
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 116

17 de outubro de 2023

ISSN 1068-2341

Acessibilidade e Inclusão na Graduação em Ciências Contábeis: Uma Discussão sobre o Fenômeno da Negação acerca do Conhecimento e Envolvimento

Matheus Silva Souza

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Brasil



Marli Auxiliadora da Silva

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Brasil

Citação: Souza, M. S. & Silva, M. A. da (2023). Acessibilidade e inclusão na graduação em ciências contábeis: Uma discussão acerca do conhecimento e envolvimento. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7850>

Resumo: Barreiras diversas limitam a permanência e conclusão do ensino superior às pessoas com deficiência, e sua eliminação é essencial para a inclusão e a garantia de direitos fundamentais como a educação e justiça social. Por meio das lentes das dimensões da acessibilidade problematizamos como a acessibilidade é promovida e percebida nos cursos de Ciências Contábeis de uma universidade pública federal mineira. Na discussão qualitativa, com uso da Análise de Conteúdo, atribuiu-se significados aos termos e expressões usados por um *corpus* de 29 entrevistados que relataram seu conhecimento e envolvimento com o processo de inclusão na instituição e cursos. As falas revelaram o ‘fenômeno da negação’ dado o predomínio do advérbio ‘não’ sobre o conhecimento de práticas inclusivas nas diferentes dimensões da acessibilidade. Também predomina a negação quanto ao envolvimento, sobretudo em ações para promoção da acessibilidade comunicacional, metodológica e atitudinal dentro e fora de sala de aula. Confirmamos dificuldades durante o percurso formativo de discentes, em relação à acessibilidade arquitetônica [sinalização

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 24/10/2022

Revisões recebidas: 20/7/2023

Aceito: 15/9/2023

irregular, estacionamento sem calçamento, elevadores defeituosos], instrumental [necessidade de equipamentos, e material bibliográfico em língua de sinais e braile, demanda por intérpretes]; metodológica [despreparo docente, atitudes capacitistas]; e falhas de comunicação entre a direção, coordenação, Depae, docentes e discentes.

Palavras-chave: inclusão; acessibilidade; conhecimento e envolvimento; ensino superior; ciências contábeis

Accessibility and inclusion in undergraduate accounting majors: A discussion about the phenomenon of denial regarding knowledge and involvement

Abstract: Various barriers limit the permanence and conclusion of undergraduate education for people with disabilities, and the elimination of these barriers is essential for the inclusion and guarantee of fundamental rights such as education and social justice. Through the lens of accessibility dimensions, we discuss how accessibility is promoted and perceived in accounting courses at a public federal university in Minas Gerais. In the qualitative discussion, using content analysis, meanings were attributed to terms and expressions used by a corpus of 29 interviewees who reported their knowledge and involvement with the inclusion process in the institution and courses. The statements revealed the “phenomenon of denial” given the predominance of the adverb “no” concerning the knowledge of inclusive practices in the different dimensions of accessibility. Denial regarding involvement also predominated, especially in actions to promote communicational, methodological and attitudinal accessibility inside and outside the classroom. Results also confirmed difficulties during the students' training journey, in relation to architectural accessibility [irregular signage, unpaved parking, faulty elevators], instrumental [need for equipment, and bibliographic material in sign language and Braille, demand for interpreters]; methodological [teaching unpreparedness, ableist attitudes]; and communication failures between management, coordination, special education department, teachers and students.

Keywords: inclusion; accessibility; knowledge and involvement; higher education; accounting

Accesibilidad e inclusión en los cursos de graduación en ciencias contables: Una discusión sobre el fenómeno de la negación del conocimiento y la participación

Resumen: La permanencia de los estudiantes en los cursos de ciencias contables enfrenta diversas barreras, la eliminación de las mismas es esencial para la inclusión y garantía de los derechos fundamentales a la educación y justicia social. Por medio del prisma de las dimensiones de la accesibilidad se problematizó sobre cómo esta é promovida e percibida en el curso de ciencias contables de una universidad pública minera. En esta investigación cualitativa se atribuyeron significados a los términos de expresión usados por 29 entrevistados que relataron sus sentimientos y conocimientos sobre el proceso de inclusión en el curso de ciencias contables. Lo expresado revela el ‘fenómeno de la negación’ dentro de las diferentes prácticas de inclusión y dimensiones de accesibilidad, por ejemplo, las relacionadas con la comunicación (dentro y fuera de sala de aulas, comunicación entre gestores y docentes, comunicación entre los propios docentes), estructurales (limitaciones para el acceso a los locales, limitaciones de estacionamientos), instrumentales (bibliografía, idioma, comunicación en libras, demanda por intérpretes), metodológica (falta de preparación de los docentes para trabajar con alumnos con discapacidades), y fallos de comunicación entre dirección, coordinación, departamento de educación especial, docentes y estudiantes.

Palabras-clave: inclusión; accesibilidad; conocimiento y participación; educación superior; ciencias contables

Acessibilidade e Inclusão na Graduação em Ciências Contábeis: Uma Discussão acerca do Conhecimento e Envolvimento

Historicamente, e de forma global até o século XIX, as pessoas com deficiência eram privadas de qualquer forma de escolarização, sendo excluídas do sistema educacional. O atendimento aos alunos com deficiências por meio da educação especial tem início em meados do século XX, mas de forma segregada em escolas especiais. A partir da década de 1970, a pessoa com deficiência é integrada ao sistema regular de ensino, porém com atendimento realizado em salas exclusivas e ainda de forma não inclusiva, visto que não eram quaisquer pessoas com deficiências a serem inseridas nas escolas comuns. Na busca por um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, com vistas à superação de barreiras, surge na década de 1990 o modelo de educação inclusiva (Dias, 2016; Hehir et al., 2016) em um cenário de defesa pela educação inclusiva das pessoas com deficiência, em decorrência dos movimentos sociais e políticos, principalmente.

A partir da consolidação dos estudos sobre a deficiência cresceu o movimento de reivindicação de direitos e a luta das pessoas com deficiência para serem reconhecidas como protagonistas de suas vidas, emergindo o modelo social de deficiência em contraposição ao modelo meramente biológico. Com isso, reconhecia-se que “[...] as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais que se fizeram necessários” (Maior, 2017, p. 31).

No Brasil, a consciência política resultaria no movimento [político] de pessoas com deficiência, cujas reivindicações começariam, de fato, a serem reconhecidas a partir da década de 1980, dada a atuação das representações no processo que culminou na Constituição de 1988. Não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência, inserindo-se direitos nos diversos capítulos da Constituição, conforme desejo dos ativistas do movimento, sendo a proteção e integração social das pessoas com deficiência um direito constitucional, a partir do entendimento de que todos são iguais perante a lei (Brasil, 1988).

Não obstante os movimentos sociais, o modelo inclusivo enfrenta desafios que precisam ser superados a fim de possibilitar e facilitar a acessibilidade, e conseqüentemente a transposição de dificuldades que representam as barreiras para a efetiva participação de pessoas nos vários âmbitos da vida social e educacional. Assim, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, além de acompanhar a evolução do conhecimento e das lutas sociais, visa a construção de políticas públicas que promovam a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo, portanto, como objetivo, não só a garantia de acesso, prevista na Constituição, mas também a busca por uma educação de qualidade a todos (Brasil, 2008). A educação especial inclusiva abrange desde a Educação Infantil, jovens e adultos, indígenas, do campo, quilombola, estendendo-se à educação superior.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entendemos, marcou e desencadeou um momento histórico na garantia do acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes com deficiência nas escolas comuns, e na medida em que os discentes com deficiência concluem a educação no ensino regular, a demanda pelo acesso ao ensino superior por esse público aumentou. Nesse sentido, políticas públicas foram necessárias para que as instituições de ensino superior (IES) pudessem acolher os discentes com deficiência, sendo que em 2003, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 3.284, que prevê a acessibilidade, por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e instrumentais (Brasil, 2003).

A eliminação de barreiras, concordamos, é condição para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional, e nessa perspectiva, a inclusão de pessoas com deficiência deve ser

analisada por meio das lentes das dimensões da acessibilidade, que Sasaki (2009) classifica em: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras na elaboração e utilização dos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência).

A partir do entendimento de que a inclusão é um processo e a acessibilidade é uma condição para que a inclusão possa ocorrer, a garantia dessa acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, é uma questão de justiça social. Acreditamos, assim, que a inclusão dialoga com a concepção de justiça e equidade propostas por Rawls (1999) que afirma que numa sociedade justa, as liberdades, a cidadania e os direitos assegurados são invioláveis. Para Rawls a concepção da justiça como equidade pressupõe uma posição de igualdade na qual ninguém é favorecido ou desfavorecido nas escolhas de princípios que regerão os direitos e deveres básicos. Posto isso, o meio não pode ser um impeditivo para o acesso da pessoa com deficiência a qualquer nível de ensino, como também a relação dessa pessoa com o meio deve ser facilitada e assegurada mediante o atendimento às dimensões da acessibilidade, visto que a justiça social pressupõe a distribuição equitativa dos bens públicos pelo Estado (Rawls, 1997; Rohling, 2015).

A inclusão no ensino superior, contudo, é um fenômeno recente. O direito à educação especial está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que prevê o atendimento educacional especializado, com recursos pedagógicos específicos para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). Contudo, foi a partir da Lei nº 13.409, de 2016, que a reserva de vagas para o ingresso de alunos com deficiência nas escolas técnicas e nas instituições federais de ensino superior se tornou obrigatória (Brasil, 2016). Essa política pública resultou no aumento do número de matrículas de alunos com deficiência, que de 2009 a 2019, saltou de 20.530 para 48.520, ou seja, um aumento de 136,34% (Inep, 2009, 2019).

Números recentes do Censo da Educação Superior (Inep, 2019) evidenciaram que esses alunos se concentram, em sua maioria, nas universidades públicas quando considerada a organização acadêmica [universidade, centro universitário, faculdade e instituto federal] em conjunto com a categoria administrativa [pública, privada e especial]. Em 2019, dos 48.520 discentes que estavam cursando o ensino superior, 31,56% eram de universidades públicas, 24,24% de universidades privadas, 22,85% de centros universitários privados, 13,63% de faculdades privadas, o restante 7,71%, correspondem as demais organizações acadêmicas com a respectiva categoria administrativa (Inep, 2019).

Independentemente da organização acadêmica ou categoria administrativa, a garantia de acesso sem a efetivação da acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem não assegura a permanência, e muito menos a conclusão dos estudos por pessoas com deficiência. Há, portanto um amplo escopo temático a ser explorado, principalmente no âmbito do ensino da contabilidade, visto que esse é um tema marginal a essa área do conhecimento.

Em relação ao curso de Ciências Contábeis, os dados do Censo da Educação Superior apontam ser este o quinto curso brasileiro em número de matrículas de alunos com deficiência (Inep, 2019), o que resulta na necessidade de pesquisas que promovam a compreensão sobre como a acessibilidade e inclusão têm sido tratadas no curso. Nesse sentido, cremos que seja relevante refletir sobre a acessibilidade no processo de inclusão na graduação em Ciências Contábeis, por meio de percepções e experiências dos envolvidos direta e indiretamente no processo educativo.

Discutir a acessibilidade e conseqüente inclusão de discentes com deficiência é necessário, pois as investigações, sobretudo as nacionais, têm se restringido a algumas dimensões da

acessibilidade, sobretudo a arquitetônica, comunicacional e instrumental, apontando fragilidades no que tange à formação docente, à disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos e às dificuldades de equipes de apoio (Carmo, Cunha et al., 2011; Carmo, Miranda et al., 2011; Pieczkowski & Naujorks, 2012; Santos & Costa, 2019).

Dado o exposto, esta pesquisa tem por objetivo problematizar como a acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, é promovida e percebida nos cursos de Ciências Contábeis de uma IES pública federal mineira. Possíveis dificuldades e obstáculos, bem como desafios já vivenciados e, possivelmente, a vivenciar sobre o processo de inclusão poderão ser confirmados nas falas dos envolvidos, particularmente no tocante às experiências de docentes e discentes. Ademais, a pesquisa poderá oferecer novos elementos para a discussão sobre as barreiras à acessibilidade e inclusão, assim como ensejar a formulação de diagnóstico e apontar investimentos necessários para ações no sentido de promoção de práticas inclusivas específicas a cada dimensão da acessibilidade. Igualmente, esperamos contribuir para a literatura acerca da acessibilidade e inclusão no ensino superior e, mais especificamente, em Ciências Contábeis.

Teoricamente, o presente estudo se ancora na discussão proposta pela Teoria da Justiça de Rawls que defende que desigualdades devem ser mitigadas e eliminadas a partir do princípio de estrutura básica da sociedade, maneira pela qual as instituições sociais distribuem os direitos e deveres fundamentais, mediante ações justas e equitativas (Rawls, 1997, 1999). À luz do aparato legal que trata da educação inclusiva no Brasil, é possível refletir a partir das premissas da Teoria da Justiça sobre o direito das pessoas com deficiência à educação, no ensino superior.

Adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa e a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para a construção e análise de evidências resultantes de entrevistas em profundidade realizadas com o *corpus* da pesquisa em um total de 29 participantes, sendo eles uma diretora de Unidade Acadêmica, um coordenador de curso, duas coordenadoras da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae), dezessete docentes, e oito discentes com deficiência.

A discussão proposta se circunscreve espacialmente à uma única Instituição de Ensino Superior pública federal do estado de Minas Gerais, que oferta dois cursos de Ciências Contábeis, escolhida intencionalmente como campo da investigação, de acordo com os seguintes parâmetros: a quantidade de discentes com deficiência cursando o ensino superior em universidades federais; a quantidade de universidades públicas federais por região geográfica e por quantitativo de discentes com deficiência; a quantidade de discentes com deficiência nos cursos de ciências contábeis; e por fim, a alocação desses discentes em *campi* na sede e fora de sede. Este último parâmetro, cremos, poderia revelar distintas experiências e, portanto, diferentes percepções sobre a acessibilidade e a inclusão.

Como delimitação temporal, sobretudo devido à necessidade de se identificar os discentes com deficiência no curso, o período de coleta de informações foi ampliado a estudantes matriculados nos anos de 2007 a 2021, justificando-se o período por ser 2007 o ano inicial de oferta do curso no *campus* fora de sede na IES.

No contexto das políticas educacionais, entendemos que a discussão proposta nesta pesquisa reforçam a urgência do envolvimento da comunidade acadêmica em ações, atitudes e práticas, no sentido de transformar o ambiente universitário, de forma geral, e o ambiente dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, de forma específica, a fim de tornar pleno o acesso e permanência de discentes com deficiência nesses espaços voltados ao ensino. Adicionalmente, acreditamos que este estudo contribui para uma reflexão crítica acerca do papel social de cada um na promoção e garantia da acessibilidade e inclusão.

Reflexões Teóricas

A garantia do acesso ao ensino superior, ou a qualquer nível de ensino, sem a devida garantia das condições de acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem não assegura a permanência, muito menos a conclusão dos estudos por pessoas com deficiência. Entre os fatores que limitam a garantia de acesso, permanência e conclusão do ensino superior de pessoas com deficiência, as pesquisas, de forma geral, apontam críticas quanto ao atendimento das dimensões da acessibilidade (Carmo, Cunha et al., 2011; Carmo, Miranda et al., 2011; Emong & Eron, 2016; Hanafin et al., 2007; Pieczkowski, & Naujorks, 2012; Santos & Costa, 2019; Santos et al., 2016), sem, contudo, tratar das seis dimensões de forma conjunta, como propõe Sasaki (2009).

No modelo social da deficiência, Sasaki (2003) afirma que cabe à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, atitudinais, e programáticas para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Igualmente, se não forem oportunizadas condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, no contexto educacional como se discute nesta pesquisa, não haverá equidade ou justiça social. Estas são questões que devem estar incluídas na ordem das discussões, de modo que temas como a justiça social e eliminação de barreiras à acessibilidade não sejam preteridos.

Teoria da Justiça de Rawls

A Teoria da Justiça, criada por John Rawls em 1971, afirma que justiça é a primeira virtude das instituições sociais, e por isso, as leis e até mesmo as instituições sociais devem ser reformuladas ou abolidas se são injustas. Para Rawls (1997), há, contudo, uma dualidade sobre o que pode ser considerado justo e injusto: as leis, as instituições, os sistemas sociais, as ações de muitas espécies, incluindo decisões, julgamentos e imputações, as atitudes e disposições das pessoas às próprias pessoas. Essa dualidade, entendemos, leva às desigualdades. Tais desigualdades são determinadas em parte pelos sistemas políticos e pelas circunstâncias econômicas e sociais (Rawls, 1997, 1999).

Numa sociedade justa, as liberdades, a cidadania e os direitos assegurados são invioláveis. Os cidadãos são considerados detentores de capacidades necessárias e de personalidade que os habilitam a participar da sociedade a partir de um sistema de cooperação justo, visando o benefício a todos (Silva, 1998). Mediante a cooperação social, Rawls (1997) entende que os homens escolhem juntos os princípios que regerão os direitos e deveres básicos, e aceitam os mesmos princípios de justiça.

A sociedade bem ordenada, como expõe Rawls, é aquela regulada por uma concepção pública de justiça. Assim, o Estado é uma instituição que deve zelar pela equidade, cabendo a ele a distribuição equitativa dos bens públicos (Rohling, 2015). A justiça concebida como equidade pressupõe uma posição de igualdade na qual ninguém é favorecido ou desfavorecido nas escolhas dos princípios que posteriormente refletirão na legislação para a estruturação básica da sociedade (Rawls, 1997). Embora não fosse um teórico da educação, as declarações de Rawls tinham por objeto a educação, a partir do princípio de estrutura básica da sociedade na qual as instituições sociais possam ser justas e equitativas.

A educação é interpretada como um direito social, e apesar de ter um caráter subjetivo, acontece de modo público, ou seja, é direito público subjetivo (Rohling, 2015), e por isso, os cidadãos podem reivindicá-la, visto que seu oferecimento é de interesse de todos. A influência da Teoria da Justiça de Rawls na definição das políticas educacionais atuais ocorre justamente pelo entendimento de justiça como equidade e, portanto, uma prática social, que leve em conta as condições dos menos favorecidos, fazendo desaparecer as desigualdades de ordem social (Rohling, 2016). Para Rawls (1999) a educação promove o desenvolvimento e treinamento de habilidades e

aptidões de um lado, e, de outro, o ensinamento cívico, constitucional e das virtudes, como meio para o sustento e senso de cooperação.

O valor da educação está associado à promoção da autonomia individual e à redução das desigualdades sociais (Rohling, 2016). Dessa forma, deve não apenas contribuir, mas resultar na redução das desigualdades e barreiras, permitindo aos indivíduos autonomia, capacitação e participação significativa na sociedade. Assim, entendemos que a questão da acessibilidade se constitui como um fator de justiça social e se articula com a teoria apresentada, a partir da concepção de justiça como equidade, que pressupõe condições de igualdades (Rawls, 1997).

A necessidade de uma educação inclusiva e de qualidade, na qual os discentes com deficiência tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e conclusão de seus cursos, é condição para a transformação das condições sociais ainda existentes, nas quais “termos como *excepcionais* e *portadores de necessidades especiais* [...] embora anacrônicos e incorretos, persistem na sociedade, particularmente por serem repetidos pela mídia” (Maior, 2017, p. 30).

Sobre a Inclusão e as Dimensões da Acessibilidade

No campo das ciências sociais, a inclusão é definida como a disponibilização de oportunidades igualitárias às pessoas dentro da sociedade. No tocante à inclusão educacional é um “fenômeno educativo [que] acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho, na comunidade” (Mendes, 2017, p. 68).

Por outro lado, a educação inclusiva é entendida como o oferecimento de um ambiente educacional que promova a participação de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, no mesmo ambiente e com as mesmas oportunidades, a fim de que a socialização do conhecimento se dê de forma igualitária e participativa (Hehir *et al*, 2016). Para tanto, a reestruturação da instituição de ensino, bem como as adaptações que considerem as especificidades e necessidades desse aluno devem ser realizadas (Polat, 2011).

No ensino superior, é em 1999 que o Decreto nº 3.298 prelude, de forma breve, a possibilidade do ingresso das pessoas com deficiência ao tratar sobre a “inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (Brasil, 1999, p. 7). Ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o decreto prevê a adaptação, disponibilização de apoio e tempo adicional em provas de processos seletivos. Igualmente, reforça ser competência do MEC a expedição de instruções sobre inclusão de itens ou disciplinas nos currículos, a fim de observar as pessoas com deficiência.

A inclusão, necessário destacar, ocorre quando a acessibilidade é proporcionada às pessoas com deficiência. A acessibilidade, portanto, é a “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” pelas pessoas com deficiência (Brasil, 2015, p. 1).

Em 2003, ao considerar a necessidade de assegurar condições básicas de acesso ao ensino superior às pessoas com deficiência, a Portaria MEC nº 3.284, definiu como requisitos mínimos de acessibilidade aos alunos com deficiência física, visual e auditiva, a eliminação de barreiras arquitetônicas, a reserva de vagas nos estacionamento, construção de rampas, colocação de elevadores, instalação de bebedouros, adaptação das portas e banheiros para o acesso de pessoas que usam cadeira de rodas, máquina de datilografia e impressora braile, sistema de síntese de voz, amplificador de texto, aquisição de acervo bibliográfico em braile, disponibilização de intérprete de libras e flexibilidade de provas (Brasil, 2003).

Também com o fim de assegurar condições básicas de inclusão, foi designado, em 2004, pelo Decreto nº 5.296 que os estabelecimentos de ensino públicos e privados deveriam proporcionar

condições de acesso e utilização pelas pessoas com deficiência a todos os espaços, tais como sala de aula, laboratório, biblioteca, auditório, ginásio, áreas de lazer, bebedouros e sanitários (Brasil, 2004). Com o propósito de cumprir o decreto e promover a inclusão dos alunos com deficiência na educação superior, o Ministério da Educação, lançou em 2005, o Programa Incluir que disponibilizou recursos financeiros aos projetos selecionados por meio de chamadas públicas concorrenciais, fomentou a criação e a consolidação dos núcleos de acessibilidade na busca pela eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2013).

Outro avanço deriva, em 2015, da instituição da Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que entendemos é extensiva ao sistema educacional, ao classificar as barreiras da inclusão plena. Esse documento classifica as barreiras em: (i) urbanísticas; (ii) arquitetônicas; (iii) transportes; (iv) nas comunicações e na informação; (v) atitudinais; e (vi) tecnológicas (Brasil, 2015). Sassaki (2009), todavia, já aglutinara os exemplos de acessibilidade em seis dimensões, exemplificando sua ocorrência nos campos do lazer, trabalho e educação, bem como destacando seus objetivos.

No campo da Educação a (i) acessibilidade arquitetônica visa a eliminação de barreiras nos edifícios, bibliotecas, instalações, equipamentos, mobiliários e nos transportes escolares; (ii) a acessibilidade comunicacional busca suprir as dificuldades de comunicação, sinalização e conteúdos curriculares mediante a utilização adequada de linguagens e códigos; (iii) a acessibilidade metodológica, visa o sucesso do ensino e da aprendizagem por meio de práticas educacionais adequadas; (iv) a acessibilidade instrumental, busca eliminar barreiras nos instrumentos, dispositivos, materiais e acessórios; (v) a acessibilidade programática que visa garantir a exclusão de barreiras invisíveis contidas nos programas, regulamentos, portarias e normas; e (vi) a acessibilidade atitudinal que busca mitigar comportamentos discriminatórios e preconceituosos no ambiente educacional. As práticas inclusivas contempladas nas dimensões de acessibilidade apresentadas por Sassaki (2009), que podem e devem ser implementadas no contexto da educação, são vistas na Tabela 1.

Tabela 1

Práticas Inclusivas conforme as Dimensões de Acessibilidade

Dimensões de Acessibilidade	Práticas Inclusivas
Acessibilidade Arquitetônica	Sinalização tátil, sonora e visual; rampa de acesso com corrimão; entrada/saída com dimensionamento; equipamentos eletromecânicos (elevadores, esteiras rolantes, entre outros); banheiros adaptados; espaço para atendimento adaptado; mobiliário adaptado; bebedouros e lavabos adaptados; ambientes desobstruídos que facilitam a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual.
Acessibilidade Comunicacional	Recursos de acessibilidade comunicacional; ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para comunicação com alunos surdos; oferta da disciplina de LIBRAS; disponibilização de tradutor e intérprete de LIBRAS; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; disponibilização de guia-intérprete; recursos de acessibilidade à comunicação; recursos de informática acessível.
Acessibilidade Metodológica	Utilização de material didático adequado; e adaptação do método e técnicas de ensino.

Dimensões de Acessibilidade	Práticas Inclusivas
Acessibilidade Instrumental	Adaptação dos instrumentos de escrita utilizados na sala de aula, biblioteca, secretaria e lanchonete; disponibilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais; material didático acessível; material em formato impresso; material com caractere ampliado; material pedagógico tátil; material didático em formato impresso acessível; material em áudio; material em braile; material didático em língua brasileira de sinais (Libras); adequação das gavetas, prateleiras, computadores e acessórios.
Acessibilidade Atitudinal	Realização de atividades de sensibilização e conscientização; estimular a convivência.
Acessibilidade Programática	Revisão atenta dos programas, regulamentos, portarias e normas.

Fonte: Elaboração própria, com base em Sasaki (2009) e Inep (2019).

As práticas realizadas no sentido de reduzir as barreiras da acessibilidade, além de necessárias, são obrigatórias para o processo de inclusão. Entretanto, estudos diversos apontam que ainda há muito que ser feito, pois mesmo diante das várias adequações realizadas, a necessidade de eliminação de barreiras arquitetônicas ainda é um dos desafios de acessibilidade presente nas universidades (Costa & Souza, 2014). Também barreiras comunicacionais dificultam a inclusão de discentes com deficiência, visto que o processo de comunicação, sobretudo com discentes surdos e cegos, necessita tanto de intérpretes quanto de equipamentos (Emong e Eron, 2016). Quanto às barreiras instrumentais os materiais disponibilizados, quando existentes, são inacessíveis a grande parte dos discentes (Carmo, Cunha et al., 2011; Carmo, Miranda et al., 2011).

Para além da promoção de políticas públicas e investimentos em acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental, destaca-se a necessidade de formação docente voltada ao atendimento da pessoa com deficiência (Pivetta et al., 2016; Rosa et al., 2020), de adaptação do currículo e das práticas de ensino aprendizagem e de avaliação (Pieczkowski & Naujorks, 2012), de modo a reduzir barreiras metodológicas. Em adição à adaptação dos métodos e técnicas de ensino, as atitudes do corpo docente, segundo Edna (2016), favorecem o sucesso dos alunos com deficiência.

Entendemos que enquanto as acessibilidades arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática sejam de natureza concreta e, portanto, verificáveis quanto à minimização e extinção das barreiras que as caracterizam, a acessibilidade atitudinal é, em sua essência, de natureza abstrata. Estudos (Alnahdi et al., 2020; Carmo, Cunha et al., 2011; Carmo, Miranda et al., 2011; Huskin et al., 2017, Santos & Costa, 2019) têm revelado considerações interessantes acerca de atitudes docentes e dos próprios discentes com deficiência. Sobre as atitudes do corpo docente, o aumento do contato com alunos com deficiência, tende a promover atitudes mais positivas, entretanto, além da quantidade, é preciso considerar a qualidade na interação docente-discente com deficiência. É preciso reconhecer e valorizar a diversidade dos indivíduos de forma positiva, uma vez que as atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência acontecem porque, muitas vezes, tem-se uma visão insuficiente, incorreta e preconceituosa de sua capacidade, revelando, inclusive atitudes capacitistas.

Outra questão não menos importante que necessita ser discutida refere-se à estigmatização, visto que discentes com deficiência, em diferentes situações, não revelam a sua deficiência para não serem vistos ou tratados como diferentes (Kendall, 2016). A aceitação da pessoa com deficiência como indivíduo, mediante relações interpessoais recíprocas e aceitação social evitam atitudes

excludentes, como discriminação, *bullying*, marginalização e autoexclusão (Hall, 2009). Bell et al. (2016) complementam que a partir do momento em que o discente com deficiência deixa de revelar a sua condição, isso pode afetar negativamente sua participação plena e igualitária na vida acadêmica. Entende-se como divulgação de uma deficiência o momento pelo qual o aluno comunica ser uma pessoa com deficiência.

A divulgação da deficiência é uma escolha importante a ser tomada pelo discente ou por seu responsável legal, sendo o primeiro passo para que receba o apoio institucional necessário ao longo de sua trajetória acadêmica. Todavia, a divulgação, a depender da deficiência, pode ser uma escolha ou não. Os discentes em que a deficiência não é visível podem optar por divulgá-la ou não, já para aqueles em que a deficiência é altamente visível, essa escolha pode ser forçada devido a sua nitidez (Bell et al., 2016; Cesarei, 2008). Diversos fatores estão relacionados à decisão de se revelar uma deficiência como, por exemplo, status sociodemográfico, contextuais e fatores relacionais, considerados fatores externos, ou fatores internos como questões pessoais e psicológicas (Bell et al., 2016; Pivetta et al., 2016).

Quando o discente não assume sua condição, isso impede o acesso a uma aprendizagem com suporte acadêmico adequado, o que pode afetar sua permanência no curso e instituição, e a consequente conclusão do curso. Logo, é importante que as universidades implantem medidas que incentivem os discentes a informarem sua deficiência, dada sua reponsabilidade na redução das barreiras atitudinais.

Trajectoria Metodológica

No sentido de alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa, epistemologicamente, ancora-se no paradigma interpretativista, mediante o uso de técnicas qualitativas. Pesquisas interpretativistas buscam uma explicação acerca do fenômeno em estudo, como é a proposta desta investigação, por meio da subjetividade individual do *corpus* da pesquisa, visto que o mundo social é um processo emergente criado pelos indivíduos envolvidos (Burrell & Morgan, 1979).

Ao lançar mão deste procedimento metodológico, o *corpus* tem a oportunidade de expressar e/ou compartilhar sua opinião sobre questões que percebem como importante problematizar. Com isto, é possível centralizar a análise nas diversas situações percebidas e experienciadas, sobretudo por docentes e os/as discentes com deficiência, com relação às dimensões da acessibilidade e à percepção sobre a promoção da inclusão nos cursos em análise. Também oportuniza compreender e discutir como, e se, a justiça social transparece nos relatos.

Dada a importância de entender o conhecimento e envolvimento dos sujeitos que efetivamente são responsáveis pela promoção da acessibilidade e consequente inclusão nos cursos investigados, adotamos a abordagem qualitativa. Para a construção das evidências foram conduzidas entrevistas em profundidade com uma diretora de unidade acadêmica, duas coordenadoras da Depae, um coordenador de curso, dezessete docentes e oito discentes, totalizando 29 (vinte e nove) entrevistados.

Como critério de seleção e contato com os discentes com deficiência, devido, sobretudo à Lei Geral de Proteção de Dados, entendemos que o percurso deve ser apresentado. Os nomes e contatos dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis – com vínculo e egressos – no período de 2007 a 2021 foram solicitados, mediante abertura de processo no Sistema Eletrônico de Informação (SEI) da IES, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa, a qual está registrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 52632321.5.0000.5152. A cessão dos dados foi aprovada, porém devido ao sigilo das informações, elas foram encaminhadas ao e-mail dos pesquisadores após assinatura de Termo de Confidencialidade.

Conforme a base de dados encaminhada pela Divisão de Informações e Atendimento ao Acadêmico (DINFA), a IES possuía 73 alunos com deficiência matriculados no período de 2007 a 2021. A todos foi encaminhado um questionário para confirmação do tipo de deficiência e consulta-convite para agendamento da entrevista. Recebemos a devolutiva de 14 discentes, como se vê na Tabela 2, onde segregamos os tipos de deficiência, a frequência de discentes conforme a base de dados, e as devolutivas de respostas por *campi*.

Tabela 2

Quantitativo de Discentes por Campi, Tipo de Deficiência e Técnica de Coleta de Dados

Tipo de Deficiência	Base de dados IES		Entrevistas e Questionário	
	<i>Campus</i> Sede	<i>Campus</i> Fora de Sede	<i>Campus</i> Sede	<i>Campus</i> Fora de Sede
Deficiência Auditiva (parcial ou bilateral)	06	01	02	01
Deficiência Intelectual	00	01	00	01
Deficiência Física	36	07	01	00
Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira)	08	03	04	00
Deficiência Múltipla	01	00	00	00
Surdez	02	02	02	02
Outras deficiências (não especificado)	04	02	00	00
TOTAL	57	16	10	04

Fonte: dados da pesquisa.

Outra etapa de caracterização e refinamento do *corpus* da pesquisa foi necessária, por considerarmos a possibilidade de que alguns docentes pudessem ainda não ter a experiência de ministrar aulas aos discentes com deficiência. Por isso, também encaminhamos um questionário para confirmação dessa informação, bem como para consulta-convite a fim de agendamento da entrevista. Após essa consulta sintetizamos as informações na Tabela 3. Exclusivamente, em relação aos discentes com deficiência, consideramos na análise respostas obtidas mediante dois instrumentos de coleta: as entrevistas e o questionário. Justificamos essa decisão devido à dificuldade de realização de entrevistas presenciais com o acompanhamento de interpretes aos discentes que responderam afirmativamente ao nosso convite.

O guia de entrevistas foi construído de acordo com a fundamentação teórica deste estudo, de forma a revelar as experiências do *corpus* da pesquisa por meio de indicadores temáticos. As perguntas buscaram tratar da amplitude do tema, e por isso, foram apresentadas da forma mais aberta possível, com questionamentos sobre “para você o que é inclusão educacional?”; “me fale quais são os desafios e as dificuldades...”, “sobre as barreiras à acessibilidade... como a IES, seu curso e você têm transposto...”, “me fale sobre as práticas inclusivas observadas e adotadas por você...” e “como essas dificuldades [barreiras percebidas por você] podem ser mitigadas?”. Foram realizadas duas entrevistas piloto, com docentes que já ministraram aulas aos discentes com deficiência, no *campus* fora de sede, a fim de ajustes, se necessários. Todas as entrevistas, após transcrição foram encaminhadas ao *corpus* da pesquisa com o fim eventuais correções, inclusões ou exclusões das informações prestadas.

Tabela 3*Corpus da Pesquisa por Campus, Função e Instrumento de Coleta Analisado*

Função	<i>Corpus</i> (população)		<i>Campi</i>				Σ
	<i>Campus</i> Sede	<i>Campus</i> Fora de Sede	Sede		Fora de Sede		
			Entrevista	Questionário	Entrevista	Questionário	
Diretor (a) da Unidade Acadêmica	01	01	00	-	01	-	01
Coordenadoras da Depae	01	01	01	-	01	-	02
Coordenador (a) de curso	01	01	00	-	01	-	01
Docentes	30	10	10	-	07	-	17
Discentes	57	16	01	02	03	02	08
TOTAL	90	29	12	02	13	02	29

Fonte: dados da pesquisa.

Para a análise e interpretação das evidências coletadas adotamos a Análise de Conteúdo, cuja técnica requer a organização por parte do pesquisador da informação contida na mensagem obtida por meio de uma comunicação dual em forma de diálogo, a partir da pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016). Na pré-análise, as informações foram organizadas e sistematizadas, resultando na codificação. Dessa codificação emergiram os “nós” que são aqueles termos ou palavras com maior frequência (Categorização Analítica). A identificação dos nós ou palavras-chave possibilita a exploração do material, e, por conseguinte a interpretação a partir da captação dos conteúdos manifestos e latentes contido do material coletado. Por meio dessa análise inicial identificamos as categorias de análise apresentadas na Tabela 4. A organização das categorias, das subcategorias e dos trechos dos textos foi realizada por meio do software MAXQDA®.

Tabela 4*Apresentação de Categorias, Subcategorias e Indicadores Temáticos*

Categorias: Dimensões da acessibilidade [programática, arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, e atitudinal]	
<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores temáticos</i>
Conhecimento	[das] Barreiras à acessibilidade
	Desafios e dificuldades [ao processo de inclusão].
Envolvimento	Práticas adotadas [para promoção das dimensões da acessibilidade]
	Exemplos de ações [do <i>corpus</i> da pesquisa] em sua atuação [em sala de aula e fora dela].
	[com a] Inclusão educacional

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando a temática investigada, as palavras “Libras” (150 vezes), “inclusão” (147 vezes), “dificuldade” (114 vezes), “acesso” (103 vezes), “material” (92 vezes) e “problema” (89 vezes), podem indicar a existência de dificuldades para a inclusão. O domínio e uso da Língua de Sinais é uma dificuldade reconhecida por docentes, enquanto a necessidade e presença de intérpretes, também em atividades extraclases evidencia um desafio para a inclusão.

A análise foi conduzida com mais profundidade, nas seções específicas a cada uma das dimensões, discutindo-se a percepção sobre a promoção da acessibilidade programática, arquitetônica, instrumental, comunicacional, metodológica e atitudinal no contexto de ambos os cursos investigados, onde discutimos as percepções acerca das dificuldades e desafios à inclusão.

Acessibilidade Programática

Na IES, campo da investigação, os relatos sinalizam que a Universidade está atenta em promover a legislação, normativas, portarias, regulamentos, e demais instrumentos legais e institucionais que preveem a acessibilidade programática. Porém tais falas são enfáticas no sentido de reafirmar a percepção de que não é suficiente a existência da lei; é preciso que ela seja difundida e efetivada. A acessibilidade programática se dá pelo conhecimento e pela aplicação das políticas públicas, visto que, sobretudo os discentes por muitas vezes não conhecerem o seu direito, acabam por não vislumbrarem a acessibilidade que lhe é garantida. Uma das discentes com surdez, por exemplo, destaca que “[...] não sabia, não conhecia as leis. Eu sei que a lei da Libras foi inserida em 2002, mas nenhum diretor me participou dos direitos que eu tinha [...]” (DI3, 2022)

Os docentes denotam conhecimento sobre a acessibilidade programática, no tocante à legislação, mas tecem críticas quanto às ações da instituição de ensino para os ajustes e operacionalização da mesma, entendendo que a Universidade “poderia fazer mais” (DO15, 2022). A compreensão de (DO10, 2022) é que “[...] **A política precisa ser longitudinal, eu acho que ela é muito pontual**, estamos focados no ingresso, não estamos acompanhando que tipo de experiência essa pessoa tem durante o seu percurso e após o seu percurso na universidade”. Igualmente a docente (DO1, 2022) entende que:

Existe a legislação, já tem muitos anos na verdade, para que pessoas com deficiência acessem a universidade, seja como estudante, seja como técnico administrativo, servidores, professores, enfim, mas a gente vê na verdade que é algo que tem na legislação, **mas para colocar em prática, ainda temos um caminho muito árduo pela frente** [...] deveria existir dispositivos legais para que as pessoas que estão dentro da universidade tenham uma formação mínima para dialogar [...], para formar essas pessoas. [...] Como que você traz essas pessoas para dentro do espaço universitário e não prepara a comunidade que já está (inserida) para recebê-las [...]? O desenho de políticas públicas ele é muito falho, a gente tem um desenho muito focado no acesso, no ingresso, então **a gente precisa de um desenho de política que acompanhe desde o ingresso, toda permanência, até o momento inclusive de sair da universidade**. (DO1, 2022)

É inegável, no que diz respeito às políticas públicas, a existência de preceitos constitucionais, normativas, regulamentos, instrumentos legais, decretos, portarias, que tratam da inclusão e acessibilidade no sistema educacional como aponta Sassaki (2009). Esse arcabouço legal, inclusive, garante a justiça social prevista como equidade onde ninguém é favorecido ou desfavorecido (Rawls, 1999), e nesse sentido são garantidos direitos às pessoas com deficiência para que a inclusão possa [ou deva] ocorrer.

Embora os recortes das falas apontem o foco da legislação na promoção do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, com críticas à promoção da permanência e conclusão, é

necessário ressaltar, que as políticas não estão pautadas somente no acesso. Ela [a legislação] prevê condições para a aprendizagem e permanência do aluno com deficiência através da promoção da acessibilidade, como tratado com maior ênfase no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), lei que trata exclusivamente da inclusão da pessoa com deficiência. As falas recortadas de DO1, DO10 e DO15 indicam a necessidade de adequações, em especial, para acompanhamento do discente com deficiência durante sua permanência na instituição e curso.

Entendemos que para além de políticas com foco no ingresso, permanência e conclusão do curso, são necessárias políticas que acompanhem o egresso com deficiência, visto que é preciso compreender questões relativas à empregabilidade desse graduado, pois elas poderão refletir a eficiência de outras dimensões da acessibilidade como, por exemplo, a comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal no contexto dos cursos, e a acessibilidade arquitetônica, no âmbito da instituição de ensino.

Acessibilidade Arquitetônica

A eliminação das barreiras arquitetônicas é uma das prerrogativas presentes na legislação brasileira que prevê que todos os espaços públicos devem ser adequados para atender às especificidades das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). A universidade, como uma instituição pública de ensino, precisa então garantir que seus espaços sejam acessíveis. Entretanto, verifica-se pela fala de docentes que algumas barreiras arquitetônicas ainda são percebidas na IES em ambos os *campi* onde os cursos de Ciências Contábeis são ofertados.

É consenso que ao longo do tempo a IES vêm adequando os acessos conforme a legislação [acessibilidade programática], entretanto, os ambientes ainda são de difícil acesso. Alguns blocos possuem rampa, porém não possuem elevador; já outros blocos possuem elevador, mas não possuem rampa (DO18, 2022). As evidências revelam aderência a resultados de estudos anteriores, tanto nacionais (Carmo, Cunha et al., 2011; Carmo, Miranda et al., 2011; Pieczkowski & Naujorks, 2012; Santos & Costa, 2019; Santos et al., 2016), como internacionais (Emong & Eron, 2016; Hanafin et al., 2007; Pivetta et al., 2016), visto que as opiniões, tanto de docentes quanto da coordenadora da Depae (CD1, 2022) são convergentes quanto aos espaços pouco acessíveis.

As respostas revelam que o advérbio “não” foi utilizado, em sua maioria, em declarações acerca de barreiras que impedem a acessibilidade arquitetônica: “não são adaptadas”, “não tem”, “não é acessível”, o que denota o conhecimento do *corpus* da pesquisa quanto aos desafios e dificuldades para eliminação de barreiras dessa natureza. Contudo, o termo também expressa o desconhecimento e a falta de envolvimento: “não lembro”, “não conheço”, “não sei”.

Para que a acessibilidade arquitetônica ocorra é necessário que os espaços de convivência e lazer sejam acessíveis e estejam desobstruídos, assim como os espaços de acesso interno como sala da coordenação, salas de aula e outros ambientes institucionais. Também é necessária sinalização tátil, sonora e visual; rampa de acesso com corrimão; entrada e saída com dimensionamento; equipamentos eletromecânicos (elevadores, esteiras rolantes, entre outros); banheiros adaptados; espaço para atendimento adaptado; mobiliário adaptado; bebedouros e lavabos adaptados; ambientes desobstruídos que facilitam a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual, como explica Sasaki (2003, 2009).

As evidências sinalizam diversos desafios e dificuldades à acessibilidade de discentes com mobilidade reduzida. Para os discentes “os elevadores são antigos, podiam renová-los, alguns não estão nem funcionando, isso é uma grande barreira para o cadeirante” (DI2, 2022); “[Os elevadores] são horríveis, eles demoram muito, tem muitos problemas técnicos, a pessoa fica sem ar, porque demora muito a ter acesso, ele sobe muito devagar e às vezes eles estragam” (DI3, 2022).

A precariedade de equipamentos que promovem a acessibilidade arquitetônica é confirmada também por docentes que “[...] tivemos casos de discente no *campus* [fora de sede] que tiveram que

ser carregados escada acima, escada abaixo por falta de elevador, porque o elevador estava quebrado, aí você começa a perceber uma ausência de manutenção”. (DO2, 2022); No *campus* [sede] “o elevador historicamente tem um período que não funciona [...], não tem rampa para subir, então fica difícil, (o aluno) tem que desistir da aula aquele dia, fica impossível dele subir” (DO2, 2022).

O estacionamento também é um desafio à acessibilidade, principalmente no *campus* fora de sede, pois além de ser de terra e irregular, é recoberto de pedra brita: “[...] **pensa para quem precisa andar de cadeira de roda [...] é uma limitação**”. (DO4, 2022). A reserva de vagas no campus fora de sede para pessoas com deficiência também é uma questão a ser resolvida: **“há pouco tempo é que foi construído esse cimentado com vaga para idoso e pra deficiente físico, antes era só pedra brita mesmo**”. (DO1, 2022).

O piso tátil para discentes com deficiência visual é outra dificuldade a ser eliminada, sobretudo no *campus* fora de sede, onde além de não estar presente em todos os espaços da universidade, é irregular e apresentar erros arquitetônicos. Diz a discente DI2 “na entrada da universidade não tem piso tátil, não tem, [pausa] tem no meio da universidade, mas na entrada não tem...”.

Tanto os docentes quanto a coordenadora do Depae, do *campus* fora de sede, comentam sobre os erros arquitetônicos relativos ao piso tátil que termina em frente a uma pilastra, por exemplo: “o chão possui algumas marcações táteis para discente com deficiência visual, porém tivemos casos na universidade, não sei se já foi consertado ou não, onde o caminho tátil estava na parede, então, de que adianta ter o caminho tátil se ele leva a lugar nenhum” (DO2, 2022). A coordenadora do Depae sintetiza todas as dificuldades de acessibilidade arquitetônicas no campus fora de sede em seu desabafo:

Alunos com deficiência visual já caíram no estacionamento, porque entre a passagem do pedestre e o lugar em que se estaciona um carro, por exemplo, tem uma vala [...] é cheio de pedregulho também. Aquelas pedras machucam. Então, um dos alunos com deficiência visual que ainda está na universidade ele já caiu e se machucou. Ele já até protocolou um pedido para a prefeitura de *campus* de [nome do município] para rever isso. Para criar piso tátil desde a entrada. [...] Se eu passo direto, eu vou para o estacionamento, entro no portão e vou direto em frente para passar pelo bloco administrativo, **e o piso tátil dá de frente para uma pilastra**. Ou seja, um estudante com deficiência visual vai bater o rosto numa pilastra, vai se machucar. Nem todo estudante com deficiência visual tem boa mobilidade e a orientação espacial. [...] Então, no caso desse estudante que perdeu a visão depois de adolescente, ele tinha muita dificuldade de se locomover no *campus*, muita dificuldade porque não há piso tátil em toda a universidade, você sabe disso, não há barras em todos os lugares abertos para que você possa segurar quando você está acessando os espaços. Em alguns locais, **falta colocar material como uma lixa nas paredes para as pessoas poderem se movimentar**. Isso não existe na universidade. (CD1, 2022)

Quanto à acessibilidade nos auditórios, os entrevistados do *campus* Sede entendem que eles são acessíveis, não reportando dificuldades em suas falas. No *campus* fora de sede, com exceção de DO17, todos os outros docentes concordam que o acesso é complicado e difícil para os discentes que usam cadeira de rodas, sobretudo por causa de uma plataforma elevatória apresentar defeitos. Inclusive, um misto de incredulidade e indignação quanto à inacessibilidade de um ambiente coletivo tão importante e necessário no contexto acadêmico estão presentes em falas de docentes, da diretora da unidade acadêmica, e da coordenadora da Depae.

E nos auditórios, pasme você, mas os nossos auditórios, eles são terríveis... o maior auditório que nós temos tem uma rampinha que leva a uma plataforma elevada que chega apenas a um elevador onde fica a mesa de cerimônias [...] o discente com deficiência tem que ficar mais para trás, porque tem umas escadas para descer para chegar lá embaixo [no espaço do auditório] que é uma coisa impressionante, **então uma pessoa numa cadeira de rodas não desceria aquilo de jeito nenhum.** (DO1, 2022)

A primeira formatura, a primeira turma nossa que formou [nesse *campus*], **nós tivemos que fazer a colação de grau (do lado de) fora (do auditório)**, porque tinha essa aluna (cadeirante), depois disso, foi feito uma rampa, uma rampa não, um elevador que o aluno entra e desce até a primeira fila do auditório. (DA1, 2022)

Então, nós temos problemas seríssimos, quando você pensa, por exemplo, o auditório. Os auditórios têm rampas. Mas, no auditório 1, que é o maior, é muito ruim. Ele tem rampa lateral que as pessoas com deficiência física, por exemplo, podem acessar com cadeira de rodas, mas o centro do auditório, por causa da escada, é muito perigoso. A possibilidade de uma pessoa com deficiência cair, se machucar, é muito grande. No auditório 1 há uma plataforma que não funciona direito. (CD1, 2022)

As opiniões convergem quanto à percepção de que as salas de aula são acessíveis. Entretanto alguns, como DO1, DO2, DO7, DO12, DO15 e outros, apontam que elas não possuem cadeiras especiais, o que revela a necessidade de acessibilidade. Sobre o Restaurante Universitário, um local, em nosso entendimento, que se constitui em espaço de convivência e de socialização, parte dos respondentes, com exceção dos discentes com deficiência, afirmou não o conhecerem por não frequentarem esse espaço. Outros, como DO1 (2022), no entanto, relataram que as bancadas para os alimentos são padronizadas, não existindo bancadas mais baixas para talheres, o que gera dificuldades para estudantes de baixa estatura e cadeirantes.

Igualmente, foi apontado que o laboratório de informática do curso, no *campus* fora de sede, é inadequado para pessoas com mobilidade reduzida. Nesse laboratório ocorrem aulas práticas da disciplina de estágio supervisionado, e diversas atividades práticas eventuais de outras disciplinas. A acessibilidade arquitetônica também é questionada no ambiente da biblioteca cujas estantes não são equipadas para uma pessoa que usa cadeira de rodas (DO11, 2022). Quanto aos banheiros, não há vaso sanitário e lavabo adaptado para uma pessoa com baixa estatura (DO1, DO2, 2022), e no *campus* fora de sede os banheiros dos andares superiores não possuem portas acessíveis para cadeirantes. Diferentemente, no *campus* Sede, os banheiros são acessíveis, com portas largas, vaso adaptado e barras de apoio, como citado pelos entrevistados. Sobre os bebedouros, os relatos apontam que apenas recentemente foram adequados para cadeirantes.

A análise quanto à acessibilidade arquitetônica, assim como apontado no estudo de Carmo, Cunha et al. (2011), Carmo, Miranda et al. (2011), e Costa e Souza (2014), apesar do *gap* temporal entre as pesquisas, evidencia dificuldades quanto à sua efetividade. Mesmo avançando nesse sentido, ambos os *campi* na IES investigada possuem barreiras a serem eliminadas, sobretudo no que diz respeito às rampas de acesso, aos elevadores e ao piso tátil. Os relatos, no entanto, não evidenciam a existência de ações práticas, no sentido de comunicar essas barreiras a um órgão competente que as eliminem ou, minimamente, reduzam, o que entendemos denotam ausência de envolvimento no sentido de superação das dificuldades e desafios atinentes à essa dimensão da acessibilidade.

Acessibilidade Instrumental

A acessibilidade instrumental visa a adaptação dos instrumentos de escrita e a disponibilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais didáticos como explica Sasaki (2009). Porém, o termo mais frequentemente usado pelo *corpus* da pesquisa, foi “não”, principalmente para demonstrar a ausência de materiais ou instrumentos adaptados para o ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis.

Discentes com deficiência auditiva relatam não terem acesso a esse tipo de acessibilidade, como por exemplo, material em Libras disponibilizado na biblioteca, o que corrobora com os achados de Emong e Eron (2016). Para os estudantes com deficiência visual as coordenadoras da Depae revelaram que a divisão realiza a adaptação de material e possui alguns instrumentos de tecnologia assistiva que são emprestados aos discentes ao longo de seu percurso formativo. No entanto, uma das coordenadoras da Depae entende que esses materiais disponíveis são poucos e reforça a necessidade de mais equipamentos de acessibilidade instrumental.

Nós temos falta de equipamento. Já solicitamos. Talvez ano que vem a gente consiga ter. [...] Eu penso que, em linhas gerais, é isso que temos, porque não temos muita coisa. Só solicitamos um novo scanner mais potente para auxiliar na organização do material. Em suma, não temos muita coisa [...] material permanente a gente tem muito pouco. (CD1, 2022)

No *campus* Sede foi relatada a presença de tecnologias assistivas, porém só foi apontada a disponibilização de leitores eletrônicos [*e-readers*]. Quanto à biblioteca, nos dois *campi*, os docentes DO3 e DO17 revelaram ausência de obras em braile para alunos com deficiência visual ou em Libras para alunos surdos. Nesse sentido, mesmo diante da previsão legal, não houve por parte da IES a aquisição de acervo bibliográfico em braile como determinado em legislação (Brasil, 2003), o que revela a escassez de recursos de acessibilidade instrumental.

Acessibilidade Comunicacional

As barreiras de acessibilidade comunicacional afetam principalmente os discentes com deficiência auditiva e visual, visto que geram impactos na sua comunicação interpessoal. A frequência de vezes (262) em que o advérbio “não” foi usado pelos entrevistados, evidencia que o atendimento a essa dimensão da acessibilidade também apresenta dificuldades e desafios. Embora não tenhamos a percepção de discentes com deficiência visual, por meio dos relatos de docentes que ministraram aulas aos discentes com esse tipo de deficiência, observamos que a ausência de guia-intérprete foi uma das barreiras encontradas por uma aluna cega em seu percurso formativo, de forma similar a achados de estudo de Emong e Eron (2016). Para não ficar prejudicada nos estudos, a aluna teve que dispor do auxílio da irmã para a realização de atividades e provas, ao invés de dispor de material adequado.

Ela [a aluna surda] tinha solicitado a UFU na época um acompanhante para as aulas, porque não tinha, [...] **como a UFU não conseguiu essa pessoa para acompanhá-la, a irmã dela fazia esse trabalho.** A irmã dela de 15 anos ia para todas as aulas com ela, fazia as provas com ela, lia para ela, e ela [a aluna] falava o que ela achava e a irmã dela escrevia, então a irmã dela fazia esse papel [...] terminou o semestre e a solicitação dela não tinha sido atendida. (DO9, 2022)

Os relatos do *corpus* da pesquisa, por *campi*, apontam experiências similares quanto às intérpretes de Libras, mas é notório que o *campus* sede, atualmente não enfrenta dificuldades quanto à disponibilização de intérpretes para atendimento de discentes com surdez (DO10, DO13, 2022). A

coordenadora da Depae, CD2 (2022), explica que o primeiro discente surdo ao ingressar na universidade precisou acionar o Ministério Público para que um intérprete de Libras fosse disponibilizado. Atualmente, e principalmente durante o período remoto – 2020 a 2022 –, o *campus* Sede encontrou dificuldades em atender à demanda por intérpretes. Porém, a universidade, em conjunto com a Depae, atuou no sentido de minimizar essa dificuldade.

Pelos relatos entende-se que a ausência de intérpretes, pelo menos na sala de aula, foi um problema temporário no *campus* Sede. A discente DI1 confirmou ter sido acompanhada de intérprete de Libras desde o primeiro dia de aula e não relatou nenhuma dificuldade nesse sentido. Entretanto, ressaltou que a alternância de intérpretes foi um fator de dificuldade. Um intérprete fixo ao longo do curso possibilita condições de adaptação e convenção dos sinais referentes ao conteúdo.

A interpretação dos termos técnicos, muito específicos à área contábil, também foi levantada como uma dificuldade por discentes surdas e corroborada por docentes. No entanto, a interpretação de termos técnicos é um desafio, que acreditamos não se restringe apenas aos cursos de Ciências Contábeis. O fato de o intérprete não ser uma pessoa conhecedora da área contábil resulta em dificuldades na interpretação dos sinais referentes ao conteúdo e com isso, a comunicação não se efetiva plenamente, e a compreensão fica prejudicada. Essa constatação, inclusive, é objeto de considerações em estudos de Marcelino e Morales-Acosta (2021), Santos et al. (2016) e Santos e Costa (2019).

No *campus* fora de sede, as evidências revelam uma situação que contraria a justiça social e a condição de acessibilidade prevista em lei, inclusive. A primeira discente surda não só no curso, mas em todo o *campus*, em um primeiro momento não teve disponibilidade de intérprete de Libras e que até a sua disponibilização, foi um processo complexo, como confirmado no relato da própria discente. Essa dificuldade, em nosso entendimento, não deveria ter ocorrido também neste campus, pois a Universidade já tivera essa experiência no campus Sede, em momento anterior.

Eu tive alguns prejuízos no início, porque quando eu entrei, não tinha um intérprete de Libras, **eu reclamava muito por conta da falta do intérprete na sala de aula, foi um problema que eu enfrentei [...]** não tinha intérprete, foram três meses, quase quatro meses sem ter intérprete de Libras. **Eu tive que procurar a direção da universidade, o ministério público e abrir um processo até que conseguir o intérprete [...]** eu tive prejuízo em muitas disciplinas, eu enfrentei muitas dificuldades no início. (DI3, 2022)

Nesse *campus* fora de sede, as experiências refletem situações vivenciadas com discentes cuja deficiência era [é] a deficiência auditiva parcial e bilateral e surdez. Entendemos que não só os docentes, mas coordenadores de curso, diretores e outras pessoas lotadas em setores administrativos deveriam se preparar/capacitar para se comunicarem com os discentes. Percebemos a angústia de DO1 ao relatar uma experiência, mas é preciso destacar que a própria docente reconhece seu despreparo, desconhecimento e falta de proatividade no sentido de buscar formação pedagógica que a capacite a interagir com discentes com deficiência.

Embora seja exceção, uma ação no sentido de incluir discentes com surdez é exposta por DO3 e DO4, ao se recordarem de situações em sala de aula em que a intérprete se atrasava ou ausentava na sala de aula: “[...] ela sabia que no final eu ia conversar com ela, eu falava poucas palavras em Libras, mas foi possível ela compreender pelo menos parte daquele conteúdo”.

O atendimento ao discente surdo na sala de aula é um direito, entretanto, o seu percurso formativo não ocorre somente nesse espaço, pois ele precisa acessar outros ambientes, como por exemplo, a coordenação do curso, a Prograd, biblioteca, e restaurante universitário. Contudo, nesses espaços não tem a disponibilização de intérprete, então a comunicação é dificultada.

No restaurante, por exemplo, não tem ninguém que comunica em língua de sinais, às vezes eu preciso pagar uma ficha no caixa, ou conversar com alguém do RU, mas eu não consigo, não tem ninguém que comunica em língua de sinais, então, não tem acessibilidade comunicacional, se eu preciso, por exemplo, (ir) na secretaria, às vezes eu tenho que escrever alguma coisa, mostrar aquilo em português, escrito, para que eu tenha uma resposta, não há pessoas facilitadoras, não há intérpretes no *campus*. (DI3, 2022)

Outra dificuldade que discentes com surdez e deficiência visual encontram é a ausência de placas em Libras, sinalizadores em braile, entre outros elementos acessíveis, cujas percepções são compartilhadas por discentes, docentes, e coordenadoras da Depae.

Quando pensamos em como a universidade se organiza em termos de acessibilidade, a estrutura da universidade, **a acessibilidade comunicacional é muito falha. Não temos escrita em braile nas portas, nos espaços**. Não tem nada disso. Nas salas de aula tudo **está escrito em língua portuguesa, em números impressos**. Não tem, por exemplo, nos espaços da universidade, recursos, imagens, escrita em braile para atender as pessoas surdas e as pessoas com deficiência visual. (CD1, 2022)

Também em relação à acessibilidade comunicacional, as evidências apontadas são aderentes a outros estudos realizados (Carmo, Miranda et al., 2011; Emong & Eron, 2016; Hanafin et al., 2007; Pieczkowski & Naujorks, 2012; Santos & Costa, 2019), e revelam a necessidade de práticas inclusivas que promovam, de fato, a comunicação e consequente eliminação dessa barreira à inclusão educacional. A falha [falta] de comunicação entre a direção, coordenação, Depae, docentes e discentes precisa ser corrigida: se os docentes não souberem que receberão um aluno com deficiência e se desconhcerem a deficiência, com certeza seu planejamento, suas estratégias e metodologias não serão suficientes para incluí-lo, e consequentemente a acessibilidade metodológica, para além de uma dificuldade, torna-se um desafio que precisa ser transposto.

Acessibilidade Metodológica

O processo de ensino e aprendizagem está intrinsecamente ligado à atuação do professor e à forma como os docentes conduzem as práticas educacionais na sala de aula, bem como ao modo como o discente recebe o conteúdo, ressignifica e lhe atribui [novos] significados. Dessa forma, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, sua formação e preparo, promovem a acessibilidade e a educação inclusiva na sala de aula.

A negação expressa nas 548 vezes em que o advérbio “não” foi identificado nas falas evidencia o não conhecimento e envolvimento de docentes em ações que promovam a acessibilidade metodológica. As frases geralmente iniciaram-se por “não conheço”, “não sei”, “não tenho”, “não estou”, sobretudo nos relatos ligados à percepção dos docentes quanto à sua preparação para ensinar a alunos com deficiência. As referências a sala de aula e aos intérpretes também demonstram que a maioria dos docentes trabalhou com a presença de intérprete de Libras, indicando que sua experiência se atém, basicamente, à discentes surdos.

Os docentes entrevistados afirmaram que ao longo de suas formações acadêmica e pedagógica não cursaram ou discutiram questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. O recorte da fala da docente DO1 (2022) sintetiza a opinião da maioria dos demais docentes ao reconhecer que não possui formação docente, e também não participou de nenhum curso que a preparasse para entender um pouco mais sobre a inclusão. Apenas cinco docentes cursaram Libras e apenas DO9 afirmou ter feito, há muito tempo, o curso de braile.

A falta de conhecimento, sobretudo de docentes sobre a oferta de cursos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, disponibilizados pela universidade, fica explícito nas falas dos docentes DO12 e DO13, reproduzidas nessa ordem: “Não tenho conhecimento de nenhum curso disponibilizado pela universidade e também não fiz nenhum”; e “nunca recebemos nenhuma formação, informação, treinamento, explicação, material que fosse incentivo nada e na [nome da IES] também não, então não recebemos nenhum tipo de informação a não ser que a gente vai atrás mesmo”.

Entretanto, mesmo que alguns docentes não tenham ciência, a IES proporciona, mesmo que minimamente, capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência por meio de palestras, cursos e seminários, como foi confirmado por outros relatos. Se de um lado, falta o conhecimento sobre as ações institucionalizadas para a qualificação pedagógica [e metodológica] docente, de outro entendemos que o docente deve adquirir a consciência e comprometimento e tomar a si a obrigação de se qualificar a fim de adotar uma práxis deveras inclusiva.

Em outras evidências notamos uma autojustificativa para o fato de não se buscar o conhecimento e capacitação pedagógica. Alguns entrevistados como CO7, DO10, DO14, e DO15 concordam que as exigências atinentes à carreira docente, a ausência de incentivo, a discreta publicidade, assim como a falta de priorização e dedicação à questão da inclusão das pessoas com deficiência, são alguns dos fatores limitantes a sua participação nessas atividades.

Mesmo revelando não terem se preparado para receber discentes com deficiência, nota-se que a acessibilidade metodológica é uma preocupação dos docentes entrevistados que relataram preocupação com relação ao planejamento, às estratégias de ensino, à sua forma de avaliar e sobre como acolher esses discentes, que certamente é prejudicada devido à conjugação com a acessibilidade comunicacional que é falha, visto que o conhecimento do ingresso de um discente com deficiência ocorre quase sempre no primeiro dia de aula. Os recortes das falas da DO4 e DO13 refletem a necessidade de um canal de comunicação que efetive funcione para que a acessibilidade metodológica se concretize também.

Tomamos conhecimento no primeiro dia de aula, verdade seja dita. Às vezes você não está preparado, todo o planejamento foi feito desconsiderando qualquer necessidade de inclusão, de uma atividade específica ou de planejamento específico, de um material que esteja melhor direcionado para essa pessoa [...] se for uma pessoa, por exemplo, que tem uma deficiência visual, eu não tenho material para ele, como que eu vou fazer? E também não tenho conhecimento para preparar o material para ele, como é que fica essa situação? (DO4, 2022)

A base de tudo é essa comunicação aberta, informando corretamente para termos as condições de preparar o ambiente, de preparar os materiais [...] Nesse caso inicial que eu tive a comunicação por parte da coordenação de curso, foi bem explicado, eu tive reunião com a intérprete para preparar os materiais, a intérprete me deu muitas orientações sobre como lidar com a situação e foi assim, um bastidor, uma comunicação mais eficiente, mais efetiva, quando chegou em sala de aula isso foi tratado de uma maneira bem natural, que é o que eu considero como inclusão, você tratar as pessoas, respeitar as características dela, mas não diferenciá-la, não excluir, não discriminar. (DO13, 2022)

Sobre as estratégias de ensino usadas no intuito de proporcionar a acessibilidade metodológica, os docentes, devido a uma experiência maior na ministração de aulas a discentes com surdez e deficiência auditiva parcial e bilateral, citaram ações relacionadas à postura, como falar olhando para a aluna e de forma mais pausada, evitar ficar de costas, aguardar a intérprete chegar para iniciar a

aula, assim como dedicar alguns minutos após a aula para sanar as dúvidas. No entanto, é no relato da coordenadora do Depae que temos uma provocação que deveria orientar nossas ações e práticas em sala de aula, e, sobretudo a preparação do material didático:

Na verdade, nós pecamos porque não perguntamos para o aluno: O que você precisa? Como é que você aprende? O que você precisa para fazer a prova? Ele vai me dizer. Na maioria das vezes nós não fazemos isso. Como professora, eu penso como tem que ser, eu acho que tem que ser dessa forma, eu vejo que esse é o melhor jeito. **Mas, a melhor forma para quem? Para mim ou para o estudante?** Então, temos muito o que caminhar, e não é pouco não, é muito. (CD1, 2022)

A utilização de material didático e a adaptação de metodologias de ensino, cujo uso foi reportado apenas por DO2, DO6, DO7, e DO13, é convergente com o relato das discentes surdas entrevistadas. O uso de legenda, de recursos de imagem e de um glossário de Libras com termos contábeis, que apenas um dos docentes entrevistados afirma usar, foi confirmado. No entanto, muitas dificuldades quanto à acessibilidade metodológica como, por exemplo, a ausência de contato visual por parte dos docentes enquanto oralizam, o uso de termos técnicos, falta de adaptação das atividades e avaliações, e principalmente a complexidade da Língua Portuguesa e símbolos contábeis, são citadas por todo o *corpus* da pesquisa.

Destacamos ainda que a ausência de formação docente para a inclusão (Pivetta et al., 2016; Rosa et al., 2020) e o desconhecimento das especificidades dos tipos de deficiências impedem que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com justiça social. Por isso, é necessário que o docente tome conhecimento e tome a si o desafio de adotar material e metodologias que atendam igualmente a todos, promovendo a acessibilidade e inclusão.

Acessibilidade Atitudinal

Além da reformulação e revisão de políticas públicas, da adequação arquitetônica dos espaços, disponibilização de instrumentos, ações e recursos que facilitem a comunicação, e materiais didáticos e metodologias acessíveis, o discente com deficiência precisa antes de tudo que no contexto acadêmico se pratiquem atitudes acessíveis. “Se eu não tenho a capacidade de pensar o outro, eu não vou pensar em acessibilidade comunicacional, acessibilidade estrutural, recurso adaptado. Isso não vai passar pela minha cabeça, porque para mim está tudo ok do jeito que está” (CD1, 2022).

Nesta última categoria de análise, que trata da acessibilidade atitudinal, discutimos a percepção do *corpus* da pesquisa em relação às atitudes discriminatórias, estereótipos, capacitismo ou preconceito com discentes com deficiência. O advérbio “não” foi citado 370 vezes pelos entrevistados para enfatizarem “não” ter presenciado ou praticado nenhuma situação de preconceito em relação às pessoas com deficiência.

No entanto, atitudes capacitistas e discriminatórias caracterizam a percepção quanto a essa dimensão da acessibilidade. O capacitismo, concordamos com Marchesan e Carpenedo (2021) é uma forma de preconceito, discriminação e difusão de estigmas construídos socialmente e difundidos historicamente, que tem origem na concepção de que as pessoas com deficiência são incapazes, com habilidades restritas e inaptas para gerir a própria vida em razão de sua deficiência. Pessoas com atitudes capacitistas menosprezam as capacidades da pessoa com deficiência pelo uso de expressões discriminatórias e inadequadas, e pela concepção de que a pessoa com deficiência é incapaz de realizar determinada atividade com autonomia, protagonismo e independência.

O uso de alguns termos inadequados, como por exemplo, “portador”, “surda-muda”, “portadores de deficiência”, “surdas e mudas”, “portam necessidades especiais”, “alunos especiais” e

“linguagem” permeiam os relatos, sobretudo de docentes. Também algumas atitudes capacitistas se revelaram nas falas dos respondentes. O uso de termo “aluno especial”, por exemplo, é capacitista, pois [o discente] é uma pessoa com deficiência; não especial, como explica CD1 (2022). ‘Portador’ também é um termo muito usado; no entanto, o aluno não porta uma deficiência; ao contrário, ele tem uma deficiência.

A acessibilidade atitudinal prevê a realização de atividades de sensibilização e conscientização, assim como o estímulo à convivência (Sasaki, 2009), mas falas como “[...] Ah! Ela tem que se virar, ela tem que se esforçar mais [...]” ou “[...] seria melhor ela não continuar, ‘para que ela ia ter o diploma com essa deficiência?’”, foram frases ouvidas de outros docentes e relatadas por DO2 e DO9. As barreiras atitudinais e algumas atitudes capacitistas também foram observadas pelas alunas surdas que se sentem isoladas e veem que elas próprias precisam “[...] buscar o nosso direito, temos que se virar (sic) para aprender, para passar na disciplina”. (DI2, 2022)

Mesmo que os docentes não percebam nenhum tipo de preconceito e discriminação, eles apontaram que a integração dos alunos com deficiência não era plena. Com relação à primeira aluna surda do *campus* fora de sede, os docentes perceberam que o acolhimento foi maior quando a discente estava como a turma na qual ela ingressou no curso. Para DO1 havia até uma inquietação dos demais discentes quando a discente surda estava em outra turma, o que resultava no seu isolamento. A dificuldade de interação é relatada também pelas alunas surdas DI2 e DI3, do *campus* fora de sede, e DI1, do *campus* sede, que sinalizam a “solidão”, falta de paciência e isolamento vivenciado por elas.

Sobre a estigmatização, tanto o coordenador de curso quanto a coordenadora da Depae do *campus* fora de sede explicam que muitos discentes que têm deficiência informam sobre a deficiência no ato da matrícula, e não procuram a Divisão, e nesse caso o aluno tem perdas quanto à aquisição do conhecimento. Como a declaração de deficiência deve ser realizada pelo discente, no ato da matrícula, é possível que o receio de não se sentir acolhido e aceito leve à omissão dessa informação. O receio da estigmatização é reforçado pela discente DI4 que não revelou ser uma pessoa com deficiência intelectual aos colegas por receio de discriminação, fato que reflete a necessidade de se discutir no contexto da instituição e dos cursos essa questão.

A acessibilidade atitudinal no que diz respeito às interações interpessoais e aos estigmas que se tem da deficiência, é uma dificuldade e desafio a serem superados para a inclusão educacional nos cursos de Ciências Contábeis. É necessário e urgente que os docentes tomem a si o compromisso e a ação de, minimamente, não adotarem termos e atitudes capacitistas e estigmatizantes, como se depreende da fala de DO1: “[...] mas a falta de conhecimento é por minha culpa principalmente, porque eu nunca fui atrás para saber, mas é culpa também do curso, da unidade acadêmica e da própria universidade [...]”. Cabe à IES a promoção de discussões, especialmente, no sentido de apontar ao docente e a todos os envolvidos as atitudes corretas e legais, inclusive.

Reflexões Finais

Problematizamos, nesta pesquisa, como a acessibilidade nas suas diferentes dimensões, é promovida e percebida nos cursos de Ciências Contábeis, em uma IES pública federal mineira, a partir da análise em profundidade de entrevistas com um *corpus* de 29 participantes. As evidências revelaram o que chamamos de fenômeno da negação em relação ao conhecimento sobre as barreiras à acessibilidade, dificuldades e desafios ao processo de inclusão. Também revelou o [não] envolvimento de expressiva parcela dos entrevistados em relação a práticas para promoção das dimensões da acessibilidade, e, por conseguinte, para a promoção da inclusão.

A partir dos relatos observamos que, nos cursos e IES, a educação inclusiva depende de ações de todos os envolvidos nesse processo, resultado este que se mostra aderente à Teoria que

ancorou as análises e discussões apresentadas, pois Rawls (1997) entende que mediante a cooperação social todos aceitam os mesmos princípios de justiça. Como a inclusão é um processo, e por isso não está pronta, as deliberações presentes em nossa legislação, só vão adquirir substância por meio do debate, participação, engajamento, e principalmente pela ação de todos os envolvidos em um “contrato social” - expressão teorizada por Rawls (1999) - que trate da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência na educação superior. Logo, é preciso superar as barreiras que excluem e impossibilitam o pleno exercício à educação.

As evidências da pesquisa apontam que as barreiras e dificuldades para a inclusão, na IES e em ambos os cursos, perpassam por todas as dimensões de acessibilidade apontadas por Sasaki (2009). No tocante à acessibilidade programática, mesmo diante de todo o aparato legal, uma revisão, na Universidade, se faz necessária quanto ao cumprimento do que está previsto. É preciso que os dispositivos garantam não só o direito, mas que apontem os meios e instrumentos necessários para que ele seja efetivamente cumprido.

A acessibilidade arquitetônica, por exemplo, é apontada como um direito em vários dispositivos legais, inclusive no Estatuto da Pessoa com Deficiência, mas os discentes com deficiência ainda enfrentam dificuldades de locomoção nos espaços universitários, desde a porta de entrada da IES, sobretudo no *campus* fora de sede, até as salas de aula. Também existem barreiras arquitetônicas nos espaços coletivos de lazer, e em outros de uso comum, como os banheiros, os auditórios e restaurantes universitários. A IES tem buscado se adequar à legislação, porém alguns problemas são encontrados, sobretudo, no *campus* fora de sede, como sinalização tátil do piso irregular, estacionamento sem o calçamento e difícil acesso aos auditórios.

Instrumentos de acessibilidade instrumental são, em sua maioria, oferecidos por meio da Depae, que disponibiliza aos discentes instrumentos como gravador de voz, lupa eletrônica, adaptação de material e leitores eletrônicos [*e-readers*]. Entretanto, a Universidade não dispõe de material acessível em língua de sinais ou em braile. Também não são usados computadores de forma autônoma por deficientes visuais por meio de síntese de voz, o que nos leva a presumir que não existem esses instrumentos ou se existem estão subutilizados. Além disso, os laboratórios do curso não possuem computadores e acessórios (mouse, teclado) adaptados, nem espaçamento correto para se posicionar uma cadeira adaptada, por exemplo.

As evidências sinalizam, quanto à acessibilidade comunicacional, que na IES e ambos os cursos, o envolvimento de todos, exceto os discentes, no processo de inclusão é reativo e relativizado. Por vezes, os docentes só souberam da existência de um aluno com deficiência na sala de aula. A falta de comunicação e a ausência de um sistema ou fluxo organizado de informações impede o conhecimento da matrícula pelos agentes responsáveis pela sua inclusão, sejam eles a direção, coordenadores, Depae e docentes, o que acarreta prejuízos significativos à inclusão de discentes com deficiência em seu percurso escolar. Constatou-se que a IES e a Depae têm buscado minimizar esse problema a partir da criação de um fluxo de informações no momento da matrícula pelo Portal do Aluno, o que reafirmamos é insuficiente, porque a comunidade acadêmica em sua totalidade precisa estar envolvida no processo de inclusão, de modo a agir individual e coletivamente no sentido de se materializar a acessibilidade.

Confirmamos que a maioria dos docentes não se sente preparada para ministrar aulas aos discentes com deficiência, o que revela barreiras à acessibilidade metodológica. A qualificação pedagógica obtida por eles em cursos de mestrado e doutorado não fornecem nenhum conhecimento relativo à inclusão, o que é uma lacuna, visto que é por meio dos programas de pós-graduação que se qualifica para a docência universitária. Para suprir essa limitação na formação pedagógica alguns buscam esse conhecimento por meio de palestras, cursos, seminários e eventos educacionais, ofertados pela própria IES. Mesmo os docentes não possuindo conhecimento

específico, algumas estratégias são utilizadas como adaptação do material didático e uso de metodologias mais participativas.

Adaptações que promovam a acessibilidade metodológica são necessárias para que o discente possa acessar o conhecimento em igualdades de condições, respeitando, claro, a diversidade de estratégias, que serão diferentes a depender da deficiência. O uso de termos muito técnicos, como é o caso das terminologias usadas nas Ciências Contábeis, dificulta a compreensão do conteúdo, principalmente para os alunos surdos, e há muito deveria ter se padronizado um dicionário de termos comuns para uso tanto do intérprete quanto de docentes em sala. A postura com que os professores se portam na sala de aula também é um fator de dificuldade para os alunos com surdez, visto que a ausência de contato visual prejudica o entendimento do conteúdo programático.

Quanto à acessibilidade atitudinal, as evidências apontaram a existência de atitudes capacitistas no espaço universitário. Termos revelam desconhecimento sobre o tratamento, como por exemplo, as repetidas menções à “pessoas portadoras de deficiência” e “surda-muda” para referência às discentes surdas. A percepção de isolamento e solidão, ou seja, de exclusão, é uma questão a ser resolvida e combatida, sobretudo por meio de realização de atividades de sensibilização e conscientização que estimulem a convivência como propõe Sasaki (2009).

Os pontos levantados acerca da acessibilidade na IES e nos cursos investigados, nos leva a reforçar que a educação inclusiva no ensino superior não está pronta. Pelo fato de entendermos a inclusão como um processo que ocorre à medida que as barreiras que impedem a acessibilidade são eliminadas, é preciso atitude, e mais que isso, mudança de atitude, porque a inclusão não ocorre individualmente, é preciso que haja um esforço coletivo.

Entendemos que a discussão apresentada nesta pesquisa também não esgota o assunto. Ao contrário, trata-se de um olhar ainda exploratório. Não obstante, acreditamos que os resultados podem ser discutidos a fim de proposição de ações para sua socialização entre os diversos partícipes da pesquisa e todos os outros profissionais da IES e, principalmente nos cursos de Ciências Contábeis de ambos os *campi*. Como foi constatada a deficiência na formação pedagógica dos docentes, ações no sentido de discutir aspectos relacionados às dimensões metodológicas e pedagógicas da acessibilidade, poderão despertar o interesse dos docentes acerca da temática e fomentar a reflexão sobre a importância de uma formação que abarque os pressupostos da educação inclusiva.

É preciso também levar ao conhecimento dos setores e profissionais técnicos competentes e responsáveis pelas ações corretivas na Universidade e cursos, as questões sobre as barreiras arquitetônicas, instrumentais e metodológicas relatadas e detectadas, a fim de que elas sejam mitigadas ou eliminadas, de modo que a equidade e justiça social, preconizadas por Ralws (1997) e pelo modelo social de deficiência. Entendemos que as evidências aqui relatadas permitem um diagnóstico concreto sobre as dificuldades e desafios que se materializam em barreiras à acessibilidade e inclusão, e pode levar a um planejamento e estimativa de investimentos, recursos e ações no sentido de viabilizar as correções e ajustes necessários.

Por fim, destacamos a relevância social desta pesquisa. As Ciências Contábeis inserem-se no campo das ciências sociais aplicadas, e possui a responsabilidade de contribuir para o bem-estar da sociedade. O posicionamento crítico do profissional da contabilidade em relação a questões diversas, bem como sua atuação no sentido de reduzir desigualdades sociais e promover a justiça social deve ser incontestável. Por isso, a pesquisa sobre questões como a inclusão e acessibilidade, ou quaisquer outras temáticas sociais, deve ser pauta dos cursos de graduação, de modo a contribuir para a formação do(a) contador(a), sua atuação e posicionamento.

Quanto as limitações, temos que a escolha intencional por uma única universidade como campo de investigação indica que os resultados aqui apresentados, embora dialoguem com outros estudos (Marcelino & Morales-Acosta, 2021; Santos & Costa, 2019), não podem ser generalizados

aos demais cursos de Ciências Contábeis, embora forneçam um panorama, mesmo que minimamente, próximo à realidade vivenciada pelos alunos com deficiência auditiva e surdez do curso. Outra limitação diz respeito a seleção da amostra, visto que dentre o *corpus* escolhido, não foram entrevistados intérpretes de Libras, discentes sem deficiência, dentre outros sujeitos que fazem parte do processo de inclusão na IES.

Nesse sentido, sugere-se a realização de novas pesquisas em outras instituições de ensino superior que investiguem as experiências de discentes com outros tipos de deficiência, como por exemplo, física, visual e intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com o fim de compreender a formação dos profissionais das Ciências Contábeis com múltiplas deficiências. Verificar a inclusão de egressos com deficiência no mercado de trabalho; compreender acerca do aproveitamento acadêmico de discentes com deficiência; investigar a taxa de evasão e suas possíveis motivações; e pesquisar se o crescimento no número de matrículas apontado pelo Inep tem resultado no aumento de alunos com deficiência graduados, são questões passíveis de investigações.

Outra possibilidade de pesquisa, resultante de uma limitação deste estudo em específico, é sua ampliação a todos os responsáveis pela inclusão das pessoas com deficiência na IES, como os intérpretes de Libras, monitores, técnicos administrativos, além de discentes sem deficiência, a fim de compreender como eles percebem as questões relacionadas à acessibilidade e inclusão.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, D., Carl, A., & Swart, E. (2016). Students with hearing impairment at a South African university: Self-identity and disclosure. *African Journal of Disability*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.229>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. (1999). *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.
- Brasil. (2003). *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>.
- Brasil. (2004). *Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004*. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm.
- Brasil. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4(1), 7-17. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>
- Brasil. (2013). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior*. Ministério da Educação. 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.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm.
- Burrell, G., & Morgan, G. (2017). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. Heinemann. <https://doi.org/10.4324/9781315242804>
- Carmo, C. R. S., Cunha, P. P., Almeida, S. A. F., & Souza, I. V. (2011). Inclusão social: Um estudo comparativo entre políticas e práticas em instituições de ensino superior. *Cadernos da FUCAMP*, 10(13), 11-36. Recuperado de <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/164/187>.
- Carmo, C. R. S., Miranda, G. J., & Bifi, C. R. (2011). Inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de ciências contábeis. *Registro Contábil*, 2(3), 1-20. Recuperado de <http://www.seer.ufal.br/index.php/registrocontabil/article/view/356/264>.
- Cesarei, A. (2007). Disclosure of disability by university students: Development of a study protocol. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 71-76. Recuperado de https://www.scirp.org/pdf/JSS_2014082713591538.pdf.
- Costa, M. F. L., & Souza, C. T. R. (2014). Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(2), 459-469. <https://doi.org/10.21723/riaee.v9i2.7049>.
- Dias, T. A. (2016). *Deficiência visual: Uma análise didático-pedagógica da percepção dos docentes do curso de graduação em ciências contábeis da Universidade de Brasília*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14425/1/2016_ThaisAlvesDias_tcc.pdf.
- Edna, Z. (2016). Attitudes towards students with disabilities in higher education, is there any change? *European Proceedings of Social and Behavioral Sciences - EpSBS*, 18(4), 640-647. https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/49/1508/article_49_1508_pdf_100.pdf
- Emong, P., & Eron, L. (2016). Disability inclusion in higher education in Uganda: Status and strategies. *African Journal of Disability*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.193>
- Hall, S. A. (2009). The social inclusion of people with disabilities: A qualitative meta-analysis. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3(3), 162-173.
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Mc Neela, E. (2007). Including young people with disabilities: assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435-448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B, Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. Instituto Alana/Abt Associates, São Paulo. http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf.
- Huskin, G. H., Elhadi, A., & Schwab, S. (2020). The positive impact of knowledge and quality of contact on university student's attitudes towards people with intellectual disability in the Arab world. *Research in Developmental Disabilities*, 106(103765), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103765>.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2009). *Microdados do censo da educação superior 2009*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2019). *Microdados do censo da educação superior 2019*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>.
- Kendall, L. (2016, November). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>
- Maior, I. M. M. L. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: Reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, 10(2), 28-36. Recuperado de <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>.
- Marchesan, A., & Carpenedo, R. F. (2021). Capacitismo: Entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Trama*, 17(40), 56-66. <https://doi.org/10.48075/rt.v17i40.26199>.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.
- Pieczkowski, T. M. Z., & Naujorks, M. I. (2012). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Diferentes discursos, diferentes expectativas. *Atos de pesquisa em educação PPGE-ME*, 7(3), 938-962. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2012v7n3p938-962>
- Pivetta, E. M., Almeida, A. M. P., Saito, D. S., & Ulbricht, V. R. (2016). Desafios da acessibilidade no ensino superior: Estudo de caso na Universidade de Aveiro. *Educação*, 39(2), 166-174. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.24686>.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Rawls, J. (1997). *Uma teoria da justiça*. Martins Fontes.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. (2. rev. ed.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042582>
- Rohling, M. (2015). Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. *Educação*, 38(3), 389-403. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.16351>.
- Rohling, M. (2016). Rawls e a educação na teoria política da justiça como equidade. *Educação em Perspectiva*, 7(2), 391-413. Recuperado de: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6896/2804>.
- Rosa, C. M., Lopes, C. S. C., Folmer, V., & Salgueiro, A. C. F. (2020). Inclusão no ensino superior e o uso de tecnologias assistivas: Uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. *Revista Educação Especial*, 33, 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X41129>
- Santos, B. R. L., & Costa, F. (2019). Desafios percebidos por alunos surdos no ensino da disciplina de contabilidade introdutória nos cursos de ciências contábeis e administração. *Contabilidade Vista & Revista*, 30(3), 18-45. <https://doi.org/10.22561/cvr.v30i3.4803>
- Santos, B. L. R., Cunha Júnior, C. A., Tarifa, M. R., & Almeida, L. B. (2016). Acessibilidade educacional: Percepção dos docentes e intérpretes de libras no ensino em cursos de graduação em contabilidade. *Revista Gestão e Conhecimento*, 11(2), 1-23. Recuperado de <https://revistagc.com.br/ojs/index.php/rgc/article/view/103/107>
- Sasaki, R. K. (2003). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA Ed.
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 12, 10-16. Recuperado de https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319
- Silva, R. P. M. (1998). Teoria da justiça de John Rawls. *Revista de Informação Legislativa*, 35(138). Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/377/r138-16.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Sobre os Autores

Matheus Silva Souza

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

matheussouzasv@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9506-9614>

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (2022) e graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (2019). Possui experiência na área de Administração, com ênfase em Ciências Contábeis. Atualmente trabalha como servidor público efetivo da Prefeitura Municipal de Santa Vitória-MG no cargo de Especialista da Educação.

Marli Auxiliadora da Silva

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

marli.silva@ufu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0810-1127>

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e Mestre em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Ciências Contábeis e especialista em Gerenciamento de Micro e Pequenas Empresas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, atuando no Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis (FACIC/UFU) e no curso de graduação em Ciências Contábeis na Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES/UFU), no campus Pontal. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração e Ciências Contábeis (NEPACC). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas relativas às temáticas: gênero, inclusão, modalidades de formação acadêmica e empregabilidade, ensino e pesquisa em educação contábil, e contabilidade gerencial com estudos publicados em eventos e periódicos científicos.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 116

17 de outubro de 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.