

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE E FINANÇAS: UMA ANÁLISE BASEADA NA OPINIÃO DE DOCENTES

JANIO AZEVEDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

MONICA ZAIDAN GOMES

JOSÉ RICARDO MAIA DE SIQUEIRA

Introdução

No âmbito dos desafios complexos que o século XXI tem apresentado para as organizações e para a sociedade, encontram-se temas como: responsabilidade social corporativa, sustentabilidade e inclusão, que se apoiam em termos sociais, ambientais e econômicos; e o sucesso em enfrentar essas questões depende, em grande parte, do sistema educacional, por meio da construção de um pensamento crítico, de um fazer coletivo e solidário, da interdisciplinaridade, da multiplicidade (LEMES; SANTOS, 2021).

Problema de Pesquisa e Objetivo

Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais brasileiras vêm atuando em algumas frentes e culminou, em 2016, na reserva de vagas destinadas a estudantes com deficiência nas universidades federais. Essa demanda, no campo do ensinar e aprender, mobiliza os/as docentes em suas práticas, dadas as especificidades formativas desse alunado, de acordo com os diferentes cursos. Assim, o objetivo principal deste estudo é identificar e analisar quais são os facilitadores, as barreiras e os desafios acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças.

Fundamentação Teórica

Educação Inclusiva pressupõe igualdade de oportunidades e valorização das diferenças humanas. Assim, deve constituir-se, primordialmente, em educação, com as mesmas finalidades para pessoas com e sem deficiência. Estar diante de um estudante que demanda recursos e técnicas diferenciadas de ensino enseja o redirecionamento do olhar para a formação e atuação de docentes universitários, no tocante ao pensar e agir do/a professor/a no ato de planejar, ensinar, aprender e avaliar (MELO; ARAÚJO, 2018).

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva, de cunho qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas, organizadas em um roteiro desenvolvido a partir da fundamentação teórica que ampara esta pesquisa, com a participação de 20 docentes atuantes na graduação de Ciências Contábeis e Administração de duas Instituições Federais de Ensino Superior localizadas no Estado do Rio de Janeiro. As entrevistas foram realizadas nos formatos remoto e presencial, no período de 05/10/2022 a 15/12/2022. Para leitura dos dados, optou-se pela técnica Análise de Conteúdo de Bardin.

Análise dos Resultados

Há duas frentes atuando no processo de inclusão: esfera governamental/institucional, relacionadas às políticas públicas e às ações de acessibilidade nas IFES; e outra frente pedagógica, a cargo dos/as docentes e técnicos administrativos em atividades com estudantes com deficiência. Os principais facilitadores, barreiras e desafios identificados no processo inclusivo foram agrupados em quatro campos de atuação: institucional, pedagógico, social e profissional, resultando em uma gama de ações e de agentes que precisam atuar em conjunto para que o processo de inclusão possa se efetivar.

Conclusão

Ressalta-se que o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças, trata-se de um processo em andamento nas IFES e que, embora necessite de substanciais aprimoramentos, em diversos aspectos, para que as universidades assegurem além do acesso, a permanência e a participação de todos/as os/as estudantes, já produz algumas ações que permitem demonstrar que se trata de um processo exequível, pensado para o/a estudante com deficiência, fruto de experiências (e circunstâncias) vividas com esse público no decorrer do tempo.

Referências Bibliográficas

LEMES, Isadora Luiz; SANTOS, Renato Pires dos. A educação 4.0: um estudo de caso acerca da formação de professores para enfrentamento dos desafios do século XXI. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, v. 4, n. 1, p. 82–100, 2021. MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. Num. Esp., p. 57–66, 2018.

Palavras Chave

Inclusão de Estudantes com Deficiência, Educação Superior, Docentes

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE E FINANÇAS: UMA ANÁLISE BASEADA NA OPINIÃO DE DOCENTES

1 INTRODUÇÃO

A Educação do século XXI assume diversos desafios, principalmente, os advindos da era digital, que resultou em uma nova forma de pensar o mundo, sobretudo, no modo como se enxerga o processo de formar as pessoas, prepará-las e promovê-las à sociedade, tendo em vista que os futuros profissionais tendem a desempenhar suas funções em um panorama bem diferente do apresentado na realidade atual (LEMES; SANTOS, 2021).

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

Aliado a essas transformações, o Brasil se depara com um novo paradigma no ensino: a Educação Inclusiva, que se abre para colher as diferenças (BRASIL, 2008). Trata-se de uma política educacional voltada ao público-alvo da modalidade Educação Especial, resultado de um conjunto de programas e ações desenvolvido por organismos internacionais e nacionais na busca de soluções para os problemas relacionados à Educação que desafiam as sociedades (BRUNO, 2011).

No Brasil, a Lei n.º 13.146/2015 define pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art.2º), e adota o modelo interacionista de deficiência, ou seja, aquele que integra a dimensão biopsicossocial, que entende o sujeito inserido em um modelo holístico de compreensão da realidade no qual o ser tem uma posição central e participa nas esferas biológica, psicológica e social interdependentes (CÁCERES; VALENCIA; QUIRAMA, 2019).

A partir de 2011, no Brasil, as matrículas dos/as educandos/as do público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação (presenciais e à distância) começaram a compor a Estatística da Educação Superior. Nesse primeiro ano, foram registrados 23.250 educandos/as desse público-alvo matriculados/as nos cursos de graduação. Em 2020, esse contingente chegou ao número de 55.829 matriculados/as, registrando-se uma taxa de crescimento de 140,1%, ao longo desse período (INEP/MEC, 2012-2022).

A presença de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) traz novas demandas no campo do ensinar e aprender, mobilizando os/as docentes em suas práticas, dadas as especificidades formativas desse alunado de acordo com os diferentes cursos (ANTUNES; AMORIM, 2020). O ensino na área contábil-financeira recebe os reflexos dessas transformações e, conseqüentemente, precisa se adaptar às novas demandas para atendê-las adequadamente.

Nesse sentido, percebe-se a nova proposta de alteração da Resolução CNE/CES n.º 10/2004, posta em audiência pública pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), em 2022, com o intuito de reunir sugestões de profissionais e acadêmicos de todo país, na qual apresenta uma abordagem baseada em competências – diferentemente da abordagem prescritiva da proposta original baseada em conteúdos – principalmente, em resposta às exigências que mercado e a sociedade apresentaram nas últimas duas décadas (BRASIL, 2022).

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

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação Inclusiva pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, ou seja, deve constituir-se, primordialmente, em educação, com as mesmas finalidades para pessoas com e sem deficiência, com o intuito de torná-las capazes de agir da forma mais independente possível. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos/as, sem exceção. (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012)

Assim, a educação inclusiva reforça o direito de todos/as à educação, reconhece que toda pessoa aprende, desde que considerada sua singularidade, e evidencia o benefício social que o convívio em um ambiente comum proporciona (HORNBY, 2015).

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

Embora a educação inclusiva esteja nas pautas políticas e educacionais, prevalece, ainda hoje, a percepção das deficiências como sendo um defeito da pessoa, apontando para a necessidade de se implementar ações que mudem esse pensamento (MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2017). Nesse sentido, Lima e Silva (2008) expressam a dificuldade de se pensar a diferença, pois sendo vistas pela sociedade como “desviantes”, essas pessoas enfrentam impedimentos mais difíceis de lidar do que a própria deficiência sensorial, física ou intelectual: as barreiras atitudinais.

Gibson (2015), em estudo realizado em universidades do Reino Unido, aponta falhas que, segundo a autora, decorrem de uma política inclusiva deturpada que se esforça para realocar estudantes com deficiência em sistemas convencionais, configurando-se em um processo integrativo – aquele em que estudantes com deficiência se adequam a um modelo de educação existente. A autora entende que a sociedade, as instituições e o governo precisam se envolver em um debate aberto e franco sobre as questões da diferença, em oposição às ideias estabelecidas, para que se possa chegar às adaptações necessárias ao modelo educacional inclusivo.

O estudo de Alqaryouti (2010), realizado em uma universidade em Omã, constatou diferenças estatisticamente significativas relacionadas ao grau e ao tipo de deficiência, demonstrando que estudantes com deficiência visual apresentam mais dificuldades em todos os domínios utilizados na pesquisa – educacional, social, psicológico e ambiental – em comparação a estudantes com deficiência física.

Al-Hmouz (2014), em estudo realizado em uma universidade pública da Jordânia, pontuou algumas ações embrionárias do processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, mas os obstáculos sobressaíram – não apenas em termos de acesso físico aos prédios, mas a questões de acesso mais amplas relativas ao currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. O autor ressalta que apesar do crescente interesse sobre questões que envolvem a inclusão, as vozes dos/as estudantes com deficiência raramente são ouvidas.

Melo e Araújo (2018) analisaram ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) brasileira e destacaram o fluxo inicial de

atendimento a estudantes com deficiência como uma etapa de suma importância do processo inclusivo, por se tratar do momento em que a instituição toma conhecimento desse/a estudante e, assim, oportuniza a elaboração, apreciação e validação do parecer técnico que será a fonte de orientações e estratégias educacionais a serem promovidas pela coordenação do curso e pelo corpo docente que atuará com o/a estudante.

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

Rouse (2008, p.17) esclarece que o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes deve se ancorar em “saber” (conhecimento), “fazer” (habilidade) e “acreditar” (atitude); expondo que, se os/as docentes adquirem novos conhecimentos e são apoiados/as na implementação de novas práticas, utilizando uma abordagem do “apenas fazer”, suas atitudes e crenças mudarão com o tempo. Da mesma forma, se eles/as tiverem a crença e são apoiados/as na implementação de novas práticas, eles/as também são propensos/as a adquirir novos conhecimentos. O autor reforça que não se trata apenas de ampliar o conhecimento dos/as docentes, mas encorajá-los/as a fazer as coisas de forma diferente, levando-os/as a reconsiderar suas atitudes e crenças.

Nesse sentido, Lustosa e Ribeiro (2020) salientam a necessidade de se reconhecer o protagonismo do/a professor/a nessa relação e demonstram que o panorama realçado pelas pesquisas atuais aponta, mesmo timidamente, a existência de práticas pedagógicas inclusivas que podem servir de referências à mobilização, cada vez maior, de atitudes e princípios inclusivos no Ensino Superior.

Antunes *et al.*, (2013), em estudo realizado em uma universidade portuguesa, relacionado a fatores associados à instituição de ensino, observaram a importância de equacionar a necessidade educativa específica demandada pelo/a estudante, contrapondo suas potencialidades e suas dificuldades, levando ao conhecimento dos/as docentes os recursos específicos de apoio existentes, em relação às novas tecnologias e às possibilidades de serem utilizadas.

Trata-se, portanto, de um processo gradativo, contínuo e contextual, que demanda e envolve a ação direta de diferentes atores e esferas sociais que se relacionam de modo interdependente, numa perspectiva de rede, contemplando: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. Além desse conjunto de dimensões inter-relacionadas, o processo envolve também alguns temas transversais a essas dimensões, como: currículo, formação de educadores/as, serviços de apoio, acessibilidade e tecnologia assistiva. (NASCIMENTO; OMODEI, 2019)

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta como campo de estudo o ambiente universitário, de duas unidades que ministram cursos de Ciências Contábeis e Administração, de duas IFES situadas no Estado do Rio de Janeiro, intituladas, neste estudo, Instituição “A” e Instituição “B” e motiva-se, principalmente, em decorrência da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro, que culminou, em 2016, com a reserva de vagas destinadas a esse público-alvo nas universidades federais (BRASIL, 2016) e da escassez de estudos sobre esse tema na área de Contabilidade e Finanças.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, de cunho qualitativo, que levanta questões acerca da inclusão com o intuito de promover uma reflexão sobre a implementação de práticas de educação inclusiva na área contábil-financeira e alargar os conhecimentos sobre esse tema. Gil (2014, p.28) afirma que “as pesquisas descritivas são,

juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Os participantes desta pesquisa foram selecionados de maneira não probabilística, por meio de amostragem por acessibilidade (COSTA NETO, 1977) e contou com a participação de nove professoras e 11 professores atuantes na graduação de Contabilidade e Administração. Como critério de seleção, os/as docentes deveriam ter (ou ter tido) estudantes com deficiência em suas turmas. O termo “deficiência”, neste trabalho, refere-se especificamente a educandos/as com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2015, art.2º). Do total de docentes participantes, 13 deles possuem, pelo menos, 16 anos de experiência na docência, sendo 19 doutores/as e um mestre. Foram atribuídos códigos compostos pela letra “D” (abreviatura de docente), seguida da numeração 01 a 10, para os/as docentes da Instituição “A” e de 11 a 20, para os/as docentes da Instituição “B”.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas, formato que permite, e mesmo incentiva, que o/a entrevistado/a fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal e, também, a relatar suas atitudes, opiniões e emoções (PÁDUA, 2007), neste caso, sobre a Educação Inclusiva. As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro desenvolvido a partir da fundamentação teórica que ampara esta pesquisa, dividido em duas partes: (i) perfil biográfico dos/as participantes; e (ii) categorias preestabelecidas para a pesquisa (preparação para inclusão; processo de ensino e aprendizagem; profissão docente e outros), com suas respectivas questões e pontos de atenção, cuja versão final foi precedida de dois pré-testes, com entrevistados com características homogêneas à população da pesquisa, de modo a atingir um grau satisfatório na validação do roteiro a ser aplicado em campo (TORLIG *et al.*, 2022).

As entrevistas foram realizadas nos formatos remoto (90%) e presencial (10%), no período de 05/10/2022 a 15/12/2022, a partir de questões abertas, concebidas com base nas quatro categorias predefinidas para o estudo, sem especificar quaisquer procedimentos, de modo que os/as docentes pudessem trazer as contribuições mais presentes em suas memórias sobre as suas práticas. Seguem-se exemplos de perguntas que foram utilizadas na entrevista: “Qual estrutura de apoio a estudantes com deficiência, oferecida pela instituição, você tem vivenciado?”; “Você realizou ajustes no processo de ensino e aprendizagem, em função de estudantes com deficiência? Em caso negativo, que efeitos decorrentes da ausência desses ajustes você presenciou? Se afirmativo, que exemplos você pode dar desses ajustes?”; “Que tipo de formação você recebeu para lidar com estudantes com deficiência e como se mantém atualizado(a)?”.

Antes de cada entrevista, os participantes foram informados do objetivo principal do estudo e assegurados de que suas respostas seriam tratadas confidencialmente. Todos/as os/as participantes consentiram que as entrevistas fossem gravadas. Posteriormente, elas foram transcritas pelo pesquisador para a devida análise. Richardson e Peres (1999) reforçam que a prática da transcrição permite estudar as entrevistas feitas e analisar de forma preliminar os resultados alcançados.

Para o tratamento dos dados coletados, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo, que consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte (BARDIN, 2016). Na etapa inicial da análise, foca-se na imersão dos dados no intuito de facilitar a compreensão holística do tema. Na segunda etapa, tem-se a exploração aprofundada do material, com a identificação dos temas emergentes oriundos das categorias predefinidas para o estudo. Na última etapa, tem-se a interpretação inferencial que, segundo Bardin (2016), deve ir além do conteúdo manifesto dos documentos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os *facilitadores*, as *barreiras* e *desafios* que emergiram das questões abordadas nas categorias “preparação para inclusão”, “processo de ensino e aprendizagem”, “profissão docente” e “outros”, acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência na área de Contabilidade e Finanças, foram identificados, analisados e agrupados em quatro campos de atuação: (i) campo institucional; (ii) campo pedagógico; (iii) campo social; e (iv) campo profissional, demonstrados a seguir.

4.1 CAMPO INSTITUCIONAL

No *campo institucional*, alguns dos *facilitadores* destacados foram: (i) a criação de polos de acessibilidade e inclusão atuando localmente nos diversos *campi* da instituição, compostos por profissionais especializados/as (D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20) para atuarem na triagem e cadastramento de estudantes com deficiência, bem como na elaboração de parecer técnico que, entre outras especificidades, será a fonte de orientações e estratégias educacionais a serem promovidas pela coordenação do curso e pelo corpo docente que atuará com o/a estudante (MELO; ARAÚJO, 2018), de modo que o plano de acessibilidade e inclusão seja acompanhado localmente, considerando as particularidades das áreas.

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

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

Melo e Araújo (2018) destacaram que, para trabalhar com esse alunado, são necessárias competências e habilidades profissionais diversas que não podem ser reunidas em apenas um espaço físico. Por esse motivo, deve haver uma articulação institucional para garantir o trabalho em rede e a conscientização da responsabilidade de cada setor e de todos os atores da instituição para que ocorra uma efetiva inclusão.

(ii) a contratação de facilitadores/as de aprendizagem (D05, D07, D08, D11, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20): mediadores/as, monitores/as, tutores/as, ledores/as, intérpretes de Libras – com conhecimento na área contábil-financeira (D05, D06):

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

Veja! O intérprete sabe Língua Portuguesa e Libras, mas ele sabe expressar o que a gente está falando numa aula de Análise de Investimentos, por exemplo, com muitos termos específicos? [...] Então, como isso seria transmitido em Libras? (D06)

(iii) estrutura arquitetônica acessível, com sinalização tátil no piso e na identificação das salas (D06, D12, D13):

Em relação às deficiências físicas e motoras, tem a questão de elevadores, tem tudo já adaptado para esse acesso [...] num primeiro momento, a gente só pensava nisso: as rampas, as barras de acesso, o bebedouro – hoje, tem lá um bebedouro menor, adaptado, largo. [...] a gente só pensava nessa parte física e, agora, vêm todas essas outras deficiências [...] e a gente tem repensado como agir. (D12)

(iv) equipamentos com recursos de tecnologia assistiva - tanto para empréstimo a estudantes quanto instalados em setores da instituição de ensino para a utilização do/a aluno/a em suas atividades acadêmicas (D13, D14, D15, D16, D17, D20), além de equipamentos (e/ou a contratação do serviço) para impressão de material didático em 3D ou similar (D05):

[...] o próprio setor [de apoio a estudantes com deficiência] disponibiliza recursos. No meu caso, que foi de Laboratório, o próprio setor de TI informou que tinha um computador específico com programas que auxiliam, dependendo do tipo de deficiência. (D14)

Precisaria também de um laboratório em que imprimisse o material que será utilizado para esse aluno, com impressora 3D, impressora Braille, isso ajudaria muito. [...] Dependendo de como for, você nem precisaria ter essas impressoras, se houver uma empresa que possa fazer esse trabalho de impressão, já seria um avanço enorme para a inclusão mesmo desses alunos. (D05)

Outros *facilitadores* institucionais apontados originaram-se, principalmente, da atuação do setor de apoio a estudantes com deficiência localizado na unidade da Instituição “B”, tais como: (i) oferta de cursos de capacitação para servidores/as (docentes e não docentes) em atividade com estudantes com deficiência; (ii) disponibilização de manual de procedimentos e orientação sobre a produção de material didático adaptado; (iii) cursos de capacitação na área de acessibilidade e inclusão para a formação continuada de docentes; (iv) promoção do diálogo entre professores/as e, também, junto a formadores/as envolvidos/as na Educação Especial (institutos especializados).

Além disso, também foi exposto que a instituição de ensino precisa pensar em condições que garantam a permanência de estudantes com deficiência na instituição, tais como, bolsa permanência e gratuidade nos transportes públicos (municipais e intermunicipais) (D06, D18).

Naturalmente, a ausência de qualquer um dos *facilitadores* apresentados acima configuraria uma *barreira* institucional ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. Cabendo destacar, no entanto, que a inacessibilidade nas vias, nos transportes públicos e nos prédios onde os cursos são ministrados – inclusive, alguns com o agravante de serem bens públicos tombados pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (D01, D02, D05, D06, D09, D10) – também se configuraram *barreiras* ao processo de inclusão:

[...] no caso dele [aluno que se utiliza de cadeira de rodas], por exemplo, eu sei que o prédio é tombado historicamente, não dá para ficar mexendo muito, mas, assim, é acessibilidade – é algo muito maior [...]. (D02)

Agora mesmo, por exemplo, tem um aluno lá na faculdade [...] um aluno que é cadeirante [se utiliza de cadeira de rodas] e o prédio não tem rampa. Então, como o aluno entra na faculdade? (D05)

Nesse sentido, o estudo de Martins, Borges e Gonçalves (2017) revelou que problemas relacionados à inacessibilidade arquitetônica não são exclusivos de edifícios mais antigos, mas igualmente encontrados em estruturas construídas recentemente, em desrespeito à legislação

existente sobre a matéria (ABNT NBR 9050:2015). Machado e Oliveira (2021) confirmaram essa alegação, tratada como falhas potenciais que comprometem a acessibilidade dos prédios universitários e a utilização de seus espaços por pessoas com deficiência.

Ademais, a pouca divulgação à sociedade acerca das políticas públicas educacionais inclusivas destinadas a estudantes com deficiência, também foi trazida como uma *barreira* institucional.

Dentre os *desafios* às questões institucionais, em relação ao processo inclusivo, foram elencadas propostas como: (i) estabelecer melhor comunicação entre os setores institucionais e o corpo de servidores/as (docentes e não docentes) em atividade com estudantes com deficiência (D01, D06); (ii) redução do quantitativo de estudantes (com ou sem deficiência) por turmas – a superlotação das classes foi percebida como um agravante ao processo de inclusão (D02, D10, D12, D17); e (iii) dificuldade de proceder com a dilação do tempo de prova quando ministrada no último horário do período noturno (D09) – devido a pouca flexibilidade temporal – além da questão do espaço adequado para a realização do exame que, a depender do tipo e do grau da deficiência, requer um espaço apropriado, destinado a essa finalidade (BRASIL, 2016, arts.27-30).

Por se tratar de uma política pública educacional, outro *desafio* no processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, se referiu à necessidade de motivar essas ações para que elas se efetivem (D13, D18, D20) - desafio potencializado diante dos sucessivos cortes de verbas públicas destinadas à Educação (D01, D02, D06, D09, D16, D17), que vem ocorrendo, principalmente, na última década no país (BRASIL, 2023).

4.2 CAMPO PEDAGÓGICO

No *campo pedagógico*, para estudantes com baixa visão ou cegueira, alguns dos principais *facilitadores* encontrados foram: (i) descrição detalhada de figuras, quadros, gráficos, tabelas, relatórios etc. (D03, D08, D13); (ii) modulação do tom de voz em palavras-chaves (D06, D17); (iii) repetição da informação de diferentes maneiras (D06, D17); (iv) utilização de recursos orais nas atividades (D11); (v) disponibilização de materiais didáticos acessíveis, em formato que permita o acesso por aplicativos de síntese de voz - Word/PDF (D01, D03, D08, D12, D15, D16) ou em fonte ampliada (D04, D12); e (vi) utilização de materiais grafotáteis para o desenvolvimento da noção espacial dos relatórios e das informações neles contidas (D05, D06):

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

Para estudantes com deficiência auditiva ou surdez, os principais *facilitadores* pedagógicos apontados se referiram à maneira de estabelecer melhor comunicação entre o/a docente e o/a discente: (i) se posicionar na direção do/a aluno/a de modo que ele/a possa ter boa visibilidade do rosto de quem estiver com a fala (D04, D05) – no caso de surdos/as oralizados/as que fazem leitura labial; e (ii) sentar próximo ao/a professor/a (D10). Cabendo ressaltar que os/as docentes participantes desta pesquisa não tiveram em suas práticas estudantes surdos/as falantes de Libras. Portanto, não tiveram contato com intérpretes de Libras, que atuariam nessas ocasiões.

Como *facilitador* pedagógico, para estudantes com deficiência física/motora, foi exposto que o ritmo da aula deve ser compatível com a habilidade que o/a estudante demonstre para as atividades escritas (D09).

Outra consideração, trazida como um *facilitador* no processo de ensino e aprendizagem, diz respeito à participação do/a estudante com deficiência na construção da metodologia a ser utilizada com ele/a, de forma que, conhecendo melhor o/a aluno/a e a deficiência com a qual ele/a convive, não se crie expectativa que ele/a não possa atender (D03, D18):

[...] você tem que conhecer o aluno com o qual você está trabalhando [...] a reunião que antecede o curso, é muito importante para você conhecê-lo, para conhecer o ponto de vista dele. (D18)

[...] foi o pessoal lá [de um instituto especializado em deficiência visual] que me sugeriu: “pergunte a ele do que ele precisa!” (D03)

Quanto ao plano de ensino, as contribuições convergiram para um plano de aula comum, porém não se trata de um plano indiferenciado, conforme entendimento de Antunes *et al.*, (2013), mas com as adaptações necessárias para estudantes com deficiência, ou seja, o conteúdo que estiver no plano de aula comum, que não for acessível a estudantes com deficiência – no contexto da sua deficiência – deverá ser adaptado, tornando-o acessível ao/a aluno/a. A ideia é de complemento ao plano de ensino original, com a adição do que for necessário para o/a estudante com deficiência, de forma que sejam contemplados, simultaneamente, estudantes com e sem deficiência e não a existência de dois planos de ensino distintos (D12, D18, D20):

[...] você não está readequando o seu plano [de ensino] na sua forma de trabalhar em sala de aula, mas você está adicionando mais alguns recursos que você deve colocar à disposição daquele aluno que tem uma limitação [...]. (D18)

Quanto ao processo avaliativo, foi levantada a necessidade de rever as formas de ministrar a avaliação – não se trata de torná-la mais fácil, mas adequada ao/a aluno/a em específico (D03, D13, D15, D17). Ademais, a depender do tipo e do grau da deficiência, o processo avaliativo requer: impressão em fonte ampliada, dilação do tempo de prova, espaço apropriado para a realização do exame – além da presença da monitoria/ledor/a (BRASIL, 2016, arts.27-30).

Ainda como *facilitadores pedagógicos*, para estudantes com deficiência em geral, foram apontados: (i) disponibilização do material didático com antecedência, de forma a viabilizar sua prévia leitura – que, atualmente, é facilitada pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que funcionam como repositório (D02, D05, D12, D13, D14, D16, D17); e (ii) metodologicamente, usar – e abusar – da criatividade na prática docente (D06).

Dentre as dificuldades encontradas nos cursos da área de Contabilidade e Finanças, para estudantes com baixa visão ou cegueira, foram destacadas: (i) entender a lógica/linguagem contábil – por se tratar de uma novidade inerente ao Ensino Superior (D06, D11); (ii) desenvolver a noção espacial dos relatórios e a ordem das informações neles contidas (D13); e (iii) navegar no ambiente *online* (D07). Para estudantes com deficiência auditiva ou surdez (oralizados/as que fazem leitura labial): (i) acompanhar a matéria se, porventura, perder uma aula (D05); e (ii) entender as dinâmicas em grupo em virtude da dificuldade de se fazer a leitura labial em ocasiões em que há várias pessoas debatendo (D10). E para estudantes com deficiência física/motora: (i) ter menos agilidade nas atividades acadêmicas, quando escritas (D09).

Com relação ao desempenho no processo avaliativo, estudantes com deficiência apresentaram resultado satisfatório de rendimento, com média igual ou superior a estudantes sem deficiência. As dificuldades encontradas no desempenho não foram vinculadas à defasagem na aprendizagem nem à deficiência do/a aluno/a. Tratou-se de caso isolado em disciplina específica que apresenta alto índice de reprovação.

As principais *barreiras* pedagógicas seriam as oriundas do não atendimento aos *facilitadores* apresentados acima, como ausência de metodologia específica e falta de material didático adaptado. Matos *et al.*, (2020) salientam que o uso de recursos pedagógicos adaptados pode significar a diferença entre o/a estudante com deficiência conseguir participar ou não e aprender com os/as demais colegas.

Outra *barreira* encontrada, no processo de ensino e aprendizagem, foi em relação ao Estágio Supervisionado Obrigatório (BRASIL, 2022, art.5º) que, para estudantes com baixa visão ou cegueira, tem sido um obstáculo, uma vez que as empresas estariam mais preparadas (ou propensas) a receber estagiários/as com deficiência física/motora ou com deficiência auditiva ou surdez (D05, D06). O fato de o Estágio Supervisionado Obrigatório, na Instituição “B”, ser uma exigência desenvolvida por meio de atividades simuladas em laboratório da própria instituição de ensino, se tornou uma vantagem na execução dessa tarefa por esses/as estudantes, tendo em vista que a instituição disponibiliza uma infraestrutura com suporte e aplicativos com recursos de tecnologia assistiva – além de monitoria – para auxiliá-los/as no cumprimento dessa obrigação (D11).

Como *desafios* no *campo pedagógico*, foram pontuados: (i) a questão de cada deficiência (tipo e grau) exigir uma metodologia específica, que requer do/a docente o conhecimento necessário do assunto para que se proceda com a melhor escolha metodológica (D13); (ii) a questão da adaptação do material didático no tocante à descrição de quadros, figuras, relatórios etc., principalmente, por grande parte do ensino na área de Contabilidade e Finanças ser realizada por meio de desenhos - razonete, quadro, tabela, gráfico etc. (D16); e (iii) grande parte dos conceitos da área contábil-financeira ser muito abstrata, combinada com a ausência de sinais-termos correspondentes em Libras de termos técnicos da área de Contabilidade e Finanças – para estudantes surdos/as (D09, D10):

[...] Finanças tem muitos conceitos muito abstratos [...] assim como em Contabilidade [...] que eu acho que para alguns alunos com deficiência sejam complexos [...]. Para os surdos, a Professora de Contabilidade I estava comentando que a Contabilidade não tinha palavra [sinal correspondente] em língua de sinais [Libras] para todos os termos contábeis que existem. [...] já tem os conceitos que são abstratos, não ter nem a simbologia [correspondente em Libras] para explicar esses conceitos, difícil! (D09)

Embora os/as docentes entrevistados/as não tenham tido em suas práticas estudantes surdos/as falantes de Libras, essa preocupação foi levantada diante do crescente número de estudantes no Ensino Superior (INEP-2022) e da grande possibilidade de tê-los/as em suas próximas turmas.

São muitos os *desafios* no *campo pedagógico*, mas diante do avanço tecnológico, cabe destacar que uma contribuição positiva, para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, diz respeito a conhecer as ferramentas disponíveis, principalmente, as tecnologias digitais com recursos de tecnologia assistiva que possam garantir maior autonomia a esses/as estudantes no contexto acadêmico (D12).

4.3 CAMPO SOCIAL

No *campo social*, os resultados deste estudo apontaram como principais *facilitadores*: (i) a rede voluntária de apoio da comunidade acadêmica – docentes, servidores/as técnicos/as administrativos/as, colegas de classe, gestores/as, família do/a aluno/a etc. (D01, D02, D05, D07, D09, D10) – na ausência de apoio institucional efetivo. Nesse sentido, Martins, Borges e Gonçalves (2017) constataram que a inclusão continua dependente, fundamentalmente, da boa vontade dos/as docentes e não de uma política concreta e, por essa razão, nem sempre existindo os meios e condições adequados para responder às necessidades dos/as alunos/as; e (ii) o

benefício que a convivência com estudantes com deficiência promove (D11, D12, D20), principalmente, no tocante à quebra de preconceitos (HORNBY, 2015).

Por conseguinte, as percepções deste estudo demonstraram que estudantes que apresentaram deficiência congênita ou em grau elevado convivem melhor com a deficiência e falam abertamente sobre sua condição (D01, D05, D06, D10, D19). E mesmo sendo mais fácil, para o sistema educacional, identificar estudantes com deficiências graves ou sensoriais utilizando a abordagem médica, a autodeclaração da condição de deficiência repercute positivamente na academia, por ser o meio que possibilita a instituição reconhecer o/a estudante e, assim, promover as ações voltadas ao atendimento dele/a (AL-HMOUZ, 2014).

Esse entendimento reforça a importância da autodeclaração da condição de deficiência pelo/a estudante junto à instituição de ensino para que as ações de acessibilidade e os benefícios a que ele/a faz jus possam se efetivar, haja vista as contribuições apontarem estudantes com deficiências leves ou adquiridas tendentes a se esquivarem em assumir sua condição ou mesmo apresentarem maior dificuldade de falar dela (D05, D09, D11), demonstrando que ainda persiste certa tensão em se autodeclarar pessoa com deficiência, que pode estar associada ao estigma social atrelado à deficiência (ALMEIDA; FERREIRA, 2018):

A menina [aluna] com deficiência auditiva, ela já se retrai um pouco [...] ela estudou em um colégio que era ~~normal~~ [regular] [...] aprendeu fazer a leitura labial e a fala dela é um pouquinho mais fechada, mas ela não quer ser tratada de forma diferente. [...] ela falava isso com os professores, um a um, e não sei se ela chegou a falar isso para a instituição oficialmente, né? [...] ficava mais entre os professores e a aluna mesmo. (D05)

De acordo com as percepções desta pesquisa, estudantes com deficiência participam efetivamente das aulas (D02, D07, D10, D11, D13, D15, D19, D20), são assíduos (D09, D18) e comprometidos (D04, D05, D09, D10, D13). Os/as docentes que observaram pouca interatividade de estudantes com deficiência em suas turmas, não a associaram à condição de deficiência, mas a fatores relacionados às características da pessoa, suas necessidades e interesses, conforme exposto por Moura, Pereira e Souza (2019).

Também foi percebido que estudantes com deficiência auditiva ou surdez e/ou deficiência física/motora interagem de forma mais efetiva na relação com os/as demais colegas (D02, D05, D10). Já aqueles com baixa visão ou cegueira interagem menos, sendo recorrente vê-los/as mais isolados ou distantes (D03, D06, D16), confirmando as observações de Alqaryouti (2010), que observou que estudantes com deficiência visual apresentavam dificuldades de interação, no domínio social, em comparação a estudantes com deficiência física. No entanto, alguns relatos expuseram outras características que podem explicar a interação pouco efetiva entre estudantes com deficiência e os/as demais colegas, tais como: traço da natureza da pessoa – extrovertida/introvertida (D05); comportamento característico das minorias – mais reclusas (D13); restrição à participação da vida acadêmica – atlética/festas (D13); e falta de bom senso das pessoas que reproduzem atitudes discriminatórias (D17). Houve também quem entendesse que essa questão talvez resida no domínio dos afetos, que serão estabelecidos na relação entre docente, discente com deficiência e demais colegas, porque a deficiência em si, já é algo superado pelos/as estudantes que convivem com essa condição (D02, D05, D06, D07, D10, D11, D13, D14, D15, D16, D19).

Com relação ao grau de aceitabilidade dos/as docentes à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior na área contábil-financeira, as opiniões oscilam entre os/as que perceberam atitudes favoráveis de seus pares (D05, D07, D08, D09, D12, D13, D18), os/as que perceberam seus parceiros de ofício menos atenciosos/as com o tema (D01, D12, D16) e, ainda, os/as que perceberam que há docentes que apresentam dificuldades em assumir essa responsabilidade (D05, D06). Dentre estes, os motivos para tal comportamento podem estar

ancorados em subjetividades como: ser uma tarefa desafiadora (D10), excesso de responsabilidade já assumidas no exercício da docência (D12), metodologia ainda não bem definida a ser utilizada com esse público (D07, D16) e outras questões que estão além da vontade do/a professor/a.

Dentre as *barreiras no campo social* foram apontadas: (i) falta de representatividade (na academia, no mercado de trabalho, nos espaços públicos) (D16); (ii) atitudes discriminatórias que ainda associam estudantes com deficiência à incapacidade (D06).

Como *desafio do campo social*, foi levantada a questão de a comunidade acadêmica desenvolver no/a estudante com deficiência o sentimento de pertencimento ao espaço universitário, de forma que, se sentindo parte dele, possa nele permanecer (D06). Para tanto, se torna necessário conjugar, nas ações de cunho inclusivo, a empatia (D01, D20) – como o canal que viabiliza esse vínculo – e maior sensibilização acerca da inclusão, principalmente, de que estudantes com deficiência são capazes (D05, D06) – desde que consideradas suas singularidades (HORNBY, 2015).

4.4 CAMPO PROFISSIONAL

4.4.1 Da docência

No *campo profissional* da docência, os resultados demonstraram que, como *facilitador* – para além da capacitação – se deve conjugar o gosto pela docência e a vontade de atuar na causa da inclusão (D20), reconhecendo o protagonismo do/a professor/a nessa relação (D06, D11). Condição reconhecida por Lustosa e Ribeiro (2020) como ação privilegiada no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o crescente número de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior, que reverbera nos cursos de Contabilidade e Administração, evidencia a necessidade de os/as docentes reunirem as competências necessárias para lidar com esse alunado que, no primeiro momento, podem parecer complexas (D01, D02, D03, D05, D08, D12, D16), mas que no decorrer das práticas docentes, ao perceberem que os/as estudantes com deficiência estão logrando êxito na disciplina, se revelam dentro dos limites possíveis de realização (D01, D05, D07, D08, D10, D13, D19, D20) – menos complexas do que pareciam ser. Nesse sentido, Rouse (2008) salienta que apenas fazendo se consegue desenvolver conhecimento e atitudes positivas em relação à inclusão e, para tanto, não se trata apenas de ampliar o conhecimento dos/as docentes, mas também de encorajá-los/as a experimentar novas práticas e a reconsiderar suas atitudes e crenças.

Na Instituição “A”, devido à ausência de um setor de apoio estudantil atuando localmente, as práticas docentes para estudantes com deficiência foram mais proativas baseadas, principalmente, em trocas de experiência entre docentes (D05, D07, D08), em busca por conhecimento junto a institutos especializados na deficiência do/a aluno/a (D03), em prática pedagógica prévia desenvolvida em outra instituição (D06), por sensibilização em lidar com pessoas com deficiência no convívio familiar e/ou social fora da instituição (D09); e mesmo por instinto maternal (D01).

Na Instituição “B”, as práticas docentes foram mais reativas, em atendimento às demandas do setor de apoio estudantil que atua localmente na unidade da instituição e se basearam em respostas às ações desenvolvidas por esse setor, tais como: palestras para professores/as iniciantes sobre acessibilidade e inclusão (D11), cursos de capacitação (D11, D12, D16), treinamento sobre questão emocionais e comportamentais relacionadas à deficiência (D12), orientação sobre elaboração de material didático, disponibilização de manual de procedimentos no trato com estudantes com deficiência (D11, D12, D14, D19) – além de algumas ações também proativas de trocas entre docentes, ou por atuar como pesquisador/a na

área de ensino de Contabilidade para estudantes com deficiência (D13) ou, ainda, por ter participado de dinâmicas sensoriais em cursos fora da instituição (D15).

Como *barreiras do campo profissional* da docência, os resultados apontaram certo grau de resistência em mudar a dinâmica de aula e a dificuldade de lidar com estudantes com deficiência – considerando o ineditismo da questão no âmbito universitário ou mesmo a falta de preparo (D11). Nesse contexto, os resultados deste estudo também apontaram: (i) carência de conhecimentos didático-pedagógicos na formação inicial do/s docentes (D01, D02, D03, D05, D07, D08, D09, D10, D11, D12, D13, D16, D17, D19, D20), principalmente, em razão de os programas de Pós-Graduação em Contabilidade e Administração focarem na formação para a pesquisa acadêmica (MARTINS *et al.*, 2015; CASTANHA *et al.*, 2017; NOGUEIRA *et al.*, 2020) e (ii) pequena participação dos/as docentes em cursos de capacitação para atuarem com estudantes com deficiência oferecidos pela instituição (D12).

Como *desafios* do campo profissional, os resultados indicaram melhor capacitação do corpo docente (D01, D02, D10) e do pessoal técnico-administrativo (D12, D19) em atividade com estudantes com deficiência.

4.4.2 Do/a egresso/a com deficiência

Já no *campo profissional* do/a egresso/a com deficiência em Contabilidade e Finanças, a pesquisa revelou como *facilitadores*: (i) o amparo legal (D01, D08, D09, D12, D15) – reserva de vagas nas empresas privadas que tenham em seu quadro funcional 100 (cem) empregados ou mais (BRASIL, 1991) e reserva de vagas em concursos públicos (BRASIL, 1988, art. 37, VIII); (ii) a parcela significativa que a área contábil-financeira abrange no mercado – tanto no setor privado quanto no setor público (D09); (iii) a possibilidade de melhor qualificação para o mercado, diante do crescente número de estudantes matriculados no Ensino Superior (D15, D20); e (iv) a possibilidade de exercer a atividade contábil-financeira remotamente, por se tratar de prestação de serviço (D02), principalmente em razão da inserção mais tecnológica com a utilização de recursos de tecnologia assistiva contemplada atualmente (NOGUEIRA *et al.*, 2020)

Como *barreiras do campo profissional* do/a egresso/a com deficiência em Contabilidade e Finanças, os resultados trouxeram algumas questões: (i) descumprimento da lei pelas empresas (D08) ou os arranjos criados por elas no intuito de se esquivarem da obrigação de contratar – como as parcerias com cursos profissionalizantes a serem ministrados para esse público, sem a obrigação de tê-los/as em seus quadros funcionais (SANTOS; FERREIRA, 2023); e (ii) as empresas de pequeno e médio porte, que têm grande potencial de absorver o/a profissional contábil, mas que não estão preparadas para contratar o/a profissional com deficiência (D11, D14).

Além dessas questões, cabe chamar a atenção para um fato: de o/a profissional com deficiência exercer atividades mais simples em suas ocupações (D10, D17), opinião que vai ao encontro do exposto por Garcia (2014).

Como *desafio do campo profissional*, os resultados sugerem que, para além da atuação do Estado na garantia dessas políticas, ele também deve atuar no controle efetivo delas (D13, D18), assim como as IFES poderiam fazer parcerias com organizações privadas no intuito de encaminhar e acompanhar o/a egresso/a com deficiência na sua colocação no mercado de trabalho (D18), bem como a possível criação de um índice de sucesso dos/as profissionais que elas formam e disponibilizam para o mercado (D10).

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar e analisar os *facilitadores*, as *barreiras* e os *desafios* acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças e contou com a participação de 20 docentes atuantes na graduação de Ciências Contábeis e Administração de duas IFES situadas no Estado do Rio de Janeiro.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas, cujos resultados foram analisados pela técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), sendo agrupados em quatro campos de atuação: institucional, pedagógico, social e profissional.

Percebeu-se que há duas principais frentes atuando no processo de inclusão: uma não relacionada aos cursos da área de Contabilidade e Finanças, mas cujas ações impactam diretamente sobre eles, que diz respeito às questões de políticas públicas em *prol* da garantia da acessibilidade nas vias e nos transportes públicos e na viabilização de recursos que garantam as ações necessárias para esse fim, que estão na esfera do Governo, combinadas com às questões institucionais de acessibilidade arquitetônica nos prédios em que são ministrados esses cursos, a cargo dos/as gestores/as públicos/as atuantes nas IFES, tais como: reitores/as, ordenadores/as de despesas, diretorias de acessibilidade e inclusão, setor de apoio estudantil etc.; e outra frente pedagógica, diretamente ligada aos cursos da área contábil-financeira, que fica a cargo de docentes e servidores/as em atividade com estudantes com deficiência (coordenadores/as dos cursos, diretores/as, servidores técnicos etc.), no contexto acadêmico. Portanto, uma gama de agentes que precisam atuar em conjunto para que o processo de inclusão possa se efetivar.

Por fim, cabe ressaltar que o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Contabilidade e Finanças, trata-se de um processo em andamento nas IFES e que, embora necessite de substanciais aprimoramentos em diversos aspectos, já produz algumas ações que permitem demonstrar que é um processo exequível na área da educação contábil-financeira, pensado para o/a estudante com deficiência, fruto de experiências (e circunstâncias) vividas com esse público no decorrer do tempo.

Como limitações do presente estudo, destaca-se o fato de o tema inclusão incutir diversas complexidades, tanto relacionadas aos fatores implicados quanto aos agentes em cena. Nesse contexto, especificamente, as entrevistas semiestruturadas com docentes representa apenas uma das dimensões dessa realidade, se constituindo, assim, a principal limitação do estudo apresentado. Embora seja pertinente investigar as opiniões de docentes, tendo em vista que suas atitudes e crenças influenciam diretamente no processo de inclusão e no sucesso acadêmico desse público, não se tem a voz de outros intervenientes, tais como, os/as próprios/as estudantes com deficiência, seus/suas colegas de classe, diretores/as dos cursos, a família do/a estudante, entre outros.

Outra questão, diz respeito aos dados coletados se referirem a duas unidades de duas IFES apenas, o que pode constituir uma limitação desta pesquisa. Por esse motivo, a realização de mais estudos que possam contemplar a opinião de outros/as agentes envolvidos/as na inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior trará uma visão mais abrangente dessas contribuições para a área contábil-financeira.

Espera-se, no entanto, que os resultados e as reflexões da presente pesquisa possam sensibilizar a comunidade acadêmica e os/as gestores/as políticos/as de que há um processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em andamento, mas que muito ainda precisa ser feito para que as universidades assegurem além do acesso, a permanência e a participação de todos/as os/as estudantes.

REFERÊNCIAS

AL-HMOUZ, Hanan. Experiences of students with disabilities in a public university in

- Jordan. **International Journal of Special Education**, v. 29, n. 1, p. 25–32, 2014.
- ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. Specialissue, p. 67–75, 2018.
- ALQARYOUTI, Ibrahim Amin. Inclusion the disabled students in Higher Education in Oman. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education**, v. 1, n. 4, p. 216–222, 2010.
- ANTUNES, Ana Pereira; FARIA, Catarina Pereira; RODRIGUES, Sandra Estêvão; ALMEIDA, Leandro Silva. Inclusão no ensino superior: percepções de professores em uma universidade portuguesa. **Psicologia em Pesquisa**, v. 7, n. 2, p. 140–150, 2013.
- ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp. 2, p. 1465–1481, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2016. Reimpressão, São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 8.231**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm> Acesso em: 24 mai. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 22 set. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 13.409**, de 28 de dezembro de 2016 - Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 3 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação - Secretaria da Educação Especial**. Brasília: [s.n.], 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em 21 ago. 2023
- BRASIL, **Resolução CNE/CES n. 10**, de 16 de dezembro de 2004 - Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- BRASIL. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – SIOP. **Painel do orçamento federal**/consulta livre/ambiente de documentação online/acesso público/dados abertos. Disponível em: <https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 542–556, 2011.

CÁCERES, María del Pilar Oviedo; VALENCIA, Samuel Andrés Arias; QUIRAMA, Andrea hernández. Configuración histórica de la discapacidad visual y sus implicaciones para la salud pública. **Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud**, v. 51, n. 3, p. 252–261, 2019.

CASTANHA, Eduardo Tramontin; MONTEIRO, Januário José; CITTADIN, Andréia; GIASSI, Dourival; GUIMARÃES, Milla Lúcia Ferreira. Metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis. In:II Congresso de Contabilidade da UFRGS, 2017, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul, 2017.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

GARCIA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 165-187, jan. /abr. 2014.

GIBSON, Suanne. When rights are not enough: what is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. **International Journal of Inclusive Education**, v. 19, n. 8, p. 875–886, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

HORNBY, Garry. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. **British Journal of Special Education**, v. 42, n. 3, p. 234–256, 2015.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino; DE CARLO, Sandra. Da agenda de desenvolvimento do milênio ao desenvolvimento sustentável: oportunidades e desafios para planejamento e políticas públicas no século XXI. **Bahia Análise & Dados**, v. 28, n. 2, p. 6–27, 2018.

LEMES, Isadora Luiz; SANTOS, Renato Pires dos. A educação 4.0: um estudo de caso acerca da formação de professores para enfrentamento dos desafios do século XXI. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 4, n. 1, p. 82–100, 2021.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. In.: Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Org.: Olga Solange Heval Souza. Porto Alegre: Ed. ULBRA, 2008.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp. 2, p. 1523–1537, 2020.

MACHADO, Luciana de Velasco; OLIVEIRA, Ualison Rébula de. Analysis of failures in the accessibility of university buildings. **Journal of Building Engineering**, v. 33, p. 101654, 2021.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. D.; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede

pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 46, p. 190–204, 2012.

MARTINS, Maria Helena; BORGES, Maria Leonor; GONÇALVES, Teresa. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 5, p. 527–542, 2017.

MARTINS, Silvana Neumann; DIESEL, Aline; STROHSCHOEN; Andreia Aparecida Guimarães; SILVA, Jacqueline Silva da. Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem no ensino superior: uma proposta de formação continuada de professores. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização docente - SIPD/PUCPR**, p. 18988–18995, 2015.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; SANTOS, Christiane Bruce dos; SOUZA, Danilo Batista de; SADIM, Geysel Patrizzia Teixeira. Os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Manaus/AM. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 932–947, maio 2020.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. Num. Esp., p. 57–66, 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 259–269, 2016.

MOURA, Marcelino Franco de; PEREIRA, Nevison Amorim; SOUZA, Sauloéber Társo de. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. **Revolucionando a sala aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [3. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

NASCIMENTO, Ariana; OMODEI, Juliana Dalbem. Políticas de educação especial e educação inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 1, p. 62–75, 2019.

NOGUEIRA, Daniel Ramos; LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa. **Revolucionando a sala de aula: novas metodologias ainda mais ativas**, volume 2. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

PADUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 2007.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S. **Pesquisa Social: métodos e Técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUSE, Martyn. Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education. **Education in the North**, v. 16, p. 6–20, 2008.

SANTOS, Cristiane de Almeida; FERREIRA, Heitor Lopes. The challenges of students with disabilities to remain in the labour Market. **ReCaPe – Revista de Carreira Pessoas**. v.13, n.º 2, p. 277-295, mai./ago. 2023.

TORLIG, Eloisa; RESENDE, Pedro Carlos; FUJIHARA, Ricardo Ken; MONTEZANO, Lana; DEMO, Gisela. Validation Proposal for Qualitative Research Scripts (Vali-Quali). **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 1, 2022.