágio no Banco TXT e vou receber [a quantia] de R$ 2.000,00 pelo estágio". Eu não poderia dizer: "Você não vai trabalhar na contabilidade do Banco TXT, vai trabalhar na agência e, aqui, na agência não tem Contabilidade, então você não vai fazer o estágio." (D11)

c) incompatibilidade de horários de alunos/as que atuam no mercado de trabalho durante o dia e estudam no período noturno – dificuldades de conciliar trabalho/estudo/estágio (D11):

> E muita gente, também - já que o curso era noturno - do mercado de trabalho. Então, uma vez que o cara [a pessoa] trabalhava em um escritório, era técnico [em Contabilidade], ou era funcionário público [...]. Aí, eu falei: "Como é que gente vai fazer com esse cara [aluno]? Imagina, por exemplo, ele é militar e vai fazer 300 horas de estágio! Vai fazer o estágio no quartel?" (D11)

Portanto, não foi uma proposta pensada especificamente para o/a estudante com deficiência, mas que, de certa forma, veio ao encontro do coletivo. Também foi frisado o pouco aproveitamento ou o desvio de finalidade na atuação dos/as estagiários/as nas empresas (D11):

> [...] grande parte dos alunos vão fazer estágio no [setor] fiscal e ele fica eternamente no [setor] fiscal. Quando o aluno vai para o [setor] financeiro, ele fica no [setor] financeiro; ou, então, vai para um pequeno escritório de contabilidade [...] e fica arquivando documentos no escritório. (D11)

Por se tratar de uma questão compulsória para a formação do/a profissional contábil e apresentar implicações de diversas ordens, o estágio supervisionado requer um trato mais direcionado/específico para a sua execução. Essa foi a resposta encontrada pela Instituição "B" (D11):

> [...] Aí, eu falei: "Vamos fazer um estágio em que o aluno conheça todo o ciclo contábil, para que ele não fique fechado só no fiscal, ou só no financeiro, ou só digitando o dia inteiro." Então, criamos o "Laboratório I", o "Laboratório II", o "Estágio I", o "Estágio II" e o "Estágio III". (D11)

Para melhor entendimento da configuração dessa estrutura e do que é desenvolvido/estudado em cada uma das disciplinas, são detalhados os fragmentos a seguir. No primeiro momento, percebe-se uma prática simulada para desenvolver a confiança do/a aluno/a

por meio da elaboração de um plano de negócios: a criação da empresa, a projeção financeira etc. (D11):

> [...] no "Estágio I", o aluno monta um "plano de negócio" [...] ele vai se reunir com um colega e vão abrir uma empresa e legalizar essa empresa [virtualmente], uma prática simulada, porém diante de uma realidade. Eles precisam ter esse conhecimento, ter essa prática que vem do conhecimento dele. A confiança que você precisa ter, acontece quando você desenvolve uma prática contábil. Então, nessa primeira parte, elabora-se um "plano de negócio": a empresa, a projeção financeira, o orçamento de vendas [...]. "Existem questões ambientais ou questões específicas?" [...]. Então, agora, a gente vai fazer a legalização da empresa [...]. (D11)

No segundo momento, se inicia a contabilização das atividades da empresa: a criação do plano de contas, folha de pagamento, imobilizado etc., simulando se tratar de uma empresa de sociedade limitada ou de uma sociedade anônima – aspectos societários, contábeis e tributários – além de criação de uma sociedade unipessoal (D11):

> No "Estágio II", junto com o "Laboratório II" – são disciplinas concomitantes - já que eles têm um "plano de negócio", nessa etapa a gente vai fazer a contabilidade daquela empresa. Neste momento, será criado um "Plano de Contas", vai emitir nota fiscal, vai fazer folha de pagamento, cadastrar o imobilizado, tudo referente ao plano estabelecido no "Estágio I". [...] Então, ele cria a empresa, aí, ele cria a estrutura jurídica da empresa, se ela vai ser uma S/A ou se ela vai ser uma Ltda, e cria a estrutura contábil para estas empresas. Depois, ele faz uma mudança de uma empresa S/A para a empresa Ltda - os aspectos societários, aspectos contábeis, aspectos tributários. Depois, ele faz a mudança de uma Ltda para uma S/A - aspectos societários, aspectos contábeis, aspectos tributários dessas empresas. Depois, ele cria uma sociedade unipessoal e transforma essa unipessoal em uma Ltda. (D11)

No terceiro momento, há o cruzamento de diversas transações, planejamento contábil, estrutura jurídica e contábil da empresa – aspectos societários, contábeis e tributários – simulando uma empresa industrial, comercial, prestadora de serviços ou do terceiro setor e, por fim, a elaboração das demonstrações contábeis e relatórios afins (D11):

> No "Estágio III", vão ser criadas as ferramentas para desenvolver essa empresa, por meio de um "Planejamento Contábil". [...] eu criei um passo a passo do planejamento contábil para eles darem início às atividades deles dentro da empresa. [...] E na última fase do "Estágio III", ele cria uma estrutura de plano de contas para uma empresa industrial, outro para uma empresa comercial, outro para uma empresa prestadora de serviço e outro para uma empresa do terceiro setor. E isso tudo ele não iria ver em nenhum estágio. E no "Estágio III" ele continua com as atividades práticas do "Laboratório II" para elaborar as demonstrações contábeis que ele fez das operações realizadas no "Estágio I". E no "Estágio III", como isso é feito? A gente vai lá no *site* da CVM [Comissão de Valores Mobiliários] baixa os relatórios contábeis de duas empresas dos mesmos segmentos e trabalhamos todas as atividades delas. Primeiro, ele vai ler o Relatório de Administração da empresa e fazer um relatório circunstanciado. Depois, ele vai fazer uma pesquisa no sentido de verificar se essa empresa tem atividade socioambiental, quais são os relatórios socioambientais? Depois, ele vai ver governança; depois, ele vai ver a relação com os investidores.

> Depois, você vai ver os indicadores econômicos e financeiros da empresa e os indicadores econômico e financeiros de mercado – eu não quero a liquidez, eu não quero isso - eu quero os indicadores de mercado que essa empresa utiliza. Depois, nós vamos para as Demonstrações Contábeis - então eu quero que você olhe as demonstrações contábeis das empresas e compare essas demonstrações contábeis com os CPC, com os IFRS e com as Normas Brasileiras de Contabilidade. E para fechar o pacote, nós vamos nas Notas Explicativas - aí, nas Notas Explicativas, eu quero julgamento e estimativa, análise de risco, reconhecimento de receita e uma síntese dos principais riscos envolvendo a atividade da empresa e, finalmente, o Relatório de Auditoria. Ele faz a atividade simulada no laboratório e analisa as duas empresas. (D11)

Concomitante a essas atividades, os/as estudantes estarão simulando relações contratuais no mercado de trabalho em que precisarão ter uma noção das peças que compõem essas relações, além da noção do valor agregado ao serviço que irão prestar (D11):

> [...] sendo você contador interno ou externo tem que conhecer quais são as normas que você vai criar de relação com o seu empregador. Então, tem uma Norma Brasileira de Contabilidade para contadores internos e uma NBC para contadores externos – além da responsabilidade expressa no Código Civil Brasileiro. Então, você vai me fazer um relatório circunstanciado disso, para que quando você for contratado como empregado ou você for trabalhar como empresário contábil, saiba como é que você vai construir essas relações. E, aí, ele já vai estar fazendo as atividades práticas dele. Segundo tópico, ele vai criar o contrato de prestação de serviços, simulando se tratar de uma pequena empresa e, também, de uma média empresa e, ainda, de uma empresa de grande porte - eles já estarão no oitavo período da faculdade, então conhecem toda a trajetória, toda a demanda de responsabilidade que tem o serviço contábil; em cima dessas informações e de um olhar que eles vão ter para o mercado, eles vão fazer o contrato de honorários – considerando, também, o que eles entenderem que o serviço deles vai agregar de valor para o contratante. (D11)

Ressalta-se que não há diferenciação entre estudantes com deficiência e os/as demais estudantes no estágio supervisionado desenvolvido na Instituição “B”. No entanto, há equipamentos adaptados para atendê-los/as (D11):

> [...] o que eu quero ressaltar, também, é que não tem um elemento de diferenciação [entre estudantes com deficiência e os demais]. Só essa atenção com relação aos equipamentos, mas eles usaram o computador deles com o teclado em Braille, direitinho para fazerem as tarefas, tem a figura do monitor para apoiá-los também nas tarefas - no laboratório tem os próprios monitores - mas como as matérias são concomitantes, então o mesmo monitor que os acompanha no laboratório, também os acompanha na disciplina. (D11)

A redação da nova proposta de alteração da Resolução CNE/CES n.º 10/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2022, art.5º), expressa que: “o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório, direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados,

inerentes ao perfil do egresso", elucidando, literalmente, a condição de obrigatoriedade, que ficava subentendida na resolução original.

O Quadro 26 apresenta a síntese das principais questões relacionadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório das duas instituições pesquisadas, bem como as dificuldades concernentes a essa etapa de ensino apresentadas pelos/as estudantes com deficiência, na opinião dos/as docentes entrevistados/as nesta pesquisa.

Quadro 26. Resultados por categoria e tema de análise - Estágio supervisionado obrigatório

Categoria	**Tema**	**Resultados**	
		Instituições "A"	**Instituição "B"**
Processo de Ensino e Aprendizagem	Estágio Supervisionado Obrigatório	Refere-se a uma disciplina, cuja exigência é cumprida por meio de compromisso firmado entre o/a acadêmico/a, a instituição de ensino e a unidade concedente do estágio (empresa).	Refere-se a uma disciplina, cuja exigência é cumprida por um conjunto de atividades desenvolvidas por meio de trabalhos práticos, de natureza simulada e coordenada, em laboratório da própria instituição de ensino.
		Dificuldades relatadas: - Grau e tipo de deficiência como obstáculo para a obtenção do estágio – principalmente para estudantes com baixa visão ou cegueira. - Empresas mais preparadas para (ou propensas a) receber estagiários/as com deficiência física/motora ou com deficiência auditiva/surdez.	Por se tratar de uma exigência desenvolvida por meio de atividades simuladas em laboratório da própria instituição de ensino, os/as estudantes com baixa visão ou cegueira executaram essas tarefas utilizando-se de computadores com teclado em Braille, com aplicativos de TA instalados para a leitura – além de serem assessorados/as por monitorias. Não houve relatos quanto aos/às demais estudantes com deficiência física/motora ou com deficiência auditiva ou surdez.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

4.3.9 Ensino Remoto Emergencial – ERE

Composto por momentos síncronos e assíncronos, o Ensino Remoto Emergencial se caracteriza por uma forma de ensino veiculada em plataformas digitais (Google Meet®, Zoom®), podendo ser acessadas por meio de computador ou *smartphone*. Os momentos síncronos são aqueles em que professor/a e discentes dividem uma sala de aula virtual (ou atividade) ao mesmo tempo – mesmo fisicamente distantes, esses encontros permitem aproximar a turma e o/a docente para construírem conjuntamente o conhecimento. Já os

momentos assíncronos exigem que os/as docentes os preparem antecipadamente e programem sua execução. Nogueira *et al.* (2020)

Esta foi a forma de ensino autorizada (e encontrada) pelo MEC, em caráter de excepcionalidade, durante a pandemia do Coronavírus (BRASIL, 2020). Esses dois momentos da aula virtual ficam bem definidos nos excertos abaixo (D08):

> [...] a gente dividiu a aula em conteúdo assíncrono, que era em ordem [...] primeiro, assistir a videoaula que foi gravada sobre a matéria; aí a videoaula era sempre mais compacta, de quinze a vinte minutos; segundo, ler o PDF/Word da matéria; terceiro, realizar um exercício; quarto, ouvir a correção daquele exercício; quinto, fazer o segundo exercício; sexto, fazer a atividade que era no AVA [...]. Isso era o que eu esperava que os alunos fizessem de sábado até quarta-feira. (D08)

> Na quarta-feira, eu abria uma chamada síncrona, [...] eu iniciava a chamada perguntando para eles quais tinham sido as dúvidas sobre a matéria e no que eles queriam que eu me focasse. Algumas vezes, era bem sucedido; os alunos vinham com as dúvidas; outras vezes, eles não traziam as dúvidas; e, não trazendo dúvidas, eu dava novamente a aula da semana - só que com as minhas palavras, de uma forma mais descontraída [...]. (D08)

Por ter sido um momento que atravessou esta pesquisa, trazendo reflexos das mais diversas ordens, questionou-se aos/às docentes como tinha sido a experiência com estudantes com deficiência durante o ERE. Os resultados demonstraram que nove deles/as tiveram estudantes com deficiência em suas turmas nesse período (D01, D04, D06, D07, D08, D10, D18, D19, D20) e, para alguns deles, uma dupla novidade: tanto o formato remoto de ensino quanto a presença de estudantes com deficiência em suas turmas. As impressões reportaram à complexidade experenciada naquele período (D01, D04, D20):

> [...] na pandemia foi muito traumático pra todo mundo, né? [...] eu tive que me adaptar a uma série de coisas [...] (D01)

> Não tem como avaliar porque foi um período tão diferenciado para todos, entendeu? (D04)

> [...] não sei bem se tive dois ou três alunos [com deficiência], mas acho que eles trancaram a matrícula ou coisa assim. O período remoto foi bem complicado. (D20)

Mas também se reconheceu ter sido um momento que oportunizou intensa produção e disseminação do conhecimento e o desenvolvimento de ações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência (D08, D12):

> Eu tive uma facilidade, com relação ao meu monitor de disciplina, que muitos outros professores não tiveram. Eu acho que é até ruim eu falar dessa forma, mas a pandemia me ajudou a trabalhar com esse monitor. [...] se eu estivesse no presencial, eu não estaria preparado. Mas como eu tive que preparar o material para o *online*, para ele [aluno cego] ficou bom, quer dizer, pelo menos foi o que ele me relatou, né? [...] (D08)

> [...] desde 2017, 2018 começaram a surgir as demandas [em função de estudantes com deficiência] aí, quando veio a pandemia, eles [do setor estudantil da instituição] já estavam construindo toda essa estrutura de apoio junto à sede da instituição; também buscando outras parcerias e construindo as soluções, né? E, aí, veio a pandemia. Eu acho que eles conseguiram disponibilizar isso para a gente, de forma virtual... eu acho que sim, isso [a forma remota] ajudou no processo [...]. (D12)

Com base no último fragmento acima, pode-se perceber a atuação efetiva do setor de apoio ao/à estudante com deficiência da Instituição "B", também durante o ERE. O trabalho de suporte e orientação desenvolvido por esse setor junto ao/à docente em atividade com estudantes com deficiência demonstrou a relevância desse serviço no sentido de evitar que o/a professor/a ficasse à mercê da situação, recorrendo a improvisações ou ficasse somente a cargo do bom-senso. Nos excertos abaixo serão demonstradas duas situações distintas quanto ao uso de máscaras nas duas instituições pesquisadas – utensílio obrigatório cujo uso se entendeu na transição do período remoto para o presencial – que ilustram essa explanação (D10, D19):

> Eu passei a dar as aulas bem voltada pra ela [aluna com deficiência auditiva que faz leitura labial], sem a máscara - já houve uma época em que era complicado isso [retirar a máscara] porque eu estava me expondo e expondo os demais colegas - mas, aí, com o tempo, a coisa melhorou, graças a Deus, e a gente não teve mais problema [com relação à contaminação da COVID-19]. A sala é bem grande, então eu fico razoavelmente longe dos alunos. Então, eu me sentia segura para fazer isso [retirar a máscara]. (D10)

> [...] Eu vou ler pra você um *e-mail* que recebi deles [do setor de apoio a estudantes com deficiência] para você ter uma noção: "Professor, boa tarde! [...] o objetivo deste é informá-lo acerca da discente [nome da aluna]. Trata-se de uma aluna surda oralizada que faz leitura labial e se encontra inscrita em uma de suas disciplinas. Para que a aluna consiga fazer a leitura labial, será necessário o uso de uma máscara especial com visão da boca. As máscaras se encontram no setor tal [nome do setor], na sala tal [número da sala] e podem ser retiradas de segunda a sexta-feira de 10h às 17h. Além disso, é importante, que nas atividades síncronas da aluna, tenha uma boa visibilidade do rosto de quem estiver com a fala, ou a inserção de legenda para que a aluna possa acompanhar; assim como todos os conteúdos, em formato de vídeo ou áudio, devem ser disponibilizados em meios que possibilitem a geração automática de legenda". (D19)

Diante desse cenário, buscou-se levantar os pontos positivos e os pontos negativos do ERE, na opinião dos/as docentes, em suas práticas com estudantes com deficiência. Como pontos positivos, os resultados trouxeram: (i) composição da sala virtual sem a necessidade do deslocamento (D07); (ii) outras formas de acessar o material didático por meio da *internet* – como em sítios de empresas ou plataformas digitais (AVA) como uma extensão da sala de aula (D07, D08); (iii) maior utilização de recursos tecnológicos digitais – melhor captação de áudio e do foco da câmera na boca do/a professor/a durante as aulas, possibilitando o aumento do volume do som e a facilidade de fazer a leitura labial (D07, D10); (iv) oportunidade de aprender

novas tecnologias como ferramenta de trabalho – mesmo se tratando de uma condição imposta em razão das circunstâncias (D08, D19); e (v) momento de aprendizado sobre tecnologias digitais e inclusão (D12):

> [...] como pontos positivos, a abrangência... o tamanho da sala de aula, né? De utilizar mais recursos tecnológicos, né? De *internet*... no remoto [...] você tinha uma dinâmica melhor, em termos de acessar outras informações muito mais rápido [por exemplo], escolhe uma empresa e vamos olhar o Balanço [Patrimonial] da empresa, aí faz naquele momento [...]. Então dá uma certa dinâmica em relação à utilização de recursos. Outro ponto positivo é que você tem um certo conforto por estar na sua casa [...] a questão do deslocamento [...]. (D07)

> [...] o fato de as videoaulas serem faladas - eu tive essa preocupação de gravar [de forma que] a pessoa pudesse ouvir no ônibus; ela não precisava estar no celular olhando [assistindo à aula]. Ele [aluno cego] botava o fone, o celular no bolso e ouvia [a aula] de boa. Então, isso facilitou, porque, como ele ~~era deficiente~~ [tem uma deficiência] visual, está tudo em forma de áudio. Então, isso ajudou bastante. (D08)

> [...] e ela [aluna com deficiência auditiva] disse para mim, que durante o remoto era mais fácil [acompanhar as aulas], porque a voz no computador sai mais nítida e ela, também, podia regular o volume, caso precisasse. (D10)

> Eu tive uma aluna com deficiência auditiva e, aí, nesse caso, eu tinha que, simplesmente, puxar mais o *notebook* para perto do meu rosto. [...] eu fui orientado pelo setor de apoio estudantil [...]. Então, a gente colocava a câmera bem próximo do nosso rosto para que fosse focada a nossa boca. [D19)

> Eu sempre tive interesse em aprender [a usar o ambiente virtual], mas sempre me faltava tempo/disposição. E, aí, todo professor se viu na situação daquilo [...] ou vai ou racha! [...] E eu continuo usando essa plataforma no presencial, porque [vamos dizer que] o aluno assistiu a minha aula e não entendeu muito bem [o conteúdo], então, está lá no AVA para ele acessar quando quiser. (D08)

> Hoje, eu chego a produzir doze avaliações. [...] e não contemplou apenas os alunos com necessidades ~~especiais~~ [educativas específicas], contemplou todos os alunos. Antigamente, eu dava duas horas para realizar a prova e os alunos com necessidades ~~especiais~~ [educativas específicas] tinham um tempo maior [para realizá-la]; com as atividades remotas, eu passei a dar um dia para eles. (D19)

> [...] Eu não tive alunos com deficiência no período remoto, mas foi durante a pandemia, que eu tive mais contato com essa questão de material didático [para alunos com deficiência], as orientações do grupo lá [da instituição] que está trabalhando a questão do acesso, da acessibilidade e tudo. Então, acabou que, no período da pandemia, eu comecei a me capacitar um pouquinho. (D12)

Com relação aos pontos negativos do ERE, para alunos com deficiência, os resultados elencaram: (i) dúvida acerca dos questionamentos da estudante com deficiência auditiva – se era devido a não ter conseguido fazer a leitura labial ou a não ter entendido a explicação (D10); e (ii) falta de interação com os/as colegas de classe (D10):

> [...] a gente tinha quase que implorar: “pelo amor de Deus!”, para que os alunos abrissem os microfones e as câmeras. [...] e não ter suporte, por parte dos colegas,

> caso houvesse qualquer dificuldade na compreensão do conteúdo. [...]. Ela é bastante desenvolta e perguntava alguma coisa durante a aula: "Professora, não entendi isso aí." Eu explicava de novo. Então, eu acho que passava meio despercebido quando era por causa da questão da audição ou quando era por não ter compreendido o assunto mesmo, entendeu? (D10)

Houve também a menção de outros fatores negativos do período remoto emergencial, porém inerentes a qualquer estudante, tais como: o anonimato deles/as e a consequente falta de participação nas aulas (D07, D10); o isolamento, o distanciamento e o desgaste emocional dos/as alunos/as (D07, D20); como, ainda, o próprio formato de ensino - remoto (D07, D20) que, embora exerçam reflexos sobre estudantes com deficiência, trata-se de questões de âmbito geral que não serão detalhadas aqui.

Não há como negar o choque de realidade sentido durante esse período extremamente delicado e de transformações – algumas positivas, outras nem tanto – mas que, de acordo com Nogueira *et al.* (2020), foram respostas ao enfretamento do desafio imposto. Segundo os autores as reações de cada indivíduo dependem, em maior parte, do seu *background* e, no contexto do isolamento, aliadas à tecnologia da informação que assumiu um grande protagonismo como meio de conectar as pessoas. Porém, o desafio não se resumia ao uso da tecnologia no contexto educacional, mas a um conjunto de ações: o plano de ensino teria que ser remodelado, os processos avaliativos teriam que ser adaptados, os métodos teriam que ser revistos. (NOGUEIRA *et al.*, 2020)

De certa forma, os resultados desta pesquisa apresentaram as mudanças incorporadas no contexto de sala de aula, contempladas no atual formato híbrido de ensino, principalmente por meio da adoção do uso de tecnologias mais sofisticadas ou de novas metodologias – de forma geral – demonstrando traços dessa transformação que influenciam no ensino (D19, D20):

> Por exemplo, nas minhas aulas, eu não fazia o uso do *Classroom* como uma ferramenta de trabalho. [...] agora mesmo, por exemplo, nas minhas aulas presenciais, uma das primeiras coisas que eu faço é abrir o *Classroom* e utilizá-lo como um repositório. Todo *slide* que é apresentado, todos os exercícios que são propostos, as atividades são entregues tudo via *Classroom.* Isso foi uma mudança. (D20)

> Com as aulas remotas, eu comecei a dar avaliações continuadas toda semana. [...] E eu diria pra você o seguinte: para mim, foi um grande aprendizado, porque eu percebi que o aluno se desenvolvia melhor, fazendo dessa forma. E eu, antes, nunca havia pensado - até porque dá muito trabalho - em mudar minha forma de dar aula. Hoje, eu chego a produzir doze avaliações [...]. (D19)

O Quadro 27 reúne as principais observações, acerca do ERE para estudantes com deficiência, observadas pelos/as docentes entrevistados/as nesta pesquisa, bem como os pontos positivos e negativos desse período.

Quadro 27. Resultados por categoria e tema de análise - ERE

<table>
<tr><th rowspan="2">Categoria</th><th rowspan="2">Tema</th><th colspan="2">Resultados</th></tr>
<tr><th>Instituições “A”</th><th>Instituição “B”</th></tr>
<tr><td rowspan="6">Processo de Ensino e Aprendizagem</td><td rowspan="6">Ensino Remoto Emergencial (ERE)</td><td>Ausência de apoio institucional</td><td>Setor de Apoio Estudantil atuante:
- Suporte ao/à docente em atividade com o/a estudante com deficiência;
- Disponibilização de máscara com visão da boca de modo a permitir a leitura labial;
- Cursos de capacitação.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pontos Positivos</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Composição da sala virtual sem a necessidade de deslocamento;
- Formas de acessar o material didático por meio da internet, ou de acessá-lo em sítios das empresas, ou em plataformas digitais – AVA – como repositório;
- Maior utilização de recursos tecnológicos – melhor captação de áudio (possibilidade de aumentar o volume do som); e foco da câmera na boca do/a professor/a (maior visualização dos movimentos labiais/expressões, facilitando realizar a leitura labial);
- Oportunidade de aprender novas tecnologias como ferramenta de trabalho;
- Momento de aprendizado sobre tecnologias digitais e inclusão.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pontos Negativos</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Dúvidas a respeito dos questionamentos da estudante com deficiência auditiva – se eram devido a não ter conseguido fazer a leitura labial ou a não ter entendido a explicação sobre o assunto;
- Falta de apoio dos/as colegas de classe que, no presencial, ajudavam na compilação do conteúdo para colega com deficiência auditiva.

Outros pontos negativos inerentes a todo alunado:
- O anonimato deles/as e a consequente falta de participação;
- O isolamento, o distanciamento e o desgaste emocional dos/as alunos/as;
- O próprio formato remoto de ensino.</td></tr>
</table>

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

4.4 PROFISSÃO DOCENTE

Nesta subseção, serão abordados os temas oriundos da categoria “Profissão Docente”, estabelecida com o objetivo de verificar se há a ocorrência de lacunas na formação inicial dos/as docentes e na educação continuada para atuarem no contexto inclusivo de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças.

A pós-graduação *stricto sensu*, por ter dentre suas atribuições a formação docente para o Ensino Superior, recebe muitas críticas pela literatura da área de Educação, por manter seu foco na formação para a atividade de pesquisa científica (WILLE, 2020).

Wille (2020, p. 252) destaca que:

> [...] o ensino muitas vezes é compreendido como uma dimensão técnica do fazer do professor, algo que se aprende com base na prática e pode ser alimentado apenas pelo

> reconhecimento dos conteúdos da área específica, pelas experiências vividas como aluno. (WILLE, 2020, p. 252).

Partindo desse entendimento, questionou-se aos/às docentes das instituições “A” e “B”, que tipo de formação haviam recebido para lidar com estudantes com deficiência, como se mantinham atualizados, como se sentiam nessa relação e como percebiam as atitudes dos/as demais docentes acerca da inclusão desses/as estudantes no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças.

Dessas contribuições foram analisados os temas: *formação inicial e continuada; Impacto pessoal no processo de inclusão* e *grau de aceitabilidade entre docentes*.

4.4.1 Formação Inicial e Continuada

A atividade profissional docente demanda o domínio de saberes práticos (aqueles que nascem da experiência cotidiana e por ela são validados), humanos (relacionados à capacidade de relacionamento interpessoal), técnico-científicos (conhecimento do conteúdo específico a ser ensinado) e didático-pedagógicos (que, entre outros aspectos, referem-se aos princípios e estratégias gerais na condução e organização da aula e na relação com os/as alunos/as) (NOGUEIRA *et al.*, 2020). Em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos, nos programas de pós-graduação em Contabilidade, no Brasil, ainda se observam poucas disciplinas voltadas para essa formação (WILLE, 2020).

Nesse contexto, torna-se necessário que se reconheça o protagonismo do/a professor/a e a mediação pedagógica como ação privilegiada para o processo de ensino e aprendizagem, além de compreender a importância da cultura e do social para o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas (LUSTOSA; RIBEIRO, 2020).

Os excertos, a seguir, contribuem para esse entendimento (D11):

> [...] em que momento a gente deixa de ser contador e passa a ser educador? Como é que acontece esse fluido de transição ou não acontece transição nenhuma? [...] o caminho do educador é mais amplo do que o caminho do contador, entendeu? Porque você pode ser um brilhante auditor, *controller* - brilhante no que faz, mas não ter nenhuma habilidade, dádiva ou competência para ensinar isso dentro da sala de aula. (D11)

> Não basta apenas você ter o domínio do conteúdo, se esse conteúdo não for abarcado de outros elementos que sustentem aquilo que você está fazendo. Se a gente começa a entender como algumas coisas passam a fazer mais sentido quando incorporamos esses elementos – que estão fora do que você aprendeu, mas que ajudam naquele contexto de ensino - naturalmente, você vai trazendo esse entendimento para o ambiente de sala de aula. Eu acho que quanto mais você vai lidando com as pessoas,

> mais você vai aprendendo a lidar com elas. A gente tem que saber e aprender a lidar com todos. (D11)
>
> Bom, para início de conversa, eu não sou uma professora. Eu sou uma educadora. É completamente diferente. (D06)

Uma das críticas recorrentes aos/às docentes que atuam no ensino superior na área de negócios se refere a não formação sistematizada para o exercício da docência (MARTINS *et al.*, 2015; CASTANHA *et al.*, 2017; NGANGA; MIRANDA, 2019; NOGUEIRA *et al.*, 2020, WILLE, 2020). Os resultados desta pesquisa confirmaram que a formação inicial, dos/as docentes entrevistados/as, não contemplou conhecimentos didático-pedagógicos (D01, D02, D03, D05; D07; D08, D09, D10, D11, D12, D13, D16, D17, D19, D20):

> Eu não tive nenhuma [formação]. (D01)
>
> Formação nenhuma. [...] dentro do curso de graduação, mestrado, doutorado e especialização, não! (D02)
>
> Nenhuma formação. Nem no mestrado, nem no doutorado. (D03)
>
> Eu não tive nenhuma formação, inclusive, se tivesse tido, poderia facilitar bastante esse processo, né? (D05)
>
> Nenhuma [formação didático-pedagógica]. (D07).
>
> Eu não recebi nenhuma educação formal; nem no mestrado; nem no doutorado. (D08)
>
> Nenhuma [risos]. (D09)
>
> Zero. Zero [de formação didático-pedagógica]. (D10)
>
> [...] para ser professor de Contabilidade [...] eu não recebi nenhuma formação para trabalhar em sala de aula. (D11)
>
> [...] ao longo de muitos anos, nenhuma formação, nenhuma orientação. (D12)
>
> Durante a minha formação, nenhuma. Nada. Absolutamente nada. (D16)
>
> Nenhuma. [Silêncio]. (D17)
>
> Nenhuma formação. (D19)
>
> Eu não recebi nenhuma [formação]. (D20)
>
> Nós, da área de negócios, não recebemos formação nenhuma para sermos docentes. (D13)

Algumas verbalizações reafirmaram tratar-se de uma formação voltada para a pesquisa acadêmica (D08, D13):

> [...] No mestrado você é ensinado a pesquisar. No doutorado você é ensinado a pesquisar. (D08)
>
> [...] tradicionalmente, os mestres e doutores em Contabilidade e Administração não são formados para dar aula. São formados para serem pesquisadores. (D13)

Para o trato com estudantes com deficiência, o tema parece ser mais um desafio (D08, D11, D20):

> Então, formalmente, eu nunca tive uma preparação para lidar com alunos com ou sem deficiência [...]. (D08)
>
> [...] se não temos essa formação para, vamos chamar assim, alunos regulares, imagina você fazer isso com a inserção de um aluno que tem uma especificidade em relação ao seu aprendizado?! (D11)
>
> Nada em específico para lidar com estudantes com deficiência em sala de aula. (D20)

Aqueles/as que, de certa forma receberam algum conhecimento didático-pedagógico, o adquiriram em licenciatura realizada em outra área do conhecimento, ou por meio da experiência no estágio docência, ou por especialização na área de Educação – no contexto do ensino regular para alunos sem deficiência (D08, D11, D15):

> O que eu recebi [de conhecimento didático-pedagógico] foi quando eu fiz licenciatura em História. [...] a gente tinha aula de Psicologia da Educação. (D11)
>
> Então, a minha experiência docente veio do estágio docência, mas era uma questão quase de uma mentoria. (D08)
>
> [...] enquanto eu não conseguia esse tempo para fazer o doutorado, eu fiz sete especializações. E em uma delas eu fiz Metodologia do Ensino Superior. Nessa especialização, eu recebi um pouco de conhecimento didático-pedagógico de sala de aula. E isso foi muito importante para eu entender o ambiente de sala de aula, como se comportar com o aluno [...]. (D15)

Também se ressaltou que, disciplinas de Educação, na pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios são relativamente recentes e que, as licenciaturas são programas isolados (D13):

> É muito recente essa questão de, no mestrado e no doutorado, ter disciplina de metodologia. [...] Os cursos de licenciatura, digamos assim, são programas bem isolados. (D13)

E, ainda, que, mesmo em disciplina como Metodologia do Ensino Superior, não se abordou a temática sobre estudantes com deficiência (D03):

> E no mestrado, você, por exemplo, tem disciplina de Metodologia do Ensino Superior e tal, mas em nenhum momento, nada sobre alunos com deficiência; como se eles não fizessem parte do nosso universo [...]. (D03)

Wille (2020) afirma que, entre os cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade, poucos oferecem disciplinas de formação didático-pedagógica, e os que as oferecem, em sua maioria as têm como optativas. Esse *déficit* foi reconhecido pela maioria dos/as professores/as entrevistados/as, inclusive, alguns/algumas expressaram o desejo/necessidade de fazer alguma especialização na área de Educação, como forma de complementar sua formação (D08, D15, D16):

> Eu não estava ali formalmente aprendendo técnicas de ensino, inclusive, é uma deficiência que eu até hoje penso em suprir. Às vezes, eu penso em fazer uma Pós-[Graduação] em Ensino; alguma coisa do gênero que me ajude a estudar aquilo, até para eu me direcionar; porque eu sei que tem essa deficiência. [...] como eu dou aula é como eu tive aula. (D08)

> Eu já cogitei fazer um mestrado nessa área [Educação], mas tenho ponderado demais isso por outras razões. (D16)

O estudo feito por Melo e Araújo (2018), no NAI da UFRN, demonstrou que, mesmo priorizando, em sua política institucional, a capacitação de docentes sobre temas relacionados à inclusão e acessibilidade, a procura por essas capacitações tem sido, em sua maioria, por professores/as que estão tendo experiências com estudantes com deficiência em sala de aula, demonstrando que, mesmo não havendo a adesão esperada nas capacitações, a presença da pessoa com deficiência na universidade tem provocado a comunidade acadêmica a buscar informação sobre esse coletivo.

Conforme visto anteriormente, os/as docentes das duas instituições pesquisadas convivem com realidades distintas no que concerne ao apoio institucional. Dessa forma, buscou-se analisar como foram desenvolvidas as práticas docentes com estudantes com deficiência nos dois ambientes universitários. E os resultados refletiram a realidade vivenciada por eles/as.

Na Instituição "A", em virtude da informalidade do processo e carência de comunicação oficial, as práticas docentes se desenvolveram baseadas em:

a) trocas de experiência – entre os/as professores/as que estavam em atividade com estudantes com deficiência (D05, D07, D08):

> [...] o que a gente [os/as professores/as] utilizou muito foi a troca de experiência mesmo; de professores que passaram por situações parecidas, ou os professores das disciplinas anteriores, de saber o que tinham utilizado e funcionado bem com o aluno.

> [...] o que mais a gente utilizou nesse processo foi a troca [de experiência]; ou ideias do que a gente poderia fazer. (D05)
>
> [...] teve uma reunião do departamento [de Contabilidade], [em que] alguns professores colocaram as experiências deles com outros alunos [com deficiência]. (D07)
>
> Informalmente, para alunos com deficiência, são as trocas de experiência fundamentais com a professora de Contabilidade I. (D08)

b) busca de informação junto a órgãos especializados na deficiência do/a aluno/a (D03):

> Quando eu vi que tinha um aluno cego, eu fiz contato com um instituto especializado em deficiência visual pra eles tentarem me ajudar no que eu poderia fazer, e o próprio instituto me indicou o núcleo [de uma instituição federal] que tinha desenvolvido um *software* próprio – *software* de voz. (D03)

experiência pedagógica prévia no trato com estudantes com deficiência fora da instituição (D06):

> Eu sou ledora de um instituto especializado em cegueira. E eles dão um treinamento para você se tornar ledor deles. Eu fui ledora lá durante muito tempo e fiz vários treinamentos [...]. (D06)

c) sensibilidade por lidar com pessoas com deficiência no convívio social fora da instituição (D09):

> Eu tenho um pouquinho de sensibilidade, por minha esposa ter uma tia que ~~é cadeirante~~ [se utiliza de cadeira de rodas] e a gente lida um pouco com isso [a questão da deficiência] e também tem a Sicrana, que é amiga da minha esposa e, eventualmente, a gente se encontra, vai ao teatro... A gente tem um pouco desse contato, a gente conversa sobre isso, acessibilidade… então, a gente acaba tendo contato com a temática, mas com a coisa formal, estruturada, zero. (D09)

d) instinto maternal (D01):

> [...] é tudo instinto maternal [risos]. [...] assim, a nossa adequação é completamente instintiva [...] você acaba aprendendo, lidando com as circunstâncias. (D01)

Percebeu-se que a presença da pessoa com deficiência na universidade, além de provocar a comunidade acadêmica a buscar informação sobre esse coletivo, conforme exposto por Melo e Araújo (2018), a convivência com uma pessoa com deficiência é um aspecto que traduz a sensibilidade inerente ao trato que se deve ter nessa relação: “[...] é mais da

sensibilidade de você lidar com alguém que tem uma deficiência e fazer parte, minimamente, do seu convívio social.” (D09).

Lustosa e Ribeiro (2020) também expressaram a importância de se adotar técnicas de trabalho cooperativo e perspectivas de aprendizagem colaborativa. A rede de contato entre professores/as, no compartilhamento de ideias e práticas tanto bem quanto malsucedidas, a fim de não se repetirem os mesmos erros ou de aprimorarem o uso daquilo que tenha apresentado bom aproveitamento, também é um entendimento expresso por Miranda, Casa Nova e Leal (2018), em relação às tecnologias educacionais, que pode ser estendido ao contexto da inclusão de estudantes com deficiência, como foi visto nas práticas docentes adotadas pelos/as professores/as da Instituição “A”.

Diante do atual cenário universitário, de crescente número de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior (INEP, 2020), torna-se cada vez mais provável, a possibilidade de se ter um/a estudante com deficiência em sua classe, demonstrando que o/a docente, em algum momento, vai atuar com esse público. Portanto, uma questão que requer certa urgência no que tange ao conhecimento para lidar com esse alunado (D01, D02, D10):

> [...] Eu nunca busquei, né? Mas, eu acredito que, em algum momento, os professores [...] vão ter que se ajustar a isso: eles vão ter que ter uma preparação separada – além [da formação básica], porque esse processo de inclusão já vem de muito tempo, mas, agora, ele está se intensificando e a probabilidade de a gente ter um número muito maior de alunos com essas questões [alunos com deficiência] é muito grande. (D01)
>
> [...] a instituição, tanto esta [em que trabalha] quanto outras, oferecem cursos paralelos. Então, eu vejo que é uma coisa de o professor ir atrás, sabe? (D02)
>
> [...] nem sei se a instituição oferece esse tipo de treinamento para o docente; e, ao mesmo tempo, eu também não fui atrás, né? (D07)
>
> [...] se ela [aluna com deficiência auditiva que faz leitura labial] precisasse de alguma coisa diferente [...] sinceramente, eu não sei o que eu teria que fazer, eu não saberia, porque eu não recebi treinamento. A gente não recebe... como docente, eu nunca ouvi falar disso. Assim: “Olha, se você tiver um aluno assim, proceda desta forma ou daquela [outra forma].” (D10)

Trata-se, assim, de uma questão que implica diversos fatores, seja pelo ineditismo ou pelas demandas relacionadas a ela. Lustosa e Ribeiro (2020) expressaram que docentes das IES não estão alheios às perspectivas educacionais acerca da inclusão, inclusive, em função do mais alto nível de formação intelectual, discernimento e pensamento crítico que possuem. No entanto, tais conhecimentos não se revertem em mais “poder” de inclusão (LUSTOSA; RIBEIRO, 2020).

Na Instituição “B”, em função do Setor de Atendimento a Estudantes com Deficiência, que atua localmente na unidade, há mais visibilidade do tema, mais divulgação das ações relacionadas ao processo de acessibilidade e inclusão e, consequentemente, os/as professores/as foram mais instruídos/as para as suas práticas docentes. Os fragmentos, a seguir, demonstraram que o Setor de Apoio Estudantil promoveu várias ações nesse sentido, tais como:

a) palestras para professores/as iniciantes (D11):

> [...] hoje, aqui na instituição tem um centro de apoio ao estudante e a instituição sempre dá palestras, principalmente, quando os professores iniciantes estão chegando, tem a parte de acessibilidade, né? (D11)

b) curso de capacitação – sobre inclusão e acessibilidade (D11, D12, D16):

> [...] é o curso de capacitação, introdução, inclusão e acessibilidade [...]. Esse aqui foi feito para capacitar servidores docentes para as práticas pedagógicas inclusivas, introduzi-los ao universo de inclusão na instituição. (D11)

> [...] só agora, que fiz um mini curso, em 2021, ofertado pela própria instituição. Então, acho que vale o destaque, porque eles estão começando a se preocupar [com essa questão]. (D12)

> [...] depois de alguns anos [...] depois de já estar dando aula para alunos com deficiência, eu comecei a buscar alguns cursos que a própria instituição oferece no *campus* onde atuo e, todo ano, eu faço um curso que é na sede [...] para lidar com alunos com deficiência. (D16)

c) treinamento sobre questões emocionais e comportamentais relacionadas à deficiência e sobre a elaboração de material didático para estudantes com deficiência (D12):

> Então, em 2021, eu tive um pequeno treinamento, sobre essas questões emocionais, de como contatar [o aluno com deficiência] e um pouco sobre a elaboração de material [didático] também. (D12)

d) manual de procedimentos: ensino, documentos e formas de comunicação acessíveis (D11, D12, D14, D19):

> Então, antes era só aquele apoio: “Gente, eu estou aqui, se precisar, me avisa!” E, agora, não! Já vem um manual, sabe? Uma proposta mais elaborada... os passos que devemos seguir. (D12)

> [...] tem um grupo da instituição que acabou, recentemente, gerando um documento sobre acessibilidade [manual]. (D11)

> [...] existe esse setor de apoio [...] que disponibiliza um documento que é um roteiro de como lidar com essas situações [...]. Esse documento não amarra que tenha uma ou outra [metodologia ou] material didático pedagógico para orientação. Eles deixam bem livre isso, porque cada professor dentro de sua disciplina, em cada período, usa até didática diferente para turmas iguais... fica a cargo do professor e, também, do que ele sente de acordo com o comportamento da turma. (D14)

> [...] o que recebi foram instruções do nosso departamento que cuida dos alunos que têm alguma necessidade [educativa] especial. São instruções para qualquer tipo de necessidade com o aluno. (D19)

Melo e Araújo (2018) expressaram que a capacitação de docentes para lidar com estudantes com deficiência consiste em um dos eixos fundamentais para a garantia de um ensino de qualidade, uma vez que a maioria não teve, em sua formação acadêmica, disciplinas suficientes abordando questões relacionadas a esse público que os preparassem para lidar em sala de aula com esse alunado. Os autores afirmaram que esse entendimento também se aplica à capacitação dos servidores técnicos que lidam com esses/as estudantes. Os resultados desta pesquisa demonstraram essa preocupação (D12, D19):

> [...] eu vejo que eles [do setor de apoio a estudantes com deficiência] estão aí para proporcionar mais capacitações. Eu ouvi falar sobre um MBA - ou algo assim - para capacitar professores e técnicos administrativos. (D12)

> O pessoal lá, desse departamento, estava trabalhando em um projeto pedagógico de uma especialização voltada para essa questão, de trabalhar… lecionar para alunos que tenham algum tipo de necessidade [educativa específica]. (D19)

Algumas práticas com estudantes com deficiência decorreram da atuação do docente como pesquisador nessa área (D13) e, também, por meio de dinâmicas sensoriais em cursos realizados fora da instituição acadêmica (D15):

> [...] no meu caso, em específico, eu sou um pesquisador da área. A minha dissertação foi na área de Ensino da Contabilidade – ensino e pesquisa - a minha tese, também. Então, a minha capacitação está ligada a minha área de pesquisa. Eu fico, constantemente, pesquisando ou lendo artigos, como alguns periódicos que eu avalio, algumas conversas que eu medeio; por ser da minha área de pesquisa, eu estou sempre em contato com isso tudo [...]. (D13)

> [...] eu fiz vários cursos que foram me ajudando na relação de sala de aula. Inclusive, eu participei de uma dinâmica muito interessante relacionada às deficiências - já pensando na empatia com os alunos com deficiência - que foi um curso sensorial. Eu passei um final de semana com um dos braços atado ao corpo, tendo só um dos braços para movimentar. Minha mulher até falou: “Você está ficando doido!” [risos]. Mais tarde, eu fiz outra dinâmica sensorial dessas. Eu passei dois dias completamente cego - com venda nos olhos - e fazia tudo com a venda nos olhos, até tomar banho. Então, foram experiências que me ajudaram bastante a entender… a ser mais empático… a entender melhor as pessoas com deficiência. Essas dinâmicas me fizeram melhorar bastante nesse sentido. (D15)

Também houve docente que desenvolveu sua prática de acordo com a demanda de sala de aula (atuando com a monitoria) (D17):

> [...] a partir da demanda e da capacidade de atendimento, as coisas foram se ajustando [...] o equilíbrio entre aquilo que eu podia fazer e aquilo de que ele [aluno com deficiência] precisava. Mas é quase uma relação pessoal, não é um processo. (D17)

Houve, também, quem ressaltasse que, para além da capacitação – que é muito importante – também se deve conjugar o gosto pela profissão e a vontade de atuar na causa da inclusão (D18, D20):

> [...] eu acho que, para esse tipo de limitação dos alunos com quem trabalhei [baixa visão], não me fez ter uma reflexão assim: "Nossa, eu tinha que ter feito isso", "Eu não fui preparada para isso". Não, não foi necessário. Ao meu ver, não foi um fator de limitação, não ter sido preparada. O que deveria ser preparado? A forma de conduzir? Primeiro, você tem que gostar de gente; gostar de pessoas. Você tem que gostar de trabalhar a sala de aula - que eu adoro - de se relacionar com o aluno. [...] Isso é uma regra para todos, independentemente do aluno. (D18)

> [...] eu acho que uma condição facilitadora é o próprio sentimento de querer ser professor, entendeu? [..] embora tenhamos que ter um treinamento específico para tratar com essa relação, ele [o professor] precisa também ter vontade. (D20)

> [...] eu sou pai há trinta e dois anos e eu fico pensando o seguinte: para se colocar no lugar do outro, você não precisa de curso, você não precisa de treinamento. Você tem que ter aquele interesse, aquela motivação, entendeu? Eu sou pai e ninguém me ensinou a ser pai – eu tenho as referências do meu próprio pai, claro, os ensinamentos que ele me transferiu – mas você se torna pai ali quando acontece. Então, o que eu quero dizer com isso é que por você ser professor já é um facilitador para ter essa empatia [...] e mesmo que você não consiga se colocar no lugar [do aluno com deficiência], você pode imaginar o que é aquela limitação imposta, tanto dentro da sala de aula quanto pelas estruturas, dos prédios, da circulação dos ônibus [...] além de outras condições externas que são limitadoras, que servem para minar a vontade [do aluno com deficiência de permanecer no curso]. Por isso que eu trouxe também a figura do pai, né? Um pai que tem dois filhos, ele não fica querendo que um filho se forme e o outro não. Ele pensa igual para os dois [filhos]: todos têm que crescer, todos têm que se desenvolver na vida econômica, financeira, mental e espiritual. O desenvolvimento tem que ser em todos os aspectos da vida humana. (D20)

Observou-se que, em relação à capacitação para a prática docente com estudantes com deficiência, os/as professores/as da Instituição "B" apresentaram mais familiaridade com essa questão, principalmente, em virtude das oportunidades oferecidas pelo Setor de Apoio a Estudantes com Deficiência que atua localmente na instituição. Na Instituição "A", as práticas aconteceram por iniciativa do/a docente, principalmente, pelas trocas de experiência entre eles/as, ressaltando que essas trocas de experiência entre docentes também aconteceram na Instituição "B" (D13):

> [...] era muito comum nas reuniões do colegiado, do departamento, a gente trocar experiências sobre o aluno, no sentido de ajudá-lo; passar o conhecimento de um professor do que funciona para um e do que não funcionou para outro - eu recebi isso, tá? - então, tudo o que eu falei para você, não foi da minha cabeça; porque como eu sou [professor] de matérias mais do final do curso, eu recebi muitas dicas dos colegas: "Olha, faz isso. Figuras, você descreve." Então, nem foi ideia minha. Para mim, foi bem tranquilo o processo, porque eu já tinha recebido todas as dicas de aula. (D13)

Isso reafirma o entendimento de Miranda, Casa Nova e Leal (2018) sobre a rede de apoio entre professores/as no compartilhamento de ideias e práticas na construção do ofício de ensinar.

4.4.2 O Impacto do/a Professor/a no Processo de Inclusão

Apesar de existir um amplo discurso em *prol* da inclusão, alguns entendimentos deram conta de que a política de inclusão é difícil de ser implementada porque os/as professores/as não estariam suficientemente bem preparados/as e apoiados/as para trabalhar de forma inclusiva, principalmente, em razão da incumbência de aceitarem a responsabilidade de criar condições nas quais os/as estudantes com deficiência pudessem aprender e sentir que pertencem àquele ambiente (ROUSE, 2008). Entendimento exposto, inclusive, no excerto abaixo (D06):

> Primeiro, ele foi incluído na instituição; [então], como é que eu vou fazer essa inclusão dele na sala de aula? – fazer ele se sentir parte [dela] – e, ao mesmo tempo, também adaptar o material para ele; porque são duas coisas distintas: uma coisa é adaptar o material para ele; outra, é incluí-lo na aula, fazê-lo sentir parte daquele ambiente. (D06)

No estudo de Rouse (2008), foi apontado como uma consequência, decorrente do ensino especializado, professores/as regulares não acreditarem que possuem habilidades e conhecimentos para ensinar estudantes que demandem alguma necessidade educativa específica, em razão de existirem profissionais especializados/as no trato com esse público – além de demonstrarem atitudes não positivas em relação à inclusão.

No entanto, Rouse (2008) demonstrou pesquisas em que, estando os/as professores em um ambiente onde são encorajados a experimentar uma variedade de estratégias de ensino, após aplicá-las, eles/as concluíram que sabiam mais do que achavam que sabiam, sugerindo que "apenas fazendo" os/as professores/as são capazes de desenvolver conhecimento e atitudes positivas para a inclusão.

Partindo desse entendimento, questionou-se aos/às docentes participantes desta pesquisa, qual o sentimento que eles/as tinham (ou tiveram) ao trabalhar com estudantes com deficiência, no intuito de conferir essas atitudes negativas e positivas da inclusão.

O resultado deste questionamento pode ser verificado no Quadro 28, a seguir:

Quadro 28. Sentimentos relacionados a atitudes negativas e positivas da inclusão

	NEGATIVO	POSITIVO	DOCENTE
SENTIMENTO	Nervosismo – Ansiedade - Preocupação	Realização - Tranquilidade	D01
	Preocupação	-	D02
	Angústia - Frustração	-	D03
	-	-	D04
	Susto - Medo	Surpresa	D05
	Ignorância	Fé	D06
	-	Surpresa	D07
	Preocupação	Orgulho - Felicidade	D08
	-	-	D09
	-	Motivação	D10
	-	-	D11
	Insegurança	Felicidade	D12
	Susto	Gratidão	D13
	-	-	D14
	-	Empatia	D15
	Desespero - Insegurança - Medo	-	D16
	Aborrecimento	-	D17
	-	Empatia - Alegria	D18
	-	Gratidão	D19
	-	Gratidão	D20

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.
Nota: os/as docentes D04, D09, D11 e D14 disseram não fazer distinção entre estudantes com ou sem deficiência – em relação a sentimentos. Os demais campos não preenchidos foram em função de não ter havido nenhuma referência explícita.

O resultado demonstrou que a maioria dos sentimentos negativos se relacionaram com a etapa inicial do processo, ou seja, quando os/as professores/as tomaram ciência de que teriam um/a estudante com deficiência em sua turma ou quando se depararam com ele/a na sala de aula e, também, ao fato de não se sentirem habilitados para aquela tarefa (D01, D02, D03, D05, D08, D12, D16):

> [...] quando ele veio [o aluno cego], a coisa veio como uma enxurrada, né? Eu fiquei muito nervosa mesmo. Mais por uma questão de ser novidade, né? Foi uma ansiedade minha, uma preocupação de eu tentar fazer com que ele se enquadrasse na turma, que ele entendesse o que estava sendo feito. [...] eu fiquei assim: "Nossa, o que é que eu faço? Pelo amor de Deus, o que eu vou fazer com esse menino [aluno]?" Muitas perguntas, né? Porque eu não sabia o que fazer, eu não estava preparada; nem para adaptar a necessidade dele, nem para existência dele. (D01)
>
> Uma certa preocupação em atender eles. [...] eu não tive uma formação e, aí, eu fico preocupada de estar fazendo alguma coisa que possa incomodar eles, entendeu? (D01)
>
> [...] eu fico um pouco angustiada porque eu sinto que a minha responsabilidade dobra e eu sem condição de poder atender, né? Então, eu acho que tem uma frustração porque eu sempre vou ficar devendo ali [na relação]. (D03

> Eu acho que o primeiro sentimento, para mim, foi o susto, né? O medo de... "o que é que eu vou fazer? Como vou lidar com essa situação?" [risos]. Então, eu fiquei um tempo, assim, bem assustada [...] e pensando o que eu poderia fazer e como fazer para esse aluno. (D05)

> A preocupação era fazer um bom trabalho de forma que [atendesse o aluno cego com] o mesmo trabalho que eu fazia para os outros [alunos]. [...] Eu sempre fico muito preocupado em não deixar ninguém para trás. (D08)

> Eu me lembro que quando eu recebi a primeira informação [que teria um estudante com deficiência na turma] eu fiquei com uma insegurança – eu não sei o que eu tenho que fazer, né? - Eu lembro desse sentimento assim, mas, a insegurança, assim, faz parte até, né? (D12)

> [...] quando você recebe o *e-mail* [dizendo] que vai ter um aluno com deficiência visual... o susto foi grande, pelo menos para mim foi. "Meu Deus, o que eu vou fazer?" (D13)

> [...] eu fico muito desesperada, porque eu acho que eu me cobro muito como professora [...] se estou conseguindo passar o conteúdo da melhor forma. [...] eu me sinto muito insegura ao lidar com os alunos ~~deficientes~~ [com deficiência], eu tenho muito medo de não conseguir passar o conteúdo como eu deveria, de não conseguir ser clara o suficiente, de eu não conseguir alcançar os alunos como eu deveria alcançar, ou de falar uma besteira e aquilo ser muito impactante para o aluno [...] e, também, por ser algo muito recente para mim. (D16)

Enquanto a maioria dos sentimentos positivos se relacionaram com a etapa intermediária ou final do processo, ou seja, quando os/as docentes perceberam que os/as estudantes estavam logrando êxito na aprendizagem ou haviam concluído o curso, ou, ainda, por terem percebido que deram conta do ofício de ensinar (D01, D05, D07, D08, D10, D13, D19, D20):

> Quando eu percebi que ele [aluno cego] estava muito bem assessorado, indo bem e sendo acompanhado e as coisas estavam evoluindo de forma saudável [...] eu fui, aos poucos, me tranquilizando... [...] [me sinto] realizada. Eu gosto muito [...] é muito desafiador para mim. (D01)

> [...] depois que o aluno [com deficiência] chega e você vê a dedicação do aluno e que eles são muito inteligentes, que eles pegam muito rápido [a explicação] – pelo menos, os que eu tive, né? [...] aí, fica mais uma questão de [se surpreender]: nossa! eu tive um aluno com deficiência e deu tudo certo. E eu não tive que me esforçar muito além daquilo que já estava lá nas minhas mãos [programado para os demais alunos], né? Teve troca, teve o esforço de pensar: poxa! mas não é nada de outro mundo. Eu não precisei fazer nada muito fora da realidade para conseguir atender o aluno. [...] a gente percebe que não é um bicho-de-sete-cabeças assim. Eles são muito capazes, são muito inteligentes e conseguem lidar muito bem com tudo isso. (D05)

> [...] o meu sentimento foi de surpresa, né? [...] surpresa nesse sentido de que ele estava conseguindo acompanhar as aulas, num ambiente remoto, ou seja, tem ali um nível de dificuldade a mais, talvez, maior, né? E que ele vinha atendendo às expectativas como um aluno ~~normal~~ [regular]. Foi um sentimento... um sentimento de surpresa. (D07)

> [...] eu acho que o meu orgulho – orgulho que eu digo, assim, no sentido de ficar feliz – é o de todo aluno [com ou sem deficiência] alcançar [o conteúdo e obter um bom resultado]. Ele [aluno cego] alcançando - como aconteceu - para mim, é o mesmo orgulho que sinto dos outros. Eu fico orgulhoso de forma igual [...] (D08)

> [...] por sorte, a aluna [com deficiência auditiva] me ajuda muito porque ela tem uma personalidade que é muito fácil de lidar, então ajuda muito. (D10)

> Você percebe que a expectativa que você tinha em relação ao comportamento dele [aluno com deficiência], era totalmente errada, porque, normalmente, são os mais resilientes, são os mais dedicados. Pelo menos, dessa pequena amostra que eu tive ao longo desses anos no nível superior [...] eu tive poucas [experiências], mas as que eu tive foram de uma sensação muito gratificante... uma sensação muito boa de poder estar conseguindo ajudar, de alguma forma, em um sonho do aluno de aprender e de se formar no ensino superior. (D13)

> [...] é incrível você vê aquele aluno concluindo o semestre. E no caso desse aluno que tinha deficiência 100% visual [cego], que eu tive a grata experiência de orientá-lo durante um ano. É maravilhoso você vê o aluno ali naquela banca de TCC, com três avaliadores, uma banca como qualquer outra, sem nenhuma diferença, arguindo o aluno e você vê o êxito dele, entendeu? [...] Então, assim, isso é gratificante! (D19)

> Eu fico muito gratificado [...] porque eu cumpri o papel, eu cumpri minha função. [...] É gratificante! (D20)

Observou-se que a maioria das opiniões foram ao encontro do entendimento exposto por Rouse (2008), de que "apenas fazendo" se consegue desenvolver conhecimento e atitudes positivas em relação à inclusão, uma vez que enquanto não tiveram o convívio com estudantes com deficiência na sala de aula, as atitudes negativas deles/as prevaleceram. Rouse (2008) reafirmou que não se trata apenas de ampliar o conhecimento dos/s professores/as, mas de encorajá-los/as a fazer (experimentar) novas práticas e levá-los/as a reconsiderar suas atitudes e crenças.

Rouse (2008) reconheceu que mudar atitudes é uma tarefa difícil, principalmente, quando a disciplina que eles/as ensinam desempenha um papel importante na construção de sua identidade profissional ou quando o conteúdo dela é visto como intelectualmente exigente. O autor relata que, nesses casos, a inclusão seria vista, por esses/as professores/as, como uma ameaça às suposições que eles/as têm sobre a academia ou o ensino, havendo, assim, uma resistência à "redefinição" de suas identidades profissionais.

Nos resultados apresentados, houve a menção de um sentimento negativo (aborrecimento) que poderia, de certa forma, estar associado a algum tipo de insuficiência docente, por não reconhecer a capacidade do/a professor/a de interferir na situação do/a aluno/a em virtude de haver um distanciamento entre o que se sabe fazer e aquilo que, talvez, fosse necessário ser feito (D17):

> Ah, não é bom não [o sentimento]. [...] porque a nossa capacidade de interferir na situação do aluno é muito reduzida. É muito limitada. Há uma distância muito grande entre aquilo que a gente sabe fazer e aquilo que, talvez, fosse necessário ser feito, [aquilo de] que a pessoa [com deficiência] precisa e isso acaba aborrecendo a gente, entendeu? (D17)

Porém, houve, também, quem associasse o sentimento negativo (ignorância), considerando o contexto em que foi utilizado, a uma comparação relativa de grandeza diante da diversidade apresentada, ou seja, nessa relação, quem está ensinando quem? Ou quem está aprendendo com quem? E o sentimento positivo (fé) a um resgate emocional sobre a função social da universidade (D06):

> Eu me sinto tão ignorante diante do mundo. Assim, toda vez que eu tenho contato com o Beltrano [aluno cego], eu passo uma semana sem reclamar de nada... só agradecendo a Deus por tudo. (D06)

> Porque você vê a luta que é [...] e ainda mais quando eles vêm para o Ensino Superior. Faz ressuscitar em mim o ideal de que a Educação é para todos. Eu fui crescendo e vendo tanta exclusão, que esse sentimento foi morrendo em mim. Educação esquecida. Um país que abandona a Educação há anos. E, aí, quando eu vi essa oportunidade de eles [estudantes com deficiência] chegarem aqui: [pensei]: "é uma chaminha, né? E isso reacendeu a minha fé. Porque eu acho que um país só se torna desenvolvido, quando ele para, olha, investe e foca em Educação. Aí, ele vai ser um país desenvolvido. Ah, e tem que ser para todos. (D06)

4.4.3 Grau de Aceitabilidade entre Docentes

Os estudos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior envolvem, mais comumente, os segmentos de professores/as e estudantes nas universidades e, no Brasil, o interesse dos/as pesquisadores/as sobre a temática vem crescendo em decorrência do ingresso de estudantes com deficiência em várias universidades brasileiras (OMOTE, 2016).

Mudança nas atitudes sociais e a revisão de práticas docentes pelos/as profissionais da educação se constituem requisitos importantes para que estudantes com deficiência não tenham apenas o acesso garantido, mas a permanência nas universidades com todas as oportunidades de crescimento e formação para o futuro exercício profissional (OMOTE, 2016).

Omote (2016) comentou, também, que a literatura da área sugere: (i) a possibilidade de conteúdos curriculares modificarem as atitudes sociais de estudantes universitários em relação à inclusão; e (ii) a experiência de convívio com um/a colega de classe com deficiência apresenta atitudes sociais significativamente mais favoráveis à inclusão. No entanto, a mesma literatura aponta que, entre os/as professores/as, o fato de ter aluno com deficiência não influenciou as suas atitudes sociais e que estudantes com deficiência se queixam de que os/as professores/as desconhecem as necessidades (deficiências) deles/as.

Nesse sentido, questionou-se aos/às docentes participantes desta pesquisa, como eles/as percebiam as atitudes dos/as demais docentes em relação à inclusão de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças.

Não há como negar a complexidade dessa questão e seus desdobramentos. Por esse motivo, talvez, essa análise deva começar por um ponto que se mostrou recorrente: o de os/as entrevistados/as notarem suas opiniões muito próximas ou as mesmas dos/as demais docentes, ou seja, de que todos os seus pares pensam muito próximo das suas próprias convicções (D02, D03, D13, D14, D17, D20):

> Eu acho que eles têm a minha visão também. Eu vejo todos preocupados, assim, em incluí-los, sabe? [...] e que de fato ele tenha um aprendizado eficiente, assim como os demais. (D02) [grifo meu]

> Eu acho que eles têm sentimentos parecidos com os meus. Assim, deve haver a inclusão, mas... assim, um sentimento de que a instituição precisa se preparar, né? (D03) [grifo meu]

> Eu acho que em sua maior parte é próximo ao que eu penso. Há o reconhecimento da dificuldade, da demanda, da falta de preparo das pessoas e acaba o professor tendo um cargo em que ele é imputado de uma responsabilidade que, no meu ponto de vista e no da maioria das pessoas com as quais eu converso, não está em equilíbrio nem com o preparo, nem com a estrutura, nem com a disponibilidade. Eu falo assim: a inclusão enquanto uma bandeira, eu acho que é algo que ninguém em sã consciência vai dizer que não deve ser realizada. Mas, daí, você transferir a inclusão para um indivíduo [o/a professor/a]? (D17) [grifos meus]

> [...] eu acho que os nossos colegas docentes lá têm um bom traquejo em relação a isso. Eu nunca ouvi falar nada. O nosso curso tem uma equipe pequena, então, eu acho que a gente pensa mais ou menos da mesma forma. (D18) [grifo meu]

> Eu penso que é uma atitude de empatia também. Eu posso falar dos professores lá da instituição, todos têm empatia também. Eu acho que é o mesmo sentimento que eu tenho. (D20) [grifo meu]

Percebe-se que há argumentos positivos e negativos acerca da inclusão nos excertos acima. Quando positivos, a argumentação se estende aos/às demais como um entendimento consensual. Quando negativos, da mesma forma, os/as demais são incluídos/as como partícipes da mesma opinião, o que sugere, talvez, estar diante de uma contradição ou da constatação de um distanciamento entre aquilo que se pensa e aquilo que se vivencia, conforme expresso em: "[...] falam [em inclusão], mas nem sempre aquilo que se fala corresponde à realidade de sala de aula [...]." (D04).

Ao encontro dessa questão, da diferença entre o discurso e a prática, o excerto abaixo revela um pouco desse embate e das dificuldades encontradas no processo de inclusão que estão além da vontade do/a professor/a (D09):

> É tipo assim, o cara [aluno com deficiência] apareceu! Aí, é pensado em cima [pelas autoridades superiores da universidade]. O que não tem e o que falta é quando [esse aluno com deficiência] chega embaixo [no chão de fábrica – na sala de aula]. [...]. A Reitoria, Pró-Reitoria... eu acho que eles pensam boas ideias, no planejamento geral

> – onde se quer chegar – mas quando chega no operacional, da base, não disponibiliza nenhum dinheiro, nenhum administrativo [servidores], não avisa nada. Então, se diz assim: "Olha, a gente precisa incluir porque isso é uma política pública; isso é importante para o país; a gente tem essa visão de sociedade andando na inclusão dessas pessoas." Eu falo: "Legal! Isso como planejamento em cima, da cúpula, maneiro! Mas o operacional aqui na base? (D09)

No que tange às atitudes sociais dos/as professores/as em relação ao processo de inclusão, os resultados demonstraram que há divisão entre: (i) os/as que perceberam seus pares atuando favoravelmente; (ii) os/as que perceberam que seus/suas companheiros/as de profissão são menos atenciosos/as em relação a essa questão; e (iii) os/as que perceberam que seus/suas parceiros/as de ofício se esquivam de assumir esse compromisso.

Analisando as verbalizações daqueles/as que enxergaram as atitudes sociais proativas de seus pares, ou seja, aqueles/as que assumiram a inclusão como também sendo uma responsabilidade do ofício de ser professor/a, tem-se (D05, D07, D08, D09, D12, D13, D18):

> [...] existem alguns professores que, realmente, se esforçam para ter essas ferramentas adicionais, se esforçam para cumprir o que está na lei, né? A questão do tempo a mais referente à avaliação – se está na lei e eles [estudantes com deficiência] têm o direito, a gente tem a obrigação de dar esse direito a eles. (D05)

> Eu acho que tem alguns professores que já têm essa percepção [da inclusão] e são mais empenhados. Veja aí o grande trabalho da professora de Contabilidade I. Para mim, ela é a grande referência. (D07)

> [...] eu volto a falar, e vou falar isso milhões de vezes, a professora de Contabilidade I fez um excelente trabalho [de base para o aluno cego]. Se foi por meio da instituição ou se foi por iniciativa própria, não importa, ela fez. Ela fez e isso carregou para gente [ela fez a base necessária para que o aluno cego cursasse disciplinas mais avançadas] e isso ajudou ele bastante em Contabilidade. (D08)

> [...] pelo fato de a gente ter um professor com deficiência [cego], eu acho que isso é muito bom. Porque acaba conscientizando as pessoas. O departamento abraça muito isso. [...] Os professores são muito conscientes. (D09)

> [...] Nós temos um professor - só um comentário adicional, não sei se faz alguma diferença - mas nós temos um colega que tem um membro da família com deficiência. E, então, a gente conversa bastante sobre isso [a questão da inclusão]. (D12)

> Quando a gente tinha esse aluno [com deficiência] lá no nosso departamento, ele era pauta de reuniões lá. Então, a gente levava com muito carinho e tratava com muito cuidado. E o sentimento era geral de todos os colegas, de que realmente a gente podia fazer uma diferença. E por ser algo atípico - a gente não tem muitos alunos com deficiência - se torna algo que a gente tem que olhar de forma também diferente; de a gente parar, pensar, discutir, trocar ideias, trocar experiências. (D13)

> Inclusive, a gente é uma torcida para o sucesso desse pessoal [alunos com deficiência]. Teve uma aluna [com deficiência] que foi para um congresso, apresentou artigo. Não tem essa coisa de deixar para escanteio, muito pelo contrário, tecnologias mais instigadoras para eles... todos os professores já têm uma experiência muito boa e a vivência faz, muitas vezes, as pessoas moldarem o ambiente, as estratégias de trabalho. (D18)

Percebeu-se, com base nos fragmentos acima, que os/as docentes apresentaram atitudes sociais favoráveis ao processo de inclusão. E, entre os motivos que podem ser inferidos, tem-se: (i) cumprimento da lei; (ii) convicção de que se trata de uma questão relacionada ao exercício da docência; (iii) reconhecimento de ações inclusivas realizadas por colegas de forma satisfatória; (iv) representatividade pelo convívio com um professor cego e por trocas de experiências com docente que convive com a deficiência no ambiente familiar; (v) "ineditismo" que ainda cerca a questão; e (vi) flexibilidade que o tempo de experiência na docência traz ao/à professor/a.

Nesse primeiro momento, os resultados não confirmaram o que a literatura aponta, segundo Omote (2016), sobre os/as docentes não mudarem suas atitudes sociais em decorrência de terem estudantes com deficiência ou mesmo desconhecerem as necessidades deles/as.

Analisando, agora, os excertos dos/as docentes que perceberam que seus/suas companheiros/as de profissão são menos atenciosos/as em relação à inclusão (D01, D12, D16) e os/as que perceberam que seus/suas parceiros/as de ofício se esquivam de assumir esse compromisso (D05, D06) tem-se:

> [...] Essa situação dele [aluno cego] foi avisada em diversas reuniões de departamento. Mas eu acho que o professor... nem todos os professores atentam para a coisa, tipo assim: "Não vai acontecer comigo"; "Ele não vai ser meu aluno"; "A minha disciplina, ele não vai pegar". Mas são disciplinas obrigatórias. (D01)
>
> [...] é falta de atenção. Eu, como chefe, eu percebo. Eu mando um monte de informação para os professores e não serve pra nada. Porque eles não leem. [...] na época da pandemia, meus *e-mails* eram textões assim porque eu botava tudo no corpo do *e-mail* [...] porque se mandar anexo, eles não vão ler, entendeu? Eles não leem. Ainda mando no *WhatsApp* [...] (D01)
>
> [...] alguns professores não levam isso [a inclusão] como uma responsabilidade deles – querem terceirizar [risos]. (D05)
>
> Eu posso falar daqueles com quem trabalho aqui [...]. Eu vejo que eles têm muita dificuldade em aceitar. Pela frente, eles não falam, mas já escutei vários comentários pejorativos pelos corredores. Muito chato. Escutei assim: "Ah, porque não vão fazer outro curso? Vão fazer História!" [...] e eu já percebi algumas pessoas [docentes] que não têm boa vontade. (D06)
>
> Eu não vejo nenhuma ação. Eu não vejo nenhuma ação, nem para o bem... de aceitação, nem de inclusão. [...] eu não vejo nenhum grande envolvimento. Sobre esse curso, por exemplo, que a instituição ofertou, no ano passado, tinha um professor só, do meu departamento, participando além de mim. E somos vinte e três. E havia duas pessoas, né? (D12)
>
> Eu percebo pouca atitude, sabe? Principalmente, aqui no meu departamento. [...] temos um baixíssimo interesse dos professores. (D16)

Nesse segundo momento, as opiniões dos/as docentes demonstraram um resultado muito mais próximo daquele apresentado por Omote (2016) em que, o fato de ter estudante com deficiência em suas turmas, não influenciou as atitudes sociais dos/as docentes e, também, que eles/as desconheciam as necessidades deles/as. Com base nos excertos acima, podem ser inferidos os seguintes motivos: (i) desinteresse; (ii) não reconhecimento de que se trata de uma questão de responsabilidade do/a docente; e (iii) ínfima participação/envolvimento nas atividades oferecidas pela instituição.

No entanto, esse "esquivar-se da responsabilidade", inferido dos fragmentos acima, pode estar ancorado em outras subjetividades como, por exemplo, o de ser uma tarefa muito desafiadora, o excesso de responsabilidades já assumidas com a docência (D10, D12), o pensar fracionado sobre o ensino com a visão de dois públicos distintos e não de um conjunto coeso de estudantes (com e sem deficiência) (D17), entre outros. Martins *et al.* (2017) constataram que a inclusão continua dependente, fundamentalmente, da boa vontade dos/as docentes e não de uma política concreta e, por essa razão, nem sempre existindo os meios e condições adequados para responder às necessidades dos/as alunos/as. Esse entendimento, talvez, possa justificar as atitudes mais conservadoras de docentes acerca do processo de inclusão, além das dificuldades relacionadas às competências técnico-profissionais na condução de suas práticas para esse público (D07, D16) – conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

> [...] e esse movimento traz mesmo um trabalho adicional - não falando que a gente não quer trabalhar adicional, porque a gente já tem outras obrigações [...]. (D12)

> [...] só que aí a gente também tem que pensar que as pessoas [docentes] já estão lotadas de trabalho, de atribuições e isso também é complicado com as contingências que a gente está passando [...]. (D10)

> [...] imagine se você tem uma sala completa e você tem um aluno com deficiência com uma demanda igual a essa que eu tive [aluno cego], quer dizer, talvez um aluno apenas vai ocupar mais do que todos os outros, porque é um processo diferente, uma abordagem diferente, uma conversa diferente. E, aí, você vai ficar pesando assim: em que medida eu vou largar o todo para poder tratar do específico? Em que medida eu vou fazer o contrário, largar o específico para tratar o todo? Porque não são processos de aprendizagem comuns - tanto é que se trata de um aluno ~~portador de~~ [com] necessidades ~~especiais~~ [educativas específicas]. É algo diferente da rotina. Quando você tem demandas muito próprias, muito específicas, <u>você fica perdido</u>, porque, literalmente, o quanto da minha atenção eu vou tirar do todo para o específico, sem prejudicar o processo como um todo? <u>Não é fácil</u>. (D17) [grifos meus]

> [...] eu <u>senti bastante dificuldade</u> por não saber lidar [com alunos com deficiência], vários termos que usei, eu sei que usei de forma errada e <u>era difícil</u>, por exemplo, colocar um gráfico e explicar para ele o gráfico em palavras, por estar acostumada a sempre lidar com alunos ~~normais~~ [regulares]. Às vezes, eu falava: "Pessoal, estão vendo essa linha aqui?" e ele não estava vendo a linha, porque ele é cego e eu percebia que precisava encontrar outra forma de explicar tudo. Mas eu fui percebendo isso

> naquele momento e era difícil de explicar... então eu disse: [para ela mesma] "Calma!" Então, é isso. Eu tive muita dificuldade, sabe? (D16) [grifos meus]

> [...] ainda assim, eu sinto falta de trocas de experiências entre os professores. [...] teve essa única reunião do Departamento [de Contabilidade] e poderiam existir outras [....] que tipos de tecnologias poderiam ser utilizadas e ajudar a elaborar os *slides*, a fazer as transcrições, né? E mesmo como se portar na sala de aula, né? [...] e quando chegar um [aluno] que tiver deficiência visual, outro [aluno] com deficiência auditiva e outros, né? Porque as deficiências são diversas [...]. Eu me sinto totalmente despreparado. Totalmente despreparado. (D07) [grifo meu]

Ademais, coube destacar, mais uma vez, a estrutura de apoio a estudantes com deficiência da Instituição "B", atuante como mais um canal a quem os/as alunos/as podem recorrer (D11, D16), como também a intenção de se implantar outras ações favoráveis ao processo de inclusão na instituição (D16):

> No nosso caso, especial da nossa instituição, como nós temos esse centro de apoio [...], toda vez que há qualquer forma inadequada por parte do professor, eles [estudantes com deficiência] recorrem ao centro de apoio [...] (D11)

> Aconteceu uma *live* na pandemia feita por esse centro acadêmico dos alunos com deficiência, e eles reclamaram de professores específicos do meu departamento, que não tinham nenhuma... que os tinham tratado mal dentro de sala de aula e comentaram que eles trocam de curso exatamente pelo meu curso [Contabilidade] não oferecer esse apoio, sabe? (D16)

> No ano que vem, eu vou assumir a coordenação e eu coloquei isso como uma pauta para a gente modificar mesmo essa realidade, em virtude de a gente ser um *campus* que recebe muitos alunos ~~deficientes~~ [com deficiência], também pelo fato de termos boas estruturas [...]. (D16)

Ainda cabe pontuar que, pelo fato de existir um setor de apoio atuando localmente na Instituição "B", as ações dos/as professores desta instituição foram mais reativas, ou seja, atenderam, principalmente, as demandas motivadas por esse setor – o que não significa se tratar de algo ruim, pelo contrário. No entanto, as ações dos/as professores/as da Instituição "A" foram mais proativas, exatamente pela falta desse apoio institucional. Nesse sentido, se deve reconhecer o esforço e a iniciativa desses/as professores/as no cumprimento dessa tarefa.

O Quadro 29, a seguir, traz a síntese dos principais temas oriundos da categoria "Profissão Docente", de acordo com a opinião dos/as docentes entrevistados/as nesta pesquisa.

Quadro 29. Resultados por categoria – Profissão Docente – e temas de análise

<table>
<tr><th rowspan="2">Categoria</th><th rowspan="2">Tema</th><th colspan="2">Resultados</th></tr>
<tr><th>Instituição “A”</th><th>Instituição “B”</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Profissão Docente</td><td rowspan="2">Formação Inicial e Continuada</td><td colspan="2">- Carência de conhecimentos didático-pedagógicos na formação inicial dos/as docentes; devido à formação em Contabilidade e Administração ter mais foco na formação para a pesquisa acadêmica.

Outros fatores destacados:
- Além da capacitação, se deve conjugar o gosto pela profissão e a vontade de atuar na causa da inclusão;
- Cenário universitário em crescente número de matrículas de estudantes com deficiência, requer certa urgência no que tange ao conhecimento para lidar com esse alunado.</td></tr>
<tr><td>Na Instituição “A”, as práticas docentes com estudantes com deficiência decorreram, principalmente, de:
- Troca de experiência entre docentes em atividade com estudantes com deficiência;
- Busca por conhecimento junto a institutos especializados na deficiência do/a aluno/a;
- Experiência pedagógica prévia com estudantes com deficiência;
- Sensibilidade por lidar com pessoas com deficiência no convívio social fora da instituição; e
- Instinto maternal.

Nota: ações mais proativas devido à ausência de setor de apoio a Estudantes com deficiência atuando localmente.</td><td>Na Instituição “B”, as práticas docentes com estudantes com deficiência decorreram, principalmente, das ações desenvolvidas pelo Setor de Apoio Estudantil:
- Palestras para professores/as iniciantes sobre acessibilidade;
- Cursos de capacitação – inclusão e acessibilidade;
- Treinamento sobre questões emocionais e comportamentais relacionadas à deficiência;
- Orientação sobre a elaboração de material didático;
- Disponibilização de manual de procedimentos no trato com estudantes com deficiência;

Outros fatores:
- Atuação do docente como pesquisador da área de ensino de Contabilidade para estudantes com deficiência;
- A partir da demanda, com o auxílio da monitoria;
- Dinâmicas sensoriais desenvolvidas em cursos fora da instituição;
- Trocas de experiência entre docentes em atividade com estudantes com deficiência.

Nota: ações mais reativas em atendimento às demandas do setor de apoio estudantil.</td></tr>
<tr><td>O Impacto do/a Professor/a no Processo de Inclusão</td><td colspan="2">As principais questões acerca desse tema se relacionam com:
- A criação de condições nas quais estudantes com deficiência possam aprender e se sentir pertencentes ao ambiente universitário;
- Mudanças de atitudes: experimentar novas práticas e reconsiderar atitudes e crenças.

Na etapa inicial das práticas com estudantes com deficiência, os/as docentes tendem a se sentir despreparados para a tarefa de ensinar, expressando sentimentos de insegurança, ansiedade, nervosismo,</td></tr>
</table>

		preocupação, angústia etc., que se relacionam com esse estado de apreensão pelo ineditismo da ação. Na etapa intermediária ou final do curso, quando percebem que os/as estudantes com deficiência estão logrando êxito na disciplina, os sentimentos tendem a ser de realização, felicidade, motivação, gratidão, empatia etc., por perceberem que deram conta do ofício de ensinar – confirmando a máxima que diz: "apenas fazendo" se consegue desenvolver conhecimento e atitudes positivas à inclusão. No entanto, há quem expresse que a capacidade do/a professor/a de interferir na situação do/a aluno/a seja reduzida por haver um distanciamento entre o que se sabe fazer e aquilo que, talvez, fosse necessário ser feito.
	Grau de Aceitabilidade entre Docentes	Há docentes que perceberam seus pares atuando favoravelmente à inclusão. - Dentre os motivos inferidos para a atuação favorável à inclusão de estudantes com deficiência, encontram-se: cumprimento da lei, convicção de que se trata de uma questão relacionada ao exercício da docência, reconhecimento de ações inclusivas realizadas por colegas de forma satisfatória, representatividade pelo convívio com pessoa com deficiência – na universidade e/ou no âmbito familiar, ineditismo que cerca a questão e flexibilidade que o tempo de experiência docente traz ao/à professor/a. Há docentes que perceberam que seus pares são menos atenciosos em relação a essa questão e/ou que se esquivam de assumir esse compromisso. - Dentre os motivos inferidos para esses comportamentos, encontram-se: desinteresse, não reconhecimento de que se trata de uma questão de responsabilidade do/a docente e pouca participação/envolvimento nas atividades oferecidas pela instituição. No entanto, o "esquivar-se da responsabilidade" também pode estar ancorado em outras subjetividades, tais como: ser uma tarefa desafiadora, excesso de responsabilidades já assumidas na docência, metodologia ainda não bem definida vislumbrando se tratar de dois públicos distintos: aluno com e sem deficiência; questões que vão além da vontade do/a professor/a.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

4.5 BARREIRAS

Nesta subseção, serão abordados os temas oriundos da categoria "Barreiras", que foi estabelecida com o objetivo de apontar os principais entraves no processo de inclusão de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças das instituições pesquisadas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) classifica as barreiras em: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas, esclarecendo que barreiras são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão,

à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Questionou-se, então, aos/às docentes participantes desta pesquisa, quais eram as principais barreiras para a inclusão de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças.

Os resultados expuseram uma gama de entraves constatando que a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior se trata de um processo que demanda muitos esforços coletivos, tendo como palavra de ordem: *acessibilidade*. As opiniões dos/as docentes foram abrangentes (tanto intramuros quanto extramuros) e, para melhor organizar a apresentação da análise dos temas, optou-se por iniciar com aquelas que não se relacionam propriamente com os cursos de Ciências Contábeis e Administração, mas que impactam diretamente sobre o processo de inclusão.

4.5.1 Barreiras não Relacionadas aos Cursos de Ciências Contábeis e Administração

Algumas barreiras não estão relacionadas aos cursos de Ciências Contábeis e Administração em si, mas ao acesso a eles, ou seja, relacionadas às condições de locomoção de estudantes com deficiência nas vias públicas e nos transportes públicos, bem como as de acesso ao local (prédio) em que ocorrem os cursos (D07, D20):

> Eu acho que são barreiras para qualquer curso. [...] falta de acesso desde que sai de casa até chegar à faculdade. A questão da mobilidade. A questão do ir e vir. Essa é uma grande dificuldade. [...]. Eu costumo dizer o seguinte: quando você sai às ruas, quantas pessoas circulando de cadeira de rodas você vê? Mas elas existem e muitas. Por que elas não estão circulando? Claro, porque não tem acessibilidade nas calçadas, nos ônibus, nos automóveis - Uber e táxi - mas também porque disseram que elas não podem estar circulando. (D20)

> [...] às vezes, são tão determinados, superam tanto, né? Eu fico imaginando [...] como é que ele [aluno cego] consegue se deslocar da casa dele e vir pra cá, andar por aqui tudo, né? Ter uma certa autonomia [...]. Eu poderia dizer a questão da locomoção, a distância [...]. (D07)

Percebeu-se, assim, que, independentemente, de a graduação ser em Ciências Contábeis ou Administração, se não houver acessibilidade urbana nas vias e nos transportes públicos ou arquitetônica no prédio, o/a estudante que se utiliza de cadeira de rodas já se defronta com barreiras urbanísticas, nos transportes e arquitetônica que serão refletidas em quaisquer dos cursos que forem ministrados naquele local. Por essa razão, Melo e Araújo (2018) expuseram

que a infraestrutura com acessibilidade é um dos indicadores imprescindíveis para a participação efetiva e garantia da igualdade de oportunidades no âmbito universitário.

A falta de acessibilidade arquitetônica tem sido uma das grandes barreiras que estudantes que se utilizam de cadeira de rodas têm encontrado na Instituição "A" – além de o prédio ser tombado pelo Patrimônio Histórico e Cultural, fato que dificulta a realização de obras por não permitir que se faça alterações no desenho original do imóvel (D01, D02, D05, D06, D09, D10):

> Eu acho que não só na área de Contabilidade e Finanças, mas de uma maneira em geral, é a falta de investimento na infraestrutura. Principalmente, infraestrutura. [...] no caso dele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas], por exemplo, eu sei que o prédio é tombado historicamente, não dá pra ficar mexendo muito, mas, assim, é acessibilidade – é algo muito maior. [...], mas eu não sei também como é que é essa parte de prédios tombados, né? O que pode e o que não pode mexer, eu não sei, mas eu acho que, mesmo assim, caberia, aí, uma brecha para colocar rampas, né? (D02)
>
> [...] eu acho que é a estrutura física, né? Porque não é adaptada [o prédio não tem acessibilidade]. Para mim, é a principal [barreira]. (D01)
>
> Agora mesmo, por exemplo, tem um aluno lá na faculdade – não é meu aluno, mas vai ser porque agora ele está no primeiro período e se ele passar, ele vai ser meu aluno – um aluno que ~~é cadeirante~~ [se utiliza de cadeira de rodas] e o prédio não tem rampa. Então, como o aluno entra na faculdade? Ele terá que ser carregado... [...] a cadeira dele é motorizada e tal, mas não tem uma rampa para ele entrar na faculdade. Então, coisas simples que poderiam estar facilitando a inclusão, né? E isso dificulta [...]. (D05)
>
> [...] todas as barreiras físicas, literalmente físicas. Eu acho que a gente tem muita barreira física na instituição. [...] pra você ter uma ideia, ali no prédio [onde ocorrem as aulas do curso de Contabilidade e Administração] não tem rampa para o aluno [que se utiliza de cadeira de rodas] subir. (D09)
>
> [...] na verdade, barreiras que são comuns a todos [os alunos] e que ficam um pouco mais complicadas no caso dos alunos com deficiência, que é a infraestrutura. A gente tem uma infraestrutura muito sofrida. (D10)
>
> Mas, ainda, tem um porém: a minha sala de aula tem um palco, sabe? E, aí, ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] não consegue subir naquele palco ali, né? Então, em uma apresentação de seminário, os alunos teriam que ficar na parte de baixo – pra ficarem juntos com ele ali; se eles optarem por esse formato [de apresentação]. (D02)

O estudo de Martins *et al.* (2017) revelou que estes problemas são identificados não apenas nos edifícios mais antigos, mas igualmente nas estruturas construídas mais recentemente em desrespeito à legislação existente sobre a matéria (ABNT NBR 9050:2015). Machado e Oliveira (2021) confirmaram essa alegação, tratada como falhas potenciais que comprometem a acessibilidade dos prédios universitários e a utilização de seus espaços por pessoas com deficiência e, dentre as recomendações para corrigir os problemas existentes ou evitá-los em projetos futuros, esses autores reforçaram a necessidade de oferecer treinamento técnico à

equipe envolvida no projeto, a criação de um canal de comunicação mais direto com outras equipes, em diferentes setores da universidade, responsáveis pela análise e conhecimento prático das reais necessidades dos/as usuários/as com deficiência, além de dar preferência a ferramentas de gestão que permitam a análise contínua dos projetos e procedimentos adotados.

Na Instituição "B", o prédio onde são ministrados os cursos de Ciências Contábeis e Administração tem acessibilidade e a importância dessa condição de acesso foi reconhecida: "[...] ele [o estudante com deficiência] conseguir acessar os espaços, para mim, é o número 1 [das prioridades]." (D12).

A falta de infraestrutura adequada acarreta menos autonomia a estudantes com deficiência e, consequentemente, os/as deixa mais expostos/as, ou seja, dependentes de um tratamento diferenciado, mesmo em situações em que esses cuidados não seriam necessários – se houvesse acessibilidade (D05):

> Outra coisa que percebo muito é que os ~~deficientes~~ [alunos com deficiência] querem ter suas autonomias, porque depender dos outros é ruim. Então, eles querem também se virarem sozinhos, serem independentes ali para fazerem as coisas. Então, muitas vezes, eles não falam [sobre alguma situação] para não ficarem sendo ali tratados de forma diferente; porque eles querem ser tratados como os outros alunos; então, quando não tem essas ferramentas, essa estrutura [de acessibilidade], eles precisam de um tratamento diferenciado que, muitas vezes, eles não querem, ou nem precisariam ter, para levar suas vidas como qualquer outro [aluno]. (D05)

Na sequência, foi apontada a barreira orçamentária que, na última década, vem recebendo sucessivos cortes do Governo, provocando reflexos das mais diversas ordens nas IFES (D06, D09):

> Então, assim, não dá para viver só de amor! Não dá para você colocar o pessoal lá [...] e não dar uma estrutura física adequada. No mínimo, você tem que ter uma estrutura física adequada, no mínimo! Cadê? [...] Aí, quando se fala da base operacional, tipo: "mas o prédio não tem um banheiro [adaptado]", [dizem]: "mas a gente não tem dinheiro." [...] quando chega a pessoa [aluno], [...] a gente expõe nossas demandas, mas a resposta é: "a gente não tem dinheiro, não tem funcionário." (D09)

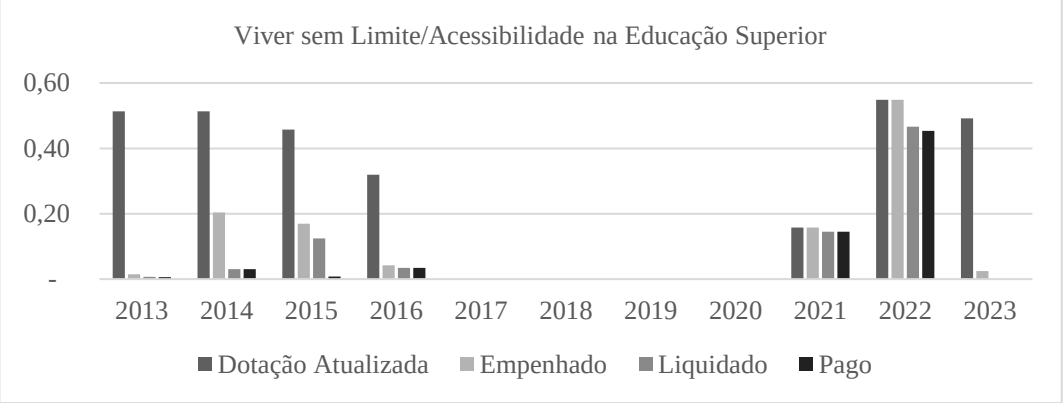
> Inclusive, eu estou na busca por recursos para desenvolver um material em 3D, que eu desenvolvi em papel, barbante, palito, pedrinha... agora, a gente está querendo fazer em 3D só a versão final e, depois, a reprodução em resina para distribuir para o Brasil [...] e cadê recurso? (D06)

> [...] eu abri um edital – quando ele [o aluno cego] foi para o segundo período - para monitor voluntário. Eu pedi autorização e o departamento [de Contabilidade] deixou. Aí consegui um aluno que quis – um aluno de humanas [....] e ficou até 2021. [...] Daí por diante, eu tenho negociado com os estagiários docentes e eles estão me ajudando muito. (D06)

No entanto, o estudo de Melo e Martins (2016) expõe que mesmo existindo uma política de orçamento para ações que promovam e garantam a acessibilidade para estudantes com deficiência nas IFES – Programa Incluir – muitas universidades não têm colocado isso em prática.

Nesse sentido, coube analisar as ações de acessibilidade promovidas pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite/Acessibilidade na Educação Superior, instituído pelo Decreto n.º 7.612/2011 (BRASIL, 2011) – Programa Incluir – das duas instituições pesquisadas, no intuito de verificar se o comportamento orçamentário dessas instituições correspondia ao exposto por Melo e Martins (2016). Assim, o Gráfico 7 representa o comportamento orçamentário da Instituição "A" e o Gráfico 8, o da Instituição "B".

Gráfico 7. Comportamento orçamentário Programa Incluir - Instituição "A" - em milhões

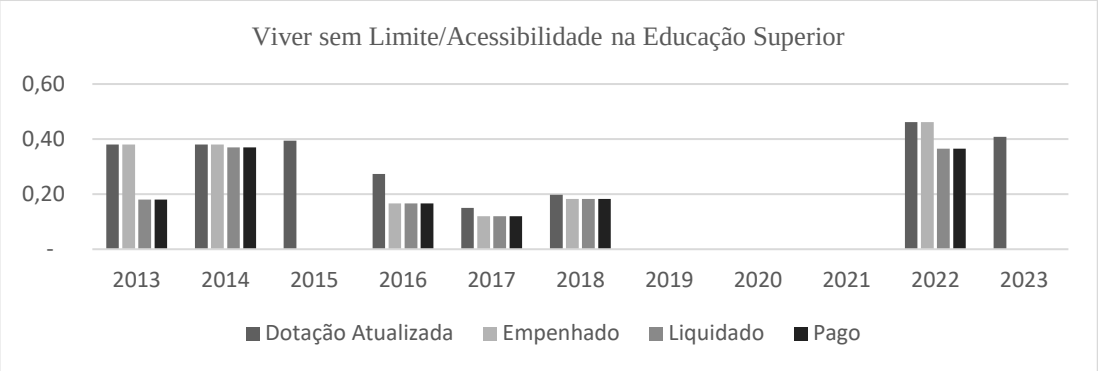


Fonte: elaborado pelo autor por meio de consulta pública junto ao Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal/SIOP – dados referentes à base do Sistema Integrado de Administração Financeira – SIAFI – de 06/05/2023

Conforme pode ser observado, nos anos de 2013 a 2016, a Instituição "A" utilizou muito pouco do orçamento que foi disponibilizado para a finalidade de acessibilidade. Fato que vai ao encontro do exposto por Melo e Martins (2016) de que, embora exista uma política orçamentária para ações de acessibilidade nas IFES, muitas delas não têm colocado isso em prática. Por se tratar de uma verba "carimbada", ou seja, que só pode ser utilizada naquela ação específica, a não utilização dessa verba pode ser em decorrência de a instituição, naquele período, ainda não estar preparada para utilizá-la, ou seja, na falta de projetos ou de constituição de uma divisão/departamento responsável por essas ações. Logo após, existe um período – de 2017 a 2020 – em que a Instituição "A" não recebeu nenhuma dotação orçamentária para essa finalidade. A partir de 2021, ela passa a utilizar a verba orçamentária na sua integralidade, demonstrando que há ações de acessibilidade sendo implementada na instituição. Portanto, ela está melhor constituída no atual momento.

No Gráfico 8, a seguir, tem-se o comportamento orçamentário da Instituição “B”.

Gráfico 8. Comportamento orçamentário Programa Incluir - Instituição "B" - em milhões



Fonte: elaborado pelo autor por meio de consulta pública junto ao Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal/SIOP – dados referentes à base do Sistema Integrado de Administração Financeira – SIAFI – de 06/05/2023

Na Instituição “B”, percebe-se a utilização da dotação orçamentária quase na sua totalidade praticamente em todos os anos em que recebeu a destinação desse recurso, exceto em 2015, em que não aplicou nada dos quase R$ 400.000, 00 que recebeu. A Instituição “B” destoa do exposto por Melo e Martins (2016), contudo, o estudo deles se baseou em comparação com todas as IFES do Brasil – conforme demonstrado na fundamentação teórica desta pesquisa. Também há um período – de 2019 a 2021 – em que a Instituição “B” não recebeu qualquer dotação orçamentária para essa finalidade. A partir de 2022, ela volta a utilizar integralmente o orçamento disponibilizado. Cabe salientar que no período em que não receberam o orçamento, houve uma mudança de Governo Federal com a instituição do Decreto n.º 9.784/2019 (BRASIL, 2019) que revogou parte do Decreto n.º 7.612/2011, em que se apoiava essas ações. Além de um período pandêmico em 2020 e 2021.

Retornando à apresentação dos resultados desta pesquisa, houve quem ponderasse que a questão da acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência está mais relacionada a ter um projeto bem elaborado e factível, no qual se tenha um/a líder que possa convencer as pessoas da importância de executar esse projeto e que, neste caso, o financeiro viria em consequência dessas ações ou mesmo de uma demanda da gestão/destinação desses recursos (D03, D12):

> Eu acho que precisa de alguém que abrace esse projeto [...] porque você precisa deste líder do projeto que convença as autoridades, ou seja, os diretores, o reitor, o pró-reitor para que isso se converta em um programa mesmo da instituição. [...] o dinheiro não pode ser a primeira coisa, porque ninguém vai dar dinheiro para apenas uma ideia – a gente não tem dinheiro sobrando. Primeiro, a gente precisa ter um bom projeto, tem que mostrar que esse projeto é factível, tem que mostrar que esse projeto, na minha opinião, ele é essencial para os tempos atuais. Se você consegue fazer isso, o dinheiro aparece. Quando o projeto estiver estruturado, bem arrumado, aí a gente vai saber exatamente de quanto a gente vai precisar para que ele seja viável. E, às vezes,

> é realocando pessoas, realocando espaço ocioso – não precisa construir um prédio, eu preciso de uma sala. Às vezes, o dinheiro é muito menor do que a gente imagina que vai ser. (D03)

> Assim como todos os outros programas... desde que haja uma comissão [...] um grupo de trabalho que vá conduzir essa proposta e levá-la como demanda para as instituições superiores - as instâncias superiores [...] da instituição e planejar e fazer. [...] a gente acabou de construir uma quadra no *campus*. Então, espera aí, tem recursos para fazer uma quadra e não tem como fazer um ajuste na sala de aula? Mas precisa de vontade e dinheiro também. (D12)

Tavares (2013) comenta que, muitas vezes, ao lidar com pessoas com deficiência não se percebe que as atitudes carregam sentimentos discriminatórios e que eles estão na origem das barreiras atitudinais, as quais frequentemente tornam-se o centro de força para que haja outros tipos de obstáculos que impedem a acessibilidade. As barreiras atitudinais também foram trazidas pelos/as entrevistados/as desta pesquisa (D03, D06):

> [...] eu acho que a barreira de interagir, porque, normalmente, na faculdade, você tem aquela expectativa de interagir com as pessoas, conhecer uma galera, né? E eu acho que isso também é uma barreira, que são barreiras que não estão ligadas à capacidade de aprender, nem a métodos específicos de aprendizagem. Claro que isso também é uma barreira, mas eu acho que essas que citei são maiores. (D03)

> A falta de empatia das pessoas. [...] as pessoas precisam ser empáticas. Elas não se colocam no lugar do outro. Então, primeiro, empatia. (D06)

> Existe uma má vontade muito grande. [...] As pessoas criam uma coisa na cabeça: "ah, ele é incapaz", como eu já ouvi até em reunião [referindo-se ao aluno cego]. (D06)

Tavares (2013) salienta que as barreiras atitudinais não aparecem isoladas, mas interligadas e, às vezes, em atitudes que pretendiam ser inclusivas. Esse comportamento, não parece ser característico somente de barreiras atitudinais. Como pode ser observado, com base nos resultados apresentados, nas barreiras urbanísticas e nos transportes, por exemplo, também foi mencionada a barreira atitudinal/cultural: "[...], mas também porque disseram que elas [pessoas com deficiência] não podem estar circulando (D20)". Nas barreiras arquitetônicas, a necessidade de se ter o orçamento que viabilize as ações correspondentes – ou seja, a barreira orçamentária atrelada à primeira.

O estigma social sob o qual pessoas com deficiência convivem já é um obstáculo a ser vencido, e algumas impressões o relacionaram a barreiras culturais (D03, D20):

> [...] eu acho, assim, que a primeira barreira é que essas pessoas [com deficiência] não acham que podem fazer uma faculdade. Eu acho que essa é a primeira barreira: uma barreira cultural. (D03)

> [...] temos uma barreira cultural também: se você disser para uma pessoa que ela vai derrubar Golias, ela vai derrubar Golias. Mas se você disser para essa pessoa que Golias é muito grande, que é impossível derrotá-lo, ela vai ter uma dificuldade maior - porque além de vencer o Golias, primeiro, ela vai ter que vencer essa barreira que foi imposta a ela por questões culturais. (D20)

Desses fragmentos, infere-se que o primeiro passo se trata de a pessoa com deficiência se livrar do estigma atribuído a ela e acreditar que é possível, mesmo com as limitações com as quais convive. O estudo de Antunes *et al.* (2013) apresentou, como aspecto a ser considerado no processo de inclusão, a própria deficiência apresentada pelos/as estudantes e a necessidade de serem constantemente equacionadas e contrabalançadas as potencialidades e as dificuldades dos/as alunos/as, bem como os conhecimentos dos/as professores/as sobre os recursos específicos de apoio existentes, nomeadamente, em relação às novas tecnologias e às possibilidades de serem utilizados. Algumas opiniões, desta pesquisa, também pontuaram a própria deficiência (tipos e graus) como uma barreira ao processo de inclusão (D13, D19):

> Você tem a própria dificuldade do aluno, a deficiência, que é uma grande barreira [...]. (D19)

> [...] você [aluno com deficiência] tem que cair em um corpo docente que entenda muito essa questão, que trate aquele aluno de forma individualizada, porque cada deficiência é individual. Por exemplo, no caso de alunos com deficiência visual, você tem um aluno cego, tem aquele com baixíssima visão, ou aquele com pouca deficiência visual, mas que também não consegue acompanhar a aula. Então, existem graus de deficiência visual, né? E cada um vai exigir um trato específico. Às vezes, atreladas com outras deficiências também, como surdez e os graus de deficiência auditiva. Então, cada caso é um caso. (D13)

> [...] eu acho que para cada tipo de disciplina, a deficiência vai trazer uma limitação sim, porque as disciplinas, infelizmente, são construídas para as pessoas sem nenhuma deficiência. (D13)

Nesse sentido, caberia questionar se se trata de uma barreira ou especificidade ao processo inclusivo de pessoas com deficiência, uma vez que foi relacionada ao tipo de aluno/a ideal – padrão – sobre o/a qual é pensado o ensino. Machado e Mantoan (2020) esclareceram que a diferença, na perspectiva da diversidade, consiste em reconhecer o outro que não corresponde ao modelo padrão – nas escolas regulares, a busca pelo/a aluno/a ideal – e que, na perspectiva da multiplicidade, a diferença é um traço característico da pessoa.

Assim, a forma inclusiva de ensino contrasta com a forma idealizada, sobre a qual se moldou a educação no Brasil. Portanto, enquanto essa mescla não estiver amalgamada, os contrastes entre um modelo e o outro serão entendidos como barreiras. Os excertos, a seguir,

demonstraram essa percepção, que relaciona a exclusão aos "padrões" estabelecidos (na academia) e, inclusive, extramuros (na sociedade em geral) (D17, D20):

> [...] o progresso de aprendizagem dele [aluno cego] vai em um ritmo e volume diferentes. Aí, [quais seriam os] motivos? A gente pode falar dos professores que não estão prontos, do ambiente que é, predominantemente, preparado para o perfil médio e não para o perfil especial [aluno com deficiência]. A gente pode falar do material didático que é, predominantemente, preparado para o aluno médio e não para o aluno especial. Então, a gente pode colocar, basicamente, a formação… o sistema como um todo; e, aí, vale tanto o processo de aprendizagem quanto a estrutura física e as pessoas que atendem. Ele está pronto para o comum, não para o diferente. E quanto mais diferente for o indivíduo, maior é o grau de dificuldade que você tem para poder atendê-lo. Então, a pessoa que tenha alguma pequena limitação, ele está mais perto da média do que o que tem uma grande limitação. Então, quanto maior for a diferença das características do indivíduo em relação à média, mais difícil será [a inclusão dele] e, aí, você pode pensar em tudo [como barreira]. Você pode pensar em infraestrutura; você pode pensar em um plano de curso; você pode pensar na forma em que as aulas são preparadas, enfim, não tem limite, não tem limite. (D17)

> [...] a limitação não está no outro, não está na convivência. A deficiência, de uma forma geral, eu acho que ela parte da questão do padrão. As coisas são criadas, são estabelecidas de acordo com o padrão de altura, com o padrão de visão, com o padrão de olfato, com padrão de audição, então, estabeleceu-se um padrão e esse padrão causa exclusão. [...] você inclui socialmente corrigindo… fazendo uma alteração do padrão. Em relação aos alunos com deficiência, você pode ter condições externas que também impõem limites que, para mim, estão associadas a algum tipo de padrão. (D20)

Nesse sentido, o estudo de Martins *et al.* (2017) levantou a questão sobre a adequação do curso ao perfil do/a estudante com deficiência, pelas implicações envolvidas no desempenho acadêmico e no profissional – cabendo salientar que essa conduta não deve decorrer de uma postura excludente, mas de bom senso, quando não houver a possibilidade de adequação. No entanto, no entendimento de alguns/algumas entrevistados/as, o curso de Contabilidade e os da área de negócio não oferecem qualquer restrição, sendo acessíveis a estudantes com deficiência (D04, D07, D18):

> [...] Eu estou imaginando assim: o curso de Contabilidade seria mais acessível do que, sei lá, um curso de Engenharia? Pode ser que sim. Mas aí... depende da deficiência, né? [...] o curso de Contabilidade talvez seja mais acessível em termos... ainda que seja [uma deficiência] auditiva ou visual... comparando com outros cursos que sejam talvez mais práticos. (D07)

> Para o curso de Ciências Contábeis, não tem barreiras. (D18)

> [...] nenhuma [barreira]. [...] Talvez, sejam as mesmas de outros cursos de graduação, mas nada específico de Contabilidade e Finanças. [...] Eu falo isso porque – não nesta instituição em que trabalho hoje, mas na outra instituição em que trabalhei, a melhor aluna da minha turma era uma ~~deficiente~~ [aluna com deficiência] visual. (D04)

Com relação aos aspectos tecnológicos, apontados por Antunes *et al.* (2013), algumas opiniões encontradas nesta pesquisa também relacionaram a falta de acesso a ferramentas tecnológicas como sendo uma barreira para os/as estudantes com deficiência (D02, D15):

> A principal barreira é a falta de acesso tecnológico. Existe uma necessidade de ter mais dispositivos tecnológicos à disposição desses alunos, seja de aplicativos de leitura, computadores com teclado em Braille [...]. (D15)

> [...] [falta] de tecnologia para a sala de aula, [...] ele acompanha as tecnologias utilizadas para os outros alunos – mas, também, talvez, se fosse um outro aluno [com outro tipo de deficiência], teria que ter de uma tecnologia específica para ele, né? (D02)

Outro entrave levantado, se relaciona à estrutura organizacional, como a lotação das turmas. Nesse quesito, as duas instituições pesquisadas apresentaram a mesma situação (D02, D10, D11, D17):

> Outra coisa, eu já dei aula, por exemplo, para o primeiro semestre, em que a turma era de noventa alunos. Todos conversando ao mesmo tempo, o prédio com um pé-direito altíssimo [...]. Então, já é complexo para uma turma regular, imagina para aqueles alunos que precisam de uma atenção maior?! (D10)

> [...] fica difícil também, numa turma de quarenta alunos, você poder dar aquela atenção pontual [...]. (D11)

> [...] como eu vou adaptar a minha aula para atender a ele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas] e atender os demais também - os outros cinquenta e um alunos desta sala de aula. É uma preocupação em dar conta [...]. (D02)

> [...] ainda tem um agravante: no momento em que esse aluno esteve nas minhas turmas, eu estava com oitenta alunos em uma turma [...]. Como você vai ter algum tipo de dedicação tendo uma turma dobrada? [...]. Não tem jeito. Você não conhece os seus alunos pelo nome. Então, como é que você vai fazer? É uma situação muito, mais muito difícil. (D17)

A grande quantidade de estudantes por sala de aula também foi um dos agravantes constatado no estudo de Martins *et al.* (2017). Cabe reforçar que o número de estudantes com deficiência ainda é inexpressivo na área de Contabilidade e Finanças das instituições pesquisadas. Por esse motivo, a urgência de se pensar uma estrutura de apoio institucional mais bem preparada, principalmente, diante do crescente número de matrículas de estudantes com deficiência nas IFES (INEP, 2020) – cogitação ventilada por um dos entrevistados da Instituição "A" (D09) – além de outras questões organizacionais relacionadas ao turno noturno, em que alguns direitos de estudantes com deficiência ficariam comprometidos como, o acesso ao prédio (D03) e a dilação do tempo de prova – caso ocorresse no último horário (D09):

> [...] acho que na faculdade de Ciências Contábeis inteira, existem cerca de dez alunos com deficiência, ou seja, um número bem baixo. E, assim, se com um número baixo de alunos com deficiência, a gente precisa de um [técnico] administrativo para ajudar e tal, imagina se a gente tivesse 40 alunos! A gente tem mil alunos, mais ou menos, neste campus, em Contabilidade, se tivesse cinco por cento desses alunos com algum tipo de deficiência, a gente não teria estrutura [para recebê-los]; seria o caos. (D09)

> [...] por exemplo - nosso curso é noturno - e de noite não abre [todas as opções de acesso ao prédio]. (D03)

> [...] matematicamente, seria um problema se ele precisasse de mais tempo de prova, porque o meu horário é o último e a instituição fecha [...]. Então, se ele precisasse de mais tempo, teríamos que ser, talvez, um pouco criativos, mas por sorte não precisou [...]. (D09)

Ainda nesse sentido, também foi colocada a questão da necessidade de se ter um setor de apoio ao/à estudante com deficiência atuando localmente – depreende-se do comentário que a falta de profissionais especializados/as atuando no local, influencia no desempenho do/a aluno/a e no apoio ao/à professor/a (D12):

> Então, outra barreira seria não existir esses grupos de acompanhamento dentro da instituição. O aluno [com deficiência] vai chegar ali, entrar na sala de aula e, então? Quem vai orientar o professor e o aluno? (D12)

4.5.2 Barreiras Relacionadas aos Cursos de Ciências Contábeis e Administração

Com relação às barreiras relacionadas aos cursos na área de Contabilidade e Finanças em si, foram apontadas barreiras metodológicas (D13, D16) e pedagógicas – falta de recursos pedagógicos (D08), de material didático adequado (D05, D06, D08, D12) e de preparo do/a professor/a que atua com estudantes com deficiência (D05, D10, D12, D16):

> Eu acho que a principal barreira é a metodológica mesmo. Acho que as metodologias são pensadas no curso como um todo; não é pensado, em um primeiro momento, para ser facilmente adaptado para os alunos com deficiência. Então, acho que essa é a principal barreira. [...] Eu acho que é a situação de analisar ali cada caso. Eu acho que a principal barreira é essa: a metodologia que deverá ser utilizada em cada caso. (D13)

> Eu acho que existem barreiras no próprio ensino; por exemplo, a gente ensina débito e crédito por meio de razonete e nenhum sistema [aplicativos de leitura] para um ~~deficiente~~ [aluno com deficiência] visual compreende o razonete [não lê figuras]. Então, já é uma barreira... a própria maneira como a gente ensina a Contabilidade prejudica determinados alunos na compreensão daquele assunto. (D16)

> [...] a falta de equipamento. [...] um laboratório de informática. [...] ele [aluno cego] precisaria de um laboratório, de ter acesso a um computador [...]. (D08)

> Eu acho que, talvez, uma das principais dificuldades é a questão da falta de material [didático]. [...] as bibliotecas não estão preparadas; aliás, as bibliotecas, hoje em dia, estão deficitárias para o aluno sem deficiência, imagine para os alunos que têm! O

> Manual de Contabilidade, o Manual FIPECAFI [...] tem dois ou três da edição de IFRS [*International Financial Reporting Standards*] [...] aliás, que a gente utiliza em todos os semestres. (D08)
>
> [...] vai ter que construir mais material acessível, né? Então, acho que essa é uma barreira [a falta de material acessível]. (D12)
>
> Eu acho que a principal [barreira] são as ferramentas mesmo [material didático adaptado]. Não existem ferramentas que ajudem a eles [alunos com deficiência] ali a acompanhar mesmo com mais facilidade as aulas. Principalmente, para o ~~deficiente~~ [aluno com deficiência] visual, ele precisa, de repente, de maquetes [...] não tem o livro em Braille, mas tem *e-book* que o programa [de leitura] consegue ler – mas, muitas vezes, não tem aquele material em *e-book*, né? Tem o livro físico, mas aí já dificulta porque ele não consegue [ler o livro sem o recurso digital]. Ele vai precisar de alguém para ler [o livro] pra ele. (D05)
>
> [...] muita coisa vai ter que adaptar. [com relação ao material didático], muita coisa dá para aproveitar... ideias do que já fizeram [...]. Eu estava usando EVA [acetato-vinilo de etileno] com barbantinho, tampinha de garrafa, fio de *nylon* e resina para fazer gráfico. Essa ideia de gráfico, pode ser usada aqui em Microeconomia, pode ser usada em Matemática pode ser usada para explicar custo/volume/lucro. Isso você vê tanto em Microeconomia quanto em Custo II. Então, eu comecei a ver vários materiais que a gente pode desenvolver depois, para as outras disciplinas. Mas precisa de investimento. E de interesse dos professores também, né? (D06)
>
> Então, podemos falar aí, da dificuldade do próprio professor de lidar com a possível mudança na sua dinâmica [de sala de aula], na sua didática. Então, ele vai ter que aprender a lidar com essa situação [...]. (D12)
>
> [...] e preparo também [do professor]; eu acho que muita gente não está preparada e levou um susto; e eu acho que se tiver, pelo menos, uma conversa, um preparo mínimo para que a gente possa chegar para esses alunos com menos susto, né? (D05)
>
> [...] para além da infraestrutura, tem essa questão de o professor não estar bem preparado para atuar com o aluno com deficiência. Eu nunca recebi nenhum treinamento, eu nem sei das leis [que amparam a inclusão], eu nem sei de nada. Se chegar outro aluno com outro tipo de deficiência, o que é que eu faço? Se for um aluno completamente surdo [...]. (D10)
>
> A barreira de a gente não saber lidar com os alunos [com deficiência] – a barreira da falta de formação que deveria ter. A gente tinha um curso de Libras na instituição e quando a professora se aposentou, acabou. Não teve mais. Então, se hoje eu tiver um aluno com deficiência auditiva, eu não tenho a menor ideia de como vai ser. (D16)

Embora, nas duas instituições pesquisadas, não se tenha tido experiência com alunos/as surdos/as falantes de Libras, a probabilidade de que isso venha a acorrer, de acordo com as opiniões dos/as entrevistados/as, é considerável. Dentre os desafios encontrados para o ensino de Contabilidade para estudantes surdos/as, no estudo de Santos (2018), foram elencados: (i) a barreira da linguagem; e (ii) a falta de sinais em Libras para representar os termos técnicos da área contábil.

Nesta pesquisa, os/as docentes entrevistados/as também expuseram a preocupação com a linguagem contábil-financeira para o ensino de surdos/as, por apresentar conceitos muito abstratos (D09), e também com a falta de sinais-termos em Libras correspondentes a termos

técnicos da área de Contabilidade e Finanças (D09), além do preparo do/a intérprete para atuar na comunicação entre docentes e estudantes surdos/as, que, no entendimento dos/as entrevistados/as, seria oportuno que o/a intérprete também fosse munido/a de conhecimentos básicos da área contábil-financeira para o sucesso nessa empreitada (D06). Essa abordagem também foi considerada uma barreira:

> Pensando no curso, na parte didática [...], Finanças tem muitos conceitos muito abstratos [...] assim como em Contabilidade [...]. São conceitos muito abstratos que eu acho que para alguns alunos com deficiência sejam complexos [...]. Para os surdos, a Professora de Contabilidade I estava comentando que a Contabilidade não tinha palavra [sinal correspondente] em língua de sinais [Libras] para todos os termos contábeis que existem. [...] já tem os conceitos que são abstratos, não ter nem a simbologia [correspondente em Libras] para explicar esses conceitos, difícil! (D09)

> Em Finanças, tem alguns termos que a gente já não traduz bem do inglês, há termos como "*quantitative easing*", que não tem uma boa tradução, não existe uma tradução [literal]. Então, assim, se na linguagem formal que a gente tem – que é o Português, [...] a língua padrão do país – a gente já tem uma certa dificuldade em Finanças, imagina, por exemplo, em Língua de Sinais [Brasileira]! [...]. Eu suponho que seja uma barreira, essa passagem [a tradução], porque pode não existir na língua deles [Libras]; por serem termos muito específicos, né? Então, eu penso que isso seja uma barreira do ponto de vista do conhecimento... de que nossos conceitos são muito abstratos. Os alunos [ouvintes] que conseguem fazer toda essa comunicação normalmente, já têm dificuldade de entender os conceitos abstratos. Então, eu penso que seja uma barreira sim. (D09)

> [...] e, ao mesmo tempo, também ofertar aqui - não sei como isso se daria - para que os profissionais [intérpretes] pudessem se envolver na nossa linguagem [contábil], entende? Veja! O intérprete sabe Língua Portuguesa e Libras, mas ele sabe expressar o que a gente está falando numa aula de Análise de Investimentos, por exemplo, com muitos termos específicos? [...] Então, como isso seria transmitido em Libras? Eu não sei. (D06)

Também houve quem entendesse que os maiores empecilhos estão nos pequenos ajustes que são negligenciados (D06, D16, D19):

> As barreiras não são coisas complexas de serem vencidas. [...], mas, falando de aspectos exógenos, ou seja, que estão fora do controle dele [aluno com deficiência], eu diria pra você, que essas pequenas coisas são as maiores barreiras. Por exemplo, você não utilizar uma máscara adequada [sem transparência para quem faz leitura labial], não ter um monitor para dar assistência pra ele, não ampliar a letra que você gasta aí um tempinho a mais para fazer uma ampliação. Então, na minha opinião, essas pequenas coisas fazem grandes, grandes... fazem grandes diferenças no aprendizado do aluno. (D19)

> [...] eu percebo que, às vezes, são coisas muito simples, muito pequenas como, por exemplo, o fundo dos meus *slides*, que já faz diferença para um aluno que tenha baixa visão. [...] um fundo preto com uma letra branca [...] é mais fácil de ver [...]. (D16)

> [...] Sabe de uma coisa que ele [aluno cego] reclama? Quando ele anda pelos corredores e que bota a mão na porta, não tem a numeração da sala em Braille. Aí, ele sente dificuldade [de localizar a sala de aula] e vai batendo de porta em porta até encontrar a sala dele. [...] Eu falei: "a minha vontade é de escrever em um papel e sair

> colando". Isso é uma coisa que precisa ter aqui urgente: numerar as portas em Braille. (D06)

Outras questões sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência também foram levantadas, tais como: (i) poucas pesquisas sobre o assunto na área de Contabilidade e Finanças (D10, D16); (ii) falta de representatividade no mercado de trabalho, principalmente, na docência (D16); e (iii) pouca divulgação de políticas públicas educacionais inclusivas (D03):

> Eu acho que [...] a gente tem poucas pesquisas sobre o assunto. (D16)

> Eu acho que os pesquisadores deveriam, de alguma maneira, ser incentivados a desenvolverem projetos de pesquisa que pudessem ser interdisciplinares para desenvolver apoio à docência. (D10)

> [...] há falta de divulgação dessas políticas; de um acesso adequado para pessoas que têm certas limitações [...]. (D03)

> A gente tem poucos professores com deficiência. Então, a representatividade é muito baixa e eu acho que representatividade é importante para os alunos com deficiência, pela referência de ter alguém com deficiência em quem eles poderiam se espelhar. (D16)

Ademais, uma das opiniões faz um contraponto com o ensino à distância, ou seja, uma reflexão sobre o crescimento da EaD e, nesse contexto, a relação desse formato de ensino para estudantes com deficiência (D13):

> Existe um debate muito sério sobre o crescimento da EaD. [...] se as [universidades] federais começarem a aderir também a esses vinte ou quarenta por cento dos cursos no formato EaD, como que o aluno com deficiência visual será inserido nesse modelo? [...] e, aí, trazem essa variável de que o ensino à distância é o futuro; que as tecnologias de ensino à distância remontam o futuro. Então vamos trazer para a discussão como é que eu faço no ensino à distância a inclusão de alunos com deficiências. (D13)

O Quadro 30, a seguir, apresenta a síntese das principais questões relacionadas às barreiras no processo de inclusão de estudantes com deficiência na área contábil-financeira das instituições estudadas, na opinião dos/as docentes participantes desta pesquisa.

Quadro 30. Resultados por categoria – Barreiras – e temas de análise

Categoria	**Tema**	**Resultados**
		Instituição "A" e "B"
Barreiras	Não relacionadas aos cursos de Ciências Contábeis e Administração	Barreiras urbanísticas e nos transportes: - Vias públicas e transportes públicos inacessíveis; Barreiras arquitetônicas: - Falta de acessibilidade no prédio da Instituição "A" (imóvel tombado pelo IPHAN); Nota: Martins *et al*. (2017) alegaram que esse problema também é identificado em estruturas mais recentes em desrespeito à legislação existente – ABNT NBR 9050:2015. Barreira orçamentária: – Cortes de verbas do Governo para a Educação; Nota: houve quem ponderasse que a questão se trata mais de ter um projeto bem elaborado e factível, no qual se tenha um/a líder para movimentá-lo do que a falta de financeiro propriamente dita; e ineficiência na gestão do orçamento disponibilizado. Barreiras atitudinais: - Pouca interação entre estudantes com e sem deficiência; - Falta de empatia; - Atitudes discriminatórias que ainda associam estudantes com deficiência à incapacidade. Barreiras culturais: - Estigma social sob o qual convivem pessoas com deficiência. Barreiras na estrutura organizacional da instituição: - Barreira tecnológica – falta de recursos de TA – na Instituição "A"; - Composição das turmas – grande quantidade de estudantes (com e sem deficiência) por sala de aula; - Horário noturno – pouca flexibilidade sobre dilação do tempo de prova, caso ocorra no último horário; - Falta de setor de apoio ao/à estudante atuando localmente. Outras questões: - A própria deficiência como barreira no processo de inclusão (tipo e grau). Nota: nesse sentido, trata-se de uma especificidade; quando relacionada ao padrão ideal de aluno/a - padrões que excluem.
	Relacionadas aos Cursos de Ciências Contábeis e Administração	Barreiras metodológicas; - Referente à metodologia que deverá ser utilizada em cada caso, ou seja, considerando o tipo e o grau de deficiência do/a aluno/a; Barreiras pedagógicas; - Aplicativos de síntese de voz não reconhecem figuras como o razonete, relatórios, gráficos etc.; - Falta de recursos tecnológicos de TA, laboratório de informática; Barreiras de material didático adequado; - Falta de material didático adaptado/grafotáteis; - Bibliotecas deficitárias em relação à disponibilização de conteúdo acessível; Barreiras relacionadas ao preparo do/a docente em atividade com estudantes com deficiência: - Dificuldade em mudar a dinâmica de sala de aula; - Dificuldade em lidar com estudantes com deficiência. Para estudantes surdos/as: - Preocupação com os conceitos muito abstratos da área contábil-financeira, sem o respectivo sinal-termo correspondente em Libras; - Ser oportuno que o intérprete de Libras também tenha conhecimentos básicos da área contábil-financeira.

		Outros aspectos: - Não negligenciar pequenos ajustes – eles fazem grandes diferenças, tais como: a cor de fundo de um *slide*, utilização de uma máscara adequada com visão da boca, ampliação da fonte no material didático, sinalização em Braille das salas de aulas etc.; - Pouca pesquisa na área contábil-financeira sobre o tema inclusão; - Falta de representatividade no mercado de trabalho, principalmente na docência; - Pouca divulgação de políticas públicas educacionais inclusivas; - Crescimento da EaD – como o/a estudante com deficiência será incluído nesse formato de ensino?

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

4.6 FACILITADORES

Nesta seção serão trazidos os temas oriundos da categoria “Facilitadores”, estabelecida com o intuito de identificar os fatores que promovem a inclusão de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças.

Dessa forma, questionou-se aos/às docentes como seriam o ambiente de sala de aula e a estrutura de apoio ideais para o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças e o quão exequível seria a implantação desse modelo no sistema público de ensino, de forma que, com essas provocações, se pudesse colher aspectos facilitadores no processo inclusivo desse público.

Nesse contexto, caberia salientar que, a eliminação das barreiras, expostas na subseção anterior, se caracterizaria como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Ademais, os resultados desta pesquisa apresentaram contribuições que serão organizadas de acordo com os seguintes tópicos: *ambiente de sala de sala*, *estrutura de apoio institucional* e *Ensino Superior Público*.

4.6.1 Facilitadores no Ambiente de Sala de a Aula

Como facilitadores no *ambiente de sala de sala*, os resultados apontaram o protagonismo exercido pelo/a professor/a nessa relação, além da vontade de querer atuar no contexto inclusivo (D11, D20) e a flexibilidade que se precisa ter nessa atuação (D18):

> [...] eu acho que uma condição facilitadora é o próprio sentimento de querer ser professor, entendeu? A própria condição de ser professor já é um facilitador para essa empatia com o aluno [com deficiência], porque ele já passou por aquele aprendizado, já esteve na condição de aluno. [...] é muito importante que todos os professores, do meu ponto de vista - e inclusive eu - embora tenhamos que ter um treinamento específico para tratar com essa relação, ele precisa também ter vontade. (D20)

> [...] é importante também que o educador, independente do processo ou do meio que ele tenha para poder fazer [mediar o conteúdo], seja o principal elemento facilitador desses processos. [...] não adianta nada, ter um computador maravilhoso, ter todo instrumental e você ter basicamente uma barreira como limitador, como sendo aquele que deveria fazer as coisas fluírem. (D11)

> Mas, seja como for - isso que eu vou te falar é muito importante – você [o/a docente] tem que ter flexibilidade! Flexibilidade é muito importante, deixar o espaço para a pessoa [o/a aluno/a] chegar até você, entendeu? Isso é muito importante! (D18)

Foi destacado o papel atribuído à docência, no primeiro momento, pela relevância das escolhas que o/a professor/a faz ao criar as possibilidades de produção e construção do conhecimento. “Ensinar é um ato desafiante que envolve e necessita do engajamento de diversos aspectos para que seja efetuado com êxito” (NASU, 2020, p. 130).

Os resultados apontaram que o/a professor/a é um/a facilitador/a desse processo porque cabe a ele/a decidir qual o melhor método a ser utilizado na condução da aula, de forma que se possa estabelecer uma empatia entre docente e discente com deficiência e, ao mesmo tempo, estimular maior interesse do/a aluno/a pela matéria (D11):

> A forma de condução da aula. Isso é muito importante! Tanto para os alunos que apresentam algum tipo de necessidade [educativa especial] quanto para os [demais] alunos. Quanto maior for a leveza, mesmo que o conteúdo seja muito pesado. Eu acho que ela [condução da aula] é o principal elemento facilitador, porque duas coisas acontecem: o aluno se identifica com a disciplina e o aluno se identifica com você [com o/a professor/a]. E essa identificação depende muito da forma como você vai conduzir esse processo. Para quê? Para que não crie uma rejeição do aluno com a disciplina. Caso contrário, a disciplina é importante, o curso dele é importante, mas acaba se tornando um obstáculo para ele. Porque tem aluno que fica reprovado na sua disciplina e, depois, ele não quer fazer a disciplina contigo. Tem aluno que fica buscando quando vai abrir uma vaga na disciplina “x” porque não quer cursá-la com o professor “y”. Por quê? Porque ele vê a figura daquele professor como sendo um elemento que o impede de aprender. E aí ele muda o foco. O professor precisa se colocar no lugar do aluno. Isso é fundamental. (D11)

Para que haja um pleno êxito nessa relação, houve aqueles/as que pontuaram a importância de se ter nessa construção a opinião dos/as estudantes com deficiência, ou seja, saber quais são as reais necessidades deles para que possam ser contempladas no plano de ensino do/a docente – seguindo a máxima: “Nada sobre nós, sem nós!” (SASSAKI, 2007) (D03, D08, D18):

> [...] inclusive, foi o pessoal de um instituto especializado em deficiência visual que me sugeriu: “pergunte a ele do que ele precisa, não fica oferecendo um monte de coisas.” [...] para que eu oferecesse aquilo de que ele realmente precisasse. E foi mais ou menos isso que eu tentei fazer. [...] Senão a gente fica oferecendo uma coisa que [...] pode constranger... Às vezes, a gente dá uma ajuda de que a pessoa não precisa e deixa de dar a ajuda de que a pessoa precisa. (D03)

> [...] então vieram os dois [aluno cego e o monitor], no primeiro dia de aula, aí conversaram comigo, ele me explicou sobre as dificuldades [dele] e as adaptações que tinham que ser feitas [no material didático]. (D08)

> Antes de iniciar o semestre, eu já peço uma reunião [...] pelo [Google] *Meet* [...] com eles [alunos com deficiência] com antecedência e, aí, eu pergunto [...] - eu sou bem objetiva, bem direta: "como que você quer que a gente conduza a aula?" "Eu posso fazer isso e isso e isso?" "Eu posso dar o mesmo tratamento [que dou aos demais alunos]?" Eu coloco o que é importante também. E a partir do "*okay*" deles é que flui [a condução da aula]. Eu sempre faço as reuniões porque eu ouço: "Tenha cuidado com ele!", "Faça isso!", "Faça aquilo!" Mas são terceiros que estão falando isso e eu gosto de ouvir deles. (D18)

Em conformidade com o entendimento de Oliveira, Passos e Freitas (2016), ainda sobre a metodologia a ser utilizada em sala de aula, houve quem entendesse que a disponibilização do material didático antecipadamente se constitui um facilitador, principalmente, para estudantes com deficiência visual (D13):

> No caso da Contabilidade, eu acho que não tem grandes mudanças na estrutura da metodologia da aula para os estudantes com deficiência – e sempre me vem em mente a deficiência visual – eu acho mais importante ainda, que estude antecipadamente o conteúdo da aula e, depois, no momento da aula, aproveite para tirar dúvidas. É o que vai diferenciar para ele rodar o *software* e ouvir a descrição da aula toda, ou o vídeo – o recurso que tiver disponível. [...] Na verdade, eu acredito que isso deveria ocorrer para qualquer aluno: receber o material da aula com antecedência. (D13)

Das deficiências apresentadas, as opiniões se concentraram em torno da deficiência visual, como uma das mais desafiadoras no processo de ensino e aprendizagem na área contábil-financeira. Em conformidade com o estudo de Santos e Segadas-Vianna (2017), como forma de facilitar o processo de criação da noção espacial dos relatórios e do comportamento das informações neles contidas, como também para o entendimento de um gráfico, uma tabela, um razonete etc., foi colocada a necessidade da utilização de materiais grafotáteis, ou seja, a necessidade da utilização de materiais que possam proporcionar a eles/as maior autonomia (D01, D06):

> Eu acho que o desafio maior, em termos de ensino e aprendizagem, é para o aluno cego. [...] eu perguntei para a professora de Contabilidade I [...] "Como você ensinou débito e crédito para esse garoto [aluno cego]?" [...] primeiro, ela começou a botar figuras geométricas na mão dele – bloquinhos – para ele sentir e visualizar aquele bloquinho como se fosse alguma coisa na qual de um lado ficaria o débito e no outro, o crédito. Ela utilizou esse recurso com ele. (D01)

> [...] o que eu estava explicando para os demais, ele [aluno cego] tinha nas mãos. O que eu estava projetando para os alunos em *slide*, explicando... estava na mão dele [de forma] tátil. Eu fiz questão de fazer tudo... ele sempre tinha [o material didático grafotátil nas mãos]. (D06)

4.6.2 Facilitadores na Estrutura de Apoio Institucional

Como facilitadores na *estrutura de apoio institucional*, os resultados apontaram a necessidade de existir um setor de apoio a estudantes com deficiência atuando localmente. No estudo de Melo e Araújo (2018), constatou-se que a criação do setor de apoio a estudantes com deficiência trouxe para instituição um referencial de articulação no fortalecimento da política de inclusão e no desenvolvimento de ações em atendimento a esse público, fazendo com que eles/as saíssem da invisibilidade e permanecessem na instituição e, consequentemente, concluíssem seus cursos com sucesso.

Evidenciou-se que a maioria das dúvidas apresentadas pelos/as docentes da Instituição "A" se relacionava à falta de suporte profissional no trato com estudantes com deficiência, demonstrando a relevância que esse setor de apoio representa tanto para os/as estudantes com deficiência quanto para os/as docentes em atividades com eles/as (D01, D09):

> Eu acho que o ideal era a gente ter um profissional [técnico] administrativo mais próximo da função, alguém que pudesse apoiar a orientar o professor e, dependendo da deficiência, dizer: "Olha, aqui você tem que ficar atento a isso"; "aqui você tem que cuidar disso" né? Então, assim… não é a gente [professor/a] chegar e descobrir como a pessoa [o aluno] está; se tem uma deficiência visual ou uma deficiência auditiva ou uma deficiência física. "Se vira aí! Não precisa se preocupar, está tudo bem!" Mas, assim, você tem que me explicar [como agir], né? Eu acho que ter uma pessoa responsável para orientar o professor, acho que já seria bom, que isso ajudaria, né? (D09)

> [...] a gente não tem nem uma sala para fazer [a atividade avaliativa]. Ele chega três horas, quatro horas antes do horário do início da aula... "Você vem porque eu vou estar aqui e vou aplicar a prova pra você." [...] pode ser que até venha a ter uma sala [...] para realizar uma prova, para realizar um trabalho, para estudar. (D01)

Percebeu-se que a falta de profissional de apoio e de estrutura apropriada, conforme as colocações feitas nos excertos acima, na Instituição "B", foram desempenhadas pelo Setor de Apoio a Estudantes com Deficiência, conforme se pode deduzir das opiniões abaixo (D14, D18):

> O maior suporte que ele [aluno com deficiência] recebeu foi na entrada, quando ele teve o acesso a esse Setor de Apoio Estudantil. E isso fez a diferença para ele. (D14)

> Eu penso que a estrutura que nós temos está cem por cento adequada para isso [inclusão]. Porque temos um setor dedicado a esses estudantes. Eles ouvem esses alunos ciclicamente – há reuniões desse departamento com esses alunos. Semestralmente, os professores são orientados a partir das dificuldades que eles tiveram. Então, já chega para a gente uma situação bem mastigada de como a gente deve se comportar – de forma que dê mais conforto para o aluno. Eles disponibilizam o monitor que vai acompanhar esses estudantes. Nos orientam na confecção do

> material [didático] que será disponibilizado para eles. Se colocam a nossa disposição para quaisquer dúvidas que surgirem. Então, isso já chega para a gente, aí fica muito fácil. (D14)
>
> [...] além de termos esse apoio institucional que é responsável por facilitar essa limitação desses alunos, em todos os aspectos. Então isso é muito legal lá... desenvolve atividades, têm dinâmicas de tudo. (D18)

Antunes *et al.* (2013) também expuseram que, a existência de serviços de apoio e de regulamentos específicos revelaram-se determinantes no sucesso de estudantes com deficiência. A segunda opinião mais expressiva, exposta pelos/as entrevistados/as, se deu em relação à necessidade de se ter serviços de apoio a estudantes com deficiência (monitorias da área contábil-financeira, ledores/as ou facilitadores/as de aprendizagem) e de apoio a docentes em atividade com esses/as alunos/as (profissional especializado – intérpretes, psicólogos, assistentes sociais etc.) (D20):

> Eu acho que teria que ter um monitor, dependendo do caso [tipo e grau da deficiência]. No meu caso, não teve necessidade, mas dependendo do caso, vai ter que ter um monitor para auxiliar ali, né? (D02)
>
> O monitor que esteve ali acompanhando o aluno que tinha a deficiência visual, que eu tive na disciplina, foi fundamental – se não tivesse o monitor, não sei como eu faria. Para mim, ele foi meu braço direito; e eu não me preocupava, porque sabia que ele estava acompanhando bem todas as aulas. O ledor também é necessário para as provas. (D05)
>
> Ter um monitor da graduação ou da pós-graduação da área atuando junto com o aluno, ajudaria muito. (D06)
>
> [...] eu acho que isso é importante dentro da dinâmica: o professor ter um auxiliar que vá direcionar um pouco a atenção para esses alunos de maneira, assim, bem específica, pontual. (D07)
>
> Ele [o aluno], dependendo do caso [da deficiência e do grau dela], precisa de alguém que seja qualificado para acompanhá-lo nas aulas. (D09)
>
> Um monitor é fundamental para acompanhá-lo. (D11)
>
> [...] quando você está falando de formação, se faz necessário um tutor, um monitor para lidar com essa pessoa [estudante com deficiência] e que conheça como lidar com ela. (D17)
>
> Teria que ter um monitor para ajudar esse estudante. O monitor é fundamental. [...] e, também, o suporte de profissionais que conheçam… profissionais especializados para trabalharem com alunos com deficiência em conjunto com os docentes. (D15)

Com relação à monitoria, também foi recomendado que, aquele/a que for atuar com o/a estudante com deficiência, tenha o conhecimento da área contábil-financeira (ou afins) para melhor atuação com os/as estudantes com deficiência (D05, D06):

> [...] com relação ao monitor, que seja alguém que também conheça de Contabilidade porque já me comentaram que teve uma experiência de outra pessoa, de monitor que não era da Contabilidade, só que a pessoa não entendia o que estava acontecendo e não sabia passar a informação correta para o aluno; então, precisa ser uma pessoa, de preferência, que, pelo menos, tenha noção de Contabilidade [...]. (D05)

> [...] porque ela [monitora] não entendia de Contabilidade. Por isso que eu fiz o concurso para monitor. Porque tem que ser da área; porque facilita. Não pode ser de qualquer área. Áreas afins, talvez. (D06)

Houve também quem percebesse a necessidade de um/a profissional da área da saúde atuando na instituição, devido a algumas especificidades relacionadas à deficiência – oriundas de doença degenerativa, por exemplo (D02):

> Eu vejo que teria que ter algum profissional da área da enfermagem - eu estou falando com base na minha experiência com esse meu aluno – porque, assim, ele tem situações também em que [...] pode ficar muito mal. Então, a gente sempre cuida de tudo [todos os cuidados], mas e se, por um descuido – sem querer – [...] ele tem uma crise, e aí? A gente vai chamar quem? [...] se tivesse, na instituição, ainda melhor [...] um profissional de prontidão; eu acho que, em cada unidade, pelo menos, um [profissional da saúde]. (D02)

Outra questão levantada, como um facilitador do processo de inclusão, foi a utilização de tecnologias, principalmente, as digitais. Miranda, Casa Nova e Leal (2018) afirmaram que a utilização das tecnologias como forma de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem tem apresentado vantagens que podem favorecer desde o processo de ensino e aprendizagem durante as aulas até o momento de avaliação da disciplina. Nesse sentido, os/as entrevistados/as reforçaram o entendimento de que a utilização das novas tecnologias vem cumprindo um papel relevante na promoção de autonomia a estudantes com deficiência, principalmente, os recursos de tecnologia assistiva (D01, D05, D07, D08, D13, D18):

> Com relação aos alunos com baixa visão, eu acho que é a questão do acesso, da acessibilidade [ao conteúdo]. Mas, atualmente, essa barreira tem sido facilitada pelas tecnologias. Graças às tecnologias, essa questão já vem sendo moldada [...]. (D18)

> [...] a digitalização é um fator facilitador desse processo [...]. No [*Google*] *Meet*, é tudo digitalizado e isso aí [aumentar a letra] já não existe mais, porque a própria tecnologia se encarrega desse apoio [...] para esse aluno de baixa visão [...]. (D18)

> [...] eu acho que passaria pela questão tecnológica e, aí, teria que estudar, o quanto a questão tecnológica para cada tipo de deficiência eu precisaria me adaptar. [...] e isso resume bem a minha visão: a tecnologia como um facilitador. (D08)

> [...] de forma geral, as tecnologias para esses alunos com deficiência, ao meu ver, se tornaram mais amplas e, consequentemente, mais baratas - elas já foram muito mais caras. [...] a qualidade que se tem hoje, os recursos que se tem hoje, ao preço que se tem hoje, há vinte anos seria quase impraticável. Você pode falar: “Mas vinte anos é muito tempo.” Em termos históricos, não! Eu acho que para muitas dessas deficiências, hoje existe tecnologia - e tecnologia barata – que traz uma qualidade de vida, uma condição [de estudos e recursos] para esses alunos, sensacional! (D13)

> [...] a questão de recursos, eu acho que hoje já se avançou, né? A questão de ter, para os ~~deficientes visuais~~ [alunos com deficiência visual], a questão de ter programas que leem DPF, Word [...] a utilização de recursos tecnológicos tem que ser mais presente, né? (D07)

> Eu acho que precisaria de equipamentos. [...] dessa parte computacional de TI. Precisaria também de um laboratório em que imprimisse o material que será utilizado para esse aluno, com impressora 3D, impressora Braille, isso ajudaria muito. [...] Dependendo de como for, você nem precisaria ter essas impressoras, se houver uma empresa que possa fazer esse trabalho de impressão, já seria um avanço enorme para a inclusão mesmo desses alunos [com deficiência]. (D05)

> Se tivesse uma impressora também 3D para imprimir o material, e também em Braille, seria uma forma de os professores estarem trabalhando com mais recursos [pedagógicos], né? Mais materiais. Então, eu acho que isso facilitaria muito (D05

> [...] hoje, estamos em 2022, um computador com um bom sistema de leitura é uma tecnologia, uma ferramenta para o [estudante] cego, fantástica! (D01)

Os resultados também reforçaram a necessidade de uma formação continuada (D02):

> O professor teria que ter uma formação, pelo menos, com as questões básicas de acessibilidade. E, aí, o professor vai ter que moldar a aula dele conforme a necessidade do aluno. (D02)

> Eu acho que, talvez, os professores precisariam de uma formação específica. (D03)

Com relação aos benefícios concedidos a estudantes com deficiência, que os garantissem a permanência no curso, os/as entrevistados/as disseram não saber da existência de algum tipo de bolsa, mas foi colocada a importância de se pensar esses benefícios, se estudantes com deficiência não os tiver como, por exemplo, a gratuidade nos transportes públicos (D06) e a possibilidade de concessão de alguma bolsa de estudos (D18):

> Eu não sei quais os benefícios as pessoas com deficiência têm nos transportes públicos; mas seria interessante que esses bilhetes dessem acesso a todos os transportes. [...] eu acho que o Beltrano [aluno cego] não pode pegar o metrô, que seria muito mais rápido pra ele. Os outros alunos [sem deficiência], dependendo da comprovação de renda, tem um bilhete universitário para o ônibus, mas só os municipais; se o aluno mora na baixada – geralmente, os de condições mais precárias – não têm esse direito, porque os ônibus são intermunicipais – e os bilhetes só garantem o transporte no município. Isso é outra coisa que precisa ser revista. (D06)

> [...] a partir do momento que você percebe que ele [aluno com deficiência] está tendo acesso ao material e obtendo uma nota acima da média e a depender das necessidades dele na instituição, talvez, fosse possível a concessão de uma bolsa. [...] seria satisfatório. (D18)

4.6.3 Ensino Superior Público

Com relação ao tema *Ensino Superior Público*, foi destacada a relevância da função social das universidades e, nesse contexto, a necessidade de se criar um ambiente favorável no qual se possa aprender com as diferenças e com a multiplicidade de ideias que habitam esse espaço de transformação, conforme o exposto por Machado e Mantoan (2020). Essa visão de ambiente plural, reflexivo e de formação no qual a universidade desempenha um papel relevante na inclusão de estudantes com deficiência também foi expressa nesta pesquisa (D11, D19):

> Eu falo com os alunos, logo nas minhas primeiras aulas, que a instituição é palco da diversidade, da multiplicidade e que é um lugar em que a gente aprende a viver... a conviver com a diferença. Isso é muito importante. Porque embora sejam apenas quatro anos que eles vão passar lá, a mudança será muito significativa na vida deles. Porque eu acho que em nenhum outro lugar você vai lidar com ideias tão plurais, quanto as que você vai lidar dentro da faculdade. Então, é muito importante que a gente crie esse ambiente favorável. Quando a gente vê algum discurso muito fechado ou um discurso muito linear, eu logo penso: "Que pena! Você passou por esse ambiente tão diverso e não foi capaz de se colocar diante de um quadro mais plural e mais reflexivo sobre a sociedade". (D11)

> [...] eu diria para você o seguinte: a universidade pública tem um papel muito importante nessa questão de inclusão. (D19)

No entanto, reforçaram se tratar de uma questão de política pública que precisa ser motivada para que se possa efetivar (D20):

> No ensino público, talvez, seja uma facilidade em relação ao ensino particular, porque é uma questão de política pública. Mas é preciso que os gestores públicos tenham essa visão. Porque, para isso acontecer, precisa ser motivado. Então, os gestores precisam incluir em seus lançamentos os recursos destinados especificamente a essa questão específica. (D20)

Embora muitos/as docentes tenham opinado que o processo de inclusão seja uma política totalmente possível de ser implementada no Ensino Superior público brasileiro, a maioria dos/as entrevistados/as trouxe a questão da precarização das IFES em virtude dos sucessivos cortes de verbas orçamentárias que vem ocorrendo na Educação nos últimos anos, o que dificulta o processo de inclusão, além de trazer certa descrença com relação à implantação dessa política nas IFES (D01, D02, D06, D09, D16, D17):

> Hoje, impossível. Eles estão cortando dinheiro até para pagar a limpeza [...]. (D01)

> A instituição pública, hoje em dia, diante do atual cenário de cortes, enfim... até para questões básicas de limpeza está complicado... eu creio que sim, é algo essencial... eu não sei como é visto isso pelo Governo [...]. (D02)

> Do jeito que tem andado a nossa política, é um sonho distante. Acho que eu morro sem ver isso. Nos últimos anos, só tiram [recursos] da Educação. (D06)
>
> Do ponto de vista que isso vai acontecer, eu acho que a chance é remotíssima. [...] é mais uma questão estrutural de valorização da Educação [...]. Então, assim, eu acho que isso não vai acontecer [...] me parece muito improvável. (D09)
>
> Eu acho que parte de uma consciência da sociedade, do quanto isso é necessário. Mas, especificamente nas universidades públicas, precisa ter um incentivo do Governo porque, por mais que a gente queira fazer, sem recursos, não tem como. (D16)
>
> Não vai acontecer. [...] para eu não ser tão pragmático, durante a minha existência não vai acontecer. Eu não vou ver isso. (D17)

Houve, também, quem fosse mais otimista e percebesse já estar vivendo o processo de inclusão, salientando, inclusive, que o modelo implementado na instituição em que atua foi pensado no/a estudante com deficiência, fruto das experiências vividas com esse alunado ao longo dos anos (D14, D13, D15, D19, D20):

> Na minha visão, é o modelo que temos [na instituição]. É só reproduzir. Ele é praticado e o próprio aluno [com deficiência] que o fez existir dessa forma – de um trabalho e treinamento com ele. (D14)
>
> A gente tem um departamento que recebe esse aluno e o auxilia [...]. A gente tem [...] um programa de monitoria, a gente tem recursos tecnológicos, tem recursos humanos, que são os monitores especificamente para lidar com esses alunos. Temos um departamento especificamente para tratar dessa questão. Temos uma área na biblioteca especificamente para o aluno com deficiência. Então, esse modelo [...] do *campus* onde trabalho, é um modelo padrão, na minha opinião, um modelo padrão para tratar o aluno com deficiência. (D13)
>
> Basta a vontade de alguns professores, ter um setor responsável pelo acolhimento desses alunos, alguns pedagogos, algumas pessoas interessadas no tema e práticas para atender a essa demanda. Totalmente possível. (D15)
>
> [...] por ter esse departamento responsável por identificar esse aluno e ter uma conversa com ele, ter uma conversa com o professor, disponibilizar equipamentos, recursos, ou seja, ele faz o meio de campo [...] entre o aluno e o professor. Então, eu acho que isso é o fundamental. E lá, nós temos pessoas concursadas nessa área, com formação nessa área, para fazer esse atendimento junto ao aluno [com deficiência]. (D19)
>
> Eu acho que a estrutura de apoio ideal é similar à que a gente tem [...]: uma equipe técnica preparada, motivada, uma direção institucional que busca recursos e novas tecnologias, apoio técnico de pessoas que podem auxiliar os professores e para auxiliar os alunos. (D20)

O Quadro 31 traz a síntese dos principais pontos abordados acerca dos *facilitadores* no processo de inclusão de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças das instituições estudadas, na opinião dos/as docentes entrevistados/as nesta pesquisa.

Quadro 31. Resultados por categoria – Facilitadores – e temas de análise

Categoria	Tema	Resultados
		Instituição "A" e "B"
Facilitadores	Ambiente de sala de aula	- O protagonismo do/a professor/a como principal agente nessa relação, aliado à vontade de querer atuar no contexto inclusivo e à flexibilidade que essa atuação exige. - Ter a participação/opinião dos/as estudantes com deficiência, ou seja, saber quais as reais necessidades deles/as para que possam ser contempladas no plano de ensino; - A disponibilização do material didático antecipadamente, de modo que o/a estudante possa acessar o conteúdo antes do momento da aula; - Utilização/criação de materiais grafotáteis – para alunos/as cegos/as – de modo a facilitá-los/as no desenvolvimento da noção espacial dos relatórios e do comportamento das informações neles contidas, bem como no entendimento de um gráfico, de um razonete e afins.
	Estrutura de Apoio Institucional	- Existência de um setor de apoio a estudantes com deficiência atuando localmente; - Pessoas de apoio a estudantes com deficiência, tais como: monitorias da área contábil-financeira, ledores/as, facilitadores/as de aprendizagem; e profissionais especializados: intérpretes de Libras, psicólogos/as, assistentes sociais, profissionais da saúde etc.; - Utilização de tecnologias digitais na promoção de autonomia a estudantes com deficiência; equipamentos para impressão de material em 3D ou similar; computadores com teclado em Braille e com sistema de leitura; - Cursos de capacitação na área de acessibilidade e inclusão para formação continuada de docentes; - Pensar em benefícios que garantam a permanência de estudantes com deficiência na instituição, tais como: bolsa de estudos e gratuidade nos transportes públicos (municipais e intermunicipais).
	Ensino Superior Público	- Multiplicidade de ideias que habitam o ambiente universitário e o papel social da universidade na inclusão de estudantes com deficiência – ambiente favorável; - Necessidade de se motivar ações inclusivas por se tratar de uma questão de política pública educacional; - Houve quem reconhecesse estar vivendo o processo de inclusão, salientando que o modelo implementado na instituição em que atua foi pensado para o/a estudante com deficiência, fruto das experiências vividas com esse público no decorrer do tempo. Nota: destaca-se, no entanto, o sucessivo corte de verbas à Educação que vem ocorrendo na última década no Brasil que impacta o processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

4.7 OUTROS

A categoria "Outros" destinou-se a recepcionar qualquer outra questão que, porventura, o/a entrevistado/a julgasse relevante destacar na pesquisa. No pré-teste do roteiro de entrevistas,

ficou latente o tema *mercado de trabalho* para o/a egresso/a com deficiência e decidiu-se por alocá-lo nesta categoria.

Questionou-se, então, qual era a expectativa dos/as docentes entrevistados/as em relação à inserção do/a egresso/a com deficiência no mercado de trabalho e, por fim, questionou-se quais outros pontos não abordados na pesquisa, acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior na área de Contabilidade e Finanças, os/as professores/as julgavam importantes destacar. As contribuições a esses questionamentos serão apresentadas nas subseções a seguir.

4.7.1 Mercado de Trabalho

O caminhar das pessoas com deficiência se caracterizou, segundo Garcia (2014), no contexto histórico, por uma trajetória de superação da invisibilidade e luta por cidadania. Nas últimas décadas, esse grupo passou a se organizar politicamente constituindo-se em um novo ator social nos debates sobre direitos humanos e políticas públicas. Particularmente no campo de acesso ao trabalho, o autor destacou a previsão de cotas a serem preenchidas nas empresas privadas e a reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos. No entanto, ainda segundo o autor, persiste uma baixa participação dessas pessoas no mercado, principalmente devido à acessibilidade precária, permanência de estereótipos e preconceitos, *déficit* escolar e na formação profissional, inequação e insuficiência da legislação, questões culturais e próprias à temática da deficiência. (GARCIA, 2014)

Essas questões se refletiram nos resultados desta pesquisa. Para iniciar a análise, as opiniões dos/as docentes entrevistados/as demonstraram expectativas favoráveis à inserção do/a profissional com deficiência na área de Contabilidade e Finanças e, dentre as justificativas apresentadas, ressaltaram o amparo legal relacionado às cotas destinadas a profissionais com deficiência nas empresas privadas (D01, D08, D09, D12, D15):

> [...] é bem alta, a expectativa. Porque isso ainda se potencializa por conta da necessidade das empresas nessa área mesmo... de se adequar a esta legislação. (D01)
>
> [...] até porque tem leis próprias para a inclusão [no mercado de trabalho]. (D08)
>
> [...] até porque o Governo tem essas políticas afirmativas, né? De separar vagas e estimular as empresas também a incluir. (D09)
>
> Minha expectativa é boa [...] porque a própria lei já traz esse espaço para elas [pessoas com deficiência]. (D12)

> Já existe lei que ampara esses profissionais, dependendo do porte da empresa, para a inserção desses profissionais [com deficiência]. (D15)

A lei n.º 8.213/1991 (BRASIIL, 1991, art. 93) estabelece, para as empresas do setor privado, que tenham em seu quadro funcional 100 (cem) empregados ou mais, percentuais obrigatórios de vagas a serem preenchidas por pessoas com deficiência. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 garante a reserva de vagas na administração pública para pessoas com deficiência (BRASIL, 1988, art. 37, VIII).

As opiniões apresentadas acima evidenciaram esses direitos, mas, também, reforçaram a necessidade de se aliar ao amparo legal a qualificação para o cargo como condição para a efetiva contratação (D03, D12), principalmente, pelo motivo de as empresas focarem sempre no resultado (lucro) (D20) e, devido ao crescente número de estudantes com deficiência nas universidades, essa qualificação foi vista como cada vez mais promissora (D15, D20):

> Então, se as pessoas com deficiência fizerem seus cursos, se capacitarem, tem um mercado de trabalho aberto para elas. Eu vejo isso com bons olhos. (D12)

> [...] a minha expectativa é alta em relação à inserção deles no mercado de trabalho; e quanto mais bem formados forem, melhor. (D03)

> [...] eu acredito que cada vez mais, o número de estudantes com deficiência no Ensino Superior vai ser maior e conforme eles forem entrando e se qualificando, isso vai se tornando uma realidade. E como tem esse incentivo da lei para as empresas, eu acredito que se o egresso sair qualificado para esse mercado, ele será absorvido. (D15)

> Essa questão passa pela qualificação e a minha expectativa é boa. Eu acredito - pelas experiências que eu tive na indústria – no serviço público também – mas, na iniciativa privada, se vê muito a questão do resultado. Não importa se seja A ou B, a iniciativa privada vai sempre privilegiar quem traz os resultados positivos. Então, se os alunos da minha instituição são bem qualificados e são aceitos pelo mercado devido a essa qualificação, eles vão ter uma perspectiva de inclusão no mercado, mesmo considerando que esse mercado está em constante mudança. Então, eu acredito bastante na inserção, mas aliada à qualificação desses estudantes, porque o mercado quer pessoas qualificadas para as funções porque ele quer o resultado. (D20)

Nesse contexto, foi colocada a questão do preenchimento de vaga destinada a profissional com deficiência, por profissional sem deficiência em virtude de falta de qualificação apropriada (D09, D15):

> Inclusive, eu fiquei sabendo de uma empresa que tinha uma vaga que estava destinada a pessoas com deficiência, mas que foi ocupada por um profissional sem deficiência porque não havia profissional com deficiência qualificado para ocupá-la. (D15)

> [...] a gente abriu concurso, [...] para professor e das cinco vagas, uma foi reservada para ~~deficiente~~ [pessoa com deficiência]. Eu acho que nenhum [candidato com deficiência] se inscreveu e, aí, vai para outro candidato. (D09)

No contexto geral do mercado de trabalho, Clemente e Shimono (2015) salientaram que a "falta de qualificação" do/a profissional com deficiência para exercer o cargo/função está entre os argumentos mais comuns que as empresas utilizam no tocante a se isentarem de multas. Os autores reuniram dados do Censo do IBGE (2000 e 2010) que permitiram quantificar pessoas com deficiência em idade de atuar no trabalho formal, níveis de escolaridade, distribuição das deficiências por grupo de idade etc., demonstrando que há pessoas com deficiência disponíveis para garantir o imediato cumprimento da Lei de Cotas e que estas pessoas têm níveis de instrução compatíveis com a exigência do mercado de trabalho (CLEMENTE; SHIMONO, 2015).

Nos resultados, desta pesquisa, houve opinião que cogitou o descumprimento da lei (D08), como também a questão de a empresa não estar preparada (equipada/acessível) para a contratação do/a profissional com deficiência (D12):

> [...], mas as leis, muitas vezes, não são seguidas, né? Mas, aí, falta fiscalização; não tendo fiscalização, a pessoa não corre atrás de estar dentro da lei e, aí, cria aquela bola de neve. (D08)

> Agora, tem toda uma outra discussão com essas empresas que, apesar de serem obrigadas a ter um percentual de funcionários com deficiência, elas não estão preparadas para isso, né? (D12)

Nesse sentido, foi abordado o porte da empresa que, de acordo com a Lei n.º 8.213/1991 (BRASIL, 1991, art. 93), estipula que "a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, habilitadas". Alguns entenderam que empresas de grande porte, até mesmo pela necessidade do cumprimento da lei, apresentam melhor estrutura e condições para receberem esses/as profissionais e que, empresas de pequeno e médio porte, que demandariam muitos serviços de Contabilidade e poderiam absorver grande parte desses/as profissionais, já teriam dificuldades de atender essa exigência (D11, D14):

> Existem grandes empresas que já têm um plano desenvolvido pelos recursos humanos da empresa para receber as pessoas que demandam essas necessidades. Mas só grandes empresas têm essa infraestrutura. Eu não sei, por exemplo, se as pequenas empresas estariam preparadas para recebê-los. [...]. Em empresas com determinado número de empregados, elas já têm isso, mas as pequenas e médias empresas, que demandam muito serviço de contabilidade, aí eu já acho que já ficaria um pouco mais difícil. (D11)

> Grandes empresas pelas quais eu passei são inclusivas. Então, as grandes empresas já têm essa política. Agora, se [o profissional com deficiência] não der sorte ou não for selecionado para trabalhar numa empresa desse escopo, eu acredito que vai haver certa dificuldade pela própria falta de acessibilidade. Porque nessas grandes empresas em

> que trabalhei tinha toda uma estrutura para receber essas pessoas, desde o estacionamento, no banheiro, nos elevadores – alguns dedicados próprios para eles, com barras para segurar, botão para fechar as portas – porque se o fechamento [das portas] fosse automático, poderia causar algum acidente – sinalização sonora [de voz] para indicar o andar e em Braille nos botões. Então, eram empresas bem equipadas para recebê-los. [...]. Dentro da empresa e da inserção, eu acho que ele é tão sabedor do conteúdo que foi passado quanto qualquer outro profissional. Nas grandes empresas, a aceitação é bem... ele [o profissional com deficiência] é bem aceito. (D14)

Da mesma forma que empresas de grande porte estão mais habilitadas a receber profissionais com deficiência, de acordo com as opiniões dos/as entrevistados/as desta pesquisa, órgãos públicos mais conceituados também apresentam essas condições favoráveis à contratação dessas pessoas, conforme o excerto a seguir (D09):

> Eu trabalhei também em um órgão público conceituado durante uma época e lá também a gente tinha vários ~~deficientes~~ [profissionais com deficiência], e lá era uma inclusão maior [...] eram deficiências diversas e o prédio era bastante adaptado [...] não tinha banheiro adaptado em todos os andares, mas andar sim, andar não, tinha. Eles tinham elevador separado também. Eu achava bem interessante, tinha bastante inclusão. [...]: elevadores, banheiros [adaptados], computadores, um monte de coisas. (D09)

Clemente e Shimono (2015) também trouxeram um estudo realizado, em 2014, com 2.949 profissionais de Recursos Humanos, conduzido pelo Instituto i.Social, em parceria com a Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH) e Catho, no qual foi revelado que 81% dos recrutadores contratam pessoas com deficiência apenas para cumprir a lei e que 65% dos gestores resistem em entrevistar e/ou contratar pessoas com deficiência.

Essa percepção também foi sentida pelos/as entrevistados/as desta pesquisa, que destacaram, ainda, a visibilidade positiva/*marketing* que a inclusão traz para essas empresas (D13, D15):

> Eu acho que as grandes empresas têm uma estrutura [para receber o profissional com deficiência], muito mais por conta de elas serem obrigadas e por serem bem vistas no mercado e tudo mais. Mas as outras empresas não têm estrutura para isso. Então tem muita dificuldade. Eu já trabalhei numa empresa e que, na minha equipe, tinha um rapaz com deficiência intelectual e era muito difícil, porque a empresa não oferecia estrutura, os próprios colegas de trabalho também tinham dificuldade de lidar com ele. Então, eu vejo espaço nas grandes empresas, mas também sei que elas não comportam todos os profissionais com deficiência. (D16)

> Essas empresas, por mais que elas usem a questão do social e do ambiental, na minha opinião, é mais como *marketing* do que realmente preocupadas com a questão da inclusão. (D13)

Com um amplo campo de atuação, o/a profissional contábil também pode atuar como auditor/a (interno ou externo), *controller*, atuário/a, analista financeiro/a, perito/a contábil,

consultor/a contábil, e em diversas outras atividades, tanto no setor privado quanto no público; além de poder atuar de forma independente e, ainda, em atividades de ensino ou pesquisa (RIBEIRO; SILVA, 2021). Os resultados desta pesquisa reforçaram esse entendimento e apontaram também a expressiva parcela que a área contábil-financeira ocupa no mercado de trabalho (D09) e, também, por se tratar de prestação de serviço, a possibilidade de exercer as atividades remotamente (D02) – além de outras ocupações, como a docência, por exemplo (D03):

> Como são áreas que têm muito espaço no mercado de trabalho, eu quero crer que não seria muito difícil essa inclusão. (D09)
>
> [...] hoje em dia, tem muitos trabalhos em *home office* e, por exemplo, na área contábil, é prestação de serviço. Então, hoje, tem muitos escritórios contábeis de auditoria trabalhando muito em *home office* – antes da pandemia, eles já utilizavam [essa prática], inclusive; e depois [da pandemia], muito mais, né? (D02)
>
> Podem [profissionais com deficiência] ser excelentes professores... [...]. (D03)

Rosa e Bertoldi (2023) evidenciaram que há um movimento positivo à inserção de colaboradores com deficiência no mercado de trabalho, inclusive, com a criação de recursos de tecnologia assistiva, reforçando que a utilização dessas tecnologias facilita o processo de inclusão. Percepção que também foi expressa nesta pesquisa (D02):

> [...] hoje em dia, com essa questão também de inserção mais tecnológica nas empresas [...] eu acho que isso também veio pra ajudar nisso. (D02)

Houve opiniões que demonstraram um espelhamento nas empresas daquilo que vem ocorrendo nas IFES e que, o êxito desse desafio, vai depender de como essas empresas estão se estruturando para receber os profissionais com deficiência (D02, D11) – ressaltando que, assim como as IFES estão tendo dificuldades no processo de inclusão de estudantes com deficiência, as empresas também estão se adequando para receber esses/as profissionais (D08, D12):

> A minha expectativa é a seguinte: que as empresas possam, de certa forma, tentar criar um ambiente para receber as pessoas [com deficiência] e que esse ambiente para receber as pessoas possa acontecer por perceberem essa necessidade, assim como está acontecendo nas instituições de ensino. Hoje, se fala muito em ESG [*Environmental, Social, and Corporate Governance*]. Então, vai depender muito de como a empresa também vai estar preparada para receber essas pessoas [com deficiência], não tenha dúvida disso, né? Para essa empresa receber [o profissional com deficiência], ela tem que criar uma infraestrutura mínima para isso. Depende de *enes* variáveis [...]. Toda essa infraestrutura mínima, que as instituições de ensino estão oferecendo ao aluno [com deficiência], também tem que ser pensada pelas empresas. (D11)

> [...] como agora ele [o aluno com deficiência] tem que ir para a instituição, quando ele estiver trabalhando, ele vai ter que ir pra empresa; então vai também ter essa questão de locomoção até a empresa; também na empresa ele vai ter que ter um espaço adequado [para trabalhar]. [...] então, as mesmas preocupações que nós estamos pensando agora nas instituições de ensino, as empresas também teriam que ter [...]. (D02)

> Assim, como nós não estamos [preparados] como professores, as empresas também não estão. Então isso é outro desafio, né? (D12)

> Então, o mercado vai ter que... deveria se adaptar. Deveria estar pronto, mas não está - como nós [instituições de ensino] não estamos. (D08)

Nesse contexto, as opiniões foram demonstrando o espelhamento apresentado nas análises relacionadas às IFES como, por exemplo, o grau e tipo de deficiência que, a depender do caso, vai influenciar na contratação: "[...] eu acho que [para o/a profissional] com a deficiência visual, seja um pouquinho mais difícil, no momento em que a gente está hoje" (D05), e o mercado de trabalho pensado no/a profissional ideal – sem deficiência (D08, D13):

> [...] o RH vai fazer uma contratação, [...] aquela dinâmica é pensada para a maioria; a dinâmica vai ser mais difícil para ele [o profissional com deficiência]. (D08)

> [...] elas [empresas] vão preferir contratar outro profissional, porque a estrutura da empresa já está preparada para receber os profissionais sem deficiência; não vão ter que pensar em fazer adaptações e dar acessibilidade. (D13)

Nesse sentido, Clemente e Shimono (2015) demonstraram que o mercado de trabalho concentra suas contratações em dois tipos de deficiência: física e auditiva, seguidas dos/as reabilitados/as e, por fim, da deficiência visual. Os resultados desta pesquisa evidenciaram os achados de Clemente e Shimono (2015):

> [...] eu estagiei [...] em locais que tinham ~~muito deficiente~~ [muitos profissionais com deficiência] trabalhando. Mas [...] eles [as empresas] só pegavam surdos; que, para fazer trabalhos administrativos, não fazia muita diferença. [...] uma coisa assim: "eu vou pegar a pessoa que eu vou poder colocar nos processos formais e que não vai atrapalhar [o andamento das atividades]". (D09)

> [...] eu vi algumas pessoas com deficiência trabalhando [...] geralmente, pessoas com deficiência física. (D10)

> [...] eu vejo que as empresas estão contratando ~~cadeirantes~~ [profissionais que se utilizam de cadeira de rodas]. Para os ~~deficientes visuais~~ [profissionais com deficiência visual] eu vejo que é mais difícil, porque elas têm que fazer mais investimentos [para receber esses profissionais] [...]. Então, é mais fácil pegar um [profissional] que ~~seja deficiente auditivo~~ [tenha uma deficiência auditiva] ou com deficiências leves. Agora, para o ~~deficiente~~ [profissional com deficiência] visual, na nossa área, ainda precisa de investimento e essa é uma luta ainda. (D06)

> Embora as empresas tenham a obrigação de contratar pessoas com deficiência, elas acabam contratando pessoas com outros tipos de deficiência, por exemplo, auditiva, física... para deficiência visual, eu acho mais difícil [...]. (D05)

Garcia (2014) analisou que o acesso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda ocorre de maneira precária e que os/as trabalhadores/as com deficiência se concentram em ocupações mais simples e de menor rendimento. Esse entendimento também foi refletido nos resultados desta pesquisa, pois houve quem reconhecesse que o/a profissional com deficiência, atuante na área de contabilidade, será inserido/a no mercado de trabalho em razão das cotas (D17), mas que atuará em atividades menores (D10, D17):

> Ele se insere em virtude de concursos ou por conta de cotas. Então, ele será incluído, mas, [...] em Ciências Contábeis, ele [contador com deficiência] vai ser um alguém que faz uma triagem, alguém que faz um atendimento. (D17)

> [...] eu vi algumas pessoas com deficiência trabalhando em algumas dessas empresas, mas em funções de apoio [...]. (D10)

Com relação aos/às profissionais com deficiência visual, algumas opiniões expõem que, talvez, no setor público, eles/as tivessem mais sucesso; ou, talvez, serem mesmo autônomos/as (D05):

> Na minha percepção, eu vejo as empresas [...] muito fechadas para essa contratação; por desconhecerem mesmo como lidar com essa deficiência [visual] ou por não terem ferramentas de suporte para esse profissional se adaptar. Eu não vejo as empresas abertas [...] para receber esse profissional [...]. Então, um caminho seria o concurso público - para ingressar [no mercado] [...] ou ele tentaria ser autônomo, alguma coisa assim. (D05)

> [...] eu acredito que acabam buscando mais oportunidades em concursos públicos [...]. Eu acho, assim, que eles consigam se dar melhor nesse sentido. (D05)

Como agravantes ao processo de inserção do/a egresso/a com deficiência ao mercado de trabalho, também houve opinião que levantasse a questão da falta de acessibilidade urbana nos transportes e vias públicas (D14):

> Agora, se ele vai possuir ou não dificuldades no transporte... se ele possuir transporte próprio [dependendo da deficiência] vai facilitar bastante, porque o [transporte] público é um limitador. Andar nas ruas, atualmente, é um limitador. Então, teriam esses dois agravantes: o transporte público e o deslocamento pelas ruas. (D14)

Ademais, agentes que podem contribuir para a inserção do/a egresso/a com deficiência no mercado de trabalho, foram destacados: (i) a efetiva atuação do Estado (D13, D18); e (ii) a

possibilidade de parcerias entre instituições de ensino e organizações privadas, aliadas a políticas públicas (D10, D18):

> Eu acho que, realmente, tem que ter políticas públicas... de cotas, de percentual mínimo para profissionais com deficiência nas de empresas privadas com fins lucrativos; reserva de vagas em concursos públicos também e tudo mais, porque é um mercado de trabalho selvagem, mais agressivo. Por mais que hoje se tenha esse movimento de sustentabilidade, de preocupação com pessoas, com o planeta, o recurso econômico, na verdade, acaba pesando muito nessas decisões. Então, se não tiver políticas públicas... se não tiver intervenção estatal mesmo e políticas públicas que garantam o espaço cada vez maior para essas pessoas [profissionais com deficiência], eles vão ter mais dificuldades. (D13)

> [...] as IFES poderiam fazer alguma coisa nesse sentido, de fazer a ponte entre os egressos [com deficiência] e as empresas. Eu acho que deveria ter alguma coisa desse nível, de aproximar as oportunidades das empresas [...]. (D10)

> [...] a instituição [IFES] é avaliada por isso também, então é de responsabilidade nossa também, o que o aluno está fazendo pós-universidade. Isso é responsabilidade social corporativa, o encaminhamento desse aluno [com deficiência] ao mercado. Agora, isso é possível com políticas públicas. Políticas inclusivas [...]. Então, em um primeiro momento, políticas públicas inclusivas; o restante, vem depois. (D18)

Nesse sentido, Clemente e Shimono (2015) salientam que, para além de políticas públicas, para que ocorra maior inserção de profissionais com deficiência no mercado de trabalho, as obrigações de fiscalização e de controle dessas políticas devem ser efetivas.

4.7.2 Outras Considerações

Como contribuições finais os/as docentes reforçaram alguns pontos que, segundo suas opiniões, precisam estar conjugados em toda ação de cunho inclusivo para que o efetivo processo ocorra, tais como:

a) empatia (D01):

> [...] é mais da questão comportamental. É a questão da empatia, né? Eu acho que isso nunca pode deixar de acontecer, entendeu? Para que ocorra a inclusão, a pessoa que está sendo incluída precisa perceber que quem a está recebendo tem essa posição, tem esse braço aberto. [...]. Se esse comportamento não existir, não adianta nem lei, não adianta nada. (D01)

> [...] e empatia, que também é muito importante. (D15)

b) conscientização/sensibilização acerca da inclusão e de que estudantes com deficiência são capazes (D05, D06):

> [...] eu gostaria só de salientar que, às vezes, a gente precisa entender que os estudantes com deficiência são tão capazes quantos os demais estudantes sem deficiência. Tirar um pouquinho esse medo de receber esses alunos – como um próprio docente comentou sobre isso esses dias – e tentar oferecer ferramentas tanto para eles quanto para a gente [docentes] e eu acho que, no andar da carruagem, é uma coisa simples; mas que precisa de um pouquinho de esforço, de recursos... [...] porque é diferente... não é comum. (D05)

> [...] conscientização do corpo docente na importância de perceberem que os alunos com deficiência são iguais aos demais, que só precisam de boa vontade. (D06)

c) melhor comunicação/divulgação entre os setores institucionais e o corpo de servidores/as (docentes e não docentes) em atuação com estudantes com deficiência e também divulgação à comunidade dos serviços oferecidos pela instituição de ensino destinados a esse público (D07, D19):

> [...] essa questão de a universidade divulgar que o aluno com necessidade [educativa] especial tem o seu lugar reservado [na instituição, e] com estrutura para dar um mínimo de atendimento a ele. [...] de monitor, de equipamento, de setor de atendimento, de profissionais com formação na área [da deficiência/da pedagogia/da psicologia/da educação] para atendê-lo. Então, eu acho que é fazer essa informação chegar às pessoas. [...]. Eu acredito que se houvesse um trabalho de informação para essas pessoas, eu acho que a gente teria a universidade formando mais pessoas [com deficiência] do que nós estamos formando hoje. (D19)

> Precisa de mais divulgação [...] (D15)

d) capacitação do corpo docente (D12)

> [...] capacitar os professores também, porque [...] eu penso que nosso esforço aqui é muito pequeno, né? Num primeiro momento, eu achava que eu ia ter que fazer um monte de coisa e, depois, eu fui vendo que não; eram pequenas modificações, a letra, o tamanho da letra, o espaçamento... sabe? Os detalhes, umas coisas muito simples, né? Então, capacitar os professores também para que a gente consiga ajudar o aluno. [...] para que a gente possa orientar também... então, precisa de capacitação aí de todos os envolvidos. (D12)

> [...] eu deveria ter sido ensinado a ensinar; e, também, eu deveria ter sido ensinado a ensinar pessoas com deficiência – e a gente não tem nada disso. E, aí, acaba ficando muito de cada professor. (D08)

> Eu acho que a instituição precisa [...], preparar mais os professores, dar caminhos para os professores procurarem cursos, palestras... se capacitarem. (D07)

> [...] treinamento para os professores, né? Eu tenho essa experiência porque fui atrás, mas, de uma maneira geral, a gente não recebe instrução para trabalhar com eles [alunos com deficiência]. Então, eu acho que precisa de treinamento para os docentes nesse sentido. [D15]

e) conhecimento das ferramentas que podem auxiliar estudantes com deficiência a executar as tarefas com maior eficiência – tanto por parte do/a professor/a quanto por parte do/a aluno/a (D12):

> [...] em Contabilidade e Finanças, a gente trabalha muito aqui com planilhas eletrônicas, [...] base de dados e manipulação de dados em planilhas eletrônicas. [...]. Então eu acho que essa questão dos materiais em si e as ferramentas tecnológicas, eu acho que para Contabilidade e Finanças esse é um ponto chave. Que os alunos com deficiência conheçam essas ferramentas adaptadas, que podem ajudá-los e que a instituição possa providenciar isso para eles [...] para ele sair da faculdade sabendo quais ferramentas ele tem que utilizar para poder dar continuidade ao ingressar no mercado de trabalho e, depois que ingressar, manter-se nele [...]. (D12)

> [...] quando eu digo tecnologia, não só a tecnologia, falta o conhecimento tecnológico também. Aprender a usar a tecnologia para disponibilizá-la aquele aluno [com deficiência]. (D08)

> [...] na área de Contabilidade e Finanças, eu acho que poderia ser explorada mais essa questão de ser prestação de serviço. Então, explorar mais essas tecnologias; porque, por exemplo, alguma disciplina que envolva *software*, laboratórios, enfim, que dê para instalar no computador do aluno... eu acho que tem que usar mais a favor dessas tecnologias – porque a gente viu que dá certo – [...] antes [da pandemia], já existiam, mas ninguém utilizava muito porque, talvez, não desse certo... mas, depois da pandemia, a gente teve que usar – [...] e eu entendi que é uma ferramenta que funciona muito bem e é eficiente [...]. (D02)

f) promoção de políticas públicas inclusivas e sensibilização das pessoas no tocante à inclusão (D18, D20):

> [...] eu só vou reforçar que não tem modelo ideal, sem políticas públicas. (D18)

> [...] a inclusão não está somente dentro das IFES, a inclusão começa do lado de fora. Não está somente no ambiente de sala de aula ou de apoio à sala de aula. Então, as políticas públicas devem projetar a inclusão no seu todo, passando muito pela questão da acessibilidade, das novas tecnologias. Você precisa ter um ambiente propício na academia, mas você também precisa ter um ambiente externo que contribua com essa causa. Precisam estar integrados. Ter acessibilidade, mas que essa circulação seja feita com segurança. E, para isso, precisa também de sensibilização. Não se pode pensar só do portão da universidade para dentro. É como se eu fizesse uma festa muito bonita, mas o meu convidado ficou lá do outro lado do rio, do outro lado da avenida, entendeu? Mas o meu convidado precisa usufruir da festa, então, precisam ser pensadas essas barreiras extramuros. (D20)

g) utilização da criatividade na prática docente (D06):

> Às vezes, eu dava um exemplo que, para os demais alunos tinha ficado claro, mas eu queria que o Beltrano [aluno cego] entendesse, por exemplo, a diferença entre ativo, passivo, patrimônio líquido, diferença residual. [...] – eu sei que pessoas cegas têm uma percepção muito grande, além da auditiva, a de espaço – Aí eu virei, havia outro aluno ao lado dele, o Sicrano, um aluno magrinho, magrinho, que ele conhecia, e falei: "Beltrano, imagine que a sua massa corporal representa o 'Ativo'; ao seu lado está o seu colega Sicrano, imagine que a massa corporal dele é o 'Passivo'; quem é o maior?"

> Ele: “O ativo, Professora.” E eu: “Exato, o ativo, neste caso, é maior que o passivo” E continuei: “Agora, imagine que o resíduo seja a diferença entre a sua massa corporal e a massa corporal do seu colega Sicrano, ou seja, o que falta de massa corporal nele é o que está sobrando em você; então, essa sobra que está em você tem que ser transferida para ele, para que as duas partes fiquem equilibradas; e essa diferença transferida para ele é o que chamamos de Patrimônio Líquido, entendeu?” E ele: “Ah, entendi!” Como ele não havia entendido anteriormente, eu pensei isso na hora e funcionou [...]. O professor precisa ter esses *insights.* É uma questão de boa vontade. E de se interessar. (D06)

O Quadro 32 reúne os principais apontamentos acerca do tema *mercado de trabalho* para o/a egresso/a com deficiência na área contábil-financeira e das *considerações finais* dos/as docentes participantes desta pesquisa, oriundos da categoria “Outros”.

Quadro 32. Resultados por categoria – Outros – e temas de análise

Categoria	**Tema**	**Resultados**
		Instituição “A” e “B”
Outros	Mercado de Trabalho	Fatores favoráveis: - Amparo legal – cotas destinadas a profissionais com deficiência nas empresas privadas que tenham em seu quadro funcional 100 (cem) empregados ou mais (Lei. 8.231/1991); - Também na administração pública, a CF/1988 garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência (BRASIL, 1988, art. 37, VIII); - Devida qualificação para o cargo, em razão de as empresas focarem sempre no resultado; - Parcela significativa que a área contábil-financeira ocupa no mercado de trabalho; - Por se tratar de prestação de serviço, a possibilidade de exercê-lo remotamente – inserção mais tecnológica, atualmente contemplada. Nota: agentes que podem contribuir para a inserção do/a egresso/a com deficiência no mercado de trabalho: efetiva atuação do Estado e parcerias entre IFES e organizações privadas – com controle efetivo dessas políticas. Fatores negativos: - Descumprimento da lei pelas empresas ou arranjos para fugirem da obrigação – parceria/convênio com órgãos/instituições de prestação de cursos para profissionais com deficiência, que acaba se enquadrando como “atividades da empresa”, sem a necessidade da contratação; - Empresas não estarem preparadas para contratar o/a profissional com deficiência – principalmente as de pequeno e médio porte; - Empresas tendentes a contratar profissionais com deficiência auditiva ou surdez e/ou com deficiência física/motora a profissionais que apresentem deficiência visual ou cegueira; - Profissionais com deficiência ocuparem atividades mais simples nas empresas; - Falta de acessibilidade nas vias e transportes públicos. Outras questões: - O fato de a contratação ser mais pela visibilidade que é dada às empresas contratantes do que à questão da inclusão em si; - Espelhamento do que vem ocorrendo nas universidades – dificuldades e desafios no processo de inclusão.

	Outras Considerações	Precisam estar conjugadas nas ações de cunho inclusivo: - Empatia – a pessoa com deficiência precisa encontrar esse canal aberto; - Conscientização/sensibilização acerca da inclusão – estudantes com deficiência são capazes; Outras questões: - Melhor comunicação entre os setores institucionais e o corpo de servidores/as em atividade com estudantes com deficiência; - Melhor divulgação à comunidade/sociedade dos serviços oferecidos pela instituição destinados a estudantes com deficiência; - Melhor capacitação do corpo de servidores/as em atividade com estudantes com deficiência; - Conhecer as ferramentas, principalmente, os recursos de TA que possam garantir maior autonomia a estudantes com deficiência; - Necessidade de políticas educacionais inclusivas e de gerir melhor os recursos destinados às IFES; - Usar (e abusar) da criatividade na prática docente com estudantes com deficiência.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Segundo Carneiro *et al.* (2017), as instituições universitárias precisam ser entendidas como um espaço vivo e coerente com a sua função social, ajudando aos/às que participam dela a pensar criticamente, oferecendo uma conscientização do papel de cada pessoa que por ela passe a desempenhar com competência técnica e moral a profissão escolhida. Portanto, um espaço gerador de conhecimentos no qual se discute a cultura e se projeta o rumo da sociedade e de suas relações.

Assim, como reflexão, a parábola, trazida por um dos participantes desta pesquisa, reforça o entendimento sobre o que se espera da educação inclusiva nas IFES:

> [...] se eu tenho uma pessoa de dois metros de altura e outra de um metro de altura, e preciso colocar uma tomada para que elas acendam determinada luz; eu devo colocar essa tomada em uma altura apropriada para que as duas pessoas tenham condições de acessá-la. Ou posso colocar dois interruptores para as duas alturas, mas podemos ser econômicos e atender as duas pessoas com apenas uma tomada. O que eu quero dizer é que todos têm que estar acendendo a luz. (D20)

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar e analisar os *facilitadores*, as *barreiras* e os *desafios* acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças e contou com a participação de 20 docentes atuantes na graduação de Ciências Contábeis e Administração de duas IFES situadas no Estado do Rio de Janeiro e que tiveram em suas práticas esse público-alvo.

O estudo desenvolvido apresentou cunho exploratório e descritivo, a partir de uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas, organizadas em um roteiro fundamentado na literatura que ampara esta pesquisa. Para a leitura dos resultados optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Por intermédio das opiniões dos/as docentes participantes deste estudo, foi possível levantar o processo de identificação, acolhimento e acompanhamento de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças das instituições pesquisadas, bem como descrever as principais estratégias de ensino empregadas, os recursos pedagógicos e os materiais didáticos utilizados, os métodos avaliativos aplicados, as adaptações necessárias e os recursos tecnológicos de apoio a esses/as estudantes, identificando, nesse processo, os principais *facilitadores*, *barreiras* e *desafios* à inclusão desse público no Ensino Superior.

Nesse contexto, pode-se dizer que a palavra que melhor exprime os *facilitadores* do processo de inclusão de estudantes com deficiência é *acessibilidade*; assim como as *barreiras* são definidas pelos *impedimentos*, ou seja, todo entrave e obstáculo apresentado no caminho e, talvez, a palavra que melhor expresse os *desafios* seja *escassez* – de políticas públicas; de conhecimento (para lidar com esse público), de recursos e de material didático adaptado; orçamentária, etc., ou seja, tudo aquilo que provoque ou faça sentir a necessidade de promover ações no intuito de atingir o propósito da inclusão ou mesmo o de aprimorar algo já existente no processo inclusivo.

Para melhor apresentação da conclusão deste estudo, decidiu-se por agrupar os resultados encontrados na pesquisa em quatro campos de atuação, a saber: (i) campo institucional; (ii) campo pedagógico; (iii) campo social; e (iv) campo profissional e, a partir deles, abordar os *facilitadores*, as *barreiras* e os *desafios* do processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças.

No *campo institucional*, os *facilitadores* mais destacados foram: (i) a criação de polos de acessibilidade e inclusão atuando localmente nos diversos *campi* da instituição – compostos por profissionais especializados (pedagogas/os, assistentes sociais, psicólogos/as, profissionais

da saúde etc.) para atuarem na triagem e cadastramento de estudantes com deficiência, bem como na elaboração de parecer técnico que, entre outras especificidades, será a fonte de orientações e estratégias educacionais a serem promovidas pela coordenação do curso e pelo corpo docente que atuará com o/a estudante; (ii) a contratação de facilitadores/as de aprendizagem: mediadores/as, monitores/as, tutores/as, ledores/as, intérpretes de Libras – com conhecimento na área contábil-financeira; (iii) estrutura arquitetônica adequada/acessível, com sinalização tátil no piso e na identificação das salas; e (vi) equipamentos/suportes com recursos de TA (tanto para empréstimo a estudantes quanto instalados em laboratórios/setor da instituição de ensino para a utilização do/a aluno/a em suas atividades acadêmicas), além de equipamentos (e/ou a contratação do serviço) para impressão de material didático em 3D ou similar.

Outros *facilitadores* institucionais apontados originaram-se, principalmente, da atuação do setor de apoio a estudantes com deficiência localizado na unidade, tais como: (i) oferta de cursos de capacitação para servidores/as (docentes e não docentes); (ii) disponibilização de manual de procedimentos e orientação sobre a produção de material didático adaptado; (iii) cursos de capacitação na área de acessibilidade e inclusão para a formação continuada de docentes; (vi) promoção do diálogo entre professores/as e, também, junto a formadores/as envolvidos/as na Educação Especial (institutos especializados).

Além disso, também foi exposto que a instituição de ensino precisa pensar em condições/benefícios que garantam a permanência de estudantes com deficiência na instituição, tais como, bolsa permanência e gratuidade nos transportes públicos (municipais e intermunicipais).

Naturalmente, a ausência de qualquer um dos *facilitadores* apresentados acima configuraria uma *barreira* institucional ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. Cabendo destacar, no entanto, que a inacessibilidade nas vias, nos transportes públicos e nos prédios onde os cursos são ministrados – inclusive, alguns com o agravante de ser um bem público tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – aliada a contingência orçamentária, ocorrida na última década, também foram elencadas como barreiras ao processo de inclusão. Ademais, a pouca divulgação à comunidade/sociedade das políticas públicas educacionais inclusivas destinadas a estudantes com deficiência, também foi trazida como uma *barreira institucional*.

Como *desafios* às questões institucionais, em relação ao processo inclusivo, para além dos apontados até o momento, foram propostas como ideais: (i) estabelecer melhor comunicação entre os setores institucionais e o corpo de servidores/as (docentes e não docentes)

em atividade com estudantes com deficiência; (ii) redução do quantitativo de estudantes (com ou sem deficiência) por turmas – a superlotação das classes foi apontada como um agravante ao processo de inclusão; e (iii) a dificuldade de proceder com a dilação do tempo de prova quando ministrada no último horário do período noturno – devido a pouca flexibilidade temporal – além da questão do espaço adequado para a realização do exame que, a depender do tipo e do grau da deficiência, requer um espaço apropriado, destinado a essa finalidade.

Por se tratar de uma política pública educacional, outro desafio no processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, se referiu à necessidade de motivar essas ações para que elas se efetivem - desafio potencializado diante dos sucessivos cortes de verbas destinadas à Educação, que vem ocorrendo na última década no país.

No campo pedagógico, para estudantes com baixa visão ou cegueira, os principais *facilitadores* encontrados foram: (i) descrição detalhada de figuras, quadros, gráficos, tabelas, relatórios etc.; (ii) modulação do tom de voz em palavras-chaves; (iii) repetição da informação de diferentes maneiras; (iv) utilização de recursos orais nas atividades; (v) utilização de materiais grafotáteis para o desenvolvimento da noção espacial dos relatórios e das informações neles contidas; (vi) disponibilização de materiais didáticos acessíveis, em formato que permita o acesso por aplicativos de síntese de voz (Word/PDF) ou em fonte ampliada.

Para estudantes com deficiência auditiva ou surdez, os principais *facilitadores pedagógicos* apontados se referiram à maneira de se estabelecer melhor comunicação entre o/a docente e o/a discente: (i) se posicionar na direção do/a aluno/a de modo que ele/a possa ter boa visibilidade do rosto de quem estiver com a fala – no caso de surdos/as oralizados/as que fazem leitura labial; e (ii) se localizar (sentar) próximo ao/a professor/a. Cabendo ressaltar que os/as docentes participantes desta pesquisa não tiveram em suas práticas estudantes surdos/as falantes de Libras. Portanto, não tiveram contato com intérpretes de Libras, que atuariam nessas ocasiões.

Como *facilitador pedagógico*, para estudantes com deficiência física/motora, foi exposto que o ritmo da aula deve ser compatível com a habilidade que o/a estudante demonstre para as atividades escritas.

Outra consideração, trazida como um *facilitador* no processo de ensino e aprendizagem, diz respeito à participação/opinião do/a estudante com deficiência na construção da metodologia a ser utilizada com ele/a, de forma que, conhecendo melhor o/a aluno/a e a deficiência com a qual ele/a convive, não se crie expectativa que ele/a não possa atender.

Quanto ao plano de ensino, as contribuições convergiram para um plano de aula comum com as adaptações necessárias para estudantes com deficiência, ou seja, o conteúdo que estiver

no plano de aula comum, que não for acessível a estudantes com deficiência – no contexto da sua deficiência – deverá ser adaptado, tornando-o acessível ao/à aluno/a. A ideia é de complemento ao plano de ensino original, com a adição do que for necessário para o/a estudante com deficiência, de forma que sejam contemplados, simultaneamente, estudantes com e sem deficiência e não a existência de dois planos de ensino distintos.

Quanto ao processo avaliativo, foi levantada a necessidade de rever as formas de ministrar a avaliação – não se tratando de torná-la mais fácil, mas adequada ao/à aluno/a em específico. Ademais, a depender do tipo e do grau da deficiência, o processo avaliativo requer: impressão em fonte ampliada, dilação do tempo de prova, espaço apropriado para a realização do exame – além da presença da monitoria/ledor/a.

Ainda como *facilitadores* pedagógicos, para estudantes com deficiência em geral, foram apontados: (i) disponibilização do material didático com antecedência, de forma a viabilizar sua prévia leitura – que, atualmente, é facilitada pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que funcionam como repositório; e (ii) usar – e abusar – da criatividade na prática docente.

Dentre as dificuldades encontradas nos cursos da área de Contabilidade e Finanças, para estudantes com baixa visão ou cegueira, foram destacadas: (i) entender a lógica/linguagem contábil – por se tratar de uma novidade inerente ao Ensino Superior; (ii) desenvolver a noção espacial dos relatórios e a ordem das informações neles contidas; e (iii) navegar no ambiente *online*. Para estudantes com deficiência auditiva ou surdez: (i) acompanhar a matéria se, porventura, perder uma aula; e (ii) entender as dinâmicas em grupo em virtude da dificuldade de fazer a leitura labial em ocasiões em que há várias pessoas debatendo. E para estudantes com deficiência física/motora: (i) ter menos agilidade nas atividades acadêmicas, quando escritas.

Com relação ao desempenho no processo avaliativo, estudantes com deficiência apresentaram resultado satisfatório de rendimento, com média igual ou superior a estudantes sem deficiência. As dificuldades encontradas no desempenho não foram vinculadas à defasagem na aprendizagem nem à deficiência do/a aluno/a. Tratou-se de caso isolado em disciplina específica que apresenta alto índice de reprovação.

Sobre o Ensino Remoto Emergencial, apesar de ter sido um momento complicado em vários sentidos, também foi demonstrado ter sido uma ocasião que oportunizou maior utilização de recursos tecnológicos e a experimentação de novas tecnologias como ferramentas de trabalho – principalmente as digitais. Para estudantes com deficiência, os pontos positivos apontados do ERE foram: (i) não deslocamento da residência para compor as turmas virtuais; (ii) as formas de acessar o material didático por meio da *internet* ou plataformas digitais – como repositório; e (iii) a possibilidade de aumentar o volume do áudio ou de melhor captar a imagem dos

movimentos labiais do/a professor/a para a realização da leitura labial. Como pontos negativos do ERE, além do anonimato e da consequente falta de participação, do isolamento, do distanciamento e do desgaste emocional, inerentes a todo alunado, foram apontadas: (i) as dúvidas sobre os questionamentos de estudantes com deficiência auditiva, se seriam devido a não ter conseguido fazer a leitura labial adequada no momento da fala do/a professor/a, ou a não ter entendido a explicação sobre a matéria; e (ii) a falta de apoio dos/as colegas de classe que, no presencial, compilavam o conteúdo para os/as colegas surdos/as.

As principais *barreiras* pedagógicas seriam as oriundas do não atendimento aos *facilitadores* apresentados acima, como a ausência de metodologia específica a ser utilizada com o/a aluno/a e falta de material didático adaptado, por exemplo. Ademais, outro obstáculo apresentado se relaciona ao Estágio Supervisionado Obrigatório para estudantes com baixa visão ou cegueira, uma vez que as empresas estariam mais preparadas para (ou propensas a) receber estagiários/as com deficiência física/motora ou com deficiência auditiva ou surdez. O fato de o Estágio Supervisionado Obrigatório, na Instituição "B", ser uma exigência desenvolvida por meio de atividades simuladas em laboratório da própria instituição de ensino, se tornou uma vantagem na execução dessa tarefa por esses/as estudantes, tendo em vista que a instituição disponibiliza uma infraestrutura com suporte e aplicativos com recursos de TA – além de monitoria – para auxiliá-los/as no cumprimento dessa obrigação.

Como *desafios* no *campo pedagógico,* foram apontados: (i) a questão de cada deficiência (tipo e grau) exigir uma metodologia específica, que requer do/a docente o conhecimento necessário do assunto para que se proceda com a melhor escolha metodológica; (ii) a questão da adaptação do material didático no tocante à descrição de quadros, figuras, relatórios etc., principalmente, em decorrência de grande parte do ensino na área de Contabilidade e Finanças ser realizada por meio de desenhos (razonetes, quadro, tabelas, gráficos, relatórios etc.); e (iii) a grande parte dos conceitos da área contábil-financeira ser muito abstrata, combinada com a ausência de sinais-termos correspondentes em Libras de termos técnicos da área de Contabilidade e Finanças – para estudantes surdos/as. Embora os/as docentes participantes deste estudo não tenham tido em suas práticas estudantes surdos/as falantes de Libras, essa questão foi levantada por considerarem a grande possibilidade de tê-los/as em suas próximas turmas, diante do crescente número de estudantes com deficiência nas universidades.

São muitos os *desafios* no *campo pedagógico*, porém diante do avanço tecnológico, cabe destacar que uma contribuição positiva, para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, diz respeito a conhecer as ferramentas disponíveis, principalmente, as

tecnologias digitais com recursos de TA que possam garantir maior autonomia a esses/as estudantes no contexto da sala de aula.

No *campo social*, os resultados deste estudo apontaram como principais facilitadores: (i) a rede voluntária de apoio da comunidade acadêmica – docentes, servidores/as técnicos/as administrativos/as, colegas de classe, gestores/as, família do/a aluno/a etc., na ausência de apoio institucional efetivo; e (ii) o benefício que a convivência com estudantes com deficiência promove – tanto ao/à próprio/a aluno/a quanto aos/as demais colegas de classe e aos/às docentes – principalmente, no tocante à quebra de preconceitos.

Nesse sentido, as opiniões elencadas neste estudo demonstraram que estudantes que apresentaram deficiência congênita ou em grau elevado convivem melhor com a deficiência e falam abertamente sobre sua condição. E mesmo sendo mais fácil, para o sistema educacional, identificar estudantes com deficiências graves ou sensoriais utilizando a abordagem médica, a autodeclaração da condição de deficiência repercute positivamente na academia, por ser o meio que possibilita a instituição reconhecer o/a estudante e, assim, promover as ações voltadas ao atendimento dele/a.

Esse entendimento reforça a importância da autodeclaração da condição de deficiência pelo/a estudante junto à instituição de ensino para que as ações de acessibilidade e os benefícios a que ele/a faz jus possam se efetivar, haja vista as contribuições apontarem estudantes com deficiências leves ou adquiridas tendentes a se esquivarem em assumir sua condição ou mesmo apresentarem maior dificuldade de falar dela, demonstrando que ainda persiste certa tensão em se autodeclarar pessoa com deficiência, que pode estar associada ao estigma social atrelado à deficiência.

De acordo com as opiniões desta pesquisa, estudantes com deficiência participam efetivamente das aulas, são assíduos e comprometidos. Os/as docentes que observaram pouca interatividade de estudantes com deficiência em suas turmas, não a associaram à condição de deficiência, mas a fatores relacionados às características da pessoa, suas necessidades e interesses.

Também foi percebido que estudantes que apresentaram deficiência auditiva ou surdez e/ou deficiência física/motora interagem de forma mais efetiva na relação com os/as demais colegas. Já aqueles com baixa visão ou cegueira interagem menos, sendo recorrente vê-los/as mais isolados ou distantes.

Com relação ao grau de aceitabilidade dos/as docentes à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior na área contábil-financeira, as opiniões oscilam entre os/as que são favoráveis, os/as que são menos atenciosos/as com o tema e também sobre os/as que

apontam dificuldades em assumir essa responsabilidade, elencando vários motivos, tais como: ser uma tarefa desafiadora, excesso de responsabilidade já assumidas no exercício da docência, metodologia ainda não bem definida a ser utilizada com esse público e outras questões que estão além da vontade do/a professor/a.

Dentre as *barreiras* no campo social foram apontadas: (i) falta de representatividade (na academia, no mercado de trabalho, nos espaços públicos); (ii) atitudes discriminatórias que ainda associam estudantes com deficiência à incapacidade.

Como *desafio* do *campo social*, foi levantada a questão de a comunidade acadêmica desenvolver no/a estudante com deficiência o sentimento de pertencimento ao espaço universitário, de forma que, se sentindo parte dele, possa nele permanecer. Para tanto, se torna necessário conjugar, nas ações de cunho inclusivo, a empatia – como o canal que viabiliza esse vínculo – e maior conscientização/sensibilização acerca da inclusão, principalmente, de que estudantes com deficiência são capazes – desde que consideradas suas singularidades.

No *campo profissional* da docência, os resultados demonstraram que, como *facilitador* – para além da capacitação – se deve conjugar o gosto pela docência e a vontade de atuar na causa da inclusão, reconhecendo o protagonismo do/a professor/a nessa relação.

Nesse sentido, o crescente número de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior, que reverbera nos cursos de Ciências Contábeis e Administração, evidencia a necessidade de os/as docentes reunirem as competências necessárias para lidar com esse alunado que, no primeiro momento, podem parecer complexas, mas que no decorrer das práticas docentes – como demostrado neste estudo – ao perceberem que os/as estudantes com deficiência estão logrando êxito na disciplina, se revelam dentro dos limites possíveis de realização – menos complexas do que pareciam ser.

Na Instituição “A”, devido à ausência de um setor de apoio estudantil atuando localmente, as práticas docentes para estudantes com deficiência foram mais proativas baseadas, principalmente, em trocas de experiência entre docentes, em busca por conhecimento junto a institutos especializados na deficiência do/a aluno/a, em prática pedagógica prévia desenvolvida em outra instituição, por sensibilização em lidar com pessoas com deficiência no convívio familiar e/ou social fora da instituição; e por instinto maternal.

Na Instituição “B”, as práticas docentes foram mais reativas, em atendimento às demandas do setor de apoio estudantil que atua localmente na unidade da instituição e se basearam em respostas às ações desenvolvidas por esse setor, tais como: palestras para professores/as iniciantes sobre acessibilidade e inclusão, cursos de capacitação, treinamento sobre questão emocionais e comportamentais relacionadas à deficiência, orientação sobre

elaboração de material didático, disponibilização de manual de procedimentos no trato com estudantes com deficiência – além de algumas ações também proativas de trocas entre docentes, ou por atuar como pesquisador/a na área de ensino de Contabilidade para estudantes com deficiência ou, ainda, por ter participado de dinâmicas sensoriais em cursos fora da instituição.

Como *barreiras* do *campo profissional* da docência, os resultados apontaram certo grau de resistência em mudar a dinâmica de aula e a dificuldade de lidar com estudantes com deficiência – considerando o ineditismo da questão no âmbito universitário ou mesmo a falta de preparo. Nesse contexto, os resultados deste estudo também apontaram: (i) a carência de conhecimentos didático-pedagógicos na formação inicial do/s docentes, em razão de os programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração focarem na formação para a pesquisa acadêmica; e (ii) a pequena participação dos/as docentes em cursos de capacitação para atuarem com estudantes com deficiência oferecidos pela instituição.

Como *desafios* do campo profissional, os resultados indicaram melhor capacitação do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo em atividade com estudantes com deficiência.

Já no *campo profissional* do/a egresso/a com deficiência em Contabilidade e Finanças, a pesquisa revelou como *facilitadores*: (i) o amparo legal – reserva de vagas nas empresas privadas que tenham em seu quadro funcional 100 (cem) empregados ou mais (Lei n.º 8.231/1991) e reserva de vagas em concursos públicos (BRASIL, 1988, art. 37, VIII); (ii) a parcela significativa que a área contábil-financeira abrange no mercado – tanto no setor privado quanto no setor público; (iii) a possibilidade de melhor qualificação para o mercado, diante do crescente número de estudantes matriculados no Ensino Superior; e (iv) a possibilidade de exercer a atividade contábil-financeira remotamente, por se tratar de prestação de serviço, considerando também a inserção mais tecnológica contemplada atualmente.

Como *barreiras* do *campo profissional* do/a egresso/a com deficiência em Contabilidade e Finanças, os resultados trouxeram algumas questões: (i) descumprimento da lei pelas empresas ou os arranjos criados por elas no intuito de se esquivarem da obrigação de contratar – como as parcerias com cursos profissionalizantes a serem ministrados para esse público, sem a obrigação de tê-los/as em seus quadros funcionais; e (ii) as empresas de pequeno e médio porte, que têm grande potencial de absorver o/a profissional contábil, mas que não estão preparadas para contratar o/a profissional com deficiência.

Além dessas questões, cabe chamar a atenção para um fato: de o/a profissional com deficiência exercer atividades mais simples em suas ocupações.

Como *desafio* do *campo profissional* do/a egresso/a com deficiência, os resultados sugerem que, para além da atuação do Estado na garantia dessas políticas, ele também deve atuar no controle efetivo delas, assim como as IFES poderiam fazer parcerias com organizações privadas no intuito de encaminhar/acompanhar o/a egresso/a com deficiência na sua colocação no mercado de trabalho (que poderia ser extensivo a todo/a egresso/a) bem como a possível criação de um índice de sucesso dos/as profissionais que elas formam e disponibilizam para o mercado.

Conclui-se, assim, que a inclusão de estudantes com deficiência, no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças, é um processo que demanda esforços coletivos, a começar pelos/as próprio/as estudantes, superando suas limitações. Percebeu-se, também, que há duas principais frentes atuando no processo de inclusão: uma não relacionada aos cursos da área de Contabilidade e Finanças, mas cujas ações impactam diretamente sobre eles, que diz respeito às questões de políticas públicas em *prol* da garantia da acessibilidade nas vias e nos transportes públicos e na viabilização de recursos que garantam as ações necessárias para esse fim, que estão na esfera do Governo, bem como às questões institucionais de acessibilidade arquitetônica nos prédios em que são ministrados esses cursos, a cargo dos/as gestores/as públicos/as atuantes nas IFES, tais como: reitores/as, ordenadores/as de despesas, diretorias de acessibilidade e inclusão, setor de apoio estudantil etc.; e outra frente pedagógica, diretamente ligada aos cursos da área contábil-financeira, que fica a cargo de docentes e servidores/as em atuação com estudantes com deficiência (coordenadores/as dos cursos, diretores/as, departamentos etc.), no contexto de sala de aula. Portanto, uma gama de agentes que precisam atuar em conjunto para que o processo de inclusão possa se efetivar.

Por fim, cabe ressaltar que o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças, trata-se de um processo em andamento nas IFES e que, embora necessite de substanciosos aprimoramentos em diversos pontos, já produz algumas ações que permitem demonstrar que é de um processo exequível na área de educação contábil-financeira, pensado para o/a estudante com deficiência, fruto de experiências (e circunstâncias) vividas com esse público no decorrer do tempo.

5.1 IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, de uma forma geral, trata-se de uma questão complexa porque apresenta uma dinâmica diferente que envolve a participação do coletivo – caso contrário, não acontece – e, com relação aos cursos da área de

Contabilidade e Finanças, não seria diferente. Essa questão é mais do que um processo porque requer uma virada de chave, ou seja, uma mudança no modo de pensar e fazer – do individualismo competitivo para uma participação coletiva, plural. Isso requer um novo discurso, uma nova postura.

As principais implicações no *campo institucional* incidem sobre a criação ou aprimoramento de polos de acessibilidade e inclusão atuantes nos diversos *campi* das instituições de ensino de forma a atender as necessidades de estudantes com deficiência, considerando as particularidades das áreas, tendo em vista que, a depender do tamanho da instituição, do número de servidores/as que compõem esses polos, da distância entre a sede e os diversos *campi*, dentre outras variáveis, o atendimento dessas demandas pode ficar comprometido.

Uma possibilidade, nesse sentido, seria as instituições replicarem os modelos que já estão produzindo resultados satisfatórios nas outras IFES, com profissionais especializados na área, contratação de equipe de facilitadores de aprendizagem (monitorias, com conhecimento nas respectivas áreas dos cursos oferecidos, intérpretes de Libras etc.), além dos equipamentos necessários com os recursos de TA para esse público.

Cabe ao Governo a promoção de políticas públicas educacionais inclusivas, mas também há a necessidade de conjugar a disponibilização orçamentária com a boa gestão desses recursos de modo que eles sejam utilizados de fato na promoção de acessibilidade, e não meros gastos em cumprimento da verba recebida. Isso requer projetos factíveis que sejam acompanhados por profissionais que se responsabilizem pelo controle efetivo da ação, se possível, oferecendo treinamento técnico à equipe envolvida no projeto, de modo a permitir a análise contínua dos procedimentos adotados, estabelecendo, também, uma comunicação mais direta entre os setores da universidade, responsáveis pelo conhecimento prático das reais necessidades dos/as usuários/as com deficiência.

No *campo pedagógico*, uma das preocupações centrais refere-se à carência de material adaptado (grafotáteis). Nesse sentido, o Repositório de Informação Acessível, instituído pela UFRN, que constitui a Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA), um canal de colaboração entre as IFES, deve ser explorado e divulgado entre os/as docentes. Espera-se que, tendo o conhecimento da existência dessas plataformas digitais que armazenam e disponibilizam eletronicamente conteúdo informacional de apoio à comunidade acadêmica com deficiência visual, os/as docentes possam se envolver mais com essa questão.

Nesse contexto, os/as professores/as precisam conhecer mais as ferramentas digitais disponíveis com recursos de TA que possam garantir maior autonomia aos/as estudantes nas suas atividades acadêmicas.

No *campo social*, a principal questão é entender que a educação inclusiva reforça o direito de todos à educação, reconhece que toda pessoa aprende, desde que considerada sua singularidade, e evidencia o benefício social que o convívio em um ambiente comum proporciona – principalmente no tocante à quebra de preconceitos.

Os resultados do presente estudo pretendem contribuir com a academia na medida em que, expondo as percepções de docentes envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, possa promover melhorias no ensino nos cursos da área de Contabilidade e Finanças para esse público.

Este trabalho também visa instigar reflexões e discussões acerca da Educação Inclusiva no Ensino Superior na área de Contabilidade e Finanças, de modo a despertar o interesse de docentes que atuam nesta área quanto ao preparo do/a professor/a para atuar com estudantes com deficiência diante de uma nova sala de aula composta de estudantes com características diversas, que exige um/a professor/a consciente com práticas reflexivas.

Ao partilhar da ideia de que os/as professores/as são o principal agente no sucesso da educação inclusiva, também no âmbito universitário, o presente estudo pretende constituir mais uma contribuição à concretização de práticas inclusivas para professores/as, coordenadores/as de cursos, gestores/as, etc. e, em última instância, à reflexão por uma sociedade inclusiva.

Ainda no âmbito social, conforme Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) esta pesquisa se alinha à implementação do ODS n.º 4, que versa sobre assegurar a Educação Inclusiva Equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, reafirmando que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos.

5.2 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Como limitações do presente estudo, destaca-se o fato de o tema inclusão incutir diversas complexidades, tanto relacionadas aos fatores implicados quanto aos agentes em cena. Nesse contexto, especificamente, as entrevistas semiestruturadas com docentes, abordagem utilizada nesta pesquisa, representa apenas uma das dimensões dessa realidade, se constituindo, assim, a principal limitação do estudo apresentado. Embora seja pertinente investigar as opiniões de docentes, tendo em vista que suas atitudes e crenças influenciam diretamente no

processo de inclusão e no sucesso acadêmico desse público, não se tem a voz de outros intervenientes, tais como, os/as próprios/as estudantes com deficiência, seus/suas colegas de classe, diretores/as dos cursos, a família do/a estudante, entre outros.

Outra questão também diz respeito aos dados coletados se referirem a duas unidades de duas IFES apenas, o que pode constituir uma limitação desta pesquisa. Por esse motivo, a realização de mais estudos que possam contemplar a opinião de outros/as agentes envolvidos/as na inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior trará uma visão mais abrangente dessas contribuições para a área contábil-financeira.

Espera-se, no entanto, que os resultados e as reflexões da presente pesquisa possam sensibilizar a comunidade acadêmica e os/as gestores/as políticos/as de que há um processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em andamento, demonstrando que é possível e viável, também na área contábil-financeira, mas que muito ainda precisa ser feito para que as universidades assegurem além do acesso, a permanência e a participação de todos/as os/as alunos/as e que, enfim, se possa caminhar para uma sociedade mais inclusiva.

Para tanto, torna-se necessário reconhecer o espaço universitário reforçando sua função social diante das multiplicidades que nele convivem em busca do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AL-HMOUZ, Hanan. Experiences of students with disabilities in a public university in Jordan. **International Journal of Special Education**, v. 29, n. 1, p. 25–32, 2014.

ALLEN, Jeff; ROBBINS, Steve. Effects of interest-major congruence, motivation, and academic performance on timely degree attainment. **Journal of Counseling Psychology**, v. 57, n. 1, p. 23–35, 2010.

ALMEIDA, Adrielly Fabiana Mota; MENDONÇA, Wesley Sidney; NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento; SOARES, Mara Alves. Estratégias de ensino aplicadas à educação contábil: um estudo sob a percepção dos docentes. **Anais do Congresso UFSC de Controladoria e Finanças**, v. VI, p. 1–18, 2015.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. Specialissue, p. 67–75, 2018.

ALQARYOUTI, Ibrahim Amin. Inclusion the disabled students in Higher Education in Oman. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education**, v. 1, n. 4, p. 216–222, 2010.

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. Da Educação Básica ao Ensino Superior: desafios à construção do processo de inclusão em Educação. **Revista de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**, v. 1, n. 1, 2019.

ANTUNES, Ana Pereira; FARIA, Catarina Pereira; RODRIGUES, Sandra Estêvão; ALMEIDA, Leandro Silva. Inclusão no ensino superior: percepções de professores em uma universidade portuguesa. **Psicologia em Pesquisa**, v. 7, n. 2, p. 140–150, 2013.

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp. 2, p. 1465–1481, 2020.

ANTUNES, Maria Thereza Pompa. **Capital Intelectual**. São Paulo: Atlas, 2000.

ANTUNES, Maria Thereza Pompa; MARTINS, Eliseu. Capital intelectual: verdades e mitos. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 13, n. 29, p. 41–54, 2002.

ARAUJO, José Carlos S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Técnicas de ensino: Por que não?** 21ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, p. 1–6, 2012.

BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. **Caderno Terapia Ocupacional UFSCar**, v. 22, n. 1, p. 71–78, 2014.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48–67, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2016. Reimpressão, São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTHES, R. **Elementos de Simiologia**. 16ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Versão atualizada de 2017. Porto Alegre – Rio Grande do Sul: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BERTONCELO, Edison. Classes Sociais, Cultura e Educação. **Novos estudos CEBRAP**, v.35, n. 1, p. 159–175, 2016.

BEUREN, Ilse Maria; LONGARAY, André Andrade; RAUPP, Fabiano Maury; SOUSA, Marco Aurélio Batista de; COLAUTO, Romualdo Douglas; PORTON, Rosimere Alves de Bona. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade:** teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL. **Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, ABNT, Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296,** de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 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 das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626,** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949,** de 25 de agosto de 2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/de>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 9.784**, de 07 de maio de 2019. Declara a revogação, para fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar n.º 95, de 26 de fevereiro de 1998, e no art. 9º do Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019, de decretos normativos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9784.htm#art1>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Documento orientador programa incluir.** Acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu-2013. Ministério da Educação, Brasília/DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm> Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.231**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm> Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.436,** de 24 de abril de 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.764,** de 27 de dezembro de 2012 - institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.796,** de 04 de abril de 2013 - altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.146,** de 06 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.409,** de 28 de dezembro de 2016 - Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 3 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.632,** de 06 de março de 2018 - altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm#:~:text=Altera a Lei nº 9.394,Art.>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização - surdez.** [4ª ed.] Elaboração Profa. Daisy Maria Collet de Araújo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [*et. al.*]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial 2003. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** /coordenação geral: SEESP/MEC. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Mistério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília**; MEC. SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: <http://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. **Ministerio da Educação - Secretaria da Educação Especial**. Brasília: [s.n.]. , 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 21 jan. 2021

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Relatório Final GTI Avaliação Biopsicossocial**. Anexo Doc.1. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/relatorio-final-gti-avaliacao-biopsicossocial> Acesso em 12 de fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 3.128**, de 24 de dezembro de 2008. Define que as redes estaduais de atenção à pessoa com deficiência visual sejam compostas por ações na atenção básica e serviços de reabilitação visual. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo

Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 Versão Preliminar**- 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20514:consulta-publica-ao-relatorio-educacao-para-todos-no-brasil-2000-2015&catid=454&Itemid=164>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB n. 2,** de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CES n. 4,** de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacinonais do curso de graduação em Administração, bacharelado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CES n. 10,** de 16 de dezembro de 2004 - Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – SIOP. **Painel do orçamento federal**/consulta livre/ambiente de documentação online/acesso público/dados abertos. Disponível em: <https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 542–556, 2011.

CÁCERES, María del Pilar Oviedo; VALENCIA, Samuel Andrés Arias; QUIRAMA, Andrea hernández. Configuración histórica de la discapacidad visual y sus implicaciones para la salud pública. **Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud**, v. 51, n. 3, p. 252–261, 2019.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

CARDOSO, Vilma Rodrigues. **Terminografia da língua brasileira de sinais : glossário de Nutrição**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília - UnB, Brasília – DF, 2017.

CARMONA, Julio Cesar Correia. **A dicionarização de termos em Língua Brasileira de**

Sinais (LIBRAS) para o ensino de Biologia: uma atitude empreendedora. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina – PR, 2015.

CARNEIRO, Juarez Domingues; RODRIGUES, Ana Tércia Lopes; SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da; FRANÇA, José Antonio de; ALMEIDA, José Elias Feres de; MORAIS, Marisa Luciana Schvabe de. **Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis**. 1. ed. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2017.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede pública municipal de ensino de Cascavel.** Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curra_culo_para_rede_peblica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf> Acesso em: 11 de jul. 2021.

CASTANHA, Eduardo Tramontin; MONTEIRO, Januário José; CITTADIN, Andréia; GIASSI, Dourival; GUIMARÃES, Milla Lúcia Ferreira. Metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis. In:II Congresso de Contabilidade da UFRGS, 2017, Rio Grande do Sul. **Anais**... Rio Grande do Sul, 2017.

CAT. Ata da Reunião VII. **Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR)**. 2007. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CAVALCANTE, Priscilla Fonseca. **Glossário jurídico em Libras: direito constitucional**. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em diversidade e inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2017.

CERVO, A.; BERVIAN, P.A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHAN, James. L. Government Accounting an Assessment of Theory, Purposes and Standards. **Public Money & Management**, v. 23, n. 1, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna adminstração das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CLEMENTE, Carlos Aparício. **Trabalho decente: leis, mitos e práticas de inclusão**. Osasco, São Paulo: Edição do autor, 2008.

CLEMENTE, Carlos Aparício; SHIMONO, Sumiko Oki. **Trabalho de pessoas com deficiência e lei de cotas: invisibilidade, resistência e qualidade da inclusão**. São Paulo: Edição dos autores, 2015.

CIMADAMORE, Alberto D.; KOEHLER, Gabriele; POGGE, Thomas. Poverty and the millennium development goals: a critical look forward. In.: **CIMADAMORE, A.; KOEHLER, G.; POGGE, T.** (Org.). *Poverty and the millennium development goals*. Londres: Zed Books, p. 3-25, 2016.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. **Revolucionando a sala aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas metodologias ativas deaprendizagem.** 1. ed. [3.Reimp.]. São Paulo: Atlas, 2019. p. 238.

CONDE, Antônio João Menescal. **IBC. Instituto Benjamin Constant/Ministério da Educação**. Definição de cegueira e baixa visão.2016. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/educacao/71-educacao-basica/ensino-fundamental/258-definicao-de-cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 29 mai. 2023.

CORDEIRO, Fernanda Finotti. Contabilidade & Finanças, uma relação íntima. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 31, n. 84, p. 385–391, 2020.

CORNACHIONE, Edgard B. eLerning: mitos e distratores. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 18, n. 45, p. 3–8, 2007.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Acessibilidade no Ensino Superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências) - Universidade Estadual Paulista - UNESP; Marília/SP, 2014.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística.** São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

CRCSC OFICIAL. **Conselho Regional de Contabilidade de Santa Catarina** (2022). Dia "D" Proposta de alteração da Resolução CEN/CES N.º 10/2004. Evento transmitido em 24 mai. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X5yByH8BBEg>. Acesso em 28 jun. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Mirian Oliveira; MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araujo. As metodologias de ensino ativam o desenvolvimento de habilidades profissionais? **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 17, n. 45, p. 50–65, 2020.

DALLY, Kerry A; RALSTON, Michelle May; STRNADOVÁ, Iva; DEMPSEY, Ian; CHAMBERS, Dianne; FOGGETT, Judith; PATERSON, David; SHARMA, Umesh; DUNCAN, Jill. Current issues and future directions in australian special and inclusive education. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 8, p. 57–73, 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens** [Trad. Sandra Regina Netz]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, n. 2, p. 324–335, 2008.

DIAS, Rayla dos Santos Oliveira. **Atitudes sociais dos discentes em relação à inclusão de alunos com deficiência na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, v. 37, n. 1, p. 153–169, 2016.

DUARTE, Emerson Rodrigues; RAFAEL, Carla Beatriz da Silva; FILGUEIRAS, Juliana Fernandes; NEVES, Clara Mockdece; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino superior. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 289–300, 2013.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.115, p.139-54, 2002.

DUARTE, R. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, v. 24, p.213-225, 2004.

EVANGELISTA, ARMINDO APARECIDO. **O currículo do curso de Ciências Contábeis e o mercado de trabalho para o profissional contador**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) – Centro Universitário Álvares Penteado, UniFecap, São Paulo – SP, 2005.

EDUSP. **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, 2003.

FACC/UFJF. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/cienciascontabeis/files/2011/07/Novo-Projeto-Político-Pedagógico-Ciências-Contábeis-PPC_CC_2013.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FACC/UFRJ. **Projeto Pedagógio do Curso de Ciências Contábeis**- 2014. Disponível em: <http://www.facc.ufrj.br/joomla/images/docs/PPP_CONTABEIS.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FARIAS, Raissa Silveira de; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de. Percepção dos professores de contabilidade quanto aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 10, n. 28, p. 58–70, 2017.

FERNANDES, Andreia Castiglia. **A profissão contábil e o perfil do universitário de Ciências Contábeis**. 2013. 69 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Centro de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. spe, p. 183–196, 2001.

FONSECA, Enir da Silva; VERNI, Domeiver Elias Santiago. Indústria 4.0: os impactos, desafios e perspectivas para o administrador. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 6–24, 2020.

FRANCO, Geovane; FARIA, Ramiro Oliveira Pereira; MACIEL, Ana Lúcia Monteiro; DUARTE, Silvana. Contabilidade 4.0: análise dos avanços dos sistemas de tecnologia da informação no ambiente contábil. **CAFI - Contabilidade, Atuária, Finanças & Informação**, v. 4, n. 1, p. 55–73, 2020.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

FRIZON, Jucelia Appio; EUGÉNIO, Teresa. **Sustentabilidade no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em Contabilidade e Gestão**. [S.l: s.n.], p. 217–236, 2021.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial**, n. Num.Esp., p. 33–40, 2018.

GARCIA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 165-187, jan. /abr. 2014.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3061–3070, 2016.

GEMAQUE, Licia Santos Buhaten. **Convergência das normas e práticas contábeis brasileiras às normas internacionais e suas implicações no ensino superior em Ciências Contábeis**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Controladoria) – Universidade Federal do Ceará, UFC, 2010.

GIBSON, Suanne. When rights are not enough: what is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. **International Journal of Inclusive Education**, v. 19, n. 8, p. 875–886, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

GLAT, Rosana.; NOGUEIRA, Mário Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134–141, 2003.

GODOY A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar-abr, p. 57-63, 1995.

GUERRA, Cicero Jose Oliveira; TEIXEIRA, Aridelmo José Campanharo. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis

de instituição de ensino superior mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 10, n. 4, p. 380–397, 2016.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Trad. Roberto Cataldo Costa. 1. ed. Porto Editora, 2004.

HARPUR, Paul. Embracing the new disability rights paradigma: the importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **Disability & Society**. v.27. n. 1, 1-14, 2012.

HORNBY, Garry. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. **British Journal of Special Education**, v. 42, n. 3, p. 234–256, 2015.

ILES, Bruno; OLIVEIRA, Taiane Maria de; SANTOS, Rosemary Meneses dos; LEMOS, Jesus Rodrigues. **Manual de libras para ciências: a célula e o corpo humano**. Teresina: EDUFPI, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. ***Censo demográfico de 2010.*** Brasília: IBGE. Disponível em:< https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2018) -PNAD Contínua**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 5 maio 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **DPE/Grupo de Trabalho de deficiência, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2022) - PNAD Contínua**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Nota técnica 01/2018: releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2011. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 09 de março de 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2012. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 09 de março de 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2013. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 09 de março de 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2014. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 09 de março de 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 09 de março de 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 09 de março de 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 09 de março de 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 09 mar. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 09 mar. 2021.

IFAC – INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. Handbook of International Education Pronouncements 2012 Edition. New York. Disponível em: <https://education.ifac.org/part/ies-3> Acesso em: 16jul. 2021.

IRIGARAY, Hélio Arthur Reis, STOCKER, Fabricio. ESG: novo conceito para velhos problemas. **Cad. EBAPE.BR**, v. 20, n.º 4, Rio de Janeiro, jul./ago. 2022.

IUDÍCIBUS, S. de. Teoria da Contabilidade: evolução etendências. **Revista deContabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, v. 17, n. 2, p. 5–13, 2012.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental : o desafio da construção de um pensamento crítico , complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233–250, 2005.

JACKSON, Allyn. ***The World of Blind Mathematicians***. Estados Unidos, 2002. Disponível em: <http://www.ams.org/notices/200210/comm-morin.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino; DE CARLO, Sandra. Da agenda de desenvolvimento do milênio ao desenvolvimento sustentável: oportunidades e desafios para planejamento e políticas públicas no século XXI. **Bahia Análise & Dados**, v. 28, n. 2, p. 6–27, 2018.

KHARUB, M.; KATTEKOLA, S.; PENDYALA, S. K. 80/20 your organization using AHP for quantitative decision making. **Materials Today: Proceedings**, v. 56, p. 2437–2442, 2022.

KUHN, Talícia do Carmo Galan. **Processo de criação de termos técnicos em libras para engenharia de produção**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2014.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa. **Revolucionado a sala aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas demetodologias ativas de aprendizagem.**1. ed. [3. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

LEMES, Danielle Ferreira; MIRANDA, Gilberto José. Habilidades profissionais do contador preconizadas pela IFAC: um estudo com profissionais da região do triângulo mineiro. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 7, n. 2, p. 293–316, 2014.

LEMES, Isadora Luiz; SANTOS, Renato Pires dos. A educação 4.0: um estudo de caso acerca da formação de professores para enfrentamento dos desafios do século XXI. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 4, n. 1, p. 82–100, 2021.

LEPRI, Carlo. **Viajantes inesperados: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência**. Trad. Ilse Paschoal Moreira e Fernanda e Fernanda Landucci Ortale. Campinas - SP: Saberes, 2012.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. In.: Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Org.: Olga Solange Heval Souza. Porto Alegre: Ed. ULBRA, 2008. p. 200.

LIMA, Vera Lúcia de Souza e. **Língua de Sinais: proposta terminológica para a área de desenho arquitetônico**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2014.

LOUREIRO, Pedro Carlos Refkalefsky. Quarta Revolução Industrial: Midiatização do Desemprego. **AOS - Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, v. 11, n.º 2, 2023.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp. 2, p. 1523–1537, 2020.

MACHADO, Luciana de Velasco; OLIVEIRA, Ualison Rébula de. Analysis of failures in the accessibility of university buildings. **Journal of Building Engineering**, v. 33, p. 101654, 2021.

MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação e inclusão:**

entendimento, proposições e práticas. [S.l.]: Edifurb, 2020.

MACHADO, Vinícius Sucupira de Alencar; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. Análise comparativa entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de graduação em contabilidade e o perfil do contador exigido pelo mercado de trabalho: uma pesquisa de campo sobre educação contábil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 2, n. 1, p. 1–23, 2008.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. D.; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 46, p. 190–204, 2012.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing foco da Decisão**. 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall,2011.

MANTOAN, M. T. Egler; PRIETO, R. Gavioli; ARANTES V. Amorim. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 1.ed., São Paulo: Summus, 2006.

MAPURUNGA, Patrícia Vasconcelos Rocha; MENESES, Anelise Florencio de; PETER, Maria da Glória Arrais. O processo de convergência das normas internacionais de Contabilidade: uma realidade nos setores privado e público brasileiros. **Revista Controle - Doutrina e Artigos**, v. 9, n. 1, p. 87–107, 2011.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
MICROSOFT. **Seeing AI.** Disponível em: < https://www.microsoft.com/en-us/ai/seeing-ai>. Acesso em: 07abr.2021.

MARINHO, Erivaldo de Jesus. **A atuação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais-português (TILSP) na educação profissional: estratégias de tradução e a criação de sinais-termo**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MARTINI, Ida Ayu Oka; SUPRIYADINATA, A. A. N. Eddy; SUTRISNI, Ketut Elly; SARMAWA, I. Wayan Gde. The dimensions of competency on worker performance mediated by work commitment. **Cogent Business and Management**, v. 7, n. 1, p. 1–12, 2020.

MARTINS, Eliseu; LISBOA, Lázaro Plácido. Ensaio sobre cultura e diversidade contábil. **Revista Brasileira de Contabilidade**, p. 50–67, 2005.

MARTINS, Francielle Cantaelli. **Terminologia da Libras: coleta e registro dos sinais-termos da área de Psicologia**. 2018. 613 f. Tese (Doutorado em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223–239, Curitiba, 2018.

MARTINS, Maria Helena; BORGES, Maria Leonor; GONÇALVES, Teresa. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 5, p. 527–542, 2017.

MARTINS, Silvana Neumann; DIESEL, Aline; STROHSCHOEN; Andreia Aparecida Guimarães; SILVA, Jacqueline Silva da. Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem no ensino superior: uma proposta de formação continuada de professores. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização docente - SIPD/PUCPR**, p. 18988–18995, 2015.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; SANTOS, Christiane Bruce dos; SOUZA, Danilo Batista de; SADIM, Geyse Pattrizzia Teixeira. Os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Manaus/AM. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 932-947, maio 2020.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v. 2, n. 1, p. 93–109, 2013.

MCDOWALL, Tracey; JACKLING, Beverley; NATOLI, Riccardo. Relationships between vocational interests and learning approaches to advance the quality of student learning in accounting. **Accounting Education**, v. 24, n. 6, p. 498–513, 2015.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. Num. Esp., p. 57–66, 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 259–269, 2016.

MICHELS, Maria Helena. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, v. 0, n. 3/4, p. 73–86, 2002.

MIRANDA, Analice Valdman de. **Inclusão de pessoas com deficiências no mercado de trabalho: como as escolas públicas de administração fluminenses formam gestores para trabalhar pela inclusão desses indivíduos?** 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

MIRANDA, Gabriel Vinicius Mamed de. “Sociedade Pós-Capitalista”, de Peter Drucker. **Intervozes: trabalho, saúde, cultura.**, v. 1, n. 1, p. 99–103, 2016b.

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. 366 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP, São Paulo, 2011.

MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silva Pereira de Castro Casa; LEAL, Edvalda Araújo. **Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. 1. ed ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MITRE, Sandra Minardi; BATISTA, Rodrigo Siqueira; MENDONÇA, José Márcio Girardi de;

MOREIRA, L. C. (2012). In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, 37–47. Disponível me <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902> Acesso em: 11 mar. de 2023.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 1, p. 51–59, 2016.

MOURA, Marcelino Franco de; PEREIRA, Nevison Amorim; SOUZA, Sauloéber Társio de. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. **Revolucionando a sala aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas demetodologias ativas de aprendizagem.** 1. ed. [3. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019. p. 238.

MOURA, Mônica Maria Sales Gameiro de; LIMA FILHO, Raimundo Nonato. A percepção dos alunos do curso de ciências contábeis quanto a sua formação acadêmica em relação ao mercado de trabalho. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba. v. 5, n. 1, p. 386-415, jan. 2018.

MORAES, Humberto Luiz Barros; NASCIMENTO, Solange Melo do; FARIAS, Mário André de Freitas; JÚNIOR, Gilson Pereira dos Santos. De Ensino Presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 180–193, 2020.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011.

NASCIMENTO, Ariana; OMODEI, Juliana Dalbem. Políticas de educação especial e educação inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 1, p. 62–75, 2019.

NASU, Vitor Hideo. Gamificação e jogos para educação. **Revolucionando a sala aula 2: novas metodologias ainda mais ativas**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2020. p. 300.

NATHAN, Marco J.; BROWN, Jeffrey M. An ecological approach to modeling disability. **Bioethics**, v. 32, n. 9, p. 593–601, 2018.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento; MIRANDA, Gilberto José. Ensino e pesquisa: duas faces de uma mesma moeda. In.:**Revolucionando a sala aula como envolver o estudanteaplicando as técnicas metodologias ativas de aprendizagem.** 1 ed. [3 reimp], São Paulo: Atlas, 2019.

NIQUE, Walter; LADEIRA, Wagner. **Pesquisa de marketing**: uma orientação para o mercado brasileiro. São Paulo. Atlas, 2014.

NIYAMA, Jorge KatsumI; CORRÊA, Bruno Marra; BOTELHO, Ducineli Régis; SANTANA; Claudio Moreia. Conhecimento de contabilidade internacional nos cursos de graduação em ciências contábeis: estudo da oferta nas instituições de ensino superior das capitais brasileiras. **Revista de Contabilidade e Organizações– FEARP/USP**, v. 2, n. 2, p. 100–117, 2008.

NOGUEIRA, Daniel Ramos; LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA,Silvia Pereira de Castro Casa. **Revolucionando a sala de aula: novas metodologias ainda mais ativas, volume 2**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governamento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NYE, Christopher D.; SU, Rong; ROUNDS, James; DRASGOW, Fritz. Vocational interests and performance: a quantitative summary of over 60 years of research. **Perspectives on Psychological Science**, v. 7, n. 4, p. 384–403, 2012.

NUNES, Selene Peres; LIMA, Diana Vaz de. **Uma análise crítica da Estrutura Conceitual do Setor Público no Brasil**. 2016, p. 1–29, Porto: ISCAP, 2016.

OLIVEIRA, Caroline; PEREIRA, Ana Amélia de Souza. O uso de recursos pedagógicos no processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais no ensino superior da UNIFAGOC. **Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, Mariângela Castilho Uchoa; MICCAS, Camila; ARAÚJO, Catharine Oliveira de; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. O uso da CIF no contexto escolar inclusivo: um mapeamento bibliográfico. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1–20, 2021.

OLIVEIRA, Melissa de; TONIAL, Graciele; SPULDARO, Juliano Danilo. O perfil do egresso do curso de Administração e a empregabilidade: um estudo na região Meio-Oeste de Santa Catarina. **Unoesc & Ciência - ACSA**, v. 10, n. 1, p. 17–26, 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses.** 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

OLIVEIRA, Rayla dos Santos; PASSOS, Ivan Carlin; FREITAS, Arlindo de Oliveira. O Ensino da Contabilidade para alunos com deficiência visual. **Seminário de Estratégias de Aprendizagem em Administração - PPGA - UFF**, p. 229–239, 2016.

OMOTE, Sadao. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 211–215, 2016.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **International classification of functioning, disability and health:** ICF. Geneva: World Health Organization, 2001.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, USA, 2007. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-

content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

ORSATI, Fernanda Tebexreni; MECCA, Tatiana Pontrelli; DIAS, Natália Martins; ALMEIDA, Roselaine Pontes de; MACEDO, Elizeu Coutinho de. **Práticas para a sala de aula baseadas em evidências**. São Paulo: MEMNON, 2015.

OTT, Ernani; PIRES, Charline Barbosa. Estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa. **Revista Universo Contábil**, v. 6, n. 1, p. 28–45, 2010.

PADOVEZE, Clóvis Luis. **Sistemas de informações contábeis: fundamentos e análise**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

PADUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2007.

PAULO, Edilson. **Comparação da estrutura conceitual da contabilidade financeira: experiência brasileira, norte-americana e internacional**. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, PB, 2002.

PELEIAS, Ivam Ricardo; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: **Revista Contabilidade & Finanças**, p. 19–32, 2007.

PINTO, Neila Maria de Morais; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão; PORTO, Cláudia Pinto; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN; Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 13, n. SUPPL. 2, p. 2133–2144, 2008.

PINTO, Patrycia Scavello Barreto; PAULA, Melisa Maia de; GOMES, Josir Simeone. Metodologia do ensino: uma análise da percepção dos alunos frente a diferentes formas de ensino. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 6, n. Nun. Esp, p. 38–54, 2011.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43–55, 2005.

PLETSCH, Denise Marcia; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 27, p. 1–13, 2015.

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**, v. 22, número especial, p. 127–134, 2018.

PONTE, Vera Maria Rodrigues; OLIVEIRA, Marcelle Colares; CAVALCANTE, Danival Sousa; LUCA, Márcia Martins Mendes de. Análise das práticas de divulgação do ajuste ao valor presente pelas companhias listadas na BM&FBOVESPA. **Revista Universo Contábil**,

v. 8, n. 1, p. 53–69, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Projeto DOSVOX. Disponível em: <http://intervox.nec.ufrj.dosvox/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Projeto SONORAMAT. Disponível em: < http://intervox.nce.ufrj.br/sonoramat/ >. Acesso em: 12 abr. 2023.
QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RALSTON, Michelle May; DALLY, Kerry A.; DEMPSEY, Ian. Content analysis of australian special education research 2005-2015. **International Journal of Whole Schooling**, v. 15, n. 1, p. 82–131, 2019.

RAMOS, Isabel Joaquina; LUCAS, Maria Raquel; REGO, Maria da Conceição. Capital humano, desenvolvimento sustentável e ensino superior. **9ª Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior, UnB, IFB**, p. 246–257, 2019.

REBECA – Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados. **Repositório de Informação Acessível - RIA**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1451> Acesso em: 23 abr. 2023.

REIS, Luciano Gomes dos; SLOMSKI, Valmor; PEREIRA, Carlos Alberto; MELLO, Gilmar Ribeiro de. A pesquisa brasileira em contabilidade do setor público: uma análise após a implementação da Lei de Responsabilidade Fiscal. **RIC - Revista de Informação Contábil**, v. 1, n. 1, p. 89–101, 2007.

RIBEIRO, Patrícia Miranda; SILVA, Raíssa Mendanha. A docência como área da profissão contábil: os saberes docentes dos contadores-professores. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 2, n. 3, p. 278-299, 2021.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S. **Pesquisa Social: métodos e Técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Cláudio Jannotti; ARAÚJO, Bruna de Sá; SILVA, Juliana Mendonça. O desemprego tecnológico diante da quarta revolução industrial. **Direito. UnB – Revista de Direito da Universidade de Brasília**, v. 04, n.º 02, mai./ago., p. 119-135, 2020.

RODRIGUES, Angelo Antonio Davis de Oliveira Nunes e. **O estudo do conteúdo de governança corporativa no ensino contábil no Brasil**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011.

RODRIGUES, David. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**. n. 23, p.09-15, 2004.

ROITMAN, Isaac. Ciência para os jovens: falar menos e fazer mais. *In:* WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Ensino de Ciências e Desenvolvimento:** o que pensam os cientistas. 2. ed. Cap. 12. p. 133-143, Brasília: Instituto Sangari, 2009.

ROUSE, Martyn. Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education. **Education in the North**, v. 16, p. 6–20, 2008.

SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento dos; PONCE, Rosiane De Fátima. Educação Especial e teoria histórico cultural: em defesa da humanização do homem. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 1, p. 296–302, 2015.

SANTOS, Bianca Ribeiro Lages. **O ensino de Contabilidade Introdutória e o desafio da linguagem: percepções de professores, intérpretes de libras e alunos surdos**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-Graduação do setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SANTOS; Bianca Ribeiro Lages; COSTA, Flaviano. Desafios percebidos por alunos surdos no ensino da disciplina de contabilidade introdutória nos cursos de ciências contábeis e administração. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Universidade Federal de Minas Gerais, 18 Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 18-45, set./dez. 2019.

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

SANTOS, Cristiane de Almeida; FERREIRA, Heitor Lopes. *The challenges of students with disabilities to remain in the labour Market*. **ReCaPe – Revista de Carreira Pessoas**. v.13, n.º 2, p. 277-295, mai./ago. 2023.

SANTOS, Evelyn; GONÇALVES, Manuela; RAMOS, Isabel, CASTRO, Lisneti; LOMEO, Roselane. Inclusão no ensino superior: perceções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p. 251-270, 2015.

SANTOS, Ivone Rodrigues; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Implicações da política de educação especial na construção da identidade docente. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 2, p. 52, 2015.

SANTOS, Izael Olveira; COIMBRA, Camila Lima. Currículo. In.:**Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e terorias para a prática docente em negócios**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2018. p. 282.

SANTOS, Rodrigo Cardoso dos; SEGADAS-VIANNA, Claudia Coelho. Observação da revisão de gráficos e tabelas de estatística adaptados em livros didáticos de matemática em Braille produzidos pelo Instituto Benjamin Constant. **Benjamin Constant**, v. 1, n. 60, p. 29-54, 2017.

SARTORE, Marina de Souza. Estado, mercado e índices de sustentabilidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, p. 631–651, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2.

Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out., p. 20-30, 2007.

SCHOLTZ, Brenda; MARMUD, Imran; RAMAYAH, T. Does usability matter? An analysis of the impact of usability on technology acceptance in ERP settings. **Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management**, v. 11, p. 309–330, 2016.
SCHWAB, Klaus; DAVIS, Nicholas. **Aplicando a quarta revolução industrial** [livro eletrônico]. Prefácios de Satya Nadella, João Doria; tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2019.

SELLTIZ, C.; WRIGHTMAN, L. S.; COOK, S.W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais: medidas na pesquisa social**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, A. C. R. da. **Metodologia da Pesquisa aplicada à Contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses**. 3. ed. São Paulo. Atlas, 2010.

SILVA, Antonio Janiel Ienerich da; KESKE, Henrique Alexander Grazzi. As transformações da nomenclatura de referência à pessoa com deficência e o impacto social para a incluão. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 45291–45309, 2021.

SILVA, Cleiton Rodrigues da; FRUTUOSO, Carlos Cesar. O impacto da indústria 4.0 sobre as organizações empresariais e pessoas do século XXI. In.: XI Congresso FATECLOG - Os desafios da logística real no universo virtual, 2020, Bragança Paulista/SP. **Anais...** São Paulo, 2020.

SILVA, Mariane de Almeida da; SEGADAS-VIANNA, Claudia Coelho de. Ensino de Cálculo a alunos com deficiência visual: a importância do professor e do uso de recursos de tecnologia assistiva. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 15, n. 38, p. 1-21, 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas**. São Paulo, Brasil: Edições SESC. 2019.

SOUZA, Júlia Alvese.; COSTA, Thiagode Mello Teixeira da. Responsabilidade social empresarial e desenvolvimento sustentável: conceitos, práticas e desafios para a Contabilidade. **Organizações em contexto, São Bernardo do Campo**, v. 8, n. 15, p. 1–13, 2012.

SOUZA, Marcos Antonio de; VERGILINO, Caroline da Silva. Um perfil do profissional contábil na atualidade: estudo comparativo entre conteúdo de ensino e exigências de mercado. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 183–223, 2012.

SWAIN, Monte R.; STOUT, David E. Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. **Journal of Accounting Education**, v. 18, n. 2, p. 99–113, 2000.

TAVARES, Fabiana. Barreiras atitudinais e a recepção da pessoa com deficiência. **Notas Proêmias –Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais**, p. 22–31, 2013.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação

docente. **Revista Brasileira de Educacao Especial**, v. 22, n. 4, p. 527–542, 2016.

TORLIG, Eloisa; RESENDE, Pedro Carlos; FUJIHARA, Ricardo Ken; MONTEZANO, Lana; DEMO, Gisela. Validation Proposal for Qualitative Research Scripts (Vali-Quali). **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 1, 2022.

TRIVINÕS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris, França: Unesco, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 4 abr. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.**Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030**. p. 85, Inchen, Coreia do Sul: Unesco, 2015. Disponível em: <https://inee.org/system/files/resources/245656por.pdf>. Acesso em 19 abr. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.**Declaração de Salamanca sobre princípios, políticase e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

UNESCO –ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.**Declaração Mundial sobre Educação para Todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

VENDRAMIN, Elisabeth de Oliveira. **Uma contribuição ao entendimento da formação da linha de pesquisa na àrea de ensino contábil no Brasil**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2014.

WILLE, Suilese Berwanger. Aprender a ensinar: olhando para o papel da pós-graduação. In.: **Revolucionando a sala aula 2: novas metodologias ainda mais ativas**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle; MOROSINI, Marília Costa. Assistência estudantil em tempo de pandemia da Covid-19: uma análise das ações implementadas pela UNILA. In.: **Ensino superior e Covid-19 [recurso eletrônico]: respostas institucionais e novos desafios**. Orgs. Helena Sampaio, Ludmila Fávero Romani Pioli, Vanessa Gabrielle Woicolesco. 1ª ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Statistical Classification of Diseases**

and Related Health Problems (ICD). Disponível em: <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/importance-of-icd> Acesso em: 11 fev. 2022.

ZERBETO, Amanda Brait; SOTO, Gloria; CHUN, Regina Yu Shon; ZANOLLI, Maria de Lurdes; RESENDE, Ana Carolina Franzolin Araújo; CLARKE, Michael. Use and implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health with Children and Youth within the context of Augmentative and Alternative Communication: an integrative literature review. **Revista CEFAC**, v. 22, n. 6, p. 1–14, 2020.

ZWIRTES, Adir; ALVES, Tiago Wickstrom. Os impactos causados pela inovação tecnológica nos escritórios de contabilidade do Rio Grande do Sul: uma análise de cluster. **Revista Contraponto**, v. 1, n. 3, p. 50–85, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte I – Dados Biográficos

a) Qual é o seu nome completo?
b) Qual é o seu maior grau de escolaridade?
c) Qual é a sua formação acadêmica?
d) Que disciplina(s) você leciona ou lecionou para estudantes com deficiência?
e) Quanto tempo de experiência profissional na docência você possui?
f) A partir de qual momento ocorreu a experiência com estudantes com deficiência em suas turmas?
g) Quais tipos de deficiência seus/suas alunos/as apresentam?

Parte II – Perguntas relacionadas ao tema: inclusão de estudantes com deficiência nos cursos da área de Contabilidade e Finanças

1. Como se dá o processo de encaminhamento do/a aluno/a com deficiência a sua sala de aula?

2. Qual a estrutura de apoio ao/à aluno/a com deficiência, oferecida pela instituição, você tem vivenciado?

3. Você realizou ajustes efetuados no processo de ensino e aprendizagem, em função de alunos/as com deficiência? Em caso negativo, que efeitos decorrentes da ausência desses ajustes você presenciou? Se afirmativo, que exemplos você pode me dar desses ajustes?

4. Em relação ao estágio supervisionado, quais as dificuldades relatadas por seus/suas alunos/as com deficiência?

5. Quais as principais dificuldades que os/as alunos/as com deficiência enfrentaram durante as suas aulas? Como foi possível superá-las?

6. Você implementou ajustes no processo de avaliação, em função da existência de alunos/as com deficiência na sua turma? Se afirmativo, quais foram os ajustes realizados?

7. Descreva como se desenvolve a dinâmica da sua aula, apontando metodologia, recursos pedagógicos e material didático, para os/as alunos/as com deficiência.

8. Como foi a sua experiência docente com estudantes com deficiência durante o ensino remoto emergencial?

9. Como você percebe a interação entre os/as alunos/as com deficiência e os/as demais estudantes na faculdade?

10. Que tipo de formação você recebeu para lidar com estudantes com deficiência e como se mantém atualizado(a)?

11. Como você descreve seu sentimento ao trabalhar com alunos/as com deficiência?

12. Como você percebe a atitude dos/das demais docentes com relação à inclusão de estudante com deficiência na área de Contabilidade e Finanças?

13. Na sua opinião, quais são as principais barreiras para a inclusão de estudante com deficiência na área de Contabilidade e Finanças?

14. Como você descreveria a dinâmica ideal no ambiente de sala de aula para o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças?

15. Como você descreveria a estrutura de apoio ideal para o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças?

16. Quão exequível seria a implantação desse modelo que você considera ideal no sistema de ensino público?

17. Qual a sua expectativa com relação à inserção do/a egresso/a com deficiência no mercado de trabalho?

18. Existe algum outro ponto relevante acerca da inclusão de estudante com deficiência na área de Contabilidade e Finanças, que não foi abordado, que você julga importante comentar?

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTÇÃO

Parte I: Apresentação, legitimação e esclarecimento ao/à participante sobre a entrevista

Prezado/a Senhor/a,

Meu nome é **Jânio Azevedo**, sou Mestrando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e estou desenvolvendo a pesquisa "A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E FINANÇAS", sob a orientação da Profa. Dra. **Monica Zaidan Gomes** e coorientação do Prof. Dr. **José Ricardo Maia de Siqueira**. Esse trabalho tem como propósito a produção de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGCC/UFRJ.

De antemão, asseguramos que os nomes dos/as entrevistados/as serão mantidos em sigilo, uma vez que suas respostas não serão identificadas por ocasião da divulgação da pesquisa.

O presente trabalho tem como objetivo investigar quais são os facilitadores, as barreiras e os desafios percebidos pelos/as docentes acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças. A finalidade desta pesquisa consiste em levantar os aspectos facilitadores e inibidores à inclusão do/a estudante com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças, na percepção de docentes, e descrever as principais práticas, recursos, atitudes e ações relacionadas ao processo inclusivo desses estudantes, de maneira que, conhecendo as características desse processo, se possa contribuir na temática da inclusão no âmbito universitário.

Para isso, contamos com sua participação como entrevistado/a. Em tempo, esclarecemos que serão necessários em torno de 50 minutos para se produzir as informações à elaboração deste trabalho.

Parte II: Obtenção do Consentimento para a realização e gravação da entrevista

O desenvolvimento desse estudo prevê a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam nas disciplinas de Contabilidade ou de Finanças e que tenham experiência com estudantes com deficiência. Com este propósito solicitamos a sua colaboração para a realização desta entrevista, assim como para a sua gravação, com a

finalidade de poder proceder, posteriormente, à análise de seu conteúdo, salvaguardando a confidencialidade das informações.

Caso pretenda conhecer os resultados do estudo, estes serão facultados a pedido após a sua respectiva conclusão.

Antecipadamente, agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

Jânio Azevedo
Mestrando em Ciências Contábeis – PPGCC/UFRJ
janioazevedo@ufrj.br

Prof. Dr. José Ricardo Maia de Siqueira
Coorientador
josemaia@id.uff.br

Profa. Dra. Monica Zaidan Gomes
Orientadora
mrossi@facc.ufrj.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a Senhor/a,

Esta pesquisa versa sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças e está sendo desenvolvida por mim, **Jânio Azevedo**, do Curso de Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Profa. Dra. **Monica Zaidan Gomes** e coorientação do Prof. Dr. **José Ricardo Maia de Siqueira**.

O objetivo geral do estudo é investigar quais são os facilitadores, as barreiras e os desafios percebidos pelos/as docentes acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças. A finalidade desta pesquisa consiste em levantar os aspectos facilitadores e inibidores à inclusão do/a estudante com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças, na percepção de docentes, e descrever as principais práticas, recursos, atitudes e ações relacionadas ao processo inclusivo desses estudantes, de maneira que, conhecendo as características desse processo, se possa contribuir na temática da inclusão no âmbito universitário.

Dessa forma, solicitamos a sua colaboração para participar de uma entrevista comigo, pessoalmente ou por meio do *Google Meet*, com duração aproximada de 50 minutos, bem como a sua autorização para a gravação do áudio oriundo desta entrevista, com o propósito de utilizá-la, única e exclusivamente, para o desenvolvimento desta pesquisa. E, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos das áreas de administração, ciências contábeis, educação ou tecnologia, ou publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional.

Salientamos que os conteúdos deste estudo não serão disponibilizados a terceiros, em hipótese alguma, ficando sob a responsabilidade dos pesquisadores qualquer publicidade que eles, eventualmente, venham a ter. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir dele, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação no relacionamento com o

PPGCC/UFRJ. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

_____

Jânio Azevedo
Mestrando em Ciências Contábeis – PPGCC/UFRJ
janioazevedo@ufrj.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____, portador/a do documento de Identidade _____ fui informado/a dos objetivos do estudo, de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Portanto, declaro que concordo em participar deste estudo e que os dados obtidos na pesquisa sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) sem que minhas opiniões sejam identificadas, sendo resguardada a confidencialidade das informações prestadas e meus dados pessoais. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____de _____de 2022

_____
Assinatura do/a participante

Contato com o pesquisador responsável:

Caso necessite de informações adicionais sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador Jânio Azevedo, pelo telefone:(21)99559-1299, *e-mail*: janioazevedo@ufrj.br ou, ainda, com o Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UFRJ, localizado na Av. Pasteur, 250, sala 250, Urca, Rio de Janeiro, RJ - CEP: 22240-290; *e-mail*: ppgcc@facc.ufrj.br; telefone: (21)3938-5262.

APÊNDICE D – CARTA DE AGRADECIMENTO

Prezado/a Senhor/a,

Venho por meio desta, manifestar meus sinceros agradecimentos por sua participação e contribuição na coleta de dados para a minha dissertação de mestrado intitulada: "A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE E FINANÇAS".

É oportuno lembrar que o referido estudo foi desenvolvido junto ao programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGCC/UFRJ, sob a orientação da Profa. Dra. **Monica Zaidan Gomes** e coorientação do Prof. Dr. **José Ricardo Maia de Siqueira**.

Reafirmo que os dados coletados são de enorme importância, em virtude de contribuírem para o desenvolvimento, e posterior análise, acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças, retratando as principais barreiras e os facilitadores relacionados ao desafio da inclusão e, consequentemente, contribuindo com essa temática no âmbito universitário.

É válido ressaltar, que será garantido o sigilo quanto às respostas dadas.

Por fim, reforço que ações dessa natureza ajudam para o desenvolvimento da pesquisa em nosso país e determinam o destaque de profissionais comprometidos/as com o crescimento institucional.

Jânio Azevedo
Mestrando em Ciências Contábeis – PPGCC/UFRJ
janioazevedo@ufrj.br