
arquivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

Volume 34 Número 53

2 de junho de 2026

ISSN 1068-2341

Atitudes Sociais e Inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) no Ensino de Contabilidade: Perspectivas do Brasil e de Moçambique

Samito Mário Chimoio Taimo¹

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Púnguè (UnP)
Moçambique



Denise Mendes da Silva

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Brasil

Citação: Taimo, S. M., C., & Silva, D. M. (2026). Atitudes sociais e inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no ensino de contabilidade: Perspectivas do Brasil e de Moçambique. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(53). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9251>

Resumo: O objetivo deste estudo foi descrever e analisar as atitudes sociais de discentes e docentes de diferentes perfis em relação à inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no ensino superior de Contabilidade no Brasil e em Moçambique, à luz do Modelo Social da Deficiência (MSD). Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário incluindo questões sobre o perfil e a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), desenvolvida por Omote (2005). O estudo contou com 344 participantes. Os resultados revelam um conhecimento limitado sobre

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

os direitos das PcD entre os participantes. Apesar dessa limitação, identificou-se que os respondentes possuem experiências com PcD em diversos contextos, incluindo acadêmico, profissional e familiar. Para os participantes da pesquisa, os recursos disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) são insuficientes para promover a inclusão de PcD. Adicionalmente, os resultados apontam que os docentes demonstram atitudes mais favoráveis à inclusão em comparação aos discentes. Nessa perspectiva, constatou-se que os docentes e discentes brasileiros tendem a ter atitudes mais inclusivas do que os moçambicanos. Os resultados evidenciam a necessidade de estratégias inclusivas baseadas no MSD, priorizando direitos humanos, exigindo esforços coletivos, investimentos em infraestrutura, capacitação docente e mudanças culturais para eliminar barreiras e promover a diversidade.

Palavras-chave: atitudes sociais; inclusão; pessoa com deficiência (PcD); ensino de contabilidade; modelo social da deficiência

Social attitudes and the inclusion of people with disabilities (PwD) in accounting education: Perspectives from Brazil and Mozambique

Abstract: The objective of this study was to describe and analyze the social attitudes of students and teachers of different profiles regarding the inclusion of people with disabilities (PwD) in higher education in accounting in Brazil and Mozambique, considering the social model of disability (SMD). For data collection, a questionnaire including questions about the profile and the Likert Scale of Social Attitudes towards Inclusion, developed by Omote (2005), was used. The study included 344 participants. The results reveal limited knowledge about the rights of PwD among the participants. Despite this limitation, it was identified that the respondents have experience with PwD in various contexts, including academic, professional and family. For the research participants, the resources made available by higher education institutions (HEIs) are insufficient to promote the inclusion of PwD. Additionally, the results indicate that professors demonstrate more favorable attitudes towards inclusion compared to students. From this perspective, it was found that Brazilian teachers and students tend to have more inclusive attitudes than Mozambicans. The results highlight the need for inclusive strategies based on SMD, prioritizing human rights, requiring collective efforts, investments in infrastructure, teacher training and cultural changes to eliminate barriers and promote diversity.

Keywords: social attitudes; inclusion; people with disabilities (PwD); accounting education; social model of disability

Actitudes sociales y la inclusión de personas con discapacidad (PcD) en la educación contable: Perspectivas desde Brasil y Mozambique

Resumen: El objetivo de este estudio fue describir y analizar las actitudes sociales de estudiantes y docentes de diferentes perfiles con respecto a la inclusión de personas con discapacidad (PcD) en la educación superior en Contabilidad en Brasil y Mozambique, a la luz del Modelo Social de Discapacidad (MSD). La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario que incluía preguntas sobre el perfil y la Escala Likert de Actitudes Sociales hacia la Inclusión (ELASI), desarrollada por Omote (2005). El estudio incluyó a 344 participantes. Los resultados revelan un conocimiento limitado sobre los derechos de las PcD entre los participantes. Apesar de esta limitación, se identificó que los encuestados tienen experiencias con PcD en diversos contextos, incluidos los entornos académicos, profesionales y familiares. Para los participantes de la investigación, los recursos proporcionados por las Instituciones de Educación Superior (IES) son insuficientes para promover la inclusión de las PcD. Además, los resultados indican que los docentes demuestran actitudes más favorables hacia la inclusión en comparación con los estudiantes. Desde esta perspectiva, se encontró que los docentes y estudiantes brasileños tienden

a tener actitudes más inclusivas que los mozambiqueños. Los resultados resaltan la necesidad de estrategias inclusivas basadas en el MSD, priorizando los derechos humanos, requiriendo esfuerzos colectivos, inversiones en infraestructura, capacitación docente y cambios culturales para eliminar barreras y promover la diversidad.

Palabras-clave: actitudes sociales; inclusión; personas con discapacidad (PcD); formación contable; modelo social de la discapacidad

Atitudes Sociais e Inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) no Ensino de Contabilidade: Perspectivas do Brasil e de Moçambique

Pessoas com necessidades educacionais específicas necessitam de serviços especializados e apoios adicionais para garantir seu direito à educação. Esse grupo inclui pessoas com deficiência (PcD), indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, entre outros (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul [IFMS], 2024).

O conceito de deficiência tem passado por transformações ao longo do tempo, evoluindo de uma visão mística para uma compreensão moderna, seja como uma patologia ou como uma expressão da diversidade humana (Santos, 2008). Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), pode-se compreender a deficiência como a interação entre impedimentos de longo prazo (físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais) e barreiras sociais, que resultam na obstrução da participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições. Portanto, na compreensão moderna, a deficiência não é só uma condição de saúde, mas uma experiência social, que surge quando as limitações do corpo interagem com obstáculos (urbanísticos, atitudinais, tecnológicos). Souza e Silva (2023) e Carvalho et al. (2024) abordam a compreensão moderna de deficiência ao tratar acessibilidade e inclusão na graduação em Ciências Contábeis e a educação inclusiva em Portugal, respectivamente.

Nesse contexto, destacam-se duas perspectivas fundamentais: o modelo médico e o modelo social (Bisol et al., 2017). O modelo médico considera a deficiência como uma condição a ser corrigida ou tratada, enquanto o modelo social a entende como uma construção social, enfatizando que as barreiras impostas pela sociedade são os principais fatores que limitam a inclusão (Barbosa-Fohrmann, 2017). A transição entre esses modelos é marcada por quatro fases históricas: exclusão, assinalada pela negação de direitos; segregação, associada à caridade e isolamento; integração, centrada no modelo médico e na adaptação individual; e inclusão, que reconhece a diversidade humana e exige transformações sociais para garantir igualdade de oportunidades (Assis & Carvalho-Freitas, 2014).

Fundamentalmente, os princípios do modelo social envolvem: deficiência como construção social; responsabilidade social para eliminação de barreiras; foco na barreira, não na pessoa; inclusão e participação plena; autonomia; justiça social; reconhecimento da diferença (Bampi et al., 2010; Barbosa-Fohrmann, 2017). Os princípios do modelo social influenciaram a formulação de políticas públicas e legislações voltadas para a inclusão de PcD, promovendo o conceito de desenho universal e a adaptação dos ambientes para garantir a acessibilidade plena (Barbosa-Fohrmann, 2017).

A inclusão social, portanto, deve ser entendida como a participação ativa das PcD nos diversos âmbitos da vida, incluindo cultura, educação, lazer e trabalho (Mazzotta & D'Antino, 2011). No entanto, essa inclusão ainda enfrenta barreiras limitantes, que podem ser arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas ou atitudinais (Khadiagala & Manhique, 2019). No ambiente educacional, a superação dessas barreiras demanda infraestrutura acessível, adaptações curriculares, tecnologias assistivas, políticas públicas inclusivas (Brasil, 2015;

2023), capacitação contínua de docentes e ensino de Libras e braille para ampliar a comunicação (Brasil, 2015; Sasaki, 2009; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994).

No Brasil, cerca de 18,6 milhões de pessoas (8,9% da população) possuem algum tipo de deficiência, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). Em Moçambique, o Censo de 2017 revelou que 2,7% da população tem alguma deficiência, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2019). Entretanto, Moçambique ainda carece de legislação específica para promover a inclusão de PcD (Khadiagala & Manhique, 2019).

Tanto Brasil quanto Moçambique, por serem estados democráticos, consideram a educação um direito universal e uma responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade (Brasil, 1988; Moçambique, 2004). Essa perspectiva alinha-se a compromissos internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990), que defende a educação para todos, e a Declaração de Salamanca (*Salamanca Statement*, 1994), que reforça a importância da inclusão de PcD na educação.

No Brasil, legislações mais recentes, como a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e a Lei nº 14.723/2023 (que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio) visam garantir o acesso de PcD ao ensino superior. Em Moçambique, Gonçalves et al. (2022) destacam, entre outros documentos, a Estratégia de Educação Inclusiva e da Criança com Deficiência (2020 – 2029) e a Política Nacional do Professor e Estratégia de Implementação (2023–2032) como suporte à implementação da educação inclusiva nos diferentes subsistemas de ensino.

Apesar da crescente relevância da inclusão de PcD no ensino superior, os estudos sobre atitudes sociais nesse contexto ainda são limitados e, em sua maioria, fundamentados no modelo médico, que trata a deficiência como uma condição patológica (Borges & Peixoto, 2023; Leon-Larios et al., 2024; Santos, 2008; Shaw, 2023). No intuito de preencher essa lacuna, a questão de partida deste estudo é: quais as atitudes sociais de discentes e docentes de diferentes perfis em relação à inclusão de PcD no ensino superior de Contabilidade no Brasil e em Moçambique? Com base nessa questão, este estudo tem como objetivo descrever e analisar as atitudes sociais de discentes e docentes de diferentes perfis em relação à inclusão de PcD no ensino superior de Contabilidade no Brasil e em Moçambique, à luz do Modelo Social da Deficiência.

Este estudo traz contribuições nas dimensões: social, prática e acadêmica, ampliando a compreensão sobre a inclusão de PcD no ensino superior de Ciências Contábeis. Socialmente, contribui para o debate sobre acessibilidade e inclusão educacional, promovendo maior conscientização sobre os desafios enfrentados por PcD. Ao destacar as atitudes sociais de docentes e discentes, a pesquisa pode ajudar a reduzir preconceitos e discriminação, favorecendo uma cultura acadêmica mais inclusiva.

No âmbito prático, o estudo serve como base para a formulação de políticas institucionais para inclusão de PcD nas universidades. A análise das atitudes pode orientar ações de capacitação e sensibilização, garantindo que os educadores estejam preparados para práticas inclusivas. Além disso, subsidia universidades na implementação de adaptações curriculares, melhorias na infraestrutura, tecnologias assistivas e programas de apoio à permanência de PcD. A pesquisa também pode fomentar a criação de redes de colaboração entre instituições brasileiras e moçambicanas.

No campo acadêmico, contribui para a ampliação da literatura sobre inclusão educacional, especialmente no contexto comparativo entre Brasil e Moçambique. O estudo reforça o Modelo Social da Deficiência, evidenciando as barreiras estruturais e atitudinais à inclusão, oferecendo novas perspectivas e exemplos de estratégias pedagógicas inclusivas para estudos futuros.

Revisão da Literatura

A Inclusão e seus Desafios: Deficiência, Acessibilidade, Atitudes Sociais e o Modelo Social da Deficiência

Os termos pessoas com necessidades especiais e pessoas com deficiência (PcD), conforme estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006, estão alinhados às normas brasileiras e moçambicanas. Ambos os países são signatários desse tratado internacional, que reconhece o direito fundamental de toda PcD à integridade física e intelectual, assegurando a igualdade de oportunidades e a participação plena na sociedade (Chambal et al., 2015). A educação inclusiva, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao promover a adaptação das estruturas educacionais para atender às diversas necessidades dos estudantes, garantindo suporte físico e pedagógico adequado (Poker et al., 2018).

A inclusão educacional visa eliminar barreiras à participação de todos os estudantes, com especial atenção a grupos historicamente marginalizados, como PcD, pertencentes a minorias étnicas ou de gênero, ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Sasaki, 2009; Ainscow, 2020). Para que essa inclusão seja eficaz, é necessário um debate contínuo e estruturado sobre acessibilidade e suporte pedagógico, de modo que a participação de todas as pessoas seja garantida em condições equitativas (Ainscow, 2020). Segundo Sasaki (2009), a acessibilidade pode ser compreendida em seis dimensões fundamentais, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1

Tipos de Barreiras

Tipos de barreiras	Descrição
Comunicacional	envolve estratégias para garantir a comunicação eficaz entre todas as pessoas, como o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Arquitetônicas	as existentes nos edifícios públicos e privados
Metodológica	abrange adaptações nos métodos de ensino, materiais acessíveis
Instrumental	refere-se à disponibilização de equipamentos e tecnologias assistivas que facilitem o aprendizado
Atitudinais	atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da PcD em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas
Programáticas	trata de políticas públicas e legislações que garantam a inclusão educacional e a acessibilidade

Fonte: Elaborada a partir de Sasaki (2009)

No Brasil, a acessibilidade é regulamentada pela Lei nº 10.098/2000 e pelo Decreto nº 5.296/2004, que estabelecem diretrizes para a remoção de barreiras e promovem a acessibilidade nos espaços públicos e educacionais. Moçambique, por sua vez, possui o Decreto nº 53/2008, que define critérios para a acessibilidade de espaços físicos e serviços públicos, embora ainda existam lacunas na regulamentação de aspectos comunicacionais e metodológicos (Brasil, 2000; Moçambique, 2008).

As tecnologias assistivas são um elemento fundamental nesse processo, pois facilitam a comunicação e a acessibilidade. Tais tecnologias incluem *softwares* de leitura de tela, sintetizadores de

voz, materiais em braille, intérpretes de Libras e dispositivos de apoio à mobilidade, como cadeiras de rodas motorizadas e próteses adaptativas (Brasil, 2000). A inclusão de PcD na educação está respaldada por legislações específicas no Brasil e em Moçambique, conforme destacado na Figura 2.

Figura 2

Legislações Brasileiras e Moçambicanas sobre Inclusão de PcD

Brasil	Moçambique
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Constituição da República de Moçambique de 2004
Lei nº 10.098/2000*	Decreto nº 53/2008***
Resolução CNE/CEB nº 2/2001**	Lei do Sistema Nacional de Educação 18/2018
Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão)	Lei do Subsistema do Ensino Superior 1/2023
Leis nº 12.711/2012 e 14.723/2023 (Lei de Cotas)	-

* Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

*** Regulamento de construção e manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas de serviços e lugares públicos.

A legislação brasileira assegura direitos às PcD, incluindo a reserva de vagas em universidades públicas e empresas, por meio da Lei de Cotas. Em Moçambique, apesar de haver a previsão de princípios inclusivos em suas leis educacionais, ainda não há diretrizes efetivas sobre reserva de vagas ou sobre políticas de suporte específico para PcD.

A inclusão de PcD na educação superior não depende apenas de regulamentações legais, mas também das atitudes sociais e das percepções sobre a inclusão. Estudos indicam que as atitudes de professores e alunos em relação à inclusão são influenciadas por fatores como experiência prévia com PcD e o grau de conscientização sobre acessibilidade e diversidade (Fonseca-Janes & Omote, 2015; Omote et al., 2005).

Omote et al. (2005) avaliaram as mudanças nas atitudes de futuros professores sobre inclusão após um curso de 14 horas. Utilizando a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), observaram uma melhora significativa na aceitação da diversidade. De forma semelhante, Chahini (2016) identificou que alunos que conviviam com colegas PcD em sala de aula apresentavam percepções mais favoráveis à inclusão do que aqueles sem essa convivência.

No ensino superior, a inclusão de PcD ainda enfrenta desafios significativos. Santos et al. (2017) identificaram que a principal dificuldade enfrentada por estudantes surdos nos cursos de Ciências Contábeis está relacionada à comunicação. A ausência de intérpretes de Libras e a falta de materiais acessíveis dificultam o aprendizado e a integração desses alunos nas atividades acadêmicas.

Santos e Costa (2019) apontam que, no ensino superior, professores, muitas vezes, demonstram resistência a adaptar suas estratégias pedagógicas para atender alunos com deficiência. Entre os desafios enfrentados estão a barreira da linguagem, a falta de conhecimento sobre inclusão e a escassez de terminologias específicas em Libras para disciplinas técnicas.

A inclusão no ensino superior exige, portanto, um esforço coletivo para eliminar barreiras institucionais e promover uma cultura de respeito à diversidade. Estudos como os de Omote e Pereira (2011) e Brunhara et al. (2019) evidenciam que atitudes sociais favoráveis à inclusão podem

ser construídas por meio de formação e conscientização, reforçando a necessidade de políticas educacionais para garantir um ambiente acadêmico acessível e inclusivo. Desse modo, o Modelo Social da Deficiência (MSD) destaca que, para que a inclusão seja efetiva, é necessário remover as barreiras sociais que dificultam a participação plena das PcD. Diferente do modelo médico, que atribui a deficiência a limitações individuais, o MSD sustenta que os desafios enfrentados por essas pessoas decorrem, principalmente, das restrições impostas pelo ambiente social e estrutural.

Essa perspectiva teve origem no Reino Unido, por meio da União dos Deficientes Físicos contra a Segregação (UPIAS), que criticou a visão médica da deficiência e propôs uma abordagem centrada na transformação da sociedade para garantir a inclusão plena (Oliver, 1983; UPIAS, 1976). Assim, o MSD reforça a importância de políticas e práticas que eliminem barreiras físicas, institucionais e atitudinais, promovendo um ambiente acessível e equitativo para todos.

Diniz et al. (2009) e Gesser et al. (2012) reforçam que a deficiência não deve ser vista como uma tragédia pessoal, mas como uma questão de direitos humanos. Segundo França (2013), a falta de acessibilidade, o preconceito e a discriminação são as principais barreiras que impedem as PcD de exercerem sua cidadania plenamente.

Vasconcelos et al. (2023) destacam que uma abordagem inclusiva deve reconhecer a diversidade como um valor social, promovendo políticas públicas que combatam barreiras atitudinais e institucionais. Para isso, é essencial investir em formação docente e infraestrutura acessível, garantindo que a inclusão seja uma prática cotidiana, e não apenas uma diretriz teórica.

Souza e Silva (2023) questionam a percepção sobre a promoção da acessibilidade para os estudantes dos cursos de Ciências Contábeis, observando um fenômeno de negação em relação ao conhecimento e ao envolvimento desses estudantes no processo de inclusão. Prevalece a falta de conhecimento sobre práticas inclusivas, especialmente em relação à acessibilidade comunicacional, metodológica e atitudinal dentro e fora da sala de aula (Souza & Silva, 2023).

Estudar as atitudes dos discentes e docentes sobre educação inclusiva é essencial para construir práticas pedagógicas eficazes, implementar políticas institucionais, promover o desenvolvimento profissional e criar ambientes de aprendizagem positivos. Essa abordagem ajusta expectativas de discentes e docentes e melhora o desempenho acadêmico, garantindo uma educação de qualidade e inclusiva (Carvalho et al., 2024).

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia, sob o parecer nº 6.878.036/2024. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, com o uso da técnica de levantamento, por meio de um questionário no formato online, envolvendo questões para traçar o perfil dos participantes e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), criada por Omote (2005), visto ser este um instrumento cuja validade e confiabilidade já foram testadas.

A amostra do estudo é composta por 267 discentes e 77 docentes de cursos presenciais de Contabilidade. Considerando as diferenças geográficas e populacionais entre Brasil e Moçambique, optou-se por adotar uma amostra não probabilística, intencional por conveniência, em que foram selecionadas 30 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais, englobando todas as regiões do Brasil, e 13 IES públicas abrangendo todas as regiões de Moçambique, as quais oferecem cursos de graduação presencial em Contabilidade.

Para viabilizar a coleta de dados, foi elaborado um banco de dados no Excel, contendo informações como nome, país e região das IES selecionadas para a pesquisa. As IES, no Brasil,

foram buscadas no site do Ministério da Educação (e-MEC) e, em Moçambique, por meio do site do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES).

Na sequência, os contatos dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis foram obtidos por meio dos sites das IES no Brasil e em Moçambique. Essa estratégia garantiu o acesso aos responsáveis pelos cursos, que repassaram o questionário aos discentes e docentes, facilitando a comunicação e a logística da pesquisa. Foram convidados a participar desta pesquisa todos os discentes de Ciências Contábeis, matriculados do 1º ao 10º semestre, e os docentes efetivos ou contratados nas referidas IES. O questionário ficou disponível durante um período de 60 dias (julho a setembro de 2024).

O desenvolvimento dessa pesquisa no que se refere ao tema (inclusão de PcD no ensino superior) e aos dois países (Brasil e Moçambique) foi impulsionado por questões relacionadas à convivência dos autores com PcD em ambientes familiares, profissionais e acadêmicos, e aos seus países de origem. O autor de origem moçambicana percebeu um melhor nível de organização estrutural das universidades brasileiras em relação à estrutura encontrada em Moçambique, além de observar que o Brasil também está mais avançado no que tange às legislações para inclusão de PcD, cabendo avaliar as atitudes sociais dos principais atores envolvidos no processo educacional (discentes e docentes) diante desse cenário. Soma-se a esses aspectos o fato de ambos os países terem a mesma língua oficial, o que possibilitou a abordagem dos participantes com o mesmo instrumento de pesquisa, favorecendo a análise pretendida no objetivo do estudo.

O questionário foi estruturado em duas partes, sendo a Parte 1 com questões para identificação do perfil dos discentes e docentes, incluindo o conhecimento destes sobre os direitos de PcD e a percepção sobre os recursos da universidade para atender às necessidades educacionais especiais de PcD, e a Parte 2, correspondente à ELASI na forma B. O questionário possui duas versões: uma aplicada aos discentes e uma aplicada aos docentes, que diferem, apenas, no que se refere à Parte 1, que envolve questões específicas direcionadas apenas aos docentes (vide Tabela 3).

Na Parte 1 (perfil dos discentes e docentes), as questões envolvem variáveis que compõem as seguintes categorias de perfil: experiência com PcD, acesso e permanência de PcD no ensino superior de Contabilidade, características demográficas, características laborais, tipologia de deficiência e nacionalidade (país) dos respondentes.

A ELASI (Parte 2 do questionário) é composta por 35 itens. Quinze (15) desses itens apresentam atitudes favoráveis em relação à inclusão de PcD, outros quinze (15) contêm atitudes desfavoráveis. Por fim, cinco (5) itens dizem respeito à escala de detecção de mentira, a qual permite verificar se as respostas de um participante são confiáveis e revelam sua atenção durante o processo. A escala de cada item (enunciado) é composta de cinco (5) opções, sendo: (a) *concordo inteiramente*; (b) *concordo mais ou menos*; (c) *nem concordo nem discordo*; (d) *discordo mais ou menos*; (e) *discordo inteiramente*.

Os itens foram pontuados de acordo com a opção selecionada, seguindo um critério específico: nos itens favoráveis (positivos), a nota 5 foi atribuída à opção “Concordo Inteiramente”, a nota 4 à opção “Concordo Mais ou Menos”, e assim por diante, até a opção “Discordo Inteiramente”, que recebeu a nota 1. Nos itens desfavoráveis (negativos), o processo foi invertido, com a nota máxima sendo atribuída à alternativa “Discordo Inteiramente” e a nota mínima à alternativa “Concordo Inteiramente”.

Neste estudo, para analisar as atitudes, foram criadas três dimensões: levemente favorável, moderadamente favorável e altamente favorável. Essas dimensões foram definidas com base na soma total dos scores de cada respondente. Em seguida, os resultados foram divididos em tercios, permitindo determinar os limites para cada dimensão. Por fim, utilizou-se a Equação 1 para categorizar as respostas:

$$=SE(E(X2>30;X2<89);\$Lev\$4;SE(E(X2>=89;X2<=93);\$Mod\$3;SE(E(X2>93;X2<=150);\$Alt\$2;'''')))$$

[Equação 1]

Na Tabela 1 são apresentados os limites mínimos e máximos estabelecidos para cada dimensão das atitudes em relação à inclusão de PcD.

Tabela 1

Escala para Identificação das Atitudes Sociais em relação à Inclusão de PcD

Favoráveis					Desfavoráveis					
Min - Max	5A	4B	3C	2D	1E	1A	2B	3C	4D	5E
94 - 110	Altamente favorável (Alt)					Altamente desfavorável (Alt)				
89 - 93	Moderadamente favorável (Mod)					Moderadamente desfavorável (Mod)				
73 - 88	Levemente favorável (Lev)					Levemente desfavorável (Lev)				

Fonte: Elaborada a partir da ELASI, conforme Omote (2005).

A Equação 1 também foi utilizada para a categorização da idade dos discentes e docentes, com ajustes específicos nos intervalos. Com base na análise das frequências entre o perfil e as atitudes sociais, foi possível identificar o nível de favorabilidade à inclusão de PcD existente entre os diferentes grupos.

Apresentação e Análise dos Resultados

Caracterização dos Participantes da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 344 indivíduos, sendo 267 discentes e 77 docentes, provenientes do Brasil e de Moçambique. Na Tabela 2 pode-se observar a caracterização da amostra.

Tabela 2

Caracterização da Amostra

	Perfil	Grupos				Total
		Discente		Docente		
		N	%	N	%	N
Gênero	Masculino	127	48%	50	65%	177
	Feminino	134	50%	24	31%	158
	Prefiro não responder	6	2%	3	4%	9
	Total	267	100%	77	100%	344
Idade	Até 20	73	27%	0	0%	73
	De 21 a 30	156	58%	6	8%	162
	De 31 a 40	25	9%	32	42%	57
	Acima de 41	13	5%	39	51%	52
	Total	267	100%	77	100%	344

Perfil	Grupos				Total	
	Discente		Docente			
	N	%	N	%	N	
País	Brasil	101	38%	40	52%	141
	Moçambique	166	62%	37	48%	203
	Total	267	100%	77	100%	344
Regiões Brasil	Centro oeste	12	4%	9	12%	21
	Norte	10	4%	7	9%	17
	Sudeste	52	19%	14	18%	66
	Nordeste	15	6%	0	0%	15
	Sul	12	4%	10	13%	22
Regiões Moçambique	Centro	121	45%	22	29%	143
	Sul	25	9%	15	19%	40
	Norte	20	7%	0	0%	20
	Total	267	100%	77	100%	344
Tipo de Deficiência	Visual	19	38%	1	25%	20
	Oculto	7	14%	0	0%	7
	Física	11	22%	1	25%	12
	Múltipla	2	4%	0	0%	2
	Auditiva	9	18%	2	50%	11
	Intelectual	2	4%	0	0%	2
	Total	50	100%	4	100%	54

Fonte: Dados da pesquisa.

N = número de observações.

Em termos de distribuição de gênero, observa-se que, na amostra geral, há um predomínio do gênero masculino. No entanto, ao analisar os dados de forma segmentada, verifica-se que, entre os discentes, a maioria se identifica com o gênero feminino, enquanto o gênero masculino apresenta uma participação menor. Em contrapartida, no grupo de docentes, a distribuição se diferencia, com a predominância do gênero masculino.

No que diz respeito à faixa etária, a amostra foi categorizada em quatro intervalos. Entre os discentes, a maioria encontra-se na faixa de 21 a 30 anos, seguida pela faixa etária de até 20 anos, caracterizando um perfil predominantemente jovem. Em contraste, entre os docentes, observa-se que a maioria possui idade superior a 40 anos, seguida pela faixa de 31 a 40 anos. Esses resultados refletem um perfil mais experiente entre os docentes em comparação aos discentes, evidenciando diferentes estágios de desenvolvimento acadêmico e profissional entre os grupos analisados.

No que se refere à nacionalidade, verifica-se que a maior parcela dos participantes da pesquisa é de Moçambique. Entre os discentes, os moçambicanos representam a maioria, enquanto no grupo de docentes o número de brasileiros é ligeiramente maior.

Em relação à distribuição regional, observa-se que, no Brasil, houve participação de todas as regiões, com maior concentração de discentes e docentes no Sudeste. As regiões Centro-Oeste, Norte e Sul também apresentaram ambos os grupos, enquanto no Nordeste houve, apenas, participação de discentes. Em Moçambique, a maior representatividade ocorreu no Centro, tanto entre discentes quanto entre docentes, seguido pelo Sul. A região Norte, por sua vez, contou

exclusivamente com a participação de discentes. Esses dados refletem padrões de distribuição geográfica distintos entre os dois países, sugerindo fatores institucionais e regionais que influenciam a composição dos participantes.

Relativamente à presença de PcD nas IES e nos cursos analisados, registraram-se cinquenta e quatro (54) pessoas com algum tipo de deficiência, correspondendo a 16% da amostra total. Quanto aos tipos de deficiência, observa-se que a deficiência visual é mais representativa, seguida das deficiências física e auditiva. Importante destacar que, neste estudo, embora as atitudes sociais em relação à inclusão estejam sendo analisadas no contexto do ensino superior, o instrumento de pesquisa permite avaliar o comportamento dos participantes independentemente da presença de PcD em sala de aula no momento da pesquisa, pois considera, também, as experiências com PcD nos diversos ambientes (familiar, profissional, educacional etc.), conforme pode ser visto nas análises subsequentes.

Adicionalmente, os dados obtidos revelam um cenário em que grande parte dos participantes reconhece a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre os direitos das PcD. Com 47% dos respondentes indicando essa necessidade e 24% relatando possuir pouco conhecimento, evidencia-se uma lacuna na compreensão desse tema entre os participantes. Essa lacuna pode estar associada à falta de iniciativas estruturadas de conscientização e ao baixo envolvimento da comunidade acadêmica nesse debate, conforme apontado por Souza e Silva (2023).

Além disso, observa-se que apenas 24% dos participantes afirmam ter um bom nível de conhecimento dos direitos das PcD, enquanto 5% indicam não possuir qualquer informação sobre o assunto. Esse dado reforça a necessidade de políticas educacionais que integrem a temática da inclusão de maneira contínua e acessível. Em Moçambique, particularmente, a ausência de legislações específicas sobre o tema pode contribuir para o baixo nível de conhecimento, enquanto em outros contextos, a insuficiente disseminação de informações também desempenha um papel relevante. Essa falta de conhecimento torna-se ainda mais relevante quando analisada a presença de PcD em salas de aulas inclusivas “comuns”.

Tal circunstância pode impactar as atitudes sociais e práticas inclusivas nas IES, sugerindo a importância de intervenções educativas sobre os direitos e necessidades das PcD. Conforme Costa e Naves (2020), é essencial intensificar a divulgação, sensibilização e conscientização entre os atores da educação para promover uma inclusão mais efetiva e transformadora.

Além disso, Borges e Peixoto (2023) defendem a importância de escutar as necessidades dos estudantes com deficiência para promover um ambiente mais inclusivo e valorizador das contribuições individuais. Eles argumentam que a criação de um ambiente acadêmico inclusivo requer tanto o conhecimento técnico sobre os direitos das PcD quanto uma sensibilidade para reconhecer e apoiar suas necessidades específicas, promovendo, assim, uma inclusão mais eficaz.

Perfil de Discentes e Docentes e as Atitudes em relação à Inclusão de PcD na Graduação em Contabilidade

Na Tabela 3 são apresentados os resultados referentes às categorias de perfil dos discentes e docentes e as atitudes em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade nas IES do Brasil e de Moçambique.

Os resultados da pesquisa indicam que os participantes tiveram mais **experiência com PcD** em ambientes acadêmicos, familiares ou pessoais, acadêmico-profissionais e profissionais, nesta ordem. Esses achados corroboram estudos anteriores (Chahini, 2016; Dias et al., 2021), reforçando que experiências prévias com PcD podem influenciar atitudes em relação à inclusão no ensino superior.

Tabela 3

Categorias de Perfil e Atitudes Sociais em Relação à Inclusão de PcD

Categorias de Perfil		Atitudes						Total %
		Lev		Mod		Alt		
		N	%	N	%	N	%	
Experiência com PcD								
Tipo de Experiência com PcD	Acadêmica	43	13%	48	14%	38	11%	38%
	Profissional	6	2%	9	6%	9	3%	10%
	Acadêmica e profissional	8	2%	22	6%	17	5%	14%
	Familiar e/ou pessoal	41	12%	28	8%	25	7%	27%
	Não tive experiência com PcD	18	5%	17	5%	11	3%	13%
	Outras	3	1%	0	0%	1	0%	1%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	100%
Acesso e Permanência de PcD no Ensino Superior de Contabilidade								
Acesso por Cotas	Está privilegiando	7	2%	7	2%	6	2%	6%
	Não tenho opinião	20	6%	13	4%	9	3%	12%
	É um direito	92	27%	101	29%	85	25%	81%
	É injusto	0	0%	3	1%	1	0%	1%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	100%
Aprendizagem	Aprendem igual	53	15%	52	15%	42	12%	43%
	Não sei responder	12	3%	14	4%	11	3%	11%
	Aprendem diferente	54	16%	58	17%	48	14%	47%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	100%
Condições das IES para permanência	Não está preparada	30	9%	25	7%	33	10%	26%
	Não tenho opinião	13	4%	11	3%	13	4%	11%
	Estão em processo	15	4%	14	4%	14	4%	13%
	Está parcialmente preparada	35	10%	40	12%	27	8%	30%
	Está preparada	26	8%	34	10%	14	4%	22%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	100%
Sentimento Docente	Indiferente	3	4%	8	10%	2	3%	17%
	Não sei responder	1	1%	0	0%	1	1%	3%
	Preocupado	11	14%	5	6%	8	10%	31%
	Bem	5	6%	7	9%	15	19%	35%
	Privilegiado	2	3%	2	3%	7	9%	14%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	100%
Avaliação	Avalia com menos rigor	1	1%	1	1%	4	5%	8%
	Avalia da mesma forma	7	9%	6	8%	16	21%	38%
	Avalia respeitando as diferenças	14	18%	15	19%	13	17%	55%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	100%
Metodologias	Não atendem	1	1%	3	4%	3	4%	9%
	Não sei responder	3	4%	2	3%	4	5%	12%
	Precisam ser revistas	12	16%	10	13%	14	18%	47%

Categorias de Perfil		Atitudes						Total
		Lev		Mod		Alt		
		N	%	N	%	N	%	%
Atendem		6	8%	7	9%	12	16%	32%
Total*		22	29%	22	29%	33	43%	100%
Características Laborais dos Docentes								
Vínculo Docente	Outros	0	0%	1	1%	1	1%	3%
	Professor substituto	0	0%	3	6%	1	1%	7%
	Professor contratado	4	5%	1	1%	7	9%	16%
	Professor efetivo	18	23%	17	22%	24	31%	77%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	100%
Formação Pedagógica	Sim	9	12%	18	23%	23	30%	65%
	Não	13	17%	4	5%	10	13%	35%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	100%
Características Demográficas dos Discentes e Docentes								
Gênero	Masculino	70	20%	57	17%	50	15%	51%
	Feminino	46	13%	64	19%	48	14%	46%
	Não sei responder	3	1%	3	1%	3	1%	3%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	100%
Idade	Até 20	27	8%	33	10%	13	4%	21%
	De 21 a 30	66	19%	55	16%	41	12%	47%
	De 31 a 40	13	4%	23	7%	21	6%	17%
	Acima de 41	13	4%	13	4%	26	8%	15%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	100%
País	Brasil	38	11%	57	17%	46	13%	41%
	Moçambique	81	24%	67	19%	55	16%	59%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	100%
Grupos								
Discente		97	28%	102	30%	68	20%	78%
Docente		22	6%	22	6%	33	10%	22%
Total		119	35%	124	36%	101	29%	100%
Tipo de Deficiência								
Visual		11	3%	6	2%	3	1%	6%
Deficiência Oculta		1	0%	3	1%	3	1%	2%
Física		4	1%	4	1%	4	1%	3%
Múltipla		0	0%	2	1%	0	0%	1%
Auditiva		3	1%	6	2%	2	1%	3%
Intelectual		0	0%	2	1%	0	0%	1%
Total		19	6%	23	7%	12	3%	16%

Fonte: Dados da pesquisa.

LEV = levemente favorável; MOD = moderadamente favorável; ALT = altamente favorável; N = número de observações; *apenas docentes.

Entre os participantes com vivências acadêmicas, profissionais ou acadêmico-profissionais, predominam atitudes moderadamente favoráveis à inclusão de PcD, sugerindo que esses ambientes podem contribuir para uma aceitação mais ampla. Chahini (2016) destaca que o contato direto com PcD influencia positivamente a percepção dos alunos sobre inclusão, enquanto Brunhara et al. (2019) argumentam que a convivência com estudantes com deficiência fortalece atitudes mais positivas.

Por outro lado, participantes com experiências em contextos familiares ou pessoais demonstraram atitudes levemente favoráveis, sugerindo um posicionamento menos inclusivo. Esse resultado está alinhado com Dias et al. (2021), que identificaram médias mais baixas em atitudes sociais inclusivas entre aqueles cujo contato com PcD ocorreu principalmente entre amigos, colegas e familiares. Esse achado pode indicar que o conhecimento dos direitos das PcD não parece ser tão determinante para atitudes favoráveis à inclusão quanto a convivência nos ambientes acadêmicos e profissionais. A vivência direta prevalece sobre o simples conhecimento, demonstrando que a experiência cotidiana com PcD exerce um papel mais significativo na construção de posturas inclusivas.

Na categoria **acesso e permanência de PcD no ensino superior de Contabilidade**, foram analisadas 6 variáveis: acesso por meio de cotas, processo de aprendizagem, condições oferecidas pelas IES para permanência de PcD no ensino superior, sentimento do docente em relação à presença de PcD em sala de aula, processo de avaliação e metodologias aplicadas pelos docentes. De acordo com os resultados, a maioria dos respondentes apoia as cotas para PcD (82% dos discentes e 78% dos docentes), reconhecendo-as como um direito. No entanto, alguns veem a medida como injusta ou um privilégio. Shaw (2023) sugere que universidades promovam representações positivas da deficiência para fortalecer a inclusão acadêmica.

Os resultados indicam uma contradição entre o desconhecimento dos direitos das PcD e a aceitação das cotas universitárias. Embora a maioria reconheça a importância dessa política, a falta de conhecimento aprofundado sobre os direitos das PcD sugere uma compreensão superficial da inclusão. Isso pode refletir a difusão passiva do discurso inclusivo no meio acadêmico, sem uma real incorporação de práticas efetivas. Além disso, pode haver uma resistência oculta à mudança, em que a aceitação das cotas não implica engajamento ativo na promoção da inclusão. Como apontam Poker et al. (2018), transformar a cultura acadêmica é essencial para garantir a efetividade dessas políticas afirmativas.

Quando as percepções de discentes e docentes sobre o **acesso por meio de cotas de PcD** nas IES são cruzadas com as atitudes em relação à inclusão de PcD no ensino superior, observa-se que as atitudes predominantes são moderadamente favoráveis. Isso indica que, embora haja um entendimento positivo sobre o papel das cotas, ainda persiste uma resistência ou limitação no que diz respeito à inclusão plena e efetiva de PcD nas IES. Essa atitude moderada pode estar associada a barreiras institucionais, culturais e pedagógicas que ainda não foram completamente superadas.

Os dados indicam uma divisão de percepções sobre o processo de aprendizagem das PcD. Entre os discentes, 43% acreditam que elas aprendem de forma igual aos demais, enquanto 46% consideram que possuem um processo de aprendizagem diferenciado. Entre os docentes, a percepção é semelhante, com 43% defendendo a igualdade e 48% reconhecendo diferenças. Além disso, 11% dos discentes e 7% dos docentes afirmam não saber responder, evidenciando incertezas e possível falta de conhecimento sobre o tema.

Essa divisão de opiniões destaca a necessidade de maior sensibilização e capacitação no ensino superior para garantir práticas pedagógicas mais inclusivas. A adoção de estratégias como adaptação curricular, tecnologias assistivas e materiais acessíveis (Libras, braile, audiolivros) pode proporcionar um ambiente acadêmico mais equitativo. Como apontam Sasaki (2009), a inclusão efetiva exige políticas institucionais e compromisso contínuo com práticas acessíveis.

Além disso, a presença de estereótipos pode afetar a permanência das PcD no ensino superior. Para Santos et al. (2017), uma mudança estrutural e cultural nas instituições de ensino é essencial para garantir que as PcD tenham igualdade de oportunidades e apoio necessário para seu desenvolvimento acadêmico.

Quando as percepções sobre o **processo de aprendizagem** são cruzadas com as atitudes em relação à inclusão de PcD, é possível observar que os participantes que acreditam que PcD aprendem de forma diferente apresentam, majoritariamente, atitudes moderadamente favoráveis. Esse padrão sugere que, apesar de reconhecerem a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas, as atitudes desse grupo são, em geral, favoráveis à inclusão, com uma progressão entre os níveis de favorabilidade.

Por outro lado, os participantes que acreditam que PcD aprendem de maneira igual aos demais, tendem a mostrar atitudes levemente favoráveis e moderadamente favoráveis em maiores proporções. Esse resultado possivelmente reflete uma percepção de que não são necessárias adaptações significativas para atender às demandas educacionais de PcD.

Ainda na categoria de acesso e permanência, foi investigada a percepção de docentes e discentes sobre as **condições oferecidas pelas IES para permanência de PcD no ensino superior de Contabilidade**. Os dados mostram percepções divididas. Entre os discentes, 24% acreditam que as IES estão preparadas, enquanto 27% veem preparo parcial. Entre os docentes, 32% consideram as IES despreparadas, e 40% apontam preparo parcial, indicando necessidade de melhorias na inclusão acadêmica. Esses resultados evidenciam que as universidades ainda enfrentam desafios significativos nesse aspecto e reforçam as observações de Sasaki (2009), Santos e Costa (2019) e Vieira e Omote (2021), que destacam a necessidade de adaptação do ambiente físico e dos materiais pedagógicos para atender às demandas específicas das PcD.

Ao cruzar essas percepções com as atitudes em relação à inclusão de PcD, observa-se que o grupo que acredita que as IES não estão preparadas apresentou atitudes altamente favoráveis à inclusão. Por outro lado, os que afirmam que as universidades estão em processo de preparação tiveram suas atitudes distribuídas de forma equilibrada entre os níveis de favorabilidade. Por fim, o grupo que considera que as IES estão preparadas demonstrou as atitudes menos favoráveis, o que pode indicar uma percepção de complacência em relação à inclusão de PcD.

Os resultados, ao evidenciarem percepções marcadas por desconhecimento sobre a realidade das PcD, sinalizam fragilidades na compreensão institucional da inclusão, apontando para a necessidade de reflexão crítica e de aprimoramento das políticas educacionais voltadas à acessibilidade e à construção de ambientes universitários inclusivos, conforme apontado por Brunhara et al. (2019). Além disso, a percepção crítica dos docentes sobre a ausência de condições adequadas destaca o papel central dos educadores como agentes de transformação institucional. Ao mesmo tempo, a divisão entre os discentes demonstra a necessidade de promover maior sensibilização e conscientização sobre os desafios enfrentados por PcD e as adaptações necessárias para garantir sua permanência e pertencimento no ensino superior (Raiva et al., 2023).

Na sequência, a variável **sentimento dos docentes** em relação à presença de PcD em sala de aula foi avaliada. Observa-se que as atitudes dos docentes foram altamente favoráveis à inclusão de PcD. Destacaram-se os docentes que se sentem bem com a presença de PcD em sala de aula, com atitudes altamente favoráveis, seguidos pelos que se sentem preocupados, com atitudes levemente favoráveis, e pelos que se sentem privilegiados, com atitudes altamente favoráveis. Esses resultados sugerem que os docentes que se sentem bem e privilegiados apresentam atitudes mais favoráveis em relação à inclusão, possivelmente devido a vivências e contatos prévios com PcD, bem como à disponibilização de recursos adequados. Essa tendência está alinhada com as observações de Poker et al. (2018) e Santos e Costa (2019), que destacam que esses docentes expressam maior interesse em auxiliar e garantir a inclusão.

Por outro lado, os docentes que demonstram preocupação tendem a exibir atitudes menos favoráveis, o que pode ser atribuído à insuficiência de recursos especializados nas IES, além da resistência em aprender e lidar com situações inclusivas. Conforme Poker et al. (2018), essa resistência está frequentemente associada à necessidade de mudança de postura e à aprendizagem de novas estratégias pedagógicas, desafios que podem gerar insegurança ou hesitação por parte de alguns professores. Esses fatores ressaltam a importância de capacitação e suporte contínuo para superar barreiras e promover uma inclusão efetiva.

Essa percepção também pode refletir a falta de preparação do docente, como apontado por Santos e Cesar (2010) e Santos et al. (2017), que destacam que os professores revelam preocupações sobre sua própria preparação. Além disso, os dados apresentados nessa pesquisa reforçam que as condições de permanência dos alunos com deficiência não estão adequadamente estruturadas, ou, no máximo, estão parcialmente preparadas. Esse cenário corrobora com as observações de Borges e Peixoto (2023) e Leon-Larios et al. (2024), que apontam a precariedade de recursos como uma barreira significativa para a inclusão efetiva nas IES.

Em relação à variável **processo de avaliação**, os docentes tinham três opções de resposta de avaliação para as PcD: avaliar com menos rigor em relação aos demais alunos, avaliar da mesma forma que outros estudantes e avaliar respeitando a condição das PcD. Os resultados indicam que as opiniões se dividiram entre avaliar da mesma forma (38%) e avaliar respeitando a condição (55%). Ao relacionar essa variável com o conhecimento dos direitos das PcD, pode-se sugerir que os respondentes que defendem uma avaliação igual para todos possivelmente revelam um desconhecimento sobre os princípios da inclusão.

Quando cruzadas com as atitudes em relação à inclusão, o grupo que avalia da mesma forma mostrou-se mais favorável, indicando que, se a universidade tiver condições adequadas para atender esse grupo, os docentes tendem a ser mais inclusivos. A avaliação igualitária, sem adaptações, pode desconsiderar barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência, comprometendo a equidade de oportunidades no ensino. Isso reforça a importância de ações que promovam a conscientização sobre a avaliação inclusiva, garantindo que critérios justos sejam aplicados sem desconsiderar as necessidades específicas de cada estudante.

Por outro lado, o grupo que avalia respeitando a condição apresentou uma distribuição relativamente equilibrada entre os níveis de favorabilidade. Destacou-se a atitude moderada, seguida pela atitude levemente favorável, e, por fim, pela atitude altamente favorável. Isso pode ser explicado pelo fato de muitos dos participantes conhecerem pouco os direitos das PcD. Além disso, percebe-se que os docentes também têm opiniões divididas quanto à forma ou processo de aprendizagem desses estudantes, conforme mostrado nos resultados dessa pesquisa, o que pode ter influenciado suas atitudes em relação às PcD.

Uma das estratégias destacadas pela literatura para garantir essa inclusão é a adaptação das avaliações às necessidades específicas de cada aluno. Isso envolve oferecer tempo adicional, recursos de acessibilidade, diferentes formatos de resposta e avaliações adaptadas, conforme defendido por Leite e Spinieli (2023). Essas práticas são fundamentais para promover equidade no processo de avaliação e garantir que as PcD tenham condições adequadas para demonstrar seu aprendizado. Esses resultados sugerem que uma maior conscientização sobre os direitos das PcD e melhores recursos nas IES podem contribuir para atitudes mais inclusivas por parte dos docentes.

Observou-se que, de modo geral, as atitudes dos docentes foram altamente favoráveis à inclusão. Isso permitiu questionar se as **metodologias aplicadas** em sala de aula atendem às necessidades das PcD. A maioria dos docentes afirmou que as metodologias precisam ser revistas, enquanto outro grupo disse que elas atendem às necessidades das PcD. Isso demonstra que nas IES nas quais esses docentes trabalham e nos respectivos cursos pode haver metodologias específicas para esse grupo de estudantes, mas a maioria dos docentes acredita que precisam ser ajustadas.

Ao cruzar essas percepções com as atitudes em relação à inclusão, observa-se que o grupo que acredita na necessidade de revisão das metodologias possui, em sua maioria, atitudes altamente favoráveis em relação à inclusão. No entanto, as atitudes levemente favoráveis e moderadamente favoráveis também estão representadas. O mesmo padrão é observado no grupo que acredita que as metodologias atendem às necessidades das PcD. Isso pode estar relacionado à necessidade de recursos específicos para as PcD, percebida pelos docentes. Conforme destacado em outros estudos, é essencial desenvolver planos de ensino individualizados que considerem as necessidades específicas, o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno. Isso leva à constatação de que a avaliação também deve considerar a condição da PcD. Além disso, a utilização de tecnologias assistivas, como *softwares* de leitura de tela, sintetizadores de voz, ampliação de tela, intérpretes, textos em braile e entre outros, também desempenham um papel importante nesse processo (Resende & Vital, 2008; Sasaki, 2009). Essas estratégias não apenas promovem a inclusão, mas também garantem que as PcD tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Esses dados ressaltam a necessidade de revisitar e ajustar as metodologias de ensino para atender de forma mais eficaz às necessidades das PcD. Além disso, destacam a importância de investir em recursos específicos que promovam sua inclusão e permanência nas IES. Como indicado por Santos e Costa (2019), é imprescindível repensar as metodologias de ensino de contabilidade, considerando a perspectiva da inclusão de alunos com surdez (e com outros tipos de deficiência), a fim de garantir um ambiente educacional mais acessível e inclusivo.

Relativamente à categoria de **características laborais dos docentes**, buscou-se compreender a associação do **vínculo empregatício** com as atitudes em relação à inclusão de PcD. A maior representatividade na amostra está entre os professores efetivos, seguidos pelos professores contratados. As categorias “professor substituto” e “outros” apresentaram baixa representatividade.

Ao cruzar essas informações com as atitudes em relação à inclusão, nota-se que os professores efetivos são o grupo que mais demonstrou atitudes altamente favoráveis, seguido pelos professores contratados. Esses resultados sugerem que os professores efetivos e contratados têm atitudes mais inclusivas em relação à PcD, e essa tendência pode estar relacionada às vivências acadêmicas e profissionais desses grupos. Além disso, essa postura pode refletir o entendimento da necessidade de oferecer maior atenção às PcD em sala de aula, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às suas especificidades.

Por outro lado, os professores substitutos e as categorias enquadradas em “outros” demonstraram atitudes menos expressivas em termos de favorabilidade. Esses achados apontam para a relevância das experiências acumuladas pelos professores efetivos e contratados, que, por sua maior inserção e estabilidade no ambiente acadêmico, podem ter mais oportunidades de vivenciar situações que fomentem uma postura mais inclusiva.

A variável **formação pedagógica** foi avaliada considerando cursos pedagógicos voltados para a inclusão de PcD com carga horária mínima de oito horas. Os resultados indicam que 65% da amostra já participou de algum tipo de formação voltada para a inclusão, enquanto 35% não tiveram essa experiência.

Ao relacionar essa variável com as atitudes dos docentes, observa-se que aqueles que participaram de formações específicas para inclusão de PcD apresentam, em sua maioria, atitudes altamente favoráveis. Esse resultado sugere que a formação continuada e os programas de treinamento desempenham um papel fundamental na conscientização e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. Essa descoberta corrobora estudos como o de Omote et al. (2005), que destacam que as atitudes sociais de futuros professores do Ensino Fundamental em relação à inclusão se tornaram mais favoráveis após intervenções formativas. Além disso, a literatura enfatiza que a formação, quando aliada a outras variáveis, como o contato direto com PcD, a adoção

de metodologias inclusivas e a inclusão da temática no currículo, pode influenciar positivamente as atitudes em relação à inclusão. Essas relações são amplamente discutidas em estudos como os de Omote e Pereira (2011), Omote (2016), Poker et al. (2018) e Vieira e Omote (2021), que destacam a importância de ações integradas para promover práticas inclusivas mais efetivas no ambiente educacional.

Por outro lado, o grupo de docentes que não recebeu formação apresentou atitudes levemente favoráveis à inclusão, o que pode ser atribuído à falta de sensibilização e de conhecimento específico sobre estratégias inclusivas. Esses resultados reforçam a necessidade de investir em programas de formação continuada e treinamentos para todos os docentes, com o objetivo de ampliar as práticas inclusivas e fomentar uma cultura institucional mais comprometida com a inclusão de PcD nas IES.

No Brasil, há diversas políticas e leis voltadas à inclusão, como a Lei nº 13.146/2015, a Política Nacional de Educação Especial e o Programa Incluir. Em Moçambique, apesar da ausência de uma legislação específica, iniciativas como o Plano Estratégico da Educação 2020-2029 buscam garantir equidade no acesso e permanência estudantil. No entanto, a efetividade dessas normativas depende da implementação prática de estratégias que assegurem acessibilidade física e pedagógica, permanência estudantil e suporte especializado.

Entre as medidas essenciais estão adaptações curriculares, tecnologias assistivas, núcleos de acessibilidade, capacitação docente e infraestrutura acessível. Além disso, a participação ativa dos estudantes com deficiência nas decisões institucionais é essencial para garantir que suas necessidades sejam atendidas. Como apontam Omote et al. (2005), Nabuco (2010), e Leite e Spinieli (2023), a inclusão deve ir além do acesso, promovendo um ambiente educacional adaptado e acolhedor.

No que diz respeito às **características demográficas** de discentes e docentes, a análise da **variável gênero** em relação às atitudes revela que, de maneira geral, a maioria dos participantes demonstrou posturas moderadamente favoráveis. No entanto, observam-se diferenças significativas entre os gêneros.

Os dados mostram que os homens, que compõem a maior parte da amostra, apresentaram maior proporção de atitudes levemente favoráveis. Esse padrão sugere atitudes menos inclusivas em relação às PcD por parte do gênero masculino. Em contrapartida, entre as mulheres, observou-se uma maior incidência de atitudes moderadamente favoráveis e altamente favoráveis, evidenciando um padrão mais inclusivo entre o gênero feminino. Esses achados corroboram as observações de Brunhara et al. (2019), que indicam maior inclinação do gênero feminino para atitudes inclusivas, e de Vieira e Omote (2021), que destacam a tendência de professoras serem mais receptivas à inclusão. No entanto, é importante ressaltar que a relação entre gênero e atitudes em relação à inclusão é complexa e pode variar conforme o contexto da pesquisa, incluindo fatores como o tipo de amostra, a metodologia utilizada e as variáveis analisadas (Omote, 2016; Vieira & Omote, 2021).

Na sequência, foi analisada a **variável idade**. De forma geral, observa-se que uma parcela significativa da amostra apresentou atitudes moderadas em relação à inclusão de PcD. No entanto, os indivíduos com idade acima de 41 anos demonstraram atitudes mais favoráveis à inclusão. Esse resultado pode ser atribuído, em parte, ao maior tempo de permanência nas IES e ao ciclo de vida docente.

Por outro lado, entre os jovens de 21 a 30 anos, a maioria apresentou atitudes levemente favoráveis à inclusão, seguidos por aqueles com atitudes altamente favoráveis. Na categoria de até 20 anos, destacou-se a predominância de atitudes moderadas em relação à inclusão de PcD. Esses achados corroboram os estudos de Brunhara et al. (2019) e Dias et al. (2021), que também identificaram atitudes menos favoráveis entre os jovens. Esses resultados reforçam a necessidade de investigar as possíveis razões por trás dessas variações comportamentais entre os diferentes grupos

etários, de modo a direcionar ações que promovam atitudes mais inclusivas em todas as faixas etárias.

No que se refere ao **país de origem**, observa-se que os participantes brasileiros apresentam mais atitudes moderadamente favoráveis e altamente favoráveis. Esses dados indicam que, no Brasil, as atitudes em relação à inclusão de PcD foram mais favoráveis. Tal resultado pode ser atribuído à presença de regulamentações que promovem a inclusão nas IES, além de maior orientação dos coordenadores acadêmicos aos docentes sobre práticas inclusivas.

Em contrapartida, os participantes moçambicanos apresentaram uma maior proporção de atitudes levemente favoráveis, seguidas de atitudes moderadamente favoráveis. Esses resultados refletem um cenário menos favorável à inclusão em Moçambique, o que pode estar relacionado à ausência de regulamentações e orientações específicas sobre inclusão. Apesar da existência de alguns artigos em leis e decretos que tratam da questão, eles não possuem o mesmo alcance ou aplicabilidade das leis brasileiras.

Outro fator relevante é a disponibilidade de recursos para atender as PcD nas IES moçambicanas. Conforme apontam os dados da pesquisa, 41% dos respondentes moçambicanos classificaram os recursos como regulares, precários ou inexistentes, evidenciando uma lacuna significativa na infraestrutura e no apoio necessário para promover a inclusão.

Portanto, os resultados sugerem que é fundamental investigar a aplicabilidade das leis e ações afirmativas e a disponibilidade de recursos nas IES de Moçambique, bem como ampliar estratégias de sensibilização e formação para discentes e docentes. Pesquisas futuras podem contribuir para entender melhor as barreiras estruturais e culturais que influenciam as atitudes em cada país.

Essas questões estão alinhadas com o que Costa e Naves (2020) apontam sobre a influência de políticas públicas, legislação, cultura e educação no processo de inclusão de PcD. A inclusão é, portanto, um reflexo de fatores estruturais e culturais que variam entre os países, sendo necessária uma abordagem multidimensional. Como defendem Costa e Naves (2020), a construção de uma sociedade inclusiva está intrinsecamente ligada ao respeito pelos valores sociais, culturais e humanos, promovendo a inclusão como um direito fundamental dos seres humanos e um pilar da cidadania.

Na análise por **grupos (discentes e docentes)**, observa-se que entre os discentes, as atitudes mais comuns são moderadamente favoráveis, seguidas por levemente favoráveis. Esse padrão pode ser atribuído à maior proporção de respondentes moçambicanos nesse grupo, sugerindo que os discentes apresentam atitudes menos favoráveis à inclusão. Essa tendência pode estar relacionada ao menor tempo de formação, à falta de conhecimento sobre os direitos das PcD e à ausência de experiências prévias com esse público.

Por outro lado, os docentes demonstram, em sua maioria, atitudes altamente favoráveis à inclusão de PcD. Essa tendência pode estar relacionada ao maior nível de formação pedagógica voltada à inclusão, ao tempo de carreira e a outras variáveis laborais que contribuem para maior conscientização e práticas inclusivas. Quando cruzamos essa informação com a origem dos participantes, os docentes moçambicanos são os que mais contribuem para atitudes altamente favoráveis, ao contrário dos discentes.

De forma geral, os resultados sugerem que os docentes têm atitudes mais favoráveis em relação à inclusão de PcD do que os discentes. Essa diferença pode ser atribuída à formação contínua dos docentes, maior tempo de experiência e familiaridade com os desafios e práticas inclusivas. Por sua vez, as atitudes menos favoráveis entre os discentes podem ser explicadas pelo estágio inicial de formação e pela falta de experiências concretas com PcD, reforçando a necessidade de ampliar a conscientização e promover ações educativas que envolvam todos os grupos. Esses resultados são corroborados por Brunhara et al. (2019), que identificaram atitudes sociais mais favoráveis entre docentes em comparação aos discentes.

Por fim, no que se refere ao **tipo de deficiência**, os resultados mostram participação reduzida de PcD, concentrada sobretudo na deficiência visual. Ainda assim, as atitudes manifestadas são, em geral, favoráveis à inclusão, refletindo percepções positivas das PcD, embora a baixa representatividade de certas deficiências limite interpretações mais aprofundadas.

Relação dos Resultados com o Modelo Social da Deficiência

Os resultados da pesquisa demonstram que as barreiras estruturais e ambientais permanecem como desafios, tanto no Brasil quanto em Moçambique. Esses achados estão alinhados com as proposições do Modelo Social da Deficiência (MSD), que destaca que as barreiras não são naturais, mas construções sociais que refletem a falta de consideração pelas necessidades das PcD (Ribas, 2020). Segundo Diniz (2012), a responsabilidade pela remoção dessas barreiras é coletiva e requer uma mudança de paradigma que situe a acessibilidade e a inclusão como valores centrais.

O Desenho Universal, discutido por Resende e Vital (2008) e Sassaki (2009), emerge como um princípio essencial para que as IES possam se alinhar ao MSD. No entanto, os resultados indicam que, mesmo com as diretrizes internacionais e os pressupostos do Desenho Universal, a implementação efetiva desse princípio é limitada. As IES apresentam condições de acessibilidade classificadas como regulares ou precárias pelos participantes, com uma pequena parcela sendo considerada adequada. Essa lacuna entre políticas internacionais, nacionais e prática educacional restringe a plena participação acadêmica das PcD, corroborando os argumentos de Ribas (2020) sobre a responsabilidade social na superação dessas barreiras.

Ademais, as barreiras atitudinais representam um obstáculo tão ou mais significativo do que as barreiras físicas e estruturais, como afirmam Omote (2016) e Dias et al. (2021). Os resultados da pesquisa revelam percepções divididas entre os respondentes no que se refere ao processo de aprendizagem das PcD. Enquanto alguns afirmam que as PcD “aprendem igual” aos demais estudantes, outros acreditam que “aprendem diferente”. Essa divergência pode ser interpretada sob a ótica do MSD. Aqueles que defendem a igualdade no aprendizado podem, por vezes, ignorar as adaptações necessárias, perpetuando uma inclusão superficial e pouco efetiva. Em contrapartida, a percepção de que “aprendem diferente” pode refletir uma consciência crítica sobre as limitações institucionais e a necessidade de adaptações estruturais e pedagógicas.

Omote (2016) e Ribas (2020) destacam que as barreiras atitudinais derivam de estereótipos e crenças que associam as PcD a limitações intrínsecas, ignorando o impacto das barreiras sociais. O capacitismo, evidenciado nos resultados, reflete comportamentos que subestimam a autonomia e a capacidade das PcD de resolver problemas comuns a todos os estudantes. As atitudes negativas são construções sociais, e não derivam da deficiência em si, exigindo, portanto, a desconstrução de preconceitos e a promoção de uma cultura de respeito à diversidade humana. A superproteção e a piedade, por exemplo, podem ser tão prejudiciais quanto a discriminação, pois impedem o desenvolvimento da autonomia e independência das PcD (Costa & Naves, 2020; França, 2013).

No contexto comparativo entre Brasil e Moçambique, os resultados sugerem que os participantes brasileiros apresentaram atitudes mais favoráveis em relação à inclusão das PcD. Essa diferença pode ser explicada pela existência de legislações no Brasil, como a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 14.723/2023, que garantem o direito à acessibilidade e inclusão (Resende & Vital, 2008; Ribas, 2020). Em Moçambique, a ausência de uma legislação específica voltada à inclusão representa um desafio adicional, dificultando a disseminação de políticas inclusivas e a conscientização sobre os direitos das PcD. Como afirmam Khadiagala e Manhique (2019), o papel do Estado é fundamental na proteção desses direitos por meio de políticas públicas efetivas.

Outro aspecto relevante é a formação específica dos docentes sobre inclusão. Os resultados apontam que uma parcela significativa dos docentes recebeu alguma instrução sobre o tema, contribuindo para posturas mais favoráveis em relação às PcD. Esse dado está em consonância com

os estudos de Omote (2016) e Dias et al. (2021), que destacam a importância da capacitação contínua na desconstrução de barreiras atitudinais. No entanto, os achados também indicam que muitos docentes não participam da adequação dos planos de ensino, evidenciando falhas institucionais na implementação de políticas inclusivas. Esse cenário reforça a necessidade de formação continuada e maior engajamento institucional, conforme defendem Resende e Vital (2008) e Ribas (2020).

As experiências diretas de convivência com PcD, relatadas pelos participantes, influenciam positivamente as atitudes em relação à inclusão. Segundo Omote (2016), o contato direto reduz preconceitos e estereótipos, promovendo uma maior empatia e compreensão das necessidades desse grupo. Esse contato estimula a reflexão crítica sobre as barreiras sociais existentes, favorecendo a adoção de práticas inclusivas mais efetivas.

A discussão sobre acessibilidade e inclusão, apresentada na literatura como direitos fundamentais, reforça a urgência de ações concretas para superar as barreiras identificadas. Como argumentam Resende e Vital (2008) e Ribas (2020), a sociedade tem a obrigação de criar espaços e serviços acessíveis, promovendo a autonomia e o empoderamento das PcD. A literatura ainda destaca o papel do Estado na implementação de políticas públicas, legislações e ações afirmativas que garantam o direito à educação inclusiva (França, 2013; Khadiagala & Manhique, 2019).

Em síntese, os resultados sugerem que a inclusão de PcD no ensino superior deve ser entendida como um direito fundamental, conforme defendido por Sasaki (2009) e Ribas (2020). A superação das barreiras estruturais e atitudinais requer um esforço coletivo e sustentado, que envolva investimentos em infraestrutura, capacitação contínua de docentes e conscientização da comunidade acadêmica. Ademais, é necessário promover uma mudança cultural que leve a sociedade a enxergar a deficiência com naturalidade, reconhecendo-a como uma condição existencial da pessoa, e não como um fator que a define. Isso implica valorizar a diversidade humana e eliminar barreiras que geram desvantagens, muitas vezes impostas por um ambiente despreparado, conforme propõe o MSD. A responsabilidade pela inclusão é de todos, e a criação de ambientes acadêmicos acessíveis e inclusivos é um passo essencial para garantir a plena participação social e acadêmica das PcD, tanto no Brasil quanto em Moçambique. A Figura 3 apresenta uma síntese dos resultados em relação ao MSD.

É importante destacar que a literatura sobre esse modelo não apenas proporciona uma nova compreensão teórica da deficiência, mas também aponta caminhos práticos para a transformação social, garantindo que as PcD sejam tratadas com respeito, dignidade e igualdade (França, 2013; Gesser et al., 2012; Vasconcelos et al., 2023). Nesse contexto, esta pesquisa contribui tanto para a literatura quanto para a comunidade, ao trazer exemplos práticos que promovem o respeito e a inclusão das PcD de forma digna e igualitária.

Figura 3

Síntese dos Resultados em relação ao Modelo Social da Deficiência (MSD)

Conceito	Descrição	Implicações Práticas/Exemplos	Relação com o Modelo Social
Barreiras Estruturais e Ambientais	Obstáculos físicos e ambientais que limitam a participação plena de PcD em ambientes acadêmicos, incluindo acessibilidade inadequada e estruturas não adaptadas.	Construção de rampas, instalação de elevadores, uso de tecnologias assistivas, criação de ambientes acessíveis para todos.	O modelo social desloca a responsabilidade para a sociedade, destacando que as barreiras físicas são criadas e podem ser removidas.

Conceito	Descrição	Implicações Práticas/Exemplos	Relação com o Modelo Social
Barreiras Atitudinais	Comportamentos, crenças e atitudes que excluem PcD, como preconceitos, estereótipos e superproteção.	Combate a preconceitos, estigmas e atitudes de piedade ou superproteção; inclusão de PcD em decisões sobre adaptações.	As barreiras atitudinais são construções sociais que perpetuam exclusão; o modelo social propõe desconstrução de estereótipos e preconceitos.
Direitos Humanos e Modelo Social da Deficiência	A deficiência é vista como uma questão de direitos humanos, destacando igualdade de oportunidades e respeito à dignidade das PcD.	Legislação inclusiva, ações afirmativas, acessibilidade universal e adaptação curricular.	A perspectiva de direitos humanos é central no modelo social, que enfatiza a responsabilidade coletiva pela inclusão.
Implementação de Diretrizes Internacionais	Adaptação de ambientes e práticas com base em diretrizes internacionais, como DU e Convenção sobre os Direitos das PcD, para promover acessibilidade e inclusão.	Incorporação de estratégias inclusivas nas políticas institucionais, monitoramento contínuo e adoção de tecnologias assistivas.	O modelo social fundamenta a necessidade de estratégias inclusivas baseadas em direitos humanos e <i>design</i> universal.
Formação Específica e Sensibilização Docente	Capacitação de docentes para desenvolver atitudes inclusivas e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades das PcD.	Programas de capacitação contínua, revisão de planos de ensino, engajamento de docentes em ações de inclusão.	Capacitação docente é essencial para promover a desconstrução de atitudes capacitistas, alinhada ao modelo social.

Fonte: elaboração própria.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi atingido ao descrever e analisar as atitudes sociais de discentes e docentes de diferentes perfis em relação à inclusão de PcD no ensino superior de Contabilidade no Brasil e em Moçambique, à luz do Modelo Social da Deficiência. Para isso, a pesquisa contou com a participação de 344 indivíduos provenientes de ambos os países.

Os resultados, embora não esgotem a complexidade do fenômeno, evidenciam a necessidade de estratégias inclusivas baseadas no MSD, priorizando direitos humanos, *design* universal e acessibilidade. Além disso, sinalizam a importância da capacitação docente para desconstruir atitudes capacitistas e promover práticas pedagógicas efetivamente inclusivas no ensino superior.

Dentre as medidas fundamentais para esse processo, destacam-se as adaptações curriculares, o fornecimento de tecnologias assistivas, a criação de núcleos de acessibilidade, a capacitação docente permanente e a adequação da infraestrutura física. Além disso, a participação ativa dos estudantes com deficiência nas decisões institucionais é essencial para garantir que suas reais necessidades sejam atendidas.

A pesquisa sugere que a inclusão de PcD exige uma mudança de perspectiva nas instituições de ensino, que devem abandonar o modelo tradicional e adotar estratégias pedagógicas inclusivas, que se enquadram no MSD. Para isso, é necessário valorizar a diversidade e garantir a participação ativa de todos os estudantes, proporcionando recursos de acessibilidade, formação de professores e um ambiente acolhedor. Além disso, é fundamental que as pesquisas sobre a inclusão de PcD sejam ampliadas, considerando diferentes tipos de deficiência e contextos de aprendizagem, para desenvolver estratégias e metodologias cada vez mais eficazes.

A disponibilização de recursos, materiais e humanos, para atender as necessidades específicas de PcD deve ser encarada como um investimento social e não um gasto, uma vez que a inclusão traz benefícios para toda a sociedade, promovendo a diversidade, a justiça social e o desenvolvimento humano. O foco deve estar na remoção de barreiras sociais e ambientais, em vez da busca por “curas” para as deficiências.

Os resultados deste estudo fornecem uma base para a formulação de políticas institucionais voltadas à inclusão de PcD nas universidades. A análise das atitudes sociais pode orientar ações de capacitação e sensibilização, assegurando que os educadores estejam preparados para adotar práticas inclusivas. Além disso, o estudo pode oferecer subsídios para as universidades na implementação de adaptações curriculares, melhorias na infraestrutura, adoção de tecnologias assistivas e criação de programas de apoio à permanência de PcD. A pesquisa também pode estimular a criação de redes de colaboração entre instituições brasileiras e moçambicanas, por meio de divulgações em congressos, boletins universitários, palestras e a promoção de projetos de extensão.

Adicionalmente, esta pesquisa oferece contribuições teóricas e institucionais aos cursos de Ciências Contábeis ao adotar uma abordagem fundamentada no Modelo Social da Deficiência, abarcando dois países. Os resultados evidenciam barreiras sociais, atitudes excludentes e baixa consciência inclusiva, revelando desigualdades estruturais. O estudo amplia a literatura ao apresentar estratégias para superar desafios físicos, estruturais e atitudinais, reafirmando a deficiência como questão de direitos humanos. Pode-se citar, também uma contribuição metodológica, que se refere à categorização dos scores obtidos a partir da ELASI.

Ademais, este estudo pode apoiar a formulação e o aprimoramento de políticas educacionais e institucionais, destacando: formação continuada, investimentos em infraestrutura e elaboração de materiais pedagógicos inclusivos. A divulgação dos achados pode ampliar seu impacto e contribuir para o alcance do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4.

Algumas limitações do estudo estão atreladas à coleta de dados, influenciada pela terceirização do processo, por greves nas universidades no Brasil e por falta de e-mails institucionais em Moçambique. Em se tratando da natureza exploratória e descritiva da pesquisa, os resultados limitam-se à amostra estudada. Por fim, a abordagem quantitativa limitou a profundidade analítica das percepções dos participantes. A continuidade do estudo poderá envolver técnicas estatísticas que permitam inferências sobre a associação do perfil de discentes e docentes com as atitudes sociais relacionadas à inclusão de PcD no ensino superior de Contabilidade.

Referências

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Assis, A. M., & Carvalho-Freitas, M. N. (2014). Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte. *Revista Eletrônica de Administração*, 20(2), 496–528. <https://doi.org/10.1590/1413-2311022201342126>

- Bampi, L. N. S., Guilhem, D., & Alves, E. D. (2010). Modelo social: Uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(4), 1-9. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>
- Barbosa-Fohrmann, A. P. (2017). Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. *REI - Revista Estudos Institucionais*, 2(2), 736–755. <https://doi.org/10.21783/rei.v2i2.76>
- Bisol, C. A., Pegorini, N. N., & Valentini, C. B. (2017). Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, 24(1), 87–100. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>
- Borges, F. A., & Peixoto, J. L. B. (2023). Capacitismo e acessibilidade no ensino superior: Um estudo de caso acerca da formação de um cadeirante em Psicologia. *Revista Contexto & Educação*, 38(120), e13401. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.13401>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (2000). *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil. (2023). *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm
- Brunhara, J. A., Berberian, A. P., Guarinello, A. C., Biscouto, A. R., Krüger, S., Silva, D. V., & Ferla, J. B. S. (2019). Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: Atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior. *Revista CEFAC*, 21, e13018. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>
- Carvalho, M., Simó-Pinatella, D., Azevedo, H., & Alcocer, A. L. A. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 1-13. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>
- Chahini, T. H. C. (2016). Inclusão de alunos com deficiência na educação superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(s1), 598–602. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12318>
- Chambal, L. A., Rafante, H. C., & Selingardi, S. C. (2015). A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: Marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais. *Crítica Educativa*, 1(2), 7–23. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.52>
- Costa, V. B., & Naves, R. M. (2020). A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(Edição Especial 1), 966–982. <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp.1.13511>
- Dias, R. S. O., Gomes, M. Z., & Marques, J. A. V. C. (2021). Atitudes sociais dos discentes de Ciências Contábeis em relação à inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Revista Interface*, 18(2), 96–123. <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/1200>
- Diniz, D. (2012). *O que é deficiência* (2ª ed.). Brasiliense.
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. dos. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6, 64–77. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>

- Fonseca-Janes, C. R. X., & Omote, S. (2015). Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra*(11), 54-59. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.370>
- França, T. H. (2013). Modelo social da deficiência: Uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59–73. <https://doi.org/10.23925/lv17i31.25723>
- Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia e Sociedade*, 24, 557–566. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>
- Gonçalves, A. C. P., Nandja, A. J., Benzane, F. G., & Teixeira, R. A. G. (2022). Educação inclusiva no ensino superior em Moçambique: Contornos, perspectivas e reflexões. *Revista UFG*, 22, 2-21. <https://doi.org/10.5216/revufg.v22.74789>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Panorama do Censo 2022*. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>
- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. (2022). *Inclusão e diversidade: Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas*. <https://www.ifms.edu.br/assuntos/extensao/inclusao-e-diversidade/atendimento-as-pessoas-com-necessidades>
- Instituto Nacional de Estatística (2019). *Censo 2017: IV Recenseamento Geral da População e Habitação*. https://ine.gov.mz/censo-2017/-/document_library/pfpz/view/44367
- Khadiagala, G. M., & Manhique, J. R. (2019). *Rumo a políticas sociais, econômicas e inclusivas para as pessoas com deficiência em Moçambique*. WFD – Moçambique. <https://www.wfd.org/sites/default/files/2022-02/HiGHRES-Rumo-a-Pol%C3%ADticas-Sociais-Econ%C3%B3micas-e-Inclusivas-para-as-Pessoas-com-Defici%C3%Aancia-em-Mo%C3%A7ambique-COLOR.pdf>
- Leite, F. P. A., & Spinieli, A. L. P. (2023). Deficiências e tecnologias assistivas: "alavancas" do ensino inclusivo e políticas públicas. *Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional*, 11(00), e0423. <https://doi.org/10.37497/revistacejur.v11i00.423>
- Leon-Larios, F., Benítez-Lugo, M.-L., Almendros-Caballero, C., Meyer, L. S., Corrales-Gutierrez, I., & Casado-Mejía, R. (2024). Bridging gaps, fostering inclusion: A gendered look at disability support for women in higher education. *Women*, 4, 241-253. <https://doi.org/10.3390/women4030018>
- Mazzotta, M. J. S., & D'Antino, M. E. F. (2011). Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: Cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, 20, 377–389. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>
- Moçambique. (2008). *Decreto n° 53/2008 de 30 de dezembro*. Regulamento de construção e manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas de serviços e lugares públicos. <https://mgcas.gov.mz/index.php/documentos/legislacao/pessoa-com-deficiencia/decreto-nr53-2008-de-30-de-dezembro-regulamento-de-construcao-e-manutencao-dos-dispositivos-tecnicos-de-acessibilidade-circulacao-e-utilizacao-dos-sistemas-de-servicos-e-lugares-publicos>
- Moçambique. (2004). *Constituição da República*. <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Constituicao-da-Republica>
- Nabuco, M. E. (2010). Práticas institucionais e inclusão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 63–74. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100004>
- Oliver, M. (1983). *Social work with disabled people*. Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-86058-6>
- Omote, S. (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: Notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 33-48. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v11n01/v11n01a04.pdf>

- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R., & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15, 387–396. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>
- Omote, S., & Pereira, A. A. Jr. (2011). Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(1), 7-15. https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Omote_&_Pereira_Junior.pdf
- Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: A percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 127–134. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>
- Raiva, A. P. S., Mota, E., & Santos, S. C. M. (2023). Educação inclusiva em Moçambique e Cabo Verde: Breve olhar sobre os marcos legais. *Revista Rede-Ter*, 3(1), 17. <https://doi.org/10.59776/rter.v3i1.5282>
- Resende, A. P. C., & Vital, F. M. P. (2008). *A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficinciaComentada.pdf>
- Ribas, L. de M. (2020). A (re)construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 216–225. <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/879>
- Santos, B. L. R., Cunha, C. A. Jr., Tarifa, M. R., & Almeida, L. B. (2017). 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. <https://ojs.revistagc.com.br/ojs/index.php/rgc/article/view/103/107>
- 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, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Revista Interações*, 6(14), 156-184. <https://doi.org/10.25755/int.419>
- Santos, W. R. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 18, 501–519. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 10-16. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319
- Shaw, A. (2023). Inclusion of higher education disabled students: A Q-methodology study of lecturers' attitudes. *Teaching in Higher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2280266>
- 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), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7850>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=abcd2aa3-2375-4783-8631-16a0ac62cf3a>
- Union of the Physically Impaired Against Segregation. (1976). *Fundamental principles of disability*. <https://the-ndaca.org/resources/audio-described-gallery/fundamental-principles-of-disability/>

- Vasconcelos, A. F., Freires, K. C. P., Gomes, L. E. S., Carvalho, S. T. A., & Pontes, R. J. S. (2023). Implicações histórico-sociais do transtorno do espectro autista. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 15(43), 221–243. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8136737>
- Vieira, C. M., & Omote, S. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: Formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0254. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

Sobre o Autores

Samito Mário Chimoio Taimo

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Púnguè (UnP), Escola Superior de Ciências Económicas

samitochimoio6@gmail.com ou samitotaimo@unipungue.ac.mz

ORCID: orcid.org/0000-0002-2991-9411

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) 2025, em Minas Gerais, Brasil. Graduou-se em Contabilidade e Auditoria pelo Instituto Superior Politécnico de Tete, Moçambique (ISPT) 2020. Docente na Escola Superior de Ciências Económicas da Universidade Púnguè de Tete (UnP). Coordenador do Curso de Gestão de Empresas da Escola Superior de Ciências Económicas. Suas pesquisas se concentram na área de educação contábil, abrangendo temas como inclusão, metodologias ativas, finanças e aspectos relacionados a ESG (Environmental, Social, and Governance). Artigo derivado da Dissertação venceu 1º Lugar do Prêmio Internacional de Produção Contábil Técnico-Científico Prof. Dr. Antônio Lopes de Sá, Conselho Regional de Contabilidade Minas Gerais (CRCMG), Brasil. (2025).

Denise Mendes da Silva

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

denise.mendes@ufu.br

ORCID: orcid.org/0000-0002-1490-5148

Doutorado em Controladoria e Contabilidade pela FEA-RP/USP (2016). Mestrado em Contabilidade (área de concentração: Controladoria e Contabilidade) pela FEA-RP/USP (2006). Especialização (MBA) em Controladoria e Finanças pela FUNDACE FEA-RP/USP (2004). Graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Franca - FACEF (2001). Professora Associada da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (FACIC-UFU). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCC-UFU). Tutora do Programa de Educação Tutorial PET Ciências Contábeis UFU (em 2013; de 2016 a 2022 e a partir de junho/2025). Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (NEPAC) a partir de julho/2020.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 34 Número 53

2 de junho 2026

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 College for Teaching and Learning Innovation, 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/index.php/epaa/about/editorialTeam>

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